L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE BELGE GERMANOPHONE :

ÉTUDE MENÉE AUPRÈS DES ÉLÈVES INTÉGRÉS, DE LEUR FAMILLE ET DES ACTEURS SCOLAIRES

Julia SCHMITZ, Mariane FRENAY, Laetitia DESMET,
Marie VAN REYBROECK, Nathalie NADER-GROSBOIS & Anne BRAGARD.

Collaborateurs scientifiques : Florence GENNEN & Werner MARGRAFF

Rapport d'une recherche menée de septembre 2015 à octobre 2016 en Communauté germanophone de Belgique par la Chaire UCL-IRSA en déficiences sensorielles et troubles d'apprentissage.

Avec le soutien de l'association CAP48 et du gouvernement de la Communauté germanophone de Belgique.

Octobre 2016

Université catholique de Louvain

© Toute reproduction est interdite sans l'accord des auteurs

Remerciements

Cette recherche est avant tout un travail collectif, qui n'aurait été possible sans la contribution de toute une série de personnes parmi lesquelles les collaborateurs scientifiques, Florence Gennen et Werner Margraff, ont été de réels partenaires dans la réalisation de cette recherche par leur l'investissement important. Ils ont pu nous transmettre leur passion et leur regard lucide sur le paysage de l'intégration en Communauté germanophone, à partir de leurs expériences professionnelles et de leur engagement depuis plusieurs années dans l'intégration des élèves à besoins spécifiques.

Nos remerciements vont également

- *à toutes les personnes qui ont participé à cette recherche en acceptant de nous rencontrer pour des entretiens ou en répondant au questionnaire d'enquête, en particulier aux élèves intégrés dans l'école ordinaire et à leurs parents. Sans leur participation pour compléter ces questionnaires, nous ne pourrions avoir leur lecture des éléments facilitateurs de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire et des pistes à poursuivre ou à développer.*
- *aux accompagnateurs des élèves intégrés (professeurs d'intégration ou « Integrationslehrer ») visés par cette enquête, les enseignants de l'école ordinaire et les directions de ces écoles qui ont accepté, selon le cas, de faire passer, de distribuer ou de récupérer les questionnaires à destination des élèves intégrés, de leurs parents et des différents acteurs scolaires. Merci pour le temps précieux qu'ils y ont consacré et l'ingéniosité qu'ils ont mise à notre disposition pour organiser parfois les horaires et conditions de passation ;*
- *aux membres du comité d'accompagnement de cette recherche pour leur implication lors de nos rencontres et leurs commentaires toujours pertinents. Leurs apports nous ont permis de nuancer et d'affiner notre interprétation des résultats.*

Enfin, le partenariat entre le cabinet du Ministre Harald Mollers (Mme Marliese Breuer) et du Ministère de la Communauté germanophone (Mmes Ruth De Sy et Geneviève Simonis-Pelzer), l'association Cap 48 (Mr Renaud Tockert et Mme Blandine Despret) et les chercheurs de la Chaire UCL-IRSA en déficiences sensorielles et troubles de l'apprentissage a été une réelle opportunité pour mener cette recherche au sein de Communauté germanophone.

Sommaire

Introduction **5**

1. Intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire **9**
1.1. Contexte international 9
1.2. Intégration versus école inclusive 9
1.3. Contexte de la Communauté germanophone (DG) 11
1.4. Les conditions de l'école inclusive selon Tremblay. 14
1.5. Théorie de l'autodétermination : trois besoins fondamentaux à soutenir 17

2. Méthodologie de la recherche **23**
2.1. Questions de recherche 23
2.2. Mesure des variables 24
2.3. Présentation des questionnaires 28
2.4. Procédure 32
2.5. Échantillon 35

3. Résultats **45**
3.1. Pratiques pédagogiques 45
3.2. Les élèves et leurs parents 62
3.3. Les acteurs scolaires 95
3.4. Les éléments facilitateurs et les recommandations des personnes interrogées pour améliorer l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire 175

4. Synthèse des résultats, leviers et perspectives **185**
4.1. Pratiques pédagogiques 185
4.2. Les élèves et leurs parents 187
4.3. Les acteurs scolaires 190
4.4. Leviers et perspectives 197
4.5. En conclusion 203

5. Bibliographie **209**

6. Tables **213**
6.1. Table des matières détaillée 213
6.2. Table des tableaux 220
6.3. Table des figures 225

7. Annexes **229**
7.1. Guide d'entretien - Gesprächsleitfaden 229
7.2. Questionnaires 229
7.3. Lettre d'autorisation parentale 229
7.4. Réponses à la question ouverte 1, sur les connaissances (lectures, sites,…) 229

INTRODUCTION

À la suite de la convention relative aux droits de la personne handicapée qui a été ratifiée par la Belgique le 2 juillet 2009, un enseignement à « pédagogies adaptées » (ou « Förderunterricht ») est organisé au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Communauté germanophone sous la forme de projets d'intégration. Tout un chacun ayant le droit de bénéficier de services généraux non spécialisés, une politique d'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire a ainsi été initiée en Belgique depuis plus de cinq ans. Ces processus d'intégration existent à la fois pour l'enseignement de niveau maternel, primaire et secondaire, et ce, pour tout type de besoins spécifiques. Ainsi, durant l'année 2014-2015, un peu moins de 2500 élèves scolarisés en enseignement ordinaire ont bénéficié de l'accompagnement du personnel de l'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles. En Communauté germanophone, 258 élèves ont bénéficié d'un projet d'intégration en 2014-2015.

Le processus d'intégration est de reconnaitre chez la personne handicapée des potentiels et de lui apporter une meilleure qualité de vie et de bien-être (Detraux, 2001). Il suppose cependant un projet et l'implication de divers acteurs autour de l'enfant. En effet, cette politique implique la collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, mais également une collaboration particulière avec les parents et les familles. Une analyse multifactorielle de ces processus est donc incontournable en prenant en compte les facteurs familiaux, professionnels et sociaux.

Plusieurs études ont déjà montré les bénéfices de l'intégration auprès de certaines populations (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Katz & Mirenda, 2002a, 2002b; Tremblay, 2012) et ce, tant sur le plan scolaire que sur le comportement social ou communicationnel. L'intégration peut en effet apporter des bénéfices pédagogiques et sociaux à tous : élèves, enseignants, agents PMS – KALEIDO-DG, parents, société. L'intégration reste cependant encore un réel défi sur le terrain dans certains cas, certains freins devant être parfois surmontés.

À l'heure actuelle, la plupart des études menées sur les processus d'intégration de l'élève à besoins spécifiques en Belgique ont été axées principalement sur les élèves présentant des troubles spécifiques d'apprentissage (Tremblay, 2012) ou un handicap mental (Magerotte, Dupuis, Lancelle, & Merjavec, 1997). Par ailleurs, un ensemble de recherches menées par des étudiants dans le cadre de leur mémoire de Master[1] à l'UCLont pointé l'importance d'investiguer la problématique de l'intégration. Ces travaux se sont cependant centrés sur un public isolé et une variable souvent unique.

Après plus de cinq années de mise en place de cette politique d'intégration des enfants à besoins spécifiques en Belgique, il est essentiel de faire le point sur l'efficacité et les obstacles de ce processus. Il est essentiel de disposer de travaux de recherche qui permettent d'examiner ces questions, à partir d'une approche multidimensionnelle et émanant de données venant de tous les acteurs impliqués dans les projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire

L'étude, dont les résultats sont présentés dans le présent rapport de recherche, a donc pour objectif de mettre en avant les facteurs facilitateurs et les obstacles à la réussite des projets d'intégration d'élèves à besoins spécifiques, en analysant le point de vue des professionnels, des familles et des élèves intégrés. Elle a été financée conjointement par CAP48 et par la Communauté germanophone (DG) et s'est déroulée parallèlement à une recherche équivalente en Fédération Wallonie-Bruxelles durant l'année scolaire 2015-2016. Cette recherche a d'emblée pris le parti d'associer l'équipe de recherche de l'UCL émanant de la Chaire UCL-IRSA en déficiences sensorielles et troubles d'apprentissage et deux professionnels issus du terrain des écoles spécialisées, devenus collaborateurs scientifiques pour ce projet. Ces derniers ont permis notamment de

[1] Mémoires soutenus à l'Université catholique de Louvain (UCL) sur la question de l'intégration : Cofdir, 2014 ; Cox, 2003 ; D'Ans, 2011 ; De Patoul, 2012 ; de Pierpont, 2010 ; Dubois, 2004 ; Lanche, 2014 ; Louvet, 2014 ; Noirhomme, 2013.

faciliter les contacts sur le terrain des écoles et les liens entre l'enseignement spécialisé et ordinaire. En outre, un comité d'accompagnement, réuni à quatre reprises, a également permis de rester au plus près des préoccupations et des réalités du contexte éducatif germanophone. En finale, cette recherche devrait donc fournir, pour les deux communautés (francophone et germanophone) des données utiles à l'analyse des politiques et des pratiques.

Les recherches sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques (Nader-Grosbois, 2015), combinées avec celles portant sur la théorie de l'autodétermination, permettent ainsi de penser la manière dont nous pouvons étudier l'intégration de ces élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Communauté germanophone. À l'image d'un arbre dont on perçoit une partie visible composée d'un tronc, des branches et du feuillage et qui a aussi de profondes racines qui échappent à la vue, mais qui constituent un ancrage, certains comportements, dont l'engagement, peuvent être observés alors que leur ancrage et leur origine dans des valeurs ou des croyances constituent une partie qui échappe à la perception. Les théories de la motivation (e.a., Wigfield & Eccles, 2000) nous indiquent plus spécifiquement que l'engagement dans une tâche, un apprentissage ou une profession est dépendant de représentations motivationnelles sous-jacentes, notamment la perception de la valeur de celle-ci et le sentiment de pouvoir la réussir (« *Expectancy-Value* »). Selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010), ces représentations motivationnelles se déclinent en trois besoins (compétence, affiliation et autonomie) qui doivent être satisfaits pour que l'on s'engage pleinement de manière autodéterminée et qu'on puisse ainsi se sentir bien.

Ainsi, nous analyserons le bien-être des acteurs scolaires impliqués dans l'intégration des élèves à besoins spécifiques à travers la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, d'affiliation sociale et de compétence et nous examinerons en quoi les conditions de l'école inclusive, dégagées par Tremblay (2012), viennent soutenir ces besoins et plus spécifiquement, pour les élèves, si les dispositifs pédagogiques proposés au sein de l'école ordinaire sont des dispositifs soutenants en termes d'autonomie, d'implication et de structure qui viennent soutenir son bien-être et offrir ainsi les conditions pour qu'il s'engage dans l'apprentissage. Concernant les acteurs scolaires, la satisfaction de ces trois besoins pourrait être considérée comme bénéfique à leur plein engagement dans les projets d'intégration.

Partant d'une première phase exploratoire par entretiens, cette recherche a donné lieu à une vaste enquête par questionnaires auprès d'élèves intégrés en Communauté germanophone, leur famille et tous les acteurs scolaires qui sont impliqués dans les projets d'intégration (enseignants de l'ordinaire, accompagnateurs du spécialisé (*Integrationsbegleiter* ou *Integrationslehrer*), directions des écoles ordinaires et spécialisées, agents de KALEIDO-DG) entre janvier et mars 2016. Sur les 303 élèves intégrés durant l'année 2015-2016, les parents de 178 d'entre eux ont accepté que leur enfant participe à la recherche. Partant de là, tous les professionnels et les parents de ces élèves ont été sollicités pour l'enquête : 248 questionnaires – parents ont été complétés (représentant 158 familles), 226 questionnaires venant des acteurs scolaires (enseignants, directions, accompagnateurs, KALEIDO-DG) et 118 questionnaires d'élèves intégrés (65 élèves du primaire et 53 du secondaire).

Les résultats analysés à partir de ces données par questionnaires permettent de cibler une série de questions importantes sur les facteurs qui facilitent, du point de vue des personnes impliquées, l'intégration des élèves à besoins spécifiques. Tout particulièrement, nous analyserons en quoi les connaissances du processus d'intégration et des différents besoins spécifiques des élèves, les expériences professionnelles et privées, les attitudes et valeurs à l'égard des besoins spécifiques et de l'intégration, les collaborations entre acteurs scolaires, les pratiques pédagogiques mises en place (différenciation et adaptations) viennent soutenir la réussite du projet d'intégration, mesurée par le bien-être des élèves et des acteurs autour de trois dimensions de base : leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale, autant de facettes nécessaires pour permettre un engagement dans son apprentissage ou une implication professionnelle dans les projets d'intégration.

La structure de ce rapport est la suivante. Après avoir positionné historiquement et géographiquement l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, nous présenterons les cadres théoriques qui sous-tendent les choix posés et la formulation de nos questions de recherche. La méthodologie de la recherche fera état des questions précises de recherche retenues, la mesure des variables (par questionnaires d'enquête), la procédure et l'échantillon. Sont ensuite présentés les résultats, structurés autour des trois grands ensembles de questions de recherche et permettant de présenter les résultats descriptifs issus des questionnaires adressés aux six acteurs ciblés (élèves intégrés, parents, enseignants de l'ordinaire, accompagnateurs pédagogiques (« Integrationslehrer »), directions et KALEIDO-DG). L'analyse des questions ouvertes sur les ressources, freins et facilitateurs identifiés autour des projets d'intégration par les répondants des questionnaires permet une lecture complémentaire de leurs vécus et leurs souhaits. Il s'agit donc bien de résultats issus de questionnaires autorapportés qui donnent un excellent portrait de ce que pensent les acteurs directement impliqués dans le processus d'intégration. La multiplicité des regards ainsi posés sur les mêmes questions permet de vérifier la cohérence des réponses. Nous terminons par une synthèse des résultats, l'identification de facteurs facilitateurs du processus d'intégration des élèves à besoins spécifiques et les pistes de recherche et d'action que l'on peut suggérer à partir de cette étude.

1. INTÉGRATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

1.1. CONTEXTE INTERNATIONAL

Dans la lignée de la Déclaration universelle des droits de l'homme (ONU, 1948) assurant le droit à une éducation élémentaire gratuite et obligatoire pour tous les enfants (article 26) et de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) affirmant le droit des enfants à ne pas être victimes de discrimination (articles 2 et 23), « L'Éducation Pour Tous » est un engagement mondial initié par la Déclaration de Jomtien (1990) et coordonné, entre autres, par l'UNESCO. Par *éducation* il faut entendre, selon la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (article 29), le fait de permettre aux enfants de se développer et d'atteindre la pleine mesure de leurs potentialités en termes de capacités cognitives, affectives et créatives.

La Déclaration de Salamanque (1994), évoquant les *besoins éducatifs spéciaux*, affirme que « *les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous* » (article 2). Enfin, la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006) réaffirme le droit des personnes handicapées à ne pas être exclues de l'enseignement ordinaire, à avoir accès à un enseignement de qualité et gratuit ainsi qu'à des mesures d'accompagnement individualisées efficaces (article 24).

Des dispositions doivent donc être prises par les États pour respecter ces droits et offrir à chaque enfant une éducation gratuite, obligatoire et de qualité qui ne les soumette à aucune forme de discrimination.

1.2. INTÉGRATION VERSUS ÉCOLE INCLUSIVE

> « *Une communauté d'apprentissage inclusive non seulement perçoit la diversité en tant que donnée positive, mais elle s'en nourrit, car elle la fait grandir »* (Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011, p. 12)

1.2.1. PÉRIODE SÉGRÉGATIVE

Avant ces déclarations internationales obligeant les systèmes éducatifs à accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de l'école ordinaire, les systèmes éducatifs occidentaux ont connu une période ségrégative. Avant les années 1980, l'école ordinaire a comme objectif d'offrir un enseignement normalisé à des élèves dits *normaux* et des filières ségrégatives spécialisées répondent aux besoins éducatifs particuliers des élèves *exceptionnels*.

1.2.2. PÉRIODE INTÉGRATIVE

À l'instar des États-Unis qui ont voté en 1975 une loi fédérale en faveur de l'éducation de tous les enfants handicapés qui a contribué au développement d'une intégration scolaire (connue sous le nom de *mainstreaming*[2]) débute ensuite une période intégrative. Mais qu'entend-on par intégration scolaire ?

Étymologiquement, *intégration* provient du latin *integrare* qui signifie renouveler, rendre entier, remettre en son état. *Intégrer* signifierait donc retrouver l'état d'être entier. En sociologie, l'intégration désigne un

[2] *Mainstreaming* signifie intégrer dans le courant principal.

processus durant lequel tout individu étranger, ou jugé comme étranger, à une unité sociale considérée et n'appartenant pas à celle-ci (un exclu) en devient membre et s'intègre à cette unité sociale (Grange, 2005).

Dans le domaine de l'éducation, l'intégration consiste à intégrer dans l'enseignement ordinaire des élèves *différents* ou qui, à un moment donné, ont été exclus de cet enseignement ordinaire. Cela signifie que ces élèves ont à nouveau une place dans l'enseignement ordinaire. Ces élèves ont néanmoins à s'adapter à l'enseignement ordinaire (à son curriculum, ses méthodes, ses règles…). Le système éducatif maintient quant à lui ce qu'il est et son fonctionnement. L'enseignement ordinaire fait un effort concernant la prise en charge des besoins éducatifs de chaque élève (en différenciant, en adaptant, en apportant un support individualisé…), mais ne se transforme pas, même si son fonctionnement constitue un obstacle à la participation et à l'apprentissage de tous (UNESCO, 2009). Ne sont donc intégrés que les élèves pouvant suivre les enseignements dispensés dans les classes ordinaires (e.a., Baron et al., 2012). Au sein des écoles ordinaires apparaissent des dispositifs permettant une prise en charge ségrégative des élèves différents, ceux-ci bénéficiant de temps d'enseignement spécialisé en dehors de la classe.

Paradoxalement, cette période intégrative a conduit à une augmentation des prises en charge ségrégatives et au développement de l'éducation spéciale ou spécialisée, l'école ordinaire n'étant prête à accueillir que les élèves s'approchant des normes (Thomazet, 2008). Pour certains, l'intégration poursuit le modèle médical (traiter et chercher à guérir) de l'enseignement spécialisé (e.a., Beauregard & Trépanier, 2010; J. Bélanger, 2000), en accentuant l'idée de ségrégation puisque cela suppose que l'enfant intégré ne fait initialement pas partie de la communauté scolaire ordinaire (e.a., Baron et al., 2012), voire même légitimerait la ségrégation (Skrtic, 1991).

1.2.3. PÉRIODE INCLUSIVE

Plus récemment, une période inclusive s'amorce et invite l'école ordinaire à se transformer pour permettre la participation de tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers. Au-delà d'une intégration physique ou sociale qui est observée lorsque les besoins éducatifs sont trop particuliers, une intégration pédagogique est attendue. L'école ordinaire devrait donc se modifier structurellement et pédagogiquement pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous. L'idée d'une évolution vers une école inclusive apparaît.

Étymologiquement, *inclusion* provient quant à lui du latin *includere* qui signifie enfermer, ce qui est inclus étant contenu dans un contenant. L'UNESCO (2005) définit l'éducation inclusive comme « *un processus destiné à répondre à la diversité des élèves en augmentant leur participation et en réduisant leur exclusion au sein de et en dehors de l'éducation* ». La réelle inclusion va bien au-delà du simple accès à l'éducation, elle implique un apprentissage de haut niveau et le développement du potentiel de chaque individu sans aucune discrimination, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif. Comprise en ce sens, l'inclusion va au-delà de l'intégration, son objectif étant plus large. L'intégration assure un droit d'accès à l'enseignement ordinaire, alors que l'inclusion vise la réalisation du droit de chaque individu à une éducation de haut niveau (UNESCO, 2009).

Dans le cas d'une école inclusive, une transformation du système est envisagée de telle manière que le système s'adapte à la diversité des besoins des élèves. Le curriculum et le processus d'enseignement-apprentissage ne sont plus construits autour d'un élève *moyen* et d'une logique d'homogénéité nécessitant une individualisation de certaines actions pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves, mais, dès le départ, d'un système considérant la diversité. C'est la diversification et la flexibilité des dispositifs éducatifs qui permet d'atteindre un haut degré de participation de tous les élèves tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs habilités différents (UNESCO, 2009).

L'histoire montre en effet que l'absence de changements dans l'organisation des écoles ordinaires, de leurs programmes d'études et de leurs stratégies d'enseignement/apprentissage est une difficulté majeure pour

l'intégration. Pour aller vers une école inclusive, il conviendrait de reconnaître que les difficultés auxquelles se heurtent les élèves résultent de l'organisation actuelle des établissements scolaires et de la rigidité des méthodes d'enseignement. Il faudrait réformer l'école afin de répondre de manière positive à la diversité des élèves en considérant les différences individuelles non comme des problèmes à résoudre, mais comme des possibilités d'enrichissement de l'apprentissage (UNESCO, 2006). L'école inclusive renvoie à une volonté d'éduquer chaque enfant dans une classe qu'il aurait pu fréquenter s'il n'avait pas été porteur de déficiences, l'enfant *différent* étant considéré comme un atout et non comme un frein pour la classe (Baron et al., 2012).

1.3. CONTEXTE DE LA COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE (DG)

1.3.1. BREF HISTORIQUE[3]

En communauté germanophone, le développement des écoles spécialisées a débuté dans les années soixante et a permis aux enfants et adolescents (âgés de 3 à 21 ans) de fréquenter une école spécialisée. À la fin des années 80, quelques élèves ont été intégrés dans les écoles ordinaires et dans les années 90, plusieurs groupes de travaux se sont penchés de manière intensive sur la thématique de l'intégration afin de déterminer les conditions et règlements permettant d'intégrer les enfants à besoins spécifiques.

Au début, les enfants ont été inscrits dans les écoles spécialisées et les heures d'accompagnement ont été calculées à la fois pour les écoles spécialisées et pour les écoles ordinaires. Depuis le début des années 2000, cette double inscription a été supprimée (les enfants sont seulement inscrits dans l'école ordinaire fréquentée) et le nombre d'enfants à besoins spécifiques poursuivant un projet d'intégration a grimpé de manière importante. Il s'agit ici d'une différence importante par rapport à la fédération Wallonie-Bruxelles où les enfants sont inscrits dans les écoles spécialisées.

Après deux années de préparation, une nouvelle procédure impliquant les centres psycho-médico-sociaux (PMS) a été mise en application dès 2007. À partir de ce moment, ce sont les centres PMS (et depuis 2014 le KALEIDO-DG) qui déterminent si les enfants ont besoin d'un soutien pédagogique particulier (le *sonderpädagogischer Förderbedarf*) et seuls ces enfants ont pu se voir accorder des heures d'intégration.

En 2008[4], on comptait quatre écoles spécialisées dans le primaire et une école spécialisée dans le secondaire au sein de la DG.

Depuis 2009, une politique d'intégration est initiée en Belgique. Le décret organisant l'enseignement spécialisé (2004, chapitre X) précise l'organisation des écoles spécialisées et de l'intégration, mais définit également les mesures à prendre dans l'ensemble des domaines de la pédagogie (des formations pour enseignants au niveau de la pédagogique spécialisée, par exemple). Ce décret a permis d'octroyer des moyens supplémentaires pour les enfants à besoins spécifiques.

Les élèves fréquentant l'enseignement spécialisé au sein de la DG étaient initialement distingués par différents types de besoins spécifiques[5] (pour l'enseignement primaire uniquement). Alors que cette classification est

[3] Source principale: „Integrative Förderung in Regelschulen" - brochure du ZFP (Zentrum für Förderpädagogik) – Première édition 02/13, pages 2 et 3

[4] Source: „Unterricht und Ausbildung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens" - Schriftenreihe des Ministeriums der DG - 2008 - p.44.

[5] Le **type 1** est destiné aux élèves présentant un **retard léger** du développement **intellectuel**.
Le **type 2** est destiné aux élèves présentant un **retard modéré ou sévère** du développement **intellectuel**.
Le **type 3** est destiné aux élèves présentant des **troubles** de l'**aspect relationnel** et **affectivo-dynamique** de la personnalité.
Le **type 4** est destiné aux élèves présentant un **handicap physique**.
Le **type 5** est destiné aux élèves **pris en charge** sur le plan de leur santé (physique ou psychique) **par un hôpital**.
Le **type 6** est destiné aux élèves présentant une **déficience visuelle** et/ou un déficit fonctionnel de la vision.

toujours d'actualité au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, elle a petit à petit été abandonnée au sein de la DG. De ce fait, il nous est difficile aujourd'hui de décrire le profil des élèves en intégration au sein de la Communauté germanophone sur la base de leurs besoins spécifiques.

1.3.2. L'INTÉGRATION EN CHIFFRES

Au sein de la Communauté germanophone, l'intégration des élèves dans les écoles ordinaires est organisée par deux écoles spécialisées : le ZFP (*Zentrum für Förderpädagogik*) et le PDF (*Pater-Damian-Förderschule*). Ces écoles gèrent les projets d'intégration sur l'ensemble du territoire de la Communauté germanophone (avec environ une soixantaine d'écoles fondamentales). Au sein du ZFP, 201 élèves en intégration fréquentaient des écoles ordinaires en 2012.

Durant l'année scolaire 2015-2016, le nombre d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé en Communauté germanophone s'élevait à 132 élèves dans l'enseignement fondamental (11 en maternelle et 121 en primaire) et 126 élèves en secondaire. Total : **258 élèves** (Source : Jahrbuch 2015-2016, Bildungsserver DG).

Durant l'année scolaire 2015-2016, **au moins 300** élèves ont bénéficié d'un projet d'intégration dans l'enseignement ordinaire (issu des deux écoles spécialisées en DG). Parmi ces élèves, 30 sont intégrés dans l'enseignement maternel, 178 dans le primaire et 92 élèves dans le secondaire. En Communauté germanophone, c'est avant tout l'intégration permanente totale qui est mise en œuvre, à l'exception de quelques rares situations.

1.3.3. MODALITÉS DE L'INTÉGRATION

À chaque élève intégré est accordé un certain nombre de périodes d'accompagnement ou d'heures d'intégration assurées par le personnel de l'enseignement spécialisé. Dans les limites des heures d'intégration disponibles pour l'ensemble des élèves (aussi appelé le *Fördertopf*), les besoins pédagogiques spécifiques de chaque enfant sont pris en compte pour établir au mieux le nombre d'heures attribuées. Ainsi, pour l'année scolaire 2012-2013[6], chaque enfant obtient en moyenne 3,41 périodes d'accompagnement par semaine et est accompagné par un accompagnateur pédagogique issu d'une école spécialisée.

1.3.4. DÉMARRAGE D'UN PROJET D'INTÉGRATION[7]

En Communauté germanophone, le lancement d'un projet d'intégration passe toujours par le service KALEIDO-DG (ou anciennement les centres PMS). Si l'on suppose qu'un enfant ou un jeune a besoin d'un soutien pédagogique spécialisé (c'est-à-dire que les mesures pédagogiques générales en classe ne sont plus suffisantes), il faut en faire la demande auprès de Kaleido-DG. Cette demande doit être introduite par écrit par les parents (ou par la personne investie de l'autorité parentale) ou par le chef d'établissement de l'école ordinaire. Si l'école ordinaire veut entamer la procédure, les parents (ou la personne investie de l'autorité parentale) doivent marquer leur accord. Le chef d'établissement de l'école ordinaire a la possibilité de prendre contact avec la Commission de soutien, si les personnes chargées de l'éducation ne marquent pas leur accord. La demande doit être introduite jusqu'au **1er février** au plus tard, pour qu'un soutien pédagogique spécialisé soit mis en place dans une école ordinaire ou spécialisée dès l'année scolaire suivante.

Le **type 7** est destiné aux élèves présentant une **déficience auditive** et/ou une carence importante de la communication.
Le **type 8** est destiné aux élèves présentant des **troubles des apprentissages**.

[6] Source : brochure *Integrative Förderung in Regelschulen*, p. 4, 2013

[7] Source: „Antrag auf Erstellung eines Gutachtens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs" – Document issu du site web www.bildungsserver.be (consulté le 14 août 2016).

Après réception de la demande, Kaleido-DG établit dans le cadre d'un examen pluridisciplinaire un **avis motivé** et stipule de façon contraignante :

1. si l'élève a besoin de soutien pédagogique spécialisé ;
2. la nature du « handicap »[8] ;
3. dans quel(s) domaine(s) le soutien pédagogique spécialisé doit être apporté ;
4. la nature du soutien pédagogique spécialisé nécessaire (ex. mesures thérapeutiques, adaptations).

Pour le **1er mai** de l'année scolaire précédant celle où doivent débuter les mesures de soutien ou un projet d'intégration, Kaleido-DG transmet son avis aux *parents* (ou à la personne investie de l'autorité parentale), au chef d'établissement de *l'école ordinaire* que l'élève fréquente ou fréquentera conformément au souhait des parents et au chef d'établissement de *l'école spécialisée* avec laquelle collaborait jusque-là l'école ordinaire souhaitée, pour autant que l'avis stipule qu'un soutien pédagogique spécialisé est nécessaire.

Si les parents, suite à la réception d'un avis favorable concernant la nécessité d'un soutien pédagogique spécifique pour leur enfant, souhaitent inscrire leur enfant dans une école ordinaire (projet d'intégration), ils informent le chef d'établissement de l'école choisie. Le chef d'établissement réunit par la suite tous les intervenants visés par le projet d'intégration et convoque une « **conférence de soutien »** (*Förderkonferenz*). Cette conférence de soutien est composée comme suit : les parents (ou la personne investie de l'autorité parentale), le chef d'établissement de l'école ordinaire, le titulaire de la classe de l'école ordinaire concernée, le chef d'établissement de l'école spécialisée, un membre du personnel de l'école spécialisée (avant tout la personne accompagnant l'enfant en question). Un membre de Kaleido-DG est également présent (fonction plutôt consultative).

Lors de cette conférence, les membres établissent les modalités et les objectifs de soutien, le lieu du soutien et les moyens nécessaires pour accompagner au mieux l'élève. Les recommandations concernant le nombre d'heures d'accompagnement sont formulées et ce sont les chefs d'établissement des écoles spécialisées qui prennent la décision à ce sujet pour le **15 juin** au plus tard.

Au cours de l'année scolaire, plusieurs conférences de soutien seront organisées afin de réévaluer la situation de l'élève en intégration. Au démarrage du projet d'intégration, un plan individuel d'apprentissage (PIA — *Individueller Förderplan — IFP*) est établi pour chaque élève au cours d'une conférence de soutien et précise les objectifs spécifiques poursuivis (objectifs différents ou identiques), les mesures de soutien entreprises (adaptations spécifiques, différenciations, etc.). Ce PIA est réévalué annuellement au sein de ces conférences et c'est là aussi que sont prises les décisions portant sur la poursuite ou non des projets d'intégration.

1.3.5. CONCLUSION

On peut constater que la mise en œuvre d'un projet d'intégration implique un ensemble d'acteurs (scolaires ou non), une série de décisions et de réajustements en cours de route (cf. PIA). L'enseignement ordinaire maintient, quant à lui, son fonctionnement habituel, mais fait un effort considérable concernant la prise en charge des besoins éducatifs spécifiques, notamment via la différenciation et les adaptations. Un suivi individualisé de l'élève à besoins spécifiques est assuré par un accompagnateur pédagogique et nécessite souvent la collaboration des différents acteurs scolaires.

Actuellement, en Communauté germanophone, l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire est pratiquée pour une part très importante. En 2015-2016, le nombre d'élèves intégrés dépasse le nombre d'élèves fréquentant l'enseignement spécialisé. Cette même année, une école inclusive, issue de la fusion d'une école primaire ordinaire à Bütgenbach et d'une école primaire spécialisée, a

[8] Terme utilisé dans le document de référence ("Antrag auf Erstellung eines Gutachtens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs" – www.bildungsserver.be).

été créée. Cette situation semble évoluer vers une société de plus en plus inclusive, conformément à la convention des Nations Unies sur les droits des personnes porteuses d'un handicap, et au plan d'action *DG Inclusiv 2025* établi par la *Dienststelle für Personen mit Behinderung* de la Communauté germanophone.

Compte tenu de cette évolution, il est d'autant plus important de prendre le temps de documenter et d'étudier la manière dont l'intégration d'élèves à besoins spécifiques se met en œuvre au sein du système éducatif de la Communauté germanophone en s'interrogeant sur les conditions qui doivent être remplies pour que l'intégration puisse être une réussite pour les élèves, les parents et les acteurs scolaires.

Les travaux de recherche peuvent apporter un cadre pour étudier ces questions. Tout d'abord, les travaux développés par Tremblay (2012) concernant les conditions de l'école inclusive peuvent nous indiquer les conditions de la mise en œuvre de l'intégration. Ensuite, la théorie de l'autodétermination peut donner des éléments concernant des indicateurs de réussite de l'intégration, notamment en termes de bien-être et de satisfaction des besoins fondamentaux comme le sentiment d'autonomie, d'affiliation sociale ou de compétence ainsi que des pistes sur les facteurs qui soutiennent ceux-ci.

1.4. LES CONDITIONS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE SELON TREMBLAY.

Pour Tremblay (2012), les concepts d'intégration et d'inclusion sont polysémiques, recouvrent différentes réalités et sont souvent confondus. L'intégration étant sous-tendue par l'idée d'offrir à chacun un environnement éducatif le plus normal possible, différents niveaux de placement des élèves à besoins spécifiques de l'enseignement à l'hôpital à la classe ordinaire peuvent être définis, tel un système *en cascades* (Tremblay, 2012). Ces différents niveaux sont repris dans le Tableau 1. On peut voir dans ce système avec différents niveaux, une progression entre différentes formes d'intégration dans l'enseignement ordinaire (une classe spécialisée, une classe ressource…) et une école inclusive où c'est l'enseignant de l'ordinaire qui prend en charge l'hétérogénéité des besoins éducatifs de sa classe dans un système ordinaire qui est conçu pour accueillir cette hétérogénéité.

TABLEAU 1 : LE SYSTÈME EN CASCADES (TREMBLAY, 2012, P. 36)

1. Classe ordinaire avec l'enseignant ordinaire
2. Classe ordinaire avec service-ressource à l'enseignant ordinaire
3. Classe ordinaire avec service-ressource à l'enseignant et à l'élève
4. Classe ordinaire avec participation de l'élève à une classe-ressource
5. Classe spécialisée dans l'école ordinaire, avec participation aux activités générales de l'école
6. École spéciale
7. Éducation à domicile
8. Éducation à l'hôpital ou en ambulatoire

Pour lui, « *l'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout, les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser les apprentissages et la socialisation de cet élève* » (p. 5). Par mesures, on entend ici la mise en place de différenciation, d'adaptations et de modifications raisonnables. L'inclusion implique des modifications fondamentales de l'école qui, pour devenir inclusive, doit mettre en place des pratiques efficaces et répondre aux besoins de tous. L'école inclusive doit trouver des solutions pour répondre aux besoins de tous et scolariser tous les élèves de la manière la plus ordinaire possible. Dès lors, la mise en œuvre d'une école inclusive implique que certaines conditions, relevant tant de facteurs matériels qu'immatériels, soient remplies.

À partir d'une synthèse de la littérature concernant les facteurs de réussite de l'inclusion (Doré, Wagner, Brunet, & Bélanger, 1998; European Agency for Development in Special Needs Education, 2003; King-Sears, 1997; Rousseau & Bélanger, 2004), Tremblay (2012) avance dix conditions nécessaires à la mise en œuvre et la

pérennisation d'une école inclusive. Il s'agit davantage « *d'intentions vers lesquelles il faut tendre que des préalables ou des conditions sine qua non* » (p. 58). Ces dix conditions sont reprises à la Figure 1. Nous développons ces conditions ci-après.

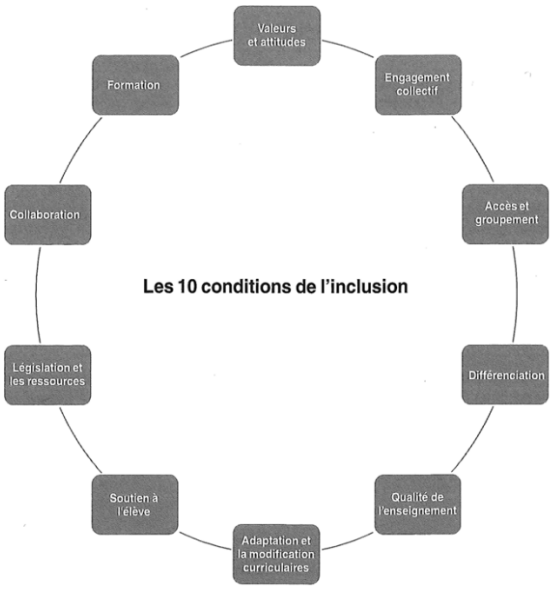


FIGURE 1 : LES CONDITIONS DE L'INCLUSION (TREMBLAY, 2012, P. 58).

1.4.1. VALEURS ET ATTITUDES

Des valeurs telles que l'égalité, l'équité et l'éloge de la différence devraient être partagées par les différents acteurs et se traduire en attitudes et actions favorables à l'idée de l'inclusion. Concrètement, les enseignants, les élèves et leurs parents devraient accepter que l'élève à besoins spécifiques soit scolarisé dans l'enseignement ordinaire et qu'il bénéficie de certains aménagements pour que l'enseignement qui lui est proposé soit différencié et équitable.

À partir de vingt-six études empiriques publiées entre 1998 et 2008, de Boer et al. (2011) ont montré que la majorité des enseignants de l'ordinaire ont des attitudes neutres ou mitigées. De plus, ces enseignants ne se sentiraient pas compétents pour enseigner aux élèves à besoins spécifiques. Cette étude indique également que certains facteurs influencent les attitudes des enseignants. Les enseignants ayant moins d'expérience dans l'enseignement ordinaire seraient plus favorables à l'école inclusive que les enseignants ayant de nombreuses années d'expérience. Les enseignants qui ont déjà une certaine expérience de l'école inclusive ou de l'enseignement spécialisé (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Lee, Yeung, Tracey, & Barker, 2015; Vaz et al., 2015) sont également plus favorables que ceux qui n'ont aucune expérience de l'école inclusive. Vaz et al. (2015) indiquent que les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle ont des attitudes moins favorables à l'inclusion que ceux ayant un sentiment d'efficacité personnelle moyen. Ces auteurs montrent également que les enseignants masculins auraient des attitudes plus négatives que les enseignants féminins.

Enfin, les attitudes semblent liées aux types de besoins spécifiques. Selon de Boer et al. (2011), les enseignants auraient des attitudes plus négatives concernant les troubles d'apprentissage, le TDA/H et les troubles du comportement que pour le handicap physique et les déficiences sensorielles. Avramidis and Norwich (2002) ont par ailleurs indiqué que les enseignants étaient plus favorables à l'idée d'inclure des élèves ayant des difficultés modérées ou des déficiences physiques ou sensorielles que des élèves ayant des besoins plus complexes et importants. Lee et al. (2015) indiquent quant à eux que plus de 70 % des enseignants sont favorables à l'inclusion dans les classes ordinaires des élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des difficultés de langage, alors que moins de 50 % d'entre eux ont des attitudes favorables concernant l'inclusion des élèves ayant un déficit intellectuel, sensoriel, ou physique, un trouble autistique ou un TDA/H. Il apparaît

donc que les attitudes peuvent varier selon le type de besoins spécifiques, sans qu'il y ait un réel consensus dans la littérature concernant les différences selon les types.

Globalement, les craintes des enseignants seraient liées sont aux conditions pratiques et aux capacités des élèves à besoins spécifiques à « fonctionner » dans les classes ordinaires (Tremblay, 2012). Ils sont plus favorables si l'inclusion est planifiée (Frederickson, Dunsmuir, Lang, & Monsen, 2004), quand ils sont préalablement consultés (Beauregard, 2006) ou quand des mesures sont prises concernant la formation et le soutien (S. Bélanger, 2010).

1.4.2. Engagement collectif

Un engagement de tous les acteurs est nécessaire : le gouvernement, les directions d'établissement, les enseignants et les parents. Chacun devrait transformer ces attitudes en actions et être ouvert au changement. Les directions d'établissement devraient contribuer au développement d'une culture inclusive, soutenir les équipes pédagogiques, obtenir et assurer la mise en œuvre de ressources supplémentaires.

1.4.3. Accès et groupement

Au-delà d'un simple accès aux écoles ordinaires, il est essentiel de ne pas recréer, au sein de l'école ordinaire, une forme de ségrégation. Les groupes d'élèves devraient donc être hétérogènes tout en gardant la possibilité d'un soutien individualisé à certains élèves. L'accessibilité peut quant à elle impliquer des mesures d'adaptations de l'environnement dans le cas des déficiences physiques notamment.

1.4.4. Qualité de l'enseignement

La qualité de l'enseignement est certainement une des conditions les plus essentielles, étant donné son impact positif et sensible sur l'apprentissage des élèves (e.a., Hattie, 2009). Les enseignants devraient pouvoir être capables de faire évoluer les pratiques pédagogiques, d'autoévaluer leur enseignement et d'adapter leurs pratiques aux compétences des élèves. Ce qui implique également de pratiquer des évaluations formatives pour mieux connaître les connaissances et les compétences des élèves.

1.4.5. Différenciation

Travailler avec des groupes d'élèves hétérogènes nécessite la mise en œuvre de pratiques de différenciation. Dans le décret missions (1997, article 5) la pédagogie différenciée est définie comme étant une « *démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves* ». C'est en variant les tâches d'apprentissage proposées en termes de contenus, structures, processus et production (Tomlinson, 2004, 2005) que l'on peut permettre à des élèves hétérogènes en termes de connaissances et de compétences d'atteindre, par des voies différentes, un objectif commun. La différenciation est une façon d'enseigner bénéfique à tous les apprenants qui favorise l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.

1.4.6. Adaptations et modifications curriculaires

Certains besoins des élèves à besoins spécifiques seront rencontrés grâce à la différenciation, d'autres besoins de ces élèves nécessiteront d'aller au-delà et d'apporter des adaptations, voire des modifications curriculaires. Une adaptation consiste à apporter un changement au sein du processus d'enseignement/apprentissage qui ne modifie pas le niveau d'exigence pour la tâche. Il s'agira par exemple de laisser plus de temps, de permettre une aide technique tels un texte en braille ou un outil informatisé… Une modification apporte quant à elle un changement dans les objectifs à atteindre concernant une tâche d'apprentissage, voire un programme d'études (dans ce cas, une décision administrative sera nécessaire).

1.4.7. Soutien à l'élève

Les élèves à besoins spécifiques pourraient également avoir besoin d'un soutien individualisé plus intensif et fréquent que les autres élèves, allant bien au-delà de la différenciation. Il s'agira notamment d'interventions (quelques heures par semaine) de spécialistes (orthopédagogue, logopède…) ou d'une planification commune des différentes interventions par un plan d'intervention.

1.4.8. Législation et ressources

Inclure des élèves à besoins spécifiques nécessite des ressources supplémentaires, notamment pour le soutien individualisé à l'élève, mais aussi sans doute pour les enseignants. Des ressources humaines, financières et matérielles sont nécessaires. Celles-ci peuvent s'envisager au niveau quantitatif (plus d'enseignants, de spécialistes…) ou au niveau qualitatif (des intervenants mieux formés…). Ces ressources seront nécessairement dépendantes des facteurs législatifs liés au système scolaire. Les directions d'établissement jouent ici un rôle clé.

1.4.9. Collaboration entre professionnels

Au sein de l'école ordinaire, différents professionnels (directions, enseignants, spécialistes…) sont amenés à s'organiser et à travailler ensemble au projet d'école inclusive. La collaboration est essentielle. Cette collaboration peut prendre différentes formes et aller d'une simple consultation d'un spécialiste pour faire évoluer l'enseignement à une co-intervention de différents intervenants autour d'un même objectif, mais à des moments et sous des formes différentes ou encore à un coenseignement au sein des classes ordinaires, assuré conjointement par un enseignant de l'ordinaire et un orthopédagogue (ou spécialiste).

1.4.10 Formation

Étroitement liée aux autres conditions, la formation des différents intervenants a un rôle essentiel. Comprendre les besoins spécifiques, proposer un enseignement de qualité et différencié, co-intervenir ou co-enseigner nécessitent des connaissances et un changement de pratiques pédagogiques. Ces connaissances et ce changement peuvent être acquis dans différentes situations : par des formations ou par des échanges informels (au contact d'autres professionnels), ou encore par des lectures et autres stratégies d'autoformation. Cette condition est également liée à des facteurs légaux et nécessite des ressources.

1.4.11. Conclusion

Concernant l'intégration devenant de plus en plus fréquente en Fédération Wallonie-Bruxelles, les conditions de l'école inclusive avancées par Tremblay nous amènent à penser qu'il serait intéressant de connaître les attitudes des différents acteurs scolaires concernant l'intégration, de savoir si les différents acteurs scolaires s'engagent volontairement ou non dans le projet d'intégration, de savoir si les acteurs disposent des connaissances nécessaires à la prise en charge des besoins spécifiques, si des pratiques de différenciation et des adaptations sont mises en œuvre dans les classes qui intègrent des élèves à besoins spécifiques et enfin, de savoir dans quelle mesure les différents acteurs impliqués collaborent entre eux. Ces différentes conditions spécifiques à l'école inclusive devraient en effet déjà être remplies dans le cadre de l'intégration.

1.5. Théorie de l'autodétermination : trois besoins fondamentaux à soutenir

À côté des travaux de recherche qui portent directement sur l'intégration et l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dont l'ouvrage de Tremblay (2012) permet d'avoir un excellent aperçu, il est intéressant également de se questionner sur les indicateurs de réussite de l'intégration. S'agit-il de la réussite scolaire qui peut être

définie par le fait de réussir son parcours scolaire, passer d'une classe à l'autre ou encore d'obtenir les certificats associés (par ex. CEB ou CESS) ou encore déjà le fait que l'élève intégré se sente bien à l'école, qu'il s'y sente respecté, reconnu comme personne, pouvant influer sur les choix importants pour lui et capable de réussite. En effet, ces éléments sont, selon la théorie de l'autodétermination des éléments essentiels pour qu'une personne soit motivée, se sente bien et puisse ainsi agir sur son parcours éducatif et sa vie.

1.5.1. LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE

Selon la conception *eudémonique* du bien-être psychologique adoptée par (Deci & Ryan, 2000), le fait qu'un individu vive des émotions positives et soit satisfait de sa vie ne signifie pas nécessairement qu'il est heureux. Pour être heureux, l'individu devrait plutôt vivre en fonction de son plein potentiel, car c'est par la réalisation de ce dernier que l'individu pourra atteindre le niveau le plus élevé de bien-être psychologique (Waterman, 1993). Le bien-être psychologique serait alors la possibilité de donner du sens à sa vie et de s'engager dans des défis existentiels et non superflus.

L'évaluation de ce bien-être psychologique peut être faite à travers plusieurs dimensions : choisir et agir selon ses propres valeurs, avoir la capacité de réussir ce que l'on décide d'entreprendre, se développer et apprendre continuellement, établir des relations harmonieuses avec les autres, donner une direction personnelle à sa vie et s'accepter pleinement, comme dans l'outil de (Ryff, 1989).

1.5.2. LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION

La théorie de l'autodétermination postule que chaque être humain est un organisme actif qui, de manière innée, cherche continuellement à augmenter son potentiel humain, à se développer psychologiquement par la découverte de nouvelles perspectives, par la maîtrise de nouveaux défis et par la satisfaction de trois besoins psychologiques de base, à savoir un besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Deci & Ryan, 2000; Dupont, 2009; Laguardia & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). Vansteenkiste, Niemiec et Soenens (2010) considèrent qu'elle comprend « *cinq mini-théories* »[9], dont la théorie des besoins de base (indiquant que les individus éprouvent trois besoins fondamentaux, qui peuvent être pris en charge ou contrecarrés par l'environnement). C'est cette dernière qui présente un intérêt particulier pour notre recherche.

Cette théorie est largement reprise dans la littérature pour étudier la motivation et le bien-être (tel que décrit ci-dessus), et ce dans des domaines très variés : éducation et travail, santé, sport...

Comme le précisent Deci et Ryan (2000), la satisfaction de ces besoins est considérée comme un but naturel de la vie, et ces besoins fournissent une grande partie du sens et des intentions sous-jacents à l'activité humaine. Nous allons préciser ces besoins psychologiques fondamentaux ci-dessous.

1.5.3. LES TROIS BESOINS PSYCHOLOGIQUES FONDAMENTAUX

La SDT affirme que les individus peuvent présenter différents types de motivations — ou « régulations » — lors d'activités ou pour poursuivre leurs buts. Ces motivations peuvent être présentées sur un continuum allant de motivations contrôlées (par exemple la régulation externe) à des motivations autonomes (par exemple, régulation intrinsèque) (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2010). Selon les auteurs, les motivations autonomes conduisent à plus de résultats positifs (par exemple le bien-être, l'apprentissage, de la persistance et de la performance) que les motivations contrôlées. Les motivations autonomes et intériorisées en amont sont « facilitées par des conditions qui conduisent vers la satisfaction des besoins fondamentaux » (Deci & Ryan, 2000, p. 228).

[9] L'article de Vansteenkiste et al. (2010) reprend de manière systématique la nature de ses théories et les avancées théoriques récentes. Au vu de l'objet de ce rapport, nous n'aborderons que la théorie des besoins fondamentaux.

Ces trois besoins fondamentaux sont innés, universels et essentiels pour la croissance psychologique, l'intégrité et le bien-être (Deci & Ryan, 2000). Tout d'abord, le besoin de compétence se réfère à l'expérience de maîtrise. *Ce besoin* de compétence est défini comme un besoin inné « d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées » (Ryan & Deci, 2002, p. 7), ce qui stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever les défis. Deuxièmement, le besoin d'affiliation à autrui ou d'appartenance sociale se réfère au désir de se sentir relié à d'autres, d'aimer et de prendre soin, d'être aimés et que l'on soucie de soi (Ryan, 1993). Plus précisément, il fait référence à la tendance à établir des relations et à éprouver des sentiments de sécurité, d'appartenance et d'intimité avec autrui. Troisièmement, le besoin d'*autonomie* suppose que la personne décide volontairement de son action et qu'elle est elle-même l'agent qui réalise cette action, de sorte que cette personne soit en congruence avec cette action et qu'elle l'assume entièrement (Deci & Ryan, 1985).

La théorie d'autodétermination (TAD) suppose un lien entre la satisfaction des besoins fondamentaux et le bien-être psychologique (voir Figure 2). Par conséquent, les conditions qui contribuent à l'autonomie, à la compétence et aux relations à autrui stimulent non seulement la motivation, mais elles exercent aussi un impact direct sur le bien-être psychologique des individus.

Cette théorie postule que trois dimensions de l'environnement social peuvent soutenir la satisfaction des trois besoins fondamentaux des individus et peuvent avoir des effets positifs sur leur motivation, leurs émotions et leurs comportements.

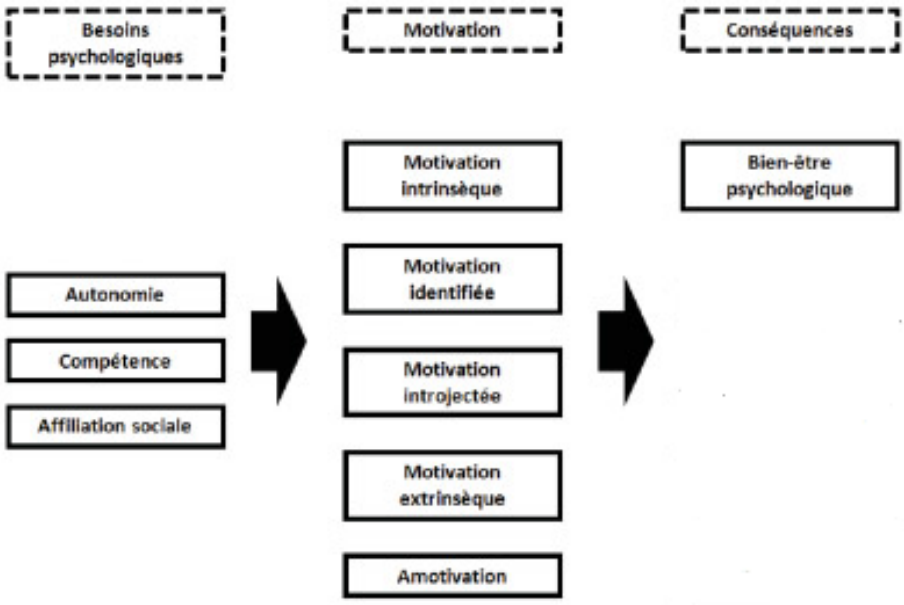


FIGURE 2 : LIENS ENTRE LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES, LA MOTIVATION ET LE BIEN-ÊTRE, ADAPTÉ DE FOREST AND MAGEAU (2008, P. 35).

1.5.4. LA THEORIE D'AUTODETERMINATION EN CONTEXTE EDUCATIF

La TAD a servi de cadre conceptuel à de nombreuses études empiriques dans le contexte scolaire au cours des dernières décennies (Paquet, Carbonneau, & Vallerand, 2016). La plupart de ces études visaient à comprendre les facteurs contextuels pouvant influencer la motivation des élèves, leur réussite, leur persévérance et leur bien-être.

Dans les études au sein du milieu scolaire, le rôle des acteurs tels que les enseignants a souvent été souligné comme pouvant influencer les besoins psychologiques des élèves. La satisfaction de ces différents besoins peut être soutenue par certaines actions. Notons ici également que les rôles des pairs et des parents ont été soulignés dans certaines (rares) études comme pouvant soutenir les besoins psychologiques de base des élèves (voir dans Paquet, Carbonneau et Vallerand, 2016).

Ces besoins peuvent être pris en charge ou contrecarrés par l'environnement social. Selon Deci et Ryan (2000, p.229), on devrait donc atteindre un développement optimal et un certain bien-être dans des conditions facilitant la réalisation de ces besoins. Par contre, on devrait observer une dégradation ou un mal-être dans des conditions qui entravent la satisfaction des besoins de base. Plus précisément, les auteurs ont identifié trois dimensions de l'environnement social susceptibles de soutenir (ou contrecarrer) la satisfaction des besoins : le soutien de l'autonomie (plutôt que le contrôle ou la contrainte), la structure (plutôt que le chaos) et l'implication ou soutien de l'affiliation (plutôt que le manque de chaleur, la négligence ou le rejet) (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013; Vansteenkiste et al., 2010). Un grand nombre de recherches ont porté sur ces trois types de soutien, notamment pour étudier leurs antécédents et leurs conséquences (Devos et al., 2015). Ces trois dimensions sont décrites en détail ci-dessous.

1.5.5. SOUTIEN DE L'AUTONOMIE VERSUS CONTROLE.

Le soutien de l'autonomie se réfère à la quantité de liberté donnée à la personne afin qu'elle puisse déterminer son propre comportement (Skinner & Belmont, 1993).

Plus précisément, les enseignants soutenant l'autonomie favorisent la motivation et l'engagement des élèves en adoptant trois types de comportements (Jang, Reeve, & Deci, 2010). D'abord, ils fournissent des sources de motivation interne. Autrement dit, ils créent des opportunités pour les élèves de prendre l'initiative, offrent des choix quant aux activités d'apprentissage, laissent du temps pour l'apprentissage à leur rythme, et facilitent la cohérence entre les activités proposées et les « *sources autonomes de motivation* » des élèves (Jang et al., 2010; Reeve, 2009; Skinner & Belmont, 1993). Deuxièmement, ils adoptent un langage non contrôlant. Autrement dit, ils expliquent les activités demandées et communiquent de manière informative, flexible et fournissent des feedbacks sur les compétences (Jang et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2010). Troisièmement, ils essaient de comprendre et de reconnaître les perspectives et les émotions des élèves. Autrement dit, ils sont curieux de les connaître, de les valoriser et acceptent l'expression d'émotions négatives. En résumé, ils soutiennent le développement de la motivation et de la capacité d'autorégulation autonome (Reeve, 2009).

À l'inverse, les enseignants qui sont plus contrôlants poussent les étudiants à penser, sentir, ou se comporter d'une manière spécifique (Reeve, 2009; Vansteenkiste et al., 2010). Demander à un élève de se comporter, sentir ou penser d'une certaine manière devient contrôlant seulement si l'enseignant néglige le point de vue de l'élève (sans lui demander pourquoi il est en train de faire ce qu'il est en train de faire), devient intrusif, ou exerce une pression à penser, percevoir ou se comporter d'une manière spécifique, par exemple en adoptant lui-même un langage culpabilisant et critique. En outre, ce contrôle peut s'exercer de manière directe ou indirecte (Reeve, 2009). Le contrôle direct implique des enseignants des « *tentatives explicites et manifestes pour motiver les élèves en suscitant des raisons externes pour agir, notamment par l'imposition de délais, des commandes verbales, ou des incitations environnementales* » d'un enseignant (Reeve, 2009, p. 161). Le contrôle indirect s'exerce quand l'enseignant cherche à motiver les étudiants en créant, de manière subtile, des raisons internes pour agir tels que les sentiments de culpabilité, de honte et de l'anxiété, en menaçant de retirer son attention ou son approbation ou en poussant un sentiment perfectionniste.

Le soutien de l'autonomie est bien documenté dans la littérature. Il a été montré qu'un enseignant peut soutenir l'autonomie d'un élève en lui permettant de travailler à son rythme ou en l'aidant à poser un choix ou prendre une décision.

1.5.6. STRUCTURE VERSUS CHAOS.

Devos et ses collaborateurs résument cette idée de structure fournie par l'enseignant, en se basant notamment sur les travaux de Jang et collaborateurs (2010). La structure fait référence à « *la quantité et la clarté de l'information que les enseignants fournissent aux élèves sur les attentes et les manières d'atteindre efficacement les résultats d'apprentissage souhaités* » (Jang et al, 2010, p.589, cités par Devos et al., 2015). Plus précisément, ces auteurs identifient trois catégories de comportements qui sont adoptés par des enseignants structurés. Tout d'abord, ils offrent des orientations claires, compréhensibles, explicites et détaillées, qui « *établissent des attentes claires en ce qui concerne le comportement futur des élèves et suggèrent aux élèves des façons de gérer leur activité progressivement au cours d'une activité d'apprentissage à venir* » (Jang et al., 2010, p. 590). Deuxièmement, ils offrent un plan d'action pour guider l'activité continue des élèves : ils offrent une orientation claire et fournissent aux étudiants « *une guidance et le soutien nécessaire aux élèves pour initier et maintenir leurs efforts en vue d'atteindre les objectifs, et résultats d'apprentissage visés* » (p. 590). Troisièmement, ils offrent des commentaires constructifs sur la façon dont les élèves peuvent prendre le contrôle sur leurs résultats : « *ils aident les élèves à diagnostiquer et à tirer parti de leurs compétences et de leur sentiment de compétence* » (p. 590). Ces comportements sont susceptibles d'aider les élèves à avoir un sentiment de contrôle sur leurs résultats scolaires et développent ainsi leur compétence perçue. Le contraire de la structure est le chaos, ce qui se traduit par le fait que les enseignants fournissent des informations confuses ou contradictoires, qu'ils ne communiquent pas clairement leurs attentes ou ne proposent pas aux élèves les moyens de parvenir aux résultats attendus.

1.5.7. SOUTIEN DE L'AFFILIATION VERSUS REJET OU NEGLIGENCE.

Le troisième type de soutien, dérivé du besoin des gens à s'attacher, est le soutien de l'affiliation, ou l'**implication**. Cette implication personnelle se réfère à la qualité de la relation interpersonnelle que les enseignants entretiennent avec les élèves ; son opposé est le rejet ou la négligence (Skinner & Belmont, 1993, p. 573). Les comportements associés se traduisent par une certaine chaleur dans les relations pour montrer qu'on apprécie les interactions avec la personne en étant à l'écoute et en consacrant des ressources aux élèves (Deci & Ryan, 2000). Ainsi, l'enseignant peut soutenir le sentiment d'appartenance des élèves d'une classe à la fois par un climat de classe positif et respectueux et par des interactions élèves enseignants positives impliquant une écoute des préoccupations de l'élève, une meilleure connaissance de l'élève, un soutien affectif ou une attention portée sur la personne de l'élève.

1.5.8. CONCLUSION

Les recherches sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques combinées avec celles portant sur la théorie de l'autodétermination permettent ainsi de donner des cadres de référence pour étudier l'intégration des élèves à besoins spécifiques en Communauté germanophone de Belgique. En effet, nous analyserons le bien-être des acteurs scolaires impliqués dans l'intégration des élèves à besoins spécifiques à travers la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, d'affiliation sociale et de compétence et nous examinerons en quoi les conditions de l'école inclusive, dégagées par Tremblay, viennent soutenir ces besoins et plus spécifiquement, pour les élèves, si les dispositifs pédagogiques proposés au sein de l'école ordinaire sont des dispositifs soutenants en termes d'autonomie, d'implication et de structure qui viennent soutenir son bien-être et offrir ainsi les conditions pour qu'il s'engage dans l'apprentissage. Concernant les acteurs scolaires, la satisfaction de ces trois besoins pourrait être considérée comme bénéfique à leur plein engagement dans les projets d'intégration.

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire implique essentiellement une collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. Divers acteurs professionnels sont concernés par les projets d'intégration. À partir des conditions de l'école inclusive avancées par Tremblay (2012) et de la théorie de l'autodétermination, nous avons opté pour une approche multifactorielle auprès de divers acteurs afin d'identifier les facteurs qui soutiennent le bien-être de l'élève intégré dans l'ordinaire et les besoins des professionnels amenés à travailler avec ces élèves.

Dans un premier temps, une étude qualitative a été menée. Divers acteurs ont été rencontrés lors d'entretiens semi-dirigés autour de questions portant sur des projets d'intégration auxquels ils ont contribué et sur les facteurs qui ont fait de ces projets une réussite ou un échec.

Dans un second temps, des questionnaires ont été construits, notamment à partir des éléments mis en évidence par l'étude qualitative et une vaste étude quantitative a été conduite auprès d'élèves intégrés et de leurs parents ainsi qu'auprès de tous les acteurs scolaires impliqués dans les projets d'intégration (enseignants de l'ordinaire, accompagnateurs du spécialisé, directions des écoles ordinaires et spécialisées, membres du KALEIDO-DG).

Dans cette section nous présenterons les questions de recherches qui ont guidé cette étude, les principaux résultats de l'étude qualitative, les variables qui ont été mesurées, les questionnaires qui ont été construits, le contexte spécifique de l'étude, la procédure qui a été suivie et l'échantillon.

2.1. QUESTIONS DE RECHERCHE

Un premier ensemble de questions de recherche concerne les **pratiques pédagogiques** en matière de différenciation et d'adaptations dans l'enseignement ordinaire pour accompagner les élèves à besoins spécifiques, tant celles déclarées par les enseignants et les accompagnateurs du spécialisé, que celles perçues par les élèves intégrés.

1. Quelles sont les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement ordinaire ?
2. L'enseignement est-il différencié ? Si oui, à quelle fréquence ?
3. Des adaptations sont-elles mises en œuvre ? Si oui, à quelle fréquence ?

Un second ensemble de questions concerne l'impact de ces pratiques pédagogiques sur le bien-être des élèves intégrés et de leurs parents.

4. Les élèves intégrés se sentent-ils compétents, affiliés et autonomes ?
5. Quels sont les facteurs qui conduisent à la satisfaction (ou non) de ces besoins pour les élèves intégrés ?
6. Quelles sont les attitudes des élèves intégrés à l'égard des adaptations mises en œuvre ?
7. Les parents des élèves intégrés se sentent-ils compétents, affiliés et autonomes dans le cadre du projet d'intégration de leur enfant ?
8. Quels sont les facteurs qui soutiennent la satisfaction de ces dimensions chez les parents ?

Un troisième ensemble de questions concerne le **rôle** de différents facteurs liés aux **acteurs scolaires** impliqués dans les projets d'intégration.

8. Quelles sont les attitudes des acteurs scolaires (enseignant de l'ordinaire, accompagnateur du spécialisé, direction des écoles, KALEIDO-DG) concernant l'intégration ?
9. Ces attitudes varient-elles selon le type de besoins spécifiques ?
10. Quels sont les facteurs liés à ces attitudes (expérience, connaissances…) ?
11. Les acteurs scolaires se sentent-ils compétents, affiliés, autonomes ?
12. Les acteurs scolaires collaborent-ils ? Si oui, à quelle fréquence ?
13. Les acteurs scolaires poursuivent-ils un développement professionnel ?
14. Dans quelle mesure des facteurs tels que l'expérience, les connaissances, les attitudes et les collaborations viennent-ils soutenir le sentiment de compétence, l'affiliation et l'autonomie des différents acteurs ?

2.2. MESURE DES VARIABLES

L'intégration d'un élève à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire peut être considérée comme un succès selon différents indicateurs. Tremblay (2010) propose par exemple de considérer la présence à temps complet de l'élève intégré dans l'enseignement ordinaire, l'intégration sociale, c'est-à-dire que l'élève intégré soit accepté par les autres élèves et que ses comportements sociaux soient analogues à ceux des autres élèves et enfin le fait que l'élève intégré réalise un apprentissage similaire à celui du programme général et des progrès relatifs à son plan individuel d'apprentissage. Nous pouvons aussi, de façon plus globale, considérer le bien-être de l'élève, tel que décrit dans la section concernant la théorie de l'autodétermination.

Le succès de l'intégration repose aussi sur l'engagement des différents acteurs concernés par un tel projet : l'élève, ses parents et les acteurs scolaires que sont l'enseignant de l'ordinaire, l'accompagnateur pédagogique, les directions d'établissements de l'enseignement ordinaire et spécialisé et KALEIDO-DG. Nous verrons dans la section 3.3 de quelle façon ces acteurs contribuent au projet d'intégration.

À l'image d'un arbre dont on perçoit une partie visible composée d'un tronc, des branches et du feuillage et qui a aussi de profondes racines qui échappent à la vue, mais qui constituent un ancrage, certains comportements, dont l'engagement, peuvent être observés alors que leur ancrage et leur origine dans des valeurs ou des croyances constituent une partie qui échappe à la perception (voir la partie gauche de Figure 3). Les théories de la motivation (e.a., Wigfield & Eccles, 2000) nous indiquent plus spécifiquement que l'engagement dans une tâche, un apprentissage ou une profession est dépendant de représentations motivationnelles sous-jacentes, notamment la perception de la valeur de celle-ci et le sentiment de pouvoir la réussir (« *Expectancy-Value* »). Selon la théorie de l'autodétermination, que nous avons présentée, ces représentations motivationnelles se déclinent en trois besoins (compétence, affiliation et autonomie) qui doivent être satisfaits pour que l'on s'engage pleinement de manière autodéterminée et qu'on puisse ainsi se sentir bien.

Considérant un enseignant de l'ordinaire dans le cadre d'un projet d'intégration, nous pourrions mesurer des comportements observables tels que les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe, l'engagement dans une perspective de développement professionnel, son recours à des outils et son engagement projeté dans de nouveaux projets d'intégration (voir la partie supérieure de la Figure 3). Ces comportements observables seraient sous-tendus par les croyances motivationnelles de l'enseignant, notamment par son sentiment de compétence, la satisfaction de ses besoins d'autonomie et d'affiliation et la valeur perçue, c'est-à-dire l'importance, l'intérêt et l'utilité accordés à la tâche dans laquelle il faudrait s'engager (voir la partie centrale de la Figure 3). Parmi les facteurs individuels, l'âge de l'enseignant, son genre, sa formation et son expérience antérieure pourraient avoir un impact sur les facteurs motivationnels. Sur ces facteurs motivationnels, les attitudes spécifiques à l'école inclusive et aux différents types de besoins spécifiques ainsi que le niveau de connaissance perçu concernant les différents types de besoins spécifiques joueraient également un rôle essentiel. Enfin, des facteurs contextuels tels que la fréquence des collaborations entre partenaires, le contenu

de celles-ci et le climat de collaboration, le nombre d'élèves intégrés par classe, des facteurs organisationnels tels que le nombre d'heures de soutien individuel apportées à l'élève et la planification de ces heures de soutien exerceraient également un impact.

Un raisonnement semblable s'appliquerait aux autres acteurs scolaires comme les directions d'établissement, les accompagnateurs pédagogiques, les agents de KALEIDO-DG,…

Pour les parents des élèves en intégration, on peut également considérer que leur engagement dans le projet d'intégration de leur enfant est sous-tendu par les croyances motivationnelles que sont le sentiment de compétence et les besoins d'affiliation et d'autonomie.

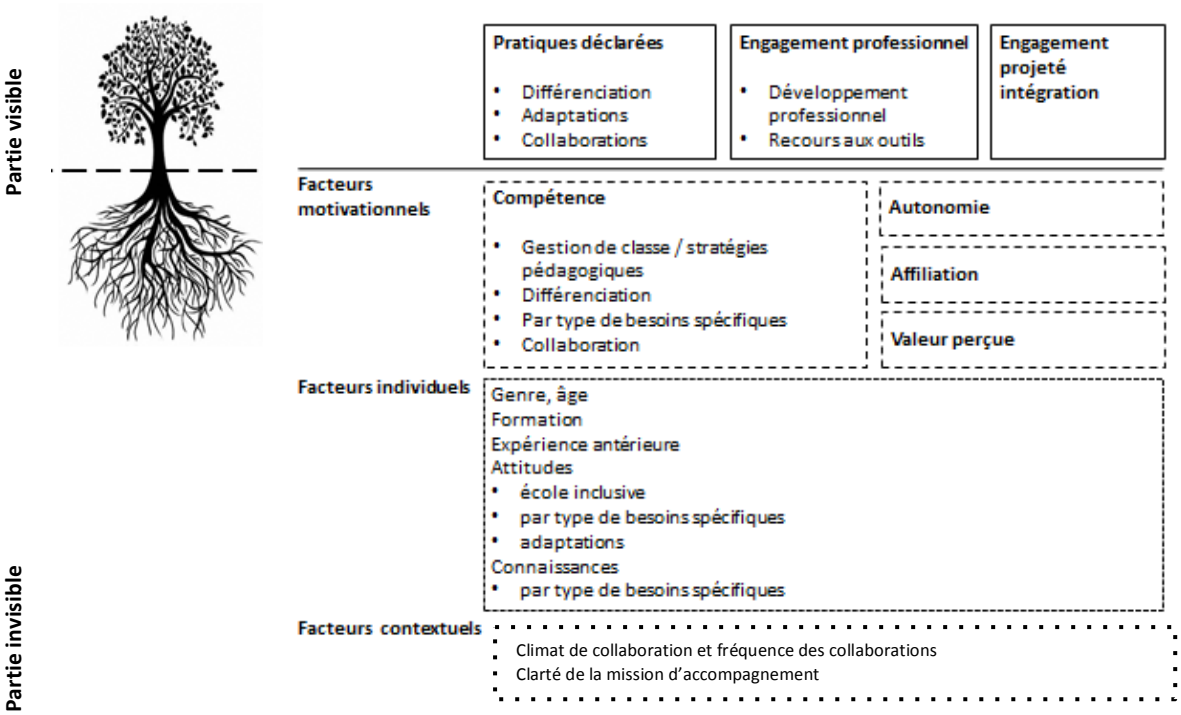


FIGURE 3 : REPRÉSENTATION DES FACTEURS LIÉS AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET À L'ENGAGEMENT DES ACTEURS SCOLAIRES.

Concernant les élèves en intégration, nous pouvons considérer qu'en amont des indicateurs de succès de l'intégration qui seraient l'apprentissage et le bien-être (voir la partie supérieure de la Figure 4), nous allons retrouver des facteurs motivationnels, des facteurs contextuels pédagogiques, des facteurs individuels et des facteurs contextuels. Les facteurs motivationnels, selon la théorie de l'autodétermination, sont la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Notons que la satisfaction de ces trois besoins conduit également au bien-être et que la satisfaction du besoin d'affiliation peut en soi être considérée comme un indicateur de succès de l'intégration puisqu'elle correspond à une intégration sociale de l'élève.

Nous avons vu dans la section consacrée à cette théorie de l'autodétermination que le bien-être des élèves — mesuré par la satisfaction de ses besoins psychologiques de compétence, d'autonomie et d'affiliation peut être soutenue par certaines actions de l'enseignant. Nous retrouvons donc dans les facteurs contextuels pédagogiques, ce que nous appelons le soutien de l'autonomie, le soutien de la compétence (via le soutien en termes de structure) et le soutien de l'affiliation ou implication. Parmi les facteurs pédagogiques soutenant la satisfaction des trois besoins psychologiques, nous retenons également la pratique de la différenciation et des facteurs constituant le climat de classe, à savoir la satisfaction liée à la classe, le respect des différences, les inégalités de traitement et la coopération, ces facteurs contribuant au fait que les élèves se sentent bien ou non dans leur classe.

Les facteurs individuels comme l'âge, le type de besoins spécifiques et les attitudes face aux adaptations peuvent également avoir un impact sur la réussite ou non de l'intégration. Enfin, des facteurs contextuels comme le nombre d'élèves intégrés par classe, le type de besoins spécifiques de ces élèves ou l'organisation des ressources supplémentaires peuvent aussi jouer.

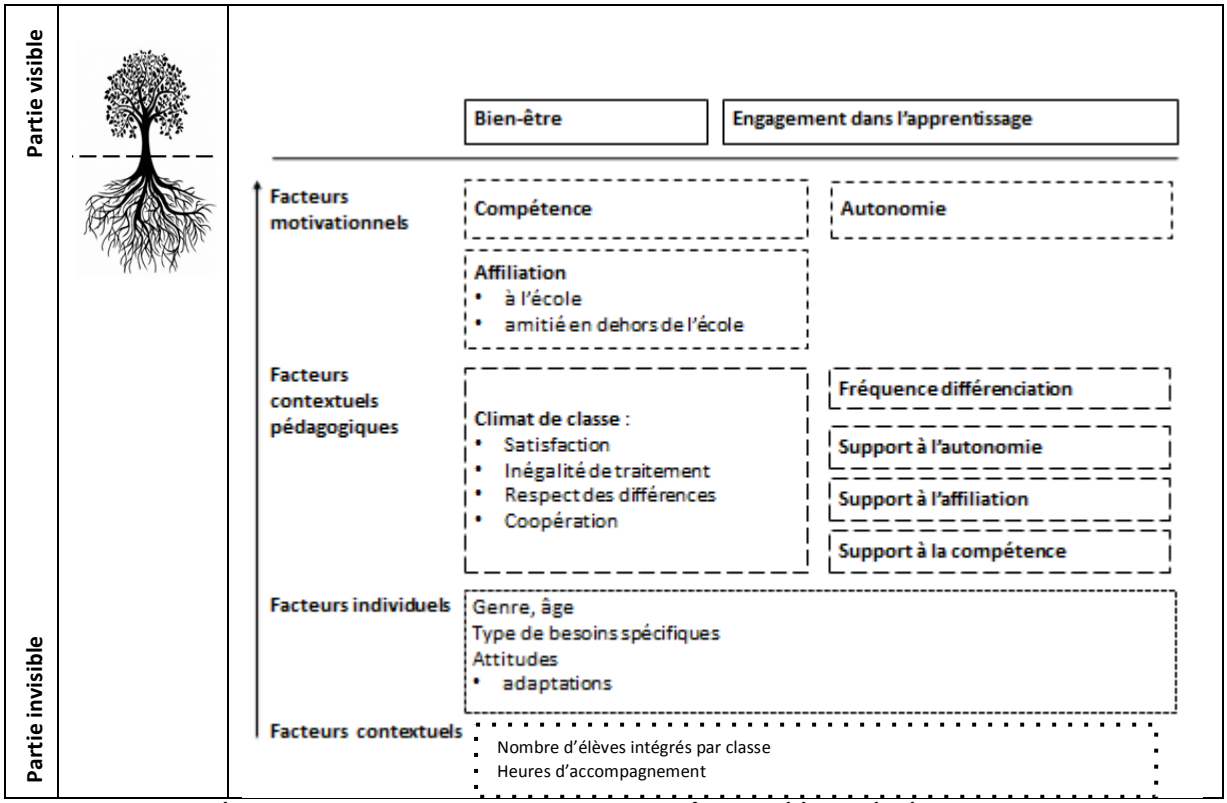


FIGURE 4 : REPRÉSENTATION DES FACTEURS SOUS-TENDANT LE BIEN-ÊTRE DE L'ÉLÈVE INTÉGRÉ ET SON ENGAGEMENT DANS L'APPRENTISSAGE

Les facteurs illustrés dans les figures 3 et 4 et développés dans les textes accompagnant ces figures représentent une synthèse de nos cadres théoriques.

Afin de nous assurer de prendre en compte les facteurs essentiels en Communauté germanophone (DG), nous avons mené, en amont de la construction des questionnaires, une étude qualitative. Des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de différents acteurs impliqués dans des projets d'intégration. Aux facteurs issus des cadres théoriques, s'ajoutent donc des facteurs qui ont été mis en évidence lors de l'étude qualitative. L'étude qualitative a par ailleurs confirmé l'importance de certains facteurs issus des cadres théoriques. L'ensemble des variables retenues en combinant ces deux approches est repris dans le Tableau 2.

TABLEAU 2 : VARIABLES RETENUES POUR LES MESURES

Indicateurs de succès	Bien-être : • **satisfaction** du besoin de **compétence** • **satisfaction** du besoin d'**affiliation** • **satisfaction** du besoin d'**autonomie**

Facteurs favorables/défavorables	• **Attitudes** concernant l'intégration des élèves à besoins spécifiques
	• Niveau de **connaissances** perçu concernant l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques
	• **Collaborations** entre les différents acteurs (climat, fréquence et contenus)
	• Pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes :
	  • **Climat de classe** perçu par les élèves
	  • Fréquence de la **différenciation**

- **Soutien de l'autonomie, l'affiliation et la compétence** de l'**élève intégré**
- Fréquence des **adaptations** mises en œuvre dans les classes

- **Engagement professionnel** en termes d'actualisation de ses connaissances
- **Facteurs individuels**
- **Valeur perçue et coût** lié au projet d'intégration (adaptations, développement professionnel)

Le bien-être — approché par la satisfaction des trois besoins de base — a été mesuré auprès de tous les acteurs impliqués dans le projet d'intégration. Au-delà de cette dimension, toutes les mesures n'ont pas été prises auprès de tous les acteurs impliqués dans les projets d'intégration. Ainsi, les dispositifs pédagogiques qui soutiennent le bien-être n'ont quant à eux été mesurés que concernant l'élève intégré, auprès de l'élève lui-même et de son enseignant de l'ordinaire. Les attitudes concernant l'intégration ont été mesurées auprès de tous les acteurs scolaires. Les connaissances perçues relatives à l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques ont été mesurées auprès de l'enseignant de l'ordinaire et de l'accompagnateur pédagogique. Le climat de classe et le soutien aux trois dimensions du bien-être de l'élève ont été mesurés auprès des élèves intégrés ainsi qu'auprès de l'enseignant de l'ordinaire. La fréquence des pratiques de différenciation et des adaptations a été mesurée auprès de l'enseignant de l'ordinaire et de l'accompagnateur pédagogique. L'engagement professionnel a été mesuré auprès de l'enseignant de l'ordinaire et de l'accompagnateur pédagogique. Enfin, la valeur perçue (incluant le coût) et des facteurs individuels ont été mesurés auprès de tous les acteurs. Le tableau 3 reprend les mesures prises selon les différents acteurs.

TABLEAU 3 : MESURES PRISES AUPRÈS DES DIFFÉRENTS ACTEURS.

		Élève intégré	Parents de l'élève	Enseignant de l'ordinaire	Accompagnateur pédagogique	Directions des écoles	KALEIDO-DG
Indicateurs de succès	**Bien-être (satisfaction** des trois besoins)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Facteurs favorables/défavorables	**Attitudes**		✓	✓	✓	✓	✓
	Connaissances perçues			✓	✓		
	Collaboration		✓	✓	✓	✓	✓
	Pratiques pédagogiques :						
	Climat de classe	✓		✓			
	Différenciation	✓		✓	✓		
	Soutien aux trois besoins de l'**élève**	✓		✓			
	Adaptations	✓		✓	✓		
	Engagement professionnel			✓	✓		
	Facteurs individuels	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Valeur perçue et coût	✓	✓	✓	✓	✓	✓

2.3. PRÉSENTATION DES QUESTIONNAIRES

Pour approcher ces différentes dimensions (indicateurs de succès en termes de bien-être et facteurs facilitateurs), différents questionnaires ont été développés : un questionnaire pour les élèves intégrés (primaire et secondaire), un questionnaire pour les parents, un questionnaire pour chacun des acteurs scolaires (enseignants de l'ordinaire, accompagnateurs du spécialisé, directions des écoles, agents de KALEIDO-DG). Les questionnaires utilisés pour chaque acteur sont repris dans leur intégralité en annexe de ce rapport (voir Annexe 7.2.).

À l'exception de quelques échelles qui seront spécifiées, pour toutes les échelles et les items que nous allons présenter ci-après, nous avons utilisé soit une échelle de Likert d'accord à sept échelons[10], de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*, soit une échelle de Likert de fréquence à six échelons – *jamais, annuel, trimestriel, mensuel, hebdomadaire, quotidien*. Pour les élèves et les pairs, les échelles ont été réduites à cinq échelons. Nous avons également utilisé des échelles d'accord, de *pas du tout d'accord* (--) à *tout à fait d'accord* (++) et de fréquence – *jamais, rarement, parfois (une fois par mois), souvent (une fois par semaine), très souvent (presque tous les jours)*[11].

Pour mesurer le bien-être, la satisfaction des besoins d'autonomie, d'affiliation et de compétence a été mesurée. Concernant la satisfaction du **besoin de compétence** (Bandura, 2006), pour les enseignants de l'ordinaire et les accompagnateurs pédagogiques, des items concernant la gestion d'une classe ou d'un groupe d'élèves (par exemple, *je me sens capable de calmer un élève qui perturbe ou qui est bruyant* – échelle d'accord*)* ainsi que des items concernant la mise en œuvre de stratégies pédagogiques (par exemple, *je me sens capable d'utiliser une variété de stratégies d'évaluation pour évaluer un niveau d'apprentissage* – échelle d'accord) ont été traduits et adaptés à partir de Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2007) qui avaient observé une bonne fiabilité de ces sous-échelles (alpha de Cronbach[12] de .86 à .90 pour une version anglophone). Une sous-échelle de Sharma, Loreman, and Forlin (2012) a été utilisée pour le sentiment de compétence lié aux besoins éducatifs spécifiques (par exemple, *je me sens capable de concevoir des tâches d'apprentissage adaptées aux besoins spécifiques des élèves ayant des difficultés* – échelle d'accord). Le sentiment de compétence spécifique à chaque type de besoin spécifique a également été mesuré via des items que nous avons créés (par exemple, *je me sens capable de proposer un enseignement qui répond aux besoins spécifiques des élèves souffrant d'une déficience physique* – échelle d'accord). Enfin, le sentiment de compétence concernant les pratiques de différenciation (Letor & Enthoven, 2014) a été mesuré à l'aide de l'item suivant : *je me sens capable de mettre en œuvre des pratiques de différenciation* – échelle d'accord*.* Pour les directions d'établissement et KALEIDO-DG, nous avons créé des items mesurant un sentiment de compétence pour insuffler une culture inclusive et gérer des projets d'intégration (par exemple, *je me sens capable d'encourager mon équipe à mettre en œuvre les projets d'intégration* – échelle d'accord). Pour les parents des élèves en intégration, nous avons créé des items liés à un sentiment de compétence pour comprendre les besoins spécifiques de leur enfant, le soutenir et mettre en œuvre un accompagnement approprié dans le cadre du projet d'intégration (par exemple, *je me sens capable d'appliquer les conseils que les professionnels me donnent* et *je me sens capable d'assurer le suivi thérapeutique dont mon enfant a besoin du point de vue de l'organisation familiale* – échelle d'accord). Pour tous ces acteurs, le sentiment de compétence concernant les collaborations avec les différents acteurs a été mesuré (par exemple, *je me sens capable de collaborer avec d'autres professionnels pour concevoir des projets éducatifs pour les élèves à besoins*

[10] Pour les élèves intégrés, nous avons privilégié des échelles à cinq niveaux seulement.

[11] L'analyse de fiabilité des différentes échelles sera quant à elle présentée dans la partie résultat, dans chaque section présentant les données.

[12] Le coefficient alpha de Cronbach est un indice qui permet de mesurer la cohérence interne d'une échelle de mesure. Il peut être situé de zéro à 1. Plus sa valeur approche de 1, plus l'ensemble des items choisis pour mesurer un construit est homogène et ont une très bonne cohérence interne. Un indice de 0,70 est déjà considéré comme un indice tout à fait acceptable (Laveault & Grégoire, 2014), certains auteurs acceptent même des indices de 0,60.

spécifiques – échelle d'accord). Pour les élèves intégrés, la mesure de la satisfaction du besoin de compétence porte sur la réussite scolaire et les items sont issus d'une échelle préalablement validée (Galand & Philippot, 2002). Nous avons choisi d'intégrer des items portant à la fois sur le sentiment de compétence personnel (par exemple, *je sais que je suis capable de réussir mon année si je le veux vraiment* – échelle d'accord) et le sentiment de compétence comparatif (par exemple, *je crois que je peux réussir mon année aussi bien [ou même mieux] que les autres élèves de ma classe* – échelle d'accord).

Concernant la satisfaction du **besoin d'autonomie**, nous nous sommes inspirés d'échelles existantes (Gillet, Rosnet, & Vallerand, 2008; Rowan & Miller, 2007; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, & Lens, 2010; Van der Linden et al., submitted) pour créer des items déclinés par acteur et adaptés au contexte des projets d'intégration. Pour les enseignants de l'ordinaire et les accompagnateurs pédagogiques, nous avons souhaité savoir s'ils s'étaient engagés volontairement dans les projets d'intégration et s'ils avaient ou non beaucoup de contraintes concernant la mise en œuvre de ces projets (par exemple, *j'ai choisi de travailler avec des élèves à besoins spécifiques en intégration dans l'ordinaire* et *j'ai une grande liberté dans le choix des outils et méthodes d'enseignement* – échelle d'accord). Ces items ont ensuite été adaptés pour les directions d'établissement et KALEIDO-DG (par exemple, *j'ai choisi de mettre en place des projets d'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire* et *je suis libre de choisir le nombre de projets d'intégration à mettre en œuvre* – échelle d'accord), et pour les parents (par exemple, comme item inversé, *si j'avais le choix, mon enfant ne serait plus en intégration dans l'enseignement ordinaire* – échelle d'accord). Pour les élèves intégrés, la mesure de la satisfaction du besoin d'autonomie porte sur les aspects pédagogiques (par exemple, *je peux parfois choisir entre plusieurs activités* et *je suis libre de travailler à mon propre rythme* – échelle d'accord).

Concernant la mesure de la satisfaction du **besoin d'affiliation**, les items ont été inspirés d'échelles existantes (Galand & Hospel, 2015; Van der Linden et al., submitted; Vansteenkiste et al., 2010). Pour les enseignants de l'ordinaire, les directions et KALEIDO-DG nous avons souhaité savoir s'ils se sentaient affiliés à leur équipe (par exemple, *je suis personnellement satisfait(e) de mes relations avec mes collègues* – échelle d'accord). Les mêmes items ont été utilisés pour les accompagnateurs pédagogiques, mais nous avons distingué l'affiliation à l'école ordinaire de l'affiliation à l'école spécialisée. Pour les parents, nous avons mesuré l'affiliation à l'école ordinaire de leur enfant et aux parents des autres élèves (par exemple, *je peux trouver du soutien auprès des autres parents en cas de besoin* ou *je me sens bien dans cette école* – échelle d'accord). Pour les élèves intégrés, l'affiliation mesurée concerne à la fois l'école et la classe. Nous nous sommes inspirés des échelles de (Harter, 1985) et de la « What is happening in this class ? » (WIHIC) (validée, entre autres, par Fraser and Aldridge (2010)) (par exemple, *je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe* – échelle d'accord). Nous avons également créé des items mesurant l'affiliation en dehors de l'école, assez proches d'une mesure des relations amicales (par exemple, *un ami de l'école vient jouer chez moi* – échelle de fréquence). Pour les élèves intégrés, nous avons également mesuré la victimisation en reprenant les items de Galand, Hospel, and Baudoin (2014) (par exemple, *il arrive que d'autres élèves fassent exprès de me bousculer* – échelle de fréquence) et leur sentiment d'acceptation sociale en adaptant une série d'items de Harter (1985).

Les **attitudes** envers l'intégration des élèves à besoins spécifiques ont été mesurées auprès de l'ensemble des acteurs (à l'exception des élèves). Deux sous-échelles ont été retenues de l'échelle « Opinions Relative to Mainstreaming scale » (ORM) de Antonak and Larrivee (1995), validée entre autres par (Sokolowski, 1998) et utilisée entre autres. par Avramidis et al. (2000) : les « bénéfices de l'intégration » (par exemple, *les élèves à besoins spécifiques doivent avoir l'opportunité d'être scolarisés dans l'enseignement ordinaire si possible* – échelle d'accord) et des items mettant en compétition l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé (par exemple, *les enseignants du spécialisé sont plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire* - échelle d'accord). Un item de Avramidis and Kalyva (2007) a également été repris (*les élèves à besoins spécifiques ont le droit d'être scolarisés dans la même classe que les élèves qui ne sont pas en difficulté* échelle d'accord). Les attitudes envers l'intégration ont également été mesurées

spécifiquement par type des besoins spécifiques[13]. Nous avons donc posé aux enseignants de l'ordinaire, aux accompagnateurs pédagogiques, aux parents, aux directions et à KALEIDO-DG la question suivante : *dans quel type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) devraient être scolarisés les élèves ayant* (par exemple) *un retard mental léger ?* — échelle à 7 échelons de spécialisé à ordinaire). Pour les enseignants de l'ordinaire, les accompagnateurs pédagogiques, les directions et KALEIDO-DG nous avons également repris des items pour mesurer les attitudes envers la différenciation (par exemple, *mettre en œuvre des pratiques différenciées, ça augmente les chances de réussite de la plupart des élèves* - échelle d'accord) de Letor and Enthoven (2014). Pour les enseignants de l'ordinaire, les accompagnateurs pédagogiques, les directions et KALEIDO-DG, les attitudes envers les adaptations ont aussi été mesurées de façon globale (par exemple, *je trouve qu'il est normal dans l'enseignement ordinaire de mettre en place des adaptations pour les élèves à besoins spécifiques* - échelle d'accord) et de façon plus spécifique envers différents types d'adaptation (par exemple, *dans quelle mesure êtes-vous favorable à accorder du temps supplémentaire au quotidien pour les différentes tâches* – échelle à 7 échelons de *tout à fait défavorable* à *tout à fait favorable*). Ces attitudes envers les adaptations ont été mesurées également auprès des élèves intégrés (par exemple, *c'est gênant de devoir utiliser du matériel différent de celui des autres élèves en classe* - échelle d'accord).

Les **connaissances perçues** ont été mesurées concernant l'enseignement aux élèves ayant différents types de besoins spécifiques et concernant la législation et les démarches administratives à mettre en œuvre (spécifiées dans le décret). Les connaissances concernant l'enseignement aux élèves ayant différents types de besoins spécifiques ont été évaluées auprès des enseignants de l'ordinaire et des accompagnateurs pédagogiques à partir des items de Batsiou, Bebetsos, Panteli, and Antoniou (2008) (par exemple, *quel niveau de connaissances pensez-vous avoir concernant l'enseignement auprès d'élèves ayant* (par exemple) *un trouble autistique* ? — échelle de 7 échelons allant d'*aucune connaissance* à *beaucoup de connaissances*. Auprès des enseignants de l'ordinaire, des accompagnateurs pédagogiques, des directions d'écoles, KALEIDO-DG et des parents, nous avons également créé des items pour mesurer les connaissances liées au décret et aux démarches administratives pour initier, mettre en œuvre ou clôturer un projet d'intégration (par exemple : *je connais bien les démarches administratives propres au suivi d'un projet d'intégration* - échelle d'accord). Les directions et KALEIDO-DG ont répondu à des questions plus nombreuses et plus approfondies que les autres acteurs concernant le décret. En ce qui concerne les connaissances des ressources, la question suivante a été posée aux parents, enseignants ordinaires, accompagnateurs pédagogiques, directions et KALEIDO-DG : « *Quelles ressources connaissez-vous pour comprendre les élèves à besoins spécifiques et pour savoir comment les accompagner ?* » (les ressources concernaient les ressources en termes de formation, sites web et écrits).

Concernant les **pratiques pédagogiques**, la fréquence de mise en œuvre des pratiques de différenciation et des adaptations a été mesurée. La fréquence de mise en œuvre des pratiques de différenciation a été mesurée auprès des enseignants de l'ordinaire et des accompagnateurs pédagogiques par des items repris de Letor and Enthoven (2014) (par exemple, *donner des consignes différentes aux élèves pour la même activité* – échelle de fréquence). Les items pour mesurer la fréquence de mise en œuvre des adaptations ont été créés (par exemple, *utiliser un support informatisé avec des logiciels adaptés* – échelle de fréquence). Auprès des enseignants de l'ordinaire et des accompagnateurs pédagogiques des items adaptés de Letor and Enthoven (2014) (par exemple, *diviser la classe en groupes de niveaux* – échelle de fréquence) ont été utilisés pour mesurer le recours à des outils de différenciation.

Le **climat de classe** a été mesuré auprès des élèves intégrés. La satisfaction liée à la classe et la perception de l'ordre/de l'organisation dans la classe ont été mesurés à l'aide d'items issus de l'échelle EMMCE de Bennacer, Darracq, and Pomelec (2006) (par exemple, *une classe dans laquelle les élèves de la classe aiment leur classe* et

[13] Les différentes types de besoins spécifiques repris sont : un retard mental léger, un retard mental modéré ou sévère, des troubles de comportements (troubles de l'aspect relationnel et affectivo-dynamique), une déficience physique, un trouble autistique, une déficience visuelle, une déficience auditive, un TDA/H, des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie,…), une dyspraxie, de troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie), un haut potentiel intellectuel.

les élèves respectent les règles de la classe – échelle de cinq échelons d'*elle ne ressemble pas du tout* à *elle ressemble tout à fait à ma classe*). Des items de l'échelle WIHIC (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011) ont été utilisés pour mesurer la perception du respect des différences (par exemple, *mon enseignant n'accepte pas que l'on se moque des idées des autres* – échelle d'accord).

Auprès des élèves intégrés, nous avons mesuré la manière dont les enseignants de l'ordinaire offraient un soutien aux trois besoins psychologiques de base. La perception de soutien émotionnel et académique par l'implication de l'enseignant (soutenant le besoin d'affiliation), le soutien de l'autonomie et la structure offerte pour soutenir la compétence ont été mesurés. En ce qui concerne le soutien de l'affiliation ou implication, nous nous sommes intéressés à la perception du soutien émotionnel (par exemple : *mon enseignant essaie de m'aider quand je suis triste ou en difficulté* – échelle d'accord) et académique (par exemple : *mon enseignant remarque le travail que je réalise* – échelle d'accord) offert par les enseignants en utilisant des items de Patrick, Kaplan & Ryan (2011). Concernant le soutien de l'autonomie (par exemple, *mon enseignant me donne l'occasion de travailler à mon propre rythme* – échelle d'accord) et la structure pour soutenir la compétence (par exemple, *mon enseignant m'indique clairement comment travailler* – échelle d'accord), nous avons utilisé des items inspirés de Van der Linden et al. (submitted) et de Hospel & Galand (2016).

Concernant les **collaborations** à mettre en place autour d'un projet d'intégration, nous avons pris des mesures auprès de l'ensemble des acteurs (à l'exception des élèves). D'une part, nous avons voulu savoir quels acteurs collaborent ensemble et à quelle fréquence ils collaborent. Les items ont été inspirés de Letor and Enthoven (2014) (par exemple, à *quelle fréquence collaborez-vous avec un enseignant de l'ordinaire* [par exemple] *concernant les élèves à besoins spécifiques ?* — échelle de fréquence). D'autre part, nous avons interrogé les acteurs quant au centrage des collaborations sur les aspects pédagogiques à partir d'une liste de sujets de conversation sur lesquels peuvent porter les échanges (par exemple : *nous traitons des méthodes et adaptations à utiliser en classe* - échelle de fréquence). De plus, le climat régnant lors des moments de collaboration (par exemple, *il règne un climat de méfiance, personne n'expose vraiment son point de vue* – échelle d'accord) ainsi que la participation au débat (par exemple, *personne n'expose vraiment son point de vue [inversé]* – échelle d'accord) ont été mesurés à l'aide des items utilisés par Letor and Enthoven (2014).

Enfin, l'envie de **poursuivre ou non un projet d'intégration** l'année suivante a été mesurée auprès de l'ensemble des acteurs (à l'exception des élèves) (par exemple : *Pour vous, enseigner l'année prochaine dans l'ordinaire dans une classe intégrant des élèves à besoins spécifiques serait…* agréable, désagréable - un des deux adjectifs à choisir).

Des **facteurs individuels** ont été mesurés auprès des différents acteurs. Auprès de tous les acteurs, l'expérience liée aux enfants à besoins spécifiques a été mesurée par type de besoin spécifique (par exemple, *j'ai une expérience avec les élèves ayant [par exemple] une dyspraxie* – échelle de fréquence à 7 échelons allant de *jamais* à de *plus de 12 ans*). Pour les acteurs professionnels, nous avons distingué l'expérience professionnelle de l'expérience privée. L'expérience privée a été mesurée de façon dichotomique (oui — non). Pour les parents, seule l'expérience privée a été mesurée. Pour tous les acteurs professionnels, le genre, l'âge, la formation initiale, les années d'ancienneté ont été mesurés. Pour les parents, des données liées à la famille (statut matrimonial, nombre d'enfants dans la fratrie, nombre d'enfants à besoins spécifiques) ont été mesurées. Pour les enseignants de l'ordinaire et les accompagnateurs pédagogiques, le développement professionnel et les recours aux outils ont été mesurés. Les items pour mesurer le développement professionnel ont abordé d'une part, la fréquence des moments d'actualisation des connaissances (par exemple, *durant les deux dernières années, combien de fois avez-vous actualisé vos connaissances concernant les élèves à besoins spécifiques par des formations continuées pour enseignants – échelle de fréquence*) et la valeur perçue de l'actualisation de ses connaissances relatives aux enfants à besoins spécifiques, à travers les quatre dimensions d'intérêt, importance, utilité et coût inspirées d'Eccles & Wigfield (2002).

Pour clôturer les questionnaires, deux questions ouvertes ont été posées à l'ensemble des acteurs (à l'exception des élèves) : (1) « *Selon vous, quels sont, par ordre décroissant d'importance, les éléments les plus favorables aux projets d'intégration ?* » et (2) « *Selon vous, quels sont, par ordre décroissant d'importance, les éléments qui devraient être améliorés pour faciliter les projets d'intégration ?* ». Ces questions permettent aux répondants de s'exprimer librement sur les leviers et les freins rencontrés dans leur expérience en lien avec la réalité de l'intégration au sein de la Communauté germanophone. En outre, ces questions peuvent alimenter les réflexions sur les perspectives de recherche et d'action.

Notons que l'ensemble des items repris dans les questionnaires, même ceux issus d'échelles existantes ont été adaptés au contexte spécifique de la Communauté germanophone avec l'aide des collaborateurs scientifiques connaissant parfaitement le terrain.

2.4. PROCÉDURE

Dés le départ de cette recherche, l'équipe de recherche a été constituée des chercheuses engagées pour ce projet (J. Schmitz et L. Desmet[14]), des promotrices du projet (M. Frenay, M. Van Reybroeck, A. Bragard et N. Nader-Grosbois) et deux collaborateurs scientifiques, professionnels de l'enseignement spécialisé et détachés ou engagés pour collaborer à cette recherche. Il était en effet essentiel d'associer des personnes du terrain pour faciliter les liens entre l'enseignement spécialisé et les écoles ordinaires, pour aider et accompagner les acteurs et les familles et pour collaborer avec l'équipe UCL afin de dégager les liens de force et les freins liés au processus d'intégration. Des réunions régulières ont eu lieu à Eupen ou Louvain-la-Neuve pour coordonner les différentes phases du projet, y compris avec certains membres du Ministère ou du Cabinet, selon les besoins.

En outre, un comité d'accompagnement s'est réuni à quatre reprises les 3 décembre 2015, 2 février, 27 juin et 11 octobre 2016. Il était composé d'un membre du Cabinet du Ministre Harald Mollers, de deux membres du Ministère de la Communauté germanophone, de trois représentants des réseaux d'enseignement ordinaire, d'un représentant de CAP48, des responsables du projet au sein des écoles sélectionnées (collaborateurs scientifiques), d'un représentant de la « Dienststelle für Personen mit Behinderung », d'un représentant du Centre pour l'égalité des chances et de la chercheuse universitaire et des promotrices de l'UCL.

2.4.1. Phase exploratoire

La revue de la littérature au sujet de l'intégration nous a permis d'identifier toute une série d'éléments pouvant influencer l'intégration des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire (par exemple les attitudes, les connaissances, les trois types de soutien aux besoins psychologiques, les facteurs énoncés par Tremblay).

Pour être encore plus près du terrain, nous avons réalisé dans un premier temps une approche qualitative auprès avec certains acteurs. Il s'agissait **d'entretiens individuels semi-directifs** avec une série de personnes concernées ou impliquées dans les projets d'intégration. Nous souhaitions nous assurer qu'à travers notre étude, nous allions effectivement toucher l'ensemble des facteurs pouvant constituer des freins ou des facilitateurs sur le terrain.

Pour la réalisation de ces entretiens exploratoires, un guide d'entretien a été créé (voir annexe 7.1). Ce guide a été établi avec les collaborateurs scientifiques des deux communautés et l'équipe de recherche. Comme mentionné plus haut, la traduction du guide d'entretien proposée par la chargée de recherche (DG) a été revue par les collaborateurs scientifiques germanophones. Afin de rendre la conduite de ces entretiens la plus

[14] L. Desmet a également collaboré à cette recherche en DG, tout en étant principalement engagée pour travailler sur une recherche identique en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les deux recherches ont été menées parallèlement et ont suivi une procédure très semblable.

agréable possible et afin que toutes les précautions nécessaires soient prises par les collaborateurs, nous avons organisé des séances préparatoires avec les collaborateurs scientifiques.

En communauté germanophone, six entretiens individuels semi-directifs ont été réalisés en allemand avec les acteurs suivants : un enseignant de l'ordinaire, deux accompagnateurs pédagogiques, deux parents et un membre de Kaleido-DG. Dans un second temps, les entretiens ont été retranscrits partiellement ou synthétisés par les collaborateurs scientifiques (DG). Leur contenu a fait l'objet d'une analyse approfondie.

Cette première phase de la recherche a eu lieu en octobre — décembre 2015 et nous a permis de confirmer l'importance de certains facteurs ou enjeux et ainsi de mieux cibler le choix des thématiques à aborder dans les questionnaires. Cet éclairage qualitatif portant sur la réalité de l'intégration au sein de la communauté germanophone nous aidera également à formuler la synthèse finale et les perspectives de cette recherche-action (voir section 4.5).

2.4.2. CRÉATION DES QUESTIONNAIRES

Suite à l'analyse des entretiens exploratoires et à la revue de la littérature au sujet des projets d'intégration, la deuxième phase de l'étude a pu démarrer : la création des questionnaires, pour mesurer les différentes variables visées par nos questions de recherche.

Au vu des différents acteurs impliqués dans notre recherche-action, nous avions comme objectif de créer différentes versions de questionnaires adaptées à chaque type d'acteur et en tenant compte des spécificités du contexte (par exemple métier, âge…).

Les différents acteurs impliqués sont : les enseignants de l'ordinaire (1), les accompagnateurs pédagogiques issus de l'enseignement spécialisé (2), les directeurs des écoles ordinaires et spécialisées (3), les parents d'élèves en intégration (4), les élèves à besoins spécifiques (5) et des membres de Kaleido-DG (6).

Le choix des items s'est basé sur une revue d'articles scientifiques en lien avec des variables à mesurer. Nous avons tenté, en collaboration étroite avec les collaborateurs scientifiques, d'adapter la majorité des items en fonction des spécificités du contexte, des destinataires des questionnaires et de l'âge des élèves. En ce qui concerne le questionnaire élève, nous avons créé deux versions distinctes : un questionnaire élève pour le primaire (à partir de la troisième primaire) et un questionnaire élève pour le secondaire. Il ne nous était pas possible d'adapter le questionnaire pour les élèves plus jeunes dans le cadre de cette recherche-action.

Après la création des questionnaires francophones dans un premier temps, ces derniers ont été traduits en allemand par la chercheuse à l'UCL et ses deux collaborateurs scientifiques. Ce travail de traduction et d'adaptation de certains items au contexte de la communauté germanophone a été réalisé en février 2016. L'ensemble des questionnaires se trouvent en annexe (voir section 7.2).

Comme la passation des questionnaires aux mineurs était prévue dans le cadre de notre recherche, une autorisation parentale était indispensable. Cette dernière a été élaborée avec le Ministère de la communauté germanophone et approuvée par celui-ci fin 2016[15]. Les demandes d'autorisation parentales ont été envoyées aux parents d'élèves à besoins spécifiques (ou aux personnes exerçant l'autorité parentale) en janvier 2016 avec l'aide des collaborateurs scientifiques.

Le 11 janvier 2016, dans le cadre d'une réunion des chefs d'école de la Communauté germanophone, le projet de recherche a été présenté par J. Schmitz, à la demande du Ministère et du Cabinet, afin de faciliter l'accueil de celle-ci dans les écoles et impliquer les différents responsables concernant l'enjeu de celle-ci pour la DG.

2.4.3. DISTRIBUTION ET PASSATION DES QUESTIONNAIRES

[15] Un exemple de demande d'autorisation parentale se trouve à l'annexe 7.3.

Après avoir obtenu les autorisations parentales concernant les élèves en intégration, nous avons pu déterminer l'échantillon de notre étude et le nombre de questionnaires par type d'acteur fin février 2016. Tous les parents et acteurs scolaires impliqués dans les projets d'intégration des élèves dont les parents ont donné l'accord pour la participation à la recherche ont reçu un questionnaire. Par contre, en ce qui concerne les questionnaires élèves, seuls les élèves à partir de la troisième primaire ont été sollicités pour compléter un questionnaire.

A chaque acteur pouvant participer à notre étude au sein de la communauté germanophone, les collaborateurs scientifiques ont attribué un code permettant d'anonymiser les réponses et de pouvoir mettre en lien ultérieurement des acteurs entourant un même élève en intégration (ex. les parents de l'élève X ont reçu le même code que l'élève X).

Les questionnaires ont été distribués par les collaborateurs scientifiques aux différentes institutions concernées par notre recherche-action (Kaleido-DG, école ordinaire ou spécialisée) début mars.

Notons que ce sont les accompagnateurs pédagogiques qui ont reçu, pour « leurs » élèves, les questionnaires-élèves et les questionnaires parents afin de les distribuer aux parents concernés et de les faire passer aux élèves. Les élèves en intégration ont répondu aux questionnaires avec l'aide de leur accompagnateur pendant une heure d'intégration ; celui-ci a veillé à faire les adaptations nécessaires à une bonne compréhension des questions posées, sans pour autant intervenir sur les réponses des enfants. Celle-ci a été déterminée avec l'aide du titulaire de classe afin de minimiser les perturbations au planning d'accompagnement établi.

Les questionnaires ont été retournés et centralisés par les collaborateurs scientifiques à l'échéance prévue (juste avant les congés de Pâques, fin mars).

2.4.4. RETOUR DES QUESTIONNAIRES ET TRAITEMENTS

Dès le retour des questionnaires, les questionnaires ont été amenés à l'UCL par les collaborateurs scientifiques et l'ensemble des questionnaires ont été encodés via lecture optique par la chargée de recherche pour constituer les fichiers de données brutes.

Les traitements statistiques ont été faits par les chercheurs de l'UCL tandis que l'analyse des questions ouvertes des questionnaires a été réalisée essentiellement par les collaborateurs scientifiques (la catégorisation des difficultés identifiées et des améliorations à apporter ; la constitution d'un répertoire des ressources exploitées par les répondants).

Au vu du caractère exploratoire de la recherche, les traitements réalisés sont essentiellement descriptifs et permettent pour chacun des trois ensembles de questions de recheche de montrer, par type d'acteurs concernés, les tendances moyennes de réponse à ces questions, la dispersion et les fréquences pour les différentes modalités de l'échelle. Nous avons systématiquement analysé la fiabilité des échelles mesurées.

Pour cibler les facteurs facilitant le bien-être, nous avons procédé à des régressions multiples avec introduction simultanée (par la méthode d'entrée forcée) des variables potentiellement explicatives, car corrélées avec les différentes dimensions du bien-être.

2.5. ÉCHANTILLON

Nous présenterons ici notre échantillon composé d'élèves, de parents, d'enseignants de l'ordinaire, d'accompagnateurs pédagogiques, de directions et de membres de KALEIDO-DG.

2.5.1. ÉLÈVES

Durant l'année scolaire 2015-2016, **303 élèves** (des écoles maternelles, primaires et secondaires confondues) ont bénéficié d'un projet d'intégration en Communauté germanophone. Au vu de la multitude de petites structures scolaires impliquées dans les projets d'intégration dans le sud de la communauté germanophone, environ 48 écoles ordinaires (dont seulement 6 écoles secondaires) sont touchées par l'intégration, 209 relèvent de ZPF et 94 de la PDF.

TABLEAU 4 : TABLEAU DÉCRIVANT LA POPULATION D'ELEVES EN INTÉGRATION DANS LES ÉCOLES ORDINAIRES EN DG

Intégration			ZFP Süd	ZFP Mitte	ZFP Nord	PDF	Total
Population Élèves intégrés DG	Niveau	Maternel	4	6	13	7	**30**
		Primaire	15	17	71	69	**172**
		Secondaire	19	0	64	18	**102**
	Total		**38**	**23**	**148**	**94**	**303**
	Ecoles		14 P 3 S	10 P	7 P 1 S	11 P 2S	42 P 6S

Légende : P = écoles primaires, S = écoles secondaires

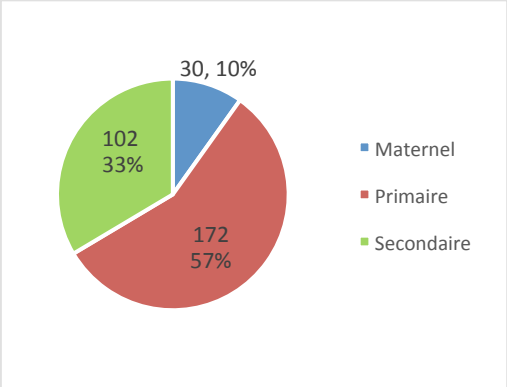


FIGURE 5 : RÉPARTITION DES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT DE LA POPULATION D'ÉLÈVES EN INTÉGRATION AU SEIN DE LA DG

Les parents de l'ensemble des élèves en intégration dans les écoles de la communauté germanophone ont été contactés et, suite au retour des autorisations parentales, l'échantillon des élèves ayant obtenu l'autorisation de leurs parents se trouve dans le tableau et les figures qui suivent.

TABLEAU 5 : TABLEAU DÉCRIVANT LES ÉLÈVES AYANT L'AUTORISATION DE PARTICIPER À NOTRE ÉTUDE VIA UN QUESTIONNAIRE

			ZFP Süd	ZFP Mitte	ZFP Nord	PDF	Total
Suite à l'autorisation parentale…	Niveau	Maternel	4	5	9	2	20
		Primaire	12	13	26	54	105
		Secondaire	11	0	28	14	53
	Total		**27**	**18**	**63**	**70**	**178**
			13 P 3S	**9** P	7 P 1S	11 P 2S	**40** P 6S

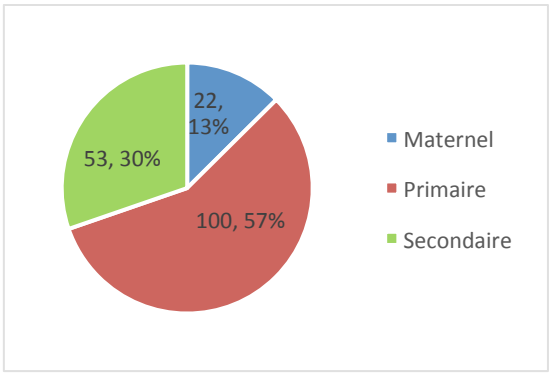


FIGURE 6 : RÉPARTITION DES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCHANTILLON D'ÉLÈVES EN INTÉGRATION AU SEIN DE LA DG

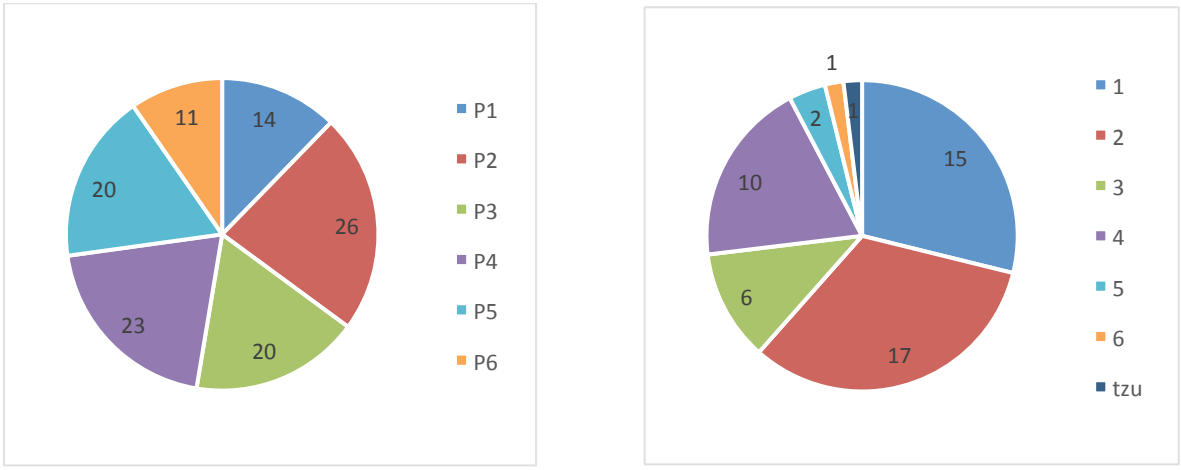


FIGURE 7 : RÉPARTITION DES ANNÉES SCOLAIRES DE L'ÉCHANTILLON « ÉLÈVES PRIMAIRES » (À GAUCHE) ET « ÉLÈVES SECONDAIRES » DE LA DG (À DROITE)

Parmi ces 178 élèves à besoins spécifiques ayant obtenu l'autorisation de participer, nous avons ciblé les élèves à partir de la **troisième année** dans l'enseignement primaire pour participer au questionnaire-élève Les questionnaires-élèves ont été distribués à 118 élèves dont 13 élèves francophones. Les élèves plus jeunes (N=60) ont participé de manière indirecte à l'étude dans la mesure où les adultes qui les entourent (parents, enseignants ou accompagnateurs) ont été sollicités pour remplir un questionnaire.

Suite au retour des questionnaires, nous avons pu obtenir l'échantillon final d'élèves en intégration ayant participé à notre étude. Le tableau ci-dessous décrit cet échantillon.

TABLEAU 6 : ELÈVES EN INTÉGRATION PARTICIPANTS À NOTRE ÉTUDE VIA UN QUESTIONNAIRE

			Ecoles spécialisées		
Intégration			ZFP	PDF	Total
Echantillon Élèves intégrées DG	Niveau	Maternel			
		Primaire	34	31	65
		Secondaire	39	14	53
	Total		**73**	**45**	**118**
	Ecoles		31 P 4 S	11 P 2 S	42 P 6S

L'échantillon final d'élèves primaires poursuivant un projet d'intégration se compose de 45 % de filles et de 55 % de garçons. Au sein de l'enseignement secondaire, cette répartition est très similaire (voir Figure 8).

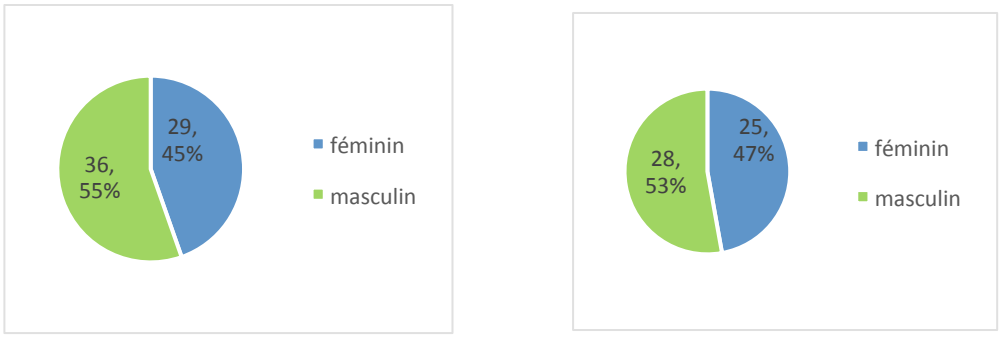


FIGURE 8 : RÉPARTITION DU GENRE DE L'ÉCHANTILLON « ÉLÈVES PRIMAIRES » (À GAUCHE) ET « ÉLÈVES SECONDAIRES » DE LA DG (À DROITE)

La moyenne d'heures d'accompagnement attribuée à un élève à besoins spécifiques dans le cadre d'un projet d'intégration s'élève à 2,86 (avec un écart-type de 0,76). Concernant les élèves intégrés par l'école spécialisée **PDF** (élèves faisant partie notre échantillon), le nombre d'heures varie peu en fonction des niveaux d'enseignement : en primaire les 50 élèves intégrés sont accompagnés en moyenne 3,1 h/semaine (ET=0,54) et au secondaire, on accorde en moyenne 2,14 h/semaine aux 14 élèves intégrés (ET= 0,53). La moyenne des heures d'accompagnement attribuées pour un enfant en intégration via la **ZFP** varie du niveau d'enseignement : en maternelle, l'élève intégré est accompagné en moyenne 4,67 heures/semaine (ET=1,61 ; N=18), au niveau des 51 élèves intégrés en primaire, la moyenne s'élève à 3,49 h/semaine (ET=1,58) et au secondaire (ici nous possédons seulement les données pour 31 élèves des 53), les moyennes sont très élevées (M=10,5 ; ET=7,28).

Concernant les élèves intégrés dans l'enseignement primaire et accompagnés par l'école spécialisée **PDF**, environ la moitié des élèves sont intégrés seuls dans une classe ordinaire (52 %). 39 % des élèves se trouvent à deux au sein d'une même classe. Au secondaire, la répartition des élèves est différente. Parmi les 14 élèves intégrés (de notre échantillon) dans l'enseignement secondaire, ils se trouvent très rarement seuls au sein d'une classe ordinaire (c'est le cas seulement pour un élève), plus d'un tiers des élèves (35,7 %) se trouvent au moins à deux au sein d'une classe et 29 % des élèves intégrés du secondaire se trouvent à quatre ou à cinq élèves au sein d'une même classe.

Concernant les élèves intégrés accompagnés par l'école spécialisée **ZFP**, environ la moitié des élèves du maternel ou du primaire sont intégrés seuls dans une classe ordinaire. Environ un tiers (33 % en maternelle et 27,5 % en primaire) se trouvent à deux élèves au sein d'une même classe. Au secondaire, la répartition des élèves est différente. Parmi les 41 élèves intégrés de notre échantillon qui sont intégrés dans l'enseignement secondaire, seuls 15 % le sont seuls ou à deux. Plus d'un tiers des élèves (34 %) se trouvent à six au sein d'une même classe. Ceci explique également pourquoi nous avons dans notre échantillon relativement peu d'enseignants ordinaires du secondaire et un nombre relativement faible d'écoles secondaires (six au total, contre une quarantaine d'écoles primaires).

2.5.2. PARENTS

Tous les parents ayant un enfant en intégration dans les écoles de la Communauté germanophone ont été informés de notre recherche et ont eu la possibilité de participer à cette dernière (même les parents ayant des enfants plus jeunes < P3). Un questionnaire-parent en langue allemande et française a été élaboré pour la Communauté germanophone et a été distribué aux familles des enfants dont nous avions reçu l'autorisation parentale pour participer à la recherche.

Au total 248 parents ont répondu au questionnaire, dont 127 mères (51 %), 106 pères (42,6 %), et 16 données manquantes (6,4 %). Nous avons pu obtenir des informations des **parents de 158 élèves** à besoins spécifiques

(tout niveau d'enseignement confondu) poursuivant des projets d'intégration au sein de la communauté germanophone.

La figure ci-dessous illustre la distribution de l'âge des parents (N=242).

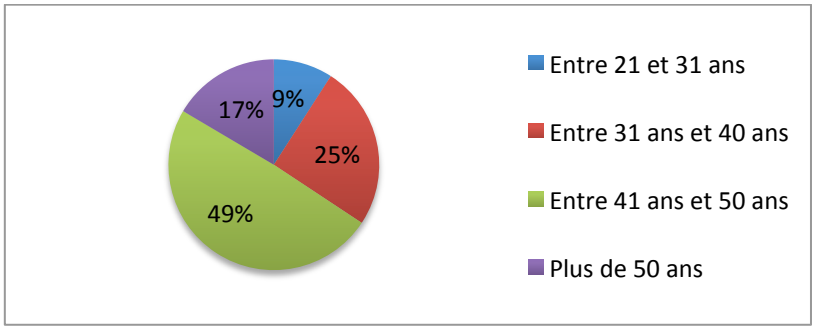


FIGURE 9 : RÉPARTITION DES ÂGES DES PARENTS D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES

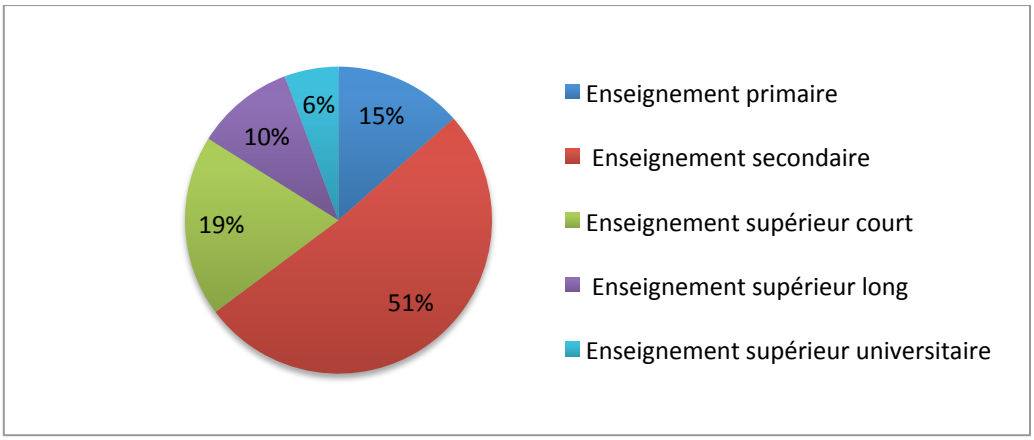


FIGURE 10 : NIVEAU DE FORMATION (PLUS HAUT DIPLÔME OBTENU) DES PARENTS D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES

Le niveau de formation des parents a été mesuré par l'obtention du diplôme le plus élevé : 19 % des parents indiquent l'enseignement primaire, 51 % indiquent le diplôme d'enseignement secondaire, 19 % l'enseignement supérieur de type court, 10 % l'enseignement supérieur de type long et seulement 6 % indiquent l'enseignement supérieur de type universitaire.

Au-delà de ces données qui décrivent les caractéristiques individuelles des parents, nous avons également des données de la famille qui entoure les enfants à besoins spécifiques. Par famille, nous considérons le noyau de la famille dans lequel l'enfant à besoins spécifiques vit au quotidien, composé éventuellement de ses frères et sœurs, ses demi-frères et demi-sœurs, les belles-familles, etc. Pour nous l'essentiel est de savoir si les parents se trouvent en présence d'un autre adulte-ressource au quotidien, si l'enfant grandit ou pas dans une fratrie et si oui ou non d'autres enfants sont porteurs de besoins spécifiques.

L'analyse des questionnaires-parents (N=232) nous a permis d'identifier que 27 familles sont des familles monoparentales (11,6 %) et que 205 questionnaires[16] indiquent la présence d'un conjoint ou d'un autre adulte dans la famille (88,4 %). Concernant le nombre d'enfants à besoins spécifiques, les parents indiquent majoritairement qu'un seul enfant est porteur de besoins spécifiques (N= 143) dans leur famille. Cependant, 75

[16] Ces 205 questionnaires ont été remplis par les parents (père ou mère, ou autorité parentale). Ceci peut correspondre à moins de 205 familles quand les deux parents d'un même enfant, et vivant sous le même toit, ont répondu au questionnaire. Nous n'avons pas ce niveau de précisions dans le questionnaire.

parents indiquent que deux ou plus d'enfants à besoins spécifiques se trouvent dans leurs familles. Le tableau ci-dessous présente plus précisément les résultats à cette question.

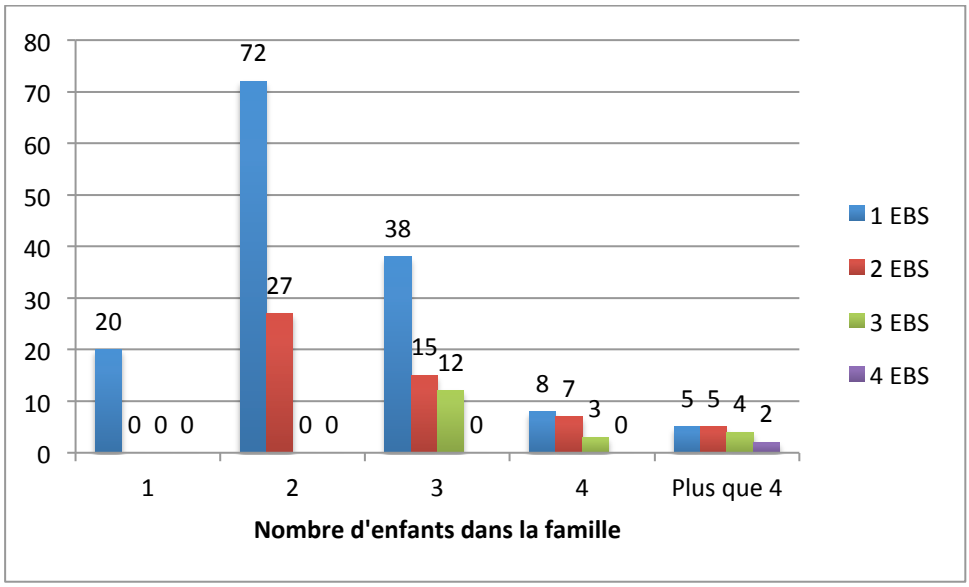


FIGURE 11 : NOMBRE D'ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES (EBS) VIVANT DANS LA FAMILLE PAR RAPPORT AU NOMBRE D'ENFANTS DE LA FAMILLE

2.5.3. ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE

Pour cette étude, l'ensemble des enseignants de l'enseignement ordinaire ayant des enfants à besoins spécifiques dans leur classe (et dont les parents ont autorisé la participation de l'élève à notre étude) ont été inclus dans notre étude de prime abord. Même si pour notre étude, seuls les enfants à partir de la 3e primaire ont été invités à compléter le questionnaire, tous les enseignants (y compris les enseignants de maternelle, de 1re et de 2e primaire) pour lesquels nous avions reçu l'autorisation parentale ont été invités à participer à notre étude. Au total, 129 enseignants ont participé à notre enquête : 119 enseignants germanophones et 11 enseignants francophones enseignant dans une école de la Communauté germanophone. L'échantillon des enseignants germanophones est composé de 92 % de femmes.

La répartition des âges semble assez équilibrée : 60 % des enseignants ordinaires ont au-delà de 40 ans, les autres ont entre 20 et 40 ans (40 %).

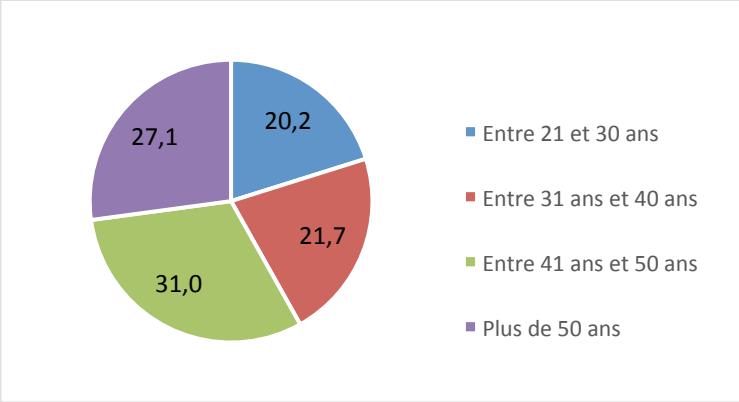


FIGURE 12 : RÉPARTITION DES ÂGES DES ENSEIGNANTS

En ce qui concerne la répartition des enseignants en fonction des niveaux d'enseignement, on constate qu'environ 70 % des enseignants enseignent à des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement

primaire, seulement 14 % des enseignants enseignent à des élèves à besoins spécifiques au niveau du secondaire (surtout dans le premier et deuxième degré de la filière professionnalisant). À première vue, le nombre d'enseignants peut sembler peu élevé pour le nombre d'élèves au secondaire, ce qui peut s'expliquer en partie par le fait que les élèves se trouvent parfois à plusieurs dans une même classe, comme nous l'avons expliqué dans l'échantillon élèves.

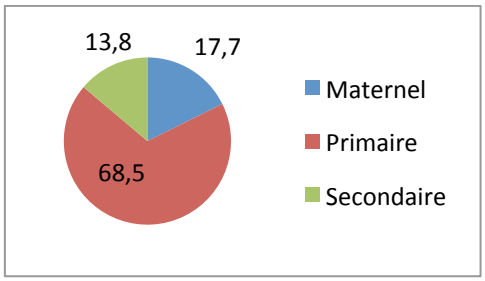


FIGURE 13 : LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS ORDINAIRES

En ce qui concerne la formation des enseignants de l'enseignement ordinaire, 59 % des enseignants de notre échantillon ont réalisé une formation d'instituteur primaire, 20 % ont obtenu une formation d'institutrice maternelle et neuf sont porteurs du titre de régent. Dix enseignants indiquent avoir réalisé un master.

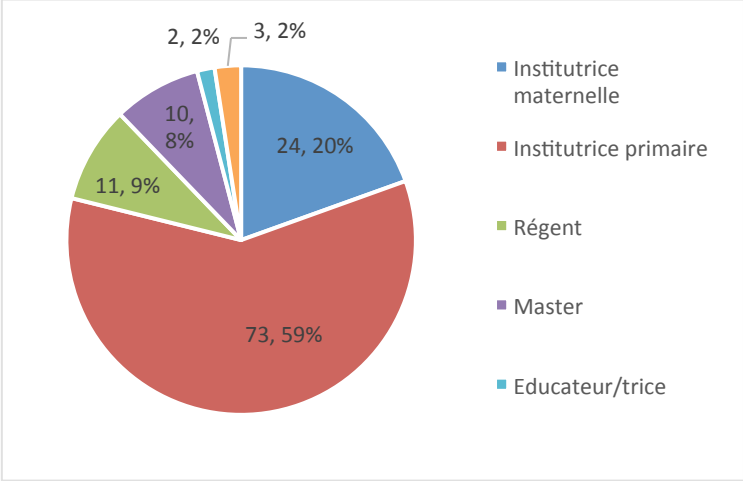


FIGURE 14 : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE (N=123)

En ce qui concerne le temps de travail, environ 75 % des enseignants ayant répondu à cette question (N = 95) indiquent travailler à temps plein.

2.5.4. ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES

L'échantillon est composé de 52 accompagnateurs pédagogiques, dont 88 % de femmes (N = 53). La répartition des âges des accompagnateurs varie entre 21 ans à plus de 50 ans, avec une majorité (environ 63 %) se situant en dessous de 40 ans.

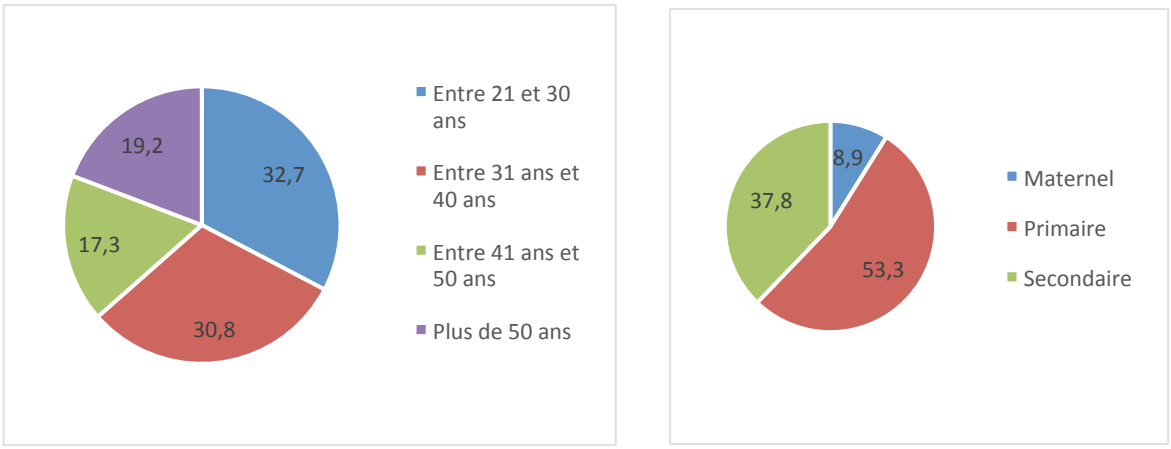


FIGURE 15 : RÉPARTITION DES ÂGES (GAUCHE) ET DES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENTS (DROITE) DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES

La majorité des accompagnateurs pédagogiques travaillent dans l'enseignement primaire (53,3 %), contre 9 % en maternelle et 37,8 % en secondaire (voir figure ci-dessus). Parmi les 16 accompagnateurs qui déclarent travailler dans l'enseignement secondaire, la majorité d'entre eux indique travailler dans le premier degré (N=11) et au sein de l'enseignement professionnel (N=9).

37 accompagnateurs de notre échantillon ont répondu concernant la question de l'ancienneté dans l'enseignement spécialisé : 43 % d'entre eux ont une ancienneté entre 11 et 20 ans dans l'enseignement spécialisé ou en tant que logopède.

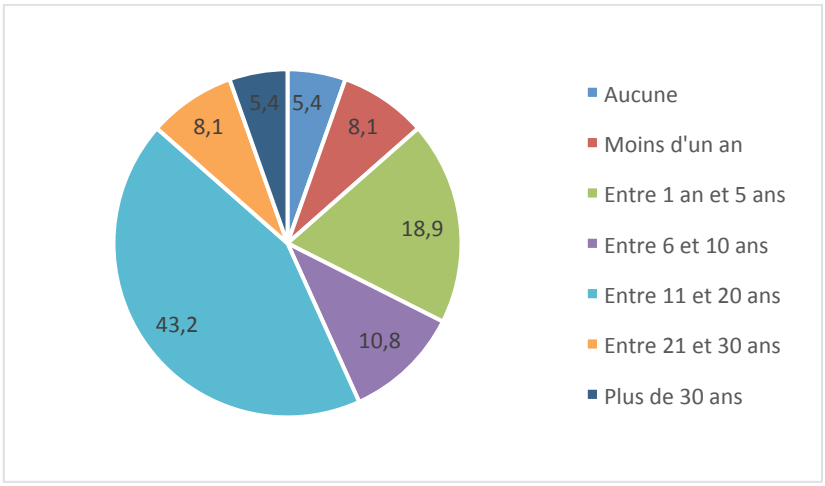


FIGURE 16 : ANCIENNETÉ DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES EN TANT QU'ENSEIGNANT DU SPÉCIALISÉ OU LOGOPÈDE

Le graphique ci-dessous indique l'ancienneté en ce qui concerne le métier d'accompagnateur pédagogique. Parmi les 39 accompagnateurs ayant répondu à cette question (25 % de réponses manquantes), rares sont ceux qui indiquent une expérience de plus de 10 ans. Un tiers des accompagnateurs indique une expérience se situant entre 6 et 10 ans et un autre tiers indique avoir moins d'un an d'expérience.

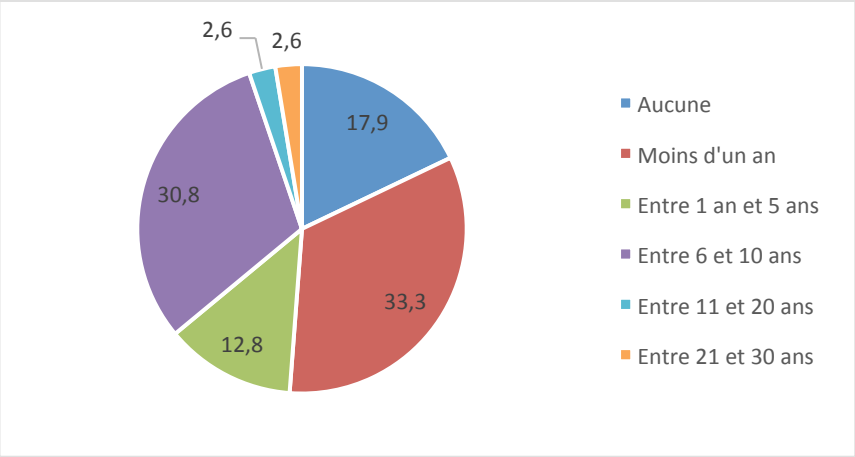


FIGURE 17 : ANCIENNETÉ DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES EN TANT QU'ACCOMPAGNATEUR PÉDAGOGIQUE

La formation des accompagnateurs est très variable et certains d'entre eux cumulent plusieurs formations. Dans notre échantillon d'accompagnateurs, cinq accompagnateurs ont une formation d'institutrice maternelle, vingt-six une formation d'institutrice primaire et trois enseignants portent le titre de régent. Treize accompagnateurs ont réalisé la formation complémentaire en orthopédagogie (« Förderpädagogik »), douze accompagnateurs portent le titre de logopède et deux le titre d'ergothérapeute.

2.5.5. DIRECTIONS

L'échantillon de directions de notre recherche-action est composé de 35 directions. La répartition des âges des directions varie entre 31 ans plus de 50 ans, avec une grande majorité (environ 66,7 %) se situant au-dessus de 50 ans.

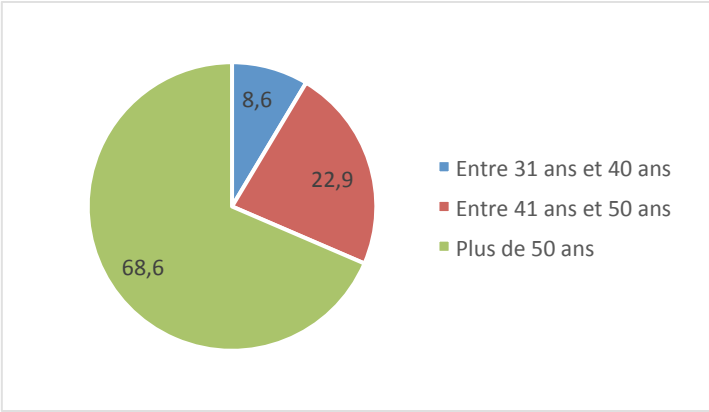


FIGURE 18 : RÉPARTITION DES ÂGES DES DIRECTIONS

La très grande majorité des directeurs (80 %) possède la formation d'instituteur primaire et deux directeurs déclarent posséder une formation de régent. Dans cette figure 18 se trouvent deux indications (28 ; 80 %) : 28 est le nombre de directions (28 sur 35) qui ont réalisé une formation d'instituteur primaire, et le 80 dans le graphique indique 80 % le pourcentage de notre échantillon (28/35 est égal à 80 %) ayant réalisé cette formation d'instituteur primaire.

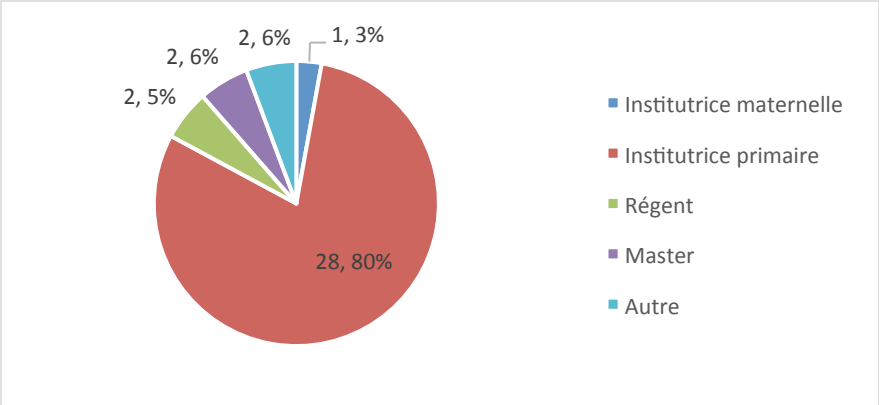


FIGURE 19 : FORMATION DES DIRECTIONS

En ce qui concerne l'ancienneté des directions dans leur fonction, 43 % des directions indiquent avoir moins d'un an d'ancienneté, 20 % indiquent avoir entre 1 et 5 ans d'ancienneté et encore 20 % indiquent avoir entre 6 et 10 ans d'ancienneté dans leur fonction de direction. Seules six directions indiquent avoir plus de 10 ans d'ancienneté dans leur fonction. En ce qui concerne l'ancienneté dans la fonction d'enseignant, vingt-cinq directions indiquent avoir de l'ancienneté comme enseignant de l'ordinaire (Figure 19) et sept indiquent avoir de l'ancienneté comme enseignant du spécialisé.

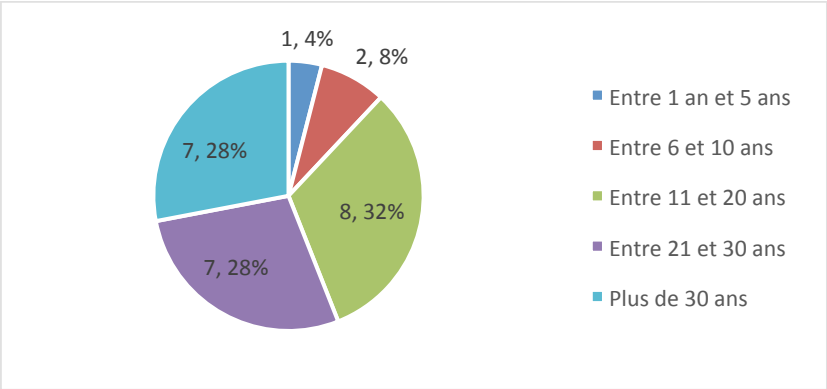


FIGURE 20 : ANCIENNETÉ DES DIRECTIONS EN TANT QU'ENSEIGNANTS ORDINAIRES (N=25)

2.5.6. KALEIDO-DG

En ce qui concerne notre échantillon des membres de KALEIDO-DG, 18 questionnaires ont été distribués et 10 questionnaires ont été retournés à notre équipe de recherche. L'échantillon se compose de quatre directeurs (« Knotenpunktleiter ») et de six membres d'équipes KALEIDO-DG. Au vu du faible nombre de participants, cet échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des employés de ce service.

Quant à leur ancienneté et leurs formations, nous notons que quatre personnes indiquent avoir entre 20 et 30 ans d'expérience en tant qu'agent PMS (il s'agit ici probablement des quatre directions). En ce qui concerne leur formation, cinq participants de Kaleido indiquent posséder le titre de master et cinq participants ont indiqué « autre ».

Voici la distribution de l'âge des participants :

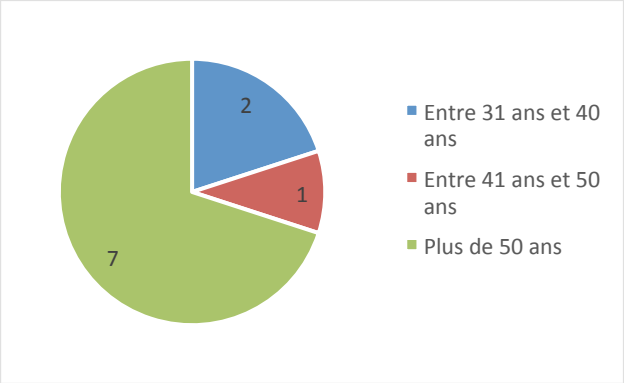


FIGURE 21 : RÉPARTITION DES ÂGES DES PARTICIPANTS AU QUESTIONNAIRE KALEIDO-DG (N=10)

3. RÉSULTATS

3.1. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Cette section est consacrée aux pratiques pédagogiques liées à la différenciation pédagogique, aux adaptations et aux outils à destination des élèves à besoins spécifiques. L'objectif est de présenter, par acteur interrogé directement concerné par celles-ci (enseignants de l'ordinaire, accompagnateurs pédagogiques et élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire), les attitudes et les pratiques déclarées mises en œuvre ou perçues.

3.1.1. ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE À L'ÉGARD DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ?

Nous avons souhaité connaître les attitudes des enseignants de l'ordinaire relatives à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique au sein de leurs classes. Ils sont généralement tout à fait d'accord de considérer que la mise en œuvre de pratiques différenciées dans les classes augmente les chances de réussite de la plupart des élèves et ils considèrent également que c'est possible de le faire dans leur contexte de travail (M=4,98 ; ET=1,5). Les enseignants semblent être d'accord avec le fait que ces pratiques ne diminuent pas la qualité de l'enseignement, ne ralentissent pas la progression des élèves dans les apprentissages et permettent, dans une moindre mesure, de mieux avancer dans le programme. Notons également que les écarts types observés indiquent que les avis des enseignants sont plus partagés, certains semblent davantage favorables à ces pratiques que d'autres.

TABLEAU 7 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES ITEMS PRECISANT LES ATTITUDES A L'EGARD DE LA DIFFERENCIATION

Mettre en œuvre des pratiques de différenciation…	N	Moyenne	Écart type
… ça augmente les chances de réussite de la plupart des élèves	119	5,82	1,25
… ça ralentit la progression de la plupart des élèves dans les apprentissages (R)	119	5,61	1,49
… ça permet de mieux avancer dans le programme	119	4,74	1,57
… ça diminue la qualité de l'enseignement (R)	119	5,57	1,47
… c'est possible dans mon contexte de travail (public scolaire, bâtiments, ressources…)	119	4,98	1,70

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Partant de ces différents items, nous avons calculé un indice de moyen pour ces attitudes vis-à-vis de la différenciation pédagogique (alpha=0,77) dont la moyenne est de 5,30 et l'écart type est 1,16 pour les enseignants de l'ordinaire.

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE À L'ÉGARD DES ADAPTATIONS AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

ATTITUDES PAR RAPPORT À LA NÉCESSITÉ D'AVOIR DES ADAPTATIONS AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Les attitudes plus globales envers les adaptations à mettre en place à l'égard de l'intégration des élèves à besoins spécifiques ont été mesurées auprès des enseignants (par exemple, *je trouve qu'il est normal, dans l'enseignement ordinaire, de mettre en place des adaptations pour les élèves à besoins spécifiques* - échelle d'accord).

TABLEAU 8 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES ITEMS PRECISANT LES ATTITUDES FACE AUX ADAPTATIONS

	N	Moyenne	Écart type
Que les élèves à besoins spécifiques bénéficient d'adaptations dans l'ordinaire, je trouve cela équitable	128	6,18	1,08
Je trouve qu'il est normal dans l'enseignement ordinaire de mettre en place des adaptations pour les élèves à besoins spécifiques	129	5,95	1,30
Je ne trouve pas cela juste pour les autres élèves de l'ordinaire que les élèves à besoins spécifiques bénéficient d'adaptations (R)	128	5,84	1,60
Les adaptations génèrent un coût financier personnel important (R)	125	5,54	1,95
Les adaptations à mettre en place dans l'ordinaire génère un coût au quotidien (en investissement) qui n'est pas raisonnable (R)	126	4,86	1,76
Le travail nécessaire à la mise en place d'adaptations ne me dérange pas	127	4,75	1,76
Les adaptations à mettre en place demandent trop de travail supplémentaire (R)	129	3,89	1,79

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

L'analyse de la cohérence interne de l'échelle de mesure de ces attitudes a révélé une bonne cohérence interne (alpha=0,78) pour l'ensemble des items. La moyenne de l'indice global calculé est de 5,28 avec un écart type de 1,07.

ATTITUDES PAR RAPPORT À LA MISE EN ŒUVRE DE CERTAINES ADAPTATIONS SPÉCIFIQUES AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Au-delà d'attitudes favorables en général pour les adaptations, nous avons voulu voir quelles étaient les attitudes des enseignants de l'ordinaire à l'égard d'adaptations spécifiques, couramment préconisées pour soutenir les élèves à besoins spécifiques. Le tableau ci-dessous reprend toutes les adaptations spécifiques reprises dans le tableau par ordre décroissant d'attitudes favorables.

TABLEAU 9 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES ITEMS PRECISANT LES ATTITUDES FACE AUX ADAPTATIONS SPECIFIQUES

	N	Moyenne	Écart type
Utiliser en classe des outils qui ont été construits avec la logopède ou l'accompagnateur pédagogique.	114	6,57	0,90
Réduire la charge de travail, le nombre d'exercices	126	6,11	1,27
Utiliser une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves (ex. Arial 16...)	120	5,96	1,46
Accorder plus de temps pour les évaluations	112	5,72	1,72
Offrir à l'élève la possibilité de faire une évaluation à l'oral	114	5,64	1,58

Accorder du temps supplémentaire au quotidien pour les différentes tâches	122	5,61	1,55
Reformuler les consignes s'assurer de leur compréhension	124	5,61	1,63
Utiliser un support informatisé avec des logiciels adaptés.	122	5,55	1,44
S'assurer de la présence de l'accompagnateur pédagogique lors des évaluations.	123	4,62	2,01

Légende : Échelle de 1=pas du tout favorable à 7= tout à fait favorable

Les enseignants de l'ordinaire sont en moyenne très favorables par rapport à la majorité des adaptations proposées, notamment par rapport à l'utilisation des outils construits avec l'accompagnateur pédagogique (M=6,57) et la réduction de la charge de travail (M=6,11). Celles pour lesquelles ils sont les moins favorables tout en restant favorables sont le fait d'utiliser un support informatisé avec des logiciels adaptés (M=5,55) et de s'assurer de la présence de l'accompagnateur pédagogique lors des évaluations (M=4,62).

À QUELLE FRÉQUENCE LES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE METTENT-ILS EN ŒUVRE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ?

Nous avons également cherché à savoir à quelle fréquence la différenciation pédagogique est déclarée mise en œuvre par les enseignants de l'ordinaire au sein de leurs classes. Les résultats descriptifs (moyennes et écarts types) sont présentés dans le tableau suivant dans l'ordre décroissant ainsi que les fréquences de réponses par modalités (voir figure ci-dessous).

TABLEAU 10 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LA FREQUENCE DE LA DIFFERENCIATION

	N	Moyenne	Écart type
Proposer à tous les élèves la même tâche au sein d'une même activité	123	5,37	1,043
Accepter différents types de réponses pour un même exercice	121	5,25	1,185
Donner des consignes différentes aux élèves pour une même activité	123	5,16	1,302
Varier les modes de communication avec les élèves : oral, visuel, écrit, dessins...	123	5,15	1,164
Préparer des exercices de rattrapage ou de dépassement pour certains élèves.	118	4,91	1,038
Accepter les niveaux d'exigences différents au moment de l'évaluation des acquis	115	4,77	1,457

Légende : Échelle de réponses à 6 échelons, allant de 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire à 6= quotidien.

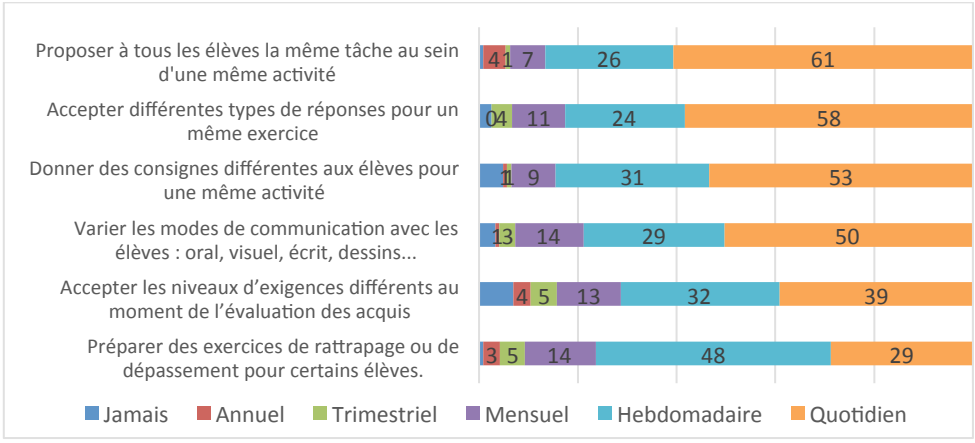


FIGURE 22 : FREQUENCE DES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION

Le plus fréquemment, les enseignants de l'ordinaire indiquent préparer la même activité pour tous les élèves. Ils sont plus de 61 % à le faire quotidiennement. Ils donnent néanmoins, de manière très fréquente (environ 60 % le font au quotidien) des consignes différentes aux élèves ou acceptent différents types de réponses. La variation des modes de communication est pratiquée par la moitié des enseignants de manière quotidienne et 30 % le font mensuellement. La différenciation lors des évaluations, notamment un niveau d'exigence différent, est mise en place par 40 % des enseignants de façon quotidienne et par 30 % de façon mensuelle. Les exercices de rattrapage ou de dépassement sont quant à eux moins fréquents, seulement la moitié des enseignants (48 %) le font une fois par semaine et un peu moins d'un tiers le font quotidiennement.

À QUELLE FRÉQUENCE LES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE METTENT-ILS EN ŒUVRE DES ADAPTATIONS AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Quant à la mise en œuvre des adaptations spécifiques, nous pouvons constater que certaines pratiques d'adaptations sont fréquemment utilisées tandis que d'autres sont plutôt rares. Les fréquences de mise en œuvre des adaptations sont présentées dans la figure suivante.

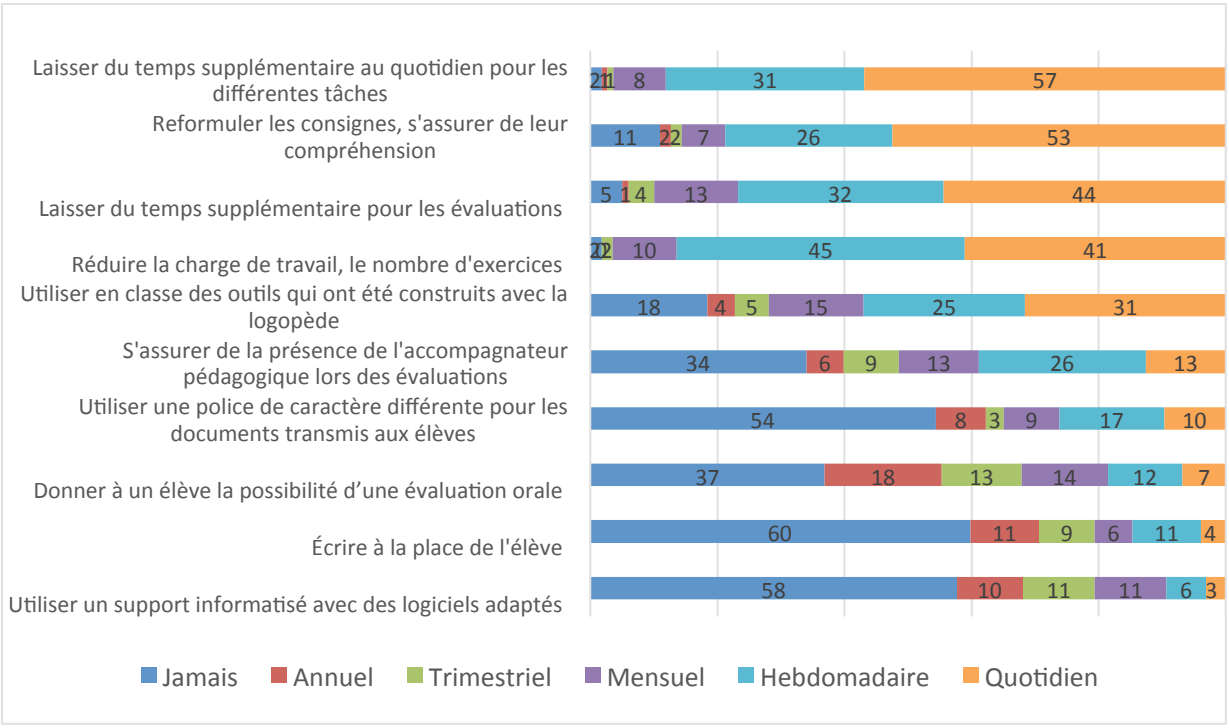


FIGURE 23 : FREQUENCE D'UTILISATION DES ADAPTATIONS SPECIFIQUES

Les adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques les plus fréquemment mises en œuvre concernent le rythme de travail (par exemple accorder un temps supplémentaire pour les travaux au quotidien et les évaluations), la reformulation des consignes et la réduction de la charge de travail. Plus de la moitié des enseignants accordent un temps supplémentaire au quotidien (57 %) et reformulent les consignes pour s'assurer de leur compréhension (53 %). 41 % des enseignants réduisent la charge de travail ou le nombre des exercices au quotidien ou de façon hebdomadaire. Notons également qu'un tiers des enseignants utilise de manière quotidienne des outils élaborés par l'accompagnateur pédagogique.

Cependant, certaines adaptations sont très peu fréquemment mises en place. Au quotidien, moins d'un enseignant sur dix donne la possibilité d'utiliser un support informatisé (3 %), écrit à la place de l'élève (4 %), donne la possibilité d'une évaluation orale (7 %), utilise une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves (10 %) ou s'assure de la présence de l'accompagnateur pour les évaluations (13 %). Ces pratiques impliquant une certaine modification du support du cours ou de la leçon sont plutôt rares.

À QUELLE FRÉQUENCE LES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE UTILISENT-ILS DES OUTILS ET DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES INTÉGRÉS ?

Nous avons également souhaité savoir à quelle fréquence les enseignants utilisent les outils et dispositifs spécifiques à l'égard des élèves ayant des besoins spécifiques.

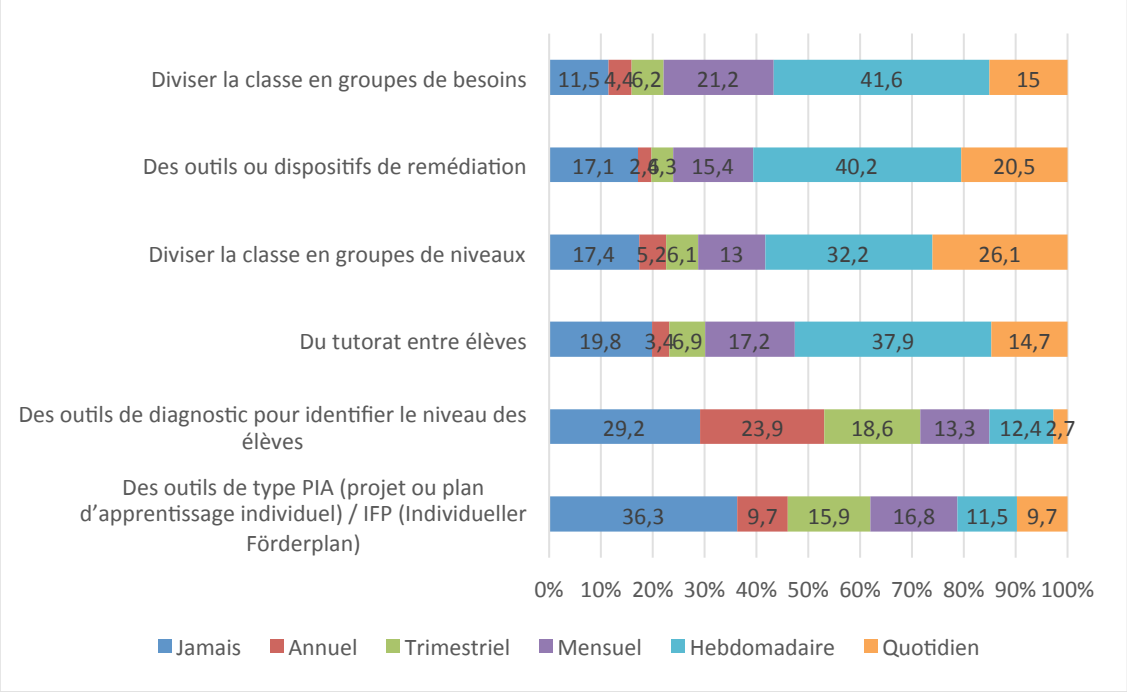


FIGURE 24 : FREQUENCE DE L'USAGE DES OUTILS DE DIFFERENCIATION

De manière globale, les outils de différenciation ne sont que relativement peu utilisés. Au quotidien, moins d'un quart des enseignants utilisent des outils de différentiation tels que diviser la classe en groupes de besoins (15 %), utiliser un dispositif de remédiation (20,5 %), diviser la classe en groupes de niveaux (26 %). 30 à 40 % des enseignants les utilisent plutôt de façon hebdomadaire. Des outils diagnostiques pour identifier les niveaux des élèves ou les PIA ne sont pratiquement pas exploités.

DANS QUELLE MESURE LES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE COLLABORENT-ILS AVEC LES DIFFÉRENTS ACTEURS ?

Une dimension importante de la réussite d'un projet d'intégration est le fait que les collaborations qui se nouent autour des projets d'intégration puissent avoir lieu avec les différents acteurs de l'intégration et qu'elles puissent porter sur des objets qui soutiennent ce projet. Nous avons abordé ces facettes dans le questionnaire adressé aux enseignants des élèves à besoins spécifiques intégrés dans l'enseignement ordinaire.

ACTEURS DE LA COLLABORATION

Nous avons listé treize types d'acteurs qui pouvaient être impliqués dans des collaborations concernant les élèves à besoins spécifiques. Nous avons demandé à chaque enseignant d'estimer la fréquence des collaborations qu'ils ont avec chacun de ces acteurs, sur une échelle à six échelons. Les fréquences de réponses pour ces différents échelons sont présentées dans la figure ci-dessous. Ce sont, par ordre décroissant, avec les enseignants de l'ordinaire, les accompagnateurs pédagogiques, les directions de l'ordinaire et les conseillers pédagogiques (*niederschwelligen Förderpädagogen*) que les collaborations sont les plus fréquentes.

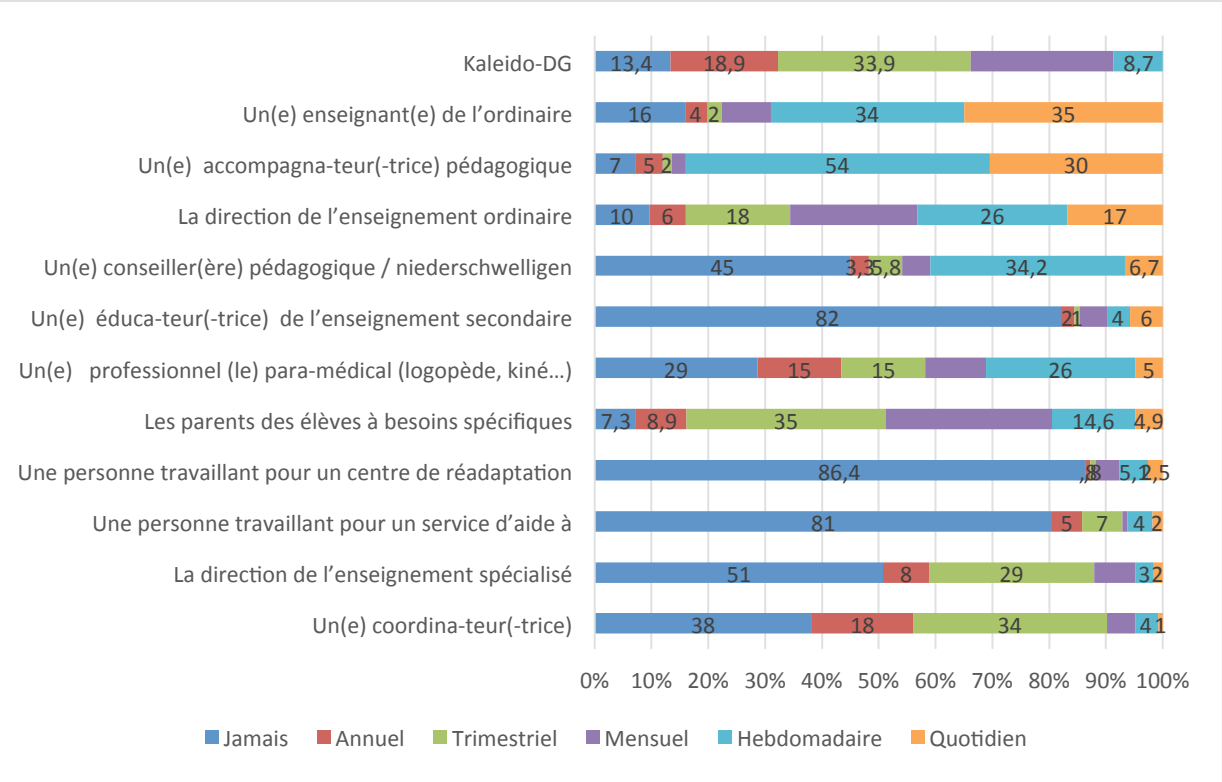


FIGURE 25 : FREQUENCES DES COLLABORATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LES DIFFERENTS ACTEURS POUR LES PROJETS D'INTEGRATION

OBJETS DE LA COLLABORATION

Les enseignants ont été invités à indiquer la fréquence avec laquelle ils traitent des différents aspects liés à la mise en œuvre des projets d'intégration concernant les élèves à besoins spécifiques. Tout comme pour la question précédente, ils devaient indiquer pour chacun des objets précisés s'ils étaient abordés quotidiennement, hebdomadairement, mensuellement, trimestriellement, annuellement ou jamais. Le graphique ci-dessous présente les fréquences de réponses pour chacune de ces modalités. Les aspects les plus fréquemment évoqués lors de ces échanges entre les enseignants et les différents acteurs sont, par ordre décroissant, la motivation des élèves, les travaux réalisés par les élèves en classe, les relations entre l'élève intégré et ses camarades de classe, la planification des leçons, les contenus à enseigner les méthodes et adaptations à utiliser en classe, les évaluations réalisées par les élèves en classe, et les événements de la vie quotidienne. Les éléments qui sont davantage discutés trimestriellement sont le PIA et les événements de la vie sociale.

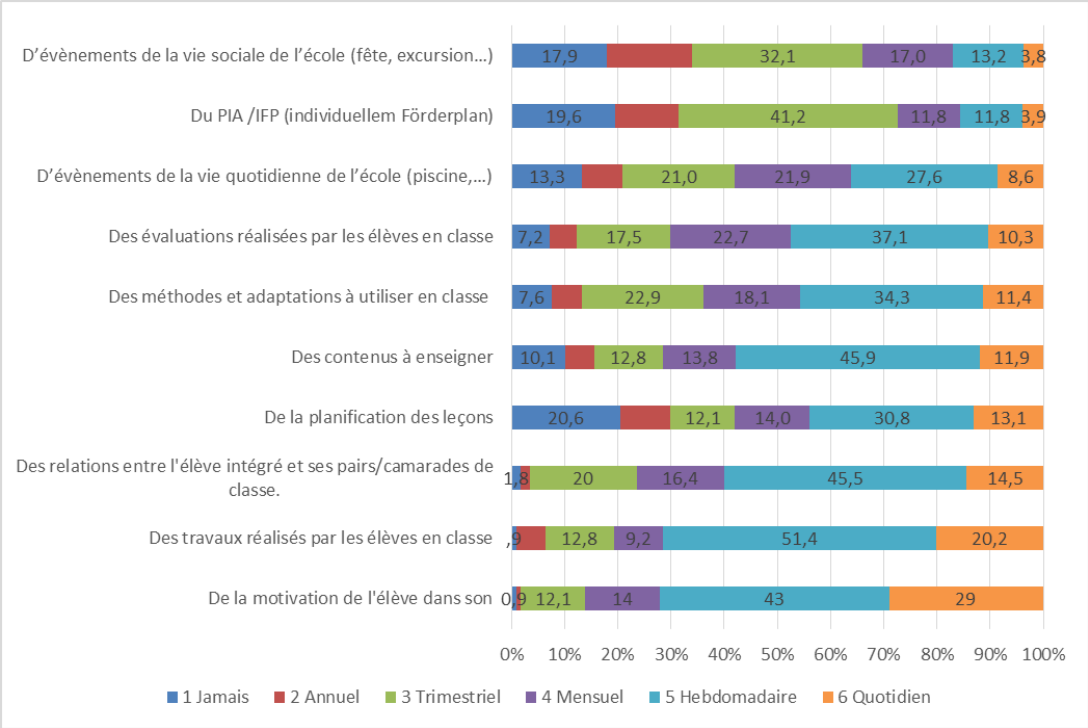


FIGURE 26 : CONTENUS ABORDES LORS DES COLLABORATIONS ENTRE ACTEURS, SELON LES ENSEIGNANTS (FREQUENCES)

3.1.2. ÉLÈVES INTÉGRÉS DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

Il nous tenait fortement à cœur de recueillir la perception des élèves en intégration quant aux pratiques pédagogiques mises en place au sein de leurs classes. Nous allons donc présenter, dans cette section, comment les élèves ayant des besoins spécifiques perçoivent les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants.

À QUELLE FRÉQUENCE LES ÉLÈVES INTÉGRÉS PERÇOIVENT-ILS QUE L'ENSEIGNANT DE L'ORDINAIRE MET EN ŒUVRE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AU SEIN DES CLASSES ?

Nous avons demandé aux élèves de dire avec quelle fréquence les pratiques de différenciation sont utilisées par les enseignants au sein des classes. Nous avons présenté la même liste que celle qui a été présentée aux enseignants de l'ordinaire. La figure suivante permet d'avoir un aperçu de la manière dont les élèves ont répondu pour chaque pratique.

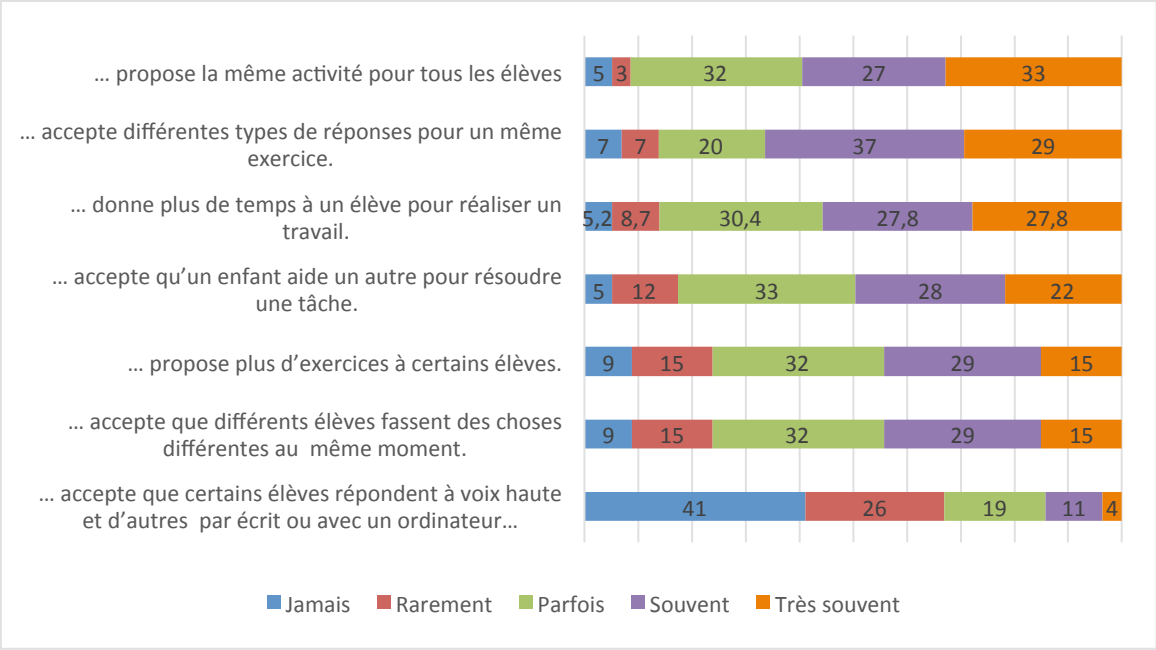


FIGURE 27 : FREQUENCE DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE PERÇUE PAR LES ELEVES INTEGRES

En observant les réponses des élèves quant à la fréquence de la différenciation pédagogique en classe, leurs réponses indiquent que la différenciation est assez présente en classe. Selon les élèves, l'enseignant accepte très souvent différents types de réponses pour un même exercice (29 %), donne plus de temps à certains élèves pour réaliser un travail (27,8 %), accepte qu'un enfant en aide un autre pour résoudre une tâche. Un autre tiers des élèves perçoit ces activités comme fréquentes. Vienne ensuite par ordre décroissant les pratiques suivantes, qui ne sont mentionnées comme étant souvent pratiquées que par environ 15 % des élèves : la proposition des exercices supplémentaires ou la réalisation des activités différentes au même moment. Plus de 40 % des élèves indiquent que les enseignants n'acceptent jamais des modalités (orale/écrite…) différentes pour une même activité.

Le premier item du graphique visait au contraire à savoir si les enseignants proposaient toujours la même activité aux élèves (ce qui indiquerait peu de différenciation) : 60 % des élèves considèrent que c'est souvent ou très souvent le cas.

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES ÉLÈVES INTÉGRÉS À L'ÉGARD DES ADAPTATIONS MISES EN ŒUVRE À LEUR ÉGARD DANS LES CLASSES DE L'ORDINAIRE ?

Se voir proposer des adaptations au sein des classes de l'ordinaire, en tant qu'élève intégré, peut pour certains élèves être perçu comme mettant en avant leurs différences et peut les gêner vis-à-vis de leurs camarades de classe. Nous souhaitions donc savoir comment les élèves percevaient les adaptations qui sont classiquement proposées aux élèves à besoins spécifiques. Pour cela, nous leur avons demandé de se prononcer sur une échelle d'accord (à 5 échelons). Les résultats descriptifs pour chacun des items sont présentés dans les figures qui suivent.

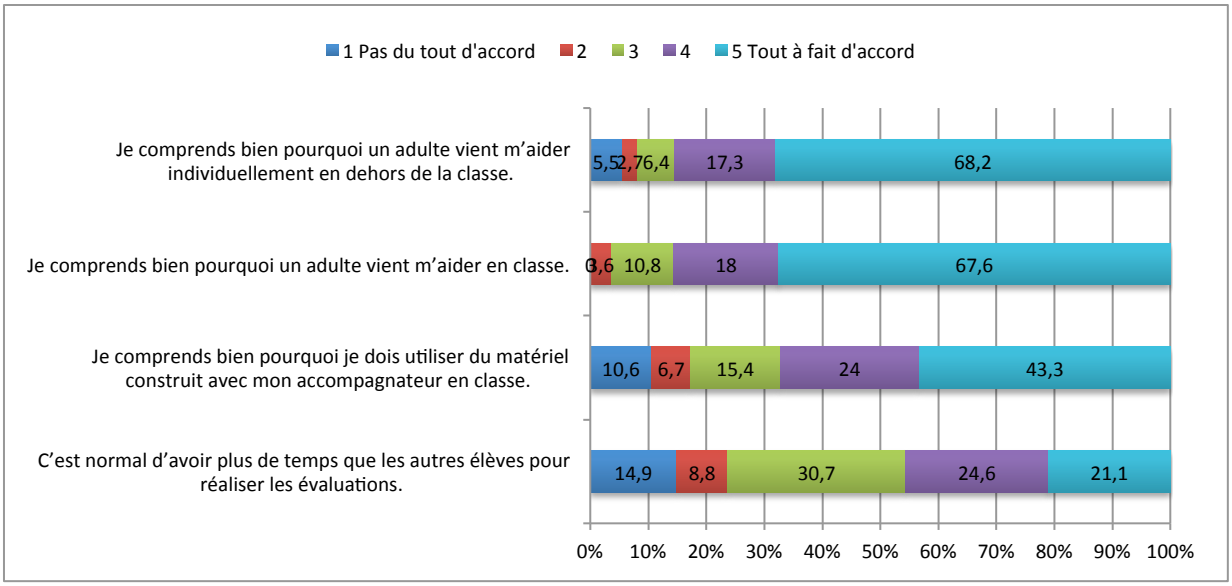


FIGURE 28 : ATTITUDES A L'EGARD DES ADAPTATIONS PROPOSEES AUX ELEVES INTEGRES

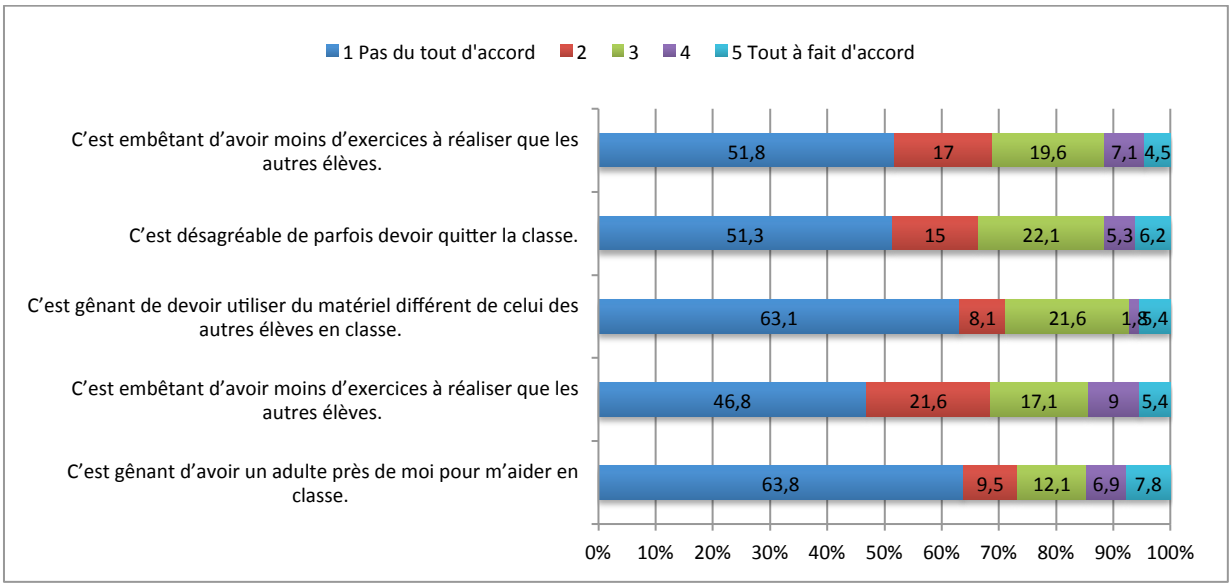


FIGURE 29 : ATTITUDES À L'ÉGARD DES ADAPTATIONS SELON LES ÉLÈVES INTÉGRÉS

Près de la moitié des élèves intégrés ne considère pas du tout comme gênante la présence d'un adulte près d'eux pour les aider, l'utilisation d'un matériel différent de celui des autres élèves en classe ou le fait de parfois quitter la classe. De plus, la majorité des élèves (70 %) comprennent très bien pourquoi un adulte vient les aider en classe ou de façon individuelle.

3.1.3. ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES

Tout comme pour les enseignants, nous avons également souhaité connaître d'une part les attitudes des accompagnateurs pédagogiques relatives à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et celles relatives aux adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques et d'autre part, les pratiques

différenciées qu'ils mettent en œuvre et le type de collaborations qui se tissent dans leur accompagnement des élèves à besoins spécifiques.

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES À L'ÉGARD DE MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AU SEIN DES CLASSES ?

Les accompagnateurs pédagogiques ont des attitudes particulièrement favorables quant à la mise en œuvre des pratiques de différenciation pédagogique. Ils sont généralement tout à fait d'accord de considérer que la mise en œuvre de pratiques différenciées dans les classes augmente les chances de réussite de la plupart des élèves, ne diminue pas la qualité de l'enseignement, ne ralentit pas la progression des élèves dans les apprentissages et permet dans une moindre mesure de mieux avancer dans le programme. Ils considèrent également que c'est possible de le faire dans leur contexte de travail (M=5,28, ET=1,46).

TABLEAU 11 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES ITEMS PRECISANT LES ATTITUDES VIS-A-VIS DE LA DIFFERENCIATION

Mettre en œuvre des pratiques de différenciation…	N	Moyenne	Ecart type
… ça augmente les chances de réussite de la plupart des élèves	51	6,29	1,01
… ça ralentit la progression de la plupart des élèves dans les apprentissages (inversé)	51	5,94	1,30
… ça permet de mieux avancer dans le programme	51	5,63	1,35
… ça diminue la qualité de l'enseignement (inversé)	50	6,16	1,20
… c'est possible dans mon contexte de travail (public scolaire, bâtiments, ressources…)	50	5,28	1,46

Légende : Échelle de 1=pas du tout favorable à 7= tout à fait favorable

Partant de ces différents items, nous avons calculé un indice de moyen pour ces attitudes vis-à-vis de la différenciation pédagogique (alpha=0,81) dont la moyenne est de 5,87 et l'écart type de 0,97 pour les 53 accompagnateurs pédagogiques.

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES À L'ÉGARD DES ADAPTATIONS AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Concernant les adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques, nous avons cherché à connaître les attitudes accompagnateurs d'une part concernant la nécessité de les mettre en œuvre et d'autre part, leurs attitudes par rapport à certaines adaptations plus spécifiques. Les items proposés sont les mêmes que ceux qui ont été proposés aux enseignants de l'ordinaire.

ATTITUDES PAR RAPPORT À LA NÉCESSITÉ D'AVOIR DES ADAPTATIONS AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Les accompagnateurs pédagogiques sont en moyenne très favorables à la mise en œuvre des adaptations à l'égard des élèves à besoins spécifiques, avec des moyennes supérieures à 5 sur 7, pour six des sept items. On peut cependant noter une attitude plus mitigée à l'égard du coût financier engendré par les adaptations, même si pour la majorité d'entre eux, le travail nécessaire à la mise en place des adaptations est tout à fait justifié.

TABLEAU 12 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA NÉCESSITÉ D'ADAPTATIONS À L'ÉGARD DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES

	N	Moyenne	Ecart type
Je trouve qu'il est normal dans l'enseignement ordinaire de mettre en place des adaptations pour les élèves à besoins spécifiques	51	6,69	0,812
Que les élèves à besoins spécifiques bénéficient d'adaptations dans l'ordinaire, je trouve cela équitable	50	6,68	0,741
Je ne trouve pas cela juste pour les autres élèves de l'ordinaire que les élèves à besoins spécifiques bénéficient d'adaptations (R)	51	6,39	1,266

Le travail nécessaire à la mise en place d'adaptations ne me dérange pas	52	6,06	1,514
Les adaptations à mettre en place dans l'ordinaire génèrent un coût au quotidien (en investissement) qui n'est pas raisonnable (R)	49	5,71	1,472
Les adaptations à mettre en place demandent trop de travail supplémentaire (R)	50	5,12	1,734
Les adaptations génèrent un coût financier personnel important (R)	50	4,76	2,124
Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.			

L'analyse de la cohérence interne de l'échelle de mesure de ces attitudes a révélé une bonne cohérence interne de cette échelle d'attitudes (alpha=0,71). La moyenne de l'indice global calculé est de 5,91 avec un écart type de 0,86.

Attitudes par rapport à la mise en œuvre de certaines adaptations spécifiques au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ?

Nous avons également voulu voir quelle était l'attitude des accompagnateurs pédagogiques à l'égard d'adaptations spécifiques, couramment préconisées pour soutenir les élèves à besoins spécifiques. Les accompagnateurs pédagogiques sont très favorables à la mise en œuvre la grande majorité les adaptations spécifiques reprises dans le tableau (valeurs supérieures à 6 sur 7 pour huit items sur les dix). Celles pour lesquelles ils ne choisissent pas les valeurs les plus élevées, tout en restant favorables, sont le fait de s'assurer de la présence de l'accompagnateur pédagogique lors des évaluations (M=4,88) et d'écrire à la place de l'élève (M=3,98). Partant de ces différents items, nous avons calculé un indice de moyen pour ces attitudes vis-à-vis de la différenciation pédagogique (alpha=0,78) dont la moyenne est de 6,06 et l'écart type est 0.83 pour les accompagnateurs pédagogiques.

TABLEAU 13 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES ITEMS PRECISANT LES ATTITUDES FACE AUX ADAPTATIONS SPECIFIQUES

	N	Moyenne	Ecart type
Réduire la charge de travail, le nombre d'exercices	50	6,80	0,40
Utiliser en classe des outils qui ont été construits avec la logopède ou l'accompagnateur pédagogique.	49	6,80	0,61
Utiliser une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves (ex. Arial 16...)	51	6,63	0,85
Accorder plus de temps pour les évaluations	51	6,59	0,98
Reformuler les consignes s'assurer de leur compréhension	51	6,33	1,24
Accorder du temps supplémentaire au quotidien pour les différentes tâches	52	6,31	1,04
Utiliser un support informatisé avec des logiciels adaptés.	51	6,31	1,26
Offrir à l'élève la possibilité de faire une évaluation à l'oral	51	6,12	1,07
S'assurer de la présence de l'accompagnateur pédagogique lors des évaluations.	52	4,88	1,73
Écrire à la place de l'élève	49	3,98	1,93
N valide (liste)	44		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

À quelle fréquence les accompagnateurs pédagogiques mettent-ils en œuvre de la différenciation pédagogique ?

Nous avons également cherché à savoir à quelle fréquence la différenciation pédagogique est mise en œuvre par les accompagnateurs pédagogiques dans le cadre de leur accompagnement des élèves à besoins spécifiques intégrés dans l'enseignement ordinaire. Les statistiques descriptives sont présentées dans le tableau suivant et les fréquences de réponses aux différentes modalités de l'échelle de réponse dans la figure qui suit.

TABLEAU 14 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES FREQUENCES D'UTILISATION DES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION

	N	Moyenne	Ecart type
Varier les modes de communication avec les élèves : oral, visuel, écrit, dessins...	50	5,02	1,332
Donner des consignes différentes aux élèves pour une même activité	47	4,98	1,525
Accepter différents types de réponses pour un même exercice	49	4,94	1,298
Accepter les niveaux d'exigences différents au moment de l'évaluation des acquis	50	4,84	1,476
Préparer des exercices de rattrapage ou de dépassement pour certains élèves.	50	4,66	1,206
Proposer à tous les élèves la même tâche au sein d'une même activité	47	3,51	2,052
N valide (liste)	43		

Légende : Échelle de réponse à 6 échelons, allant de 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire à 6= quotidien.

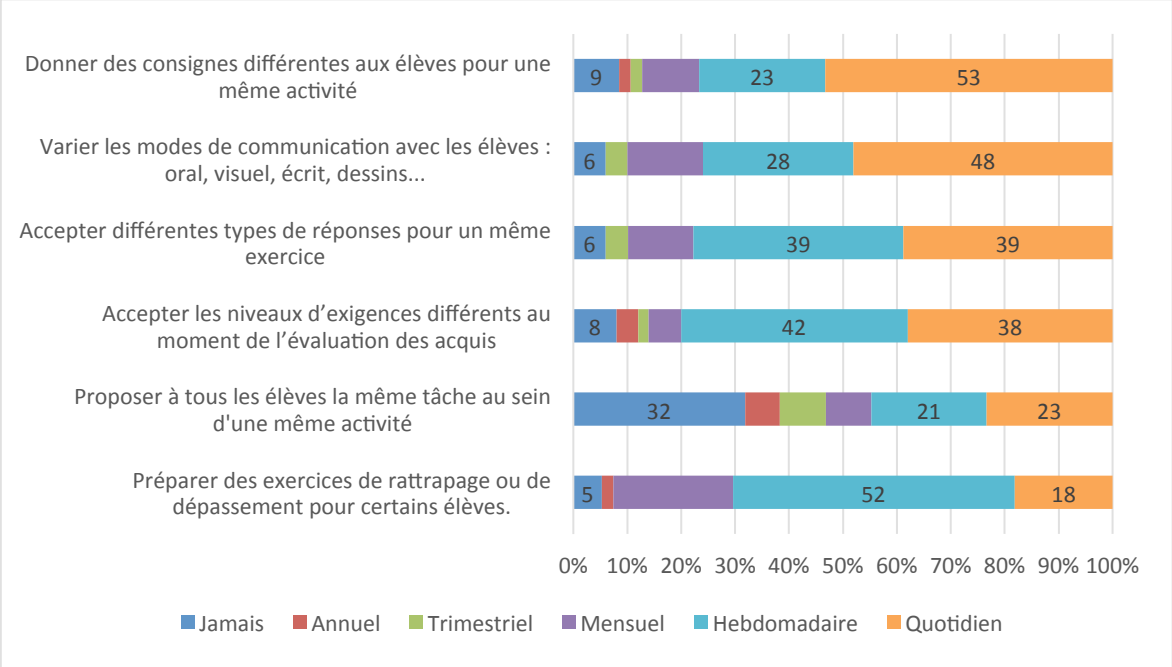


FIGURE 29 : FREQUENCE DE L'UTILISATION DECLAREES DES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PAR LES ACCOMPAGNATEURS

Les résultats montrent que les accompagnateurs pédagogiques sont non seulement très favorables aux pratiques de différenciation, mais ils les utilisent fréquemment dans leur accompagnement des enfants à besoins spécifiques. Environ 75 % des accompagnateurs utilisent au moins une fois par semaine ces pratiques. Au quotidien, les pratiques les plus fréquentes touchent à la différenciation des consignes (53 %), la variation des modes de communication (48 %), l'acceptation de différents types de réponses pour un même exercice (39 %) ou l'acceptation de différents niveaux d'exigences au moment des évaluations (38 %). Un tiers des accompagnateurs déclare ne jamais proposer à tous les élèves la même tâche au sein d'une même activité, qui était l'item ne traduisant pas de différenciation.

À QUELLE FRÉQUENCE LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES METTENT-ILS EN ŒUVRE DES ADAPTATIONS AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Quant à la mise en œuvre des adaptations spécifiques, nous pouvons constater que certaines pratiques d'adaptations sont fréquemment utilisées tandis que d'autres sont plutôt rares. Ce constat peut également être soutenu par les écarts types très élevés dans le tableau descriptif ci-dessous.

TABLEAU 15 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES FRÉQUENCES DE MISE EN ŒUVRE DES ADAPTATIONS

	N	Moyenne	Ecart type
Être aux côtés d'un élève de sorte qu'il bénéficie de temps supplémentaire pour les différentes tâches.	48	5,00	1,072
Réduire la charge de travail, le nombre d'exercices.	49	4,92	1,336
Reformuler les consignes, s'assurer de leur compréhension.	49	4,78	1,358
Utiliser en classe des outils spécifiques qui ont été construits en individuel.	46	4,24	1,840
Être aux côtés d'un élève de sorte qu'il bénéficie d'un tiers de temps supplémentaire pour les évaluations.	49	4,12	1,775
Être aux côtés d'un élève de sorte qu'il réalise une évaluation en dehors de la classe.	50	3,88	1,757
Être présent lors des évaluations.	45	3,56	1,937
Utiliser un support informatisé avec des logiciels adaptés.	45	2,96	1,882
Utiliser une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves (par ex., police de grande taille ou police spéciale pour dyslexique).	46	2,89	1,980
Être aux côtés d'un élève de sorte qu'il réalise une évaluation orale.	46	2,50	1,630
Écrire à la place de l'élève.	49	2,16	1,405
N valide (liste)	36		

Légende : Échelle de réponse à 6 échelons, allant de 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire à 6= quotidien

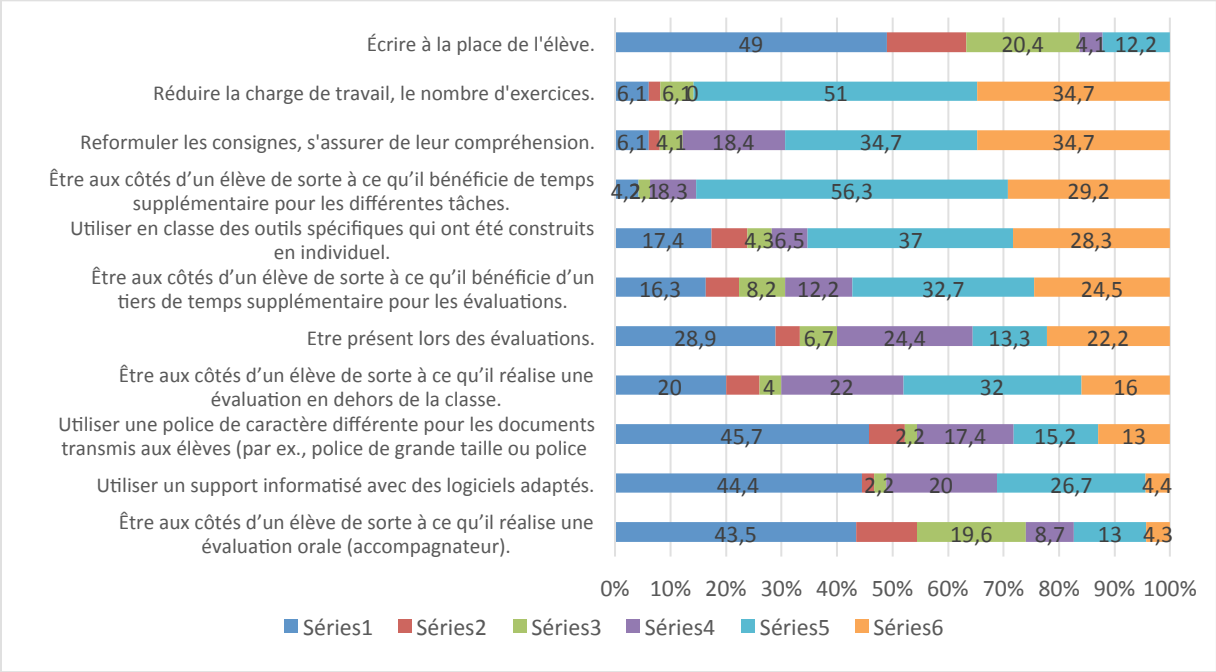


FIGURE 30 : FREQUENCE DE LA MISE EN ŒUVRE DES ADAPTATIONS SELON LES ACCOMPAGNATEURS

Tel que présenté dans la figure ci-dessus, les adaptations fréquentes concernent la réduction de la charge de travail ou le nombre des exercices (35 % le font quotidiennement et 51 % le font au moins une fois par semaine), la reformulation des consignes (35 % le font quotidiennement et 35 % le font au moins une fois par semaine) et l'accompagnement d'un élève pour qu'il bénéficie du temps supplémentaire (30 % le font quotidiennement et 56 % le font au moins une fois par semaine).

Certaines adaptations sont néanmoins très peu fréquentes telles que l'utilisation d'une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves, l'accompagnement de l'élève lors d'une évaluation ou encore le fait d'écrire à la place de l'élève (49 % ne le font jamais).

À QUELLE FRÉQUENCE LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES UTILISENT-ILS DES OUTILS ET DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES INTÉGRÉS ?

Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des outils et dispositifs spécifiques par ordre décroissant d'utilisation. Ce sont avant tout les outils de remédiation et le PIA semblent les plus fréquemment utilisés, les autres outils sont bien moins souvent exploités. La figure ci-dessous permettra de mieux comprendre à quelle fréquence sont utilisés les différents outils et dispositifs.

TABLEAU 16 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR L'UTILISATION DES OUTILS ET DISPOSITIFS SPECIFIQUES

	N	Moyenne	Ecart type
Des outils ou dispositifs de remédiation/Nachhilfe für Schüler	49	5,27	0,930
Des outils de type PIA (projet ou plan d'apprentissage individuel)/IFP (Individueller Förderplan)	49	4,18	1,577
Diviser la classe en groupes de niveaux	47	3,70	1,829
Diviser la classe en groupes de besoins	45	3,56	1,865
Du tutorat entre élèves	44	3,34	1,879
Des outils de diagnostic pour identifier le niveau des élèves	48	2,27	0,984
N valide (liste)	40		

Légende : Échelle de réponse à 6 échelons, allant de 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire, 6=quotidien.

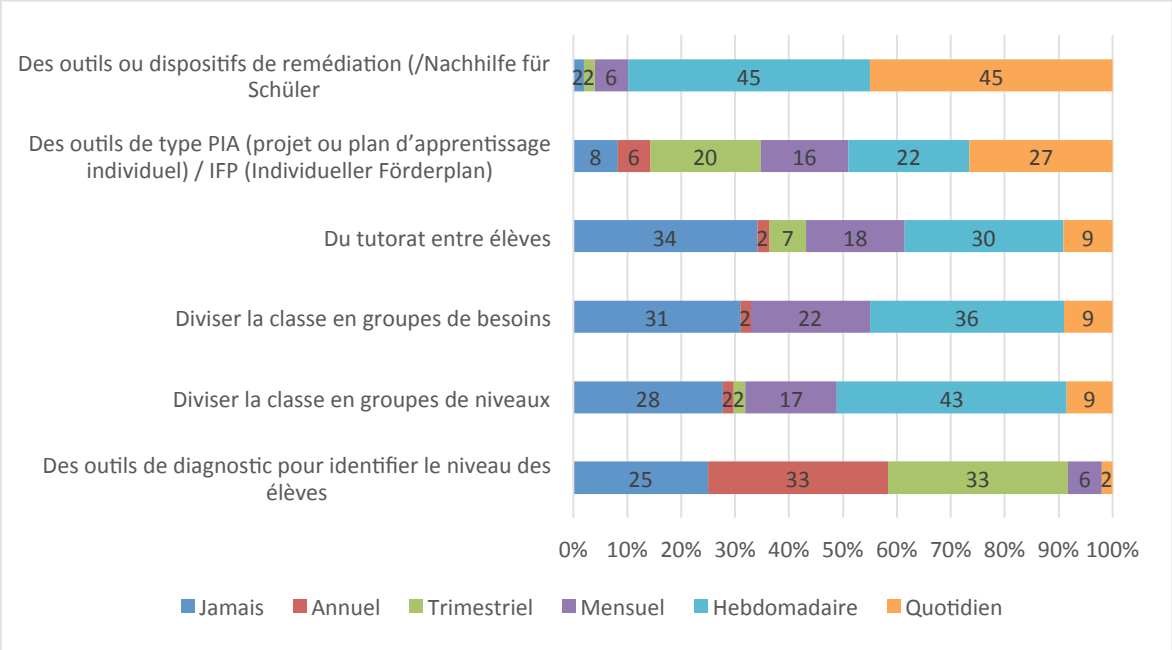


FIGURE 31 FREQUENCE DE L'UTILISATION DES OUTILS DE DIFFERENCIATION PAR LES ACCOMPAGNATEURS

De manière globale, l'emploi des outils de différenciation varie fortement en fonction du dispositif. C'est avant tout des outils de remédiation qui sont exploités par la majorité des enseignants (environ 90 % au moins une fois par semaine). Les PIA viennent en deuxième place avec 22 % des accompagnateurs qui les utilisent de façon hebdomadaire et 27 % au quotidien. Les autres outils sont relativement peu utilisés et avant tout de manière hebdomadaire : la division de la classe en groupe de niveaux (43 %), la division diviser de la classe en groupes de besoins (36 %) ou le tutorat entre élèves (30 %). Les outils de diagnostic sont utilisés essentiellement trimestriellement ou annuellement, ce qui n'est pas surprenant.

DANS QUELLE MESURE LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES COLLABORENT-ILS AVEC LES DIFFÉRENTS ACTEURS ?

Tout comme pour les enseignants, nous avons interrogé les accompagnateurs pédagogiques sur leurs pratiques de collaborations dans le cadre des projets d'intégration. Nous leur avons demandé d'une part avec quels acteurs ils collaboraient et à quelle fréquence et d'autre part, sur quoi portent leurs temps d'échanges et de collaboration.

ACTEURS DE LA COLLABORATION

Comme mentionné plus haut, nous avons listé treize types d'acteurs qui pouvaient être impliqués dans des collaborations concernant les élèves à besoins spécifiques. Nous avons demandé à chaque accompagnateur d'estimer la fréquence des collaborations qu'ils ont avec chacun de ces acteurs, sur une échelle à six échelons. Les fréquences de réponses pour ces différents échelons sont présentées dans le graphique ci-dessous. Ce sont, par ordre décroissant, avec les enseignants de l'ordinaire, les collègues de l'école spécialisée (enseignants du spécialisé et accompagnateurs pédagogiques), la direction de l'école ordinaire que les collaborations sont les plus fréquents.

TABLEAU 17 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DE LA FRÉQUENCE DES COLLABORATIONS DES DIRECTIONS DE L'ÉCOLE ORDINAIRE AVEC DIFFÉRENTS ACTEURS, POUR LES PROJETS D'INTÉGRATION

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Un(e) enseignant(e) de l'ordinaire	49	3	6	5,65	, 663
La direction de l'enseignement ordinaire	49	1	6	4,08	1,115
Un(e) accompagnateur (-trice) pédagogique (enseignant(e) ou logopède issu(e) du spécialisé)	48	1	6	3,81	1,646
Un(e) coordinateur (-trice)	46	1	6	3,70	1,008
La direction de l'enseignement spécialisé	48	1	6	3,60	1,180
Les parents des élèves à besoins spécifiques	50	2	6	3,52	, 886
Un membre de KALEIDO	52	1	6	3,25	1,007
Un(e) enseignant du spécialisé	48	1	6	3,23	1,905
Un(e) professionnel (le) paramédical (logopède, kiné…)	50	1	6	3,16	1,405
Un(e) conseiller(ère) pédagogique/niederschwelligen Förderpädagogen	48	1	5	2,31	1,546
Un(e) éducateur (-trice) de l'enseignement secondaire	50	1	6	2,12	1,881
Une personne travaillant pour un service d'aide à l'intégration et/ou un service d'aide précoce	48	1	5	1,44	, 943
Une personne travaillant pour un centre de réadaptation	49	1	5	1,29	, 866
N valide (liste)	34				

Légende : Échelle de réponse à 6 échelons, allant de 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire à 6= quotidien.

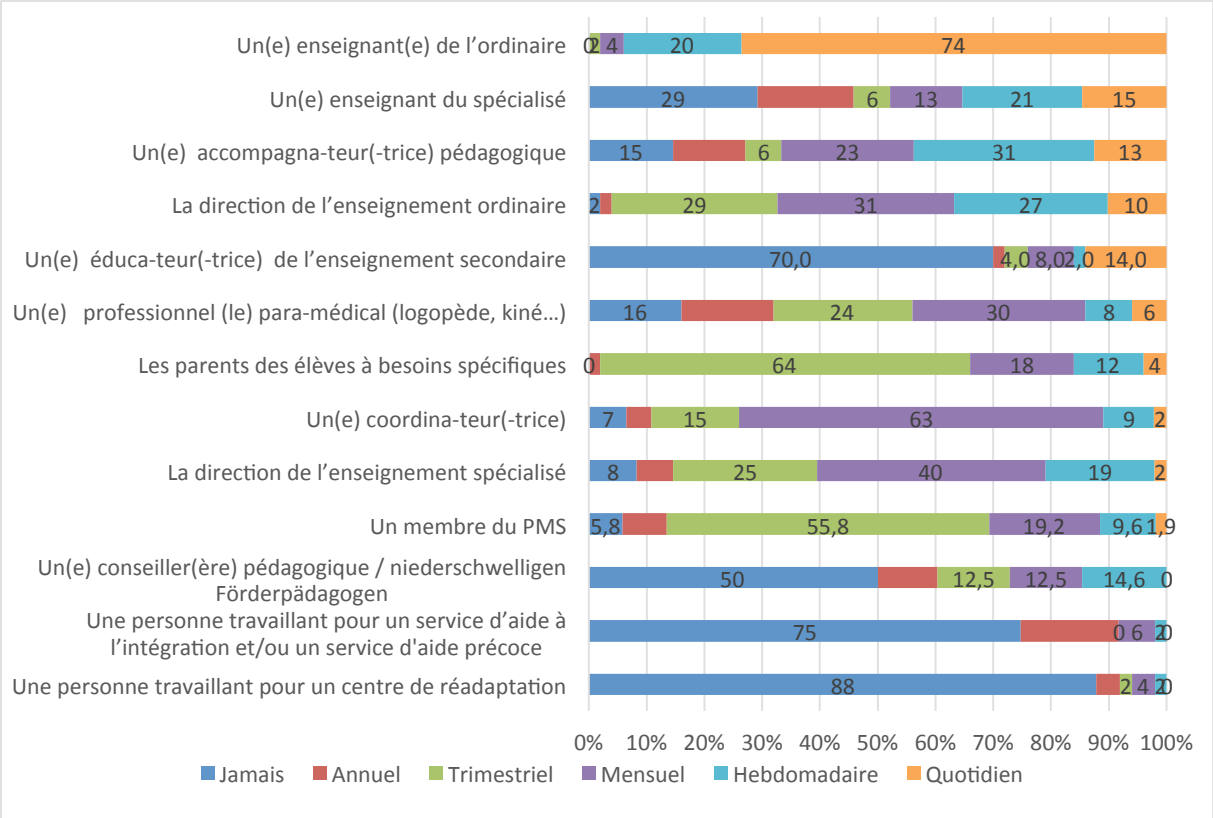


FIGURE 32 : FREQUENCE DES COLLABORATIONS DES ACCOMPAGNATEURS AVEC LES DIFFERENTS ACTEURS

Il est intéressant de noter que les accompagnateurs collaborent avant tout de manière trimestrielle avec les membres du KALEIDO-DG (59 %) ou avec les parents (64 %). Ces collaborations pourraient faire référence aux conférences de soutien (« Förderkonferenzen »). De manière mensuelle, les collaborations avec la coordinatrice des projets d'intégration (63 %) ou avec la direction de l'enseignement spécialisée sont privilégiées. Des collaborations avec des personnes travaillant dans un centre de réadaptation, dans un service d'aide précoce ou avec la conseillère pédagogique (« niederschwelligen Förderpädagogen ») se font très rarement.

OBJETS DE LA COLLABORATION

Tout comme les enseignants, les accompagnateurs pédagogiques ont été invités à indiquer la fréquence avec laquelle ils traitent des différents aspects liés à la mise en œuvre des projets d'intégration concernant les élèves à besoins spécifiques. Tout comme pour la question précédente, ils devaient indiquer pour chacun des objets précisés s'ils étaient abordés quotidiennement, hebdomadairement, mensuellement, trimestriellement, annuellement ou jamais. On peut observer que la motivation de l'élève, les relations entre l'élève intégré et ses camarades de classe ainsi que les travaux réalisés sont le plus fréquemment abordé.

TABLEAU 18 : OBJETS SUR LESQUELS PORTE LA COLLABORATION ENTRE LES PARTENAIRES DE L'INTEGRATION

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
De la motivation de l'élève dans son	49	2	6	4,61	1,133
Des relations entre l'élève intégré et ses pairs/camarades de classe.	50	2	6	4,24	1,153
Des travaux réalisés par les élèves en classe	50	1	6	4,16	1,434
Des contenus à enseigner	51	1	6	3,92	1,324
Des méthodes et adaptations à utiliser en classe	50	1	6	3,9	1,432
Des évaluations réalisées par les élèves en classe	50	1	6	3,8	1,512
De la planification des leçons	51	1	6	3,65	1,467
D'évènements de la vie quotidienne de l'école (piscine,…)	44	1	6	3,09	1,537
Du PIA /IFP (individueller Förderplan)	51	1	6	2,94	1,066

D'évènements de la vie sociale de l'école (fête, excursion…)	49	1	5	2,8	1,207
N valide (liste)	44				

Légende : Échelle de réponse à 6 échelons, allant de 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire à 6= quotidien.

Le graphique ci-dessous présente les fréquences de réponses pour chacune de ces modalités. La plupart du temps, ces différents aspects sont abordés de manière hebdomadaire. Les aspects les plus fréquemment évoqués lors de ces échanges entre les accompagnateurs pédagogiques et les différents acteurs sont, par ordre décroissant, la motivation de l'élève intégré dans son travail scolaire, les travaux réalisés par les élèves en classe, les relations entre l'élève intégré et ses pairs en classe, les évaluations réalisées par les élèves en classe, les méthodes et adaptations à utiliser en classe, les contenus à enseigner, la planification des leçons, les événements de la vie quotidienne, le PIA, et en dernier les événements de la vie sociale. Leurs réponses correspondent en tout point à ce que les enseignants avaient eux-mêmes mentionné. Notons que le PIA est abordé avant tout de façon trimestrielle par plus de la moitié des accompagnateurs pédagogiques.

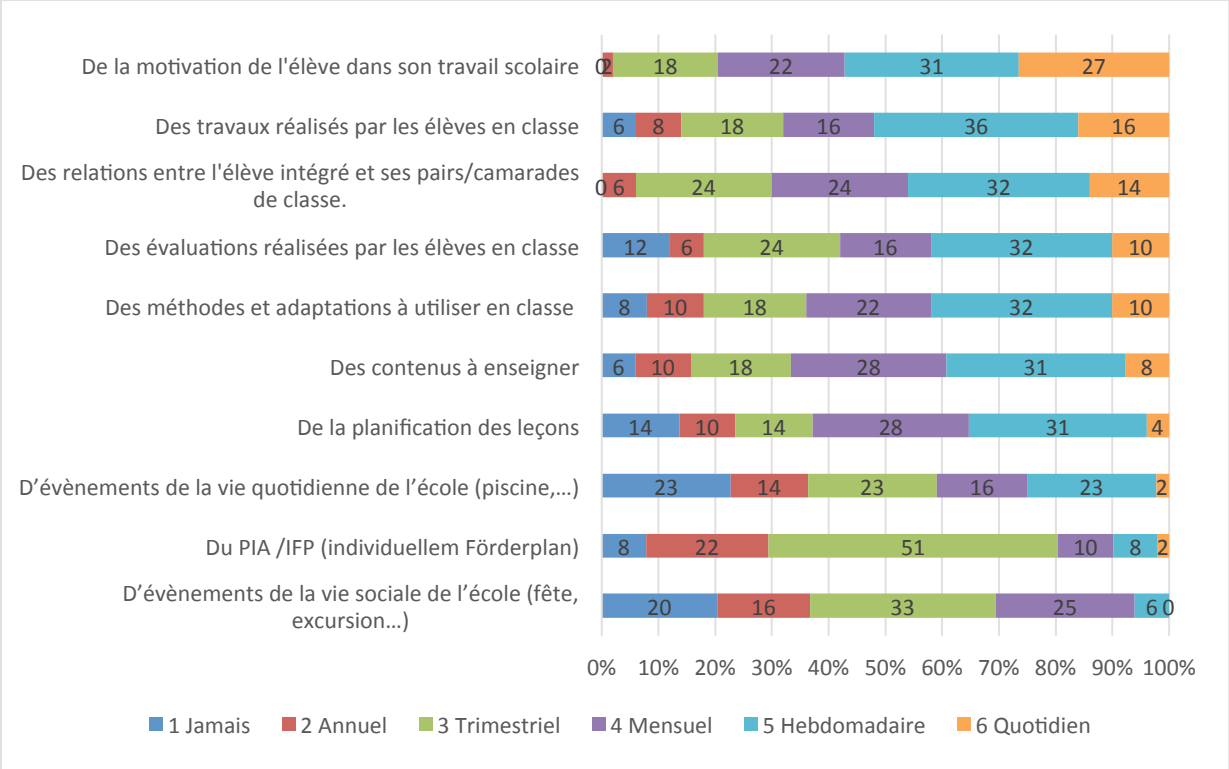


FIGURE 33 : CONTENUS ABORDES, SELON LES ACCOMPAGNATEURS, LORS DES ECHANGES ET DE LA COLLABORATION (FREQUENCES)

3.2. LES ÉLÈVES ET LEURS PARENTS

Le deuxième ensemble de questions dont nous présentons les résultats porte sur l'impact de ces pratiques pédagogiques sur les élèves intégrés et leurs parents. Nous présenterons les résultats successivement ces résultats dans cet ordre.

3.2.1. ÉLÈVES INTÉGRÉS DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

BIEN-ÊTRE ET ENGAGEMENT DES ÉLÈVES INTÉGRÉS DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE : SE SENTENT-ILS COMPÉTENTS, AFFILIÉS ET AUTONOMES ?

Nous présenterons tout d'abord, chacune des variables de bien-être que nous avons retenues dans l'enquête adressée aux élèves intégrés pour ensuite analyser pour ensuite voir dans quelle mesure ces variables sont corrélées entre elles. En d'autres termes, nous essaierons de voir quels sont les liens entre ces différentes dimensions du bien-être.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES ÉLÈVES INTÉGRÉS

Les élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire en Communauté germanophone expriment un niveau assez élevé de sentiment de compétence (M=3,8 ; ET=0,79 ; N=117). Cet indice a été obtenu à partir de la moyenne des réponses aux quatre items de l'échelle de mesure, dont la consistance interne était bonne (Alpha= 0,69). Cependant, si l'on regarde chacun des items séparément, on constate que pour trois des items, les élèves se placent dans une position neutre (niveau 3 de l'échelle à 5 niveaux), exprimant par là qu'ils sont parfois d'accord, parfois pas à la formulation de l'item telle qu'elle est proposée, alors que pour l'item2 « Je suis capable de bien réussir mon année si je le veux vraiment, ils sont nettement plus en accord (60% d'entre eux disent être tout à fait d'accord).

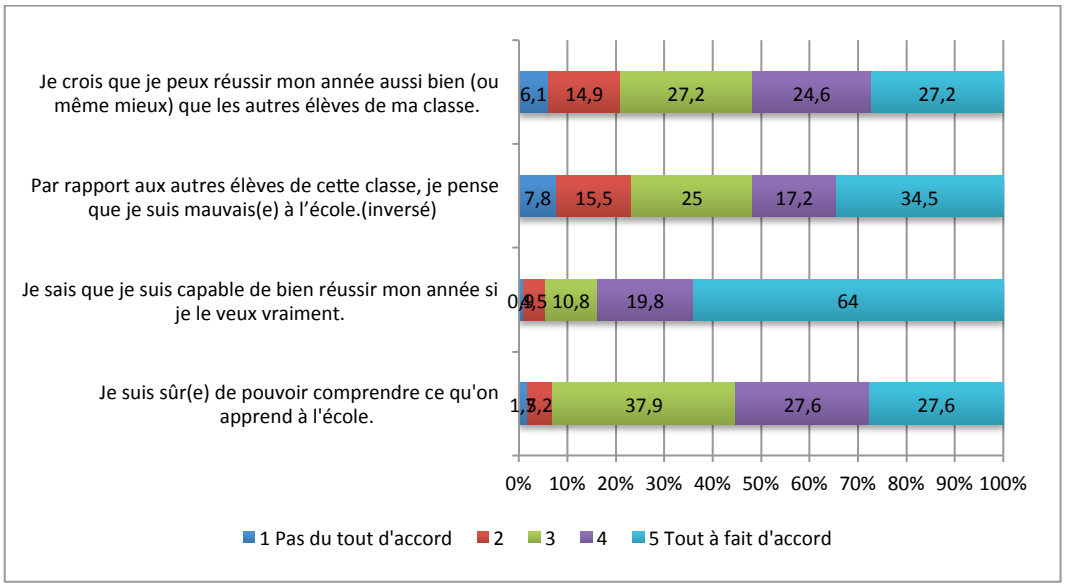


FIGURE 34 : FRÉQUENCES DES RÉPONSES AUX ITEMS MESURANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES ÉLÈVES INTÉGRÉS

Qu'ils soient dans l'enseignement primaire ou secondaire, ce taux ne se différencie pas statistiquement.

SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE

Ce sentiment d'affiliation aux autres élèves de la classe a été mesuré à l'aide de deux échelles, chacune composée de 4 items. La première vise à mesurer le sentiment d'affiliation perçu au sein de la classe avec les autres élèves alors que la seconde vise à mesurer ce même sentiment d'affiliation aux autres élèves de la classe à partir des activités menées conjointement en dehors de la classe. Les deux échelles ont une très bonne consistance interne, respectivement avec des coefficients alpha de 0.73 et 0.85. Vu cette très bonne consistance interne, deux indices d'affiliation ont été créés (moyenne des 4 items pour chaque échelle), qui mesurent donc respectivement le sentiment d'affiliation au sein de la classe et les amitiés nouées en dehors de l'école avec les camarades de classe.

Globalement, on constate que les élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire se sentent clairement bien intégrés avec leurs camarades de classe au sein de la classe (M=4,12 ; ET=0,79).

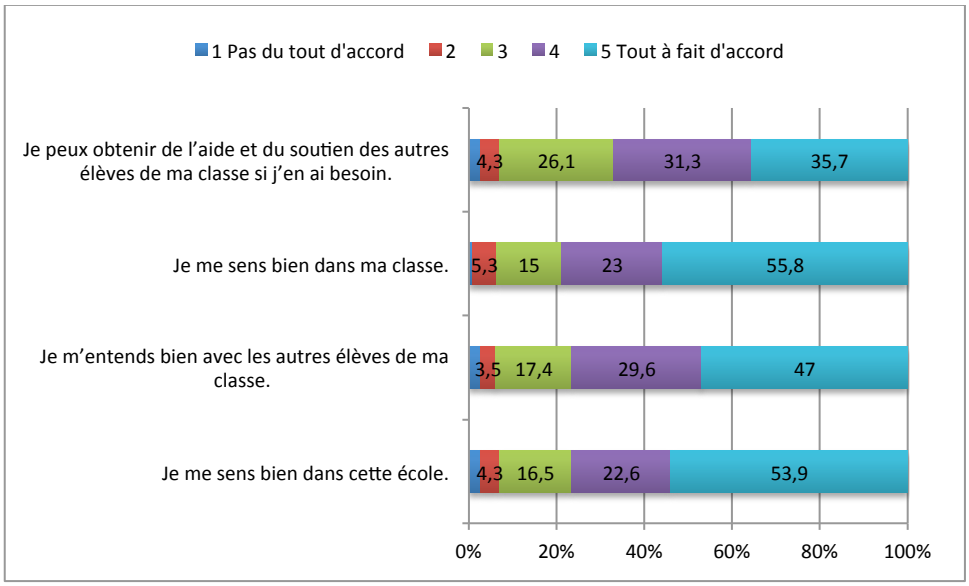


FIGURE 35 : SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE DES ÉLÈVES INTÉGRÉS EN CLASSE

Ceci se traduit également par la réponse à un autre item : 83,5% des élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire disent qu'ils sont généralement avec au moins un ami dans la cour de récréation, tel qu'illustré dans la figure suivante.

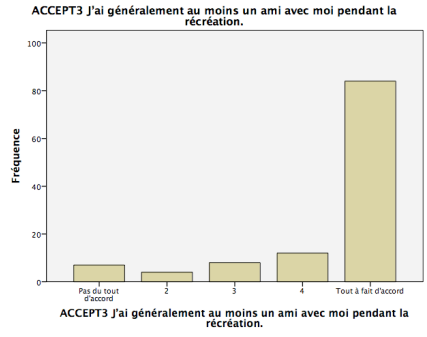


FIGURE 36 : ITEM « J'AI UN AMI AVEC MOI PENDANT LA RÉCRÉATION » - FRÉQUENCES

Par contre, ces élèves se sentent peu affiliés aux autres élèves en dehors de la classe (M=2.98 ; ET = 1,20). Ceux-ci ne s'invitent que rarement pour jouer en dehors de la classe, pour réaliser des activités extra-scolaires ou encore pour un anniversaire.

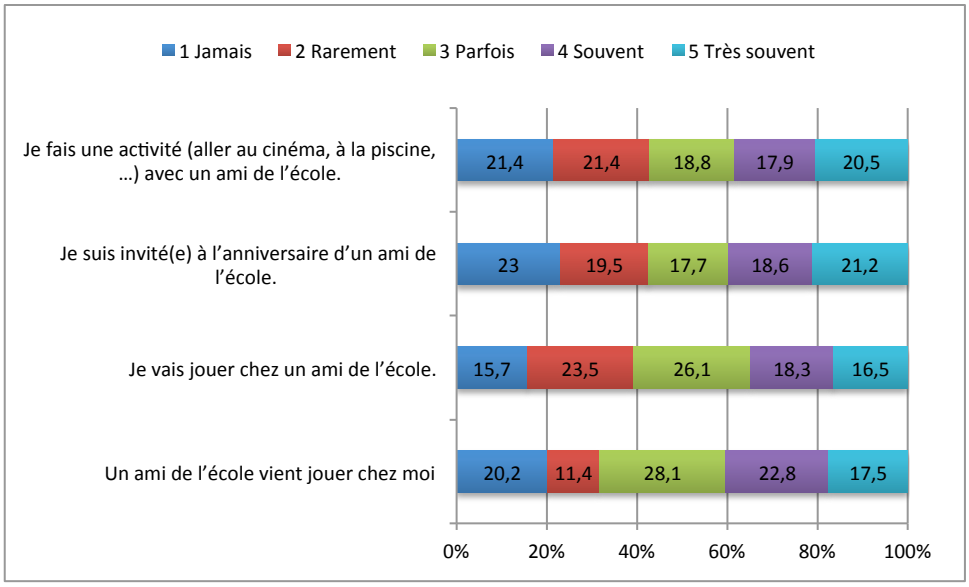
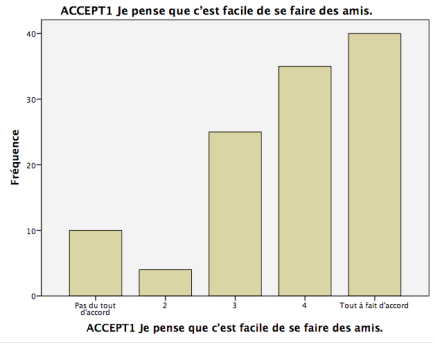


FIGURE 37 : SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE DES ÉLÈVES INTÉGRÉS EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Deux autres items vont dans le sens de cette difficulté. Quand les élèves sont interrogés sur la facilité de se faire des amis, ou encore sur leur volonté d'en avoir plus, leurs réponses sont partagées, comme illustré dans les graphiques suivants.



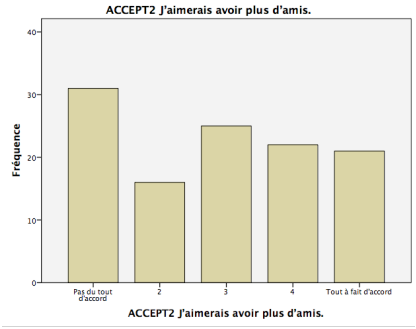


FIGURE 38 : FRÉQUENCES ASSOCIÉES AUX ITEMS « JE PENSE QUE C'EST FACILE DE SE FAIRE DES AMIS » - « J'AIMERAIS AVOIR PLUS D'AMIS »

C'est encore plus vrai, pour les élèves de secondaire dont le sentiment d'affiliation pour les activités en dehors de l'école avec des copains de classe est encore plus bas (M=2.49 ; ET=1.15) que pour les élèves de primaire (M=3.38 ; ET=1.08), et cela de manière statistiquement significative (F(1 ; 115)=18,74 ; p=0,000).

Alors qu'au niveau de l'intégration en classe, il n'y a pas de différences de sentiment d'affiliation des élèves qu'ils soient intégrés dans l'enseignement ordinaire primaire ou dans l'enseignement ordinaire secondaire.

Lorsque les parents ont été interrogés sur ces mêmes questions concernant le fait que leur enfant était invité pour des activités avec des camarades de sa classe en dehors du temps scolaire (pour jouer, pour un anniversaire ou une sortie), ils ont la même perception que les enfants intégrés, ils considèrent, en moyenne,

que c'est rarement ou parfois le cas, comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous, puisque les moyennes sont entre 2 et 3 (le 2 signifiant rarement et le 3, parfois).

TABLEAU 19 : PERCEPTION PAR LES PARENTS DE L'AFFILIATION EXTERNE DE LEUR ENFANT INTEGRE

	N	Moyenne	Ecart type
Votre enfant est invité à l'anniversaire d'un ami de l'école.	229	2,86	1,21
Un ami de l'école vient jouer chez vous	238	2,90	1,17
Votre enfant fait une activité (aller au cinéma, à la piscine, …) avec un ami de l'école.	237	2,72	1,17

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 5= tout à fait d'accord.

De même, globalement les parents considèrent que leur enfant se sent bien dans sa classe (M=5,16, ET=1,12, N=209) et peut obtenir de l'aide et du soutien des autres élèves de sa classe (M=4,65, ET= 1,27, N=200). C'est ce qu'on peut visualiser dans les deux graphiques ci-dessous, pour les deux items auxquels ils ont répondu à ce sujet sur une échelle d'accord à six niveaux.

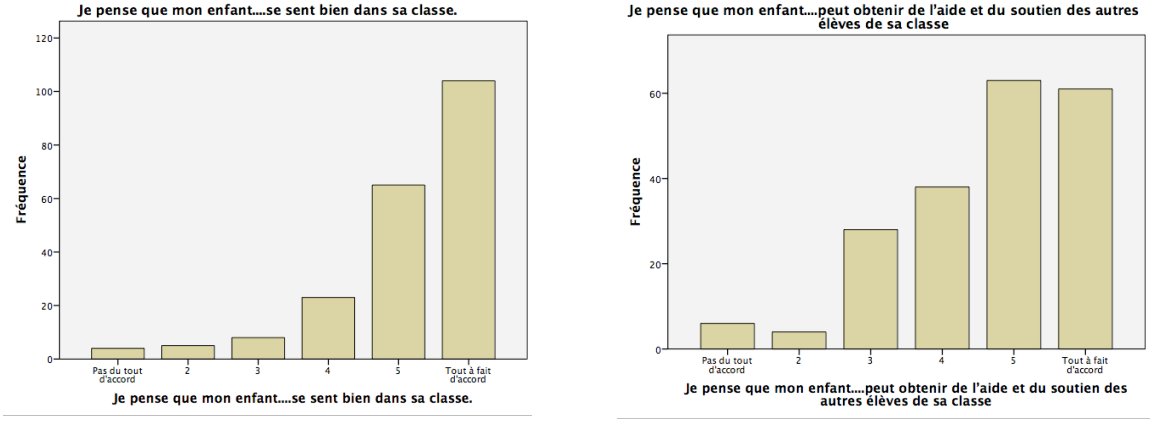


FIGURE 39 : FRÉQUENCES ASSOCIÉES AUX ITEMS D'AFFILIATION SOCIALE À LA CLASSE

PERCEPTION DE VICTIMISATION

L'échelle de victimisation (5 items, alpha=0 ,77) indique une moyenne perçue de 1,85 (ET=0,73) sur une échelle à 5 niveaux, où le niveau 5 indiquerait que les élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire considéreraient par exemple qu'il arrive que d'autres élèves se moquent d'eux pour les embêter. Au vu de ce chiffre, on peut dire que ces comportements sont peu rencontrés par les élèves même s'ils ne sont pas absents.

Une comparaison entre ces données, en dissociant les élèves intégrés dans le primaire et le secondaire, indique que ces comportements ne sont pas perçus différemment.

A titre de comparaison, les résultats d'une recherche[17] menée auprès de 6452 élèves de la 6e primaire à la 3e secondaire en CFWB montrent un niveau de 1.11 (ET=1,23) indiquant un comportement qui s'est manifesté une fois. Ou encore, les résultats obtenus, en utilisant la même échelle, avec un échantillon d'élèves de la Communauté française (N=212) indique une moyenne perçue de 2.05 (ET=0,93), qui est légèrement plus élevée que celle obtenue ici, mais qui traduit en FWB, aussi une perception différente dans l'enseignement secondaire que primaire, ces comportements sont moins perçus par les élèves du secondaire (M=1,76 ; ET=0,82) que par ceux du primaire (M=2,29 ; ET=0,94), et cela de manière statistiquement significative (F(1,212)=18,51 ; p=0,000).

[17] Galand, Benoît ; Hospel, Virginie & Baudoin, Noémie (2014). *Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles: Rapport d'enquête*

SENTIMENT D'AUTONOMIE

Le sentiment d'être autonome tel que perçu par les élèves a été mesuré, par six items. Un septième item a été posé spécifiquement aux élèves du secondaire. Voici quelques résultats qui sont assez parlants.

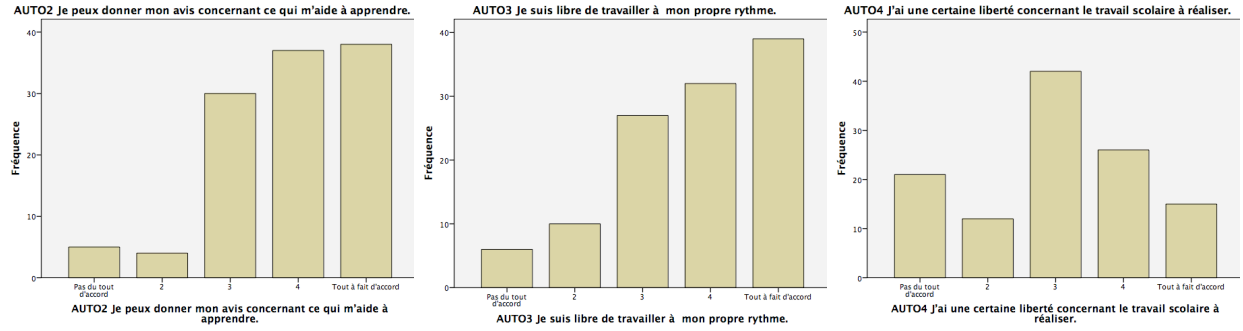
TABLEAU 20 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS DU SENTIMENT D'AUTONOMIE DES ELEVES INTEGRES

	N	Moyenne	Ecart type
Je peux parfois choisir entre plusieurs activités.	115	3,12	1,178
Je peux donner mon avis concernant ce qui m'aide à apprendre.	114	3,87	1,060
Je suis libre de travailler à mon propre rythme.	114	3,77	1,168
J'ai une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser.	116	3,02	1,258
On me demande mon avis pour des décisions qui me concernent.	111	3,46	1,292
On me demande mon avis concernant mes objectifs pour cette année scolaire (PIA).	113	3,16	1,467
On me demande mon avis concernant l'horaire d'accompagnement (élèves du Secondaire)	58	2,71	1,499
N valide (liste)	49		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 5= tout à fait d'accord.

Nous avons alors construit un indice d'autonomie (M=3,41 ; ET=0,79 ; N=117) : cet indice a été obtenu à partir de la moyenne des réponses aux six items de l'échelle de mesure, dont la consistance interne était faible cependant avec un Alpha= 0,66). Dans ces conditions, nous n'utiliserons pas dans la suite cette échelle, d'autant qu'elle n'a pas été non plus pu être retrouvée avec la même enquête menée en Communauté française où l'alpha était encore moins bon (alpha=0,57).

Les trois items suivants, dont la répartition des réponses se trouve dans les graphiques ci-dessous, illustrent bien cette notion d'autonomie et de liberté de choix qui est ou non donnée à l'élève. Dans la section suivante, nous veillerons à essayer d'expliquer en quoi les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein de la classe et le climat de la classe permettent de comprendre par quoi elle est soutenue, pour ces trois items.



FIGURES 40 : FRÉQUENCES ASSOCIÉES AUX ITEMS MESURANT LE SENTIMENT D'AUTONOMIE DES ÉLÈVES INTÉGRÉS

Il est intéressant de noter que pour les élèves intégrés dans l'enseignement secondaire ordinaire (N=58), 47% d'entre eux déclarent n'avoir pas pu donner leur avis concernant l'horaire d'accompagnement (valeurs 1 & 2 de l'échelle à 5 niveaux), ce qui peut influer négativement sur leur sentiment d'autonomie.

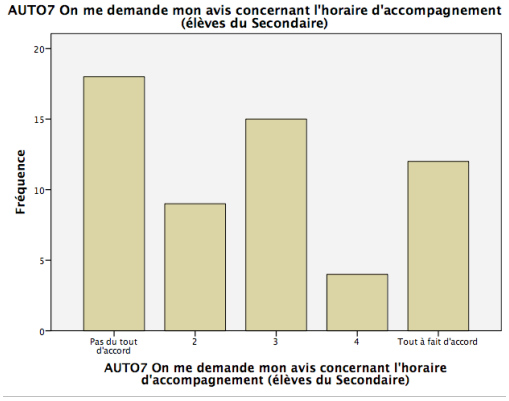


FIGURE 41 : FRÉQUENCES ASSOCIÉES À L'ITEM « ON ME DEMANDE MON AVIS CONCERNANT L'HORAIRE D'ACCOMPAGNEMENT

L'avis des parents de ces enfants intégrés va dans le même sens, ils pensent qu'effectivement leur enfant a la possibilité de travailler à son rythme. Sur une échelle à six degrés d'accord, la moyenne estimée est à 4,87 (ET=1,27 ; N=207) et se répartit comme présenté dans la figure ci-dessous.

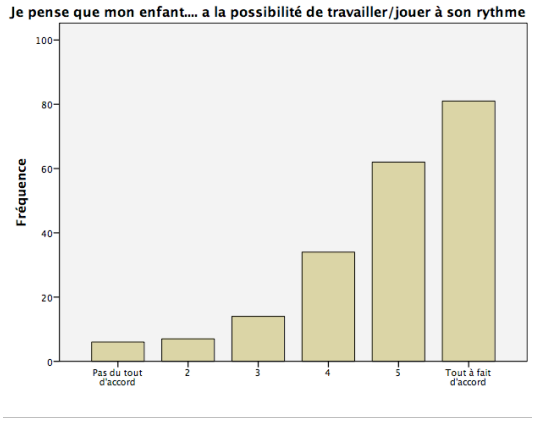


FIGURE 42 : FRÉQUENCES ASSOCIÉES À L'ITEM « JE PENSE QUE MON ENFANT A LA POSSIBILITÉ DE TRAVAILLER/JOUER À SON RYTHME

ENGAGEMENT DANS DES ACTIVITÉS EN DEHORS DE L'ÉCOLE

En dehors de l'école, les activités de l'élève intégré dans l'enseignement ordinaire peuvent être de nature différente. Nous les avons interrogés sur la fréquence de différents types d'activités : scolaire, remédiation, activités sportives, récréatives, culturelles.

Le temps hors du temps scolaire est bien rempli par les activités associées au fait de faire ses devoirs ou étudier ses leçons (60% des élèves déclarent le faire tous les jours, niveau 5 de notre échelle) ou encore, de rencontrer des professionnels liés au suivi de leurs besoins spécifiques (6% le font tous les jours et 29% une fois par semaine même si 47% disent ne jamais le faire).

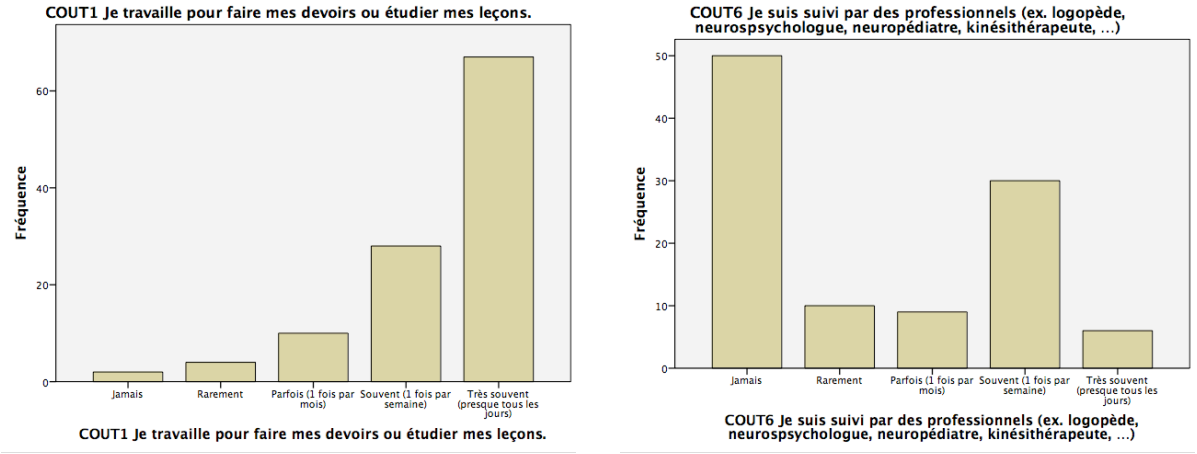


FIGURE 43 : FRÉQUENCES ASSOCIÉES AUX ITEMS DE TEMPS CONSACRÉ AUX ACTIVITÉS SCOLAIRES EN DEHORS DU TEMPS SCOLAIRE (DEVOIRS, LEÇONS, SUIVIS PAR DES PROFESSIONNELS)

53% des élèves indiquent avoir du temps libre tous les jours pour des activités de loisirs, alors que 24% indiquent que c'est seulement une fois par semaine qu'ils ont du temps libre pour se détendre, jouer ou lire.

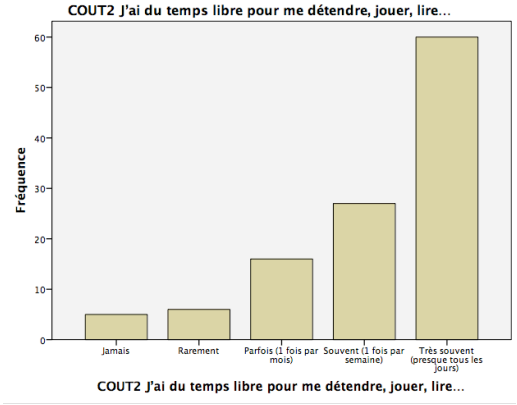
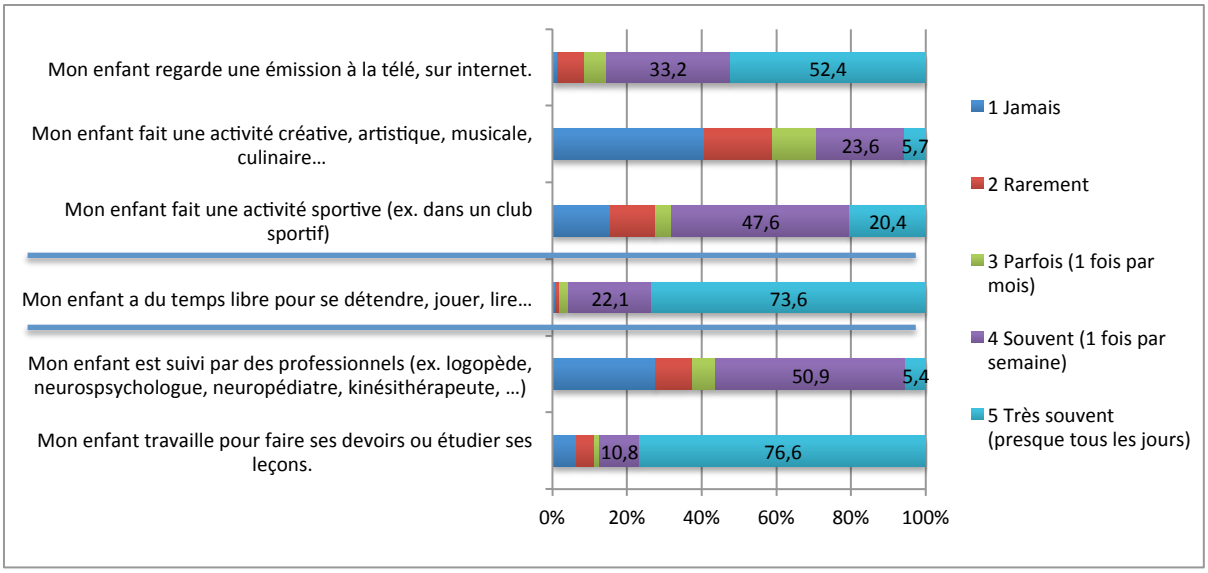


FIGURE 44 : FRÉQUENCES ASSOCIÉES À L'ITEM MESURANT LE TEMPS LIBRE DISPONIBLE POUR SE DÉTENDRE, LIRE, JOUER…

Ces activités sont alors majoritairement des activités sportives (62% déclarent le faire une fois par semaine ou tous les jours) ou liées au fait de regarder la TV ou internet (53% le font quotidiennement). Peu activités culturelles sont réalisées (43% des enfants le font une fois par semaine ou tous les jours).

Les différentes réponses des élèves intégrés sont confirmées par les parents (voir la figure ci-dessous), avec quelques nuances.



Légende = N=249

FIGURE 45 : ACTIVITÉS MENÉES EN DEHORS DE L'ÉCOLE PAR LES ÉLÈVES INTÉGRÉS, SELON LEURS PARENTS.

Les élèves, selon leurs parents, travaillent presque tous les jours pour étudier ou faire leurs devoirs (76,6% le font), sont suivis souvent voire très souvent par des professionnels (56,3%). Ils ont cependant du temps libre pour jouer, se détendre et lire : 73,6% des enfants le font presque tous les jours. Et s'ils le font, leur activité la plus fréquente est de regarder une émission à la Télé ou sur internet (52,4% le font presque tous les jours) avant les activités sportives (68% des élèves en font a minima une fois par semaine), et les activités créatives, artistiques ou musicales (29,3% des enfants). Si l'on compare avec les résultats des enfants, ces derniers sous-estiment un peu le temps mis à faire les devoirs quotidiennement et leur temps libre quotidien mais on est cependant très proches, ce qui permet de manière indirecte confirmer le grand sérieux avec lequel les enfants ont pris le temps de répondre à leur questionnaire.

BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES : RELATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS

Le tableau de corrélation ci-dessous permet de voir les relations qui sont significatives entre les différentes variables retenues pour mesurer le bien-être de l'élève et son engagement dans les activités extra-scolaires.

Les coefficients de corrélation qui sont significatifs sont en caractères gras.

TABLEAU 21 : COEFFICIENTS DE CORRÉLATION ENTRE TOUTES LES VARIABLES DE BIEN-ÊTRE

			Echelle de sentiment d'efficacité	*Echelle de l'affiliation au sein de la classe*	*Echelle de l'affiliation avec les élèves de la classe, hors de la classe*	*Echelle mesure victimisation*	*AUTO2 Je peux donner mon avis concernant ce qui m'aide à apprendre.*	*AUTO3 Je suis libre de travailler à mon propre rythme.*	*AUTO4 J'ai une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser.*	*COUT1 Je travaille pour faire mes devoirs leçons.*	*COUT2 J'ai du temps libre pour me détendre, jouer, lire…*
Rho de Spear-man	*Echelle de sentiment d'efficacité*	Coefficient de corrélation	1,000								
		Sig. (bilatéral)	.								
		N	117								
	Echelle de l'affiliation au sein de la classe	Coefficient de corrélation	**,239****	1,000							
		Sig. (bilatéral)	,009	.							
		N	117	117							
	Echelle de l'affiliation avec les élèves de la classe, hors	Coefficient de corrélation	,051	**,418****	1,000						
		Sig. (bilatéral)	,584	,000	.						

	de la class	N	117	117	117						
	Echelle mesure victimisation	Coefficient de corrélation	-,106	**-,307****	,029	1,000					
		Sig. (bilatéral)	,255	,001	,754	.					
		N	117	117	117	117					
	AUTO2 Je peux donner mon avis concernant ce qui m'aide à apprendre.	Coefficient de corrélation	**,262****	**,251****	,080	,026	1,000				
		Sig. (bilatéral)	,005	,007	,398	,787	.				
		N	114	114	114	114	114				
	AUTO3 Je suis libre de travailler à mon propre rythme.	Coefficient de corrélation	,176	,155	,099	-,151	***,368****	*1,000*			
		Sig. (bilatéral)	,060	,100	,296	,108	*,000*	.			
		N	114	114	114	114	*113*	*114*			
	AUTO4 J'ai une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser.	Coefficient de corrélation	**,195***	**,273****	,157	**-,223***	***,360****	***,402****	1,000		
		Sig. (bilatéral)	,036	,003	,092	,016	,000	,000	.		
		N	116	116	116	116	113	113	116		
	COUT1 Je travaille pour faire mes devoirs ou étudier mes leçons.	Coefficient de corrélation	,166	**,230***	,155	-,087	,135	,106	,211*	1,000	
		Sig. (bilatéral)	,082	,015	,105	,364	,161	,271	,027	.	
		N	111	111	111	111	109	109	110	111	
	COUT2 J'ai du temps libre pour me détendre, jouer, lire…	Coefficient de corrélation	,170	**,424****	,105	-,078	**,280****	**,232***	**,448****	,138	1,000
		Sig. (bilatéral)	,071	,000	,266	,410	,003	,014	,000	,152	.
		N	114	114	114	114	113	113	113	110	114

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Quelques éléments intéressants qui peuvent être pointés à partir de ce tableau.

Le sentiment de compétence perçu par les élèves intégrés est relié significativement au sentiment d'affiliation au sein de la classe (rho=0,239**), au fait de pouvoir donner son avis concernant ce qui les aide à apprendre (Rho=0,262**) et au fait de percevoir une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser (rho=0,195*).

Il existe également des corrélations significatives positives entre le sentiment d'affiliation au sein de la classe et l'affiliation en dehors de la classe (rho=0,418**), le fait de pouvoir donner son avis concernant ce qui aide l'élève à apprendre (rho=0,251**), le fait de de percevoir une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser (rho=0,273**), le fait de travailler régulièrement pour son travail scolaire (rho=0,230*) et le fait d'avoir du temps libre pour se détendre et jouer (rho=0,424**). Par contre, on sent d'autant moins affilié au sein de la classe qu'on se sent victimisé au sein de la classe ou de l'école (rho= - 0,307**).

Le sentiment de victimisation est associé également négativement à avec le fait de percevoir une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser (rho=0,402**), ce qui signifie que si l'élève perçoit qu'il a une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser, il a aussi un sentiment de victimisation plus faible.

Les trois items qui permettent de mesurer le sentiment d'autonomie perçu par les élèves corrélèrent entre eux, ce qui du point de vue de notre cadre théorique est tout à fait cohérent. Il est aussi intéressant de noter que ces trois items corrélèrent également avec le fait de rapporter avoir plus souvent du temps libre pour se détendre et jouer. C'est avec le fait d'avoir le sentiment d'avoir une certaine liberté pour son travail scolaire que le coefficient de corrélation est le plus élevé (rho=0,448**).

QUELS SONT LES FACTEURS QUI SOUTIENNENT LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES INTÉGRÉS?

Comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique de ce rapport, le sentiment de bien-être perçu, approché à partir de la satisfaction des besoins d'affiliation, d'autonomie et de compétence est largement influencé par le type de soutien perçu par les élèves intégrés qu'ils peuvent recevoir de la part de leur enseignant ainsi que par le climat de classe tel que vécu par ces élèves.

Dans cette section, nous allons donc aborder ces deux dimensions : la perception du climat de classe et la perception du soutien fourni par les enseignants au sein de la classe. Nous pourrons ensuite nous intéresser aux relations qui existent entre les perceptions de ce qui se passe en classe et le bien-être des élèves. Nous tenterons d'expliquer si certains aspects du climat de classe et du soutien des enseignants viennent contribuer à des aspects spécifiques du bien-être de l'élève et de son engagement.

DESCRIPTION DU CLIMAT DE CLASSE PERÇU PAR LES ÉLÈVES

Les élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire ont été sollicités pour décrire leur perception du climat de classe. Quatre dimensions ont été abordées : la perception positive à l'égard de ce climat, la perception que le climat est coopératif entre élèves, la perception du respect des différences et la perception d'une l'égalité de traitement entre tous les élèves. Elles sont présentées dans la section méthodologie.

Une analyse factorielle entre tous les items retenus a permis de confirmer ces quatre dimensions. Les valeurs moyennes de ces échelles sont reprises dans le tableau suivant, pour tous les élèves intégrés et ensuite en dissociant les élèves intégrés dans l'enseignement primaire ou secondaire.

TABLEAU 22 : VALEURS DES ÉCHELLES DU CLIMAT PERÇU DE LA CLASSE PAR LES ÉLÈVES INTÉGRÉS DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

			Test différences moyennes entre niveaux d'enseignement	Elèves intégrés dans le primaire		Elèves intégrés dans le secondaire	
Echelles du climat perçu en classe	Moyenne	Ecart-Type		M	ET	M	ET
Climat de classe respectueux des différences[18]	4,59	0,59	F(1,115)=5,45 ; p=0,02	4,71	0,56	4,46	0,60
Climat de classe positif[19]	3,91	0,85	F (1 ; 115)= 6,2; p =0.014	4,08	0,81	3,70	0,86
Climat de classe coopératif[20]	3,91	0,99	NS	4,03		3,76	
Climat de classe équitable – pas de favoritisme[21]	4,33	0,68	F (1 ; 211) = 17,6; p=0.000	4,56	0,60	4,06	0,69

Globalement, le climat de classe est perçu positivement, voire très positivement par les élèves (ils expriment largement leur accord avec les items proposés). Les moyennes les plus élevées, avec les écarts-type les plus faibles, le sont pour les échelles mesurant un climat respectueux des différences (M=4,59) et perçu comme ne favorisant pas certains élèves au détriment des autres (M=4,33).

[18] Alpha de Cronbach = 0,74 – Echelle de 5 items
[19] Alpha de Cronbach = 0,76 – Echelle de 3 items
[20] Alpha de Cronbach = 0,69 – Corrélation inter-items=0,525 (2 items)
[21] Alpha de Cronbach = 0,78 – Echelle de 6 items

Pour trois échelles sur les quatre, les perceptions des élèves intégrés dans l'enseignement secondaire sont plus basses que celles des élèves de l'enseignement primaire, tout en restant à un niveau supérieur ou proche de 4 sur un maximum de 5.

Le tableau de corrélation ci-dessous indique sans surprises que les échelles de respect des différences et de non inégalité de traitement sont très corrélées entre elles (rho=0,440**). De même, percevoir le climat de classe comme coopératif est également corrélé avec un climat perçu comme positif (Une classe où je me sens bien) (rho=0,440**).

TABLEAU 23 : CORRÉLATIONS ENTRE LES QUATRE DIMENSIONS DU CLIMAT DE CLASSE

			Echelle mesure perception climat classe comme équitable (6 items)	Echelle mesure perception climat classe respectueux (moyenne de 5 items)	Echelle mesure perception climat classe coopératif (2 items)	Echelle mesure perception climat classe satisfaisant, heureux (moyenne de 3 items)
Rho de Spearman	Echelle mesure perception climat classe comme équitable (6 items)	Coefficient de corrélation	1,000			
		Sig. (bilatéral)	.			
		N	117			
	Echelle mesure perception climat classe respectueux (moyenne de 5 items)	Coefficient de corrélation	**,440****	1,000		
		Sig. (bilatéral)	,000	.		
		N	117	117		
	Echelle mesure perception climat classe coopératif (2 items)	Coefficient de corrélation	**,189***	**,263****	1,000	
		Sig. (bilatéral)	,041	,004	.	
		N	117	117	117	
	Echelle mesure perception climat classe satisfaisant, heureux (moyenne de 3 items)	Coefficient de corrélation	,180	,155	**,440****	1,000
		Sig. (bilatéral)	,053	,095	,000	.
		N	117	117	117	117

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

SOUTIEN DE L'AUTONOMIE, DE LA COMPÉTENCE ET DE L'AFFILIATION

Outre ces items associés à la perception globale du climat de classe, d'autres items ont visé plus spécifiquement à repérer si certaines pratiques reconnues comme soutenant la compétence, l'affiliation et l'autonomie sont perçues par les élèves comme étant présentes dans leur classe. Si c'est le cas, ce sera ensuite intéressant de vérifier si ces pratiques perçues soutiennent effectivement la perception de compétence, d'affiliation et d'autonomie, propices à un apprentissage des élèves intégrés. Nous présentons d'abord les statistiques descriptives des différents items qui composent ces échelles avant de présenter les corrélations entre ces échelles.

SOUTIEN DE L'AFFILIATION

Six items mesurent le soutien de l'affiliation sociale des élèves intégrés. Par des items touchant la dimension du travail scolaire ou la dimension émotionnelle, nous cherchons à voir comment les élèves intégrés perçoivent les attitudes et comportements de leur enseignant en classe qui peuvent leur donner le sentiment d'être reconnus en tant qu'élève et en tant que personne.

TABLEAU 24 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LE SOUTIEN DE L'AFFILIATION, TEL QUE PERÇU PAR LES ÉLÈVES

Mon enseignant …	N	Moyenne	Ecart type
… est intéressé par mon travail	112	3,99	0,935
… remarque le travail que je réalise.	115	4,23	0,918
... aime m'aider	114	4,36	0,904
... tient compte de mon avis.	116	3,84	1,018
… comprend comment je me sens (par exemple, triste, joyeux, en colère…).	115	3,88	1,163
… essaie de m'aider quand je suis triste ou en difficulté.	113	4,23	1,086
N valide (liste)	104		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 5= tout à fait d'accord.

SOUTIEN DE L'AUTONOMIE

Par la liberté qu'il donne à l'élève de gérer son travail et par les opportunités d'apprentissage et de choix offerts, l'enseignant peut soutenir le sentiment d'autonomie de l'élève intégré qui est une des dimensions qui permet de s'engager dans son apprentissage. Cinq items ont été proposés aux élèves pour mesurer la perception qu'ils ont du soutien fourni par l'enseignant en termes d'autonomie.

TABLEAU 25 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LE SOUTIEN DE L'AUTONOMIE, TEL QUE PERÇU PAR LES ÉLÈVES

Mon enseignant …	N	Moyenne	Ecart type
… veut bien discuter avec les élèves des règles de la classe.	112	4,10	1,139
… utilise dans les cours les idées que les élèves proposent.	115	3,58	1,017
… me propose de choisir entre plusieurs activités.	113	3,24	1,234
… me donne l'occasion de travailler à mon propre rythme.	115	3,70	1,179
… me laisse choisir avec quel camarade de classe je veux travailler.	116	3,34	1,180
N valide (liste)	109		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 5= tout à fait d'accord.

SOUTIEN DE LA COMPÉTENCE

Soutenir la compétence d'un élève par l'enseignant implique de proposer un environnement pédagogique qui fournit de la structure, des feedbacks, des informations sur le travail à réaliser et sur le processus d'apprentissage de l'élève. Quatre items, dont les statistiques descriptives se trouvent dans le tableau 3.20, ont cherché à capturer ce soutien de la compétence. Les valeurs moyennes sont assez élevées.

TABLEAU 26 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LE SOUTIEN DE LA COMPÉTENCE, TEL QUE PERÇU PAR LES ÉLÈVES

Mon enseignant …	N	Moyenne	Ecart type
… m'indique clairement comment travailler.	117	4,25	,840
… me donne des conseils sur comment m'améliorer.	115	4,15	,948
… discute avec moi des difficultés que je rencontre et me donne de l'aide pour les surmonter.	116	4,03	1,067
… me propose des défis correspondant à mon niveau.	114	3,85	1,050
N valide (liste)	112		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 5= tout à fait d'accord.

CORRÉLATIONS ENTRE LES TROIS TYPES DE SOUTIEN

Le tableau qui suit indique les valeurs moyennes et les écarts types retenus pour les deux échelles : l'échelle de soutien à l'affiliation (M=4,08) et l'échelle de soutien à la compétence (M=4,07). Ces indices sont relativement élevés, ce qui signifie un accord assez large des élèves intégrés pour indiquer que leur enseignant les soutient dans ces deux dimensions, même si on le constate, c'est davantage le cas dans l'enseignement primaire que secondaire.

Pour les items mesurant le soutien à l'autonomie, nous n'avons retenu que trois items et nous ne les avons pas regroupés dans une échelle car ils mesurent la possibilité de choix mais dans des dimensions différentes qui seront à mettre en rapport avec la perception effective de cette autonomie par les élèves intégrés. Pour deux de ces items (liberté de choix du camarade de classe avec lequel travailler ou liberté à travailler à son rythme), on n'observe pas de différences entre élèves qu'ils soient intégrés en primaire ou en secondaire. Par contre, les élèves du secondaire peuvent plus que les élèves intégrés dans le primaire choisir l'activité à réaliser.

TABLEAU 27 : VALEURS DES ÉCHELLES DU CLIMAT PERÇU DE LA CLASSE PAR LES ÉLÈVES INTÉGRÉS DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

			Test différences moyennes entre niveaux d'enseignement	Elèves intégrés dans le primaire		Elèves intégrés dans le secondaire	
Echelles de la perception du soutien	Moyenne	Ecart-Type		M	ET	M	ET
Soutien de l'affiliation (dimension académique et émotionnelle)[22]	4,08	0,76	F(1, 115)= 8,05; p= 0, 004	4,26	0,69	3,86	0,78
Soutien de l'autonomie – liberté choix activité – item SUPAUT3	3,24	1,23	F(1, 115) = 4 ,20 ; p=0,04	3,45	1,29	2,98	1,12
Soutien de l'autonomie – liberté rythme de travail – item SUPAUT4	3,70	1,18	NS	3,75	1,23	3,63	1,13
Soutien de l'autonomie – liberté choix camarade de classe – item SUPAUT5	3,34	1,18	NS	3,44	1,26	3,23	1,08
Soutien de la compétence[23]	4,07	0,68	NS	4,17	0,85	3,95	0,91

Les échelles de soutien à l'affiliation et à la compétence ainsi que les trois items mesurant le soutien à l'autonomie sont tous corrélés entre eux de manière significative. La corrélation entre l'échelle de soutien à la compétence et l'échelle de soutien à l'affiliation est particulièrement élevée (r=0,571***). Ceci peut se comprendre par le fait que la sous-dimension académique de cette échelle (3 items) s'intéresse à la manière dont l'enseignant se soucie de l'élève intégré dans la dimension de son travail scolaire.

TABLEAU 28 : CORRÉLATIONS ENTRE ÉCHELLES DE SOUTIEN À LA COMPÉTENCE, À L'AFFILIATION ET AUX ITEMS DE SOUTIEN À L'AUTONOMIE

			Echelle mesure perception climat soutien à la compétence/structure (4 items)	*Echelle mesure perception climat soutien à l'affiliation (6 items) - dimension académique et émotionnelle*	*SUPAUT3 - Mon enseignant … me propose de choisir entre plusieurs activités.*	*SUPAUT4 - Mon enseignant … me donne l'occasion de travailler à mon propre rythme.*	*SUPAUT5 - Mon enseignant … me laisse choisir avec quel camarade de classe je veux travailler.*
Rho de Spearman	*Echelle mesure perception climat soutien à la compétence/structure (4 items)*	*Coefficient de corrélation*	1,000				
		Sig. (bilatéral)	.				
		N	117				
	Echelle mesure perception climat soutien à l'affiliation (6 items) - dimension académique et émotionnelle	*Coefficient de corrélation*	**,571****	1,000			
		Sig. (bilatéral)	,000	.			
		N	117	117			
	SUPAUT3 Mon enseignant … me propose de choisir entre plusieurs activités.	*Coefficient de corrélation*	**,307****	**,260****	1,000		
		Sig. (bilatéral)	,001	,005	.		
		N	113	113	113		
	SUPAUT4 Mon enseignant … me donne l'occasion de	*Coefficient de corrélation*	**,324****	**,431****	**,517****	1,000	

[22] Alpha de Cronbach = 0,85 – 6 items, avec dimension académique et émotionnelle

[23] Alpha de Cronbach = 0,63 – 4 items. Cette valeur d'alpha de Cronbach est relativement faible. Cependant, le fait que l'analyse factorielle réalisée à partir de tous les items a clairement permis de regrouper sur un même facteur les 4 items de cette échelle permet d'avoir une bonne confiance dans le fait que ces items mesurent une même dimension.

	travailler à mon propre rythme.	*Sig. (bilatéral)*	,000	,000	,000	.	
		N	115	115	111	115	
	SUPAUT5 Mon enseignant … me laisse choisir avec quel camarade de classe je veux travailler.	*Coefficient de corrélation*	**,319****	**,329****	**,334****	**,305****	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	,000	,000	,001	.
		N	116	116	112	115	116

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

FACTEURS SOUTENANT LE BIEN-ETRE DES ENFANTS INTEGRES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE : ANALYSES DE REGRESSION

Pour analyser dans quelle mesure le bien-être des enfants est soutenu par le climat de classe qu'ils perçoivent ainsi que le soutien fourni par l'enseignant, nous avons réalisé une série d'analyses de régression où nous avons introduit successivement, les variables de climat de classe et ensuite, les variables de soutien de l'enseignant. Nous espérons en effet à travers ces analyses pouvoir dissocier les facteurs spécifiques qui soutiennent certains aspects du bien-être et ainsi être en mesure de pouvoir établir quelques recommandations. Nous examinerons donc successivement les différents aspects du bien-être que nous considérons ici chaque fois indépendamment les uns des autres.

Préalablement, nous avons vérifié que ces analyses de régression pouvaient se réaliser, car il faut évidemment qu'il y ait suffisamment de corrélations entre les variables retenues. Ces tableaux de corrélation sont présentés ci-dessous. Le premier tableau présente les corrélations entre les variables de bien-être et les quatre sous-dimensions du climat de classe et le second, les corrélations entre les variables de bien-être et les trois types de soutien de l'enseignant.

TABLEAU 29 : CORRÉLATIONS ENTRE VARIABLES DE BIEN-ÊTRE ET PERCEPTION DES QUATRE DIMENSIONS DU CLIMAT DE CLASSE

			Echelle mesure perception climat classe respectueux (moyenne de 5 items)	*Echelle mesure perception climat classe comme équitable (6 items)*	*Echelle mesure perception climat classe satisfaisant, heureux (moyenne de 3 items)*	*Echelle mesure perception climat classe coopératif (2 items)*
Rho de Spearman	*Echelle de mesure de l'affiliation au sein de la classe (moyenne 4 items)*	Coefficient de corrélation	**,288****	**,266****	**,509****	**,395****
		Sig. (bilatéral)	,002	,004	,000	,000
		N	117	117	117	117
	Echelle de mesure de l'affiliation avec les élèves de la classe, en dehors de la classe (moy 4 items)	Coefficient de corrélation	-,061	,023	**,234***	,013
		Sig. (bilatéral)	,510	,808	,011	,890
		N	117	117	117	117
	Echelle mesure victimisation	Coefficient de corrélation	-,035	-,148	-,109	**-,189***
		Sig. (bilatéral)	,709	,111	,241	,041
		N	117	117	117	117
	Echelle de sentiment d'efficacité (moyenne 4 items)	Coefficient de corrélation	**,189***	**,356****	,126	,137
		Sig. (bilatéral)	,041	,000	,175	,140
		N	117	117	117	117
	AUTO2 Je peux donner mon avis concernant ce qui m'aide à apprendre.	Coefficient de corrélation	**,219***	**,254****	**,221***	**,330****
		Sig. (bilatéral)	,019	,006	,018	,000
		N	114	114	114	114

	AUTO3 Je suis libre de travailler à mon propre rythme.	Coefficient de corrélation	,111	,058	,013	,081
		Sig. (bilatéral)	,239	,537	,888	,390
		N	114	114	114	114
	AUTO4 J'ai une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser.	Coefficient de corrélation	**,185***	,093	,095	,140
		Sig. (bilatéral)	,047	,321	,311	,134
		N	116	116	116	116

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

TABLEAU 30 : CORRELATIONS ENTRE VARIABLES DE BIEN-ETRE ET PERCEPTION DU SOUTIEN DE L'ENSEIGNANT

			Echelle de mesure de l'affiliation au sein de la classe	*Echelle de mesure de l'affiliation en dehors de la classe*	*Echelle mesure victimisation*	*AUTO2 Je peux donner mon avis concernant ce qui m'aide à apprendre.*	*AUTO3 Je suis libre de travailler à mon propre rythme.*	*AUTO4 J'ai une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser.*	*Echelle de sentiment d'efficacité*
Rho de Spearman	*Echelle mesure perception climat soutien à l'affiliation (6 items)*	Coefficient de corrélation	**,570****	,148	-,141	**,355****	,172	**,296****	**,499****
		Sig. (bilatéral)	,000	,112	,131	,000	,067	,001	,000
		N	117	117	117	114	114	116	117
	SUPAUT3 Mon enseignant … me propose de choisir entre plusieurs activités.	Coefficient de corrélation	**,270****	**,198***	-,123	,152	,181	**,419****	,101
		Sig. (bilatéral)	,004	,035	,194	,114	,059	,000	,288
		N	113	113	113	110	110	112	113
	SUPAUT4 Mon enseignant … me donne l'occasion de travailler à mon propre rythme.	Coefficient de corrélation	**,261****	,076	-,150	**,279****	**,462****	**,448****	**,251****
		Sig. (bilatéral)	,005	,417	,108	,003	,000	,000	,007
		N	115	115	115	114	114	114	115
	SUPAUT5 Mon enseignant … me laisse choisir avec quel camarade de classe je veux travailler.	Coefficient de corrélation	**,234***	**,194***	-,054	**,264****	**,230***	,164	,100
		Sig. (bilatéral)	,012	,037	,565	,005	,014	,079	,283
		N	116	116	116	114	114	115	116
	Echelle mesure perception climat soutien à la compétence (4 items)	Coefficient de corrélation	**,361****	,160	-,106	**,446****	**,271****	**,396****	**,277****
		Sig. (bilatéral)	,000	,085	,257	,000	,004	,000	,003
		N	117	117	117	114	114	116	117

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

FACTEURS DE CLIMAT ASSOCIÉS AU SENTIMENT DE VICTIMISATION

Le premier indice d'un élève qui se sent bien en classe que nous allons analyser est lié au fait qu'il se sente ou non victime de comportements difficiles de la part des autres élèves de la classe. Comme nous l'avions

mentionné plus haut, le niveau est faible, tout en étant cependant présent. Il est donc intéressant de comprendre si des facteurs associés au climat de classe ou au soutien de l'enseignant peuvent augmenter ou diminuer ce sentiment perçu de victimisation.

L'analyse de régression multiple présentée dans le tableau suivant a cherché à analyser la part de variance expliquée du sentiment de victimisation perçu par les élèves. En analysant les niveaux de signification des coefficients de corrélation issus des tableaux de corrélation ci-dessus, une seule variable est introduite dans le modèle de régression. Le modèle de régression ainsi calculé n'est pas significatif, ce qui signifie qu'ajouter cette variable pour expliquer le niveau de victimisation perçu ne prédit pas plus que la moyenne de la variable dépendante.

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1,511	1	1,511	2,844	,094[b]
	Résidu	61,111	115	,531		
	Total	62,622	116			

a. Variable dépendante : MEAN_VICT - Echelle mesure victimisation
b. Prédicteurs : (Constante), MEAN_COOP - Echelle mesure perception climat classe coopératif (2 items)

FACTEURS SOUTENANT L'AFFILIATION AU SEIN DE LA CLASSE ET EN DEHORS DE LA CLASSE

Pour mesurer la satisfaction du besoin de l'affiliation, comme une des trois dimensions du bien-être de l'élève, nous avions, à partir des réponses des élèves, défini deux dimensions d'affiliation : la première qui permet de percevoir le niveau d'affiliation ou d'intégration de l'élève au sein de sa classe et la seconde, qui mesure si cette affiliation aux camarades de classe est également traduite par des invitations ou des activités en dehors du temps scolaire.

Au vu des valeurs des coefficients de corrélation issus des tableaux de corrélation présentés ci-dessus, il est peu probable qu'on puisse prédire le sentiment d'affiliation associé aux activités externes à partir des variables retenues ici (climat de classe et soutien enseignant), puisque seules trois coefficients sont significatifs (climat de classe positif, choix activité, choix du camarade de classe), mais faiblement (p=0,05). Le modèle de régression analysé pour cette échelle, impliquant ces 3 variables explicatives, ne permet que d'expliquer 6% de la variance, aucun des betas pris isolément n'étant significatifs. Ceci indique que les variables retenues qui ont trait à ce qui se passe au sein de la classe (climat de classe perçu par les élèves et soutien de l'enseignant) ne sont pas des variables explicatives du niveau d'intégration de l'élève à besoins spécifiques auprès de ses camarades de classe dans des activités hors du temps scolaire.

Par contre, nous devrions pouvoir expliquer ce qui soutient le sentiment d'affiliation en classe. C'est ce que l'analyse de régression multiple, par la méthode d'entrée forcée reprise ci-dessous permet de dégager.

L'introduction de toutes les variables indépendantes du climat et du soutien de l'enseignant – toutes corrélées significativement avec le sentiment d'affiliation au sein de la classe – dans un même modèle permet de dégager les variables qui influent sur ce sentiment d'affiliation. Ce modèle permet d'expliquer 44% de la variance de cette variable (R^2aj. = 0,44). Dans ce modèle, deux variables contribuent de manière significative à l'explication : fait que le climat de classe soit perçu comme positif (« on s'y sent bien », Beta = 0,375**) et le fait que l'enseignant soutienne l'affiliation (dans ses dimensions académique et émotionnelle) (Beta=0,527.

TABLEAU 31 : FACTEURS PRÉDISANT LE BIEN-ÊTRE, EN TERMES D'AFFILIATION AU SEIN DE LA CLASSE – ANALYSE DE RÉGRESSION LINÉAIRE PAR ENTRÉE FORCÉE.

Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		2,034	,045
	Climat classe respectueux	,022	,266	,790
	Climat de classe positif	**,375**	4,188	,000
	Climat de classe coopératif	,039	,453	,652
	Climat de classe équitable	-,133	-1,532	,129
	Soutien à l'affiliation	**,527**	5,233	,000
	Soutien à l'autonomie (choix activités)	,101	1,135	,259
	Soutien à l'autonomie (choix rythme de travail)	,011	,127	,899
	Soutien à l'autonomie (choix camarade classe)	-,027	-,331	,742
	Soutien à la compétence	-,104	-1,171	,244

Note : * P<0,05 ; ** p<0,01 ; *** p<0,001

FACTEURS SOUTENANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Les tableaux de corrélation permettent de distinguer cinq variables qui sont corrélées avec le sentiment de compétence. Le résultat de l'analyse de régression multiple (méthode *enter*) permet de considérer ce modèle comme permettant de prédire le sentiment de compétence, avec un pourcentage de variance expliquée de 17% (R^2aj. = 0,17). Seule la variable soutien à l'affiliation a un beta significatif (Beta=0,351***). C'est donc cette dimension de soutien de l'enseignant, de son attention à la dimension académique et émotionnelle, qui vient influencer la perception du sentiment de compétence par l'élève.

TABLEAU 32 : FACTEURS PRÉDISANT LE BIEN-ÊTRE, EN TERMES DE SENTIMENT DE COMPÉTENCE (MEAN_SELFEFF)

Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		3,090	,003
	Climat classe respectueux des différences	-,102	-1,068	,288
	Climat classe équitable	,108	1,035	,303
	Soutien à l'affiliation	**,351**	2,984	,004
	SUPAUT4_Mon enseignant … me donne l'occasion de travailler à mon propre rythme.	,133	1,385	,169
	Sentiment de compétence	,002	,017	,986

Note : * P<0,05 ; ** p<0,01 ; *** p<0,001

FACTEURS SOUTENANT LE SENTIMENT D'AUTONOMIE EN CLASSE

Des six items mesurant le sentiment d'autonomie en classe, trois ont été retenus pour les analyses de régression. En effet, ils permettent d'analyser trois objets différents sur lesquels portent le sentiment d'autonomie et ainsi de voir quels sont les aspects spécifiques du climat de classe ou du soutien de l'enseignant qui les influencent.

Les trois tableaux qui suivent résument donc les valeurs des coefficients de régression standardisés pour chacun de ces trois items. Chacune des analyses de régression est une analyse de régression linéaire multiple, dans laquelle ont été introduites toutes les variables qui étaient corrélées avec la variable dépendante retenue (méthode d'entrée forcée). Les coefficients qui, suite à l'analyse de régression et au test du modèle, sont

significatifs ont été mis en caractères gras. Ils sont donc effectivement différents d'un objet de l'autonomie à l'autre.

Pour le sentiment de pouvoir donner son avis en ce qui concerne ce qui aide l'élève à apprendre, le modèle de régression permet d'expliquer 18% de cette variable (R^2aj. = 0,18), à partir de deux variables : un climat de classe coopératif (Beta= 0,252**) et le fait que l'enseignant soutienne la compétence (Beta=0,217*).

TABLEAU 33 : FACTEURS PRÉDISANT LE BIEN-ÊTRE, EN TERMES D'AUTONOMIE (AUTO2) - « JE PEUX DONNER MON AVIS EN CE QUI CONCERNE CE QUI M'AIDE À APPRENDRE »

Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		,645	,520
	Climat de classe respectueux	,006	,059	,953
	Climat de classe positif	-,129	-1,207	,230
	Climat de classe coopératif	**,252**	2,448	,016
	Climat de classe équitable	,046	,436	,664
	Soutien à l'affiliation	,039	,319	,750
	SUPAUT4 Mon enseignant … me donne l'occasion de travailler à mon propre rythme.	,158	1,621	,108
	SUPAUT5 Mon enseignant … me laisse choisir avec quel camarade de classe je veux travailler.	,119	1,226	,223
	Soutien à la compétence	**,217**	2,109	,037

Note : * P<0,05 ; ** p<0,01 ; *** p<0,001

Pour le sentiment d'être libre de travailler à son propre rythme (AUTO3), le modèle de régression permet d'expliquer 18% de cette variable (R^2aj. = 0,178), à partir d'une seule variable associée au soutien à l'autonomie par l'enseignant (donner l'occasion à l'élève de travailler à son propre rythme) (Beta=0,392***).

TABLEAU 34 : FACTEURS PRÉDISANT LE BIEN-ÊTRE, EN TERMES D'AUTONOMIE (AUTO3) – « JE SUIS LIBRE DE TRAVAILLER À MON PROPRE RYTHME »

Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		2,766	,007
	SUPAUT4 SUPAUT4 Mon enseignant … me donne l'occasion de travailler à mon propre rythme.	**,392**	4,245	,000
	SUPAUT5 SUPAUT5 Mon enseignant … me laisse choisir avec quel camarade de classe je veux travailler.	,111	1,223	,224
	MEAN_SUPCOMP MEAN_SUPCOMP - Echelle mesure perception climat soutien à la compétence (4 items)	,031	,331	,741

Note : * P<0,05 ; ** p<0,01 ; *** p<0,001

Enfin, pour le sentiment d'avoir une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser, le modèle de régression permet d'expliquer 27% de cette variable (R^2aj. = 0,266), à partir d'une variable liée au soutien à l'autonomie proposé par l'enseignant : permettre à l'élève de travailler à son propre rythme (Beta= 0,202*) et du soutien à la compétence, fourni par l'enseignement (Beta=0,271**).

TABLEAU 35 : FACTEURS PRÉDISANT LE BIEN-ÊTRE, EN TERMES D'AUTONOMIE (AUTO4) – « J'AI UNE CERTAINE LIBERTÉ CONCERNANT LE TRAVAIL SCOLAIRE À RÉALISER »

Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		-,167	,868
	Climat de classe respectueux	-,028	-,330	,742
	Soutien à l'affiliation	-,040	-,385	,701
	SUPAUT3 Mon enseignant … me propose de choisir entre plusieurs activités.	**,202**	2,019	,046
	SUPAUT4 Mon enseignant … me donne l'occasion de travailler à mon propre rythme.	,267	2,583	,011
	Soutien à la compétence	**,271**	2,688	,008

Note : * P<0,05 ; ** p<0,01 ; *** p<0,001

3.2.2. PARENTS DES ÉLÈVES INTÉGRÉS DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

Comme nous l'avons précisé dans la méthodologie, avoir le point de vue des parents sur la manière dont se déroule l'intégration de leur enfant à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire est essentiel. En effet, il permet de comprendre comment ces projets sont vécus par les parents, mais aussi les conditions qui facilitent ou non cette mise en œuvre. Nous présenterons d'abord les éléments qui permettent de percevoir la manière dont se déroule le projet d'intégration pour les parents en deux sections pour ensuite aborder trois types de facteurs qui peuvent faciliter, selon Tremblay, la mise en œuvre du projet : des attitudes favorables, des connaissances suffisantes et de bonnes collaborations entre tous les acteurs.

LES PARENTS SE SENTENT-ILS COMPÉTENTS, AFFILIÉS ET AUTONOMES DANS LE CADRE DE L'INTÉGRATION DE LEUR ENFANT DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ?

L'enquête menée auprès des parents vise notamment à mesurer dans quelle mesure, pour les parents, le projet d'intégration de leur enfant dans l'enseignement ordinaire se déroule bien. Pour cela, nous avons pris plusieurs indicateurs, comme nous l'avons présenté dans le premier chapitre de ce rapport et dans la méthodologie : le sentiment de compétence dans le suivi du projet d'intégration des enfants, le sentiment d'affiliation sociale associé au sentiment d'être bien dans l'école, avoir de bonnes relations avec les acteurs scolaires et pouvoir être soutenus par eux et enfin, le sentiment d'autonomie associé au fait de pouvoir prendre part aux décisions qui concernent leur enfant. Les résultats pour ces trois indicateurs de « bien-être » des parents associés au projet d'intégration sont présentés successivement.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Les parents étaient invités à se prononcer sur leur degré d'accord (sur une échelle à 7 niveaux) leur demandant de se positionner sur leur sentiment de compétence, décliné en six items. La figure ci-dessous détaille les réponses qu'ont données les parents (N=242). On voit que pour tous les items, pratiquement un parent sur deux prononce sur le plus haut niveau de sentiment de compétence, ce qui traduit une confiance très élevée en ses capacités.

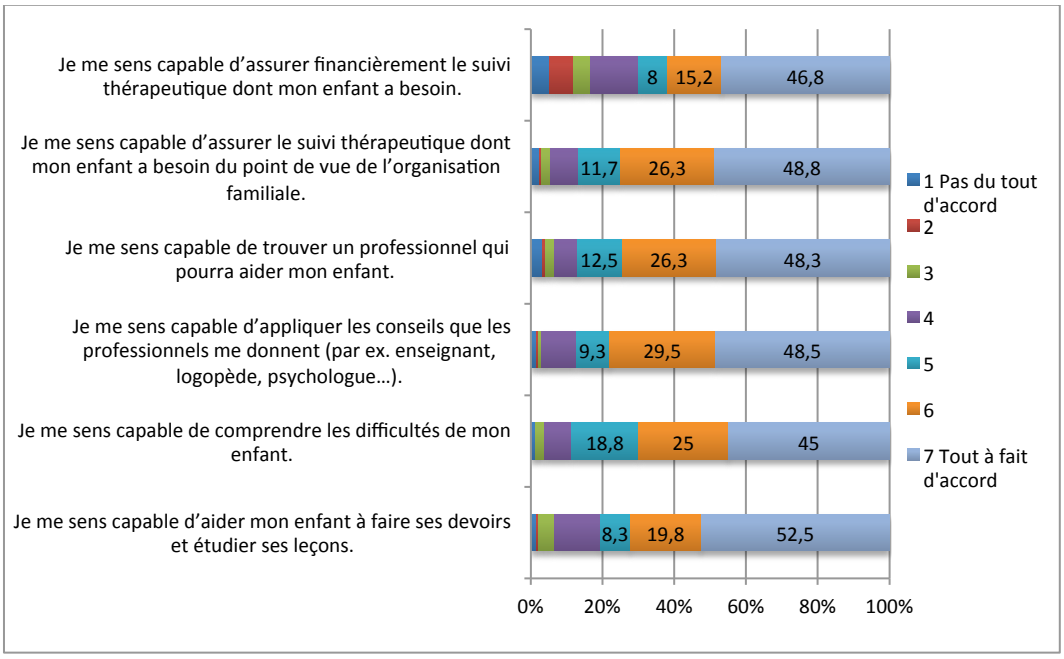


FIGURE 46 : SENTIMENT DE COMPÉTENCE PERÇU PAR LES PARENTS (EXPRIMÉ EN POURCENTAGES)

Quand on réalise une analyse en composantes principales, à partir de ces 9 items, deux dimensions de ce sentiment de compétence apparaissent clairement. La première renvoie à la confiance dans sa capacité à collaborer (3 premiers items du graphique[24] ; M=6,25 ; ET=1,14 ; N=243). Elle est particulièrement élevée avec une valeur de 6,25 sur un maximum possible de 7. La seconde fait référence à la confiance exprimée par les parents à aider son enfant (soit personnellement, soit en organisant le suivi thérapeutique avec un professionnel) (six autres 6 items du graphique[25] ; M=5,91 ; ET=0,97 ; N=246).

SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE

Une autre dimension que nous avons retenue pour mesurer dans quelle mesure, pour les parents, le projet d'intégration de leur enfant dans l'enseignement ordinaire se déroule bien, est le fait qu'ils se sentent bien dans leurs relations avec les acteurs de l'école et qu'ils puissent faire appel aux acteurs du monde scolaire et aux autres parents en cas de besoin. Ces différents items essaient de capturer la satisfaction du besoin d'affiliation sociale, telle que nous l'avions définie dans le premier chapitre de ce rapport. La figure suivante présente les pourcentages d'accord exprimés par les parents pour chacun de ces items, aux différents niveaux de l'échelle proposée (N=242). Ce sont les deux items, relatifs aux relations et au soutien avec les autres parents qui ont les niveaux d'accord les plus bas, surtout en ce qui concerne le fait de trouve du soutien. Par contre, pour les quatre autres items, la valeur chaque fois la plus représentée est le niveau 7, et elle a été cochée par un parent sur deux, voire plus (pour l'accompagnateur pédagogique). Si on fait une moyenne de ces six items, on obtient un indice global d'affiliation sociale[26] dont la valeur moyenne est de 5,64 sur un maximum de 7, avec un écart-type de 1,08.

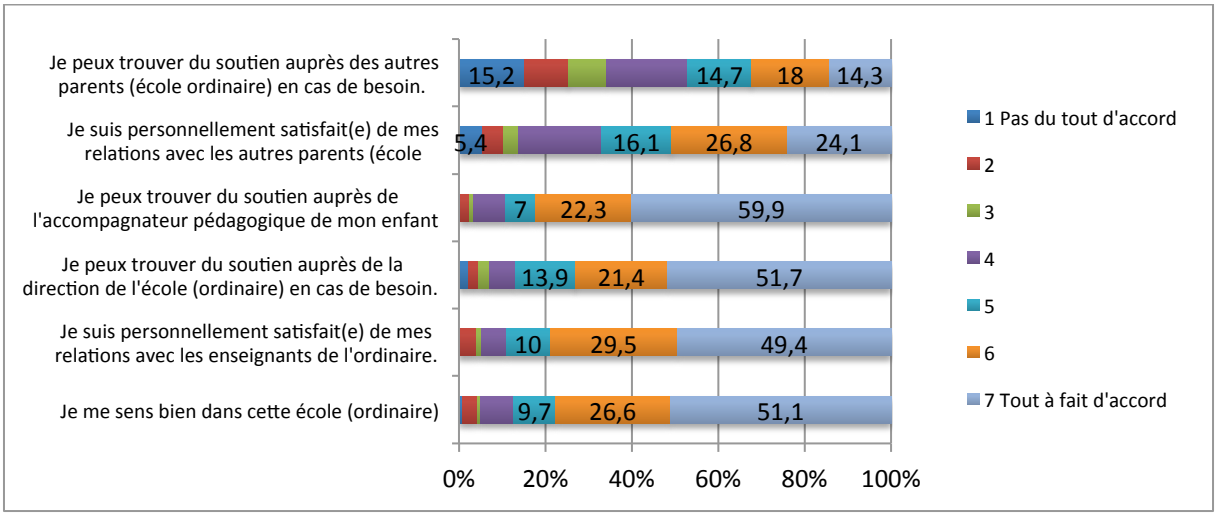


FIGURE 47 : SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE PERÇU PAR LES PARENTS À L'ÉGARD DES ACTEURS DE L'ÉCOLE ET DES AUTRES PARENTS (EXPRIMÉ EN POURCENTAGES)

Pris globalement, quand on réalise une analyse en composantes principales, à partir de ces 6 items, deux sous dimensions de ce sentiment d'affiliation sociale apparaissent clairement. La première renvoie au sentiment d'avoir de bonnes relations et un soutien des acteurs de l'école (4 derniers items du graphique[27] ; M=6,07 ; ET=1,14 ; N=243). Elle est particulièrement élevée avec une valeur de 6,07 sur un maximum possible de 7. La seconde fait référence au sentiment d'avoir de bonnes relations et du soutien des autres parents de l'école ordinaire (deux premiers items du graphique[28]). Cette sous-dimension a une valeur moyenne nettement plus

[24] Alpha Cronbach = 0,89
[25] Alpha Cronbach = 0,79
[26] Alpha de Cronbach = 0,79
[27] Alpha Cronbach = 0,87
[28] Alpha Cronbach = 0,77 – Coeff de corrélation entre les 2 items: Rho=0,626

basse, avec une moyenne de 4,70 et un écart-type de 1,70 (N=230). Cet écart-type montre également que la dispersion des réponses des parents est plus élevée, ce qui indique que cela varie sans doute beaucoup et que certains peuvent avoir des expériences beaucoup plus positives ou négatives.

SENTIMENT D'AUTONOMIE

La dernière dimension retenue pour mesurer dans quelle mesure, pour les parents, le projet d'intégration de leur enfant dans l'enseignement ordinaire se déroule bien, est le fait qu'ils aient eu la possibilité d'exprimer leur choix par rapport à ce projet, qu'ils aient été impliqués et informés ou encore qu'ils puissent participer au projet d'intégration de leur enfant. Ces différents items essaient de capturer la satisfaction du besoin d'autonomie, telle que nous l'avions définie dans le premier chapitre de ce rapport. La figure suivante présente les pourcentages d'accord exprimés par les parents pour chacun de ces items, aux différents niveaux d'accord de l'échelle proposée (N=237).

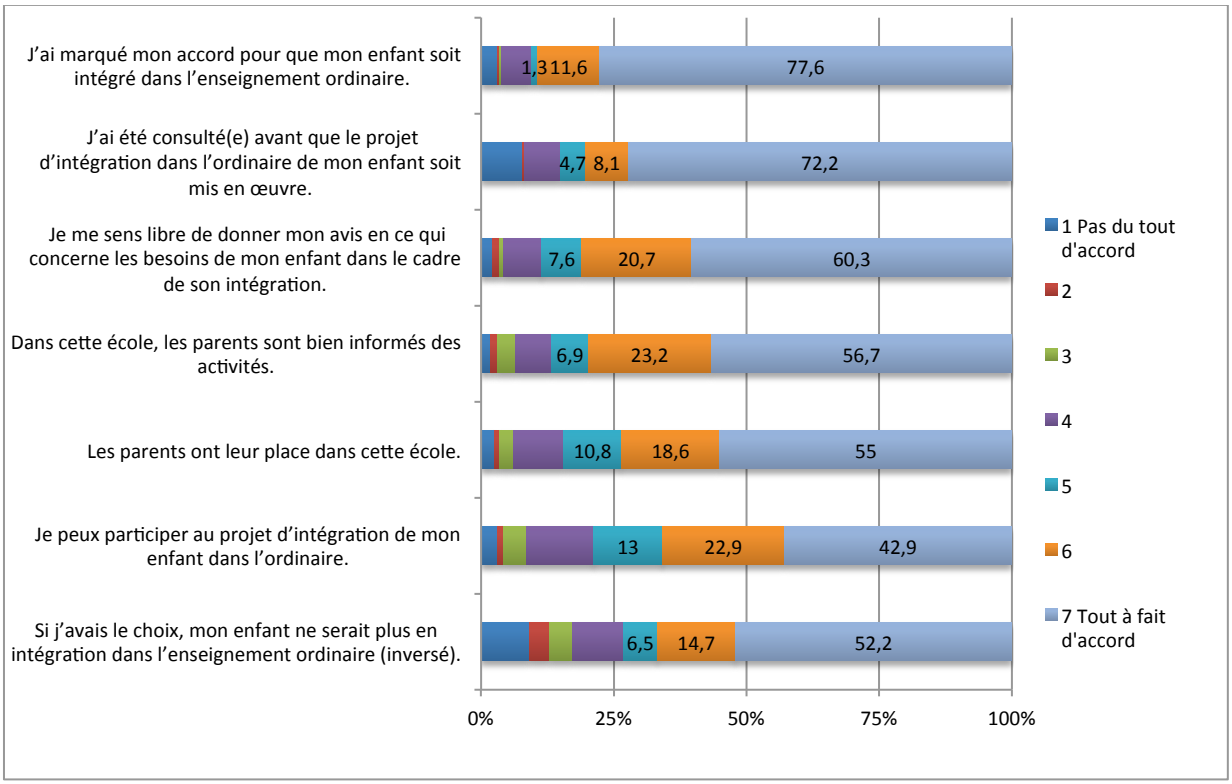


FIGURE 48 : SENTIMENT D'AUTONOMIE PERÇU PAR LES PARENTS À L'ÉGARD DES ACTEURS DE L'ÉCOLE ET DES AUTRES PARENTS (EXPRIMÉ EN POURCENTAGES)

On voit très clairement dans la figure que les parents se sentent tout à fait consultés, libres de donner leur avis, bien informés des activités de l'école, ayant leur place dans l'école ordinaire. Ils sont plus de 50 % à avoir coché le niveau 7 sur une échelle à sept pour ces items. Les résultats du dernier item du tableau sont cependant un peu surprenants : ils sont près de 3 parents sur quatre à considérer que s'ils avaient le choix, ils ne seraient plus dans l'enseignement ordinaire. Cela semble assez contradictoire avec le fait d'avoir marqué son accord. Peut-être peut-on interpréter cet item comme traduisant une volonté d'inclusion plutôt que d'intégration et que l'enfant ne soit plus considéré comme intégré, mais bien, comme faisant partie à part entière, de l'enseignement ordinaire comme tout autre enfant.

Après avoir vérifié la consistance interne de cette échelle (Alpha=0,76), nous avons constitué un indice moyen relatif sentiment d'autonomie perçu par les parents pour les choix liés à l'intégration de leur enfant. La moyenne de cet indice est de 5,98 et l'écart-type de 1,05.

BIEN-ÊTRE DES PARENTS : RELATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS

Le tableau de corrélation ci-dessous permet de voir les relations qui sont significatives entre les différentes variables retenues pour mesurer le bien-être des parents relatif au projet d'intégration de leur enfant.

Les coefficients de corrélation qui sont significatifs sont inscrits en caractères gras.

TABLEAU 36 : COEFFICIENTS DE CORRÉLATION ENTRE TOUTES LES VARIABLES DE BIEN-ÊTRE DES PARENTS

			Score du sentiment de compétence (6 items)	Score de sentiment de compétence - collaborer avec acteurs scolaires et professionnels (3 items)	Score d'affiliation _Dimension acteurs scolaires (4 items)	Score d'affiliation_ Dimension parents (2 items)	Sentiment d'autonomie (7items)
Rho de Spearman	Score du sentiment de compétence (6 items)	Coefficient de corrélation	1,000				
		Sig. (bilatéral)	.				
		N	209				
	Score du sentiment de compétence - collaborer avec acteurs scolaires et professionnels (3 items)	Coefficient de corrélation	**-,157***	1,000			
		Sig. (bilatéral)	,023	.			
		N	209	209			
	Score d'affiliation _Dimension acteurs scolaires (4 items)	Coefficient de corrélation	**,184***	**,332****	1,000		
		Sig. (bilatéral)	,014	,000	.		
		N	178	178	202		
	Score d'affiliation_ Dimension parents (2 items)	Coefficient de corrélation	**,200****	,029	-,064	1,000	
		Sig. (bilatéral)	,007	,700	,363	.	
		N	178	178	202	202	
	Sentiment d'autonomie concernant les choix associés à l'intégration (7 items)	Coefficient de corrélation	,105	**,331****	**,530****	,135	1,000
		Sig. (bilatéral)	,129	,000	,000	,055	.
		N	209	209	201	201	245

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Quelques éléments intéressants qui peuvent être pointés à partir de ce tableau.

Le sentiment de compétence perçu des parents est significativement associé aux deux dimensions du sentiment d'affiliation : affiliation à l'école ordinaire (rho=0,184*) et affiliation aux autres parents de l'école ordinaire. Le sentiment de compétence à collaborer avec les acteurs scolaires est positivement relié au sentiment d'affiliation avec les acteurs scolaires (rho=0,332**) et au sentiment d'autonomie concernant les choix associés à l'intégration (rho=0,331**). De même, ce dernier est très fortement corrélé au sentiment d'affiliation aux acteurs scolaires (rho=0,530**)

COMMENT LES PARENTS PERÇOIVENT-ILS LA POURSUITE DE L'INTÉGRATION DE LEUR ENFANT DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE L'ANNÉE PROCHAINE ?

Comprendre la manière dont les parents perçoivent émotionnellement la poursuite ou non de l'intégration de leur enfant à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire l'année prochaine permet de manière indirecte de voir si cette intégration, cette année, s'est bien déroulée et à quel coût émotionnel. Nous avons ainsi demandé à chaque parent de choisir chaque fois par rapport à un duo d'articles qualifiant l'intégration l'an prochain de choisir l'un des deux.

Les résultats sont présentés dans le tableau suivant : les parents choisissent massivement les adjectifs traduisant un tel projet comme agréable, motivant, stimulant, concevable et réaliste. Ceci confirme ce que les échelles précédentes, portant sur le sentiment de compétence, d'affiliation sociale et d'autonomie, mettaient déjà en évidence : les parents d'élèves à besoins spécifiques intégrés dans l'enseignement ordinaire vivent ce projet d'intégration de manière très positive.

TABLEAU 37 : QUALITIFICATIFS ASSOCIÉS, PAR LES PARENTS, À LA POURSUITE DE L'INTÉGRATION L'ANNÉE SUIVANTE

Qualificatifs « positifs »	%	%	Qualificatifs « négatifs »	*N*
agréable	94,7	5,3	désagréable	*226*
motivant	95,5	4,5	décourageant	*220*
stimulant	94,4	4,6	ennuyant	*178*
concevable	95,3	*4,7*	*inconcevable*	*213*
r**éaliste**	95,8	*4,2*	*laborieux*	*213*

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES PARENTS DES ÉLÈVES INTÉGRÉS À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ?

A la question, « *En général, quel est votre sentiment envers le fait que des élèves à besoins spécifiques soient intégrés dans l'enseignement ordinaire ?* », les parents devaient se situer sur une échelle d'accord à sept niveaux. Le tableau ci-dessous reprend, par ordre décroissant d'accord, la moyenne de chaque item de l'échelle.

TABLEAU 38 : ATTITUDES DES PARENTS À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

Attitudes à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire	N	Moyenne	Ecart type
ATTOS5 - Les élèves à besoins spécifiques ont le droit d'être scolarisés dans la même classe que les élèves qui ne sont pas en difficulté	237	6,12	1,391
ATTBI4 - Les élèves à besoins spécifiques doivent avoir l'opportunité d'être scolarisé dans l'enseignement ordinaire si possible	238	5,95	1,424
ATTBI1 - L'intégration offre des interactions au sein d'un groupe hétérogène qui favorisent chez les élèves la compréhension et l'acceptation des différences	220	5,74	1,366
ATTBI3 - L'intégration d'élèves à besoins spécifiques peut être bénéfique aux élèves qui ne sont pas en difficulté	232	5,22	1,679
ATTBI2 - L'élève à besoins spécifiques développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé	232	5,13	1,605
ATTOS2 - C'est dans l'enseignement ordinaire que les élèves à besoins spécifiques peuvent être le mieux accompagnés	236	4,71	1,612
ATTOS1 - Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requiert généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté	237	3,80	1,911

Légende : Echelle à 7 échelons de 1=pas du tout d'accord à 7=tout à fait d'accord

Après avoir vérifié la consistance interne de cette échelle (Alpha=0,72) qui est tout à fait acceptable, nous avons constitué un indice moyen relatif aux attitudes vis-à-vis de l'intégration dans l'enseignement ordinaire. La moyenne de cet indice est de 5,23 et l'écart-type de 0,97.

Outre les items retenus pour cette échelle, deux autres items avaient été proposés aux parents. Les fréquences d'accord aux différents niveaux de ces deux items sont représentées dans la figure ci-dessous. Le premier de ces items visait à voir si les parents pensaient que l'attention spécifique accordée aux élèves à besoins spécifiques pouvait être préjudiciable aux élèves de la classe ordinaire (M=3,18 ; ET=1,82). L'échelle d'accord est faible, ce qui signifie que les parents ne sont pas vraiment d'accord pour affirmer cela, même si l'écart-type est assez grand. Pour le second item, il s'agissait de voir si les parents considéraient les enseignants du spécialisé comme les plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire. La moyenne est ici assez élevée, avec un écart-type également élevé (M=5,48 ; ET= 1,63) : ceci signifie donc que les parents ont tendance à davantage être d'accord sur le fait que les enseignants du spécialisé seraient plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques. Ainsi, même si les parents ont en général des attitudes qui sont favorables à l'intégration dans l'enseignement ordinaire pour les élèves, ils accordent plus d'expertise aux enseignants du spécialisé que de l'enseignement ordinaire.

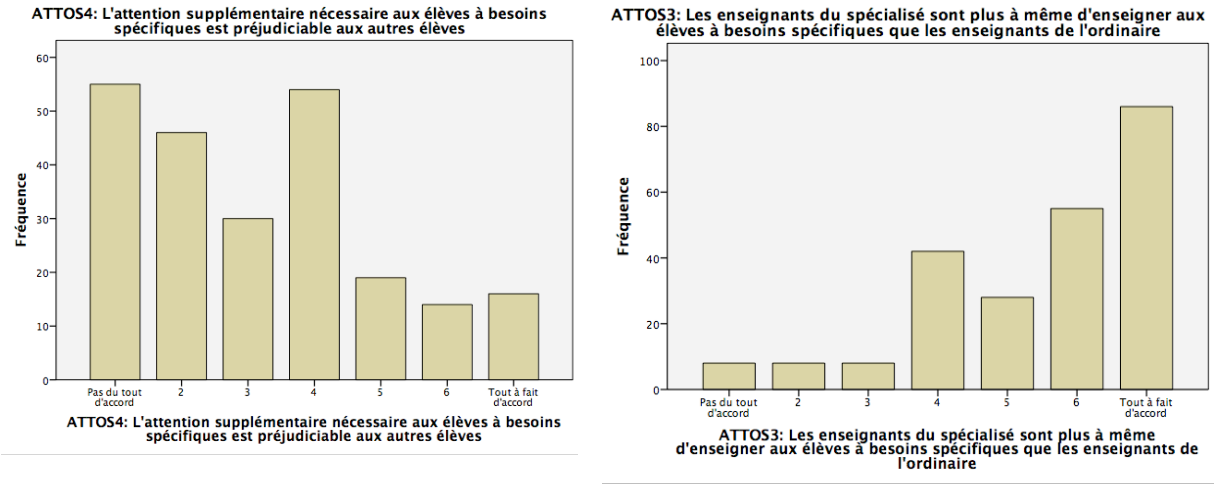


FIGURE 49 : ATTITUDES DES PARENTS À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

Nous avons constitué un indice moyen[29] relatif au niveau de connaissances perçu des parents relatif aux démarches administratives et à la connaissance du décret (3 premiers items). La moyenne de cet indice est de 3,89 et l'écart-type de 1,75.

DANS QUELLE MESURE LES PARENTS DES ÉLÈVES INTÉGRÉS CONNAISSENT-ILS LA LÉGISLATION ET LES DÉMARCHES ADMINISTRATIVES RELATIVES À L'INTÉGRATION ?

Un facteur facilitant la réalisation positive d'un projet d'intégration est très clairement, selon Tremblay, le fait que l'on connaisse bien la législation et les démarches administratives pour réaliser un tel projet. Nous avons donc demandé aux parents de nous indiquer s'ils estimaient connaître celles-ci. Dans la figure suivante, un tiers des parents se situe sur les niveaux 1, 2 ou 3 de notre échelle reconnaissant qu'ils ne connaissent pas bien les démarches administratives pour démarrer ou suivre un projet d'intégration, 42,5 % disent ne pas bien connaître le décret ; plus de 20 % des parents ne se prononcent pas nettement. Ils sont environ 40 % d'entre

[29] Alpha = 0,92

eux qui disent connaître (niveaux 5, 6 ou 7 de notre échelle) les démarches administratives, mais seulement 3 parents sur dix qui disent connaître ce décret, voire bien le connaître.

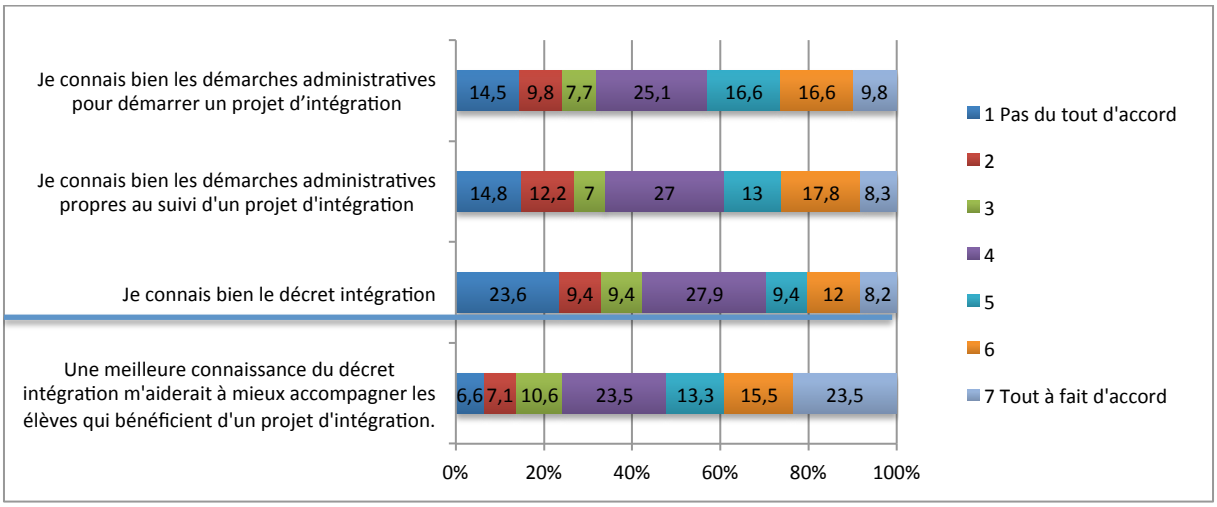


FIGURE 50 : NIVEAU DE CONNAISSANCES DES PARENTS DE LA LÉGISLATION ET DES DÉMARCHES ADMINISTRATIVES RELATIVES À L'INTÉGRATION (EXPRIMÉ EN POURCENTAGES)

On peut bien sûr ne pas connaître la législation sans pour autant souhaiter en savoir plus. Or, le dernier item de la figure indique 52 % des parents interrogés pensent qu'une meilleure connaissance du décret intégration les aiderait à mieux accompagner les élèves qui en bénéficient. Il y a donc là une piste d'action possible.

DANS QUELLE MESURE LES PARENTS DES ÉLÈVES INTÉGRÉS COLLABORENT-ILS AVEC LES ACTEURS SCOLAIRES ?

Une dimension importante de la réussite d'un projet d'intégration pour les parents d'un élève intégré dans l'enseignement ordinaire est le fait que des collaborations puissent avoir lieu avec les différents acteurs scolaires, qu'elles puissent porter sur des objets qui soutiennent ce projet et qu'elles se déroulent dans un climat positif entre tous les acteurs de l'intégration et les parents. Nous avons abordé ces trois facettes dans le questionnaire adressé aux parents des élèves à besoins spécifiques.

ACTEURS SCOLAIRES AVEC LESQUELS LES PARENTS COLLABORENT

Nous avons proposé aux parents une liste de dix acteurs avec lesquels ils peuvent être amenés à collaborer ou échanger à propos de leur enfant intégré. Nous leur avons demandé d'estimer la fréquence des collaborations qu'ils ont avec chacun de ces acteurs, sur une échelle à six échelons. Les statistiques descriptives sont présentées dans le tableau suivant. Ce sont, par ordre décroissant, avec les professionnels paramédicaux, avec les accompagnateurs pédagogiques que les réunions se font en moyenne trimestriellement. Les autres acteurs sont vus un peu moins fréquemment, mais au moins annuellement : la direction de l'école ordinaire, les enseignants du spécialisé, les enseignants de l'ordinaire, les agents PMS ou de Kaleido-DG, la direction de l'école spécialisée.

TABLEAU 39 : FRÉQUENCE DES COLLABORATIONS DES PARENTS AVEC LES DIFFÉRENTS ACTEURS SCOLAIRES

	N	Moyenne	Ecart type
Un(e) professionnel (le) paramédical (logopède, kiné…)	233	3,11	1,572
Un(e) accompagna-teur(-trice) pédagogique (enseignant(e) ou logopède issu(e) du spécialisé)	229	2,97	1,321
La direction de l'enseignement ordinaire	229	2,67	,974
Un(e) enseignant du spécialisé	227	2,63	1,348
Un(e) enseignant(e) de l'ordinaire	233	2,57	1,367
Un membre du PMS	228	2,23	,954
La direction de l'enseignement spécialisé	220	2,00	1,062

Un(e) éduca-teur(-trice) de l'enseignement secondaire	218	1,72	1,269
Une personne travaillant pour un service d'aide à l'intégration et/ou un service d'aide précoce	221	1,62	1,128
Une personne travaillant pour un centre de réadaptation	222	1,28	,885
N valide (liste)	173		

Légende : Échelle de réponse à 6 échelons, allant de 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire à 6= quotidien.

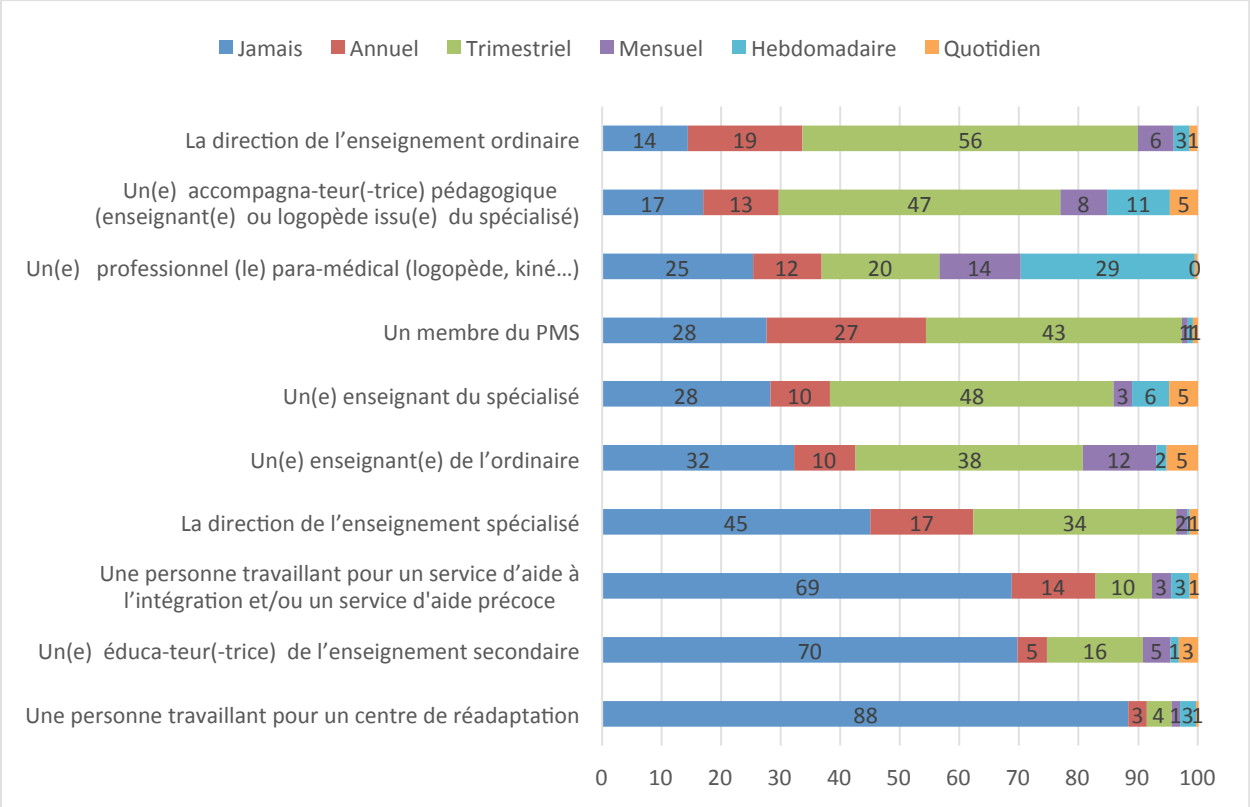


FIGURE 51 : FREQUENCE DES COLLABORATIONS DES PARENTS AVEC LES DIFFERENTS ACTEURS

Le tableau de fréquences ci-dessus nous indique que les collaborations trimestrielles sont les plus fréquentes et touchent les acteurs scolaires (directions, accompagnateurs pédagogiques, enseignants de l'ordinaire, Kaleido-DG). Très peu de collaborations se font de façon hebdomadaire ou mensuelle (à l'exception des professionnels extérieurs). Avec les personnes travaillant dans un centre de réadaptation, des services d'aide précoces et les éducateurs, la collaboration est très rare.

OBJET DES COLLABORATIONS

Les parents ont aussi été invités à indiquer la fréquence avec laquelle ils traitent des différents aspects liés à la mise en œuvre des projets d'intégration de leur enfant à besoins spécifiques. Tout comme pour la question précédente, ils devaient indiquer pour chacun des objets précisés s'ils étaient abordés quotidiennement, hebdomadairement, mensuellement, trimestriellement, annuellement ou jamais.

TABLEAU 40 : OBJETS SUR LESQUELS PORTENT LES REUNIONS D'ECHANGES ET DE COLLABORATION SELON LES PARENTS

En général, nous traitons…	N	Moyenne	Ecart type
… de la motivation de l'élève dans son	194	3,61	1,324
… des travaux réalisés par les élèves en classe	222	3,38	1,256
… des relations entre l'élève intégré et ses pairs/camarades de classe.	194	3,35	1,396
… des évaluations réalisées par les élèves en classe	218	3,31	1,355
… de la planification des leçons	225	3,18	1,047
… des méthodes et adaptations à utiliser en classe	224	3,03	1,017
… d'évènements de la vie quotidienne de l'école (piscine,…)	211	2,97	1,593

... du PIA /IFP (individueller Förderplan)	212	2,96	1,092
... d'évènements de la vie sociale de l'école (fête, excursion…)	211	2,56	1,387
N valide (liste)	144		

Légende : Échelle de réponse à 6 échelons, allant de 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire à 6= quotidien.

Le tableau ci-dessus présente les statistiques descriptives pour les objets possibles des rencontres tels que listés dans le questionnaire. Les aspects les plus fréquemment évoqués (au moins trimestriellement en moyenne) lors de ces échanges entre les parents et les différents acteurs sont, par ordre décroissant, la motivation de l'élève dans son travail scolaire, les travaux réalisés par les élèves en classe, les relations entre l'élève intégré et ses camarades de classe, les évaluations réalisées par les élèves en classe, la planification des leçons, les méthodes et adaptations à utiliser en classe, le PIA/IFP (*individuellem Förderplan*). Les événements de la vie sociale ou de la vie quotidienne semblent abordés le moins fréquemment.

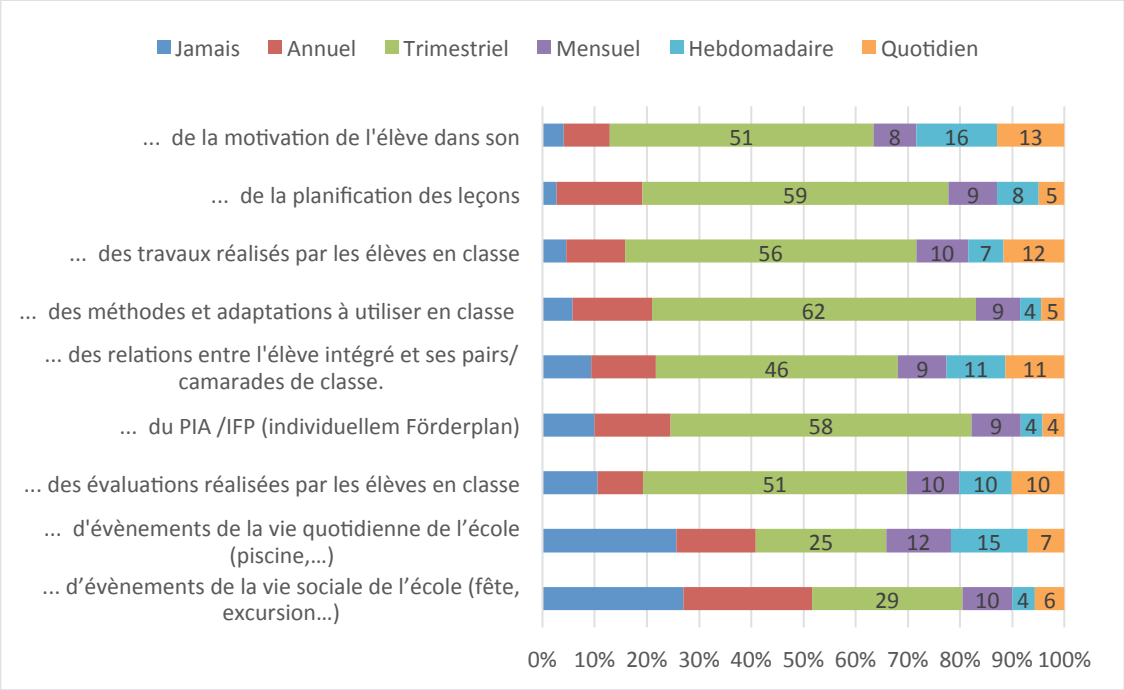


FIGURE 52 : CONTENUS ABORDES, SELON LES PARENTS, LORS DES ECHANGES ET DE LA COLLABORATION (FREQUENCES)

Deux indices peuvent ainsi être distingués : les items 2 à 5, qui touchent au travail de l'élève et aux méthodes et touchent donc directement le travail scolaire (alpha=0,87 ; M=3,17 ; ET=0,97) et les items 6 à 10, qui portent sur les aspects liés directement à l'élève (motivation, relations avec pairs, événements vie quotidienne ou sociale) (alpha=0,88 ; M=3,20 ; ET=1,20). Au vu des écarts types différents entre ces deux indices, il semble que la deuxième dimension présente la dispersion autour de la moyenne la plus élevée, ce qui traduit une plus grande différence dans l'expérience vécue par les parents.

CLIMAT DE LA COLLABORATION

Le climat perçu dans lequel se déroulent ces collaborations entre les parents et les différents acteurs est particulièrement important pour un bon soutien par le parent de son enfant dans ce processus d'intégration à l'école ordinaire. Il est aussi très certainement un des facteurs qui soutient le sentiment d'affiliation sociale des parents. Ce climat d'échanges et de collaboration a été mesuré par une échelle à huit items. Les statistiques descriptives pour chacun de ceux-ci sont reprises dans le tableau suivant. Globalement, pour sept items sur les huit, les niveaux d'accord sont supérieurs à 5,7 sur une échelle de 7. Ceci traduit donc une perception du climat des échanges comme empreint de confiance, de respect, d'écoute des points de vue de chacun, d'occasions de parler des difficultés rencontrées par l'enfant dans son apprentissage.

TABLEAU 41 : CLIMAT DANS LEQUEL SE DEROULENT LES REUNIONS D'ECHANGES ET DE COLLABORATION SELON LES PARENTS

	N	Moyenne	Ecart type
Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder les apprentissages	235	5,97	1,393
Personne n'expose vraiment son point de vue (inversé)	217	5,73	1,770
Chacun est encouragé à exposer son point de vue	229	6,05	1,222
Quelles que soient les décisions prises, chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend (inversé)	228	2,96	2,026
Lors de ces réunions, il règne… de la confiance	234	6,24	1,146
Lors de ces réunions, il règne…de l'hypocrisie (inversé)	220	6,27	1,488
Lors de ces réunions, il règne…du respect	233	6,45	,951
Lors de ces réunions, il règne…de la méfiance (inversé)	219	5,94	1,744
N valide (liste)	183		

Légende : Echelle à 7 échelons de 1=pas du tout d'accord à 7=tout à fait d'accord

Nous avons constitué un indice climat des collaborations sur la base de sept items (sans l'item 4 dont l'interprétation était plus délicate et diminuait la cohérence interne de l'échelle). Les sept items restants mesurent bien tous une même dimension, le climat de collaborations. Le coefficient de Cronbach calculé pour mesurer la cohérence interne de cette échelle est bon (Alpha=0,74). Nous avons alors calculé un indice moyen pour cette échelle (M= 6,10 ; ET=0,90 ; N = 244). Cet indice, très élevé, traduit que les échanges et la collaboration se déroulent dans un climat favorable, empreint de confiance, respectueux du point de vue de chacun et permettant la parole de chacun et où ne règne pas l'hypocrisie ou la méfiance.

QUELS SONT LES FACTEURS QUI SOUTIENNENT LE BIEN-ÊTRE DES PARENTS DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique de ce rapport, les indicateurs du succès de l'intégration pour les parents peuvent être approchés à partir de leur sentiment de compétence à l'égard du projet d'intégration de leur enfant, leur sentiment d'autonomie à l'égard des choix liés à ce projet d'intégration et leur sentiment d'affiliation sociale et de soutien perçu des acteurs scolaires et des autres parents de l'école ordinaire. Ces éléments devraient donc être soutenus, selon le modèle de Tremblay, par des attitudes favorables à l'égard de l'intégration, par connaissances suffisantes à propos du projet d'intégration et par un climat de collaborations au sein de l'école entre les différents partenaires d'une intégration.

Dans cette section, nous allons donc aborder systématiquement les différentes facettes : compétence, affiliation et autonomie et voir quels sont les aspects qui viennent les renforcer ou les déforcer en examinant le poids relatif des connaissances, des attitudes ou du climat de collaboration.

CORRÉLATIONS ENTRE FACTEURS EXPLICATIFS ET VARIABLES RETENUES

Nous présentons d'abord deux tableaux de corrélations, le premier entre les variables explicatives retenues et le second entre ces mêmes variables explicatives et les différentes variables que nous cherchons à expliquer.

TABLEAU 42 : CORRELATIONS ENTRE LES DIFFERENTES VARIABLES EXPLICATIVES (EXPERIENCE, ATTITUDES, CONNAISSANCES ET CLIMAT DE COLLABORATION) POUR LES PARENTS

			Attitudes générales à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire (7 items)	Score factoriel - Niveau de connaissances du décret et des démarches administratives	Climat de collaborations avec acteurs scolaires (7 items)
Rho de Spearman	Attitudes générales à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire (7 items)	Coefficient de corrélation	1,000		
		Sig. (bilatéral)	.		
		N	244		
	Score factoriel - Niveau de connaissances du décret et des démarches administratives	Coefficient de corrélation	,036	1,000	
		Sig. (bilatéral)	,600	.	
		N	217	219	
	Indice moyen du climat de collaborations avec acteurs scolaires (7items)	Coefficient de corrélation	**,248****	**,236****	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	,000	.
		N	242	217	244

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Les corrélations significatives d'un point de vue statistique entre les variables explicatives retenues sont indiquées en caractères gras. Deux variables potentiellement explicatives sont corrélées entre elles, seul le niveau de connaissances n'est pas lié aux attitudes.

Le tableau suivant présente les coefficients de corrélations entre l'ensemble de ces variables explicatives et les variables que nous cherchons à expliquer : les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Toutes les variables sont potentiellement explicatives des variables de bien-être**.**

TABLEAU 43 : CORRÉLATIONS ENTRE VARIABLES EXPLICATIVES ET COMPÉTENCE, AUTONOMIE ET AFFILIATION DES PARENTS

			Score du sentiment de compétence (6 items)	Score du sentiment de compétence - collaborer avec acteurs scolaires et professionnels (3 items)	Score factoriel A_R Affiliation _Dimension acteurs scolaires	Score factoriel A_R Affiliation_ Dimension parents	Sentiment d'autonomie concernant les choix associés à l'intégration (7 items)
Rho de Spearman	Attitudes générales à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire (7 items)	Coefficient de corrélation	**,242****	,073	**,190****	**,266****	**,289****
		Sig. (bilatéral)	,000	,296	,007	,000	,000
		N	208	208	200	200	244
	Score factoriel - Niveau de connaissances du décret	Coefficient de corrélation	**,153***	**,261****	,045	**,325****	,117
		Sig. (bilatéral)	,034	,000	,540	,000	,084
		N	193	193	184	184	218
	Indice moyen du climat de collaborations avec les acteurs scolaires (7items)	Coefficient de corrélation	**,188****	**,313****	**,512****	,104	**,491****
		Sig. (bilatéral)	,006	,000	,000	,140	,000
		N	209	209	201	201	243

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES PARENTS

Le premier indicateur de succès du projet d'intégration de l'élève à besoins spécifiques au sein de l'école ordinaire, perçu par ses parents, est le sentiment de compétence autour de ce projet.

Ce sentiment de compétence, nous l'avons décliné en deux dimensions : le sentiment de compétence concernant sa capacité comme parent pour l'accompagnement du projet d'intégration de son enfant et le sentiment de compétence à collaborer avec les acteurs scolaires et professionnels,

Nous présenterons donc successivement différentes analyses de régression qui nous permettront de voir si les connaissances du décret et des démarches administratives, les attitudes à l'égard de l'intégration ou encore le climat de collaboration perçu sont autant de variables explicatives de ce sentiment de compétence.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE POUR AIDER SON ENFANT EN INTÉGRATION

L'analyse de régression multiple présentée dans le tableau suivant a cherché à analyser la part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu concernant sa capacité comme parent à aider son enfant (comprendre ses difficultés, l'aider dans ses devoirs et leçons et appliquer les conseils des professionnels). Partant des variables corrélant avec ce sentiment, trois variables ont été introduites dans le modèle de régression. Le modèle est significatif, avec un R^2 ajusté de 0,059, ce qui est assez faible en termes de pouvoir d'explication de la variance de ce sentiment de compétence. Seul le coefficient de régression du niveau de connaissances du décret et des démarches administratives (Beta=0,153*) est significativement différent de zéro. Ceci signifie donc que les parents seront d'autant plus confiants en leur capacité à aider leur enfant qu'ils ont un sentiment de connaissances du décret et des démarches administratives liées au projet d'intégration. Ceci plaide pour veiller à une bonne information des parents.

TABLEAU 44 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DE POUVOIR AIDER SON ENFANT

Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		-2,692	,008
	MEAN_ATTID Attitudes générales à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire (7 items)	,116	1,598	,112
	FAC1_CONDEC Score factoriel - Niveau de connaissances du décret et des démarches administratives	**,153**	2,105	,037
	MEAN_COLLCLIM Indice moyen du climat de collaborations avec les acteurs scolaires (7items)	,136	1,811	,072
a. Variable dépendante : FAC1_SELEFF Score factoriel REG- Sentiment de compétence (6 items)				

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER AVEC LES PARTENAIRES AUTOUR DES PROJETS D'INTÉGRATION

L'analyse de régression multiple présentée dans le tableau suivant a cherché à analyser la part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu à collaborer avec l'ensemble des partenaires autour du projet d'intégration. Partant des variables corrélant avec ce sentiment, trois variables ont été introduites dans le modèle de régression. Le modèle est significatif, avec un R^2 ajusté de 0,154.

Les deux variables introduites sont significatives : le niveau de connaissances du décret et des démarches administratives (Beta=0,168***) et le score relatif au climat de collaborations (Beta=0,327***). Ceci signifie donc que les parents seront d'autant plus confiants en leur capacité à collaborer autour d'un projet d'intégration avec tous les partenaires de l'école qu'ils ont un sentiment de connaissances du décret et des démarches administratives à mener et qu'ils perçoivent un climat de collaborations positif avec les acteurs scolaires.

TABLEAU 45 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES PARENTS À COLLABORER AVEC LES PARTENAIRES AUTOUR D'UN PROJET D'INTÉGRATION

Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		-4,658	,000
	FAC1_CONDEC Score factoriel - Niveau de connaissances du décret et des démarches administratives	**,168**	2,447	,015
	MEAN_COLLCLIM Indice moyen du climat de collaborations avec les acteurs scolaires (7items)	**,327**	4,768	,000
a. Variable dépendante : FAC2_SECOLL Score factoriel REG — Sentiment de compétence -collaborer avec acteurs scolaires et professionnels (3 items)				

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE DES PARENTS

Le deuxième indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment d'affiliation sociale perçu par les parents, d'une part avec les acteurs scolaires et d'autre part, avec les parents de l'école ordinaire.

Nous avons, comme pour le sentiment de compétence, privilégié une analyse de régression multiple en entrant simultanément les variables explicatives corrélées avec l'indicateur d'affiliation sociale.

La variance du sentiment d'affiliation sociale avec les acteurs de l'école est expliquée à 33,4 %, ce qui est très élevé. Les résultats présentés dans le tableau suivant montrent les deux variables qui interviennent dans la prédiction de ce sentiment d'affiliation sociale. Seule la perception d'un climat positif de collaborations avec les acteurs scolaires présente un coefficient de régression significativement différent de zéro (Beta=0,572***). Ceci signifie que les parents ont d'autant plus le sentiment d'avoir de bonnes relations avec les acteurs scolaires et d'être soutenus par ceux-ci qu'ils perçoivent un climat positif de collaborations avec tous les acteurs scolaires.

TABLEAU 46 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE AVEC LES ACTEURS DE L'ÉCOLE

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		-8,990	,000
	MEAN_ATTID Attitudes générales à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire (7 items)	,044	,735	,463
	MEAN_COLLCLIM Indice moyen du climat de collaborations avec les acteurs scolaires (7items)	**,572**	9,563	,000
a. Variable dépendante : FAC1_AFFILECO Score factoriel A_R Affiliation _Dimension acteurs scolaires				

Concernant le sentiment d'affiliation sociale avec les autres parents de l'école ordinaire, les résultats présentés dans le tableau suivant montrent que la variance de ce sentiment est expliquée à 16,2 % par les deux variables introduites : les attitudes générales à l'égard de l'intégration (Beta=0,291***) et le niveau de connaissances perçu du décret et des démarches administratives (Beta=0,268***). Ceci signifie que les parents ont d'autant plus le sentiment d'avoir de bonnes relations avec les autres parents de l'école ordinaire qu'ils ont des attitudes générales favorables à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire et qu'ils ont le sentiment d'avoir de bonnes connaissances des démarches administratives et du décret intégration.

TABLEAU 47 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE AVEC LES ACTEURS DE L'ÉCOLE

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		-4,197	,000
	MEAN_ATTID Attitudes générales à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire (7 items)	**,291**	4,252	,000
	FAC1_CONDEC Score factoriel - Niveau de connaissances du décret et des démarches administratives	**,268**	3,926	,000
a. Variable dépendante : FAC2_AFFILPAR Score factoriel A_R Affiliation_ Dimension parents				

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT D'AUTONOMIE DES PARENTS

Le troisième indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment d'autonomie perçu par les parents pour les choix liés à l'intégration de leur enfant dans l'école ordinaire. Partant des variables corrélant avec ce sentiment, trois variables ont été introduites dans le modèle de régression. Le modèle est significatif, avec un R^2 ajusté de 0,224.

Les résultats des analyses de régression multiple sont présentés dans le tableau suivant. Ils mettent en avant que la variance du sentiment d'autonomie pour les choix liés à l'intégration de leur enfant est expliquée de manière significative par le climat de collaborations perçu avec les acteurs scolaires (Beta=0,354***) et par les attitudes que les parents ont vis-à-vis de l'intégration (Beta=0,263***). Ainsi, les parents se sentent d'autant plus autonomes qu'ils perçoivent un climat constructif de collaborations avec les partenaires de l'intégration et qu'ils ont des attitudes favorables par rapport à cette intégration.

TABLEAU 48 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AUTONOMIE PERÇU PAR LES PARENTS POUR LES CHOIX LIÉS À L'INTÉGRATION DE LEUR ENFANT DANS L'ÉCOLE ORDINAIRE

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		4,054	,000
	MEAN_ATTID Attitudes générales à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire (7 items)	**,263**	4,546	,000
	MEAN_COLLCLIM Indice moyen du climat de collaborations avec les acteurs scolaires (7items)	**,354**	6,127	,000
a. Variable dépendante : MEAN_AUTO Echelle mesure du sentiment d'autonomie concernant les choix associés à l'intégration				

3.3. LES ACTEURS SCOLAIRES

Le troisième ensemble de questions de recherches que nous avons retenu porte sur la manière dont les acteurs scolaires vivent le suivi et l'accompagnement de ces projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques et le rôle que différents facteurs (connaissances, expérience, attitudes, pratiques) peuvent exercer sur la manière dont ils s'engagent dans ces projets d'intégration (avec compétence, autonomie et affiliation).

3.3.1. ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE

Les pratiques des enseignants dans les classes sont importantes, nous avons vu dans la section 3.1.1 qu'elles peuvent être diversifiées et soutenir le bien-être des élèves intégrés (section 3.2.1). Dans cette section, nous allons donc plus spécifiquement mesurer si les enseignants vivent positivement l'implication dans ces projets d'intégration et quels sont les facteurs qui peuvent potentiellement expliquer cette implication qui peut alors rejaillir positivement sur les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre au bénéfice des élèves à besoins spécifiques.

BIEN-ÊTRE ET ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE : SE SENTENT-ILS COMPÉTENTS, AFFILIÉS ET AUTONOMES ?

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats de chacune des trois variables de bien-être que nous avons retenues dans l'enquête adressée aux enseignants de l'ordinaire (sentiment de compétence, d'affiliation sociale et d'autonomie) pour ensuite analyser si des liens entre les différentes dimensions du bien-être existent.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

La satisfaction du besoin de compétence (Bandura, 2006 ; Ryan & Deci, 2002) auprès des enseignants de l'ordinaire a été mesuré par différentes dimensions : le sentiment de compétence à mettre en place des pratiques différenciées, le sentiment de compétence à collaborer avec les différents acteurs impliqués dans les projets d'intégration, le sentiment de compétence lié à son métier d'accompagnateur pédagogique qui implique la capacité à gérer une classe ou un groupe d'élèves, à mettre en œuvre des stratégies pédagogiques et à accompagner des élèves à besoins spécifiques.

SENTIMENT DE COMPETENCE A L'EGARD DES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION POUR LES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES

Les enseignants de l'ordinaire se déclarent capables de mettre en œuvre des pratiques de différenciation pour les élèves à besoins spécifiques. C'est ce qui est illustré dans la double figure suivante qui reprend la répartition des réponses à cette question et la manière dont elles se distribuent autour de la moyenne (M=5,16 ; ET=1,4).

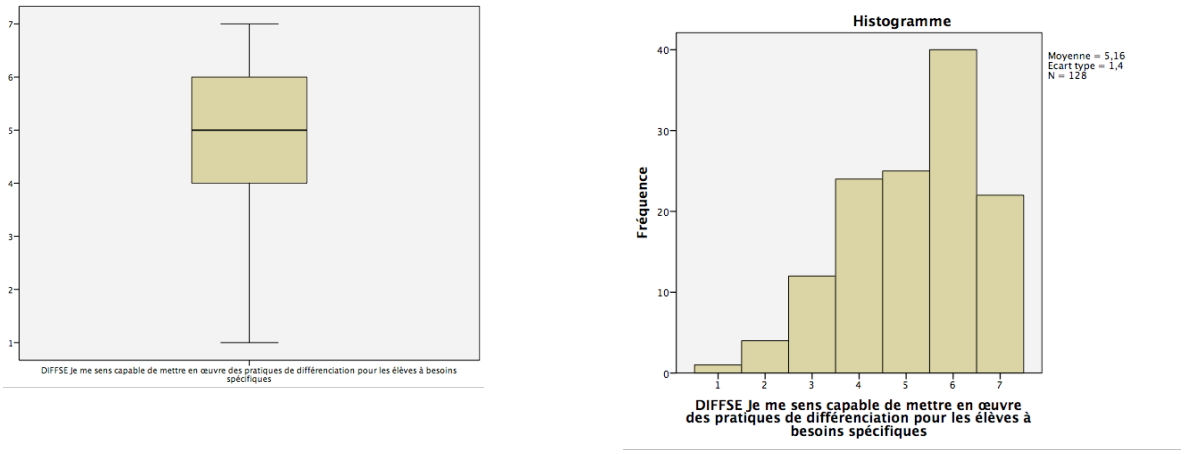


FIGURE 53 : SENTIMENT DE COMPETENCE A L'EGARD DE LA MISE EN ŒUVRE DE PRATIQUES DE DIFFERENCIATION

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À L'ÉGARD DES COLLABORATIONS

Concernant les collaborations avec les professionnels, les enseignants de l'ordinaire se sentent plutôt compétents (les moyennes de 6 items vont de 5,38 à 6,12 sur une échelle à 7 niveaux). Seul pour l'item « Je suis capable de faire en sorte que les parents s'impliquent dans les activités scolaires de leur enfant à besoins spécifiques » (M= 4,80 ; ET=1,49 ; N=123), les avis semblent plus nuancés. Le tableau ci-dessous indique, par ordre décroissant les résultats descriptifs.

TABLEAU 49 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIF AU SENTIMENT DE COMPETENCE A COLLABORER

Je suis capable…	N	Moyenne	Ecart type
… de travailler à deux (simultanément) dans une même classe	125	6,12	1,400
… de collaborer avec d'autres professionnels (accompagnateurs pédagogiques, logopèdes) pour concevoir des projets éducatifs pour les élèves à besoins spécifiques	126	6,09	1,207
…de travailler en conjointement avec d'autres professionnels (aides, autres enseignants) pour enseigner aux élèves à besoins spécifiques	125	6,03	1,150
… de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des réunions de parents.	113	5,96	1,052
… d'accompagner les familles dans l'aide qu'elle apporte à leur enfant pour que cela se passe bien à l'école	126	5,54	1,250
… de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise pendant les conférences/réunions PIA.	112	5,38	1,447
… de faire en sorte que les parents s'impliquent dans les activités scolaires de leur enfant à besoins spécifiques.	123	4,80	1,493
N valide (liste)	97		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord

Sur la base de cette échelle, nous avons pu construire un indice de compétence à l'égard de la collaboration (M= 5,07 ; ET=0,90 ; N=130) à partir de la moyenne des sept items de l'échelle de mesure (Alpha= 0,79).

SENTIMENT DE COMPETENCE A L'EGARD DE SON METIER D'ENSEIGNANT EN LIEN AVEC ACCOMPAGNEMENT DES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES

Le sentiment de compétence à l'égard du métier d'enseignant a été mesuré par treize items. Le tableau ci-dessous reprend les statistiques descriptives pour chaque item.

TABLEAU 50 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIF AU SENTIMENT DE COMPETENCE DES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE

Je me sens capable	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
…de proposer une explication alternative ou un exemple lorsque les élèves sont confus	127	3	7	6,39	0,758
…de faire progresser les élèves avec lesquels je travaille	129	3	7	6,28	0,760
…de faire en sorte que les élèves respectent les règles au sein d'un groupe d'élèves	124	3	7	6,10	0,811
… de poser de bonnes questions à mes élèves	126	4	7	6,04	0,763
…d'asseoir une gestion de groupe pour chaque groupe d'élèves	125	3	7	5,91	0,959
… de calmer un élève qui perturbe ou qui est bruyant	128	3	7	5,90	0,859
…de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques alternatives dans ma classe.	125	2	7	5,81	1,075
… de faire en sorte que les élèves travaillent ensemble à deux ou en petits groupes	126	1	7	5,79	1,134
… de maîtriser les comportements perturbateurs dans un groupe d'élèves	127	1	7	5,79	1,066
… d'utiliser une variété de stratégies d'évaluation. SEIS2DG	115	1	7	5,55	1,179
…de proposer des défis appropriés à des élèves ayant de très bonnes capacités	129	2	7	5,51	1,024
… de concevoir des tâches d'apprentissage adaptées aux besoins spécifiques des élèves ayant des difficultés	128	2	7	5,34	1,172
…d'évaluer précisément le niveau de compréhension d'un élève	125	1	7	5,10	1,156
N valide (liste)	99				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord

Ensuite, nous avons pu confirmer, par une analyse en composantes principales (ACP) que trois dimensions de ce sentiment de compétence apparaissent très clairement. La première dimension renvoie à la confiance à la capacité d'utiliser des stratégies pédagogiques (5 items ; M=6,02 ; ET=0,64 ; N=130 ; Alpha=0,75). La deuxième dimension fait référence à la confiance à gérer une classe (4 items ; M= 5,92 ; ET=0,77 ; N=130 ; Alpha=0,85) et la dernière exprime le sentiment de compétence pédagogique (M= 5,44 ; ET=0,90 ; N=130 ; 4 items ; Alpha=0.75). Les moyennes aux trois indices montrent que les enseignants ont un sentiment élevé à l'égard de leur métier enseignant avec des valeurs allant de 5,4 à 6,02 un maximum possible de 7.

SENTIMENT COMPETENCE POUR ENSEIGNER A DES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES (PAR TYPES)

Nous avons également demandé aux enseignants de l'ordinaire de se prononcer sur leur sentiment de compétence à accompagner les élèves à besoins spécifiques, en fonction du type de besoins que ces élèves peuvent présenter. Les réponses se trouvent, dans l'ordre décroissant, dans le tableau descriptif ci-dessous.

TABLEAU 51 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX ITEMS DE SENTIMENT DE COMPETENCE A ENSEIGNER A DES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES (PAR TYPES)

Je me sens capable de proposer un enseignement qui répond aux besoins spécifiques des élèves ayant…	N	Moyenne	Ecart type
… retard mental léger	128	5,77	1,239
… une déficience physique	125	5,59	1,398
… un haut potentiel intellectuel	125	5,16	1,499
… des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie…)	121	5	1,489
… un TDA/H	124	4,89	1,494
… des troubles du comportement	127	4,7	1,393
… de troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie…)	122	4,62	1,555
… une déficience visuelle	124	4,6	1,775
… une déficience auditive	122	4,6	1,839
… une dyspraxie	104	4,39	1,68

… un retard mental modéré ou sévère	127	**3,28**	1,68
… un trouble autistique	124	**3,25**	1,829
N valide (liste)	94		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord

Les enseignants de l'ordinaire indiquent avoir confiance dans leur capacité à accompagner les enfants présentant un retard mental léger (M=5,77), une déficience physique (M=5,59), un haut potentiel intellectuel (M=5,16) et des troubles spécifiques des apprentissages (M=5). Les moyennes se situant entre 4 et 5 ont été indiqués pour les élèves présentant un TDA/H, des troubles du comportement, des troubles de la parole et du langage, une déficience visuelle ou auditive et une dyspraxie. Les enseignants se sentent peu confiants en leur capacité à accompagner les élèves présentant un retard mental modéré ou sévère (M=3,28) ou un trouble autistique (M=3,28). Il faut également noter que pour les moyennes les plus basses, les écarts types sont plus élevés, traduisant le fait que, pour ces types de besoins spécifiques, les sentiments de compétence sont assez partagés.

SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE À SES COLLÈGUES

Le deuxième indicateur du bien-être retenu dans notre enquête est le sentiment d'affiliation. Nous avons souhaité savoir dans quelle mesure les enseignants de l'ordinaire se sentaient affiliés à leur école et proches de leurs collègues.

Le sentiment d'affiliation a été mesuré à l'aide de cinq items. Globalement, les enseignants se sentent fortement affiliés à leurs collègues (toutes les valeurs moyennes sont au-delà de 6 sur une échelle à 7 niveaux).

TABLEAU 52 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES ITEMS D'AFFILIATION SOCIALE

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Dans cette école, j'ai le sentiment de faire partie d'une équipe.	127	3	7	6,41	,971
Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier(fière) de dire que je travaille dans cette école.	128	1	7	6,36	1,078
Je me sens bien dans cette école.	128	1	7	6,44	1,048
Je suis personnellement satisfait(e) de mes relations avec mes collègues.	129	3	7	6,36	,942
Je peux trouver du soutien auprès de mes collègues en cas de besoin	128	2	7	6,27	1,083
N valide (liste)	122				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Ensuite, nous avons retenu trois items (1, 4 et 5) pour créer un indice d'affiliation sociale (M=6,34 ; ET = 0.89 ; N=130) qui a une très bonne consistance interne (le coefficient alpha étant à 0.85).

SENTIMENT D'AUTONOMIE

Le troisième indicateur en lien avec le bien-être est le sentiment d'autonomie. Ici, nous avons mesuré dans quelle mesure les enseignants se sentent libres de s'engager dans le démarrage de projets d'intégration ou dans la manière de le mettre en œuvre. Le tableau suivant reprend les statistiques descriptives de chaque item.

TABLEAU 53 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS DE L'ECHELLE D'AUTONOMIE

	N	Moyenne	Ecart type
5. J'ai une grande liberté dans le choix des outils et méthodes d'enseignement.	127	5,92	1,289
6. Je suis libre de donner cours comme je le veux.	126	5,63	1,548
2. Si j'avais le choix, je ne travaillerais plus avec des élèves à besoins spécifiques en intégration dans l'ordinaire (inversé)	127	5,47	1,754
4. J'ai beaucoup de contraintes concernant le contenu et le déroulement des cours (inversé)	123	4,90	1,794
1. J'ai choisi de travailler avec des élèves à besoins spécifiques en intégration dans l'ordinaire	124	3,73	2,246

3. J'ai été consulté(e) avant d'avoir des élèves à besoins spécifiques en intégration dans l'ordinaire	124	2,45	2,054
N valide (liste)	108		

Sur la base de cinq items, nous avons pu construire deux indices. Le premier renvoie au choix de s'engager dans les projets (M=3,93 ; ET=1,60 ; N=130 ; items 1-3) et montre une consistance interne plutôt faible avec un Alpha de 0.65. Peu d'enseignants estiment d'avoir été consultés ou d'avoir choisi de travailler avec des élèves en intégration, mais ils sont néanmoins favorables à la poursuite de leur travail avec des élèves à besoins spécifiques (voir item 2 recodé).

Le second indice se réfère à la liberté au niveau de la mise en œuvre de ce projet d'intégration. Cette échelle de 3 items (items 4-6) a une bonne cohérence interne (alpha = 0.75) et présente un moyenne globale de 5,51 et un écart-type de 1,27. Ici, les résultats indiquent que les enseignants se sentent relativement autonomes quant à leur façon d'accompagner les élèves à besoins spécifiques au sein de leur classe.

BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANTS ORDINAIRES : RELATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS

Le tableau de corrélation ci-dessous permet de voir les relations qui sont significatives entre les différentes variables retenues pour mesurer le bien-être des enseignants de l'ordinaire et leur perception du coût de l'intégration.

Les coefficients de corrélation qui sont significatifs sont inscrits en caractères gras.

TABLEAU 54 : COEFFICIENTS DE CORRÉLATION ENTRE TOUTES LES VARIABLES DE BIEN-ÊTRE

			Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations	Indice moyen compétence : gestion classe	Indice moyen de compétence stratégies pédagogiques et d'évaluation	Indice moyen de compétence pédagogique	Indice moyen d'affiliation sociale	Indice moyen d'autonomie : choix s'engager projet d'intégration	Indice moyen d'autonomie : choix méthodes pédagogiques
Rho de Spearman	Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations (6 items)	Coefficient de corrélation	1,000						
		Sig. (bilatéral)	.						
		N	130						
	Indice moyen compétence : gestion classe SECM (4 items)	Coefficient de corrélation	**,286****	1,000					
		Sig. (bilatéral)	,001	.					
		N	130	130					
	Indice moyen de compétence stratégies pédagogiques et d'évaluation (5 items)	Coefficient de corrélation	**,324****	**,579****	1,000				
		Sig. (bilatéral)	,000	,000	.				
		N	130	130	130				
	Indice moyen de compétence pédagogique (4 items)	Coefficient de corrélation	**,366****	**,430****	**,645****	1,000			
		Sig. (bilatéral)	,000	,000	,000	.			
		N	130	130	130	130			
	Indice moyen d'affiliation sociale (5 items)	Coefficient de corrélation	,165	**,172***	**,222***	**,209***	1,000		
		Sig. (bilatéral)	,060	,050	,011	,017	.		
		N	130	130	130	130	130		

	Indice moyen d'autonomie : choix s'engager projet d'intégration	Coefficient de corrélation	**,243****	,133	,102	**,287****	,160	1,000	
		Sig. (bilatéral)	,005	,131	,250	,001	,068	.	
		N	130	130	130	130	130	130	
	Indice moyen d'autonomie : choix méthodes pédagogiques	Coefficient de corrélation	**,236****	,077	**,248****	**,196***	**,247****	**,268****	1,000
		Sig. (bilatéral)	,007	,386	,004	,025	,005	,002	.
		N	130	130	130	130	130	130	130

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Quelques éléments intéressants qui peuvent être pointés à partir de ce tableau.

Nous pouvons relever dans ce tableau que tous les coefficients de corrélation calculés sont positifs entre toutes les variables, ce qui traduit une relation positive entre les éléments mesurés : plus l'un augmente, plus l'autre augmente également. Les quatre dimensions du sentiment de compétence sont corrélées entre elles, avec des corrélations très importantes entre les trois indices du sentiment de compétence à l'égard du métier enseignant (le rho allant de 0,43** à 0.645**).

De plus, le sentiment de compétence à l'égard des collaborations est corrélé avec le sentiment d'autonomie (les deux indices). Cependant, le sentiment de compétence concernant la gestion de classe, n'est pas corrélé avec les deux indices d'autonomie (choix d'engagement et libre choix des outils dans l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques).

Le sentiment d'affiliation sociale dans l'équipe enseignante est corrélé aux trois dimensions du sentiment de compétence à l'égard du métier enseignant ainsi qu'au sentiment d'autonomie à s'engager dans les projets d'intégration.

Ce tableau met en évidence une série de corrélations entre les différents indicateurs de bien-être, à savoir sentiment de compétence, sentiment d'affiliation et le sentiment d'autonomie.

COMMENT LES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE PERÇOIVENT-ILS LA POURSUITE DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE L'ANNÉE PROCHAINE ?

Comprendre la manière dont les enseignants de l'ordinaire, impliqués actuellement dans un projet d'intégration, perçoivent la poursuite ou non de l'intégration d'enfants à besoins spécifiques dans leur école ordinaire l'année prochaine permet de manière indirecte de voir si cette intégration, cette année, s'est bien déroulée et à quel coût émotionnel. Nous avons ainsi demandé à chaque enseignant de choisir chaque fois par rapport à un duo d'adjectifs qualifiant l'intégration l'an prochain de choisir l'un des deux.

Les résultats sont éloquents : les enseignants plébiscitent les qualificatifs traduisant un tel projet comme agréable, motivant, stimulant, concevable (voir tableau ci-dessous). Cependant, les aspects liés à la motivation associée à la poursuite du projet (décourageant ou ennuyant ou encore désagréable) sont choisis par près d'un enseignant sur cinq. De même 28,6 % des enseignants estiment laborieux cette poursuite d'un projet d'intégration, alors que 71,4 % d'entre eux la mentionnent comme réaliste.

TABLEAU 55 : QUALITIFICATIFS ASSOCIÉS, PAR LES ENSEIGNANTS, À LA POURSUITE DE L'INTÉGRATION L'ANNÉE SUIVANTE

Qualificatifs « positifs »	%	%	Qualificatifs « négatifs »	*N*
agréable	**78,8**	*21,2*	désagréable	*104*
motivant	**85**	15	décourageant	*100*
stimulant	**78,1**	*21,9*	ennuyant	*96*

concevable	**96,6**	3,4	inconcevable	*117*
r**éaliste**	**71,4**	***28,6***	*laborieux*	*119*

DANS QUELLE MESURE LES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE SONT-ILS INSCRITS DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?

Tremblay (2012) affirme qu'une des manières de soutenir l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'école ordinaire repose sur une formation adéquate des professionnels de l'enseignement. Se former se base sur une démarche de questionnement sur ses pratiques et une volonté d'améliorer celles-ci. Nous avons donc voulu voir si les enseignants interrogés accordent de la valeur à l'actualisation de leurs connaissances à propos des élèves à besoins spécifiques et comment au cours des deux dernières années, les enseignants ont actualisé leurs connaissances. Ces résultats quant à la valeur attribuée au développement professionnel se trouvent ci-dessous.

TABLEAU 56 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES VALEUR ACCORDÉE AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL PAR LES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE

	N	Moyenne	Ecart type
Actualiser mes connaissances est important	126	5,71	1,529
Actualiser mes connaissances est utile	125	5,97	1,332
Actualiser mes connaissances est intéressant	125	5,97	1,295
Actualiser mes connaissances prend énormément de temps	124	5,74	1,355
Actualiser mes connaissances est très couteux	123	5,38	1,627
N valide (liste)	116		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Les moyennes pour les items évaluant l'importance, l'utilité et l'intérêt de l'actualisation des connaissances sont très élevés proches de 6 (sur une échelle à 7 niveaux). On a pu construire un premier indice sur base de ces trois items avec une très bonne consistance interne (alpha=0,93). Les enseignants de l'ordinaire sont particulièrement d'accord sur le fait qu'actualiser leurs connaissances est utile, important et intéressant (M=5,8 ; ET=1,30 ; N=128). Les deux items restants renvoient au coût perçu de ces actualisations et ces items sont fortement corrélés entre eux (coefficient de corrélation rho=0.742 ; alpha= 0.85). Ici, les enseignants semblent d'accord pour dire que ces démarches sont particulièrement coûteuses (M=5,56 ; ET=1,38 ; N=126).

Par la suite, nous nous sommes penchés sur la fréquence de ces moments d'actualisation des connaissances. Le tableau ci-dessous présente les fréquences de recours aux différentes modalités que nous avons listées et classées par ordre décroissant. La question suivante a été posée : *Durant les deux dernières années, combien de fois avez-vous actualisé vos connaissances concernant les élèves à besoins spécifiques par des formations continuées pour enseignants – échelle de fréquence*.

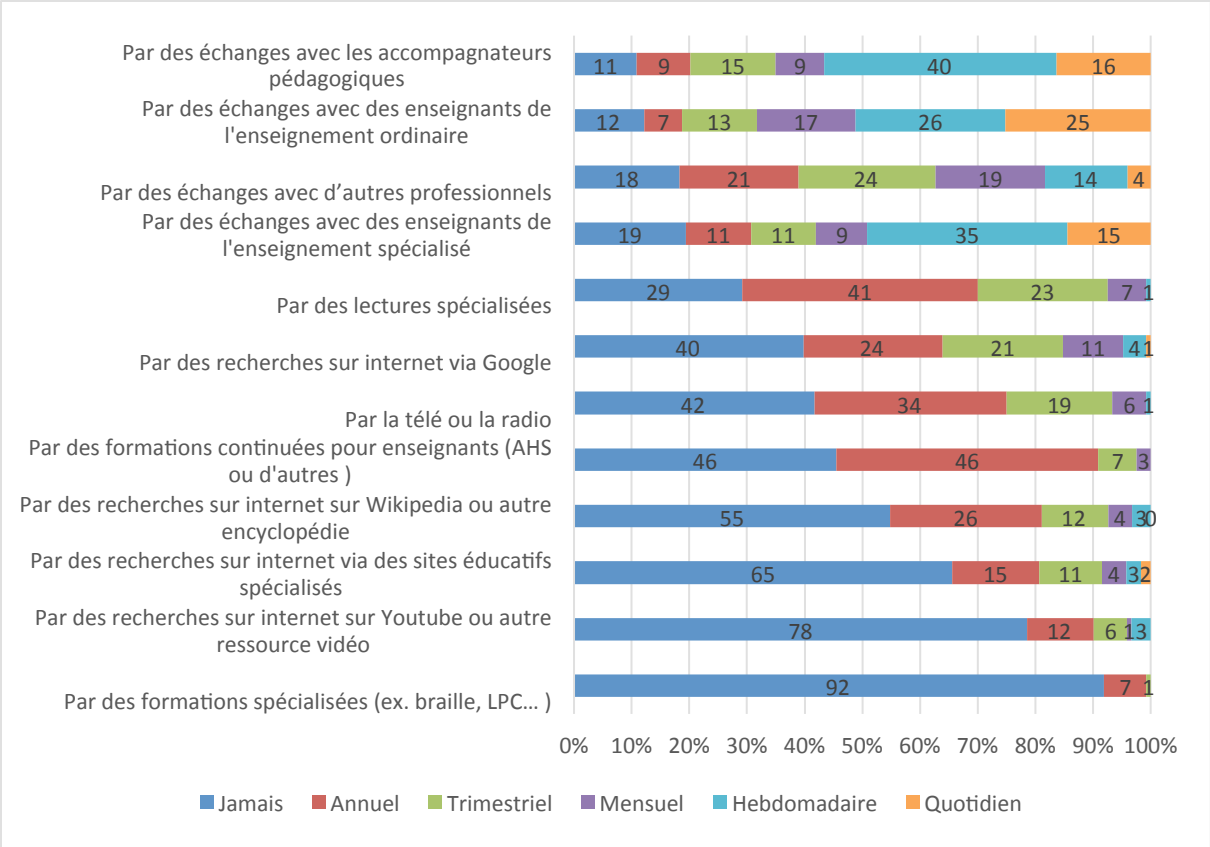


FIGURE 54 : FREQUENCES DU RECOURS AUX MODALITES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL SUR LES DEUX DERNIERES ANNEES

Ce sont les échanges avec d'autres enseignants de l'enseignement de l'ordinaire, des accompagnateurs pédagogiques, des enseignants de l'enseignement spécialisé ou d'autres professionnels auxquels les enseignants ont eu le plus fréquemment recours ces deux dernières années. Près de la moitié des enseignants déclare échanger au moins une fois par semaine avec leurs collègues ou un accompagnateur pédagogique. Viennent ensuite, les lectures spécialisées et les recherches sur internet (via Google). Notons ici que d'autres ressources du Web sont très rarement exploitées (50 à 70 % n'y ont jamais recours). Les recherches de ressources vidéo ou via des encyclopédies ou encore la télévision ou la radio ne se font pas plus, en moyenne, qu'une à deux fois par an. Enfin, concernant les formations continuées offertes aux enseignants, environ 46 % des enseignants de l'ordinaire y participent au moins une fois par an tandis que l'autre moitié (46 %) n'y a pas participé au cours des deux dernières années, 7 % y ont eu recours annuellement.

On peut avant tout observer que les échanges avec des collègues enseignants et des accompagnateurs pédagogiques sont des ressources essentielles de développement professionnel pour les enseignants.

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE CONCERNANT L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ?

Selon Tremblay (2012), les attitudes qu'ont les personnes à l'égard de l'intégration des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire est une des dix conditions facilitatrices à la mise en œuvre de tels projets. Nous avons ainsi mesuré d'une part, les attitudes plus globales liées aux bénéfices perçus de l'intégration et d'autre part, les attitudes à l'égard de l'intégration par types de besoins spécifiques des élèves.

ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

L'échelle d'attitudes à l'égard des bénéfices de l'intégration comprenait neuf items. Les statistiques descriptives de ces items sont présentées dans le tableau ci-dessous. Les moyennes de réponses (en termes d'accord) à ces items varient assez largement et semblent nuancées lorsqu'il s'agit des aspects relatifs à la mise en œuvre de l'intégration en classe. Cinq items ont des moyennes inférieures à 4 sur une échelle allant jusqu'à 7 (tout à fait d'accord). *Les enseignants du spécialisé ne seraient pas plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire* (M=2,72) ou *C'est dans l'enseignement ordinaire que les élèves à besoins spécifiques peuvent être le mieux accompagnés* (M=3,26) ou *Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requière généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté* (M=2,96) ou *L'attention supplémentaire nécessaire aux élèves à besoins spécifiques ne serait pas préjudiciable aux autres élèves* (M=3,80) *et L'élève à besoins spécifiques développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé* (M=3.95).

Pour les quatre autres items, les attitudes des enseignants sont globalement favorables supérieures à 4,9 sur sept.

TABLEAU 58 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LES ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION

	N	Moyenne	Ecart type
ATTBI1 L'intégration offre des interactions au sein d'un groupe hétérogène qui favorisent chez les élèves la compréhension et l'acceptation des différences	128	5,89	1,205
ATTOS5 Les élèves à besoins spécifiques ont le droit d'être scolarisés dans la même classe que les élèves qui ne sont pas en difficulté	127	5,43	1,478
ATTBI3 L'intégration d'élèves à besoins spécifiques peut être bénéfique aux élèves qui n'est pas en difficulté	129	5,15	1,625
ATTBI4 Les élèves à besoins spécifiques doivent avoir l'opportunité d'être scolarisé dans l'enseignement ordinaire si possible	129	4,92	1,554
ATTBI2 L'élève à besoins spécifiques développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé	126	3,95	1,480
ATTOS4R L'attention supplémentaire nécessaire aux élèves à besoins spécifiques est préjudiciable aux autres élèves (inversé)	129	3,81	1,659
ATTOS2 C'est dans l'enseignement ordinaire que les élèves à besoins spécifiques peuvent être le mieux accompagnés	125	3,26	1,345
ATTOS1 Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requière généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté	129	2,96	1,578
ATTOS3R Les enseignants du spécialisé sont plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire (inversé)	123	2,72	1,427
N valide (liste)	118		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord

Suite à une analyse factorielle confirmatoire, nous avons pu constituer un indice moyen qui présente une cohérence interne tout à fait acceptable (alpha=0,78) à partir des neuf items. Cette échelle a une moyenne de 4,42 et un écart type de 0,95 (N=130).

ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES, PAR TYPE DE BESOINS

Les attitudes envers l'intégration ont également été mesurées spécifiquement par type des besoins spécifiques[30]. Nous avons donc posé aux enseignants de l'ordinaire la question suivante : *dans quel type*

[30] Les différentes types de besoins spécifiques repris sont: un retard mental léger, un retard mental modéré ou sévère, des troubles de comportements (troubles de l'aspect relationnel et affectivo-dynamique), une déficience physique, un trouble autistique, une déficience visuelle, une déficience auditive, un TDA/H, des

d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) devraient être scolarisés les élèves ayant (par exemple) un retard mental léger ? — échelle à 7 échelons d'enseignement spécialisé à enseignement ordinaire).

Nous avons ensuite transformé les réponses des enseignants en regroupant les réponses des échelons 1 à 3 (*plutôt favorables pour l'enseignement spécialisé*) et des réponses de 4 à 7 (*plutôt favorable pour l'enseignement ordinaire*).

Pour plus de la moitié des enseignants de l'ordinaire ayant participé à notre enquête, seuls les enfants présentant un retard mental modéré ou sévère (56 %) ou des troubles autistiques (77 %) devraient être scolarisé dans un enseignement spécialisé. Pour les autres types de besoins spécifiques, ils considèrent majoritairement (à plus de 80 %) que l'enseignement ordinaire pourrait convenir et que les élèves présentant ces types de besoins ont toute leur place dans l'enseignement ordinaire.

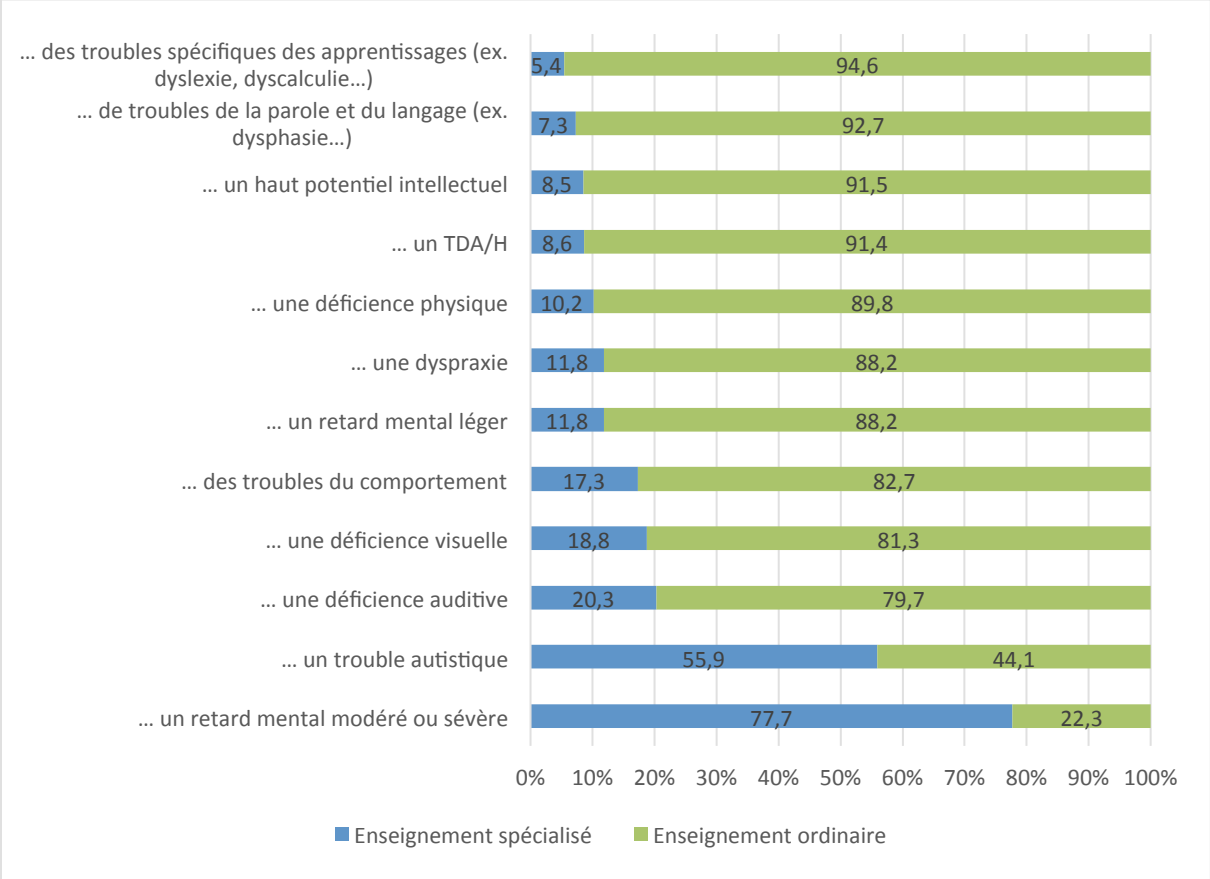


FIGURE 55 : FRÉQUENCES DES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DU LIEU DE SCOLARISATION DES ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES

QUELLES SONT LES CONNAISSANCES ET LES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LES PROJETS D'INTÉGRATION ET LES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Les attitudes que les enseignants ont à l'égard de l'intégration, de la nécessité des adaptations ou encore vis-à-vis des pratiques différenciées sont souvent construites à partir des expériences antérieures et des connaissances que l'on a concernant les élèves à besoins spécifiques ou de la mise en œuvre de projets d'intégration. Nous avons ainsi cherché à mesurer le niveau de connaissances que les enseignants de l'ordinaire déclaraient à ce sujet et leur expérience professionnelle et privée.

---

troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie,…), une dyspraxie, de troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie), un haut potentiel intellectuel.

CONNAISSANCES DU DÉCRET

Quatre items ont été proposés aux enseignants de l'ordinaire pour estimer leur niveau de connaissances du décret et des démarches administratives pour mener à bien un projet d'intégration. Les statistiques descriptives spécifiques à chacun des items sont présentées dans le tableau suivant.

TABLEAU 59 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX CONNAISSANCES DU DÉCRET INTÉGRATION

	N	Moyenne	Ecart type
Je connais bien le décret intégration	126	3,22	1,692
Je connais bien les démarches administratives pour démarrer un projet d'intégration	125	4,14	1,882
Je connais bien les démarches administratives propres au suivi d'un projet d'intégration	123	4,14	1,874
Je pense qu'il serait utile que je connaisse davantage le décret	122	4,07	2,121
N valide (liste)	113		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord

Pour la suite des analyses, nous avons construit un indice moyen de connaissances du décret intégration (ou « Förderdekret ») à partir des trois premiers items. Cette échelle a une bonne consistance interne (alpha=0,87). La moyenne de cet indice est 3,83 avec un écart-type de 1,63 pour 128 enseignants de l'ordinaire.

CONNAISSANCES RELATIVES AUX DIFFERENTS TYPES DE BESOINS SPECIFIQUES

Pour approcher les connaissances que les enseignants de l'ordinaire ont pour chaque type de besoins spécifiques, nous leur avons posé trois questions leur demandant ce qu'ils pensaient pouvoir écrire, leur niveau d'informations par rapport à ce type de besoins en comparaison avec les autres enseignants de l'ordinaire et leur niveau de connaissances estimé. Nous avons alors fait une moyenne entre ces trois indicateurs pour chaque type de besoins spécifiques. Dans le tableau ci-dessous, ces résultats sont présentés par ordre décroissant de niveau de connaissances.

Ainsi, ce sont à propos des troubles du comportement et du retard mental léger que les enseignants déclarent avoir un niveau de connaissances aux alentours de 4 sur une échelle de 7. C'est à propos de la déficience visuelle, de la dyspraxie, du retard mental modéré ou sévère et du trouble autistique que les enseignants estiment avoir peu de connaissances et déclarent un niveau de connaissances moyen inférieur à 3 sur une échelle de 7.

TABLEAU 60 : NIVEAU DE CONNAISSANCES A PROPOS DES BESOINS SPECIFIQUES

Indices des connaissances moyennes concernant…	N	Moyenne	Ecart type
… des troubles du comportement	127	4,14	1,46
… un retard mental léger	126	4,02	1,60
… un TDA/H	127	3,98	1,55
… des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie…)	125	3,87	1,52
… un haut potentiel intellectuel	127	3,68	1,70
… une déficience physique	125	3,35	1,60
… de troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie…)	125	3,08	1,56
… une déficience auditive	125	3,04	1,61
… une déficience visuelle	125	2,93	1,59
… une dyspraxie	116	2,81	1,52
… un retard mental modéré ou sévère	126	2,62	1,48
… un trouble autistique	125	2,53	1,52

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE OU DANS LA SPHÈRE PRIVÉE AVEC DES ÉLÈVES OU DES PERSONNES AYANT DES BESOINS SPÉCIFIQUES

L'expérience professionnelle acquise auprès des élèves ayant des besoins spécifiques a été mesurée sur une échelle de durée, traduisant le nombre d'années d'expérience avec chacun des types de besoins spécifiques. Les enseignants de l'ordinaire interrogés sont nombreux à n'avoir aucune connaissance avec les élèves présentant une déficience visuelle (68 %), une dyspraxie (67 %), une déficience auditive (64 %), un trouble autistique (60 %), un retard mental modéré ou sévère (56 %), une déficience physique (48 %), des troubles de la parole ou du langage (47 %) ou un haut potentiel intellectuel (37%).

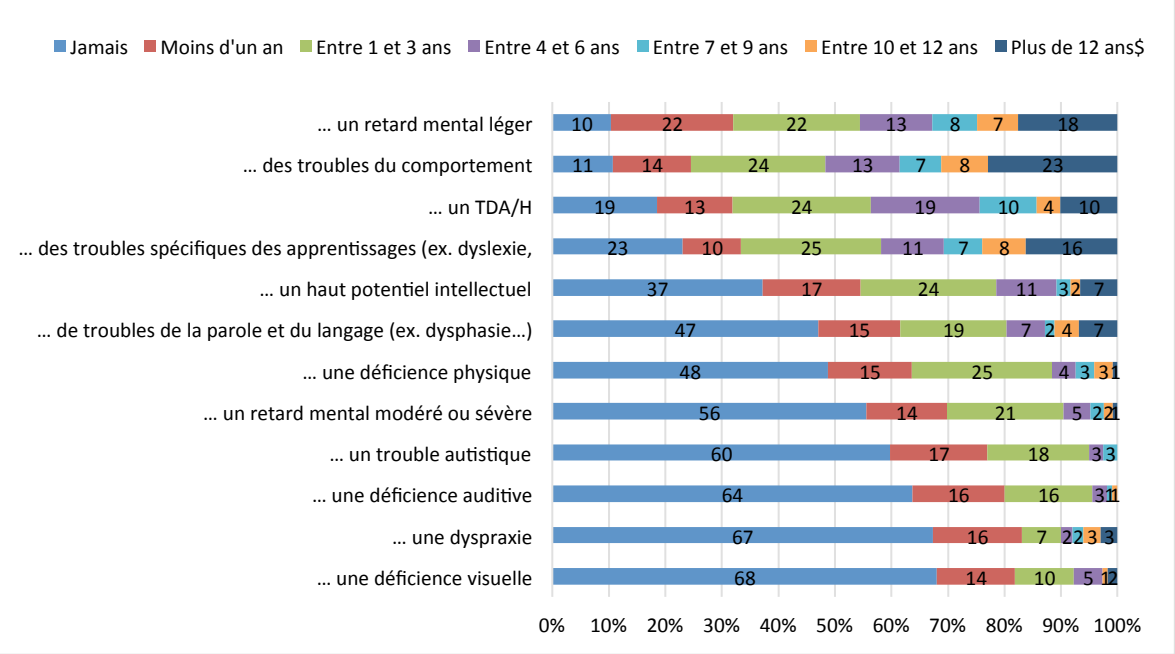


FIGURE 56 : FRÉQUENCES ASSOCIÉES À L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS AVEC LES DIFFÉRENTS TYPES DE BESOINS SPÉCIFIQUES

L'expérience la plus longue des enseignants de l'ordinaire est celle acquise auprès des élèves présentant un retard mental léger, des troubles du comportement, un TDA/H ou des troubles spécifiques des apprentissages. Ceci est évidemment à mettre en lien avec les caractéristiques spécifiques des élèves intégrés en Communauté germanophone.

TABLEAU 61 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS À L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS AUPRÈS D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES, PAR TYPES.

Expériences professionnelles avec des enfants ayant [...] ?	N	Moyenne	Ecart type
…un retard mental léger	125	3,78	1,990
… un retard mental modéré ou sévère	126	1,92	1,275
… des troubles du comportement	122	4,09	2,061
… une déficience physique	122	2,10	1,399
… un trouble autistique	122	1,70	1,010
… une déficience visuelle	117	1,63	1,208
… une déficience auditive	116	1,63	,992
… un TDA/H	119	3,42	1,820
… des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie…)	117	3,56	2,102
… une dyspraxie	101	1,75	1,486
… des troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie…)	117	2,42	1,825
… un haut potentiel intellectuel	121	2,55	1,703

Légende : Échelle de réponse à 7 échelons, allant de 1=jamais, 2=moins d'un an, 3=entre 1 et 3 ans, 4=entre 4 et 6 ans, 5=entre 7 et 9 ans, 6=entre 10 et 12 ans à 7=plus de 12 ans.

Nous avons construit un indice d'expérience professionnelle sur la base des différents types de besoins et la durée moyenne de l'expérience est de 2,57 avec un écart type de 0,98, ce qui signifie que la durée moyenne de l'expérience se situe entre 1 et 3 ans. La répartition pour l'échantillon est présentée dans la figure suivante. 88 % des enseignants ont une expérience inférieure à quatre années et 2 % ont une expérience égale ou supérieure à sept ans.

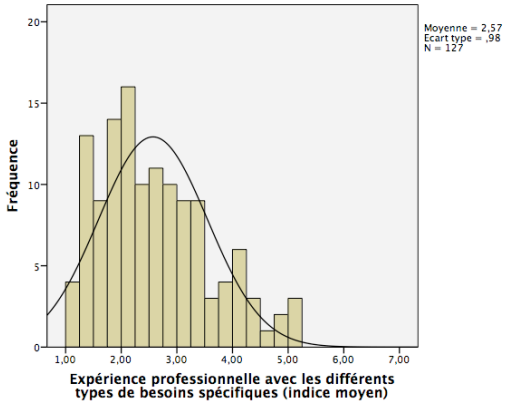


FIGURE 57 : REPARTITION DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE MOYENNE, TOUT TYPE DE BESOINS SPECIFIQUES

Les enseignants de l'ordinaire ont également indiqué s'ils avaient ou non une expérience, dans la sphère privée, avec des personnes ayant des besoins spécifiques. La figure suivante présente les pourcentages de personnes qui ont effectivement déclaré avoir une telle expérience dans la sphère privée. Environ un tiers des enseignants de l'ordinaire ont une expérience, dans la sphère privée, avec des personnes présentant un retard mental léger, une déficience physique ou des troubles du comportement. Environ un quart des enseignants ont une expérience, à titre privé, avec un personne présentant des troubles spécifiques des apprentissages ou un haut potentiel intellectuel. Les expériences privées les moins fréquentes sont celles avec des personnes présentant un retard mental modéré à sévère, des troubles du langage ou un trouble autistique. Notons qu'aucun des enseignants de l'ordinaire interrogé ne mentionne connaitre, dans la sphère privée, une personne présentant une dyspraxie.

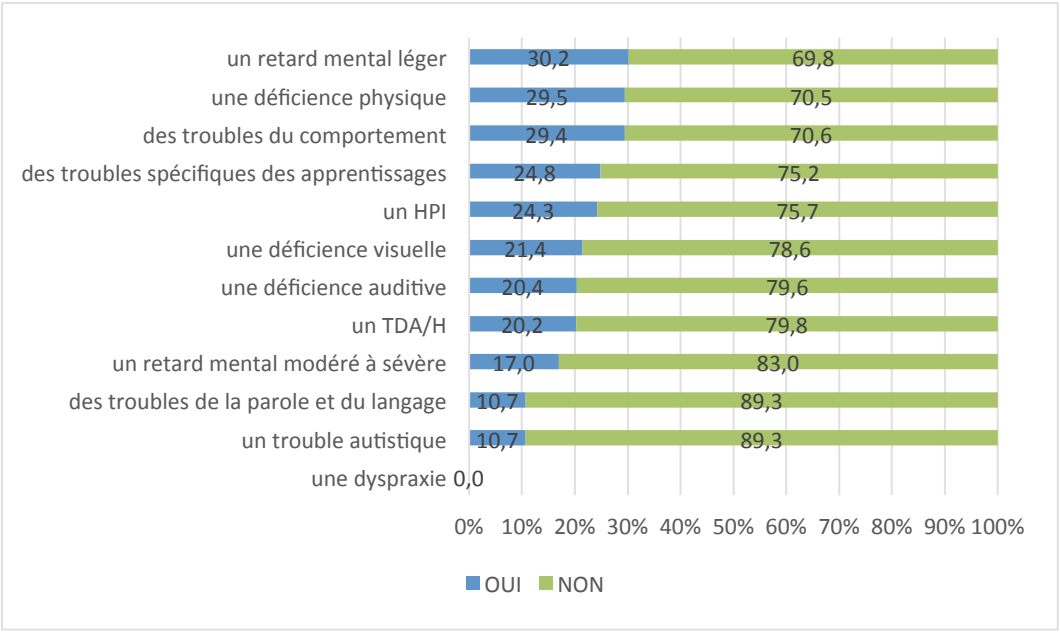


FIGURE 58 : FRÉQUENCES ASSOCIÉES À L'EXPÉRIENCE, DANS LA SPHÈRE PRIVÉE, AVEC LES DIFFÉRENTS TYPES DE BESOINS SPÉCIFIQUES

En additionnant les différentes expériences pour chaque enseignant, on peut arriver à un total maximum de 12, si cet enseignant a dans la sphère privée connu des personnes avec chacun des types de besoins spécifiques mentionnés dans le tableau. La moyenne de cet indice de fréquence de l'expérience privée est de 1,39 avec un écart type de 2,01 pour les deux-cents enseignants qui ont répondu à toutes les questions relatives à l'expérience privée. 32,5 % des enseignants n'ont pas d'expérience dans la sphère privée avec des personnes présentant un type de besoins spécifiques. 14% des enseignants ont mentionné une expérience privée avec des personnes à besoins spécifiques ayant un des douze types de besoins spécifiques que nous avons listés, 53,2 % ont mentionné avoir eu une expérience privée avec plus de deux types de besoins spécifiques.

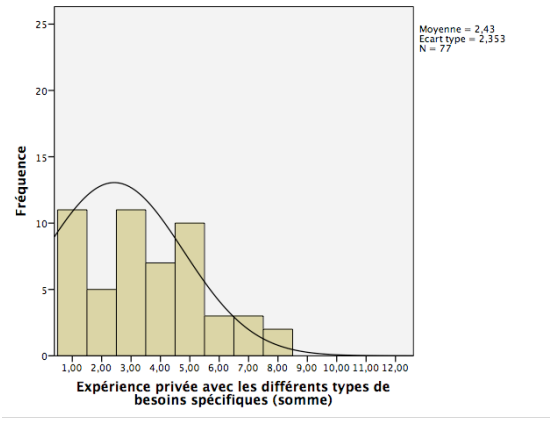


FIGURE 59 : REPARTITION DE L'EXPERIENCE PRIVEE, TOUT TYPE DE BESOINS SPECIFIQUES

QUELLE PERCEPTION LES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE ONT-ILS DU CLIMAT DE COLLABORATION À L'ÉCOLE ?

Le climat dans lequel se déroulent ces collaborations entre les différents acteurs, tel que perçu par les enseignants, permet de repérer le contexte dans lequel se mettent en place les projets d'intégration. En effet, ce climat de collaboration peut s'apparenter à la manière dont au sein de l'école les différents partenaires s'impliquent dans le projet et soutiennent par là un sentiment d'appartenance à une équipe autour du projet d'intégration.

Ce climat d'échanges et de collaboration a été mesuré par une échelle à huit items. Les statistiques descriptives pour chacun de ceux-ci sont reprises dans le tableau suivant.

TABLEAU 62 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LE CLIMAT DE COLLABORATION PERÇU ENTRE LES ACTEURS

	N	Moyenne	Ecart type
Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder les apprentissages	127	5,17	1,49
Personne n'expose vraiment son point de vue (inversé)	120	6,08	1,33
Chacun est encouragé à exposer son point de vue	120	6,02	1,23
Quelles que soient les décisions prises, chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend (inversé)	116	3,78	1,87
Lors de ces réunions, il règne… de la confiance	125	5,66	1,40
Lors de ces réunions, il règne... de l'hypocrisie (inversé)	116	5,83	1,69
Lors de ces réunions, il règne…du respect	126	6,01	1,58
Lors de ces réunions, il règne... de la méfiance (inversé)	120	5,44	1,88
N valide (liste)	97		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons constitué un indice climat des collaborations sur la base de sept items (sans l'item 4 dont l'interprétation était plus délicate). Les sept items restants mesurent bien tous une même dimension, le climat de collaborations. Le coefficient de Cronbach calculé pour mesurer la cohérence interne de cette échelle est très bon (Alpha=0,87). Nous avons alors calculé un indice moyen pour cette échelle (M= 5,70 ; ET=1,18 ; N = 129). Cet indice traduit que les échanges et la collaboration se déroulent dans un climat favorable, empreint de confiance, respectueux du point de vue de chacun et permettant la parole de chacun et où ne règne pas l'hypocrisie ou la méfiance.

QUELS SONT LES FACTEURS QUI SOUTIENNENT LE BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE ?

Comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique de ce rapport, les indicateurs du succès de l'intégration au sein d'une école, de la part des enseignants de l'école ordinaire, peuvent être approchés à partir de leur sentiment de compétence à la mettre en œuvre, leur sentiment d'autonomie à l'égard de leur choix de s'engager dans un projet d'intégration ou dans la mise en œuvre du projet avec les des élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire et leur sentiment d'affiliation sociale à leur équipe. Ces éléments devraient donc être soutenus, selon le modèle de Tremblay, par une expérience professionnelle antérieure, de bonnes connaissances, des attitudes favorables à l'égard de l'intégration et un climat de collaborations au sein de l'école entre les différents partenaires d'une intégration, une formation adéquate.

Dans cette section, nous allons donc aborder systématiquement les différentes facettes : compétence, affiliation et autonomie et voir quels sont les aspects qui viennent les renforcer ou les déforcer en examinant le poids relatif de l'expérience professionnelle ou privée, des connaissances, des attitudes ou du climat de collaboration, de la valeur accordée à son développement professionnel.

CORRÉLATIONS ENTRE FACTEURS EXPLICATIFS ET VARIABLES RETENUES

Nous présentons d'abord deux tableaux de corrélations, le premier entre les variables explicatives retenues et le second entre ces mêmes variables explicatives et les différentes variables que nous cherchons à expliquer.

TABLEAU 63 : CORRELATIONS ENTRE LES DIFFERENTES VARIABLES EXPLICATIVES (EXPERIENCE, ATTITUDES, CONNAISSANCES ET CLIMAT DE COLLABORATIONS

			Expérience privée	Expérience professionnelle	Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations	Score des attitudes à l'égard de l'intégration	Score des attitudes à l'égard de la différenciation	Fréquence pratiques différenciation	Indice moyen de connaissances du décret	Score du climat de collaboration	Indice moyen valeur développement professionnel	Indice moyen coût perçu développement professionnel
Rho de Spearman	Expérience privée	Coefficient de corrélation	1,000									
		Sig. (bilatéral)	.									
		N	77									
	Expérience professionnelle	Coefficient de corrélation	,086	1,000								
		Sig. (bilatéral)	,459	.								

		N	76	127								
	Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations	Coefficient de corrélation	,012	,046	1,000							
		Sig. (bilatéral)	,919	,605	.							
		N	77	127	130							
	Score des attitudes à l'égard de l'intégration	Coefficient de corrélation	-,059	-,085	**,548****	1,000						
		Sig. (bilatéral)	,618	,365	,000	.						
		N	75	116	118	118						
	Score des attitudes à l'égard de la différenciation	Coefficient de corrélation	,149	**,228***	**,508****	**,384****	1,000					
		Sig. (bilatéral)	,211	,014	,000	,000	.					
		N	72	116	119	108	119					
	Fréquence pratiques différenciation	Coefficient de corrélation	,019	**,299****	,130	,167	**,304****	1,000				
		Sig. (bilatéral)	,870	,001	,142	,072	,001	.				
		N	76	126	129	117	118	129				
	Indice moyen de connaissances du décret	Coefficient de corrélation	-,137	**,298****	,169	**,221***	**,381****	**,226***	1,000			
		Sig. (bilatéral)	,235	,001	,057	,017	,000	,011	.			
		N	77	125	128	117	118	127	128			
	Score du climat de collaboration	Coefficient de corrélation	-,062	,012	**,304****	,079	**,244***	,113	**,289****	1,000		
		Sig. (bilatéral)	,636	,909	,002	,456	,018	,275	,004	.		
		N	60	97	97	91	94	96	96	97		
	Indice moyen valeur développement professionnel	Coefficient de corrélation	,013	,005	**,349****	**,546****	**,369****	**,189***	**,194***	,128	1,000	
		Sig. (bilatéral)	,911	,956	,000	,000	,000	,034	,029	,213	.	
		N	77	125	128	116	118	127	127	96	128	
	Indice moyen coût perçu développement professionnel	Coefficient de corrélation	,165	,077	**-,377****	**-,219***	**-,228***	,038	-,063	-,154	,006	1,000
		Sig. (bilatéral)	,152	,399	,000	,019	,013	,672	,482	,136	,945	.
		N	77	123	126	115	117	125	125	95	126	126

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral) ; *. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Les corrélations significatives d'un point de vue statistique entre les variables explicatives retenues sont indiquées en caractères gras. Nous pouvons ainsi noter que les expériences privées ne sont corrélées avec aucune des autres échelles, les expériences professionnelles sont liées au niveau de connaissances du décret, aux attitudes relatives à la différenciation et à la fréquence de la mise en œuvre de pratiques différenciées.

Les trois échelles d'attitudes sont corrélées entre elles (attitudes à l'égard des adaptations, de l'intégration, de la différenciation). Au-delà de ces corrélations, les attitudes sont largement corrélées avec les autres variables également. Ainsi, l'échelle d'attitudes par rapport aux adaptations est corrélée avec le climat de collaborations, la valeur accordée au développement professionnel et négativement, avec le coût du développement professionnel. L'échelle relative aux attitudes à l'égard de l'intégration est corrélée avec le climat de collaboration, la valeur du développement professionnel et négativement avec le coût perçu du développement professionnel. Enfin, l'échelle des attitudes à l'égard de la différenciation est reliée au climat de collaboration perçu, la valeur du développement professionnel et négativement avec son coût perçu.

Enfin, le niveau de connaissances du décret est corrélé avec les attitudes à l'égard de l'intégration et de la différenciation. De même, la valeur accordée au développement professionnel et à l'actualisation de ses connaissances est corrélée avec toutes les variables, sauf la fréquence de la mise en place de pratiques de différenciations.

Ces corrélations mettent ainsi en avant l'importance du lien entre attitudes, perception du climat de collaboration et valeur ou coût accordés au développement professionnel.

Le tableau suivant présente les coefficients de corrélations entre l'ensemble de ces variables explicatives et les variables que nous cherchons à expliquer : les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation.

TABLEAU 64 : CORRÉLATIONS ENTRE VARIABLES EXPLICATIVES ET COMPÉTENCE, AUTONOMIE ET AFFILIATION

			MEAN_SECOLL Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations (6 items)	MEAN_SECM Indice moyen compétence : gestion classe SECM (4 items)	MEAN_SEIS Indice moyen de compétence stratégies pédagogiques et d'évaluation (5 items)	MEAN_SESEN Indice moyen de compétence pédagogique (4 items)	MEAN_SATAFF5 Indice moyen d'affiliation sociale (5 items)	MEAN_SATAUT1 Indice moyen d'autonomie : choix s'engager dans un projet d'intégration	MEAN_SATAUT2 Indice moyen d'autonomie : choix méthodes pédagogiques
Rho de Spearman	FREQ_EXPPRIV Expérience privée avec les différents types de besoins spécifiques (somme)	Coefficient de corrélation	-,171	-,193	-,154	-,098	-,045	,001	,054
		Sig. (bilatéral)	,136	,092	,182	,399	,696	,994	,644
		N	77	77	77	77	77	77	77
	MEAN_EXPPRO Expérience professionnelle avec les différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	Coefficient de corrélation	-,025	,168	,159	,166	-,045	**,211***	-,038
		Sig. (bilatéral)	,782	,059	,074	,062	,612	,017	,673
		N	127	127	127	127	127	127	127

	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations (6 items)	Coefficient de corrélation	**,207***	,013	,168	**,226****	**,242****	**,359****	**,273****
		Sig. (bilatéral)	,018	,884	,055	,010	,006	,000	,002
		N	130	130	130	130	130	130	130
	FAC1_ATTID Score des attitudes à l'égard de l'intégration (8 items)	Coefficient de corrélation	,167	-,050	,074	,163	**,244****	**,407****	**,196***
		Sig. (bilatéral)	,071	,589	,427	,078	,008	,000	,033
		N	118	118	118	118	118	118	118
	FAC1_DIFFATT Score des attitudes à l'égard de la différenciation (5 items)	Coefficient de corrélation	**,250****	,080	**,338****	**,342****	,089	**,275****	**,286****
		Sig. (bilatéral)	,006	,387	,000	,000	,335	,002	,002
		N	119	119	119	119	119	119	119
	MEAN_FREQ_DIFF Fréquence pratiques différenciation (4 items, sauf1)	Coefficient de corrélation	**,284****	**,206***	**,226****	**,201***	,026	,111	,096
		Sig. (bilatéral)	,001	,019	,010	,023	,766	,210	,277
		N	129	129	129	129	129	129	129
	MEAN_CONDEC1 Indice moyen de connaissances du décret (3 items)	Coefficient de corrélation	**,315****	**,179***	**,206***	**,396****	**,179***	**,256****	,168
		Sig. (bilatéral)	,000	,043	,020	,000	,043	,004	,059
		N	128	128	128	128	128	128	128
	FAC1_COLLCLIM Score du climat de collaboration (7 items)	Coefficient de corrélation	**,330****	**,256***	**,331****	**,316****	**,293****	**,208***	**,302****
		Sig. (bilatéral)	,001	,011	,001	,002	,004	,041	,003
		N	97	97	97	97	97	97	97
	MEAN_COUTOU1 Indice moyen valeur développement professionnel (intérêt, importance et utilité)	Coefficient de corrélation	**,409****	,008	**,204***	**,248****	**,236****	**,281****	**,299****
		Sig. (bilatéral)	,000	,931	,021	,005	,007	,001	,001
		N	128	128	128	128	128	128	128
	MEAN_COUTOU2 Indice moyen coût perçu développement professionnel (2items)	Coefficient de corrélation	-,109	,025	,040	-,083	,006	**-,263****	**-,230****
		Sig. (bilatéral)	,224	,782	,657	,357	,948	,003	,010
		N	126	126	126	126	126	126	126

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Seule l'expérience privée avec des personnes ayant des besoins spécifiques n'est liée à aucune des variables de bien-être. Nous ne la retiendrons pas pour la suite des analyses.

Par contre, toutes les autres variables sont potentiellement explicatives des variables de bien-être. Dès lors, nous nous référerons à ce tableau de corrélations pour choisir les variables explicatives à introduire dans les traitements qui suivent, et plus particulièrement les coefficients de corrélation inscrits en caractères gras, qui indiquent une corrélation significativement différente de zéro.

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT DE COMPÉTENCE POUR ACCOMPAGNER À UN PROJET D'INTÉGRATION

Le premier indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment de compétence perçu par les enseignants de l'ordinaire pour accompagner ce projet et le mettre en œuvre au sein de leur école ordinaire.

Ce sentiment de compétence, nous l'avons décliné en cinq dimensions : le sentiment de compétence à collaborer avec l'ensemble des partenaires de l'intégration (MEAN_SECOLL), le sentiment de compétence en gestion de classe (MEAN_SECM), le sentiment de compétence à répondre aux élèves à besoins spécifiques (MEAN_SEIS), le sentiment de compétence à proposer des stratégies pédagogiques et d'évaluation pertinentes (MEAN_SESEN) et le sentiment de compétences à exercer des pratiques différenciées (DIFFSE).

Nous présenterons donc successivement différentes analyses de régression qui nous permettront de voir si l'expérience professionnelle, les connaissances du décret, les attitudes à l'égard de l'intégration, des adaptations ou de la différenciation ou encore le climat de collaboration perçu, la valeur et le coût perçu du développement professionnel sont autant de variables explicatives de ce sentiment de compétence. Nous introduirons pour chaque modèle de régression multiple les variables potentiellement explicatives qui sont corrélées avec la variable étudiée. Nous nous référerons pour cela au tableau de corrélations variables explicatives et variables dépendantes, présenté ci-dessus.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER AVEC LES PARTENAIRES AUTOUR DES PROJETS D'INTÉGRATION

Une analyse de régression multiple a cherché à analyser la part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu à collaborer avec l'ensemble des partenaires autour du projet d'intégration. Partant des variables corrélant avec ce sentiment, six variables ont été introduites dans le modèle de régression. Le modèle est significatif, avec un R^2ajusté de 0,319, ce qui signifie que près de 32% de la variance de la variable sentiment de compétence à collaborer est expliquée par les variables introduites dans le modèle.

Toutes les variables interviennent donc dans le modèle pour donner le pouvoir explicatif, mais seul un coefficient standardisé se distingue par un niveau de significativité élevé, c'est celui de la variable liée à la valeur accordée à l'actualisation de ses connaissances (Beta=0,505***). Ceci signifie donc qu'un enseignant de l'ordinaire sera d'autant plus confiant en sa capacité à collaborer autour d'un projet d'intégration au sein de l'école ordinaire qu'il pense qu'actualiser ses connaissances à propos des élèves à besoins spécifiques est utile, intéressant et important.

TABLEAU 65 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER AUTOUR D'UN PROJET D'INTÉGRATION (MEAN_SECOLL)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		2,611	,011
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations (6 items)	,008	,077	,939
	FAC1_DIFFATT Score des attitudes à l'égard de la différenciation (5 items)	-,007	-,063	,950
	MEAN_FREQ_DIFF Fréquence pratiques différenciation (4 items, sauf1)	,161	1,691	,095
	MEAN_CONDEC1 Indice moyen de connaissances du décret (3 items)	,130	1,279	,204
	FAC1_COLLCLIM Score du climat de collaboration (7 items)	,057	,598	,551
	MEAN_COUTOU1 Indice moyen valeur développement professionnel (intérêt, importance et utilité)	**,505**	5,164	,000
a. Variable dépendante : MEAN_SECOLL Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations (6 items)				

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE

L'analyse de régression multiple présentée dans le tableau suivant a cherché à analyser la part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu à gérer les comportements des élèves au sein de la classe. Partant des variables corrélant avec ce sentiment, trois variables ont été introduites dans le modèle de régression. Elles permettent d'expliquer 22,3% de la variance de cette variable : ce sont les variables mesurant la fréquence des pratiques différenciées mises en place (Beta=0,272**) et le climat de collaborations perçu (Beta=0,282*) dont les coefficients de régression sont très significatifs. Ainsi, on arrivera d'autant plus capables de gérer les comportements des élèves que l'on a déjà souvent mis en place des pratiques de différenciation et que le climat de collaboration au sein de l'équipe est perçu positivement.

TABLEAU 66 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE À GÉRER LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES (MEAN_SECM)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		8,398	,000
	MEAN_FREQ_DIFF Fréquence pratiques différenciation (4 items, sauf1)	**,272**	2,853	,005
	MEAN_CONDEC1 Indice moyen de connaissances du décret (3 items)	,147	1,440	,153
	FAC1_COLLCLIM Score du climat de collaboration (7 items)	**,282**	2,877	,005
a. Variable dépendante : MEAN_SECM Indice moyen compétence : gestion classe SECM (4 items)				

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À L'ÉGARD DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES

L'analyse de régression multiple a cherché à analyser la part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu à accompagner les élèves à besoins spécifiques. Partant des variables corrélant avec ce sentiment, cinq variables ont été introduites conjointement dans le modèle de régression. Le modèle complet est significatif, mais avec un R^2 ajusté de seulement 0,174. Toutes les variables explicatives interviennent dans le modèle, mais seul un des coefficients standardisés calculés se démarque significativement du zéro : il s'agit de la fréquence des pratiques de différenciation déclarées (Beta=0,245**). On se sent donc d'autant plus capable de mettre en place des pratiques qui sont attentives aux élèves à besoins spécifiques que l'on met en place plus régulièrement des pratiques de différenciation.

TABLEAU 67 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE À L'ÉGARD DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES (MEAN_SEIS)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		9,535	,000
	FAC1_DIFFATT Score des attitudes à l'égard de la différenciation (5 items)	,184	1,647	,103
	MEAN_FREQ_DIFF Fréquence pratiques différenciation (4 items, sauf1)	**,245**	2,395	,019
	MEAN_CONDEC1 Indice moyen de connaissances du décret (3 items)	,054	,479	,633
	FAC1_COLLCLIM Score du climat de collaboration (7 items)	,174	1,664	,100
	MEAN_COUTOU1 Indice moyen valeur développement professionnel (intérêt, importance et utilité)	,071	,701	,485
a. Variable dépendante : MEAN_SEIS Indice moyen de compétence stratégies pédagogiques et d'évaluation (5 items)				

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À PROPOSER DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET D'ÉVALUATION PERTINENTES

La part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu à à proposer des stratégies pédagogiques et d'évaluation pertinentes pour les élèves à besoins spécifiques a été mesurée par une régression multiple dans laquelle nous avons introduit les variables corrélant avec ce sentiment, elles étaient au nombre de six. Le modèle de régression ainsi calculé permet d'expliquer 22,5% de la variance de cette variable.

Les deux variables dont les coefficients standardisés sont significatifs sont les suivantes : la fréquence de la mise en place de pratiques différenciées (Beta=0,199*) et le niveau de connaissances du décret intégration (Beta=0,224*).

Ceci signifie donc que le sentiment de compétence à proposer des stratégies pédagogiques à l'égard des élèves à besoins spécifiques est d'autant plus élevé que l'on pratique fréquemment la différenciation et que l'on connaît bien le décret intégration.

TABLEAU 68 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE À PROPOSER DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET D'ÉVALUATION PERTINENTES

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		4,037	,000
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations (6 items)	,204	1,811	,074
	FAC1_DIFFATT Score des attitudes à l'égard de la différenciation (5 items)	,084	,717	,476
	MEAN_FREQ_DIFF Fréquence pratiques différenciation (4 items, sauf1)	**,199**	1,959	,053
	MEAN_CONDEC1 Indice moyen de connaissances du décret (3 items)	**,224**	2,071	,041
	FAC1_COLLCLIM Score du climat de collaboration (7 items)	,059	,585	,560
	MEAN_COUTOU1 Indice moyen valeur développement professionnel (intérêt, importance et utilité)	,081	,778	,439
a. Variable dépendante : MEAN_SESEN Indice moyen de compétence pédagogique (4 items)				

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À EXERCER DE LA DIFFÉRENCIATION DANS SES PRATIQUES D'ENSEIGNANT

Pour mesurer ce sentiment de compétence à exercer des pratiques différenciées, nous n'avions qu'un seul item, à savoir nous demandions dans quelle mesure les enseignants se sentaient capables de mettre en œuvre des pratiques de différenciation pour les élèves à besoins spécifiques. Sans surprise, le modèle de régression analysé, alors pourtant que nous y avions les sept variables qui étaient corrélées à cet item, met en évident que 40% de la variance expliquée de cette variable l'est pas la variable mesurant les attitudes à l'égard de la différenciation (Beta=0,409***). Ceci est intéressant, car cela pointe toute l'importance, montrée déjà par Tremblay, d'être attentifs aux attitudes des professionnels. Plus ces attitudes sont positives, plus on se sent capables de les mettre en place, c'est le cas ici pour la différenciation. On voit également dans le tableau, que le coefficient de régression liée à la fréquence des pratiques de différenciation est presque significatif (p=0,06), ce qui indique donc là aussi un élément que l'on retrouve souvent, si on a l'habitude réaliser un comportement, on a plus tendance à considérer qu'on pourra l'exercer positivement.

TABLEAU 69 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE À EXCERCER DES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION (DIFFSE)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		1,231	,221
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations (6 items)	,212	1,947	,054
	FAC1_ATTID Score des attitudes à l'égard de l'intégration (8 items)	-,098	-,938	,351
	FAC1_DIFFATT Score des attitudes à l'égard de la différenciation (5 items)	**,409**	4,306	,000
	MEAN_FREQ_DIFF Fréquence pratiques différenciation (4 items, sauf1)	,157	1,881	,063
	MEAN_CONDEC1 Indice moyen de connaissances du décret (3 items)	,103	1,212	,228
	MEAN_COUTOU1 Indice moyen valeur développement professionnel (intérêt, importance et utilité)	,109	1,147	,254
	MEAN_COUTOU2 Indice moyen coût perçu développement professionnel (2items)	-,026	-,299	,765
a. Variable dépendante : DIFFSE Je me sens capable de mettre en œuvre des pratiques de différenciation pour les élèves à besoins spécifiques				

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'INTÉGRATION

Le deuxième indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment d'affiliation sociale perçu par les enseignants de l'ordinaire à leurs collègues et leur équipe enseignante. Nous avons, comme pour le sentiment de compétence, privilégié une analyse de régression multiple en entrant simultanément les cinq variables explicatives, corrélées avec l'indicateur d'affiliation sociale.

Les résultats présentés dans le tableau suivant montrent que la variance du sentiment d'affiliation sociale au sein de l'équipe n'est qu'expliquée qu'à 11,5%, ce qui est faible même si le modèle de régression se démarque de la seule moyenne de cet indicateur ((F(5,89)=3,317, p=0,009). Aucun des coefficients de régression n'atteint le seuil de signification de p=0,05 ce qui indique qu'ils ne se différencient pas significativement de zéro. Toutes les variables introduites interviennent pour expliquer le sentiment d'affiliation sociale, mais chacune à un niveau relativement faible même si toutes ensembles, elles expliquent une part de la variance de la variable.

TABLEAU 70 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE À SES COLLÈGUES DE L'ÉCOLE ORDINAIRE (SATAFF)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		7,474	,000
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations (6 items)	,104	,840	,404
	FAC1_ATTID Score des attitudes à l'égard de l'intégration (8 items)	,218	1,623	,108
	MEAN_CONDEC1 Indice moyen de connaissances du décret (3 items)	-,068	-,619	,537
	FAC1_COLLCLIM Score du climat de collaboration (7 items)	,200	1,841	,069
	MEAN_COUTOU1 Indice moyen valeur développement professionnel (intérêt, importance et utilité)	,113	,939	,351
a. Variable dépendante : MEAN_SATAFF Indice moyen d'affiliation sociale (items 1,4 & 5)				

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT D'AUTONOMIE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'INTÉGRATION

Le troisième indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment d'autonomie perçu par les enseignants de l'école ordinaire dans le choix de s'engager dans un projet d'intégration pour des élèves à besoins spécifiques et d'avoir une certaine autonomie dans la manière de le mener au sein de la classe.

Nous avons donc interrogé ces enseignants sur leur sentiment d'autonomie à choisir de s'engager dans un projet d'intégration d'élèves à besoins spécifiques et à mener celui-ci selon leurs choix. Nous proposons dans les deux tableaux suivants, ce qui – parmi nos variables explicatives – permet d'expliquer une part de la variance de ces deux facettes du sentiment d'autonomie.

Nous avons privilégié des analyses de régression multiple en entrant simultanément les variables explicatives, corrélées avec ces deux dimensions du sentiment d'autonomie.

Les résultats présentés permettent d'indiquer que la variance du sentiment d'autonomie lié à la liberté de choisir de s'engager dans un projet d'intégration est expliquée (R^2 ajusté=0,215) de manière la plus significative par son expérience professionnelle antérieure avec des élèves à besoins spécifiques (Beta=0,295**) et par les attitudes que l'on a l'égard de l'intégration (Beta=0,305*). Ainsi, on a d'autant plus de chances de s'engager volontairement dans un projet d'intégration que l'on a déjà eu des expériences professionnelles avec des élèves à besoins spécifiques et que l'on voit de manière positive l'intégration de ces élèves dans l'enseignement ordinaire.

TABLEAU 71 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AUTONOMIE DANS LE CHOIX DE PARTICIPER À DES PROJETS D'INTÉGRATION (MEAN_SATAUT1) –

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		1,210	,230
	MEAN_EXPPRO Expérience professionnelle avec les différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	**,295**	2,866	,005
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations (6 items)	-,003	-,023	,982
	FAC1_ATTID Score des attitudes à l'égard de l'intégration (8 items)	**,305**	2,367	,020
	FAC1_DIFFATT Score des attitudes à l'égard de la différenciation (5 items)	-,072	-,608	,545
	MEAN_CONDEC1 Indice moyen de connaissances du décret (3 items)	,144	1,299	,198
	FAC1_COLLCLIM Score du climat de collaboration (7 items)	,119	1,134	,260
	MEAN_COUTOU1 Indice moyen valeur développement professionnel (intérêt, importance et utilité)	,110	,942	,349
	MEAN_COUTOU2 Indice moyen coût perçu développement professionnel (2items)	-,098	-,926	,357
a. Variable dépendante : MEAN_SATAUT1 Indice moyen d'autonomie : choix s'engager dans un projet d'intégration				

La deuxième dimension, le sentiment d'autonomie à mener ses projets d'intégration (R^2 ajusté=0,116), est expliquée par la valeur perçue positive que l'on a à actualiser ses connaissances et se développer professionnellement (Beta=0,294). En d'autres termes, un enseignant se sent d'autant plus autonome dans la façon d'accompagner des projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques que l'on considère important, intéressant et utile d'actualiser ses connaissances au sujet des élèves à besoins spécifiques.

TABLEAU 72 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AUTONOMIE DANS LE CHOIX DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES (MEAN_SATAUT2)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		3,011	,003
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations (6 items)	,040	,301	,764
	FAC1_ATTID Score des attitudes à l'égard de l'intégration (8 items)	-,053	-,391	,697
	FAC1_DIFFATT Score des attitudes à l'égard de la différenciation (5 items)	,126	1,085	,281
	FAC1_COLLCLIM Score du climat de collaboration (7 items)	,136	1,256	,213
	MEAN_COUTOU1 Indice moyen valeur développement professionnel (intérêt, importance et utilité)	**,294**	2,393	,019
	MEAN_COUTOU2 Indice moyen coût perçu développement professionnel (2items)	-,109	-,986	,327
a. Variable dépendante : MEAN_SATAUT2 Indice moyen d'autonomie : choix méthodes pédagogiques				

3.3.2. ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES

BIEN-ÊTRE ET ENGAGEMENT DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES : SE SENTENT-ILS COMPÉTENTS, AFFILIÉS ET AUTONOMES ?

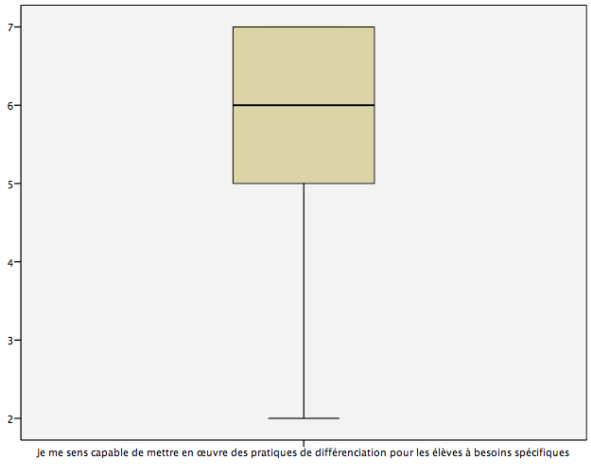
Nous présenterons tout d'abord, pour chacune des trois variables de bien-être que nous avons retenues dans l'enquête adressée aux accompagnateurs pédagogiques (sentiment de compétence, d'affiliation sociale et d'autonomie) pour ensuite analyser dans quelle mesure ces variables sont corrélées entre elles. En d'autres termes, nous essaierons de voir quels sont les liens entre les différentes dimensions du bien-être.

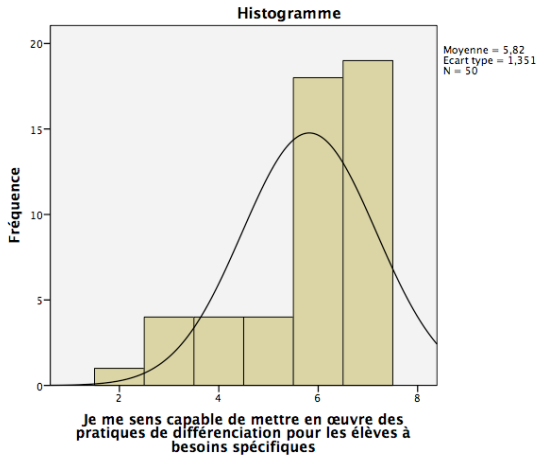
SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES

Pour mesurer la satisfaction du besoin de compétence (Bandura, 2006 ; Ryan & Deci, 2002) auprès des accompagnateurs pédagogiques, le questionnaire qui leur a été proposé comportait des items portant sur les dimensions suivantes du sentiment de compétence : le sentiment de compétence à mettre en place des pratiques différenciées, le sentiment de compétence à collaborer avec les différents acteurs impliqués dans les projets d'intégration, le sentiment de compétence lié à son métier d'accompagnateur pédagogique qui implique la capacité à gérer une classe ou un groupe d'élèves, à mettre en œuvre des stratégies pédagogiques et à accompagner des élèves à besoins spécifiques.

SENTIMENT DE COMPETENCE A L'EGARD DES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION POUR LES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES

Les accompagnateurs pédagogiques se déclarent, dans leur toute grande majorité, capables de mettre en œuvre des pratiques de différenciation pour les élèves à besoins spécifiques. C'est ce qui est illustré dans les deux figures suivantes qui reprennent la répartition des réponses à cette question et la manière dont elles se concentrent autour de la moyenne très élevée (M=5,82 ; ET=1,35) sauf pour quelques accompagnateurs plus isolés qui se démarquent par des niveaux en dessous de 5 sur 7, mais ils ne sont que neufs dans le cas, sur les cinquante qui ont répondu à la question.





FIGURES 60 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SENTIMENT DE COMPETENCE DES ACCOMPAGNATEURS PEDAGOGIQUES A L'EGARD DE LA MISE EN ŒUVRE DE PRATIQUES DIFFERENCIEES

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À L'ÉGARD DES COLLABORATIONS

Six items ont mesuré le sentiment de compétence des accompagnateurs pédagogiques à collaborer avec les différents acteurs impliqués dans l'intégration d'un élève à besoins spécifiques. Les statistiques descriptives de chaque item se trouvent dans le tableau suivant et indiquent un accord important sur tous les items, avec des

moyennes supérieures à 5 sur une échelle de 7. C'est l'item visant le sentiment de compétence à faire collaborer les parents sur les activités scolaires des enfants qui a une moyenne légèrement plus basse et l'écart type le plus élevé (M=4,27, ET=1,643), ce qui traduit une plus grande diversité dans les réponses des accompagnateurs pédagogiques.

TABLEAU 73 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SENTIMENT DE COMPETENCE DES ACCOMPAGNATEURS PEDAGOGIQUES A L'EGARD DE L'INTEGRATION

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Je suis capable de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des conférences PIA.	47	1	7	5,36	1,580
Je suis capable d'accompagner les familles dans l'aide qu'elle apporte à leur enfant pour que cela se passe bien à l'école	47	2	7	5,60	1,245
Je suis capable de faire en sorte que les parents s'impliquent dans les activités scolaires de leur enfant à besoins spécifiques	49	1	7	4,27	1,643
Je suis capable de collaborer avec d'autres professionnels (accompagnateurs pédagogiques, logopèdes) pour concevoir des projets éducatifs pour les élèves à besoins spécifiques	51	3	7	6,18	,888
Je suis capable de travailler en conjointement avec d'autres professionnels (aides, autres enseignants) pour enseigner aux élèves à besoins spécifiques	51	1	7	6,00	1,183
Je suis capable de travailler à deux (simultanément) dans une même classe	48	1	7	6,08	1,350
Je suis capable de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des réunions de parents	48	4	7	6,08	1,007
N valide (liste)	40				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons calculé un indice moyen pour ce sentiment de compétence à collaborer, après avoir vérifié la cohérence interne de cette échelle de sept items (Alpha=0,82). La moyenne générale est de 5,62 et l'écart type de 0,93.

SENTIMENT DE COMPETENCE A L'EGARD DE SON METIER D'ACCOMPAGNATEUR PEDAGOGIQUE

Nous avons demandé aux accompagnateurs pédagogiques de se prononcer sur leur sentiment de compétences par rapport différents aspects de leur métier d'accompagnateur. Nous avons ainsi proposé treize items pour lesquels nous leur demandions de dire dans quelle mesure ils étaient d'accord avec ces propositions. Les statistiques descriptives pour chaque item sont reprises dans le tableau suivant.

TABLEAU 74 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SENTIMENT DE COMPETENCE A L'EGARD DE SON METIER D'ACCOMPAGNATEUR PEDAGOGIQUE

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
SESEN1 Je me sens capable d'évaluer précisément le niveau de compréhension d'un élève	50	1	7	5,18	1,438
SESEN2 Je me sens capable de proposer des défis appropriés à des élèves ayant de très bonnes capacités	47	2	7	5,49	1,120
SESEN3 Je me sens capable de concevoir des tâches d'apprentissage adaptées aux besoins spécifiques des élèves ayant des difficultés	51	3	7	6,06	,858
SESEN4 Je me sens capable de faire en sorte que les élèves travaillent ensemble à deux ou en petits groupes	50	2	7	5,70	1,298
SECM1 Je me sens capable de maîtriser les comportements perturbateurs dans un groupe d'élèves	50	2	7	5,64	1,396
SECM2 Je me sens capable de faire en sorte que les élèves respectent les règles au sein d'un groupe d'élèves	50	2	7	5,86	1,246
SEIS1 Je me sens capable de poser de bonnes questions à mes élèves	47	3	7	6,11	,759
SECM3 Je me sens capable de calmer un élève qui perturbe ou qui est bruyant	51	3	7	5,86	1,114
SEIS2 Je me sens capable d'utiliser une variété de stratégies d'évaluation. SEIS2DG	50	1	7	5,26	1,588
SEIS3 Je me sens capable de proposer une explication alternative ou un exemple lorsque les élèves sont confus SEIS3DG	48	5	7	6,42	,613
SECM4 Je me sens capable d'asseoir une gestion de groupe pour chaque groupe d'élèves	50	2	7	5,62	1,354

SEIS4 Je me sens capable de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques alternatives dans ma classe.	48	2	7	5,75	1,229
SEIS5 Je me sens capable de faire progresser les élèves avec lesquels je travaille	50	4	7	6,26	,751
N valide (liste)	42				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons ensuite, par une analyse en composantes principales, identifié comment se regroupaient ces items et s'ils permettaient de dégager des sous-dimensions. L'analyse en composantes principales (ACP) calculée (KMO[31]=0,739) a confirmé l'existence de trois composantes claires dont la matrice des composantes après rotation Varimax est présentée dans le tableau ci-dessous. La première regroupe cinq items portant sur le sentiment de compétence en gestion de classe et des comportements d'élèves (composante 1, 45 % explication de la variance), la deuxième regroupe quatre items portant sur le soutien à l'élève à besoins spécifiques (composante 2, 13 % explication variance) et la troisième reprend également quatre items portant sur la mise en œuvre de stratégies pédagogiques et d'évaluation (composante 2, 8 % explication de la variance). Ceci nous a permis ainsi de calculer trois indices moyens, traduisant ces trois dimensions : le sentiment de compétence en gestion de classe (Alpha Cronbach : 0,91 ; M=5,75 ; ET=1,12), en suivi des élèves à besoins spécifiques (Alpha=0,81 ; M=5,39 ; ET=0,98) et en mise en œuvre de pratiques pédagogiques et d'évaluation (Alpha=0,73 ; M=6,09 ; ET=0,63)**.**

TABLEAU 75 : COMPOSANTES DU SENTIMENT DE COMPETENCE DES ACCOMPAGNATEURS PEDAGOGIQUES

Rotation de la matrice des composantes[a]			
	Composante		
	1	2	3
SECM1 Je me sens capable de maîtriser les comportements perturbateurs dans un groupe d'élèves	,881		
SECM2 Je me sens capable de faire en sorte que les élèves respectent les règles au sein d'un groupe d'élèves	,850		
SECM3 Je me sens capable de calmer un élève qui perturbe ou qui est bruyant	,780		
SECM4 Je me sens capable d'asseoir une gestion de groupe pour chaque groupe d'élèves	,773		
SESEN3 Je me sens capable de concevoir des tâches d'apprentissage adaptées aux besoins spécifiques des élèves ayant des difficultés		,762	
SESEN4 Je me sens capable de faire en sorte que les élèves travaillent ensemble à deux ou en petits groupes		,755	
SEIS3 Je me sens capable de proposer une explication alternative ou un exemple lorsque les élèves sont confus SEIS3DG		,753	
SEIS1 Je me sens capable de poser de bonnes questions à mes élèves	,407	,625	
SEIS5 Je me sens capable de faire progresser les élèves avec lesquels je travaille		,516	
SESEN2 Je me sens capable de proposer des défis appropriés à des élèves ayant de très bonnes capacités			,802
SESEN1 Je me sens capable d'évaluer précisément le niveau de compréhension d'un élève			,718
SEIS2 Je me sens capable d'utiliser une variété de stratégies d'évaluation. SEIS2DG			,687
SEIS4 Je me sens capable de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques alternatives dans ma classe.			,655
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.			
a. Convergence de la rotation dans 6 itérations.			

SENTIMENT COMPETENCE POUR ACCOMPAGNER DES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES (PAR TYPES)

Les accompagnateurs pédagogiques se sont également prononcés sur leur sentiment de compétence à accompagner les élèves à besoins spécifiques, en fonction du type de besoins qu'ils peuvent présenter. Leurs réponses se trouvent dans le tableau ci-dessous. Ils se sentent donc les plus compétents à accompagner des élèves présentant un retard mental léger (M=6,31). Ensuite, avec des moyennes supérieures à 5 sur 7, des élèves présentant une déficience physique, des troubles spécifiques des apprentissages, un TDA/H, des troubles de comportement, une dyspraxie ou une déficience auditive. Aucune des valeurs moyennes ne se situe en dessous de 4 sur 7, qui traduirait un sentiment de compétence assez bas. Il faut cependant noter que

[31] L'indice KMO est une mesure d'adéquation de l'échantillonnage. Cette mesure donne un aperçu global de la qualité des corrélations inter-items. L'indice KMO varie entre 0 et 1 et donne une information complémentaire à l'examen de la matrice de corrélation. Une valeur d'indice égale ou supérieure à 0,80 est excellente, une valeur égale ou supérieure à 0,70 est bonne.

les écarts types des moyennes les plus basses sont aussi les plus élevés et traduisent donc, au sein de notre échantillon d'accompagnateurs pédagogiques, une dispersion importante de ce sentiment de compétence, certains se sentant compétents pour cet accompagnement, d'autres un peu moins. C'est sans doute lié également à leur expérience professionnelle spécifique ou au profil des élèves à besoins spécifiques au sein de la Communauté germanophone.

TABLEAU 76 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SENTIMENT DE COMPETENCE POUR ACCOMPAGNER LES ELEVES EN FONCTION DE LEURS BESOINS SPECIFIQUES

Statistiques descriptives					
Je me sens capable de proposer un enseignement/accompagnement pour les élèves avec	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
.... retard mental léger	52	2	7	6,31	,961
.. une déficience physique	48	1	7	5,85	1,458
... des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie...)	49	2	7	5,76	1,300
... un TDA/H	48	3	7	5,67	1,155
... troubles de comportements	51	3	7	5,53	1,027
... de troubles de la parole et du langage	49	2	7	5,29	1,486
... une dyspraxie.	47	1	7	5,02	1,467
... une déficience auditive	49	1	7	4,92	1,742
... retard mental modéré ou sévère	47	1	7	4,83	1,633
... un haut potentiel intellectuel.	50	1	7	4,74	1,871
… un trouble autistique	50	1	7	4,70	1,764
... une déficience visuelle	51	1	7	4,69	1,794
N valide (liste)	38				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE

Le deuxième indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment d'affiliation sociale perçu par les accompagnateurs pédagogiques au sein de leurs environnements professionnels, l'école spécialisée et l'école ordinaire. Nous avons donc interrogé ces accompagnateurs sur leur perception de ces deux types d'environnement.

AFFILIATION DANS L'ECOLE SPECIALISEE

Le tableau suivant reprend les statistiques descriptives (moyennes et écarts types) des différents items composant l'échelle d'affiliation sociale au sein de leur école d'enseignement spécialisé. Quatre des cinq items ont des moyennes égales ou supérieures à 5 sur une échelle d'accord de 7. Les valeurs des écarts types sont cependant assez élevées et indiquent donc une assez grande répartition des réponses autour de ces moyennes.

TABLEAU 77 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE A L'ECOLE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
SATAFFES1 Dans cette école, j'ai le sentiment de faire partie d'une équipe.	48	1	7	4,60	1,987
SATAFFES2 Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier(fière) de dire que je travaille dans cette école.	48	1	7	5,71	1,501
SATAFFES3 Je me sens bien dans cette école.	45	1	7	5,42	1,828
SATAFFES4 Je suis personnellement satisfait(e) de mes relations avec mes collègues.	47	1	7	5,00	2,187
SATAFFES5 Je peux trouver du soutien auprès de mes collègues en cas de besoin	48	1	7	5,04	2,062
N valide (liste)	44				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons calculé un indice global de ce sentiment d'affiliation sociale à l'école d'enseignement spécialisé (M=5,16, ET=1,64) et un score factoriel. En effet, une ACP (KMO=0,777) a permis de dégager une composante principale à cette échelle qui explique à elle seule 75 % de la variance. La matrice des composantes, après rotation Varimax, est présentée ci-dessous et indique la saturation de chacun des items sur cette composante. D'autre part, le coefficient alpha de Cronbach est très bon (Alpha=0,89).

TABLEAU 78 : MATRICE DES COMPOSANTES DU SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE

Matrice des composantes[a]	
	Composante 1
SATAFFES1 Dans cette école, j'ai le sentiment de faire partie d'une équipe.	,909
SATAFFES4 Je suis personnellement satisfait(e) de mes relations avec mes collègues.	,902
SATAFFES5 Je peux trouver du soutien auprès de mes collègues en cas de besoin	,891
SATAFFES3 Je me sens bien dans cette école.	,887
SATAFFES2 Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier(fière) de dire que je travaille dans cette école.	,739
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composante extraite.	

AFFILIATION DANS L'ECOLE ORDINAIRE

Tout comme pour l'école d'enseignement spécialisé, nous avons également demandé aux accompagnateurs pédagogiques d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec les mêmes items, en se référant cette fois à leur expérience au sein de l'école d'enseignement ordinaire où ils accompagnent des élèves à besoins spécifiques. Les valeurs moyennes pour chacun des items sont supérieures ou proches de 5 sur 7. Elles sont plus élevées que celles observées pour l'enseignement spécialisé, avec des écarts types un peu moins élevés, ce qui traduit une dispersion un peu moins élevée des résultats autour de la moyenne.

TABLEAU 79 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE A L'ECOLE DE L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
SATAFFOR1 Dans cette école, j'ai le sentiment de faire partie d'une équipe.	50	1	7	5,58	1,553
SATAFFOR2 Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier(fière) de dire que je travaille dans cette école.	48	3	7	5,81	1,315
SATAFFOR3 Je me sens bien dans cette école.	51	3	7	6,20	1,020
SATAFFOR4 Je suis personnellement satisfait(e) de mes relations avec mes collègues.	49	4	7	6,18	,950
SATAFFOR5 Je peux trouver du soutien auprès de mes collègues en cas de besoin	48	2	7	5,96	1,237
N valide (liste)	45				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons aussi calculé un indice global de ce sentiment d'affiliation sociale à l'école d'enseignement spécialisé (M=5,99, ET=1,05) et un score factoriel. En effet, une ACP a permis de dégager une composante principale à cette échelle (KMO=0,86) qui explique à elle seule 75 % de la variance. La matrice des composantes est présentée ci-dessous et indique la saturation de chacun des items sur cette composante. D'autre part, le coefficient alpha de Cronbach est très bon (Alpha=0,89).

TABLEAU 80 : MATRICE DES COMPOSANTES DU SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE

Matrice des composantes[a]	
	Composante 1
Dans cette école, j'ai le sentiment de faire partie d'une équipe.	,884
Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier(fière) de dire que je travaille dans cette école.	,862
Je me sens bien dans cette école.	,842
Je peux trouver du soutien auprès de mes collègues en cas de besoin	,838
Je suis personnellement satisfait(e) de mes relations avec mes collègues.	,754
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composante extraite.	

SENTIMENT D'AUTONOMIE

Le troisième indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment d'autonomie perçu par les accompagnateurs pédagogiques dans le choix de travailler

à l'accompagnement d'élèves à besoins spécifiques et de mener leur accompagnement pédagogique comme ils le souhaitent.

Nous avons donc interrogé ces accompagnateurs sur leur sentiment d'autonomie à choisir d'accompagner des élèves à besoins spécifiques dans un projet d'intégration et à mener celui-ci selon leurs choix. Nous proposons dans le tableau suivant les statistiques descriptives des différents items composant cette échelle.

TABLEAU 81 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SENTIMENT D'AUTONOMIE DANS SON ACCOMPAGNEMENT DES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
SATAUT1 J'ai choisi de travailler avec des élèves à besoins spécifiques en intégration dans l'ordinaire	52	1	7	5,38	1,992
SATAUT2 Si j'avais le choix, je ne travaillerais plus avec des élèves à besoins spécifiques en intégration dans l'ordinaire	50	1	7	5,56	1,981
SATAUT3 J'ai été consulté(e) avant d'avoir des élèves à besoins spécifiques en intégration dans l'ordinaire	49	1	7	5,55	1,937
SATAUT4_ACC J'ai beaucoup de contraintes concernant le contenu et le déroulement des heures d'accompagnement/d'intégration.	51	1	7	4,80	1,833
SATAUT5_ACC Je suis libre d'accompagner les élèves comme je le veux.	51	1	7	5,22	1,770
SATAUT6_ACC J'ai une grande liberté dans le choix des outils et méthodes d'accompagnement.	52	1	7	5,35	1,781
N valide (liste)	46				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Comme nos items mesuraient d'une part le sentiment d'autonomie relatif au choix de s'engager volontairement dans un projet d'intégration et d'autre part, le sentiment d'autonomie relatif à la manière d'accompagner l'élève intégré, nous avons calculé deux indices différents d'autonomie pour capturer ces deux composantes : la première comprend les trois premiers items (alpha=0,76) et a une moyenne de 5,5 et un écart-type de 1,61 et la seconde, les trois derniers items (alpha=0,86) et une moyenne de 5,12 et un écart-type de 1,59.

CLARTÉ DE LA MISSION D'ACCOMPAGNATEUR PÉDAGOGIQUE

Au vu de la relative nouveauté de la fonction d'accompagnateur pédagogique pour les projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, nous avions ajouté dans le questionnaire quatre questions relatives à la manière dont les accompagnateurs perçoivent leur mission d'accompagnateur pédagogique sur différentes facettes. Les résultats descriptifs se trouvent dans le tableau ci-dessous. On peut noter que les écarts types sont assez importants, ce qui traduit une grande diversité dans les réponses des accompagnateurs pédagogiques, et sans doute une réalité assez variable.

TABLEAU 82 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LA PERCEPTION DE LA MISSION D'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
MISSACC1 Ma mission d'accompagnateur pédagogique est clairement définie (entre autres par le décret intégration).	51	1	7	4,65	1,718
MISSACC2 Ma mission d'accompagnateur pédagogique est méconnue par les enseignants de l'ordinaire.	47	1	7	3,74	1,983
MISSACC3 Ma mission d'accompagnateur pédagogique est respectée par les enseignants de l'ordinaire.	49	3	7	5,57	1,225
MISSACC4 Ce que l'on me demande de faire comme travail dépasse largement l'aspect pédagogique (par ex. aide à l'hygiène, soutien des familles…).	49	1	7	3,63	1,944
N valide (liste)	46				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons ensuite calculé un indice moyen reprenant les deux premiers items (avec une inversion de l'item 2) qui sont fortement corrélés et traduisent le fait que cette fonction d'accompagnateur est définie et connue par les enseignants (Rho =0,609 ; M=4,04 ; ET=1,41).

BIEN-ÊTRE DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES : RELATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS

Le tableau de corrélation ci-dessous permet de voir les relations qui sont significatives entre les différentes variables retenues pour mesurer le bien-être des directions et leur perception du coût de l'intégration.

Les coefficients de corrélation qui sont significatifs sont inscrits en caractères gras.

TABLEAU 83 : COEFFICIENTS DE CORRÉLATION ENTRE TOUTES LES VARIABLES DE BIEN-ÊTRE

Corrélations												
			Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations avec partenaires de l'intégration (7 items)	Indice moyen compétence : gestion classe et comportements perturbateurs SECM (4 items)	Indice moyen compétence : soutien EBS (5 items)	Indice moyen compétence : stratégies pédagogiques et d'évaluation (4items)	Indice moyen d'affiliation sociale (enseignement spécialisé)	Indice moyen d'affiliation sociale (enseignement ordinaire)	Indice moyen d'autonomie SATAUT	Indice moyen d'autonomie SATAUTA_ACC	Score valeur développement professionnel - 3 items	Score coût développement professionnel - 2 items
Rho de Spearman	Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations	Coefficient de corrélation	1,000									
		Sig. (bilatéral)	.									
		N	51									
	Indice moyen compétence : gestion classe et comportements perturbateurs SECM (4 items)	Coefficient de corrélation	**,420****	1,000								
		Sig. (bilatéral)	,002	.								
		N	51	52								
	Indice moyen compétence : soutien EBS (5 items)	Coefficient de corrélation	**,303***	**,429****	1,000							
		Sig. (bilatéral)	,030	,002	.							
		N	51	52	52							
	Indice moyen compétence : stratégies pédagogiques et d'évaluation (4items)	Coefficient de corrélation	**,449****	**,560****	**,664****	1,000						
		Sig. (bilatéral)	,001	,000	,000	.						
		N	50	51	51	51						
	Indice moyen d'affiliation sociale (enseigne	Coefficient de corrélation	**,369****	,214	**,351***	**,403****	1,000					

	ment spécialisé)	Sig. (bilatéral)	,010	,145	,015	,005	.					
		N	48	48	48	47	48					
	Indice moyen d'affiliation sociale (enseignement ordinaire)	Coefficient de corrélation	,188	,269	**,358****	,275	,088	1,000				
		Sig. (bilatéral)	,185	,053	,009	,050	,553	.				
		N	51	52	52	51	48	52				
	Indice moyen d'autonomie SATAUT	Coefficient de corrélation	**,361****	**,313***	**,503****	**,492****	**,319***	**,310***	1,000			
		Sig. (bilatéral)	,009	,024	,000	,000	,027	,026	.			
		N	51	52	52	51	48	52	52			
	Indice moyen d'autonomie SATAUTA_ACC	Coefficient de corrélation	,264	,242	**,313***	**,416****	,210	**,442****	,142	1,000		
		Sig. (bilatéral)	,061	,084	,024	,002	,151	,001	,317	.		
		N	51	52	52	51	48	52	52	52		

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Nous pouvons relever dans ce tableau que tous les coefficients de corrélation calculés sont positifs entre toutes les variables, ce qui traduit une relation positive entre les éléments mesurés : plus l'un augmente, plus l'autre augmente également. Les quatre dimensions du sentiment de compétence sont corrélées entre elles.

De plus, ces dimensions sont également liées aux autres dimensions de bien-être : le sentiment de compétence à collaborer est corrélé avec le sentiment d'affiliation sociale à l'école spécialisée ; le sentiment de compétence à assurer le suivi des écoles à besoins spécifiques est corrélé à l'affiliation sociale (école ordinaire et spécialisée) et au sentiment d'autonomie à l'égard de son accompagnement ; le sentiment de compétence à mettre œuvre des stratégies pédagogiques et d'évaluation est corrélé avec le sentiment d'autonomie à l'égard de son accompagnement. Enfin, le sentiment d'autonomie à s'engager dans des projets d'intégration est corrélé avec toutes les dimensions de la compétence et de l'affiliation sociale (école ordinaire et spécialisée).

Ainsi, ce tableau met en évidence que ces trois indicateurs de bien-être associés à la mise en œuvre des projets d'intégration (autonomie, affiliation sociale et compétence) sont corrélés entre eux. Ce qui permet de penser que la satisfaction d'un de ces besoins est liée positivement à la satisfaction des autres besoins et qu'en agissant sur l'une ou l'autre de ces facettes, on renforce les autres.

COMMENT LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES PERÇOIVENT-ILS LA POURSUITE DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE L'ANNÉE PROCHAINE ?

Comprendre la manière dont les accompagnateurs pédagogiques perçoivent la poursuite ou non de l'intégration d'enfants à besoins spécifiques dans leur école ordinaire l'année prochaine permet de manière indirecte de voir si cette intégration, cette année, s'est bien déroulée et à quel coût émotionnel. Nous avons ainsi demandé à chaque direction de choisir chaque fois par rapport à un duo d'adjectifs qualifiant l'intégration l'an prochain de choisir l'un des deux.

Les résultats sont éloquents : les accompagnateurs plébiscitent les qualificatifs traduisant un tel projet comme agréable, motivant, stimulant, concevable et réaliste (voir tableau ci-dessous). Cependant, les aspects liés à la motivation associée à la poursuite du projet (décourageant ou ennuyant ou encore désagréable) sont choisis par près de 1 accompagnateur pédagogique sur huit.

TABLEAU 84 : QUALITIFICATIFS ASSOCIÉS, PAR LES ACCOMPAGNATEURS, À LA POURSUITE DE L'INTÉGRATION L'ANNÉE SUIVANTE

Qualificatifs « positifs »	%	%	Qualificatifs « négatifs »	*N*
agréable	84,8	15,2	désagréable	*46*
motivant	87,8	12,2	décourageant	*49*
stimulant	86	14	ennuyant	*43*
concevable	98	*2*	*inconcevable*	*49*
r**éaliste**	91,8	*8,2*	*laborieux*	*49*

DANS QUELLE MESURE LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES SONT-ILS INSCRITS DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?

S'engager à accompagner un projet d'intégration d'un élève à besoins spécifiques implique pour le mener à bien d'entrer dans une démarche de questionnement sur ses pratiques, d'amélioration de celles-ci ou encore d'actualisation de ses connaissances, en d'autres termes dans une démarche de développement professionnel ou de formation continue.

Le fait qu'un accompagnateur pédagogique ait effectivement mis en place de telles démarches sur les deux dernières années et le fait qu'il les valorise sont de bons garants d'une attitude professionnelle dans son métier d'accompagnateur pédagogique. Dans les questionnaires adressés aux accompagnateurs pédagogiques, leur ont donc été présentés des items pour mesurer ce développement professionnel en abordant d'une part, la fréquence des moments d'actualisation des connaissances (par exemple, *durant les deux dernières années, combien de fois avez-vous actualisé vos connaissances concernant les élèves à besoins spécifiques par des formations continuées pour enseignants – échelle de fréquence*) et la valeur perçue de l'actualisation de ses connaissances relatives aux enfants à besoins spécifiques, à travers les quatre dimensions d'intérêt, importance, utilité et coût inspirées d'Eccles & Wigfield (2002).

La figure qui suit présente les statistiques descriptives pour les modalités de développement professionnel auxquelles ils ont eu recours sur les deux dernières années et ensuite dans le tableau suivant, la valeur que les accompagnateurs accordent à l'actualisation de leurs connaissances relatives aux élèves à besoins spécifiques.

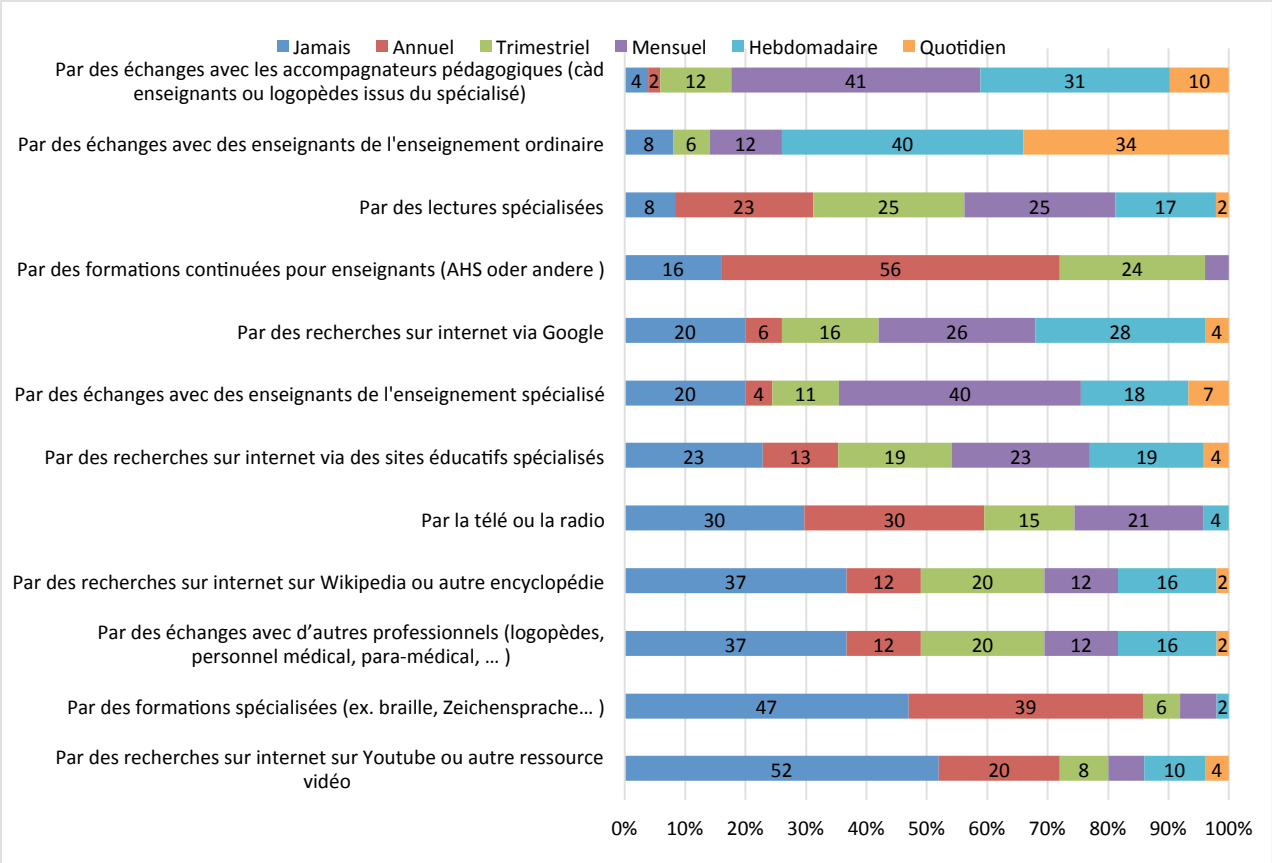


FIGURE 61 : FREQUENCES DU RECOURS AUX MODALITES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL SUR LES DEUX DERNIERES ANNEES

Les fréquences de recours aux différentes modalités que nous avions listées sont classées par ordre décroissant dans le tableau qui suit. Ce sont les échanges avec les enseignants, d'autres accompagnateurs pédagogiques, des enseignants de l'enseignement spécialisé ou d'autres professionnels auxquels les accompagnateurs pédagogiques ou encore ont eu le plus fréquemment recours ces deux dernières années. Viennent ensuite, les recherches sur internet (via Google ou sites éducatifs spécialisés) et les lectures spécialisées. Les recherches de ressources vidéo ou via des encyclopédies ou encore la télévision ou la radio ne se font pas plus, en moyenne, qu'une à deux fois par an. Enfin, concernant les formations continues et spécialisées, si les moyennes de fréquence sont proches, elles sont cependant contrastées quand on examine les réponses pour chaque modalité. Ainsi, les formations continuées offertes aux enseignants, 56 % d'entre eux y recourent une fois par an et 25 % plus qu'une fois par an et 16 % des accompagnateurs n'y ont pas participé sur les deux dernières années. Alors que pour les formations spécialisées, 47 % n'y ont pas eu recours ces deux dernières années et 39 % y ont eu recours annuellement. De manière générale au vu de ces résultats, on peut donc souligner le fait que les accompagnateurs pédagogiques ont cherché à développer leurs compétences professionnelles.

Au vu de ces résultats, on peut donc s'attendre à ce que les accompagnateurs accordent de la valeur à se développer professionnellement et à actualiser leurs connaissances. C'est ce que confirment les résultats descriptifs présentés ci-dessous. Les moyennes pour les items évaluant l'importance, l'utilité et l'intérêt de l'actualisation des connaissances sont toutes supérieures à 6,5 sur une échelle de 7. Cependant, cela a un coût qui est également présent, ce qu'on peut voir dans les réponses aux items 4 et 5 du tableau.

TABLEAU 86 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DE LA VALEUR ACCORDÉE AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL PAR LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
COUTOU1 Actualiser mes connaissances est important	50	2	7	6,56	,929
COUTOU2 Actualiser mes connaissances est utile	50	2	7	6,64	,898
COUTOU3 Actualiser mes connaissances est intéressant	50	2	7	6,68	,891
COUTOU4 Actualiser mes connaissances prend énormément de temps	47	2	7	5,47	1,349
COUTOU5 Actualiser mes connaissances est très couteux	48	1	7	5,04	1,624
N valide (liste)	45				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Deux indices mesurant d'une part la valeur positive perçue de l'actualisation dans ses dimensions d'importance, d'utilité et d'intérêt a été calculé avec les trois premiers items (alpha=0,97 ; M=6,62 ; ET=0,87) et d'autre part, le coût perçu avec les items 4 et 5 (rho=0,711 ; alpha=0,83 ; M=5,24 ; ET=1,4).

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES CONCERNANT L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ?

Selon Tremblay (2012), les attitudes qu'ont les personnes à l'égard de l'intégration des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire est une des dix conditions facilitatrices à la mise en œuvre de tels projets. Nous avons ainsi mesuré d'une part, les attitudes plus globales liées aux bénéfices perçus de l'intégration et d'autre part, les attitudes à l'égard de l'intégration par types de besoins spécifiques des élèves.

ATTITUDES À L'ÉGARD DES BÉNÉFICES DE L'INTÉGRATION

L'échelle d'attitudes à l'égard des bénéfices de l'intégration comprenait neuf items. Les statistiques descriptives de ces items sont présentées dans le tableau ci-dessous. Les moyennes de réponses (en termes d'accord) à ces items varient assez largement. Quatre items ont des moyennes inférieures à 4 sur une échelle allant jusqu'à 7 (tout à fait d'accord) : *Les enseignants du spécialisé ne seraient pas plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire* (M=3,19) ou *C'est dans l'enseignement ordinaire que les élèves à besoins spécifiques peuvent être le mieux accompagnés* (M=3,76) ou *Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requière généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté* (M=3,38) et *L'élève à besoins spécifiques développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé (M=3,98)*. Pour les cinq autres items, les attitudes des enseignants sont globalement favorables, toutes supérieures à 4,5 sur une échelle de 7.

TABLEAU 87 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
ATTBI1 L'intégration offre des interactions au sein d'un groupe hétérogène qui favorisent chez les élèves la compréhension et l'acceptation des différences	52	2	7	6,17	1,098
ATTBI3 L'intégration d'élèves à besoins spécifiques peut être bénéfique aux élèves qui n'est pas en difficulté	52	3	7	5,96	1,047
ATTOS5 Les élèves à besoins spécifiques ont le droit d'être scolarisés dans la même classe que les élèves qui ne sont pas en difficulté	51	3	7	5,84	1,255
ATTBI4 Les élèves à besoins spécifiques doivent avoir l'opportunité d'être scolarisé dans l'enseignement ordinaire si possible	52	2	7	5,42	1,486
ATTOS4R L'attention supplémentaire nécessaire aux élèves à besoins spécifiques est préjudiciable aux autres élèves (inversé)	51	1	7	4,67	1,873

ATTBI2 L'élève à besoins spécifiques développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé	50	1	7	3,98	1,505
ATTOS2 C'est dans l'enseignement ordinaire que les élèves à besoins spécifiques peuvent être le mieux accompagnés	51	1	7	3,76	1,394
ATTOS1 Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requière généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté	52	1	7	3,38	1,574
ATTOS3R Les enseignants du spécialisé sont plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire (inversé)	52	1	7	3,19	1,585
N valide (liste)	48				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Pour la suite des analyses, nous avons calculé un indice moyen qui présente une cohérence interne tout à fait acceptable (alpha=0,73) à partir des 9 items. Sa moyenne est de 4,71 et son écart type de 0,77 pour les 52 accompagnateurs pédagogiques interrogés.

ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES, PAR TYPE DE BESOINS

Les attitudes envers l'intégration ont également été mesurées par type des besoins spécifiques[32]. Nous avons donc posé aux aux directions la question suivante : dans *quel type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) devraient être scolarisés les élèves ayant* (par exemple) *un retard mental léger ?* — échelle à 7 échelons d'enseignement spécialisé à enseignement ordinaire).

Seuls les enfants présentant un retard mental modéré ou sévère ou des troubles autistiques devraient être selon les accompagnateurs pédagogiques scolarisés dans un enseignement spécialisé (valeurs inférieures à 4 sur une échelle de 7 échelons) alors que pour les autres types de besoins spécifiques, ils considèrent que l'enseignement ordinaire pourrait convenir : toutes le les valeurs moyennes sont supérieures à 5 sur une échelle de 7, ce qui signifie que les accompagnateurs considèrent qu'ils ont toute leur place dans l'enseignement ordinaire. Les valeurs les plus élevées sont celles pour les enfants ayant un haut potentiel intellectuel, des troubles spécifiques d'apprentissage ou une déficience physique. Les enfants présentant des troubles du comportement ont une moyenne un peu plus basse (M=4,73), mais cela correspond tout de même à 88 % des accompagnateurs qui considèrent qu'ils devraient être dans l'enseignement ordinaire (choix des modalités 4, 5, 6 ou 7).

La figure ci-dessous illustre bien le positionnement des accompagnateurs pédagogiques et leurs attitudes à l'égard du lieu de scolarisation des enfants :

[32] Les différentes types de besoins spécifiques repris sont: un retard mental léger, un retard mental modéré ou sévère, des troubles de comportements (troubles de l'aspect relationnel et affectivo-dynamique), une déficience physique, un trouble autistique, une déficience visuelle, une déficience auditive, un TDA/H, des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie,…), une dyspraxie, de troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie), un haut potentiel intellectuel.

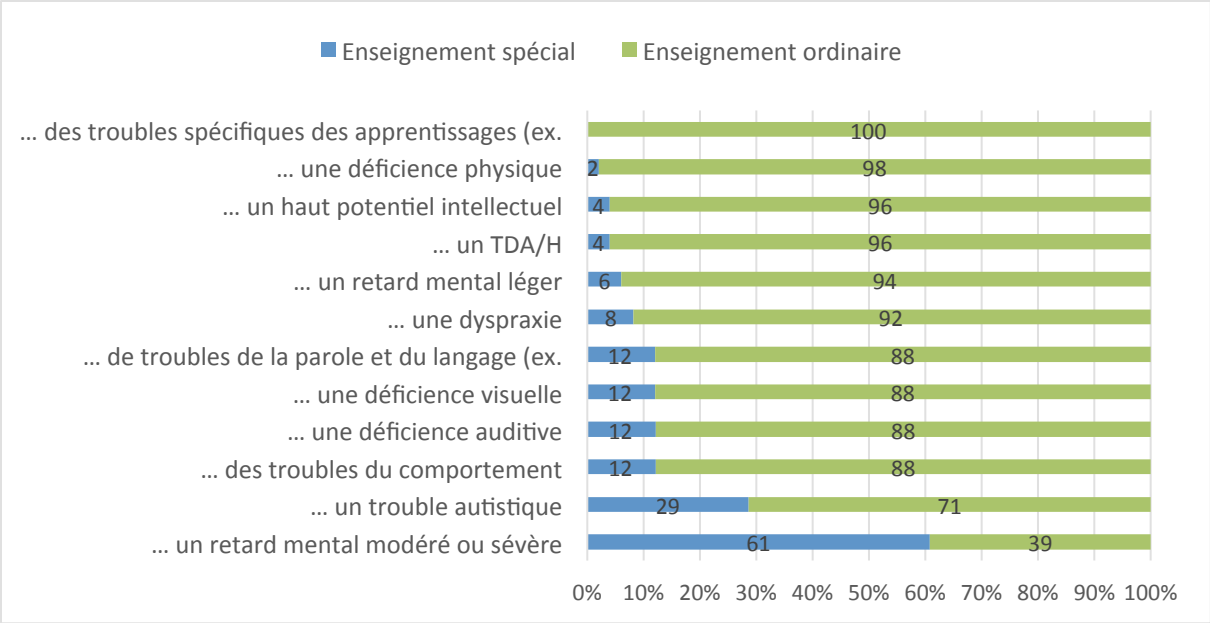


FIGURE 62 : FRÉQUENCES DES ATTITUDES DES ACCOMPAGNATEURS PEDAGOGIQUES À L'ÉGARD DU LIEU DE SCOLARISATION DES ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES

QUELS SONT LES FACTEURS LIÉS À CES ATTITUDES (EXPÉRIENCE, CONNAISSANCES…) ?

Les attitudes que les accompagnateurs pédagogiques ont à l'égard de l'intégration, de la nécessité des adaptations ou encore vis-à-vis des pratiques différenciées sont souvent construites à partir des expériences antérieures et des connaissances qu'ils ont concernant le décret intégration ou les élèves à besoins spécifiques. Nous avons ainsi cherché à mesurer le niveau de connaissances que les accompagnateurs déclaraient à ce sujet et leur expérience professionnelle et privée.

CONNAISSANCES DU DÉCRET

Quatre items ont été proposés aux accompagnateurs pédagogiques pour estimer leur niveau de connaissances du décret. Les statistiques descriptives spécifiques à chacun des items sont présentées dans le tableau suivant.

TABLEAU 89 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX CONNAISSANCES DU DÉCRET INTÉGRATION

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Je connais bien le décret intégration	51	2	7	4,08	1,585
Je connais bien les démarches administratives pour démarrer un projet d'intégration	49	1	7	5,12	1,654
Je connais bien les démarches administratives propres au suivi d'un projet d'intégration	49	1	7	5,31	1,503
Je pense qu'il serait utile que je connaisse davantage le décret	48	1	7	3,15	2,032
N valide (liste)	44				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Pour la suite des analyses, nous avons constitué un indice global de ce niveau de connaissance à partir de ces quatre items[33] (alpha=0,78 ; M=4,82 ; ET=1,298).

[33] La variable CONDEC4 a été inversée pour le calcul de la moyenne.

CONNAISSANCES RELATIVES AUX DIFFÉRENTS TYPES DE HANDICAPS

Pour approcher les connaissances que les accompagnateurs pédagogiques ont pour chaque type de besoins spécifiques, nous leur avons posé trois questions leur demandant ce qu'elles pensaient pouvoir écrire, leur niveau d'informations par rapport à ce type de besoins en comparaison avec les autres enseignants de l'ordinaire et leur niveau de connaissances estimé. Nous avons alors fait une moyenne entre ces trois indicateurs pour chaque type de besoins spécifiques. Ce sont ces résultats qui sont présentés dans la figure suivante par ordre décroissant de niveau de connaissances. Ainsi, ce sont à propos du retard mental léger, des troubles spécifiques de l'apprentissage, des troubles du comportement que les enseignants déclarent avoir un niveau de connaissances supérieur à 5 sur une échelle de 7. C'est à propos de la déficience visuelle, du haut potentiel intellectuel qu'ils déclarent un niveau de connaissances moyen inférieur à 4 sur une échelle de 7.

TABLEAU 90 : NIVEAU DE CONNAISSANCES A PROPOS DES BESOINS SPECIFIQUES

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Indice moyen connaissances (CONN11,12 &13) - retard mental léger	52	2,00	7,00	5,4359	1,20373
Indice moyen connaissances (CONN821,822 & 823) - troubles spécifiques de l'apprentissage	52	1,00	7,00	5,2821	1,47216
Indice moyen connaissances (CONN31,32 &33) - troubles de comportement	51	2,67	7,00	5,0915	1,24021
Indice moyen connaissances (CONN811,812 &813) - TDA/H	51	1,33	7,00	4,8431	1,51379
Indice moyen connaissances (CONNPHA 1, 2 & 3) - troubles de la parole et du langage	52	1,00	7,00	4,4519	1,76733
Indice moyen connaissances (CONN21,22 &23) - retard mental modéré ou sévère	52	1,00	7,00	4,2532	1,44413
Indice moyen connaissances (CONN41,42 &43) - déficience physique	52	1,00	6,67	4,1667	1,40416
Indice moyen connaissances (CONN71,72 &73) - déficience auditive	52	1,00	7,00	4,0192	1,47035
Indice moyen connaissances (CONNAUT1,2 & 3) - trouble autistique	52	1,00	7,00	3,9199	1,68082
Indice moyen connaissances (CONNPRA 1, 2 & 3) - dyspraxie	51	1,00	7,00	3,9183	1,46150
Indice moyen connaissances (CONNHPI 1, 2 & 3) - haut potentiel intellectuel	52	1,00	7,00	3,6250	1,74486
Indice moyen connaissances (CONN61,62 &63) - déficience visuelle	52	1,00	6,67	3,6090	1,61889
N valide (liste)	49				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE OU DANS LA SPHÈRE PRIVÉE AVEC DES ÉLÈVES OU DES PERSONNES AYANT DES BESOINS SPÉCIFIQUES

L'expérience professionnelle acquise auprès des élèves ayant des besoins spécifiques a été mesurée sur une échelle de durée, traduisant le nombre d'années d'expérience avec chacun des types de besoins spécifiques. Les accompagnateurs pédagogiques interrogés sont nombreux à n'avoir aucune connaissance avec les élèves présentant un haut potentiel intellectuel (60,4 %), une déficience visuelle (56 %), une déficience auditive (42 %), une dyspraxie (33 %), une déficience physique (32 %), des troubles de la parole ou du langage (30,6 %) ou un retard mental modéré ou sévère (26 %).

L'expérience la plus longue des accompagnateurs pédagogiques est celle acquise auprès des élèves ayant des troubles du comportement, un retard mental léger, des troubles spécifiques des apprentissages ou un TDA/H. Ceci est évidemment à rapporter aux caractéristiques spécifiques de notre échantillon. Nous avons en effet interrogé les accompagnateurs pédagogiques des écoles ordinaires dans lesquelles des élèves à besoins spécifiques étaient intégrés.

TABLEAU 91 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS À L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES AUPRÈS D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES, PAR TYPES.

Statistiques descriptives					
Quelle expérience avez-vous dans la sphère professionnelle avec des élèves ayant […] ?	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
[des troubles du comportement]	51	1	7	4,86	2,126
[un retard mental léger]	52	1	7	4,83	1,886
[des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie…)]	49	1	7	4,37	2,099
[un TDA/H]	48	1	7	4,27	2,210
[un retard mental modéré ou sévère]	46	1	7	3,28	1,974
[de troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie…)]	49	1	7	3,12	2,204
[un trouble autistique]	48	1	7	3,00	1,650
[une déficience physique]	50	1	7	2,98	1,985
[une dyspraxie]	46	1	7	2,80	2,040
[une déficience auditive]	48	1	7	2,29	1,529
[un haut potentiel intellectuel]	48	1	7	2,02	1,550
[une déficience visuelle]	48	1	6	1,81	1,085
N valide (liste)	38				

Légende : Échelle de réponse à 7 échelons, allant de 1=jamais, 2=moins d'un an, 3=entre 1 et 3 ans, 4=entre 4 et 6 ans, 5=entre 10 et 12 ans, 6=entre 1à et 12 ans à 7=plus de 12 ans.

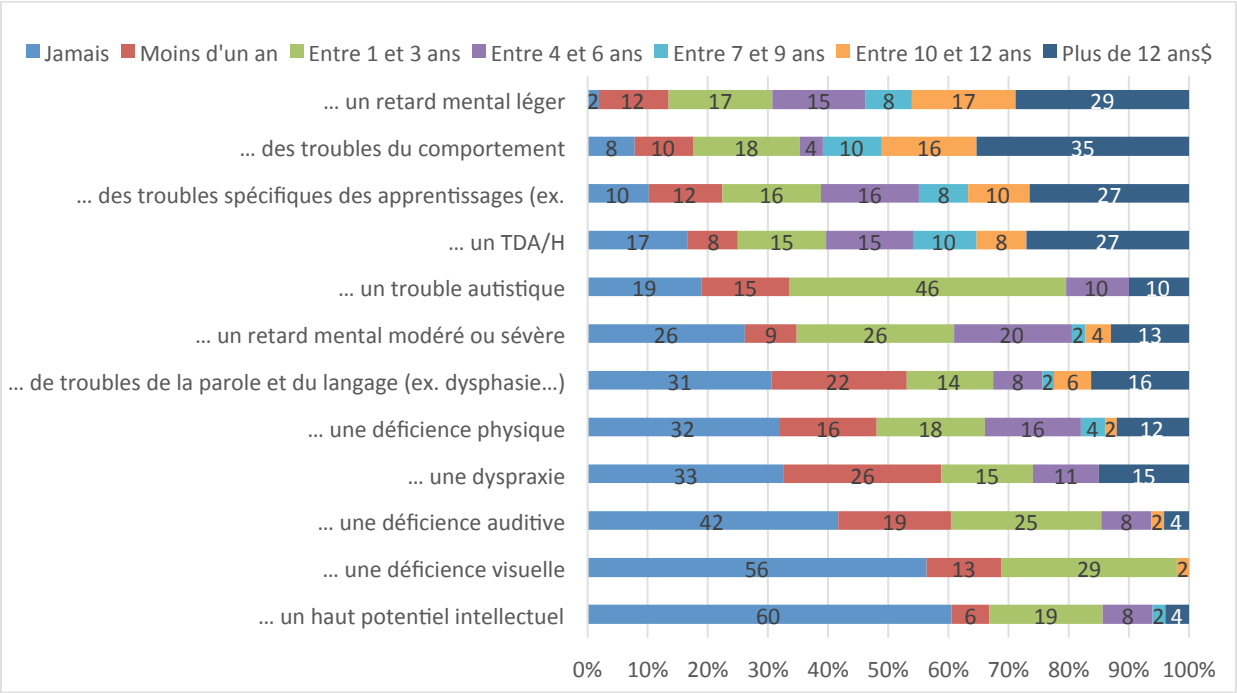


FIGURE 63 : REPARTITION DES ANNEES D'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE DES ACCOMPAGNATEURS AVEC DES PERSONNES A BESOINS SPECIFIQUES, TOUT TYPE DE BESOINS SPECIFIQUES

Dans le graphique ci-dessus nous pouvons observer également qu'environ un tiers des accompagnateurs a plus de 12 ans d'expérience professionnelle auprès des élèves ayant un retard mental léger, des troubles de comportements et de l'apprentissage ainsi que le TDA/H. Il est également intéressant de souligner que près de la moitié des accompagnateurs ont entre 1 et 3 ans d'expérience auprès des élèves ayant un trouble autistique.

La durée moyenne de l'expérience, tous types confondus, est de 3,36 avec un écart type de 1,41, ce qui signifie que la durée moyenne de l'expérience se situe entre 1 et 3 ans. La répartition pour l'échantillon est présentée dans la figure suivante. 36,5 % des enseignants ont une expérience inférieure à quatre années et 13,5 % ont une expérience égale ou supérieure à sept années.

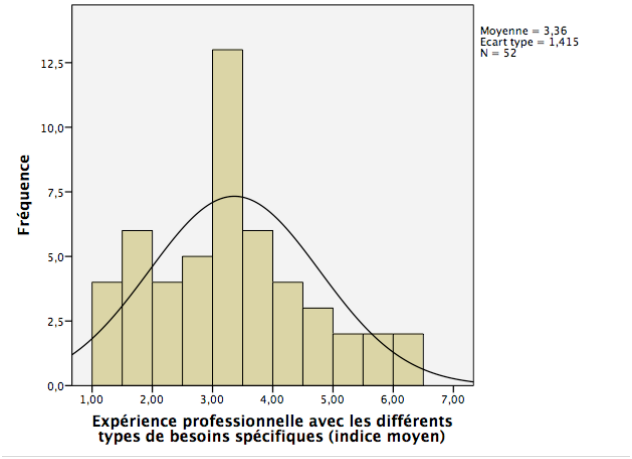


FIGURE 64 : REPARTITION DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE MOYENNE, TOUT TYPE DE BESOINS SPECIFIQUES

Les accompagnateurs pédagogiques ont également indiqué s'ils avaient ou non une expérience, dans la sphère privée, avec des personnes ayant des besoins spécifiques. Le tableau suivant présente les pourcentages de personnes qui ont effectivement déclaré avoir une telle expérience dans la sphère privée. Un accompagnateur sur quatre a une telle expérience, dans la sphère privée, avec des personnes présentant un retard mental léger, des troubles du comportement, un TDA/H, une déficience physique ou des troubles spécifiques des apprentissages. Les expériences privées les moins fréquentes sont celles avec des personnes présentant une une dyspraxie, un trouble autistique ou un retard mental modéré à sévère.

TABLEAU 92 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES ASSOCIÉES À L'EXPÉRIENCE, DANS LA SPHÈRE PRIVÉE, AVEC LES DIFFÉRENTS TYPES DE BESOINS SPÉCIFIQUES

Statistiques descriptives			
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant […] ?	N	OUI	NON
[un retard mental léger]	52	43,5	56,5
[des troubles du comportement (troubles de l'aspect relationnel et affectivo-dynamique)]	52	39,1	60,9
[un TDA /H]	52	37,2	62,8
[une déficience physique]	52	31,1	68,9
[des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie...)]	52	26,7	73,3
[une déficience auditive]	52	22,7	77,3
[des troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie...)]	52	20,5	79,5
[un haut potentiel intellectuel]	52	20,5	79,5
[une déficience visuelle]	52	18,2	81,8
[un retard mental modéré à sévère]	52	15,6	84,4
[un trouble autistique]	52	13,3	86,7
[une dyspraxie]	52	11,4	88,6

En additionnant les différentes expériences pour chaque accompagnateur pédagogique, on peut arriver à un total maximum de 12, si cet accompagnateur a dans la sphère privée connu des personnes avec chacun des types de besoins spécifiques mentionnés dans le tableau. La moyenne de cet indice de fréquence de l'expérience privée est de 2,86 avec un écart type de 2,898 pour les trente-sept accompagnateurs pédagogiques sur les cinquante-deux qui ont répondu à toutes les questions relatives à l'expérience privée. 29,7 % des accompagnateurs pédagogiques n'ont pas d'expérience dans la sphère privée avec des personnes présentant un type de besoins spécifiques. 16,2 % d'accompagnateurs ont mentionné une expérience privée avec des personnes à besoins spécifiques ayant un des douze types de besoins spécifiques que nous avons listés et 54,1 % ont mentionné avoir eu une expérience privée avec plus de deux types de besoins spécifiques.

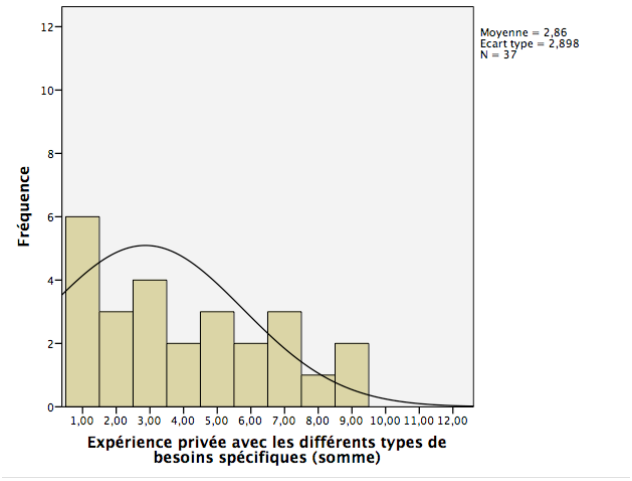


FIGURE 65 : REPARTITION DE LA FREQUENCE DE L'EXPERIENCE PRIVEE DES DIRECTIONS AVEC DES PERSONNES A BESOINS SPECIFIQUES, TOUT TYPE DE BESOINS SPECIFIQUES

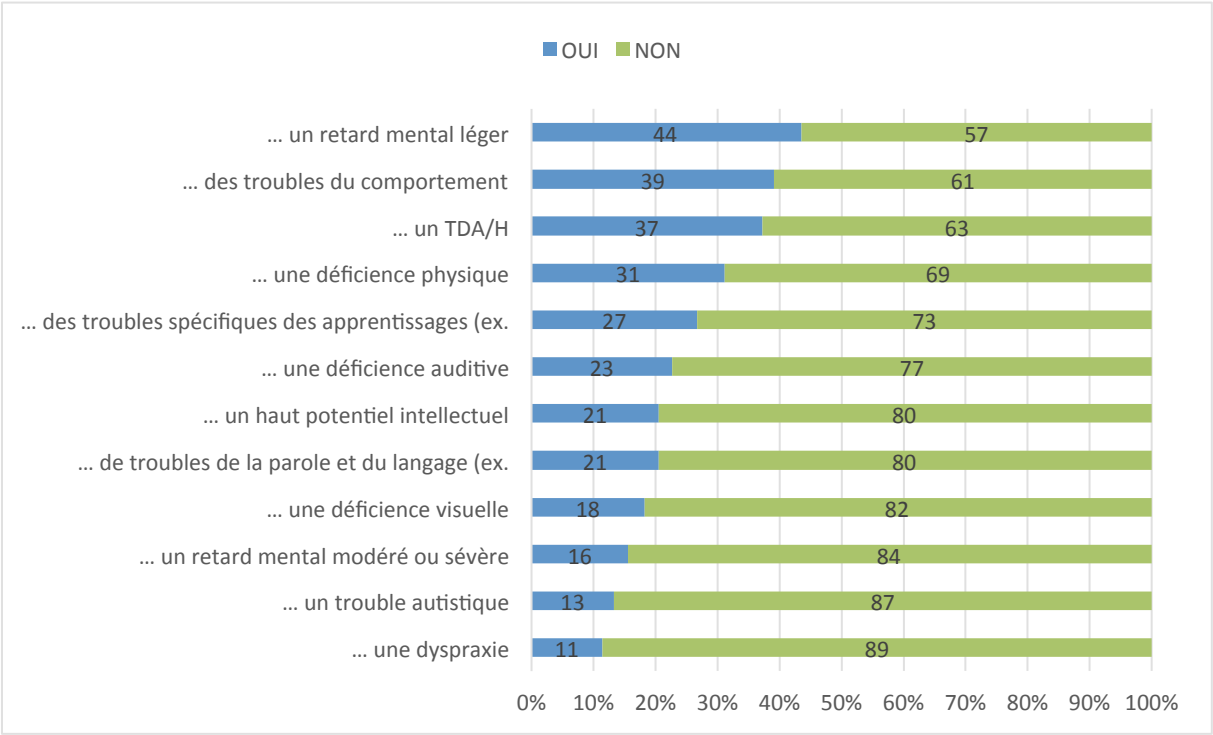


FIGURE 66 : POURCENTAGE DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES AYANT UNE EXPÉRIENCE, DANS LA SPHÈRE PRIVÉE, AVEC DES PERSONNES À BESOINS SPÉCIFIQUES

QUELLE PERCEPTION LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES ONT-ILS DU CLIMAT DE COLLABORATION À L'ÉCOLE ORDINAIRE ?

Une dimension importante de la réussite d'un projet d'intégration est le fait que les collaborations puissent avoir lieu avec les différents acteurs de l'intégration, qu'elles puissent porter sur des objets qui soutiennent ce projet et qu'elles se déroulent dans un climat positif entre tous les acteurs de l'intégration. Nous avons abordé

ces trois facettes dans le questionnaire adressé aux accompagnateurs pédagogiques des élèves à besoins spécifiques.

CLIMAT DE LA COLLABORATION

Le climat perçu dans lequel se déroulent ces collaborations entre les accompagnateurs pédagogiques et les différents acteurs permet de repérer le contexte dans lequel se mettent en place les projets d'intégration et sera à analyser comme un des facteurs soutenant le sentiment d'affiliation sociale notamment. En effet, ce climat de collaboration peut s'apparenter à la manière dont au sein de l'école les différents partenaires s'impliquent dans le projet et soutiennent par là un sentiment d'appartenance à une équipe autour du projet d'intégration.

Ce climat d'échanges et de collaboration a été mesuré par une échelle à huit items. Les statistiques descriptives pour chacun de ceux-ci sont reprises dans le tableau suivant.

TABLEAU 93 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LE CLIMAT DANS LEQUEL SE DÉROULENT LES COLLABORATIONS ENTRE LES DIRECTIONS DE L'ÉCOLE ORDINAIRE ET LES DIFFÉRENTS ACTEURS

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder les apprentissages	49	2	7	5,37	1,286
Personne n'expose vraiment son point de vue (inversé)	48	1	7	5,75	1,695
Chacun est encouragé à exposer son point de vue	52	1	7	5,50	1,435
Quelles que soient les décisions prises, chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend (inversé)	49	1	7	4,14	2,051
COLLCLIM5 Lors de ces réunions, il règne… de la confiance	51	1	7	5,55	1,346
COLLCLIM6R Lors de ces réunions, il règne…de l'hypocrisie (inversé)	48	1	7	6,04	1,597
COLLCLIM7 Lors de ces réunions, il règne…du respect	50	2	7	5,86	1,400
COLLCLIM8R Lors de ces réunions, il règne…de la méfiance (inversé)	51	2	7	5,82	1,410
N valide (liste)	42				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Les différents items mesurent bien tous une même dimension, le climat de collaborations, tel que cela a pu être vérifié par une ACP (KMO=0,852) dans laquelle six des huit items ont saturé sur une seule dimension (63 % de la variance)[34]. Le coefficient de Cronbach calculé pour mesurer la cohérence interne de cette échelle est bon (Alpha=0,75). Nous avons alors calculé un indice moyen pour cette échelle (M= 5,69 ; ET=1,11) et un score factoriel. Les valeurs de cet indice indiquent clairement que les échanges et la collaboration se déroulent dans un climat favorable, emprunt de confiance, de respect, sans méfiance et où chacun est encouragé à exposer son point de vue. La saturation de chaque item retenu sur cette composante est présentée dans le tableau suivant, qui reprend la matrice, après rotation Varimax.

TABLEAU 94 : MATRICE DES COMPOSANTES DU CLIMAT DE COLLABORATION

Matrice des composantes[a]	
	Composante 1
COLLCLIM5 Lors de ces réunions, il règne… de la confiance	,928
COLLCLIM7 Lors de ces réunions, il règne…du respect	,900
COLLCLIM8R Lors de ces réunions, il règne…de la méfiance (inversé)	,804
COLLCLIM3 Chacun est encouragé à exposer son point de vue	,759
COLLCLIM6R Lors de ces réunions, il règne…de l'hypocrisie (inversé)	,702
COLLCLIM1 Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder les apprentissages	,676
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composante extraite.	

[34] Les items 2 et 4 ont été retirés de l'échelle.

QUELS SONT LES FACTEURS QUI SOUTIENNENT LE BIEN-ÊTRE DES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES ?

Comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique de ce rapport, les indicateurs du succès de l'intégration au sein d'une école, de la part des accompagnateurs pédagogiques, peuvent être approchés à partir de leur sentiment de compétence à la mettre en œuvre, leur sentiment d'autonomie dans l'accompagnement des projets d'intégration et leur sentiment d'affiliation sociale au sein des deux environnements dans lesquels ils évoluent : l'école spécialisée et l'école ordinaire. Ces éléments devraient donc être soutenus, selon le modèle de Tremblay, par une expérience professionnelle antérieure, de bonnes connaissances, des attitudes favorables à l'égard de l'intégration et un climat de collaborations au sein de l'école entre les différents partenaires d'une intégration. Au vu de la spécificité de la mission d'accompagnement pédagogique et de sa relative nouveauté au sein des écoles ordinaires, nous avons également ajouté le fait que cette mission soit clairement définie et reconnue par les enseignants comme un facteur potentiellement explicatif et le fait que les accompagnateurs pédagogiques valorisent une posture de développement professionnel.

Dans cette section, nous allons donc aborder systématiquement les différentes facettes : compétence, affiliation et autonomie et voir quels sont les aspects qui viennent les renforcer ou les déforcer en examinant le poids relatif de l'expérience professionnelle ou privée, des connaissances, des attitudes ou du climat de collaboration, de la perception de la mission et de la valeur accordée à son développement professionnel.

CORRÉLATIONS ENTRE FACTEURS EXPLICATIFS ET VARIABLES RETENUES

Nous présentons d'abord deux tableaux de corrélations, le premier entre les variables explicatives retenues et le second entre ces mêmes variables explicatives et les différentes variables que nous cherchons à expliquer.

TABLEAU 95 : CORRELATIONS ENTRE LES DIFFERENTES VARIABLES EXPLICATIVES (EXPERIENCE, ATTITUDES, CONNAISSANCES ET CLIMAT DE COLLABORATIONS

Corrélations												
			Expérience privée avec les différents types de besoins spécifiques (somme)	Expérience professionnelle avec les différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	Échelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations (6 items)	Échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'intégration (9 items)	Score factoriel des attitudes à l'égard de la différenciation (5items)	Indice moyen de connaissances du décret (4 items)	Score factoriel du climat de collaboration (6 items)	Indice moyen valeur développement professionnel - 3 items	Indice moyen coût développement professionnel - 2 items	Mission accompagnement connue et définie
Rho de Spearman	Expérience privée avec les différents types de besoins spécifiques (somme)	Coefficient de corrélation	1,000									
		Sig. (bilatéral)	.									
		N	37									
	Expérience professionnelle avec les	Coefficient de corrélation	,022	1,000								

	différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	Sig. (bilatéral)	,897	.								
		N	37	52								
	Échelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations (6 items)	Coefficient de corrélation	-,037	,040	1,000							
		Sig. (bilatéral)	,827	,779	.							
		N	37	52	52							
	Échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'intégration (9 items)	Coefficient de corrélation	-,282	,077	**,595****	1,000						
		Sig. (bilatéral)	,090	,585	,000	.						
		N	37	52	52	52						
	Score factoriel des attitudes à l'égard de la différenciation (5items)	Coefficient de corrélation	-,191	,049	**,552****	**,322***	1,000					
		Sig. (bilatéral)	,271	,745	,000	,027	.					
		N	35	47	47	47	47					
	Indice moyen de connaissances du décret (4 items)	Coefficient de corrélation	-,018	,314*	,182	,204	**,387****	1,000				
		Sig. (bilatéral)	,917	,023	,198	,147	,007	.				
		N	37	52	52	52	47	52				
	Score factoriel du climat de collaboration (6 items)	Coefficient de corrélation	,107	,049	**,316***	,200	**,325***	,155	1,000			
		Sig. (bilatéral)	,555	,749	,034	,188	,034	,308	.			
		N	33	45	45	45	43	45	45			
	Indice moyen valeur développement professionnel - 3 items	Coefficient de corrélation	,112	-,046	**,333***	,179	**,351***	-,020	,058	1,000		
		Sig. (bilatéral)	,508	,748	,017	,208	,017	,887	,707	.		
		N	37	51	51	51	46	51	44	51		
	Indice moyen coût développement	Coefficient de corrélation	,127	,057	**-,298***	-,017	**-,317***	,030	-,263	,083	1,000	

	professionnel - 2 items	Sig. (bilatéral)	,455	,695	,037	,910	,034	,838	,085	,570	.	
		N	37	49	49	49	45	49	44	49	49	
	Mission accompagnement connue et définie	Coefficient de corrélation	-,034	,033	,134	,221	**,305***	**,359****	**,392****	-,048	-,211	1,000
		Sig. (bilatéral)	,844	,819	,349	,119	,039	,010	,009	,740	,150	.
		N	37	51	51	51	46	51	44	50	48	51

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Les corrélations significatives d'un point de vue statistique entre les variables explicatives retenues sont indiquées en caractères gras. Nous pouvons ainsi noter que les expériences professionnelles ou privées ne sont corrélées avec aucune des autres échelles. Les trois indices mesurant les attitudes sont corrélés entre eux (attitudes à l'égard des adaptations, de l'intégration en général ou des pratiques de différenciation). Le niveau de connaissances du décret est corrélé avec les attitudes à l'égard de la différenciation. Le climat de collaborations entre les partenaires est corrélé avec les attitudes relatives aux adaptations et à la différenciation. Le fait que la mission d'accompagnement soit clairement définie et reconnue est lié aux connaissances du décret, les attitudes à l'égard de la différenciation et le climat de collaborations perçu.

Le tableau suivant présente les coefficients de corrélations entre l'ensemble de ces variables explicatives et les variables que nous cherchons à expliquer : les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation.

TABLEAU 96 : CORRÉLATIONS ENTRE VARIABLES EXPLICATIVES ET COMPÉTENCE, AUTONOMIE ET AFFILIATION

			Indice moyen compétence : gestion classe et comportements perturbateurs SECM (4 items)	Indice moyen compétence : soutien EBS (5 items)	Indice moyen compétence : stratégies pédagogiques et d'évaluation (4items)	Indice moyen d'affiliation sociale (enseignement spécialisé)	Indice moyen d'affiliation sociale (enseignement ordinaire)	Indice moyen d'autonomie SATAUT	Indice moyen d'autonomie SATAUTA_ACC	Indice compétence COLLCLIM
Rho de Spearman	Expérience privée avec les différents types de besoins spécifiques (somme)	Coefficient de corrélation	-,024	-,158	-,237	,033	,112	,105	-,216	-,180
		Sig. (bilatéral)	,887	,351	,158	,847	,509	,537	,199	,286
		N	37	37	37	37	37	37	37	37
	Expérience professionnelle avec les différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	Coefficient de corrélation	-,011	**,286***	**,316***	-,056	-,066	,077	,043	-,062
		Sig. (bilatéral)	,938	,040	,024	,703	,641	,589	,760	,665
		N	52	52	51	48	52	52	52	51
	Échelle des attitudes à l'égard de la nécessité	Coefficient de corrélation	,267	**,394****	**,287***	,148	,211	,054	**,654****	,274

	d'adaptation pour élèves à besoins spécifiques (6 items)	Sig. (bilatéral)	,056	,004	,041	,315	,134	,701	,000	,052
		N	52	52	51	48	52	52	52	51
	Échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'intégration (9 items)	Coefficient de corrélation	,043	**,303***	,253	-,028	,235	,066	**,622****	,162
		Sig. (bilatéral)	,760	,029	,074	,851	,094	,643	,000	,255
		N	52	52	51	48	52	52	52	51
	Score factoriel des attitudes à l'égard de la différenciation (5items)	Coefficient de corrélation	,230	**,407****	**,513****	,275	**,297***	**,518****	**,409****	**,463****
		Sig. (bilatéral)	,120	,005	,000	,075	,043	,000	,004	,001
		N	47	47	46	43	47	47	47	46
	Indice moyen de connaissances du décret (4 items)	Coefficient de corrélation	,261	**,386****	**,481****	-,048	,013	**,332***	,204	,140
		Sig. (bilatéral)	,062	,005	,000	,745	,927	,016	,147	,327
		N	52	52	51	48	52	52	52	51
	Score factoriel du climat de collaboration (6 items)	Coefficient de corrélation	**,300***	**,408****	**,311***	**,378***	,228	**,337***	**,372***	**,468****
		Sig. (bilatéral)	,045	,005	,038	,015	,133	,024	,012	,001
		N	45	45	45	41	45	45	45	44
	Indice moyen valeur développement professionnel - 3 items	Coefficient de corrélation	,020	,016	,129	,159	-,040	-,111	,254	**,336***
		Sig. (bilatéral)	,890	,912	,370	,281	,781	,437	,072	,017
		N	51	51	50	48	51	51	51	50
	Indice moyen coût développement professionnel - 2 items	Coefficient de corrélation	-,241	-,222	-,168	-,187	-,198	-,206	-,128	-,243
		Sig. (bilatéral)	,095	,125	,250	,214	,173	,155	,382	,096
		N	49	49	49	46	49	49	49	48
	Mission accompagnement pédagogique bien définie et connue (2 items)	Coefficient de corrélation	,259	**,418****	**,414****	**,302***	**,340***	**,467****	**,325***	,169
		Sig. (bilatéral)	,067	,002	,003	,037	,015	,001	,020	,235
		N	51	51	50	48	51	51	51	51

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Deux variables potentiellement explicatives ne sont liées à aucune de nos variables de bien-être. Il s'agit du fait d'avoir eu une expérience dans la sphère privée avec des personnes ayant des besoins spécifiques ou le fait de considérer le coût du développement professionnel de sa fonction d'accompagnateur pédagogique. Nous ne les retiendrons pas pour la suite des analyses. Par contre, nous nous référerons à ce tableau de corrélations pour choisir les variables explicatives à introduire dans les traitements qui suivent, et plus particulièrement les coefficients de corrélation inscrits en caractères gras, qui indiquent une corrélation significativement différente de zéro.

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT DE COMPÉTENCE POUR ACCOMPAGNER À UN PROJET D'INTÉGRATION

Le premier indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment de compétence perçu par les accompagnateurs pédagogiques pour accompagner ce projet et le mettre en œuvre au sein de leur école ordinaire.

Ce sentiment de compétence, nous l'avons décliné en quatre dimensions : le sentiment de compétence à collaborer avec l'ensemble des partenaires de l'intégration (MEAN_SECOLL), le sentiment de compétence à gérer les comportements des élèves (MEAN_SECM), le sentiment de compétence à mettre en œuvre un suivi des élèves à besoins spécifiques (MEAN_SEEBS) et le sentiment de compétence à proposer des stratégies pédagogiques et d'évaluation pertinentes (MEAN_SESTRA).

Nous présenterons donc successivement différentes analyses de régression qui nous permettront de voir si l'expérience privée ou professionnelle, les connaissances du décret, les attitudes à l'égard de l'intégration, des adaptations ou de la différenciation ou encore le climat de collaboration perçu, la valeur et le coût perçu du développement professionnel et la clarté de sa mission d'accompagnement sont autant de variables explicatives de ce sentiment de compétence.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER AVEC LES PARTENAIRES AUTOUR DES PROJETS D'INTÉGRATION

L'analyse de régression multiple présentée dans le tableau suivant a cherché à analyser la part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu à collaborer avec l'ensemble des partenaires autour du projet d'intégration. Partant des variables corrélant avec ce sentiment, trois variables ont été introduites dans le modèle de régression. Le modèle est significatif, avec un R^2 ajusté de 0,401.

Toutes interviennent dans le modèle, mais deux variables sont significatives : la variable liée aux attitudes à l'égard de la différenciation (Beta=0,314*) et le climat de collaboration perçu (Beta=0,508***). Ceci signifie donc qu'un accompagnateur pédagogique sera d'autant plus confiant en sa capacité collaborer autour d'un projet d'intégration au sein de l'école ordinaire qu'il perçoit un climat favorable aux collaborations et des attitudes favorables à la différenciation.

TABLEAU 97 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER AUTOUR D'UN PROJET D'INTÉGRATION (MEAN_SECOLL)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		2,689	,011
	FAC1_DIFFATT Score factoriel des attitudes à l'égard de la différenciation (5items)	**,314**	2,453	,019
	FAC1_COLLCLIM Score factoriel du climat de collaboration (6 items)	**,508**	4,032	,000
	MEAN_COUTOU1 Indice moyen valeur développement professionnel - 3 items	,142	1,131	,266
a. Variable dépendante : MEAN_SECOLL Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations avec partenaires de l'intégration (7 items)				

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À GÉRER LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES

L'analyse de régression multiple présentée dans le tableau suivant a cherché à analyser la part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu à gérer les comportements des élèves. Partant des variables corrélant avec ce sentiment, seule une variable a été introduite dans le modèle de régression.

Cependant, l'analyse de régression effectuée, avec cette variable de perception d'un bon climat de collaboration entre partenaires corrélée avec cet indicateur, ne permet pas d'affirmer que cette variable prédit cet indicateur. En effet, le modèle retenu ne se démarque pas de la seule moyenne de cet indicateur (non-rejet de l'hypothèse nulle, F[1,44]=1,627, p=0,209).

SENTIMENT DE COMPÉTENCE SEEBS

L'analyse de régression multiple a cherché à analyser la part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu à accompagner les élèves à besoins spécifiques. Partant des variables corrélant avec ce sentiment, sept variables ont été introduites conjointement dans le modèle de régression. Le modèle complet est significatif, avec un R^2 ajusté de 0,425.

Toutes les variables explicatives interviennent dans le modèle, mais seules deux variables se distinguent statistiquement : la variable liée aux expériences professionnelles antérieures (Beta=0,244*) et le fait de percevoir sa mission d'accompagnement comme connue par les enseignants et bien définie (Beta=0,367**). Ceci signifie donc qu'un accompagnateur pédagogique sera d'autant plus confiant en sa capacité à assurer le suivi des élèves à besoins spécifiques au sein de l'école ordinaire qu'il a une expérience professionnelle antérieure avec des élèves à besoins spécifiques et qu'il perçoit que sa mission d'accompagnement pédagogique est clairement définie et connue par les enseignants.

TABLEAU 98 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE À METTRE EN ŒUVRE UN SUIVI DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES (MEAN_SEEBS)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		,825	,415
	ZMEAN_EXPPRO Score Z(MEAN_EXPPRO) - Expérience professionnelle avec les différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	**,244**	1,982	,056
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptation pour élèves à besoins spécifiques (6 items)	,236	1,389	,174
	MEAN_ATTID Échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'intégration (9 items)	,109	,693	,493
	FAC1_DIFFATT Score factoriel des attitudes à l'égard de la différenciation (5items)	,050	,339	,737
	MEAN_CONDEC1 Indice moyen de connaissances du décret (4 items)	,150	1,098	,280
	FAC1_COLLCLIM Score factoriel du climat de collaboration (6 items)	,146	1,085	,285
	MEAN_MISSACC Mission accompagnement pédagogique bien définie et connue (2 items)	**,367**	2,691	,011
a. Variable dépendante : MEAN_SEEBS Indice moyen compétence : soutien EBS (5 items)				

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À PROPOSER DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET D'ÉVALUATION APPROPRIÉES

La part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu à à proposer des stratégies pédagogiques et d'évaluation pertinentes pour les élèves à besoins spécifiques a été mesurée par une régression multiple dans laquelle nous avons introduit les variables corrélant avec ce sentiment, elles étaient au nombre de trois. Le modèle de régression ainsi calculé est significatif, avec un R^2 ajusté de 0,161, qui est relativement peu élevé. Cela veut dire seuls 16 % d'explication de la variance de cette variable sont à attribuer aux variables retenues dans le modèle et plus particulièrement aux deux variables significatives : la variable liée aux expériences professionnelles antérieures (Beta=0,276*) et le fait de percevoir sa mission d'accompagnement comme connue par les enseignants et bien définie (Beta=0,306**). Ceci signifie donc qu'un accompagnateur pédagogique sera d'autant plus confiant en sa capacité à proposer dans son accompagnement des stratégies pédagogiques et d'évaluation appropriées aux élèves à besoins spécifiques qu'il a une expérience professionnelle antérieure ce type d'élèves et qu'il perçoit que sa mission d'accompagnement pédagogique est clairement définie et connue par les enseignants.

TABLEAU 99 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE À PROPOSER DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET D'ÉVALUATION PERTINENTES (MEAN_SESTRA)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		20,740	,000
	ZMEAN_EXPPRO Score Z(MEAN_EXPPRO) - Expérience professionnelle avec les différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	**,276**	1,970	,056
	FAC1_COLLCLIM Score factoriel du climat de collaboration (6 items)	,114	,764	,449
	MEAN_MISSACC Mission accompagnement pédagogique bien définie et connue (2 items)	**,306**	2,044	,048
a. Variable dépendante : MEAN_SESTRA Indice moyen compétence : stratégies pédagogiques et d'évaluation (4items)				

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'INTÉGRATION

Le deuxième indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment d'affiliation sociale perçu par les accompagnateurs pédagogiques au sein de leur environnement professionnel, l'école spécialisée et l'école ordinaire.

Nous avons donc interrogé ces accompagnateurs sur leur perception de ces deux types d'environnement. Nous proposons dans les deux tableaux suivants, ce qui – parmi nos variables explicatives – permet d'expliquer une part de la variance de ces deux sentiments d'affiliation sociale.

Les deux analyses de régression effectuées ont chaque fois privilégié une analyse de régression multiple en entrant simultanément les variables explicatives, corrélées avec cet indicateur.

Les résultats présentés dans les deux tableaux suivants permettent d'indiquer que la variance du sentiment d'affiliation sociale au sein de l'école spécialisée (R^2 ajusté=0,273) est expliquée par le climat de collaboration perçu autour des projets de collaboration (Beta=0,448**) et que les 8,5 % de variance du sentiment d'affiliation au sein de l'école ordinaire est expliquée par le sentiment que la mission d'accompagnement pédagogique au sein de l'école ordinaire est clairement définie et reconnue par les enseignants (Beta=0,332*).

TABLEAU 100 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE AU SEIN DE L'ÉCOLE SPÉCIALISÉE (FAC1_SATAFFES)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		5,769	,000
	FAC1_COLLCLIM Score factoriel du climat de collaboration (6 items)	**,448**	3,205	,003
	MEAN_MISSACC Mission accompagnement pédagogique bien définie et connue (2 items)	,230	1,642	,109
a. Variable dépendante : MEAN_SATAFFES Indice moyen d'affiliation sociale (enseignement spécialisé)				

TABLEAU 101 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE AU SEIN DE L'ÉCOLE ORDINAIRE (FAC1_SATAFFOR)

Coefficients[a]						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	4,978	,435		11,434	,000
	FAC1_DIFFATT Score factoriel des attitudes à l'égard de la différenciation (5items)	,074	,166	,066	,445	,658
	MEAN_MISSACC Mission accompagnement pédagogique bien définie et connue (2 items)	,210	,093	**,332**	2,254	,029
a. Variable dépendante : MEAN_SATAFFOR Indice moyen d'affiliation sociale (enseignement ordinaire)						

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT D'AUTONOMIE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'INTÉGRATION

Le troisième indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment d'autonomie perçu par les accompagnateurs pédagogiques. Il a été mesuré au travers de deux dimensions : la première touche à la liberté de choisir de travailler à l'accompagnement d'élèves à besoins spécifiques et la seconde à la liberté de mener son accompagnement pédagogique comme on le souhaite.

Nous avons donc interrogé ces accompagnateurs sur leur sentiment d'autonomie à choisir d'accompagner des élèves à besoins spécifiques dans un projet d'intégration et à mener celui-ci selon leurs choix. Nous proposons

dans les deux tableaux suivants, ce qui – parmi nos variables explicatives – permet d'expliquer une part de la variance de ces deux dimensions du sentiment d'autonomie.

Les deux analyses de régression effectuées ont chaque fois privilégié une analyse de régression multiple en entrant simultanément les variables explicatives, corrélées avec cet indicateur.

Les résultats présentés dans les deux tableaux suivants permettent d'indiquer que la variance du sentiment d'autonomie à choisir d'accompagner un projet d'intégration (R^2 ajusté=0,139) est expliquée par le climat de collaboration perçu autour des projets de collaboration (Beta=0,336*) et que la variance du sentiment d'autonomie dans la manière d'accompagner les projets d'intégration (R^2 ajusté=0,363) est expliquée à la fois par la perception d'attitudes positives à l'égard de la différenciation (Beta=0,492**) et par le sentiment que la mission d'accompagnement pédagogique au sein de l'école ordinaire est clairement définie et reconnue par les enseignants (Beta=0,309*).

TABLEAU 102 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AUTONOMIE DANS LE CHOIX D'ACCOMPAGNER DES PROJETS D'INTÉGRATION (MEAN_SATAUT)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		5,232	,000
	FAC1_DIFFATT Score factoriel des attitudes à l'égard de la différenciation (5items)	,226	1,471	,150
	MEAN_CONDEC1 Indice moyen de connaissances du décret (4 items)	-,047	-,299	,767
	FAC1_COLLCLIM Score factoriel du climat de collaboration (6 items)	**,336**	2,118	,041
	MEAN_MISSACC Mission accompagnement pédagogique bien définie et connue (2 items)	,088	,530	,599
a. Variable dépendante : MEAN_SATAUT Indice moyen d'autonomie SATAUT				

TABLEAU 103 FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AUTONOMIE DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES PROJETS D'INTÉGRATION (MEAN_SATAUT_ACC)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		3,613	,001
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptation pour élèves à besoins spécifiques (6 items)	-,341	-1,927	,062
	MEAN_ATTID Échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'intégration (9 items)	,038	,232	,818
	FAC1_DIFFATT Score factoriel des attitudes à l'égard de la différenciation (5items)	**,492**	3,299	,002
	FAC1_COLLCLIM Score factoriel du climat de collaboration (6 items)	,204	1,464	,152
	MEAN_MISSACC Mission accompagnement pédagogique bien définie et connue (2 items)	**,309**	2,257	,030
a. Variable dépendante : MEAN_SATAUT_ACC Indice moyen d'autonomie SATAUTA_ACC				

3.3.3. DIRECTIONS DE L'ÉCOLE

BIEN-ÊTRE ET ENGAGEMENT DES DIRECTIONS DES ÉCOLES : SE SENTENT-ELLES COMPÉTENTES, AFFILIÉES ET AUTONOMES ?

Nous présenterons tout d'abord, chacune des variables de bien-être que nous avons retenues dans l'enquête adressée aux directions des écoles ordinaires pour ensuite analyser dans quelle mesure ces variables sont corrélées entre elles. En d'autres termes, nous essaierons de voir quels sont les liens entre ces différentes dimensions de la satisfaction de ces trois besoins, qui soutiennent un niveau d'engagement dans les projets d'intégration.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES DIRECTIONS DES ÉCOLES

Le questionnaire adressé aux directions comportait des items portant sur deux dimensions du sentiment de compétence : la première portant sur la confiance en la capacité à porter une culture inclusive et une attitude favorable à l'intégration et à la différenciation et la seconde, mesurant la confiance des directions des écoles à collaborer avec tous les partenaires des projets d'intégration. Les statistiques descriptives de chaque item se trouvent dans le tableau suivant et indiquent un accord important sur tous les items, avec des moyennes égales ou supérieures à 5. C'est l'item visant le sentiment de compétence à faire collaborer les parents sur les activités scolaires des enfants qui a une moyenne légèrement plus basse et l'écart-type le plus élevé (M=4,70, ET=1,489), ce qui traduit une plus grande diversité dans les réponses des directions.

TABLEAU 104 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SENTIMENT DE COMPETENCE DES DIRECTIONS A L'EGARD DE L'INTEGRATION

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
SE1_DIR Je me sens capable de faire en sorte que l'intégration se déroule de façon optimale pour les élèves dont je suis responsable.	35	1	7	4,94	1,349
SE2_DIR Je me sens capable d'encourager mon équipe à mettre en œuvre les projets d'intégration.	35	3	7	6,09	1,011
SE3_DIR Je me sens capable d'insuffler une culture inclusive dans mon établissement.	35	2	7	5,31	1,278
SECOLL1DG Je suis capable de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des réunions PIA	32	3	7	5,91	,963
SECOLL2 Je suis capable d'accompagner les familles dans l'aide qu'elle apporte à leur enfant pour que cela se passe bien à l'école	34	4	7	5,82	,936
SECOLL3 Je suis capable de faire en sorte que les parents s'impliquent dans les activités scolaires de leur enfant à besoins spécifiques	30	2	7	4,70	1,489
SECOLL4 Je suis capable de collaborer avec d'autres professionnels (accompagnateurs pédagogiques, logopèdes) pour concevoir des projets éducatifs pour les élèves à besoins spécifiques	33	3	7	6,27	,911
SECOLL5 Je suis capable de travailler en conjointement avec d'autres professionnels (aides, autres enseignants) pour enseigner aux élèves à besoins spécifiques	32	3	7	5,94	1,076
SECOLL7DG Je suis capable de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des réunions de parents	34	4	7	5,91	,933
N valide (liste)	23				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons mesuré deux indices moyens, traduisant les deux dimensions du sentiment de compétence : le sentiment de compétence à collaborer (Alpha Cronbach : 0,88 ; M=5,45 ; ET=0,92) et le sentiment de compétence à l'égard de l'intégration (Alpha=0,65 ; M=5,8 ; ET=0,79).

SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE

Cinq items ont mesuré le sentiment d'affiliation sociale des directions à leur équipe. Les valeurs d'accord sont particulièrement élevées, dépassant toutes le niveau 6 sur une échelle à 7 échelons. Nous avons calculé un indice moyen à partir de ces cinq items (M=6,60, ET=0,51), après avoir vérifié le fait que ces items traduisaient bien une seule dimension avec une cohérence interne élevée (alpha=0,84).

Il est intéressant de noter que cet indicateur de bien-être est particulièrement élevé, et que les directions se sentent appartenir à un environnement social évalué très positivement et qui contribue à la réussite d'un projet d'intégration, qui implique l'ensemble de l'équipe enseignante.

TABLEAU 105 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS DE L'ECHELLE D'AFFILIATION SOCIALE

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Dans cette école, j'ai le sentiment de faire partie d'une équipe.	34	5	7	6,62	,551
Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier(fière) de dire que je dirige cette école.	35	5	7	6,74	,611
Je me sens bien dans cette école.	35	4	7	6,69	,758
Je suis personnellement satisfait(e) de mes relations avec les autres membres du personnel.	35	5	7	6,54	,561
Je peux trouver du soutien auprès de mes collègues directeurs en cas de besoin	34	4	7	6,38	,817
N valide (liste)	33				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

SENTIMENT D'AUTONOMIE

Le troisième indicateur retenu, le sentiment d'autonomie, cherche à mesurer dans quelle mesure les directions se sentent libres de s'engager dans le démarrage de projets d'intégration ou dans la manière de le mettre en œuvre. Le tableau suivant reprend les statistiques descriptives de chaque item.

TABLEAU 106 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS DE L'ECHELLE D'AUTONOMIE

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
J'ai choisi de mettre en place des projets d'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire	34	4	7	6,65	,734
Si j'avais le choix, je ne mettrais plus en place des projets d'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire (inversé)	33	5	7	6,70	,585
J'avais envie de mettre en place des projets d'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire	34	3	7	6,50	,961
SATAUT3b_DIR Je suis libre de choisir le nombre de projets d'intégration à mettre en œuvre.	33	1	7	3,48	2,307
SATAUT4_DIRR J'ai beaucoup de contraintes concernant la direction de mon établissement. (inversé)	35	1	7	4,09	1,869
Je suis libre de diriger mon établissement comme je le veux.	34	1	7	5,06	1,347
N valide (liste)	29				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Un indice du sentiment d'autonomie perçu a été calculé à partir de quatre des six items (pas reprise des items 3b et 4). En effet, cette échelle de quatre items a une bonne cohérence interne (alpha=0,79) et présente une moyenne globale de 6,23 et un écart-type de 0,69.

COÛT PERÇU

Un dernier indicateur a été mesuré pour approcher la manière dont les directions se sentent dans la conduite des projets d'intégration au sein de leur école ordinaire. Il s'agit de mesurer la valeur perçue de la mise en place de ce projet d'intégration, à travers sa dimension coût. En effet, on peut se sentir prêts à se lancer dans des projets, bien affilés à son équipe et compétents pour les gérer, mais si la dimension perçue du coût de cette mise en œuvre est importante, elle peut déteindre sur l'engagement réel qui sera mis dans ces projets et mettre à mal la volonté ultérieure de souhaiter poursuivre de tels projets.

Il est intéressant de noter que les réponses des directions d'établissements ordinaires à ces questions traduisent un coût perçu pas trop important, dans la mesure où les moyennes des items sont entre 2 et 3 sur une échelle de sept qui traduirait un coût perçu élevé. Par contre, gérer des projets d'intégration implique un

coût en termes de temps à y consacrer perçu comme élevé (item 1) avec une moyenne de 4,49 et un écart-type de 2,02.

TABLEAU 107 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LE COUT PERÇU DES PROJETS D'INTEGRATION

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Gérer les projets d'intégration demande trop de temps.	35	1	7	4,49	2,020
Le temps que je dois consacrer aux projets d'intégration est raisonnable (inversé)	36	1,00	6,00	2,30	1,41056
La gestion du personnel (par ex. mission de chacun, répartition des heures…) liée aux projets d'intégration demande trop de temps.	35	1	7	3,03	1,671
Mettre en œuvre des projets d'intégration engendre un coût financier pour l'aménagement des locaux qui est trop important.	36	1	6	2,00	1,331
Mettre en œuvre des projets d'intégration engendre un coût financier pour les adaptations pédagogiques (par ex. achat d'un logiciel, impression de feuilles adaptées…) qui est trop important.	36	1	7	2,58	1,746
N valide (liste)	34				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Comme il existe une bonne cohérence interne entre les différents items (alpha=0,75), nous avons calculé un indice moyen du coût perçu par les directions (M=2,87 ; ET=1,14, N=36).

BIEN-ÊTRE DES DIRECTIONS : RELATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS

Le tableau de corrélation ci-dessous permet de voir les relations qui sont significatives entre les différentes variables retenues pour mesurer le bien-être des directions et leur perception du coût de l'intégration.

Les coefficients de corrélation qui sont significatifs sont indiqués en caractères gras.

TABLEAU 108 : COEFFICIENTS DE CORRÉLATION ENTRE TOUTES LES VARIABLES DE BIEN-ÊTRE

Corrélations							
			Indice moyen de la perception du coût par directions (5items)	Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations (5 items)	Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard de l'intégration (3 items)	Indice moyen du sentiment d'affiliation sociale (5 items)	Indice moyen pour sentiment d'autonomie dans la mise en place de projet d'intégration (4 items)
Rho de Spearman	Indice moyen de la perception du coût par directions (5items)	Coefficient de corrélation	1,000				
		Sig. (bilatéral)	.				
		N	36				
	Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations (5 items)	Coefficient de corrélation	**-,341***	1,000			
		Sig. (bilatéral)	,045	.			
		N	35	35			
	Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard de l'intégration (3 items)	Coefficient de corrélation	-,274	**,627****	1,000		
		Sig. (bilatéral)	,111	,000	.		
		N	35	34	35		
	Indice moyen du sentiment d'affiliation sociale (5 items)	Coefficient de corrélation	-,297	**,624****	**,457****	1,000	
		Sig. (bilatéral)	,083	,000	,007	.	
		N	35	34	34	35	
	Indice moyen pour sentiment d'autonomie	Coefficient de corrélation	-,158	**,567****	**,592****	**,501****	1,000

	dans la mise en place de projet d'intégration (4 items)	Sig. (bilatéral)	,365	,000	,000	,003	.
		N	35	34	35	34	35
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).							
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).							

Nous pouvons relever dans ce tableau que la perception du coût dans la gestion des projets d'intégration n'est corrélée qu'avec le sentiment de compétence à mettre en œuvre un projet d'intégration et cela de manière négative (Rho = -0,341*). Ceci indique que plus on perçoit un coût dans la mise en œuvre d'un projet, moins on se sent compétent à le mettre en œuvre ou inversement, moins on sent compétent, plus on perçoit un coût dans la mise en œuvre d'un projet.

Tous les autres coefficients de corrélations sont positifs, ce qui indique une relation positive entre les éléments mesurés : plus l'un augmente, plus l'autre augmente également.

Les trois indicateurs de bien-être associés à la mise en œuvre des projets d'intégration (autonomie, affiliation sociale et compétence) sont corrélés entre eux. Ce qui permet de penser que la satisfaction d'un de ces besoins est liée positivement à la satisfaction des autres besoins.

COMMENT LES DIRECTIONS PERÇOIVENT-ELLES LA POURSUITE DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE L'ANNÉE PROCHAINE ?

Comprendre la manière dont les directions perçoivent la poursuite ou non de l'intégration d'enfants à besoins spécifiques dans leur école ordinaire l'année prochaine permet de manière indirecte de voir si cette intégration, cette année, s'est bien déroulée et à quel coût émotionnel. Nous avons ainsi demandé à chaque direction de choisir chaque fois par rapport à un duo d'adjectifs qualifiant l'intégration l'an prochain de choisir l'un des deux.

Les résultats sont éloquents : les directions plébiscitent les qualificatifs traduisant un tel projet comme agréable, motivant, stimulant, concevable et réaliste (voir tableau ci-dessous).

TABLEAU 109 : QUALITIFICATIFS ASSOCIÉS, PAR LES DIRECTIONS, À LA POURSUITE DE L'INTÉGRATION L'ANNÉE SUIVANTE

Qualificatifs « positifs »	%	%	Qualificatifs « négatifs »	*N*
agréable	100	0	désagréable	*31*
motivant	96,6	3,4	décourageant	*29*
stimulant	96,3	3,7	ennuyant	*27*
concevable	100	*0*	*inconcevable*	*32*
r**éaliste**	97,1	*2,9*	*laborieux*	*34*

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES DIRECTIONS CONCERNANT L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ?

Selon Tremblay (2012), les attitudes qu'ont les personnes à l'égard de l'intégration des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire est une des dix conditions facilitatrices à la mise en œuvre de tels projets. Nous avons ainsi mesuré d'une part, les attitudes plus globales liées aux bénéfices perçus de l'intégration et d'autre part, les attitudes à l'égard de l'intégration par types de besoins spécifiques des élèves.

ATTITUDES À L'ÉGARD DES BÉNÉFICES DE L'INTÉGRATION

L'échelle d'attitudes à l'égard des bénéfices de l'intégration comprenait 9 items. Les statistiques descriptives de ces items sont présentées dans le tableau ci-dessous. Les moyennes de réponses (en termes d'accord) à ces items varient assez largement. Deux items ont des moyennes inférieures à 4 sur une échelle allant jusqu'à 7 (tout à fait d'accord) : *Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requière généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté* (M=2,89) et *Les enseignants du spécialisé ne seraient pas plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire* (M=3,38). Pour les sept autres items, les attitudes des enseignants sont globalement favorables, allant de moyennes de 4 à 6,38.

TABLEAU 110 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS DES ATTITUDES À L'ÉGARD DES BÉNÉFICES DE L'INTÉGRATION

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
ATTBI1 L'intégration offre des interactions au sein d'un groupe hétérogène qui favorisent chez les élèves la compréhension et l'acceptation des différences	34	3	7	6,38	,922
ATTOS3R Les enseignants du spécialisé sont plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire (inversé)	34	1	5	3,38	1,101
ATTBI3 L'intégration d'élèves à besoins spécifiques peut être bénéfique aux élèves qui n'est pas en difficulté	36	3	7	6,08	1,079
ATTOS5 Les élèves à besoins spécifiques ont le droit d'être scolarisés dans la même classe que les élèves qui ne sont pas en difficulté	36	2	7	5,75	1,273
ATTOS1 Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requière généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté	35	1	7	2,89	1,530
ATTOS2 C'est dans l'enseignement ordinaire que les élèves à besoins spécifiques peuvent être le mieux accompagnés	36	1	6	4,00	1,219
ATTBI4 Les élèves à besoins spécifiques doivent avoir l'opportunité d'être scolarisé dans l'enseignement ordinaire si possible	35	4	7	5,57	1,065
ATTOS4R L'attention supplémentaire nécessaire aux élèves à besoins spécifiques est préjudiciable aux autres élèves (inversé)	36	2	7	4,69	1,653
ATTBI2 L'élève à besoins spécifiques développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé	34	1	7	4,65	1,412
N valide (liste)	29				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons constitué un indice moyen pour traduire ces attitudes à l'égard de l'intégration. Nous avons choisi de maintenir les neuf items dans l'échelle, même si l'alpha est un peu bas (alpha=0,69). La moyenne de cet indice est de 4,84 avec un écart-type de 0,64 pour 36 directions.

ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES, PAR TYPE DE BESOINS

Les attitudes envers l'intégration ont également été mesurées spécifiquement par type des besoins spécifiques[35]. Nous avons donc posé aux directions la question suivante : dans *quel type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) devraient être scolarisés les élèves ayant* (par exemple) *un retard mental léger ?* — échelle à 7 échelons d'enseignement spécialisé à enseignement ordinaire).

Seuls les enfants présentant un retard mental modéré ou sévère devraient être, selon les directions, scolarisées dans un enseignement spécialisé (valeurs inférieures à 4 sur une échelle de 7 échelons) alors que pour les autres types de besoins spécifiques, ils considèrent que l'enseignement ordinaire est à privilégier, les valeurs supérieures à cinq, pour tous les autres besoins spécifiques sauf pour les troubles de comportements (M=4,8) et les troubles autistiques (M=4,19).

[35] Les différentes types de besoins spécifiques repris sont: un retard mental léger, un retard mental modéré ou sévère, des troubles de comportements (troubles de l'aspect relationnel et affectivo-dynamique), une déficience physique, un trouble autistique, une déficience visuelle, une déficience auditive, un TDA/H, des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie,…), une dyspraxie, de troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie), un haut potentiel intellectuel.

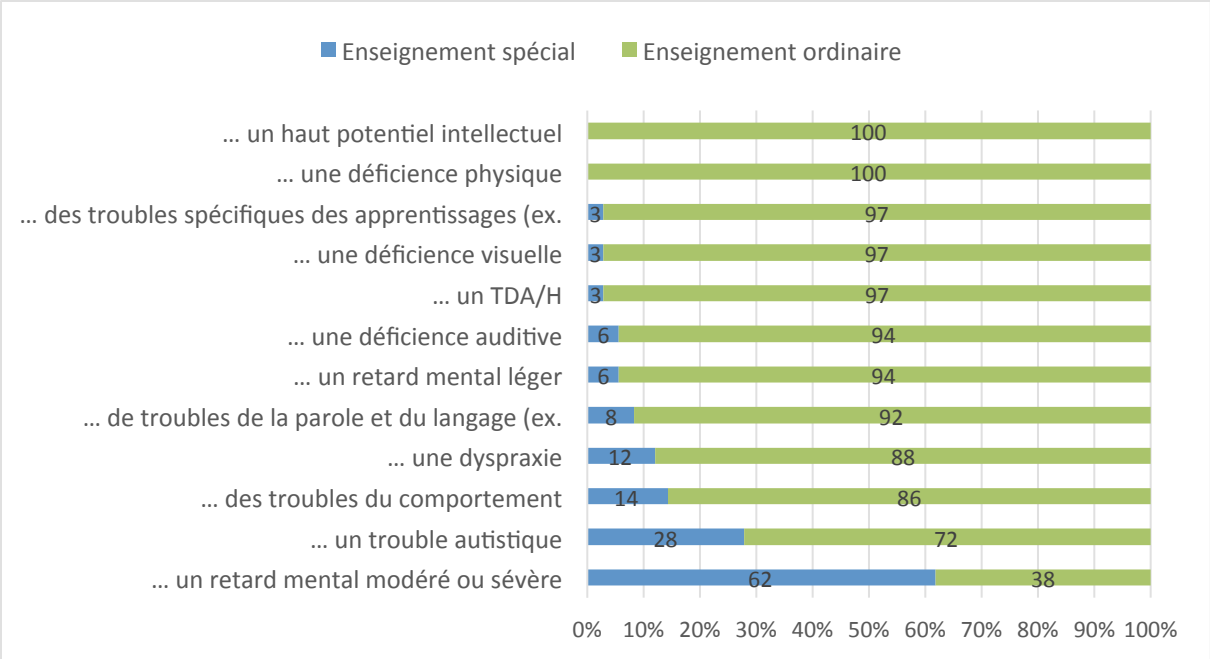


FIGURE 67 : FRÉQUENCES DES ATTITUDES DES DIRECTIONS À L'ÉGARD DU LIEU DE SCOLARISATION DES ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES

La figure 67 illustre bien que les directeurs sont très favorables à l'idée que des enfants à besoins spécifiques puissent fréquenter une école ordinaire. Comme indiqué plus haut, seul pour les enfants ayant un retard mental modéré ou sévère, ils sont en faveur de l'enseignement spécialisée.

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES DIRECTIONS À L'ÉGARD DES ADAPTATIONS AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

D'autres facettes des attitudes à l'égard de l'intégration des élèves à besoins spécifiques ont été mesurées : les attitudes envers les adaptations de façon globale (par exemple, *je trouve qu'il est normal dans l'enseignement ordinaire de mettre en place des adaptations pour les élèves à besoins spécifiques* - échelle d'accord) et de façon plus spécifique envers différents types d'adaptation (par exemple, *dans quelle mesure êtes-vous favorable à accorder du temps supplémentaire au quotidien pour les différentes tâches* – échelle à 7 échelons de *tout à fait défavorable* à *tout à fait favorable*).

ATTITUDES PAR RAPPORT À LA NÉCESSITÉ D'AVOIR DES ADAPTATIONS AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Les directions de l'école ordinaire sont en moyenne très favorables à la mise en œuvre des adaptations à l'égard des élèves à besoins spécifiques, avec des moyennes supérieures à 5 sur 7, pour cinq des sept items. On peut cependant noter une attitude plus mitigée à l'égard du coût financier et de la charge de travail supplémentaire engendrée par les adaptations, même si pour la majorité d'entre eux, ce travail nécessaire à la mise en place des adaptations est justifié.

TABLEAU 111 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA NÉCESSITÉ D'ADAPTATIONS À L'ÉGARD DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Je trouve qu'il est normal dans l'enseignement ordinaire de mettre en place des adaptations pour les élèves à besoins spécifiques	36	4	7	6,58	,770
Que les élèves à besoins spécifiques bénéficient d'adaptations dans l'ordinaire, je trouve cela équitable	36	4	7	6,69	,668
Je ne trouve pas cela juste pour les autres élèves de l'ordinaire que les élèves à besoins spécifiques bénéficient d'adaptations (inversé)	35	3	7	6,57	1,008
Les adaptations à mettre en place dans l'ordinaire génère un coût au quotidien (en investissement) qui n'est pas raisonnable (inversé)	36	2	7	5,36	1,588
Les adaptations à mettre en place demandent trop de travail supplémentaire (inversé)	36	1	7	4,50	1,949
Le travail nécessaire à la mise en place d'adaptations me paraît justifié	35	2	7	5,74	1,146
Les adaptations génèrent un coût financier important (inversé)	36	1	7	4,64	2,153
N valide (liste)	34				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

L'analyse de la cohérence interne de l'échelle de mesure de ces attitudes a révélé une bonne cohérence interne (alpha=0,71) si on prend six des sept items (pas l'item 7). La moyenne de l'indice global calculé est de 5,9 avec un écart-type de 0,798.

ATTITUDES PAR RAPPORT À LA MISE EN ŒUVRE DE CERTAINES ADAPTATIONS SPÉCIFIQUES AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Au-delà d'attitudes favorables en général pour les adaptations, nous avons voulu voir quelle était l'attitude des directions à l'égard d'adaptations spécifiques, couramment préconisées pour soutenir les élèves à besoins spécifiques. Les directions des écoles ordinaires sont très favorables à la mise en œuvre de toutes les adaptations spécifiques reprises dans le tableau (valeurs supérieures à 6 sur 7). Celles pour lesquelles ils sont les moins favorables tout en restant favorables sont le fait de s'assurer de la présence de l'accompagnateur pédagogique lors des évaluations (M=4,41) et d'écrire à la place de l'élève (M=3,96).

TABLEAU 112 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA MISE EN ŒUVRE DE CERTAINES ADAPTATIONS SPÉCIFIQUES

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Accorder du temps supplémentaire pour les évaluations	34	1	7	6,21	1,513
Accorder du temps supplémentaire au quotidien pour les différentes tâches	36	1	7	6,25	1,251
Utiliser une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves (par ex., Arial grandeur 16 ou police spéciale pour dyslexique)	36	4	7	6,36	,931
Reformuler les consignes, s'assurer de leur compréhension	35	1	7	6,23	1,308
Utiliser un support informatisé avec des logiciels adaptés	35	5	7	6,54	,701
Réduire la charge de travail, le nombre d'exercices	36	5	7	6,72	,513
Utiliser en classe des outils qui ont été construits avec la logopède (ou l'accompagnateur pédagogique).	34	6	7	6,85	,359
S'assurer de la présence de l'accompagnateur pédagogique lors des évaluations	34	1	7	4,41	1,654
Écrire à la place de l'élève	34	1	7	3,97	2,022
Donner la possibilité à l'élève de réaliser une évaluation orale	34	4	7	6,44	,894
N valide (liste)	29				

Légende : Échelle de 1=pas du tout favorable à 7= tout à fait favorable.

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES DIRECTIONS À L'ÉGARD DE MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AU SEIN DES CLASSES ?

La dernière échelle d'attitudes que nous avons mesurée est celle relative à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans les classes de leur établissement. Ils sont généralement tout à fait d'accord de considérer que la mise en œuvre de pratiques différenciées dans les classes augmente les chances de

réussite de la plupart des élèves, ne diminue pas la qualité de l'enseignement, ne ralentit pas la progression des élèves dans les apprentissages et permet dans une moindre mesure de mieux avancer dans le programme. Ils considèrent également que c'est possible de le faire dans leur contexte de travail (M=5,62, ET=1,5). Partant de ces différents items, nous avons calculé un indice de moyen pour ces attitudes vis-à-vis de la différenciation pédagogique (alpha=0,69) dont la moyenne est de 5,81 et l'écart-type e 0,93 pour les 36 directions.

TABLEAU 113 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Statistiques descriptives					
Mettre en œuvre des pratiques différenciées dans la classe…	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
… ça augmente les chances de réussite de la plupart des élèves	29	3	7	6,14	1,026
... ça ralentit la progression de la plupart des élèves dans les apprentissages (inversé)	28	1	7	5,93	1,537
… ça permet de mieux avancer dans le programme	30	1	7	5,07	1,639
... ça diminue la qualité de l'enseignement (inversé)	29	1	7	6,21	1,319
… c'est possible dans mon contexte de travail (public scolaire, bâtiments, ressources…)	29	2	7	5,62	1,498
N valide (liste)	27				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

QUELLES SONT LES CONNAISSANCES ET LES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES DES DIRECTIONS CONCERNANT LES PROJETS D'INTÉGRATION ET LES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Les attitudes que les directions ont à l'égard de l'intégration, de la nécessité des adaptations ou encore vis-à-vis des pratiques différenciées sont souvent construites à partir des expériences antérieures et des connaissances que l'on a concernant les élèves à besoins spécifiques ou de la mise en œuvre de projets d'intégration. Nous avons ainsi cherché à mesurer le niveau de connaissances que les directions déclaraient à ce sujet et leur expérience professionnelle et privée.

CONNAISSANCES DU DÉCRET

Treize items ont été proposés aux directions pour estimer leur niveau de connaissances du décret et des démarches administratives pour mener à bien un projet d'intégration. Les statistiques descriptives spécifiques à chacun des items sont présentées dans le tableau suivant.

TABLEAU 114 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX CONNAISSANCES DU DÉCRET INTÉGRATION ET DES DÉMARCHES ADMINISTRATIVES À METTRE EN PLACE POUR LES PROJETS D'INTÉGRATION

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Je connais bien le décret intégration	36	2	7	5,42	1,339
Je sais vers qui me tourner si j'ai des questions concernant le décret intégration.	35	3	7	6,51	,818
Le décret intégration apporte un cadre législatif approprié.	32	2	7	5,41	1,266
Je ne gère pas personnellement les démarches administratives liées au décret intégration, mais une personne de mon équipe connaît bien ces démarches.	33	1	7	2,33	1,947
Pour démarrer un projet d'intégration, je connais bien les démarches administratives.	36	5	7	6,47	,696
Pour démarrer un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont justifiées.	36	2	7	6,00	1,171
Pour démarrer un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont aisées.	34	3	7	5,68	1,199
Pour suivre un projet d'intégration, je connais bien les démarches administratives.	36	5	7	6,36	,723
Pour suivre un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont justifiées.	35	4	7	6,14	,772
Pour suivre un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont aisées.	34	5	7	6,09	,753
Pour mettre un terme à un projet d'intégration, je connais bien les démarches administratives.	36	3	7	6,19	1,091
Pour mettre un terme à un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont justifiées.	35	1	7	5,83	1,317
Pour mettre un terme à un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont aisées.	36	3	7	5,72	1,233

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons choisi de retenir deux sous-échelles à partir de ces items. Les items 6 et 7 n'ont pas été retenus, car elles diminuaient la cohérence interne des alphas calculés.

La première traduit le niveau de connaissances perçu du décret d'intégration et des démarches administratives à mettre en œuvre pour démarrer, suivre ou terminer un projet d'intégration ou encore pour aller chercher les informations si besoin. Elle a une très bonne consistance interne (Alpha=0,80) et une moyenne de 5,01 et un écart-type de 1,44 pour les 36 directions.

La seconde traduit le niveau d'accord avec les démarches administratives que l'on trouve aisées et justifiées, que ce soit pour démarrer, mettre en œuvre ou terminer un projet d'intégration. Cette échelle a également une très bonne consistance interne (Alpha=0,74) et la moyenne des six items est de 5,91 et un écart-type de 0,71 (N=36).

Expérience professionnelle ou dans la sphère privée avec des élèves ou des personnes ayant des besoins spécifiques

L'expérience professionnelle acquise auprès des élèves ayant des besoins spécifiques a été mesurée sur une échelle de durée, traduisant le nombre d'années d'expérience avec chacun des types de besoins spécifiques. La plus grande expérience des directions est celle acquise auprès des élèves ayant des troubles spécifiques des apprentissages, ayant un TDA/H ou encore des troubles du comportement ou un retard mental léger. Ici, environs 40 à 50 % des directions indiquent avoir une expérience égal ou supérieur à 12 ans. Les autres expériences étant nettement plus courtes (entre 1 à 3 ans), voire inexistantes. C'est le cas pour les élèves ayant un retard mental modéré à sévère, les élèves présentant un trouble autistique ou encore ayant des déficiences visuelles ou auditives, ou une dyspraxie. Ceci est évidemment à rapporter aux caractéristiques spécifiques de notre échantillon. Nous avons en effet interrogé les directions des écoles ordinaires dans lesquelles des élèves à besoins spécifiques étaient intégrés.

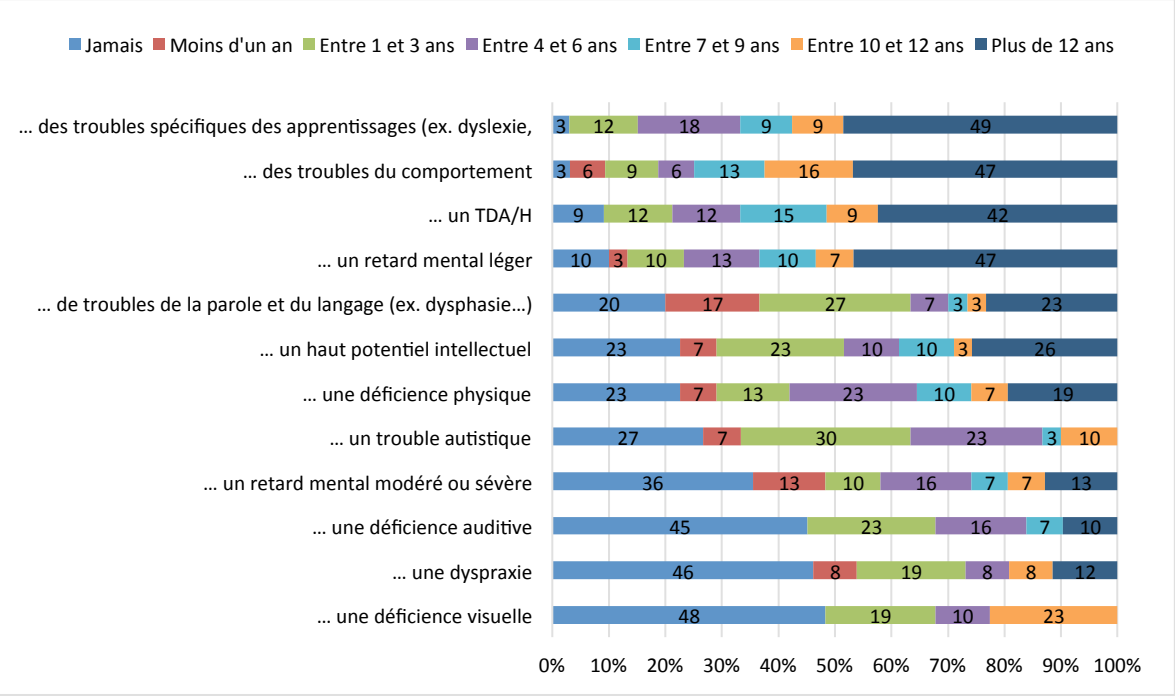


FIGURE 68 : REPARTITION DES ANNEES D'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE DES ACCOMPAGNATEURS AVEC DES PERSONNES A BESOINS SPECIFIQUES, TOUT TYPE DE BESOINS SPECIFIQUES

La durée moyenne de l'expérience, tous types confondu, est de 4,04 avec un écart-type de 1,40. La répartition pour l'échantillon est présentée dans la figure suivante. 51,5 % des enseignants ayant une expérience inférieure à quatre années et 25 % ont une expérience supérieure ou égale à sept ans.

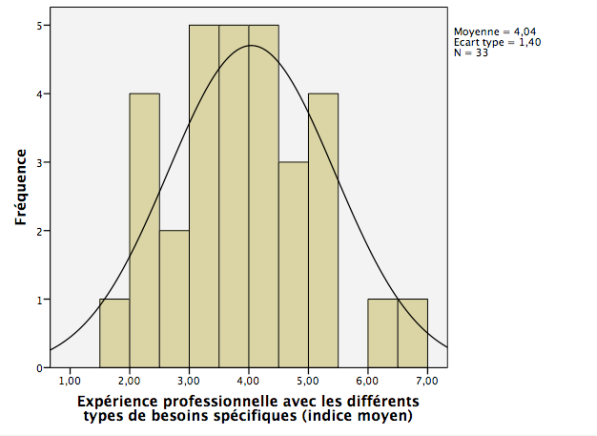


FIGURE 69 : REPARTITION DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE MOYENNE, TOUT TYPE DE BESOINS SPECIFIQUES

Les directions ont également indiqué si elles avaient ou non une expérience, dans la sphère privée, avec des personnes ayant des besoins spécifiques. Le tableau suivant présente les pourcentages de personnes qui ont effectivement une telle expérience dans la sphère privée (N=28). Entre 30 à 45 % des directions ont une telle expérience, dans la sphère privée, avec des personnes présentant une déficience visuelle, un haut potentiel intellectuel, des troubles du comportement, une déficience physique, un retard mental léger, une déficience auditive ou des troubles spécifiques des apprentissages. Les expériences privées les moins fréquentes sont celles avec des personnes présentant des troubles autistiques ou des troubles de la parole ou du langage. Aucune expérience privée n'est mentionnée avec des troubles de types dyspraxie.

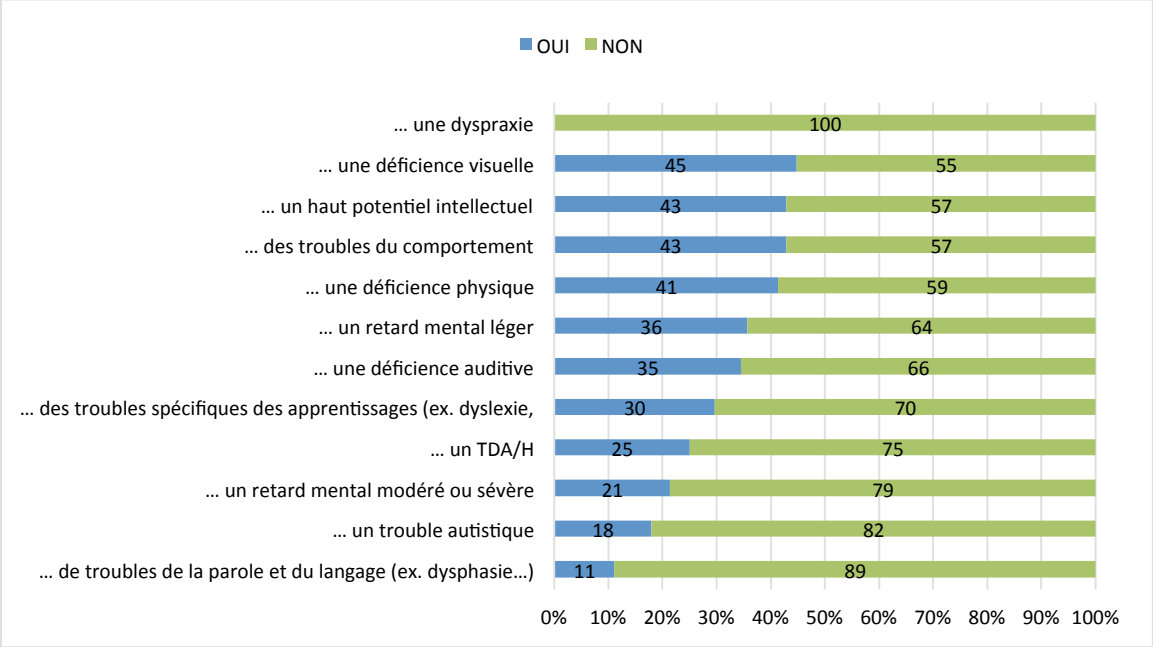


FIGURE 70 : POURCENTAGE DES DIRECTIONS AYANT UNE EXPÉRIENCE, DANS LA SPHÈRE PRIVÉE, AVEC DES PERSONNES À BESOINS SPÉCIFIQUES

En additionnant les différentes expériences pour chaque direction, on peut arriver à un total maximum de 12, si une direction a dans la sphère privée connu des personnes avec chacun des types de besoins spécifiques mentionnés dans le tableau. La moyenne de cet indice de fréquence de l'expérience privée est de 3,53 avec un écart-type de 2,84 pour les 21 directions sur les 36 qui ont répondu à toutes les questions relatives à l'expérience privée. 86 % des directions ont au moins mentionné une expérience privée avec des personnes à besoins spécifiques ayant un des douze types de besoins spécifiques que nous avons listés, et parmi celles-ci, 14 directions ont eu une expérience privée avec plus de deux types de besoins spécifiques.

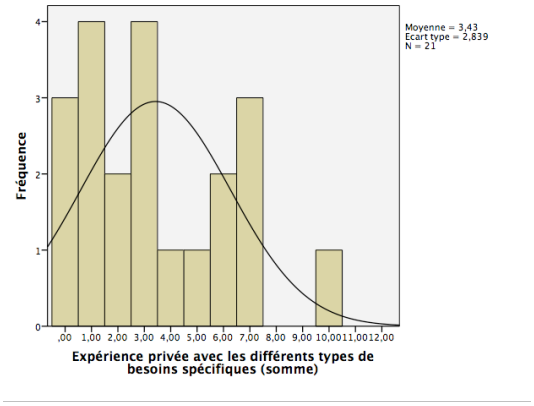


FIGURE 71 : REPARTITION DE LA FREQUENCE DE L'EXPERIENCE PRIVEE DES DIRECTIONS AVEC DES PERSONNES A BESOINS SPECIFIQUES, TOUT TYPE DE BESOINS SPECIFIQUES

QUELLE PERCEPTION LES DIRECTIONS ONT-ELLES DE LA CULTURE DE L'ÉCOLE À L'ÉGARD DES PROJETS D'INTÉGRATION ?

Pour soutenir la mise en œuvre des projets d'intégration au sein de l'école ordinaire, il nous a semblé intéressant de vérifier si globalement, les directions percevaient une culture au sein de l'école qui soutenait les projets d'intégration et qui traduisait également leur participation à cette culture d'école.

Les items présentés dans le tableau suivant indiquent clairement que les directions vont tout à fait dans ce sens. Le respect des différences et le soutien à l'équipe pour la mise en œuvre de projets d'intégration sont très élevés. Deux items mesuraient dans quelle mesure l'école inclusive d'une part, où les projets d'intégration sont des objectifs explicites de leur projet d'établissement. De manière nette, l'item associé au fait de présenter de manière explicite l'école inclusive comme un objectif au sein du projet d'établissement a une moyenne la plus élevée (M=5,03, ET=1,84) que le fait de considérer les projets d'intégration comme objectif explicite (M=3,33, ET=2,38). Cette différence importante entre ces deux items traduit très certainement prise de position claire en faveur de l'école inclusive, même si ce sont aussi les deux items qui ont les écarts-types les plus importants, ce qui traduit au sein de notre échantillon de directions une plus dispersion des résultats, certaines directions considérant que c'est clairement un objectif explicite d'autres pas du tout.

TABLEAU 115 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS ASSOCIES A LA CULTURE DE L'ECOLE A L'EGARD DE L'INTEGRATION

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Dans notre projet d'établissement (ou projet éducatif ou projet pédagogique), le respect des différences apparaît explicitement	32	3	7	6,34	,971
Dans notre projet d'établissement (ou projet éducatif, ou projet pédagogique), l'école inclusive est un objectif explicite	32	1	7	5,03	1,84
Dans notre projet d'établissement (ou projet éducatif, ou projet pédagogique), les projets d'intégration sont un objectif explicite	33	1	7	3,33	2,38

Je soutiens mon équipe dans la mise en œuvre des projets d'intégration.	34	5	7	6,56	,613
Je fais en sorte que mon équipe soit dans les meilleures conditions pour que les projets d'intégration se déroulent bien.	35	2	7	5,71	,987
N valide (liste)	29				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Cette échelle de culture de l'école à l'égard de l'inclusion et des projets d'intégration, constituée de ces cinq items, a une bonne cohérence interne (alpha=0,75). L'indice moyen calculé à une moyenne de 5,44 et un écart-type de 1,02.

QUELLE PERCEPTION LES DIRECTIONS ONT-ELLES DU CLIMAT DE COLLABORATION À L'ÉCOLE ?

Une dimension importante de la réussite d'un projet d'intégration est le fait que les collaborations puissent avoir lieu avec les différents acteurs de l'intégration, qu'elles puissent porter sur des objets qui soutiennent ce projet et qu'elles se déroulent dans un climat positif entre tous les acteurs de l'intégration. Nous avons abordé ces trois facettes dans le questionnaire adressé aux directions de l'école ordinaire.

FRÉQUENCE DE LA COLLABORATION ENTRE ACTEURS

Nous avons listé treize types d'acteurs qui pouvaient être impliqués dans des collaborations concernant les élèves à besoins spécifiques. Nous avons demandé à chaque direction d'estimer la fréquence des collaborations qu'ils ont avec chacun de ces acteurs, sur une échelle à six échelons. Les fréquences de réponses pour ces différents échelons sont présentées dans le tableau ci-dessous. Ce sont, par ordre décroissant, avec les enseignants de l'ordinaire, les accompagnateurs pédagogiques, les agents du Kaleido-DG, les conseillers pédagogiques (*niederschwelligen Förderpädagogen* que les collaborations sont les plus fréquentes.

TABLEAU 116 : FRÉQUENCE DES COLLABORATIONS DES DIRECTIONS DE L'ÉCOLE AVEC DIFFÉRENTS ACTEURS, POUR LES PROJETS D'INTÉGRATION

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Un(e) enseignant(e) de l'ordinaire	33	2	6	4,67	1,190
Un(e) accompagnateur(-trice) pédagogique (enseignant(e) ou logopède issu(e) du spécialisé)	32	2	6	4,28	1,170
Un(e) éducateur(-trice) de l'enseignement secondaire	26	1	6	2,27	1,779
Un(e) professionnel (le) para-médical (logopède, kiné…)	33	1	6	3,27	1,206
Une personne travaillant pour un service d'aide à l'intégration et/ou un service d'aide précoce	31	1	5	1,81	1,014
Une personne travaillant pour un centre de réadaptation	30	1	4	1,63	,964
Un membre du Kaleido-DG/CPMS	33	1	6	4,27	1,069
Une direction de l'enseignement ordinaire	27	1	6	3,33	1,569
Une direction de l'enseignement spécialisé	30	1	6	3,27	1,172
Un(e) coordinateur(-trice)	27	1	6	3,22	1,086
Un(e) conseiller(ère) pédagogique/niederschwelligen Förderpädagogen	32	1	6	3,41	1,881
Les parents des élèves à besoins spécifiques	34	1	5	3,06	,649
N valide (liste)	19				

Légende : Échelle de réponse à 6 échelons, allant de 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire à 6= quotidien.

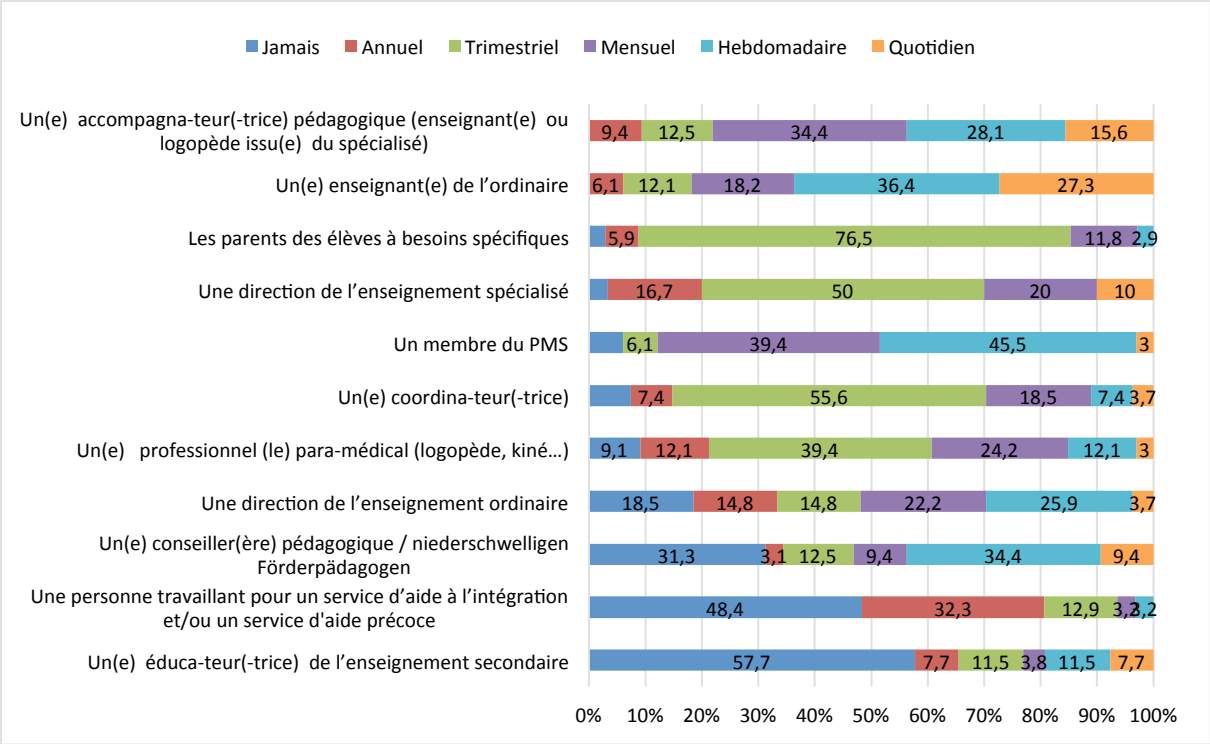


FIGURE 72 : FRÉQUENCE DES COLLABORATIONS DES DIRECTIONS AVEC DIFFÉRENTS ACTEURS, POUR LES PROJETS D'INTÉGRATION

Ce tableau illustre que les collaborations avec parents, Kaleido-DG et des directions de l'enseignement se font de façon trimestrielle avant tout. Cela pourrait correspondre aux conférences de soutiens organisées pour les élèves à besoins spécifiques. Les rencontres avec des enseignants ou accompagnateurs ont lieu de manières bien plus régulières.

OBJETS DES MOMENTS DE COLLABORATION

Les directions ont été invitées à indiquer la fréquence avec laquelle ils traitent des différents aspects liés à la mise en œuvre des projets d'intégration concernant les élèves à besoins spécifiques. Tout comme pour la question précédente, ils devaient indiquer pour chacun des objets précisés s'ils étaient abordés quotidiennement, hebdomadairement, mensuellement, trimestriellement, annuellement ou jamais. Le tableau ci-dessous présente les fréquences de réponses pour chacune de ces modalités. Les aspects les plus fréquemment évoqués lors de ces échanges entre les directions et les différents acteurs sont, par ordre décroissant, la motivation de l'élève quant au travail scolaire, les travaux réalisés par les élèves en classe, les méthodes et adaptations à utiliser en classe, les contenus à enseigner, la planification des leçons, les événements de la vie quotidienne, le PIA, les évaluations réalisées par les élèves en classe, et les événements de la vie sociale.

TABLEAU 117 : FRÉQUENCE DES ASPECTS ÉVOQUÉS LORS DE CES COLLABORATIONS ENTRE LES DIRECTIONS DE L'ÉCOLE ET LES DIFFÉRENTS ACTEURS

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
De la motivation scolaire de l'élève	32	2	6	3,63	0,907
Des travaux réalisés par les élèves en classe	32	1	6	3,22	1,263
Des méthodes et adaptations à utiliser en classe	31	1	5	3,03	0,912
Des contenus à enseigner	32	1	6	3	0,95

De la planification des leçons	33	1	5	2,97	0,77
D'évènements de la vie quotidienne de l'école (piscine,…)	32	1	6	2,69	1,256
Du PIA	32	1	5	2,59	0,875
Des évaluations réalisées par les élèves en classe	32	1	5	2,59	0,911
D'évènements de la vie sociale de l'école (fête, excursion…)	31	1	6	2,29	1,101
N valide (liste)	25				

Légende : Échelle de réponse à 6 échelons, allant de 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire à 6= quotidien.

CLIMAT DE LA COLLABORATION

Le climat dans lequel se déroule ces collaborations entre les directions de l'école ordinaire et les différents acteurs, tel que perçu par les directions, permet de repérer le contexte dans lequel se mettent en place les projets d'intégration et sera à analyser comme un des facteurs soutenant le sentiment d'affiliation sociale notamment. En effet, ce climat de collaboration peut s'apparenter à la manière dont au sein de l'école les différents partenaires s'impliquent dans le projet et soutiennent par là un sentiment d'appartenance à une équipe autour du projet d'intégration.

Ce climat des échanges et de la collaboration a été mesuré par une échelle à huit items. Les statistiques descriptives pour chacun de ceux-ci sont reprises dans le tableau suivant.

TABLEAU 118 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LE CLIMAT DANS LEQUEL SE DÉROULENT LES COLLABORATIONS ENTRE LES DIRECTIONS DE L'ÉCOLE ORDINAIRE ET LES DIFFÉRENTS ACTEURS

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder les apprentissages	35	1	7	4,91	1,687
Personne n'expose vraiment son point de vue (inversé)	34	2	7	6,24	1,182
Chacun est encouragé à exposer son point de vue	33	3	7	6,09	1,011
Quelles que soient les décisions prises, chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend (inversé)	34	2	7	4,85	1,743
Lors de ces réunions, il règne… de la confiance	34	4	7	6,15	,784
Lors de ces réunions, il règne…de l'hypocrisie (inversé)	32	3	7	6,19	1,091
Lors de ces réunions, il règne…du respect	33	5	7	6,42	,614
Lors de ces réunions, il règne…de la méfiance (inversé)	33	4	7	5,94	1,029
N valide (liste)	31				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Les différents items mesurent bien tous une même dimension, le climat de collaborations. Le coefficient de Cronbach calculé pour mesurer la cohérence interne de cette échelle est bon (Alpha=0,79). Nous avons alors calculé un indice moyen pour cette échelle (M= 5,74 ; 0,95). Cet indice traduit que les échanges et la collaboration se déroulent dans un climat favorable, empreint de confiance, respectueux du point de vue de chacun et permettant la parole de chacun et où ne règne pas l'hypocrisie ou la méfiance.

QUELS SONT LES FACTEURS QUI SOUTIENNENT LE BIEN-ÊTRE DES DIRECTIONS ? ANALYSES DE RÉGRESSION

Comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique de ce rapport, les indicateurs du succès de l'intégration au sein d'une école, de la part des directions, peuvent être approchés à partir de leur sentiment de compétence à la mettre en œuvre, leur sentiment d'autonomie et d'affiliation sociale au sein de leur école. Ces éléments devraient donc être soutenus, selon le modèle de Tremblay, par de bonnes connaissances, des

attitudes favorables à l'égard de l'intégration et un climat de collaborations au sein de l'école entre les différents partenaires d'une intégration.

Dans cette section, nous allons donc aborder systématiquement les différentes facettes : compétence, affiliation et autonomie et voir quels sont les aspects des connaissances, des attitudes ou du climat de collaboration qui viennent les renforcer ou les déforcer.

Nous présentons d'abord deux tableaux de corrélations, le premier entre les variables explicatives retenues et le second entre ces mêmes variables explicatives et les différentes variables que nous cherchons à expliquer.

CORRÉLATIONS ENTRE FACTEURS EXPLICATIFS

Le tableau qui suit présente les différents coefficients de corrélation calculés entre les différentes variables potentiellement explicatives des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. Les coefficients significativement différents de zéro sont indiqués en caractères gras.

TABLEAU 119 : CORRELATIONS ENTRE LES DIFFERENTES VARIABLES EXPLICATIVES (EXPERIENCE, ATTITUDES, CONNAISSANCES ET CLIMAT DE COLLABORATIONS

			Expérience privée avec les différents types de besoins spécifiques (somme)	Expérience professionnelle avec les différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	Échelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptation pour élèves à besoins spécifiques (6 items)	Échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'intégration (9 items)	Échelle de mesure des attitudes à l'égard de la différenciation (4 items)	Indice de Mesure des connaissances du décret intégration (intégrant 5 items)	Indice de mesure de connaissances du décret : démarches administratives aisées et justifiées (6 items)	Climat de collaboration (8 items)	Indice moyen de la perception du coût par directions (5items)
Rho de Spearman	Expérience privée avec les différents types de besoins spécifiques (somme)	Coefficient de corrélation	1,000								
		Sig. (bilatéral)	.								
		N	21								
	Expérience professionnelle avec les différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	Coefficient de corrélation	,013	1,000							
		Sig. (bilatéral)	,958	.							
		N	20	33							
	Échelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptation pour élèves à besoins spécifiques (6 items)	Coefficient de corrélation	-,256	,174	1,000						
		Sig. (bilatéral)	,263	,332	.						
		N	21	33	36						

	Échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'intégration (9 items)	Coefficient de corrélation	-,027	,263	**,364***	1,000					
		Sig. (bilatéral)	,909	,139	,029	.					
		N	21	33	36	36					
	Échelle de mesure des attitudes à l'égard de la différenciation (4 items)	Coefficient de corrélation	-,045	,281	**,495****	**,398***	1,000				
		Sig. (bilatéral)	,865	,156	,005	,029	.				
		N	17	27	30	30	30				
	Indice de Mesure des connaissances du décret intégration (intégrant 5 items)	Coefficient de corrélation	-,084	,218	**,528****	**,363***	,225	1,000			
		Sig. (bilatéral)	,718	,224	,001	,030	,232	.			
		N	21	33	36	36	30	36			
	Indice de mesure de connaissances du décret : démarches administratives aisées et justifiées (6 items)	Coefficient de corrélation	,203	,062	,231	,130	**,382***	**,404***	1,000		
		Sig. (bilatéral)	,377	,730	,175	,449	,037	,014	.		
		N	21	33	36	36	30	36	36		
	Climat de collaboration (8 items)	Coefficient de corrélation	-,162	,139	,306	,220	,342	,107	,210	1,000	
		Sig. (bilatéral)	,495	,449	,073	,205	,064	,541	,225	.	
		N	20	32	35	35	30	35	35	35	
	Indice moyen de la perception du coût par directions (5items)	Coefficient de corrélation	,115	-,101	**-,408***	,074	**-,493****	-,076	-,303	-,208	1,000
		Sig. (bilatéral)	,620	,577	,013	,667	,006	,661	,072	,230	.
		N	21	33	36	36	30	36	36	35	36
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).											
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).											

Quelques aspects à retenir de ce tableau des coefficients de corrélation :

- l'expérience privée et l'expérience professionnelle avec des personnes à besoins spécifiques ne sont corrélées significativement à aucune autre variable ;
- les trois échelles d'attitudes sont corrélées entre elles ;
- les attitudes à l'égard des pratiques différenciées sont positivement corrélées avec les deux dimensions du niveau de connaissances et négativement, avec le coût perçu de la mise en œuvre de projets d'intégration ;

- les attitudes à l'égard de l'intégration et les attitudes à l'égard des adaptations sont corrélées au niveau de connaissances du décret ;
- le niveau de connaissances des démarches administratives (dimension 2) est positivement relié aux attitudes à l'égard de la différenciation.

CORRÉLATIONS ENTRE FACTEURS EXPLICATIFS ET VARIABLES RETENUES

Le tableau suivant présente les coefficients de corrélations entre l'ensemble de ces variables explicatives et les variables que nous cherchons à expliquer : les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation.

TABLEAU 120 : CORRÉLATIONS ENTRE VARIABLES EXPLICATIVES ET COMPÉTENCE, AUTONOMIE ET AFFILIATION

			Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations avec parents et enseignants (5 items)	Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard de l'intégration (3 items)	Indice moyen du sentiment d'affiliation sociale (5 items)	Indice moyen pour sentiment d'autonomie dans la mise en place de projet d'intégration (4 items)
Rho de Spearman	Expérience privée avec les différents types de besoins spécifiques (somme)	Coefficient de corrélation	-,142	-,027	,062	,260
		Sig. (bilatéral)	,551	,910	,791	,269
		N	20	20	21	20
	Expérience professionnelle avec les différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	Coefficient de corrélation	,177	**,411***	,105	,299
		Sig. (bilatéral)	,332	,019	,569	,097
		N	32	32	32	32
	Échelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptation pour élèves à besoins spécifiques (6 items)	Coefficient de corrélation	**,473****	**,521****	,276	**,472****
		Sig. (bilatéral)	,004	,001	,109	,004
		N	35	35	35	35
	Échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'intégration (9 items)	Coefficient de corrélation	,174	**,413***	,118	,326
		Sig. (bilatéral)	,318	,014	,501	,056
		N	35	35	35	35
	Échelle de mesure des attitudes à l'égard de la différenciation (4 items)	Coefficient de corrélation	**,449***	**,574****	,360	,315
		Sig. (bilatéral)	,013	,001	,055	,090
		N	30	30	29	30
	Indice de Mesure des connaissances du décret intégration (intégrant 5 items)	Coefficient de corrélation	,332	,301	,037	**,438****
		Sig. (bilatéral)	,051	,079	,831	,009
		N	35	35	35	35
	Indice de mesure de connaissances du décret : démarches administratives aisées et justifiées (6 items)	Coefficient de corrélation	**,593****	**,444****	**,384***	**,392***
		Sig. (bilatéral)	,000	,008	,023	,020
		N	35	35	35	35
	Climat de collaboration (8 items)	Coefficient de corrélation	**,515****	**,451****	**,489****	,208
		Sig. (bilatéral)	,002	,007	,003	,237
		N	35	34	34	34
	Indice moyen de la perception du coût par directions (5items)	Coefficient de corrélation	**-,341***	-,274	-,297	-,158
		Sig. (bilatéral)	,045	,111	,083	,365
		N	35	35	35	35
	MEAN_CULTINC Indice moyen de la culture d'intégration dans école (5 items)	Coefficient de corrélation	,290	**,412***	,092	**,437****
		Sig. (bilatéral)	,096	,014	,604	,009
		N	34	35	34	35

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Une seule variable potentiellement explicative n'est liée à aucune de nos variables de bien-être. Il s'agit du fait d'avoir eu une expérience avec des personnes à besoins spécifiques dans la sphère privée. Nous ne la retiendrons pas pour la suite des analyses. Par contre, nous nous référerons à ce tableau de corrélations pour choisir les variables explicatives à introduire dans les traitements qui suivent, les coefficients de corrélation inscrits en caractères gras, qui indiquent une corrélation significativement différente de zéro.

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT DE COMPÉTENCE POUR COLLABORER À UN PROJET D'INTÉGRATION ET POUR SUIVRE UN TEL PROJET

Le premier indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment de compétence perçu par les directions à collaborer à un projet et à mettre en œuvre un tel projet au sein de leur école ordinaire.

À partir de notre échelle, deux dimensions du sentiment de compétence ont été identifiées : le sentiment de compétence à collaborer avec l'ensemble des partenaires de l'intégration et un sentiment de compétence plus général vis-à-vis des projets d'intégration.

Nous présenterons donc successivement les analyses de régression qui nous permettront de voir si les connaissances du décret, les attitudes à l'égard de l'intégration, des adaptations ou de la différenciation ou encore le climat de collaboration perçu, le coût perçu des projets sont autant de variables explicatives de ces deux dimensions du sentiment de compétence.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER AVEC LES PARTENAIRES AUTOUR DES PROJETS D'INTÉGRATION

L'analyse de régression multiple dont les coefficients de régression standardisés sont présentés dans le tableau suivant a cherché à analyser la part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu par les directions des écoles ordinaires à collaborer avec l'ensemble des partenaires autour du projet d'intégration. Partant des variables corrélant avec ce sentiment, cinq variables ont été introduites dans le modèle de régression. Le modèle est significatif, avec un R^2 ajusté de 0,394.

Toutes les variables interviennent dans le modèle, mais seul le coefficient de régression d'une variable est significativement différent de zéro : la dimension 2 du niveau de connaissances de l'intégration concernant le fait que les démarches administratives sont aisées et justifiées (Beta=0,472**). Ceci signifie donc qu'une direction d'école ordinaire sera d'autant plus confiante en sa capacité collaborer autour d'un projet d'intégration au sein de l'école ordinaire qu'elle perçoit positivement les démarches administratives comme aisées et justifiées.

TABLEAU 121 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER AUTOUR D'UN PROJET D'INTÉGRATION (MEAN_SECOLL)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		-,292	,773
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptation pour élèves à besoins spécifiques (6 items)	,315	1,503	,146
	MEAN_DIFFATT Échelle de mesure des attitudes à l'égard de la différenciation (4 items)	,091	,484	,632
	MEAN_CONDEC2 Indice de mesure de connaissances du décret : démarches administratives aisées et justifiées (6 items)	**,472**	2,960	,007
	MEAN_COLLCLIM Climat de collaboration (8 items)	,180	1,216	,236
	MEAN_COUTDIR Indice moyen de la perception du coût par directions (5items)	-,015	-,073	,942
a. Variable dépendante : MEAN_SECOLL Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard des collaborations avec parents et enseignants (5 items)				

SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES DIRECTIONS À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION

L'analyse de régression multiple présentée dans le tableau suivant a cherché à analyser la part de variance expliquée de ce sentiment de compétence perçu. Partant des variables corrélant avec ce sentiment, sept variables ont été introduites dans le modèle de régression. Le modèle est significatif, avec un R^2 ajusté de 0,334.

Toutes interviennent dans le modèle, mais seul le coefficient de régression standardisé de la variable liée aux attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations à mettre en place pour les élèves à besoins spécifiques a une tendance à la signification (Beta=0,334 ; p=0,06). Ceci signifie donc qu'un directeur aura tendance à être d'autant plus confiant en sa capacité à mettre en œuvre un projet d'intégration au sein de son école ordinaire qu'il perçoit la nécessité des adaptations à l'égard des élèves à besoins spécifiques.

TABLEAU 122 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE À PORTER UN PROJET D'INTÉGRATION (MEAN_SE)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		-,271	,790
	MEAN_EXPPRO Expérience professionnelle avec les différents types de besoins spécifiques (indice moyen)	,234	1,302	,208
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptation pour élèves à besoins spécifiques (6 items)	***,439***	1,993	,061
	MEAN_ATTID Échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'intégration (9 items)	-,001	-,004	,996
	MEAN_DIFFATT Échelle de mesure des attitudes à l'égard de la différenciation (4 items)	,057	,241	,812
	MEAN_CONDEC2 Indice de mesure de connaissances du décret : démarches administratives aisées et justifiées (6 items)	,019	,105	,918
	MEAN_COLLCLIM Climat de collaboration (8 items)	,185	1,041	,311
	MEAN_CULTINC Indice moyen de la culture d'intégration dans école (5 items)	,071	,309	,761
a. Variable dépendante : MEAN_SE Indice moyen du sentiment de compétence à l'égard de l'intégration (3 items)				

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'INTÉGRATION

Le deuxième indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment d'affiliation sociale perçu par les directions à mettre en œuvre un tel projet au sein de leur école ordinaire. L'analyse de régression effectuée, avec les deux variables corrélées avec cet indicateur, ne permet pas d'affirmer que ces variables prédisent cet indicateur. Le modèle retenu ne se démarque pas de la seule moyenne de cet indicateur (non-rejet de l'hypothèse nulle).

TABLEAU 123 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE AUTOUR DU PROJET D'INTÉGRATION (FAC1_SATAFFIL)

Coefficients[a]						
Modèle		Coefficients non standardisés B	Coefficients non standardisés Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	5,335	,896		5,952	,000
	MEAN_CONDEC2 Indice de mesure de connaissances du décret : démarches administratives aisées et justifiées (6 items)	,127	,127	,174	,999	,325
	MEAN_COLLCLIM Climat de collaboration (8 items)	,089	,094	,165	,947	,351
a. Variable dépendante : MEAN_SATAFFIL Indice moyen du sentiment d'affiliation sociale (5 items)						

FACTEURS ASSOCIÉS AU SENTIMENT D'AUTONOMIE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'INTÉGRATION

Le troisième indicateur de succès de la mise en œuvre de l'intégration au sein de l'école ordinaire que nous retenons est le sentiment d'autonomie perçu par les directions à mettre en œuvre un tel projet au sein de leur école ordinaire.

Le tableau qui suit présente les coefficients de régression standardisés des variables potentiellement explicatives du sentiment d'autonomie perçu par les directions à mettre en œuvre un projet d'intégration. L'analyse de régression effectuée a privilégié une analyse de régression multiple en entrant simultanément les trois variables explicatives, corrélées avec cet indicateur.

TABLEAU 124 : FACTEURS PRÉDISANT LE SENTIMENT D'AUTONOMIE DANS LA GESTION DES PROJETS D'INTÉGRATION (MEAN_SATAUT)

Coefficients[a]				
Modèle		Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)		-4,967	,000
	MEAN_ATTAD Echelle des attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptation pour élèves à besoins spécifiques (6 items)	**,461**	2,764	,011
	MEAN_CONDEC1 Indice de Mesure des connaissances du décret intégration (intégrant 5 items)	,256	1,726	,097
	MEAN_CULTINC Indice moyen de la culture d'intégration dans école (5 items)	,198	1,212	,237
a. Variable dépendante : FAC1_SATAUT Score du sentiment d'autonomie (5 items)				

Les résultats présentés permettent d'indiquer que la variance du sentiment d'autonomie lié à l'accompagnement de projets d'intégration (R^2 ajusté=0,479) est expliquée par les attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations pour élèves à besoins spécifiques (Beta=0,479**). En d'autres termes, les directions d'école ordinaire se sentent d'autant plus autonomes dans le choix et l'accompagnement des projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques qu'elles ont des attitudes favorables à l'égard de la nécessité de mettre en place des adaptations pour les élèves à besoins spécifiques.

3.3.4. KALEIDO-DG

Comme nous l'avons montré dans l'échantillon, dix questionnaires ont été complétés par des membres de KALEIDO-DG et ont fait l'objet de nos analyses, dont quatre ont été remplis par des personnes ayant une fonction de direction. Ce petit échantillon a des implications sur le type d'analyses que nous présenterons ci-dessous. Nous présenterons principalement les résultats descriptifs pour les questions qui ont été répondues par les dix personnes. Dans la section suivante, qui aborde la réponse aux questions ouvertes, on retrouvera également les éléments facilitateurs et les aspects à améliorer qui ont été pointés par six membres du KALEIDO-DG. Dans la suite de cette section, nous utiliserons le terme « KALEIDO-DG » pour faire référence aux personnes interrogées dans cette enquête qui sont toutes membres du KALEIDO-DG, certaines exerçant une fonction de direction.

BIEN-ÊTRE ET ENGAGEMENT DES MEMBRES DE KALEIDO-DG : SE SENTENT-ILS COMPÉTENTS, AFFILIÉS ET AUTONOMES ?

SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Le questionnaire adressé à KALEIDO-DG comportait des items portant sur deux dimensions du sentiment de compétence : la première portant sur la confiance en la capacité à porter une culture inclusive et une attitude favorable à l'intégration et à la différenciation et la seconde, mesurant la confiance des agents de KALEIDO-DG à collaborer avec tous les partenaires des projets d'intégration.

Les statistiques descriptives de chaque item se trouvent dans le tableau suivant et indiquent un accord important sur tous les items, avec des moyennes très proches de 6, voire supérieures. C'est l'item visant le sentiment de compétence à faire collaborer les parents sur les activités scolaires des enfants qui a une moyenne légèrement plus basse et l'écart type le plus élevé (M=5,33 ; ET=1,73), ce qui traduit une plus grande diversité dans les réponses.

TABLEAU 125 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SENTIMENT DE COMPETENCE DE KALEIDO-DG A L'EGARD DE L'INTEGRATION

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Je me sens capable de faire en sorte que l'intégration se déroule de façon optimale.	3	4	6	5,33	1,155
Je me sens capable d'encourager mon équipe à mettre en œuvre les projets d'intégration.	3	5	6	5,67	,577
Je me sens capable d'insuffler une culture inclusive dans mon CPMS.	2	6	6	6,00	,000
Je me sens capable… de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des rencontres.	10	4	7	6,20	1,135
Je me sens capable… d'accompagner les familles dans l'aide qu'elles apportent à leur enfant pour que cela se passe bien à l'école.	10	3	7	5,80	1,476
Je me sens capable… de faire en sorte que les parents s'impliquent dans les activités scolaires de leur enfant à besoins spécifiques.	9	2	7	5,33	1,732
Je me sens capable… de collaborer avec d'autres professionnels (enseignants du spécialisé, de l'ordinaire, logopèdes) pour concevoir des projets éducatifs pour les élèves à besoins spécifiques.	9	4	7	6,44	1,014
Je me sens capable… de travailler conjointement avec d'autres professionnels (aides, autres enseignants) pour accompagner les élèves à besoins spécifiques.	9	5	7	6,56	,726

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Globalement, si on retient les cinq derniers items du tableau qui touchent le sentiment de compétence à collaborer et à impliquer les familles et les autres professionnels autour du projet d'intégration de l'enfant à besoins spécifiques, on obtient un indice moyen de sentiment de compétence, dont la moyenne est de 6 sur une échelle de 7 avec un écart-type de 1,12.

SENTIMENT D'AFFILIATION SOCIALE

Cinq items ont mesuré le sentiment d'affiliation sociale de membres KALEIDO-DG à leur équipe, dont les valeurs sont très élevées.

TABLEAU 126 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS DE L'ECHELLE D'AFFILIATION SOCIALE DE KALEIDO-DG

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
SATAFF1 Dans cette antenne de Kaleido, j'ai le sentiment de faire partie d'une équipe.	4	5	7	6,50	1,000
SATAFF2 Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier/fière de dire que je travaille dans ce CPMS.	4	3	7	6,00	2,000
SATAFF3 Je me sens bien dans cette antenne de Kaleido.	4	4	7	6,25	1,500
SATAFF4 Je suis personnellement satisfait(e) de mes relations avec les autres membres du personnel.	4	6	7	6,50	,577
SATAFF5DG Je peux trouver du soutien auprès de mes collègues (collègues de l'équipe ou direction/"Knotenpunktleiter ») en cas de besoin.	4	6	7	6,75	,500

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

SENTIMENT D'AUTONOMIE

Le troisième indicateur retenu, le sentiment d'autonomie, cherche à mesurer dans quelle mesure les membres de KALEIDO-DG se sentent libres de s'engager dans le démarrage de projets d'intégration ou dans la manière de le mettre en œuvre. Seules trois personnes ont répondu à ces items, puisqu'ils s'adressaient à ceux qui exerçaient une fonction de direction.

TABLEAU 127 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS DE L'ECHELLE D'AUTONOMIE DE KALEIDO-DG

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
SATAUT1_DIR J'ai choisi de mettre en place des projets d'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire.	3	2	7	4,67	2,517
SATAUT2_DIRR Si j'avais le choix, je ne mettrais plus en place des projets d'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire. (inversé)	3	4	7	6,00	1,732
SATAUT3_DIR J'avais envie de mettre en place des projets d'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire.	3	2	7	5,00	2,646
SATAUT3b_DIR Je suis libre de choisir le nombre de projets d'intégration à mettre en œuvre.	3	1	4	3,00	1,732
SATAUT4_DIRR J'ai beaucoup de contraintes concernant la direction de mon CPMS. (inversé)	3	4	6	4,67	1,155
SATAUT5_DIR Je suis libre de diriger mon CPMS comme je le veux.	3	4	6	5,00	1,000

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

COÛT PERÇU DE LA GESTION DES PROJETS D'INTÉGRATION

Un dernier indicateur a été mesuré pour approcher la manière dont les directions des antennes KALEIDO-DG se sentent dans la conduite des projets d'intégration. Il s'agit de mesurer la valeur perçue de la mise en place de ce projet d'intégration, à travers sa dimension coût. En effet, on peut se sentir prêts à accompagner ces projets, bien affiliés à son équipe et compétents pour les gérer, mais si la dimension perçue du coût de cette mise en œuvre est importante, elle peut déteindre sur l'engagement réel qui sera mis dans ces projets et mettre à mal la volonté ultérieure de souhaiter poursuivre de tels projets.

Il est intéressant de noter que les réponses à ces questions traduisent un coût perçu variable assez élevé, pour l'item 1 (perception du fait d'une charge en termes de temps) mais c'est une perception globale qui ne semble pas se focaliser sur le temps mis à se consacrer à la gestion du personnel (item3).

TABLEAU 128 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LE COUT PERÇU DES PROJETS D'INTEGRATION DE KALEIDO-DG

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
COUT1_DIR Gérer les projets d'intégration demande trop de temps.	4	4	7	5,75	1,500
COUT2_DIRR Le temps que je dois consacrer aux projets d'intégration est raisonnable. (inversé)	4	2	6	4,00	1,826
COUT3_DIR La gestion du personnel (par ex. mission de chacun, répartition des heures…) liée aux projets d'intégration demande trop de temps.	4	2	3	2,25	,500
N valide (liste)	4				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

COMMENT LES MEMBRES DE KALEIDO-DG PERÇOIVENT-ILS LA POURSUITE DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE L'ANNÉE PROCHAINE ?

Comprendre la manière dont les membres de KALEIDO-DG perçoivent la poursuite ou non de l'intégration d'enfants à besoins spécifiques dans leur école ordinaire l'année prochaine permet de manière indirecte de voir si cette intégration, cette année, s'est bien déroulée et à quel coût émotionnel. Nous avons ainsi demandé à chacun de choisir chaque fois par rapport à un duo d'adjectifs qualifiant l'intégration l'an prochain de choisir l'un des deux.

Les résultats sont éloquents : les membres de KALEDI-DG plébicistent les qualificatifs traduisant un tel projet comme agréable, motivant, stimulant, concevable et réaliste (voir tableau ci-dessous). C'est le volet laborieux, dans le versant des qualificatifs plus négatifs qui est le seul coché, avec 4 membres qui l'ont coché sur les dix qui ont répondu à cet item.

TABLEAU 129 : QUALIFICATIFS ASSOCIÉS, PAR KALEIDO-DG, À LA POURSUITE DE L'INTÉGRATION L'ANNÉE SUIVANTE

Qualificatifs « positifs »	%	%	Qualificatifs « négatifs »	*N*
agréable	100	0	désagréable	*10*
motivant	100	0	décourageant	*10*
stimulant	100	0	ennuyant	*10*
concevable	100	0	inconcevable	10
r**éaliste**	60	*40*	*laborieux*	*10*

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES MEMBRES DE KALEIDO-DG CONCERNANT L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ?

Selon Tremblay (2012), les attitudes qu'ont les personnes à l'égard de l'intégration des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire est une des dix conditions facilitatrices à la mise en œuvre de tels projets. Nous avons ainsi mesuré d'une part, les attitudes plus globales liées aux bénéfices perçus de l'intégration et d'autre part, les attitudes à l'égard de l'intégration par types de besoins spécifiques des élèves.

ATTITUDES À L'ÉGARD DES BÉNÉFICES DE L'INTÉGRATION

L'échelle d'attitudes à l'égard des bénéfices de l'intégration comprenait neuf items. Les statistiques descriptives de ces items sont présentées dans le tableau ci-dessous. Les moyennes de réponses (en termes d'accord) à ces items peuvent varier, mais elles sont toutes favorables, mais avec des écarts-types qui peuvent être assez variables. Les deux items avec les moyennes les plus basses : *Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requière généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté* (M=3,80) ou *Les enseignants du spécialisé ne*

seraient pas plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire (M=3,78).

TABLEAU 130 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS DES ATTITUDES À L'ÉGARD DES BÉNÉFICES DE L'INTÉGRATION

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Les élèves à besoins spécifiques ont le droit d'être scolarisés dans la même classe que les élèves qui ne sont pas en difficulté	10	6	7	6,70	,483
L'intégration d'élèves à besoins spécifiques peut être bénéfique aux élèves qui n'est pas en difficulté	10	6	7	6,60	,516
L'intégration offre des interactions au sein d'un groupe hétérogène qui favorisent chez les élèves la compréhension et l'acceptation des différences	10	5	7	6,50	,707
Les élèves à besoins spécifiques doivent avoir l'opportunité d'être scolarisé dans l'enseignement ordinaire si possible	10	3	7	6,00	1,491
L'attention supplémentaire nécessaire aux élèves à besoins spécifiques est préjudiciable aux autres élèves (inversé)	9	2	7	5,67	1,871
L'élève à besoins spécifiques développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé	8	2	7	5,00	1,512
C'est dans l'enseignement ordinaire que les élèves à besoins spécifiques peuvent être le mieux accompagnés	10	2	6	4,60	1,174
Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requière généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté	10	1	6	3,80	1,751
Les enseignants du spécialisé sont plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire (inversé)	9	2	6	3,78	1,394

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons calculé un indice moyen des attitudes à l'égard de l'intégration, dont la moyenne est de 5,44 et son écart type de 0,84.

ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES, PAR TYPE DE BESOINS

Les attitudes envers l'intégration ont également été mesurées spécifiquement par type des besoins spécifiques[36]. Nous avons donc posé aux membres de KALEIDO-DG la question suivante : dans *quel type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) devraient être scolarisés les élèves ayant* (par exemple) *un retard mental léger ?* — échelle à 7 échelons d'enseignement spécialisé à enseignement ordinaire).

On voit dans la figure suivante que la toute grande majorité des répondants (N=10) sont favorables à une scolarisation dans l'enseignement ordinaire pour les enfants à besoins spécifiques. Seulement pour les enfants présentant un retard mental modéré ou sévère, les avis sont partagés.

[36] Les différentes types de besoins spécifiques repris sont: un retard mental léger, un retard mental modéré ou sévère, des troubles de comportements (troubles de l'aspect relationnel et affectivo-dynamique), une déficience physique, un trouble autistique, une déficience visuelle, une déficience auditive, un TDA/H, des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie,…), une dyspraxie, de troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie), un haut potentiel intellectuel.

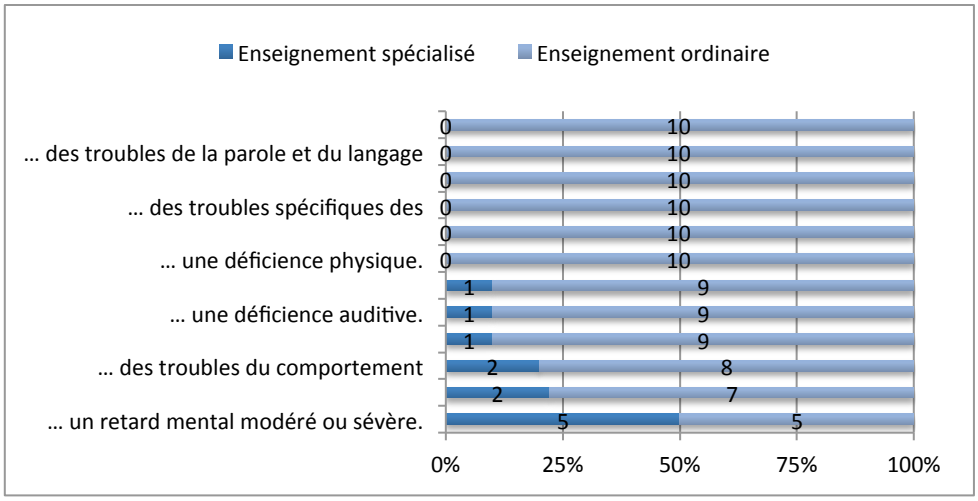


FIGURE 73 : ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION DES ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES

QUELLES SONT LES ATTITUDES DE MEMBRES DE KALEIDO-DG À L'ÉGARD DES ADAPTATIONS AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

D'autres facettes des attitudes à l'égard de l'intégration des élèves à besoins spécifiques ont été mesurées : les attitudes envers les adaptations de façon globale (par exemple, *je trouve qu'il est normal dans l'enseignement ordinaire de mettre en place des adaptations pour les élèves à besoins spécifiques* - échelle d'accord) et de façon plus spécifique envers différents types d'adaptation (par exemple, *dans quelle mesure êtes-vous favorable à accorder du temps supplémentaire au quotidien pour les différentes tâches* – échelle à 7 échelons de *tout à fait défavorable* à *tout à fait favorable*).

ATTITUDES PAR RAPPORT À LA NÉCESSITÉ D'AVOIR DES ADAPTATIONS AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Les membres de KALEIDO-DG sont en moyenne très favorables à la mise en œuvre des adaptations à l'égard des élèves à besoins spécifiques.

TABLEAU 131 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA NÉCESSITÉ D'ADAPTATIONS À L'ÉGARD DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
ATTAD1 Je trouve qu'il est normal dans l'enseignement ordinaire d emettre en place des adaptations pour les élèves à besoins spécifiques	10	5	7	6,70	,675
ATTAD2 Que les élèves à besoins spécifiques bénéficient d'adaptations dans l'ordinaire, je trouve cela équitable	10	5	7	6,60	,699
ATTAD6 Le travail nécessaire à la mise en place d'adaptations ne me dérange pas	9	1	7	6,00	2,121
ATTAD4R Les adaptations à mettre en place dans l'ordinaire génère un coût au quotidien qui n'est pas raisonnable (inversé)	10	1	7	5,70	2,058
ATTAD3R Je ne trouve pas cela juste pour les autres élèves de l'ordinaire que les élèves à besoins spécifiques bénéficient d'adaptations	10	2	7	5,60	2,066
ATTAD5R Les adaptations à mettre en place demandent trop de travail supplémentaire (inversé)	10	2	7	5,50	1,900
ATTAD7R Les adaptations génèrent un coût financier personnel important. (inversé)	9	1	7	5,44	2,455
N valide (liste)	9				

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons calculé un indice global pour cette échelle d'attitudes à l'égard de la nécessité des adaptations à partir des sept items de l'échelle, dont la moyenne est de 5,91 et un écart type de 0,84.

ATTIDUES PAR RAPPORT À LA MISE EN ŒUVRE DE CERTAINES ADAPTATIONS SPÉCIFIQUES AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Au-delà d'attitudes favorables en général pour les adaptations, nous avons voulu voir quelle était l'attitude des membres de KALEIDO-DG à l'égard d'adaptations spécifiques, couramment préconisées pour soutenir les élèves à besoins spécifiques. Ils sont très favorables à la mise en œuvre de toutes les adaptations spécifiques reprises dans le tableau par ordre décroissant d'attitudes favorables. Le fait d'écrire à la place de l'élève est l'item le moins bien évalué (M=2,40), avec un écart type élevé (ET=1,578).

TABLEAU 132 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA MISE EN ŒUVRE DE CERTAINES ADAPTATIONS SPÉCIFIQUES

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
ATTADS7DG Utiliser en classe des outils qui ont été construits avec la logopède ou l'accompagnateur pédagogique.	10	7	7	7,00	,000
ATTADS3 Utiliser une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves (ex. Arial 16,...)	10	7	7	7,00	,000
ATTADS1DG Accorder plus de temps pour les évaluations	9	7	7	7,00	,000
ATTADS5 Utiliser un support informatisé avec des logiciels adaptés.	10	6	7	6,90	,316
ATTADS4 Reformuler les consignes s'assurer de leur compréhension	10	6	7	6,90	,316
ATTADS2 Accorder du temps supplémentaire au quotidien pour les différentes tâches	10	6	7	6,80	,422
ATTADS10DG Offrir à l'élève la possibilité de faire une évaluation à l'oral	10	6	7	6,80	,422
ATTADS6 Réduire la charge de travail, le nombre d'exercices	10	4	7	6,60	,966
ATTADS8 S'assurer de la présence de l'accompagnateur pédagogique lors des évaluations.	10	1	7	4,10	1,729
ATTADS9 Ecrire à la place de l'élève	10	1	5	2,40	1,578

Légende : Échelle de 1=pas du tout favorable à 7= tout à fait favorable.

QUELLES SONT LES ATTITUDES DE KALEIDO-DG À L'ÉGARD DE MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AU SEIN DES CLASSES ?

La dernière échelle d'attitudes que nous avons mesurée auprès des membres de KALEIDO-DG ayant une fonction de direction est celle relative à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans les classes des écoles ordinaires. Les valeurs sont très élevées et traduisent des attitudes favorables à la différenciation pédagogique.

TABLEAU 133 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
DIFFATT2 Mettre en œuvre des pratiques différenciées… ça augmente les chances de réussite de la plupart des élèves.	4	6	7	6,50	,577
DIFFATT3R Mettre en œuvre des pratiques différenciées… ça ralentit la progression de la plupart des élèves dans les apprentissages (inversé)	4	6	7	6,50	,577
DIFFATT4 Mettre en œuvre des pratiques différenciées… ça permet de mieux avancer dans le programme.	4	5	7	6,50	1,000
DIFFATT5R Mettre en œuvre des pratiques différenciées… ça diminue la qualité de l'enseignement. (inversé)	4	6	7	6,75	,500
DIFFATT7 Mettre en œuvre des pratiques différenciées… c'est possible dans mon contexte de travail (public scolaire, bâtiments, ressources,…).	2	6	7	6,50	,707

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

QUELLES SONT LES CONNAISSANCES ET LES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES DES MEMBRES DE KALEIDO-DG CONCERNANT LES PROJETS D'INTÉGRATION ET LES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Les attitudes que les membres de KALEIDO-DG ont à l'égard de l'intégration, de la nécessité des adaptations ou encore vis-à-vis des pratiques différenciées sont souvent construites à partir des expériences antérieures et des connaissances qu'ils ont concernant les élèves à besoins spécifiques ou concernant la mise en œuvre de projets d'intégration. Nous avons ainsi cherché à mesurer le niveau de connaissances qu'ils déclaraient à ce sujet et leur expérience professionnelle et privée.

CONNAISSANCES DU DÉCRET

Treize items ont été proposés pour estimer le niveau de connaissances du décret et des démarches administratives pour mener à bien un projet d'intégration. Les statistiques descriptives spécifiques à chacun des items sont présentées dans le tableau suivant.

TABLEAU 134 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS AUX CONNAISSANCES DU DÉCRET INTÉGRATION ET DES DÉMARCHES ADMINISTRATIVES À METTRE EN PLACE POUR LES PROJETS D'INTÉGRATION

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Je connais bien le décret intégration.	9	5	7	5,89	,928
Je sais vers qui me tourner si j'ai des questions concernant le décret intégration.	10	6	7	6,80	,422
Le décret intégration apporte un cadre législatif approprié.	10	4	7	5,70	1,059
Je ne gère pas personnellement les démarches administratives liées aux projets d'intégration, mais une autre personne du CPMS connaît bien ces démarches.	9	5	7	6,44	,726
Pour démarrer un projet d'intégration, je connais bien les démarches administratives.	10	5	7	6,70	,675
Pour démarrer un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont justifiées.	10	3	7	5,90	1,287
Pour démarrer un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont aisées.	10	2	7	4,80	2,201
Pour suivre un projet d'intégration, je connais bien les démarches administratives.	10	5	7	6,70	,675
Pour suivre un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont justifiées.	10	2	7	5,10	1,663
Pour suivre un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont aisées.	9	3	7	5,44	1,509
Pour mettre un terme à un projet d'intégration, je connais bien les démarches administratives.	10	3	7	6,40	1,350
Pour mettre un terme à un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont justifiées.	10	2	7	5,50	1,780
Pour mettre un terme à un projet d'intégration, je trouve que les démarches administratives sont aisées.	10	3	7	5,50	1,650

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

Nous avons choisi de constituer deux sous-échelles liées à ces connaissances tout comme nous l'avions fait pour les directions des écoles ordinaires[37].

La première traduit le niveau de connaissances perçu du décret d'intégration et des démarches administratives à mettre en œuvre pour démarrer, suivre ou terminer un projet d'intégration ou encore pour aller chercher les informations si besoin. Elle a une moyenne de 6,52 et un écart-type de 0,67.

La seconde traduit le niveau d'accord avec les démarches administratives que l'on trouve aisées et justifiées, que ce soit pour démarrer, mettre en œuvre ou terminer un projet d'intégration. La moyenne des six items est de 5,38 et l'écart-type de 0,96.

[37] Les variables CONDEC6_DIR et CONDEC7_DiR (correspondant aux items 3 & 4 de ce tableau) n'ont pas été retenues dans les sous-échelles, comme cela avait été le cas pour les directions de l'école ordinaire.

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE OU DANS LA SPHÈRE PRIVÉE AVEC DES ÉLÈVES OU DES PERSONNES AYANT DES BESOINS SPÉCIFIQUES

L'expérience professionnelle acquise auprès des élèves ayant des besoins spécifiques a été mesurée auprès des membres de KALEIDO-DG sur une échelle de durée, traduisant le nombre d'années d'expérience acquise avec chacun des types de besoins spécifiques. La plus grande expérience est celle acquise auprès des élèves ayant des troubles spécifiques des apprentissages, des troubles du comportement ou encore ayant un TDA/H. Il est intéressant de noter que les membres de KALEIDO, même si la durée de leur expérience peut varier, ont presque tous en moyenne une expérience de plus de 3 ans avec les différents troubles. Cela cache cependant une très grande dispersion dans les réponses, comme en attestent les écarts types relativement élevés de tous les items.

TABLEAU 135 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS RELATIFS À L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DES DIRECTIONS AUPRÈS D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES, PAR TYPES.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
EXPPRO82… des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie…)	9	3	7	6,11	1,764
EXPPRO3… des troubles du comportement	9	2	7	6,11	1,833
EXPPRO81… un TDA/H	9	1	7	5,89	2,088
EXPPRO1… un retard mental léger	8	1	7	5,63	2,560
EXPPROHPI… un haut potentiel intellectuel	9	1	7	5,33	2,236
EXPPROAUT… un trouble autistique	8	1	7	5,00	2,828
EXPPRO2… un retard mental modéré ou sévère	9	1	7	4,89	2,667
EXPPRO4… une déficience physique	8	1	7	4,63	2,825
EXPPRO7… une déficience auditive	9	1	7	4,44	2,603
EXPPRO6… une déficience visuelle	9	1	7	4,33	2,958
EXPPROPHA… de troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie…)	9	1	7	4,22	2,819
EXPPROPRA… une dyspraxie	9	1	7	3,89	3,018
N valide (liste)	6				

Légende : Échelle à 7 échelons, allant de 1=jamais, 2=moins d'un an, 3=entre 1 an et 3 ans, 4=entre 4 et 6 ans, 5=entre 7 et 9 ans,6= entre 10 et 12 ans, à 7=plus de 12 ans

La durée moyenne de l'expérience, tout types confondus, est de 5,03 avec un écart type de 2,16. La répartition pour l'échantillon est présentée dans la figure suivante. Quatre des membres ont une expérience supérieure ou égale à dix ans.

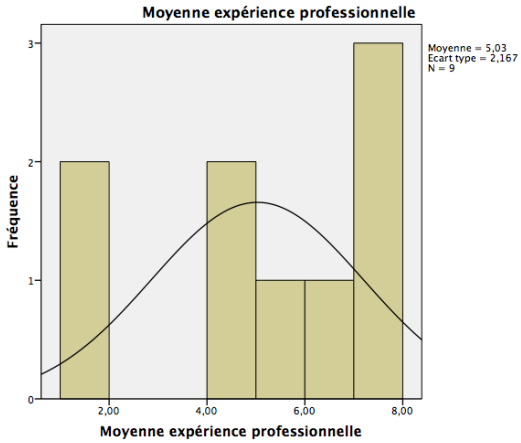


FIGURE 74 : REPARTITION DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE MOYENNE, TOUT TYPE DE BESOINS SPECIFIQUES

Les membres de KALEIDO-DG ont également indiqué si ils avaient ou non une expérience, dans la sphère privée, avec des personnes ayant des besoins spécifiques. Le tableau suivant présente les fréquences de membres du KALEIDO-DG qui ont effectivement une telle expérience dans la sphère privée.

TABLEAU 136 : FRÉQUENCE DES MEMBRES KALEIDO-DG AYANT UNE EXPÉRIENCE, DANS LA SPHÈRE PRIVÉE, AVEC DES PERSONNES À BESOINS SPÉCIFIQUES

	N	OUI	NON
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant... des troubles spécifiques des apprentissages (ex. dyslexie, dyscalculie...) ?	7	3	4
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant... … un haut potentiel intellectuel ?	7	4	3
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant des troubles du comportement (troubles de l'aspect relationnel et affectivo-dynamique) ?	7	2	5
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant... un TDA/H ?	7	3	4
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant un retard mental modéré à sévère ?	8	4	4
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant... un retard mental léger ?	8	3	5
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant... une dyspraxie ?	7	1	6
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant... une déficience physique ?	7	3	4
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant... un trouble autistique ?	7	3	4
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant... une déficience auditive ?	7	3	4
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant... des troubles de la parole et du langage (ex. dysphasie...) ?	8	2	6
Expérience dans la sphère privée concernant des personnes présentant... une déficience visuelle ?	7	3	4

En additionnant les différentes expériences pour chaque direction, on peut arriver à un total maximum de 12, si une direction a connu dans la sphère privée des personnes avec chacun des types de besoins spécifiques mentionnés dans le tableau. Un seul membre de KALEIDO-DG n'a aucune expérience dans la vie privée avec une personne présentant des besoins spécifiques

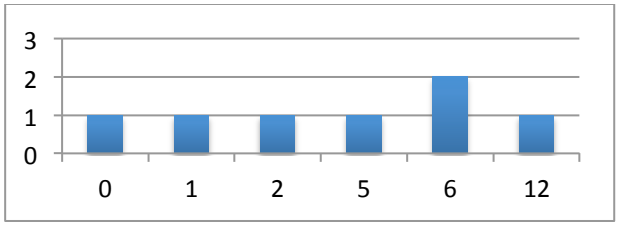


FIGURE 75 : REPARTITION DES EXPERIENCES PRIVEES DES MEMBRES DU KALEIDO-DG AVEC DES PERSONNES A BESOINS SPECIFIQUES, TOUT TYPE DE BESOINS SPECIFIQUES

QUELLE PERCEPTION LES MEMBRES DU KALEIDO-DG ONT-ILS DE LA CULTURE DE LEUR CENTRE À L'ÉGARD DES PROJETS D'INTÉGRATION ?

Pour soutenir la mise en œuvre des projets d'intégration au sein de l'école ordinaire, il nous a semblé intéressant de vérifier si globalement, les membres du KALEIDO-DG exerçant une fonction de direction percevaient une culture au sein de leur centre qui soutenait les projets d'intégration et qui traduisait également leur participation à cette culture de centre.

Les items présentés dans le tableau suivant indiquent clairement que les directions des CPMS vont tout à fait dans ce sens, toutes les valeurs sont supérieures à 6 sur une échelle de 7.

TABLEAU 137 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS ASSOCIES A LA CULTURE DE L'ECOLE A L'EGARD DE L'INTEGRATION

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Le respect des différences fait partie de la philosophie de notre CPMS.	4	6	7	6,75	,500
Mettre en œuvre des projets d'intégration dans l'ordinaire fait partie de la philosophie de notre CPMS.	5	6	7	6,80	,447
Je soutiens mon équipe dans la mise en œuvre des projets d'intégration.	3	6	7	6,67	,577
Je fais en sorte que mon équipe soit dans les meilleures conditions pour que les projets d'intégration se déroulent bien.	4	6	7	6,25	,500

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

QUELLE PERCEPTION LES MEMBRES DE KALEIDO-DG ONT-ILS DU CLIMAT DE COLLABORATION À L'ÉCOLE ?

Une dimension importante de la réussite d'un projet d'intégration est le fait que les collaborations puissent avoir lieu avec les différents acteurs de l'intégration, qu'elles puissent porter sur des objets qui soutiennent ce projet et qu'elles se déroulent dans un climat positif entre tous les acteurs de l'intégration. Nous avons abordé ces trois facettes dans le questionnaire adressé aux membres de KALEIDO-DG.

FRÉQUENCE DE LA COLLABORATION ENTRE ACTEURS

Nous avons listé treize types d'acteurs qui pouvaient être impliqués dans des collaborations concernant les élèves à besoins spécifiques. Nous avons demandé à chacun d'estimer la fréquence des collaborations qu'ils ont avec chacun de ces acteurs, sur une échelle à six échelons. Les fréquences de réponses pour ces différents échelons sont présentées dans le graphique ci-dessous.

Ce sont, par ordre décroissant, avec les autres agents de KALEIDO-DG et la direction de l'enseignement ordinaire que les rencontres sont les plus fréquentes et sont en moyenne hebdomadaires. Avec les enseignants de l'ordinaire, les éducateurs du spécialisé, les enseignants du spécialisé et les directions du spécialisé que les collaborations sont les plus fréquentes, ces échanges et collaborations se font en moyenne mensuellement.

TABLEAU 138 : FRÉQUENCE DES COLLABORATIONS DES MEMBRES DE KALEIDO-DG AVEC DIFFÉRENTS ACTEURS, POUR LES PROJETS D'INTÉGRATION

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Un membre du KALEIDO-DG	10	4	6	5,70	,675
La direction de l'enseignement ordinaire	10	4	6	5,00	,667
Un(e) enseignant(e) de l'ordinaire	10	3	5	4,50	,850
Un(e) éduca-teur(-trice) de l'enseignement secondaire	10	1	6	4,00	1,764
Un(e) enseignant(e) du spécialisé	10	3	5	4,00	,816
La direction de l'enseignement spécialisé	10	3	5	3,80	,919
Un(e) accompagna-teur(-trice) pédagogique (enseignant(e) ou logopède issu(e) du spécialisé)	10	2	5	3,30	1,059
Un(e) professionnel (le) para-médical (logopède, kiné…)	10	2	5	3,30	,823
Les parents des élèves à besoins spécifiques	10	2	4	3,00	,471
Un(e) conseiller(ère) pédagogique / niederschwelligen Förderpädagogen	10	1	5	2,90	1,853
Un(e) coordina-teur(-trice)	9	1	4	2,44	1,130
Une personne travaillant pour un service d'aide à l'intégration et/ou un service d'aide précoce	10	1	3	2,20	,632
Une personne travaillant pour un centre de réadaptation	10	1	3	2,00	,943

Légende : Échelle à 6 échelons où 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire, 6=quotidien

OBJETS DES MOMENTS DE COLLABORATION

Les membres de KALEIDO-DG ont été invités à indiquer la fréquence avec laquelle ils traitent des différents aspects liés à la mise en œuvre des projets d'intégration concernant les élèves à besoins spécifiques. Tout comme pour la question précédente, ils devaient indiquer pour chacun des objets précisés s'ils étaient abordés quotidiennement, hebdomadairement, mensuellement, trimestriellement, annuellement ou jamais. Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives.

TABLEAU 139 : FRÉQUENCE DES ASPECTS ÉVOQUÉS LORS DE CES COLLABORATIONS ENTRE KALEIDO-DG ET LES DIFFÉRENTS ACTEURS

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Des méthodes et adaptations à utiliser en classe	9	3	4	3,22	,441
Des relations entre l'élève intégré et ses pairs/camarades de classe.	9	1	5	3,22	1,093
De la motivation de l'élève dans son	9	3	4	3,11	,333
Du PIA /IFP (individueller Förderplan)	9	2	4	2,89	,601
Des évaluations réalisées par les élèves en classe	9	1	4	2,44	1,130
Des contenus à enseigner	9	1	4	2,44	1,130
D'évènements de la vie quotidienne de l'école (piscine,…)	9	1	5	2,22	1,563
Des travaux réalisés par les élèves en classe	9	1	4	2,11	1,167

De la planification des leçons	8	1	4	2,00	1,195
D'évènements de la vie sociale de l'école (fête, excursion…)	9	1	4	1,44	1,014

Légende : Échelle à 6 échelons où 1=jamais, 2=annuel, 3=trimestriel, 4=mensuel, 5=hebdomadaire, 6=quotidien

CLIMAT DE LA COLLABORATION

Le climat dans lequel se déroulent ces collaborations entre les membres de KALEIDO-DG et les différents acteurs permet de repérer le contexte dans lequel se mettent en place les projets d'intégration. Ce climat des échanges et de la collaboration a été mesuré par une échelle à huit items. Les statistiques descriptives pour chacun de ceux-ci sont reprises dans le tableau suivant. Les valeurs moyennes sont très élevées, supérieures à 5 sur 7 pour six items.

TABLEAU 140 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ITEMS MESURANT LE CLIMAT DANS LEQUEL SE DÉROULENT LES COLLABORATIONS ENTRE LES MEMBRES DE KALEIDO-DG ET LES DIFFÉRENTS ACTEURS

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Lors de ces réunions, il règne…de l'hypocrisie (inversé)	9	6	7	6,44	,527
Chacun est encouragé à exposer son point de vue	8	3	7	6,13	1,356
Personne n'expose vraiment son point de vue (inversé)	9	3	7	6,11	1,537
Lors de ces réunions, il règne…du respect	9	3	7	6,00	1,323
Lors de ces réunions, il règne…de la méfiance (inversé)	9	4	7	5,78	1,202
Lors de ces réunions, il règne… de la confiance	9	4	7	5,44	,882
Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans poursuite d'un projet d'intégration	9	1	6	4,89	1,764
Quelles que soient les décisions prises, chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend (inversé)	9	1	7	4,78	2,438

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord.

3.4. LES ÉLÉMENTS FACILITATEURS ET LES RECOMMANDATIONS DES PERSONNES INTERROGÉES POUR AMÉLIORER L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

En plus des questions fermées proposées dans les différents questionnaires, nous avons souhaité connaître pour chacun des acteurs interrogés par questionnaires ce qui, pour eux, sont les éléments facilitateurs d'une intégration réussite et les recommandations qu'ils font pour améliorer la réussite des projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

Nous avons proposé, dans chaque questionnaire, deux questions ouvertes[38]. Le tableau suivant indique le pourcentage d'acteurs qui ont pris la peine d'écrire une réponse qualitative à ces deux questions ouvertes.

TABLEAU 141 : POURCENTAGE DE RÉPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES

	Nombre de questionnaires complétés (nb de répondants aux QO)	% de répondants aux questions ouvertes
Parents	252 (117)	46,4 %
Enseignants de l'ordinaire	117 (91)	78 %
Accompagnateurs pédagogiques	51 (48)	94 %
Directions des écoles	34 (32)	94 %
Kaleido-DG	10 (6)	60 %

Les enseignants, accompagnateurs pédagogiques et directions d'écoles ont très largement exprimé leur avis. Près d'un parent sur deux et d'un membre de KALEIDO-DG sur deux l'a également fait. Nous pouvons donc, à partir de ces questions, avoir un bon aperçu de ce qui, pour ces acteurs, constitue des éléments favorables ou des éléments à améliorer.

Les collaborateurs scientifiques ont analysé de manière systématique ces réponses pour repérer les éléments favorables qui sont cités par les différents acteurs et les éléments à améliorer. Ceci nous a permis déjà de dégager ce qu'ils retenaient comme particulièrement facilitateurs de la réussite de l'intégration de l'élève.

Partant d'une première lecture de toutes les questions ouvertes par type d'acteurs, nous avons ainsi constitué une liste de ces facteurs cités pour ensuite, pouvoir juger de la fréquence avec laquelle ils étaient mentionnés par les acteurs.

Un premier résultat à noter, c'est la diversité des réponses fournies à ces deux questions, mais également la grande proximité entre les réponses des différents intervenants.

Nous avons ainsi pu dégager que les éléments facilitateurs sont de différentes natures. Ils peuvent toucher la nature des informations reçues et les destinataires de ces informations ; la qualité des collaborations entre les différents acteurs et le type d'acteurs qui doivent collaborer de manière efficace ; l'accompagnement pédagogique ; les ressources et moyens à mettre en œuvre ; les attitudes des différents acteurs ; la motivation des différents acteurs ; le bien-être et le soutien des différents acteurs ; les pratiques pédagogiques mises en place et les expériences positives vécues. De manière plus anecdotique sont également intervenus des éléments tels que la gestion administrative et le suivi des dossiers, les horaires de disponibilité, les suivis individualisés, le cadre législatif, les structures de soutien comme Kaleido-DG.

[38] QO1 : « Selon vous, quels sont, par ordre décroissant d'importance, les éléments favorables au projet d'intégration ? » ; QO2 : « Selon vous, quels sont, par ordre décroissant d'importance, les éléments qui devraient être améliorés pour faciliter les projets d'intégration ? »

Dans la suite, nous reprenons ces différents éléments et indiquons la fréquece de choix de ces différents éléments par type d'acteurs, en dissociant les éléments facilitateurs et ceux qui doivent être améliorés.

3.4.1. PARENTS

Le tableau qui suit indique la fréquence avec laquelle les différents éléments mentionnés par les parents l'ont été. Les valeurs mises en caractères gras indiquent que plus d'un parent sur cinq l'a noté. En effet, si un de ces éléments avait été indiqué par tous les parents, il aurait eu la fréquence maximale, à savoir 117.

Il ressort ainsi de ce tableau que les éléments jugés favorables pour les projets d'intégration sont d'avoir des collaborations positives (entre parents et enseignants, entre parents et accompagnateurs, entre enseignants et accompagnateurs), qui se déroulent dans un climat de confiance, avec une bonne communication et des concertations entre acteurs. Il s'agit également que les enfants se sentent bien et soutenus ainsi que les parents, que les enfants aient confiance en eux, que l'on respecte leur rythme et que les enseignants aient des attitudes favorables à l'égard des projets d'intégration.

TABLEAU 142 : ELÉMENTS FAVORABLES ET À AMÉLIORER SELON LES PARENTS, POUR FACILITER LES PROJETS D'INTÉGRATION (N=117)

	Eléments facilitateurs	Eléments à améliorer
Informations		
Informer les parents	4	*14*
Informer les enseignants		3
Informations à donner sur troubles, diagnostic	5	3
Informations sur adaptations mises en place	7	*13*
Collaborations		
Parents/enseignants	**56**	7
Parents/accompagnateurs,	**47**	8
Enseignants/accompagnateurs,	**25**	
Enseignants/direction,	7	
Elève/enseignant,	19	2
Entre parents d'élèves intégrés,	1	1
Elève/accompagnateur,	10	
Collaboration avec autres professionnels (logopède, Kaleido-DG),	14	3
Collaboration entre élèves,	4	
Parents/direction	3	
Qualité collaborations		
Climat de confiance	**52**	5
Concertations	**35**	7
Communication	**41**	9
Accompagnement		
Présence accompagnateur dans les classes	7	1
Expertise du spécialisé	12	2
Ressources disponibles		
Outils spécifiques aux élèves	3	2
Références, livres et documents		1
Formation des accompagnateurs	3	3
Formation des enseignants,	5	3
Formation des directions		1
Formation des parents		
Moyens		
Budget	1	3
Locaux		1
Heures d'accompagnement	8	*12*
Heures de concertation	5	6
Heures de préparation		
Groupe classe ou classes adaptées (effectifs réduits, niveau unique, faible proportion d'élèves à besoins spécifiques)	1	1
Matériel	1	1

Accompagnateurs	2	4
Motivation		
Des élèves	8	1
De la direction	2	
Des enseignants	14	1
Des accompagnateurs	7	
Attitudes		
Des pairs	4	2
Des enseignants	**22**	4
Des parents	9	1
De la société	2	1
De la direction	4	1
Des accompagnateurs	11	1
Soutien et bien-être		
Enfants	**42**	7
Parents	**26**	6
Enseignants	9	1
Soutien et bien-être de l'enfant		
Confiance en lui	**25**	2
Socialisation	16	4
Respect de son rythme	**29**	5
Stabilité	12	5
Autonomie	14	1
Vivre des expériences positives	7	*11*
Pratiques pédagogiques	7	6
Avoir diagnostic et prise en charge précoces		4

Les aspects à améliorer les plus cités sont d'informer les parents, d'informer sur les adaptations mises en place, d'avoir plus d'heures d'accompagnement et de vivre des expériences positives.

Voici quelques exemples de recommandations mentionnées :

- *eine bessere und schnelle Kommunikation zwischen den zuständigen Behörden u der Regelschule, um eine schnellere Umsetzung des Bedarfs zu erreichen ;*
- *Frühere Erkennung der Schwierigkeiten durch Lehrer und frühere Anerkennung von Kaleido ;*
- *Die zugeschriebenen Stunden sollen dem Kind erteilt werden. Integrationslehrer soll keine Vertretung/Aufsicht bei kranken Regellehrern machen ;*
- *Die zugeschriebenen Stunden sollen prioritär dem Kind erteilt werden ;*
- *Wenn möglich alle Regelschulen anpassen ;*
- *Etwas mehr Psychologie beim Personal, kommt zu kurz ;*
- *Verkürzung der Testphase. Flexibilität im Ablauf /Organisation der Antragsstellung ;*
- *Kleinere Anzahl Schüler in der Regelschule ;*
- *Regelmäßiger Austausch mit den Eltern der Integrationsschüler auf Ebene des Ministeriums ;*
- *Klares Recht einführen ;*
- *Doppelbesetzte Klassen: permanente Präsenz von Förderlehrern ;*
- *Mehr Hilfe für Hausaufgaben ;*
- *Einblick in den Unterricht - Hospitationsmöglichkeit für Eltern ;*
- *Inklusion, d.h. alle Schüler mit Beeinträchtigung in Regelschule integrieren ;*
- *Klare Anweisungen für die Regelschullehrer bei der Anpassung des Unterrichts.*

3.4.2. ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE

Le tableau qui suit indique la fréquence avec laquelle les différents éléments mentionnés par les enseignants l'ont été. Les valeurs mises en caractères gras indiquent que plus d'un enseignant sur cinq l'a noté alors que les valeurs en italiques pour les recommandations indiquent qu'au moins un enseignant sur dix l'a noté. En effet, si un de ces éléments avait été indiqué par tous les enseignants, il aurait eu la fréquence maximale, à savoir 91.

TABLEAU 143 : ELÉMENTS FAVORABLES ET À AMÉLIORER SELON LES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE, POUR FACILITER LES PROJETS D'INTÉGRATION (N=91)

	Eléments facilitateurs	Eléments à améliorer
Informations		
Informer les parents	2	2
Informer les enseignants	13	
Informations à donner sur troubles, diagnostic	11	8
Informations sur adaptations mises en place	6	3
Collaborations		
Parents/enseignants ou parents/accompagnateurs,	**41**	5
Collaboration avec autres professionnels (logopède, Kaleido-DG),	**44**	4
Collaboration élèves/enseignant	**21**	8
Collaboration avec la direction,	11	7
Collègues/direction	13	1
Collaboration entre élèves	3	4
Qualité collaborations		
Climat de confiance	**36**	
Concertations	11	4
Communication	**20**	3
Accompagnement		
Présence accompagnateur dans les classes	12	2
Expertise du spécialisé : aide, savoir-faire, idées, compétence	**21**	7
Stabilité d'une année sur l'autre, une même personne pour chaque élève, une même personne si plusieurs élèves	2	*10*
Durée de l'intégration	2	6
Accompagnement individuel (individuelle Förderung durch einen Integrationsbegleiter/Therapeuten)	3	
Ressources disponibles		
Outils spécifiques aux élèves : point de vue qualitatif	1	1
Références, livres et documents : point de vue qualitatif	2	
Formation des enseignants : point de vue qualitatif	7	2
Formation des accompagnateurs : point de vue qualitatif	10	8
Outils spécifiques aux élèves : point de vue quantitatif	4	*9*
Références, livres et documents : : point de vue quantitatif	2	4
Formation des enseignants : point de vue quantitatif	6	
Formation des accompagnateurs : : point de vue quantitatif	4	6
Moyens		
Budget	2	3
Locaux	6	1
Heures d'accompagnement	**32**	3
Heures de concertation	9	*39*
Heures de préparation	4	8
Groupe classe ou classes adaptées (effectifs réduits, niveau unique, faible proportion d'élèves à besoins spécifiques)	10	2
Plus de matériel	6	*12*
Plus d'accompagnateurs	7	6
Motivation		
Des élèves	4	3
Des parents	3	
Des enseignants	13	5
Des accompagnateurs	8	2
Attitudes		
De l'école (culture inclusive, acceptation)	**17**	2
De la famille	4	4
Soutien et bien-être		
Enfants	12	2
Parents	14	6
Enseignants	**19**	
Vivre des expériences positives	1	

Pratiques pédagogiques	6	
Autres éléments facilitateurs *: Kaleido, organisation intégration, Entscheidung Diagnostik*	12	*31*

Il ressort ainsi de ce tableau que les éléments jugés favorables pour les projets d'intégration sont d'avoir des collaborations positives (entre parents et enseignants, entre parents et accompagnateurs, avec les autres professionnels [logopèdes, Kaleido-DG], entre enseignants et élèves), qui se déroulent dans un climat de confiance, avec une bonne communication et des concertations entre acteurs. L'expertise de l'accompagnateur du spécialisé est importante (savoir-faire, aide, idées, compétence), de même que le fait que l'école soit dans une culture d'école inclusive qui se traduit par des attitudes favorables à l'intégration et un soutien des enseignants aux projets. Les heures d'accompagnement sont clairement un élément très favorable pour la réussite des projets.

Voici quelques éléments favorables mentionnés pour faciliter la réussite des projets d'intégration : *Förderschule vs. Regelschule – Diagnostik, flexibler Förderplan, gute Diagnose, Stundenanzahl dem Grad der Behinderung anpassen, Stundenaufteilung nach Grad der Behinderung.*

Les aspects à améliorer les plus cités sont d'avoir des heures de préparation, d'avoir plus de matériel, de disposer de plus d'outils spécifiques pour les élèves, d'avoir une stabilité dans les personnes qui accompagnent. Sont également mentionnés toute une série d'autres aspects, tels que : *flexibilität der Stunden, EIN Zentrum für Förderung, viel Verwaltungsaufwand, viel Planerei wenig Resultat, weniger Bürokratie, Weniger bürokratische Hürden, Stundenpläne mit Integrationsstunden, Förderschule vs. Regelschule, Förderplan, Stundenaufteilung nach Grad der Behinderung, Kaleido, Versammlungen während der Arbeitszeit, schnellere Gutachten, Schulübergreifende Zusammenarbeit, Flexible Antragsfristen, Förderung nicht außerhalb der Unterrichtszeiten, Rahmenbedingungen schaffen, niederschwellige Förderung gezielt im Kindergarten und Unterstufe einsetzen, zu viele verschiedene Projekte: Integration - Inklusion - bilingualer Unterricht - …, Integrationsstunden nicht bündeln (bessere Verteilung auf die Woche, kleine Grundschulen erleichtern die Integration, Späterer Annahmetermin für Integrationsprojekte.*

3.4.3. ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES

Le tableau qui suit indique la fréquence avec laquelle les différents éléments mentionnés par les accompagnateurs pédagogiques l'ont été. Les valeurs mises en caractères gras indiquent que plus d'un accompagnateur pédagogique sur cinq l'a noté alors que les valeurs en italiques pour les recommandations indiquent qu'au moins un accompagnateur pédagogique sur dix l'a noté. En effet, si un de ces éléments avait été indiqué par tous les accompagnateurs, il aurait eu la fréquence maximale, à savoir 48.

Il ressort ainsi de ce tableau que les éléments jugés favorables pour les projets d'intégration sont d'avoir des collaborations positives (entre enseignants et accompagnateurs, avec les autres professionnels [logopèdes, Kaleido-DG], entre collègues et direction), qui se déroulent avec une bonne communication et des concertations fréquentes entre acteurs. La présence de l'accompagnateur dans les classes est importante, mais également la stabilité de celui-ci dans l'école pour construire une relation de confiance et des collaborations avec l'enseignant. Avoir des outils disponibles pour les élèves et des heures de préparation sont également des éléments favorables à la réussite des projets d'intégration, selon les accompagnateurs. Voici quelques éléments facilitateurs mentionnés :

- *Dekret: Klarer Rahmen: Rechte und Pflichten der Integrationslehrer!!! Information darüber in der Regelschule. Fachlich spezialisierte Förderlehrer ;*
- *NUR hochschwellige Projekte. Keine billige Nachhilfe!*
- *Mehr Freiheit in der Regelschule ;*
- *Aufgaben für jeden Beteiligten (auch Eltern, Schüler) festlegen und überprüfen, ob sie erledigt werden ;*
- *Integration in kleinen Dorfschulen mit gemischten Jahrgangsstufen sehr positiv ;*

- *angepasste Arbeit / Zeit ;*
- *Konsequente und objektive Bestimmung des Förderortes (Förderkonferenz) ;*
- *Fördern am richtigen Förderort ;*
- *Doppelbesetzung ;*
- *Teamteaching ;*
- *Differenzierung bei Bewertung/Zertifizierung.*

TABLEAU 144 : ELÉMENTS FAVORABLES ET À AMÉLIORER SELON LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES, POUR FACILITER LES PROJETS D'INTÉGRATION (N=48)

	Eléments facilitateurs	Eléments à améliorer
Informations		
Informer les élèves	1	1
Informer les parents		**11**
Informer les enseignants	5	
Informations à donner sur troubles, diagnostic	6	5
Informations sur adaptations mises en place	4	6
Collaborations		
Parents/enseignants - parents/accompagnateurs	4	7
Enseignants/accompagnateurs,	**33**	7
Collègues/direction,	**10**	
Elève/accompagnateur,	2	
Elève/enseignant		**11**
Collaboration avec autres professionnels (logopède, Kaleido-DG),	**20**	**14**
Collaboration entre élèves,	7	1
Qualité collaborations		
Climat de confiance	1	
Concertations	**17**	**13**
Communication	**30**	8
Accompagnement		
Présence accompagnateur dans les classes	**14**	**10**
Expertise du spécialisé	3	**10**
Stabilité d'une année sur l'autre, une même personne pour chaque élève, une même personne si plusieurs élèves	**18**	4
Durée de l'intégration		1
Ressources disponibles		
Outils spécifiques aux élèves : point de vue qualitatif	3	3
Références, livres et documents : point de vue qualitatif	5	2
Formation des enseignants : point de vue qualitatif	2	
Formation des accompagnateurs : point de vue qualitatif	4	7
Outils spécifiques aux élèves : point de vue quantitatif	**10**	**12**
Références, livres et documents : point de vue quantitatif	3	
Formation des enseignants : point de vue quantitatif	1	
Formation des accompagnateurs : point de vue quantitatif	2	2
Moyens		
Budget	4	5
Locaux	1	3
Heures d'accompagnement	6	6
Heures de concertation	**11**	**14**
Heures de préparation	6	**10**
Groupe classe ou classes adaptées (effectifs réduits, niveau unique, faible proportion d'élèves à besoins spécifiques)	3	8
(Plus de) matériel	4	
(Plus d') accompagnateurs	3	7
Motivation		
Des élèves	7	2
Des parents	4	
Des enseignants	3	
Des accompagnateurs	7	1
Autres acteurs	6	

Attitudes		
De l'école (culture inclusive, acceptation)	6	
De la famille	**12**	7
Soutien		
Enfants	**10**	1
Parents	**16**	3
Enseignants	4	2
Vivre des expériences positives	**13**	
Pratiques pédagogiques	2	
Autres aspects mentionnés	9	8

Les aspects à améliorer les plus cités sont d'informer les parents, de veiller à de bonnes collaborations entre élève et enseignants, entre accompagnateurs et autres professionnels, d'avoir des concertations régulières, que l'accompagnement puisse se faire en classe avec l'apport de l'expertise du professionnel de l'enseignement spécialisé, que des heures soient consacrées à la préparation, que les groupes classes soient adaptés, qu'il y ait plus d'outils spécifiques pour les élèves. À titre illustratif, d'autres idées ont aussi été mentionnées par certains accompagnateurs, telles que :

- *Nicht jede Übung kennzeichnen, die mit dem Integrationslehrer erarbeitet wurden ;*
- *Komplexität der Bedürfnisse der Schüler. NICHT NUR AUF PÄDAGOGISCHER EBENE ;*
- *Schulpsychologen in den Schulen ;*
- *Klarer rechtlicher Rahmen (Befugnisse, Rechte, Pflichten des Integrationslehrers) ;*
- *Flexibilität (Zeitverslust durch unterschiedliche Schulzeiten ;*
- *Flexibilität der Stunden ;*
- *Arbeitsauftrag des Integrationslehrers klären!*
- *Integrativ Schulen gründen (spezialisierte Schulen) Pflichtweiterbildungen (qualitativ hochwertig) ;*
- *Weniger Bürokratie, Formalitäten (Tagebuch und IFP sollten reichen) ;*
- *Klarere Angaben zum Vorgehen in den Integrationsstunden ;*
- *Lesbare Förderpläne mit Bezug zur wöchentlichen Arbeit ;*
- *Verfahren verkürzen ;*
- *Aufwertung des Berufsbildes "Integrationsbegleiter" ;*
- *Arbeit zwischen den Diensten mehr nutzen (KALEIDO. DHS, Testergebnisse, …*
- *Supervisionen für Integrationsbegleiter ;*
- *Supervisionen mit Kollegen ;*
- *Weniger Bürokratie (schriftliche Arbeiten) ;*
- *Doppelbesetzung in Regelschulen (Regel- und Förderlehrer) ; Teamteaching*
- *Begleitung in nur ein und derselben Schule ;*
- *Dekreterneuerung ;*
- *Realistisch bleiben = Einstellung Schule / Eltern? ;*
- *Richtige Förderort ;*
- *Fahrten (Schulwechsel) während den Pausen vermeiden ;*
- *Weiterführung der Projekte im Sekundarschulwesen ;*
- *Schulen und Integrationslehrer professionell coachen ;*
- *Das Verfahren (Antrag bis Projekt) vereinfachen (langwierig).*

3.4.4. DIRECTIONS D'ÉCOLE

Le tableau qui suit indique la fréquence avec laquelle les différents éléments mentionnés par les directions l'ont été. Les valeurs mises en caractères gras indiquent que plus d'une direction sur cinq l'a noté alors que les valeurs en italiques indiquent qu'au moins une direction sur dix l'a noté. En effet, si un de ces éléments avait été indiqué par toutes les directions, il aurait eu la fréquence maximale, à savoir 32.

TABLEAU 145 : ELÉMENTS FAVORABLES ET À AMÉLIORER SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE, POUR FACILITER LES PROJETS D'INTÉGRATION (N=32)

	Eléments facilitateurs	Eléments à améliorer
Informations		
Informer l'équipe éducative et les différents intervenants, parents	2	1
Informer les directions	1	1
Informations à donner sur troubles, diagnostic	1	1
Informations sur adaptations mises en place et le fonctionnement des projets d'intégration	2	2
Collaborations		
Avec les parents	**7**	3
Entre tous les intervenants, partenaires,	**7**	
Enseignants/accompagnateurs,	3	*4*
Ecole spécialisée/ école ordinaire	2	1
Elève/enseignant,	4	
Elève/accompagnateur,	4	3
Collaboration avec autres professionnels (logopède, Kaleido-DG),	1	
Qualité collaborations		
Climat de confiance	**10**	*5*
Concertations	*4*	*6*
Communication	*5*	*6*
Accompagnement		
Profil de l'accompagnateur : logo, psychologue, autre que CPMS	**13**	*5*
Expertise du spécialisé : idées, aide, savoir-faire	**11**	*5*
Démarrage dès l'apparition des difficultés	1	1
Stabilité d'une année sur l'autre, une même personne pour chaque élève, une même personne si plusieurs élèves	2	*4*
Stabilité d'une année sur l'autre, une même personne pour chaque élève, une même personne si plusieurs élèves	2	*4*
Ressources disponibles		
Outils spécifiques aux élèves	*6*	3
Personne-ressource	**11**	**8**
Formation des accompagnateurs et des enseignants	**13**	**10**
Formation initiale des accompagnateurs et des enseignants,	**12**	*6*
Formation des accompagnateurs et des enseignants : point de vue qualitatif	**9**	**9**
Moyens		
Budget	*4*	3
Locaux	3	1
Heures d'accompagnement (en heures et en personnes)	**13**	**12**
Heures de concertation	2	2
Heures de préparation	1	2
Groupe classe ou classes adaptées (effectifs réduits, niveau unique, faible proportion d'élèves à besoins spécifiques)	1	
Heures de coordination (Lehrer - Förderlehrer – Schulleitung)	2	*4*
Personnel spécialisé	*4*	*4*
Aménagement de l'école	*5*	2
Motivation, implication, adhésion		
Des enseignants	**7**	1
Des accompagnateurs	*5*	1
Des élèves	2	
Des autres services (Kaleido-DG)	1	
Direction ordinaire/ direction spécialisée	2	1
Attitudes		
Des accompagnateurs	**10**	2
Des enseignants	**15**	*4*
Des parents	*6*	1
De la direction ordinaire/spécialisée	**8**	1
Des autres services (Kaleido)	2	1
Des élèves	2	
De l'école ordinaire (culture inclusive)	*6*	3

Soutien		
Enfants	3	1
Parents	*4*	3
Enseignants / accompagnateurs	**7**	*4*
Vivre des expériences positives		1
Pratiques pédagogiques		3
Autres éléments	**9**	**17**

Il ressort ainsi de ce tableau que les éléments jugés favorables pour les projets d'intégration sont d'avoir des collaborations positives (entre enseignants et accompagnateurs, avec les parents), qui se déroulent dans un climat de confiance. Le profil et l'expertise de l'accompagnateur pédagogique est très important pour la qualité de l'intégration. Disposer d'une personne-ressource et de formations initiales et continues pour les enseignants et les accompagnateurs, d'heures d'accompagnement sont également des éléments favorables. Enfin, les attitudes des enseignants, des accompagnateurs et des directions (ordinaire/spécialisée) sont également fréquemment citées. Parmi les éléments à améliorer, on retrouve les mêmes thématiques avec un accent mis sur la formation des enseignants et des accompagnateurs, sur le fait de disposer de personnes-ressources, sur les heures d'accompagnement (heures et personnes).

Voici quelques éléments facilitateurs et recommandations mentionnés :

- *Spezialisten an Förderschulen, die man anfragen kann*
- *Coaching für Lehrer und Integrationslehrer durch ausgebildete und erfahrene Lehrpersonen.*
- *Der Klassenleiter ist die wichtigste Person!*
- *Integrationsstunden sind keine Nachhilfestunden!*
- *Mehr Unterstützung für die betroffenen Lehrpersonen*
- *Mehr Mitarbeiter bei KALEIDO*
- *Schülerbeobachtung in den Fokus stellen.*
- *Förderschulen, die bereit sind Inklusion zu leben!*
- *Qualität geht vor Quantität*
- *weniger administrative Arbeit für den Schulleiter, weniger Bürokratie*
- *klares Konzept*
- *Hoch- und niederschwellige Förderung: gleiche Ausbildungsstand*
- *Das Zeitmanagement ... Begleitung, Kontrolle des Elternhauses, wer prüft ob das Elternhaus die Abmachungen einhält?*
- *Kriterien und Mittel schwerpunktmäßig einzusetzen*
- *Weniger Zeitaufwand für Administratives*
- *Zusammenlegung der nieder- und hochschwelligen Förderung*
- *Nachteilsausgleich: Konkrete Hilfe geben*
- *Aufwertung des Statuts der Förderlehrer*

3.4.5. KALEIDO-DG

Sur les 10 questionnaires remplis par des membres de KALEIDO-DG, six ont complété les questions ouvertes. Le type d'éléments favorables pour faciliter les projets d'intégration et les éléments à améliorer sont repris dans le tableau ci-dessous. En caractères gras, sont soulignés les aspects qui sont pointés par au moins la moitié des répondants.

DETABLEAU 146 : ELÉMENTS FAVORABLES ET À AMÉLIORER SELON KALEIDO-DG, POUR FACILITER LES PROJETS D'INTÉGRATION (N=6)

	Eléments facilitateurs	Eléments à améliorer
Informations		
Informer l'équipe éducative, les élèves	1	
Informations sur le fonctionnement des projets d'intégration	1	
Collaborations		
Avec les parents	**3**	1
Avec tous les partenaires	1	
Enseignants/accompagnateurs,		1
Qualité collaborations		
Climat de confiance	**3**	1
Concertations	1	1
Communication	1	1
Accompagnement		
Profil de l'accompagnateur	**4**	**3**
Stabilité d'une année sur l'autre, une même personne pour chaque élève, une même personne si plusieurs élèves	1	1
Expertise du spécialisé	**3**	**3**
Ressources disponibles		
Outils spécifiques aux élèves	1	1
Personne-ressource		**3**
Formation pour accompagnateurs, enseignants, CPMS	**5**	**3**
Formation initiale pour enseignants et accompagnateurs	**3**	2
Moyens		
Locaux	1	
Heures d'accompagnement	2	2
Heures de concertation		1
Heures de préparation	1	
Groupe classe ou classes adaptées (effectifs réduits, niveau unique, faible proportion d'élèves à besoins spécifiques)	1	
Heures de coordination	1	1
Personnel spécialisé	1	
Aménagement de l'école	1	1
Attitudes		
Des autres services	1	
Des enseignants	2	
Des parents	1	
De la société		
De la direction	1	
Des accompagnateurs	2	
Soutien		
Parents	2	1
Enseignants		1
Vivre des expériences positives		
Pratiques pédagogiques	2	1
Autres aspects mentionnés		**3**

Ainsi, pour les éléments facilitateurs de l'intégration, sont cités : la collaboration avec les parents, le climat de confiance, le profil de l'accompagnateur, l'expertise qu'il apporte venant de l'enseignement spécialisé, la formation initiale ou continue des accompagnateurs et enseignants. Dans les points à améliorer, sont cités, l'importance de la stabilité des accompagnateurs, l'expertise venant du spécialisé, le fait de disposer de personnes-ressource, la formation des accompagnateurs et des enseignants. Les trois éléments complémentaires mentionnés sont les suivants :

- *mehr in nieder-schwellige Förderung investieren ;*
- *Schüler bei den Bilanzen einbeziehen ;*
- *Standarts für Einsatz von Fachpersonal.*

4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS, LEVIERS ET PERSPECTIVES

Dans cette recherche, nous avions choisi de structurer nos questions de recherche autour de trois grands ensembles. Nous les rappelons ci-dessous avant de présenter par ensemble, les principaux résultats de manière synthétique. Le lecteur pourra relire les sections correspondantes des résultats du présent rapport pour saisir toutes les nuances et les chiffres précis dont la nature synthétique des affirmations pourrait amener des interprétations parfois de type de verre à moitié vide, alors qu'il est peut-être à moitié plein !

Le premier concerne les attitudes à l'égard des **pratiques pédagogiques** (différenciation et adaptations) et leur mise en œuvre dans l'enseignement ordinaire pour accompagner les élèves à besoins spécifiques, tant celles déclarées par les enseignants et les accompagnateurs du spécialisé, que celles perçues par les élèves intégrés et leurs camarades de classe.

Un second ensemble de questions concerne **l'impact** de ces pratiques pédagogiques **sur le bien-être des élèves intégrés et de leurs parents** et cela à travers les trois besoins psychologiques de base : le sentiment d'affiliation, de compétence et d'autonomie. La dimension des **attitudes** des élèves face aux adaptations et des parents face à l'intégration a également été mesurée.

Enfin, le troisième ensemble de questions concerne le **rôle** de différents facteurs liés aux **acteurs scolaires** impliqués dans les projets d'intégration : leurs attitudes concernant l'intégration, en fonction du type de besoins spécifiques, leurs connaissances et expériences, leur niveau de collaboration, de développement professionnel et les effets de ces facteurs sur leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation en tant que professionnels impliqués dans les projets d'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

4.1. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

4.1.1. ATTITUDES

En ce qui concerne les pratiques de différenciation pédagogique, nous constatons que les **enseignants de l'ordinaire** qui ont répondu au questionnaire[39] ont des attitudes très favorables à celles-ci. Certains enseignants auraient néanmoins plus de craintes que les autres concernant leur mise en œuvre dans leur contexte de travail ou concernant l'avancement dans le programme. Les enseignants sont également très favorables à la mise en œuvre des adaptations destinées aux élèves à besoins spécifiques, mais ils sont légèrement moins favorables s'il s'agit d'utiliser un support informatisé avec des logiciels adaptés ou de s'assurer de la présence de l'accompagnateur pédagogique lors des évaluations. Les avis quant à la charge de travail engendrée par les adaptations sont plus mitigés. Une grande partie des enseignants estiment que la charge de travail engendrée par ces adaptations ne les dérangerait pas, et ils estiment que les adaptations à mettre en place demandent trop de travail supplémentaire. Les **accompagnateurs pédagogiques** ont des attitudes particulièrement positives concernant la différenciation pédagogique et les adaptations nécessaires aux élèves à besoins spécifiques. Ils sont plus favorables que les enseignants de l'ordinaire. Ils estiment que la différenciation augmente les chances de réussite de la plupart des élèves. La mise en œuvre des adaptations est perçue comme étant tout à fait normale, équitable et juste. Le travail engendré par la mise en œuvre de ces adaptations ne les dérange pas, mais pour certains accompagnateurs celles-ci génèrent un coût financier personnel non négligeable.

[39] Rappelons que les enseignants ayant complété notre questionnaire sont des enseignants qui sont actuellement impliqués dans un projet d'intégration dans l'ordinaire d'un élève à besoins spécifiques.

La grande majorité des **élèves intégrés** a également des attitudes favorables par rapport aux adaptations. Avoir un adulte près d'eux en classe, quitter la classe ou encore utiliser du matériel différent de celui des autres élèves, par exemple, ne les dérange pas.

4.1.2. Mise en œuvre de la différenciation

Malgré les attitudes favorables des **enseignants de l'ordinaire**, la fréquence déclarée de mise en œuvre des pratiques de différenciation pédagogique par ceux-ci n'est pas très élevée. Quotidiennement, environ 50 à 60 % des enseignants acceptent différents types de réponses, donnent des consignes différentes à partir d'une même activité préparée pour tous les élèves ou varient les modes de communication. Cela signifie également que 35 % des enseignants ne le font pas quotidiennement. D'autres formes de différenciation, comme des exercices de rattrapage ou de dépassement, sont encore moins fréquentes. Les évaluations sont quant à elles très rarement différenciées. Quand ce sont les **élèves** qui parlent de la différenciation pédagogique, les fréquences perçues sont semblables aux fréquences déclarées par les enseignants. Ils indiquent que la plupart du temps, les enseignants proposent la même activité à tous les élèves, mais que certains élèves peuvent avoir plus de temps pour réaliser la tâche, que l'enseignant accepte différents types de réponses et qu'un élève peut en aider un autre. Par contre, que différents élèves fassent différentes choses au même moment, ou que certains aient une charge de travail différente ou puissent répondre à une tâche dans différentes modalités est très peu fréquent.

À première vue, la mise en œuvre de la différenciation pédagogique des **accompagnateurs pédagogiques** est proche de celle des enseignants, en termes de fréquence. Souvent, ils donnent des consignes différentes aux élèves pour une même activité ou varient les modes de communication. Ils ne proposent que rarement la même activité à tous les élèves, et très rarement des exercices de dépassement ou de rattrapage. Cette différenciation est également appliquée aux évaluations. De plus, les accompagnateurs acceptent différents types de réponses pour un même exercice.

Parmi les outils et dispositifs les plus fréquemment utilisés par les **enseignants de l'ordinaire**, on retrouve essentiellement la remédiation et la division de la classe en groupes de besoins ou de niveaux (minimum une fois par semaine pour environ 50 % à 60 % des enseignants). Du tutorat entre élèves est mis en place hebdomadairement que par approximativement 40 % des enseignants. Recourir au PIA est une pratique très peu fréquente. Les **accompagnateurs pédagogiques** recourent plus régulièrement au PIA, au minimum une fois par semaine pour la moitié d'entre eux. En tête de liste se trouve le recours à la remédiation (environ 45 % des accompagnateurs l'utilisent de façon hebdomadaire et 45 % quotidiennement). Des outils diagnostiques sont quant à eux utilisés annuellement ou trimestriellement.

4.1.3. Mise en œuvre des adaptations

Les pratiques d'adaptation**s** au bénéfice des élèves à besoins spécifiques mises en œuvre au quotidien par les **enseignants de l'ordinaire** sont aussi fréquentes que certaines pratiques de différenciation. Au quotidien, environ la moitié des enseignants laissent un temps supplémentaire pour réaliser les différentes tâches et reformulent les consignes. Très fréquemment, la charge de travail est réduite et un temps supplémentaire pour les évaluations est accordé. Par contre, moins d'un enseignant sur quatre met en œuvre au quotidien des adaptations telles qu'écrire à la place de l'élève, utiliser un support informatisé, donner la possibilité d'une évaluation orale ou s'assurer de la présence de l'accompagnateur pour des évaluations.

Les adaptations à l'égard des élèves intégrés sont également fréquemment mises en œuvre par les **accompagnateurs pédagogiques**. Ils réduisent fréquemment la charge de travail des élèves intégrés ou sont aux côtés de l'élève en intégration pour qu'il bénéficie d'un temps supplémentaire (minimum une fois par semaine pour environ 86 % des accompagnateurs), reformulent les consignes ou utilisent des outils spécifiques construits pour l'élève (minimum une fois par semaine pour environ 70 % des accompagnateurs). L'utilisation

d'une police de caractère différente ou un support informatisé est plutôt rare. En moyenne, ces adaptations sont plutôt hebdomadaires (correspondant probablement aux heures d'intégration).

4.1.4. COLLABORATIONS

Les **enseignants de l'ordinaire** collaborent le plus fréquemment avec d'autres enseignants de l'ordinaire ou avec un accompagnateur pédagogique (70 à 80 % des enseignants collaborent minimum une fois par semaine avec ces acteurs). La collaboration avec les parents de l'élève intégré est moins fréquente (en moyenne, elles sont mensuelles 35 % et trimestrielles 35 %). Les collaborations davantage « trimestrielles » déclarées par environ un tiers des enseignants avec KALEIDO DG, la direction du spécialisé et la coordinatrice semblent correspondre aux conférences de soutien organisées pour les élèves en intégration (« Förderkonferenzen »). Lorsqu'ils collaborent, les enseignants abordent essentiellement les travaux réalisés par l'élève en intégration, les contenus à enseigner, les relations de l'élève en intégration avec ses pairs, sa motivation scolaire ainsi que les méthodes et adaptations à mettre en œuvre pour ces élèves. Le PIA est en moyenne abordé de façon trimestrielle par les enseignants. Les **accompagnateurs pédagogiques** collaborent plus fréquemment que les enseignants de l'ordinaire. Le plus souvent, ils collaborent avec des enseignants de l'ordinaire (ici, 74 % des accompagnateurs collaborent au quotidien). Les collaborations avec d'autres accompagnateurs pédagogiques sont plutôt hebdomadaires (minimum une fois par semaine pour environ 50 % à 60 % des accompagnateurs) ou mensuelles. Il en va de même pour les collaborations avec leurs directions. Les contacts « trimestriels » avec les parents et KALEIDO-DG semblent correspondre aux conférences de soutien. Les contenus le plus souvent abordés sont la motivation scolaire des élèves en intégration, les travaux et évaluations réalisés en classe par les élèves intégrés, les méthodes et adaptations à utiliser en classe ainsi que les relations entre les élèves intégrés et leurs pairs. Le PIA est en moyenne abordé de façon trimestrielle par les collaborateurs.

De manière générale, la collaboration se déroule, selon les enseignants ordinaires et les accompagnateurs, dans un climat favorable, empreint de confiance, respectueux du point de vue de chacun et où ne règne pas de l'hypocrisie ou la méfiance.

4.2. LES ÉLÈVES ET LEURS PARENTS

4.2.1. BIEN-ÊTRE DE L'ÉLÈVE INTÉGRÉ

Les élèves intégrés dans l'ordinaire ont un niveau élevé de **sentiment de compétence**, ils sont confiants en leur capacité de réussir scolairement, et ceci qu'ils soient en primaire ou en secondaire. Les résultats sont légèrement plus mitigés en ce qui concerne la confiance dans la compréhension des matières enseignées ou lorsque les élèves se comparent à leurs pairs (exemple : je crois que je peux réussir mon année aussi bien [ou même mieux] que les autres élèves de ma classe).

Ces élèves **se sentent** également très bien **affiliés** aux élèves dans leur classe, **à l'école**. Par contre, ils se sentent peu affiliés aux autres élèves en dehors de la classe. Ils ne vivent que rarement des moments avec des copains de classe **en dehors de l'école**. Certains mentionnent aussi qu'ils souhaiteraient avoir plus d'amis. Cette difficulté d'affiliation en dehors de l'école est encore plus marquée pour les élèves du secondaire. Les parents des élèves intégrés indiquent eux aussi que les moments avec des copains de classe en dehors de l'école sont rares. Concernant le vécu en classe, les parents estiment globalement que leurs enfants se sentent bien en classe et qu'ils sont soutenus par leurs camarades de classe. Des comportements de victimisation, tels qu'être bousculé volontairement par un autre élève, seraient peu rencontrés par les élèves intégrés, même s'ils ne sont pas totalement inexistants.

Concernant le **sentiment d'autonomie**, les élèves intégrés indiquent qu'ils peuvent travailler à leur propre rythme ou donner leur avis concernant ce qui les aide à apprendre ou des décisions à prendre à leur égard,

mais que la grande majorité du temps ils ne peuvent pas choisir entre plusieurs activités ou n'ont que peu de liberté quant au travail scolaire à réaliser. Les parents des élèves intégrés estiment également que leur(s) enfant peut travailler à son rythme. Notons ici, que le rythme de travail faisait partie des pratiques pédagogiques mises en avant par les enseignants.

Les corrélations indiquent, entre autres, que pour les élèves intégrés le fait de se sentir compétent est positivement relié au fait de se sentir affilié au sein de la classe et à certains aspects de la perception d'autonomie. Le fait se sentir affilié à la classe est lié au fait de se sentir affilié en dehors de la classe alors que le fait de sentir victimisé par d'autres élèves conduit par contre à se sentir moins affilié. La dimension « liberté concernant le travail scolaire à réaliser » est positivement reliée aux autres dimensions de l'autonomie, au sentiment de compétence, au sentiment d'affiliation au sein de la classe ainsi qu'avec le fait d'avoir du temps libre pour se détendre et jouer.

ENGAGEMENT DANS DES ACTIVITÉS EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Les élèves intégrés nous indiquent que le temps hors du temps scolaire est fréquemment rempli par les activités scolaires, telles que faire ses devoirs ou étudier (60 % d'entre eux le font tous les jours), ou le suivi des professionnels concernant leurs besoins spécifiques (29 % d'entre eux le font une fois par semaine). Plus de la moitié d'entre eux ont du temps libre tous les jours, mais près de 24 % d'entre eux déclarent n'avoir du temps pour se détendre, jouer ou lire qu'une seule fois par semaine. La majorité des activités de loisirs concernent les activités sportives. Les estimations des parents quant au temps consacré aux activités scolaires sont proches de celui des élèves.

FACTEURS SOUTENANT LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES INTÉGRÉS

Le **climat de classe**, c'est-à-dire un climat respectueux des différences, positif, coopératif et sans inégalités de traitement entre les élèves, est globalement perçu positivement par les élèves intégrés, surtout concernant le respect des différences et l'absence d'inégalités de traitement. Ces deux dimensions sont fortement corrélées entre elles. Des différences significatives entre élèves de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ont été constatées.

Les élèves intégrés indiquent par ailleurs que leurs enseignants soutiennent leur besoin d'affiliation et de compétence. Le **soutien perçu** à l'égard du sentiment d'autonomie semble quant à lui plus faible, surtout concernant la liberté de choisir une activité ou un camarade de classe avec lequel ils souhaitent travailler, et est corrélé au sentiment d'autonomie de l'élève intégré. La perception du soutien de l'affiliation semble plus élevée auprès des élèves de primaire que du secondaire. Les trois types de soutien (affiliation, autonomie et compétence) sont corrélés entre eux, avec des corrélations fortes entre le soutien à l'affiliation et le soutien à la compétence.

Le sentiment d'**affiliation est soutenu** par le fait que l'élève se sente bien dans sa classe et perçoive un climat coopératif. Le fait que l'enseignant soutienne l'affiliation (par exemple, qu'il tienne compte de l'avis de l'élève ou l'aide face aux difficultés rencontrées) et soutienne la compétence (par exemple, en lui donnant des conseils pour s'améliorer ou des indications claires sur le travail à fournir) contribue à ce que l'élève se sente affilié. Le sentiment de **compétence** est influencé principalement par le soutien à l'affiliation (par exemple, le fait que l'enseignant tienne compte de l'avis de l'élève ou l'aide face aux difficultés rencontrées), plus que par le soutien à l'autonomie ou le soutien à la compétence (par exemple, le fait que l'enseignant indique clairement comment travailler). Le soutien à l'affiliation, à l'autonomie et à la compétence sont positivement corrélés avec le sentiment d'autonomie, mais ce sont avant tout le fait de pouvoir choisir entre plusieurs activités et le soutien à la compétence qui semblent renforcer le sentiment d'**autonomie** des élèves.

Le climat de la classe et les comportements de l'enseignant ont donc un impact significatif sur le bien-être de l'élève intégré. Ceci va dans le sens des études de Paquet et collègues (Paquet et al., 2016). Principalement il semble essentiel que ce dernier perçoive un climat de classe positif, respectueux des différences, sans inégalités de traitement, coopératif et qu'il sente que l'on tienne compte de son avis ou qu'on l'aide face à ses difficultés, qu'on lui autorise à travailler à son rythme ou qu'il puisse choisir entre plusieurs activités, que l'on lui donne des consignes de travail claires.

4.2.2. Bien-être des parents de l'élève intégré

Les parents indiquent se sentir **compétents** dans le cadre du projet d'intégration de leur enfant, notamment pour collaborer avec les différents professionnels (ici la moyenne était de 6.28 sur 7). Ils sont également confiants concernant le fait de pouvoir aider leur enfant pour les leçons et devoirs ou organiser le suivi thérapeutique. Il apparaît très clairement, concernant l'**affiliation**, que les parents se sentent bien dans l'école et peuvent trouver du soutien auprès des acteurs scolaires (i.e. des enseignants de l'ordinaire, des accompagnateurs pédagogiques, ou des directions), mais que les relations avec les autres parents sont nettement moins positives et qu'ils ne trouvent que peu de soutien auprès d'eux. Leur sentiment d'**autonomie** est quant à lui tout à fait respecté, ils participent au projet d'intégration, ont été consultés et se sentent libres de donner leur avis. Les parents d'élèves à besoins spécifiques intégrés dans l'enseignement ordinaire vivent ce projet d'intégration de manière très positive (ils estiment majoritairement que le projet d'intégration est agréable, motivant, stimulant et concevable). Ainsi, près de 70 % des parents ont l'intention de poursuivre le projet d'intégration de leur enfant l'an prochain.

Leurs **attitudes** par rapport à l'intégration sont globalement favorables (ici la moyenne était 5,23 sur 7), sauf qu'ils accordent plus d'expertise aux enseignants du spécialisé qu'aux enseignants de l'ordinaire pour enseigner à leurs enfants et ils estiment qu'un enfant à besoins spécifiques nécessite plus de patience de la part de son enseignant. Ils indiquent ne pas bien connaître le décret intégration.

Collaborations entre les parents et les acteurs scolaires

Les parents collaborent le plus fréquemment avec un professionnel paramédical (un tiers des parents collaborent avec ces acteurs de façon hebdomadaire) ou avec un accompagnateur pédagogique (en moyenne, ces collaborations sont trimestrielles, seuls 25 % des parents collaborent plus fréquemment avec l'accompagnateur). La plupart des collaborations (au moins 40 % des parents) se font de manière trimestrielle avec la direction de l'enseignement ordinaire, les accompagnateurs, l'enseignant du spécialisé, les membres du KALEIDO-DG et le professionnel paramédical (ordre décroissant). Lorsqu'ils ont des échanges à propos de leur enfant, les parents abordent essentiellement la motivation dans son travail scolaire, les évaluations et travaux réalisés par l'élève en intégration, les relations de l'élève avec ses camarades de classe et la planification des leçons. Le PIA n'est jamais abordé dans ces échanges pour 36 % des parents, mais l'est trimestriellement pour 31 % des autres parents. Ces échanges et collaborations se font dans un climat perçu très positivement par les parents, empreint de respect et de confiance, d'écoute des points de vue de chacun et de possibilités d'aborder les difficultés de l'enfant dans ses apprentissages.

Facteurs soutenant le bien-être des parents des élèves intégrés

Les parents des enfants intégrés seront d'autant plus **confiants en leur capacité à aider leur enfant** qu'ils ont un sentiment de **connaissances** du décret et des démarches administratives liées au projet d'intégration. D'autre part, ils seront d'autant plus confiants en leur capacité à **collaborer autour d'un projet d'intégration** avec tous les partenaires de l'école qu'ils ont un sentiment de connaissances du décret et des démarches administratives à mener et qu'ils perçoivent un **climat de collaborations positif** avec les acteurs scolaires.

Les parents se sentiront d'autant plus affiliés avec les acteurs scolaires qu'ils perçoivent un climat positif de collaborations avec tous les acteurs scolaires alors que pour leur **affiliation** avec les autres parents de l'école ordinaire, ils auront d'autant plus le sentiment d'avoir de bonnes relations avec les autres parents de l'école ordinaire qu'ils ont des **attitudes** générales favorables à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire et qu'ils ont le sentiment d'avoir de bonnes **connaissances** des démarches administratives et du décret intégration.

Enfin, les parents se sentent d'autant plus **autonomes** qu'ils perçoivent un **climat constructif** de collaborations avec les partenaires de l'intégration et qu'ils ont des **attitudes** favorables par rapport à cette intégration.

4.3. LES ACTEURS SCOLAIRES

4.3.1. LES ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE

La plupart des enseignants de l'ordinaire se sentent **compétents** pour mettre en œuvre des pratiques de **différenciation** pédagogique. Ils sont également confiants concernant leur capacité à **collaborer** avec d'autres professionnels, y compris travailler à deux enseignants dans la même classe, et accompagner les parents. Ils se sentent globalement capables d'**enseigner** à des élèves ayant des **besoins spécifiques**, mais ils sont sensiblement plus confiants concernant leur capacité à faire progresser les élèves et à gérer leur classe que concernant leur capacité à évaluer précisément le niveau de compréhension d'un élève ou à concevoir des tâches d'enseignement adaptées aux besoins spécifiques. Nous constatons également une grande variabilité de ce sentiment de compétence selon les **types** de besoins spécifiques. Les enseignants se sentent compétents concernant l'enseignement à des élèves ayant un retard mental léger, une déficience physique, un haut potentiel intellectuel, des troubles d'apprentissage ou un TDA/H, mais ils se sentent bien moins compétents concernant l'enseignement aux élèves ayant un retard mental modéré (M=3.28 sur 7) ou sévère ou ayant un trouble autistique (M=3,25 sur 7). Le sentiment de compétence à enseigner aux élèves ayant des troubles de comportement est relativement élevé (avec une moyenne de 4,7 sur 7 (ET=1,34).

Ils se sentent fortement **affiliés** à leur école : ils s'y sentent bien et estiment pouvoir trouver du soutien auprès de leurs collègues. Leur besoin d'**autonomie** n'est par contre que moyennement satisfait concernant les projets d'intégration puisqu'ils indiquent qu'ils n'ont été que peu consultés avant d'avoir des élèves à besoins spécifiques dans leur classe. Néanmoins, ils sont favorables à la poursuite de leur travail avec ces élèves et les enseignants se sentent relativement autonomes dans leur façon d'accompagner les élèves à besoins spécifiques. Les satisfactions de ces différents besoins de compétence, affiliation et autonomie sont positivement corrélées entre elles.

Lorsqu'on leur demande de choisir entre différents adjectifs pour décrire comment ils envisageraient la **poursuite des projets d'intégration** l'année prochaine, ils répondent massivement (plus de 75 % d'entre eux) que ce serait concevable, agréable, motivant et stimulant. Environ 30 % des enseignants estiment cette poursuite laborieuse.

Les enseignants mentionnent qu'actualiser leurs connaissances est important, utile et intéressant, mais répondent légèrement moins positivement quand il s'agit d'envisager le coût et le temps nécessaire à ce développement professionnel. Mensuellement, les enseignants recourent à différentes modalités de **développement professionnel** : des échanges avec d'autres enseignants de l'ordinaire, avec des professionnels ou des accompagnateurs pédagogiques et des recherches sur internet via Google. Recourir à des formations continuées pour enseignants ou à d'autres formations spécialisées est, avec une fréquence annuelle, la modalité la moins fréquemment choisie. On constate donc que le développement professionnel se déroule essentiellement de façon informelle par des échanges avec des acteurs proches d'eux sur le terrain plutôt que de façon formelle via des formations ou des lectures.

Les **attitudes** des enseignants de l'ordinaire à l'égard d'une école inclusive sont relativement favorables en termes de bénéfices (ex. acceptation et compréhension de la part des autres, opportunité pour élèves à besoins spécifiques), mais ils sont mitigés sur une série d'aspects liés à la mise en œuvre d'une école inclusive. Les réponses sont nettement plus hésitantes concernant le fait que les enseignants du spécialisé sont ou non plus compétents pour enseigner aux élèves à besoins spécifiques, que le comportement des élèves à besoins spécifiques requiert ou non plus de patience/d'attention et que c'est ou non dans l'ordinaire que ces élèves à besoins spécifiques pourront être le mieux accompagnés.

Lorsqu'on demande aux enseignants de l'ordinaire de se positionner entre une scolarisation dans l'enseignement ordinaire et une scolarisation dans l'enseignement spécialisé pour des élèves de différents besoins spécifiques, les réponses varient sensiblement **selon le type de besoins spécifiques**. Les enseignants sont très favorables (> 80 %) à la présence dans l'enseignement ordinaire des élèves ayant un trouble spécifique de l'apprentissage, un haut potentiel intellectuel, un TDA/H, une déficience physique, une dyspraxie, un retard mental léger, un trouble de comportement, ou une déficience visuelle/auditive. Par contre, ils sont plus mitigés concernant les élèves ayant un trouble autistique (ici, plus de la moitié des enseignants estime que ces élèves ont davantage leur place dans une école spécialisée). Enfin, ils sont clairement défavorables à la présence dans l'enseignement ordinaire des élèves ayant un retard mental modéré ou sévère.

Ces deux résultats corroborent les travaux que nous avions mentionnés dans la section 1.4 de ce rapport (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Lee et al., 2015).

Les enseignants de l'ordinaire semblent peu voire pas bien **connaître le décret intégration** ni les démarches administratives propres au suivi des projets d'intégration. En même temps, l'utilité d'une meilleure connaissance n'est que peu perçue (une moyenne 4,07 sur 7).

Selon les enseignants, leur **niveau de connaissances** concernant les **besoins spécifiques** est globalement faible à l'exception des troubles de comportements et du retard mental léger (ici les moyennes sont 4 sur une échelle de 7). Le niveau de connaissances est par ailleurs modulé par le type de besoins spécifiques. Ils pensent, par exemple, en savoir davantage sur le TDA/H que sur le retard mental modéré ou sévère ou encore le trouble autistique (ces deux besoins spécifiques se trouvent en bas de l'échelle avec des moyennes autour de 2,55 sur 7).

En moyenne, les enseignants de l'ordinaire déclarent avoir entre un an et trois ans d'**expérience professionnelle** avec des élèves à besoins spécifiques. Pour certains types de besoins spécifiques, cette expérience peut être plus longue (par exemple un retard mental léger, des troubles de comportement, les troubles spécifiques d'apprentissage) et pour d'autres types de besoins spécifiques, elle peut être très courte (par exemple la dyspraxie ou la déficience visuelle et auditive). Ce niveau d'expérience est donc globalement assez faible. À côté de cette expérience professionnelle, une part non négligeable des enseignants (environ un tiers) ont une **expérience dans la sphère privée** concernant certains types de besoins spécifiques.

Des **facteurs qui soutiennent le bien-être** des enseignants ordinaires dans leur mission d'enseignement peuvent être dégagés relatifs aux attitudes/pratiques concernant la différenciation, aux connaissances, à la valeur accordée au développement professionnel, au climat de collaborations et aux années d'expérience professionnelle. Un enseignant ordinaire sera d'autant plus **confiant en sa capacité à enseigner** à un élève à besoins spécifiques qu'il met en place plus régulièrement des pratiques de différenciation. Il sera d'autant plus **confiant à collaborer** autour d'un projet d'intégration au sein de l'école ordinaire qu'il pense qu'actualiser ses connaissances à propos des élèves à besoins spécifiques est utile, intéressant et important ; il sera d'autant plus **confiant à gérer les comportements d'élèves** en classe qu'il met régulièrement des pratiques de différenciation en place et qu'il perçoit le climat de collaboration au sein de son équipe de manière positive. Le sentiment de **compétence à proposer des stratégies pédagogiques** à l'égard des élèves à besoins spécifiques est d'autant plus élevé que l'on pratique fréquemment la différenciation et que l'on connaît bien le décret. La

volonté de s'engager d'un enseignant ordinaire dans un projet d'intégration est d'autant plus grande qu'il a déjà eu des expériences professionnelles avec des élèves à besoins spécifiques et qu'il voit de manière positive l'intégration de ces élèves dans l'enseignement ordinaire**. L'autonomie perçue** dans l'accompagnement des projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques est d'autant plus grande que l'on considère comme important, intéressant et utile d'actualiser ses connaissances au sujet de ces élèves.

4.3.2. LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES

La plupart des accompagnateurs pédagogiques se sentent tout à fait **compétents** pour mettre en œuvre des pratiques de **différenciation** pédagogique. Ils sont également confiants concernant leur capacité à **collaborer** avec d'autres professionnels, enseignants et parents. Ils se sentent globalement confiants d'**enseigner** à des élèves ayant des **besoins spécifiques**, mais ils sont sensiblement plus confiants concernant leur capacité à faire progresser les élèves et à concevoir des tâches d'accompagnement adaptées aux besoins spécifiques qu'à gérer des comportements difficiles. Nous constatons également une grande variabilité de ce sentiment de compétence selon les **types** de besoins spécifiques. Les accompagnateurs pédagogiques se sentent compétents concernant l'enseignement à des élèves ayant des troubles d'apprentissage, troubles de la parole et de la production, une déficience physique, un retard mental léger ou une dyspraxie, mais se sentent moins compétents concernant l'enseignement aux élèves ayant un retard mental modéré ou sévère (M = 4.83), ayant un trouble autistique (M=4,7) ou une déficience visuelle ou auditive. Notons ici, que ces moyennes sont plus élevées que celles des enseignants.

Les accompagnateurs pédagogiques se sentent affiliés à leurs deux environnements professionnels, l'école spécialisée et l'école ordinaire : ils s'y sentent bien et estiment pouvoir trouver du soutien auprès de leurs collègues. C'est même dans l'école ordinaire qu'ils se sentent le plus faire partie d'une équipe (la moyenne de l'affiliation à l'école ordinaire est de 5,58 et celle de l'école spéciale est de 4.60 sur une échelle de 7). Leur **mission d'accompagnateur** est, leur semblent-ils, relativement définie, respectée et reconnue par les enseignants (avec une moyenne de 4,04 sur une échelle de 7). Leur besoin d'**autonomie** est rencontré en ce qui concerne le choix de s'engager dans un projet d'intégration, mais il l'est un peu moins concernant les contraintes qu'ils perçoivent dans la façon de mener leur accompagnement. Les satisfactions de ces différents besoins de compétence, affiliation et autonomie sont positivement corrélées entre elles. Ceci souligne à nouveau le fait qu'en agissant sur l'une ou l'autre facette, on renforce les autres.

Lorsqu'on leur demande de choisir entre différents adjectifs pour décrire comment ils envisageraient la **poursuite des projets d'intégration** l'année prochaine, ils répondent massivement (plus de 80 % d'entre eux) que ce serait concevable, agréable, motivant, stimulant et réaliste. Seulement 8 % des accompagnateurs indiquent que ces projets sont laborieux.

Les accompagnateurs pédagogiques mentionnent qu'actualiser leurs connaissances est important, utile et intéressant, mais répondent légèrement moins positivement quand il s'agit d'envisager le coût et le temps nécessaire à ce développement professionnel. Les accompagnateurs privilégient certaines différentes modalités de **développement professionnel** : les échanges avec des enseignants de l'ordinaire, avec d'autres accompagnateurs, avec des professionnels ou des enseignants du spécialisé ou encore des lectures spécialisées ou les recherches sur internet via Google ou sur des sites éducatifs spécialisés. Ils sont plus de 50 % à recourir à des formations continuées annuellement. Tout comme pour les enseignants de l'ordinaire, on constate donc que le développement professionnel se déroule préférentiellement de façon informelle par des échanges avec des acteurs proches d'eux sur le terrain plutôt que de façon formelle via des formations ou des lectures.

Les **attitudes** des accompagnateurs pédagogiques à l'égard de l'intégration sont relativement favorables, mais ils sont mitigés sur certains aspects liés à la mise en œuvre d'une école inclusive. Les réponses sont plus hésitantes concernant le fait que les enseignants du spécialisé sont ou non plus compétents pour enseigner aux élèves à besoins spécifiques, que le comportement des élèves à besoins spécifiques requiert ou non plus de

patience/d'attention, que c'est ou non dans l'ordinaire que ces élèves à besoins spécifiques pourront être le mieux accompagnés, et que c'est ou non dans l'enseignement ordinaire que l'élève développera le plus rapidement des aptitudes scolaires. Les attitudes concernant les aspects cités ici sont semblables à celles des enseignants de l'ordinaire.

Lorsqu'on demande aux accompagnateurs pédagogiques de se positionner entre une scolarisation dans l'enseignement ordinaire et une scolarisation dans l'enseignement spécialisé pour des élèves de différents besoins spécifiques, les réponses varient sensiblement **selon le type de besoins spécifiques**. Une très grande majorité des accompagnateurs (88 % et plus) sont favorables à la présence dans l'enseignement ordinaire des élèves ayant un haut potentiel intellectuel, un trouble spécifique de l'apprentissage, une déficience physique, un retard mental léger, une déficience auditive, un TDA/H, une déficience visuelle, une dyspraxie, des troubles de la parole ou du langage et des troubles du comportement. Enfin, 73 % sont favorables à la présence dans l'enseignement ordinaire des élèves ayant un trouble autistique. Concernant les élèves ayant un retard mental modéré ou sévère, les accompagnateurs pédagogiques sont clairement mitigés voir défavorables (ici, seulement 39 % sont favorables à une présence dans l'enseignement ordinaire).

Les accompagnateurs pédagogiques se situent sur le milieu de l'échelle quand on leur demande s'ils connaissent bien **le décret intégration** et les démarches administratives associées au projet d'intégration, et ne semblent pas penser qu'une meilleure connaissance de ce décret pourrait leur être utile.

Selon les accompagnateurs pédagogiques, leur **niveau de connaissance** concernant les **besoins spécifiques** est relativement bonne concernant le retard mental léger, les troubles de l'apprentissage, les troubles de comportement ou encore le TDA/H (les moyennes se situent proches de 5). Cependant, ils estiment avoir de moins bonnes connaissances concernant des besoins spécifiques en lien avec la déficience auditive, le trouble autistique, la dyspraxie, le haut potentiel intellectuel ou la déficience visuelle (les moyennes se situent au milieu de l'échelle, entre 3.9 et 3.6 sur une échelle de 7).

En moyenne, les accompagnateurs pédagogiques déclarent avoir entre un an et trois ans d'**expérience professionnelle** avec des élèves à besoins spécifiques : 36,5 % d'entre eux ont une expérience de moins de 4 années. Les expériences avec les élèves ayant des troubles de comportements, un retard mental léger, les troubles d'apprentissage ou le TDA/H se trouvent en tête de liste (ici, 4 à 6 ans d'expérience en moyenne). À côté de cette expérience professionnelle, une part non négligeable des accompagnateurs (autour de 40 %) ont une **expérience dans la sphère privée** concernant certains types de besoins spécifiques.

Les accompagnateurs pédagogiques perçoivent un **climat de collaboration** très positif avec les différents acteurs scolaires et les parents. Ces échanges et collaborations se font dans un climat dans lequel il règne du respect, de la confiance, peu d'hypocrisie ou de méfiance et où chacun expose son point de vue.

Des **facteurs qui soutiennent le bien-être** des accompagnateurs pédagogiques dans leur mission d'accompagnement peuvent être dégagés relatifs aux attitudes concernant la différenciation, à la perception de la mission d'accompagnateur, au climat de collaborations et aux années d'expérience professionnelle. Un accompagnateur pédagogique sera d'autant plus confiant en sa capacité à accompagner un élève à besoins spécifiques qu'il a une **expérience professionnelle antérieure** avec des élèves à besoins spécifiques et qu'il perçoit sa mission d'accompagnement comme clairement définie et connue par les enseignants. Il sera d'autant plus confiant à collaborer autour d'un projet d'intégration au sein de l'école ordinaire qu'il perçoit des **attitudes favorables à la différenciation et un climat de collaboration favorable** ; il se sentira d'autant plus affilié au sein de son école ordinaire si sa **mission est bien définie et reconnue** par les enseignants et il se sentira d'autant plus affilié au sein de son école spécialisée qu'il y perçoit un climat de collaboration favorable. Un bon climat de collaboration va également favoriser son choix d'accompagner des projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques. L'autonomie perçue dans l'accompagnement de ces élèves va être d'autant plus

grande si sa mission d'accompagnateur est clairement définie, reconnue et qu'il a des attitudes favorables à la différentiation.

4.3.3. LES DIRECTIONS D'ÉCOLES ORDINAIRES

Les directions de l'école ordinaire se sentent tout à fait **compétentes** concernant leur capacité à **collaborer** avec d'autres professionnels, les parents et les enseignants de l'ordinaire ou du spécialisé et se sentent capables d'**insuffler une culture inclusive** au sein de leur école. Les directions se sentent appartenir à un environnement social évalué très positivement et qui contribue à la réussite d'un projet d'intégration, qui implique l'ensemble de l'équipe enseignante. La satisfaction du besoin d'**autonomie** est largement partagée par les directions dans le fait de pouvoir choisir de mener dans leur école des projets d'intégration, mais un peu moins élevée concernant la gestion de leur établissement, où les directions sentent davantage les contraintes et moins de libertés pour choisir le nombre des projets d'intégration qui se déroulent dans leur école. Les trois indicateurs de bien-être associés à la mise en œuvre des projets d'intégration (autonomie, affiliation sociale et compétence) sont corrélés entre eux. Ce qui permet de penser que la satisfaction d'un de ces besoins est liée positivement à la satisfaction des autres besoins.

Le **coût perçu** du suivi des projets d'intégration n'est pas trop important, c'est surtout la charge temporelle qui est pointée. Ce coût perçu est d'ailleurs corrélé négativement avec le sentiment de compétence à mettre en œuvre un projet d'intégration. Les trois besoins de base (compétence, affiliation et autonomie) sont corrélés positivement entre eux.

Lorsqu'on demande aux directions des écoles de choisir entre différents adjectifs pour décrire comment ils envisageraient la **poursuite des projets d'intégration** l'année prochaine, elles répondent massivement (plus de 95 % d'entre eux) que ce serait concevable, agréable, motivant et stimulant, mais 15 % lui associent le terme laborieux.

Les **attitudes** des directions de l'école ordinaire **à l'égard de l'intégration** sont relativement favorables, mais elles sont mitigées sur certains aspects liés à la mise en œuvre d'une école inclusive. Les réponses sont plus hésitantes concernant le fait que les enseignants du spécialisé sont ou non plus compétents pour enseigner aux élèves à besoins spécifiques, que le comportement des élèves à besoins spécifiques requiert ou non plus de patience, que c'est ou non dans l'ordinaire que ces élèves à besoins spécifiques pourront être le mieux accompagnés. Leurs attitudes **à l'égard des adaptations** sont très favorables : elles les considèrent comme justifiées, normales et équitables tout en considérant que les coûts financiers et la charge temporelle associés à leur mise en œuvre peuvent poser problème, même si le travail nécessaire à leur mise en œuvre est justifié. Elles sont également favorables à la mise en œuvre des adaptations spécifiques classiquement proposées aux élèves à besoins spécifiques. Enfin, leurs attitudes **à l'égard de la différenciation pédagogique** sont également favorables : les directions sont généralement tout à fait d'accord de considérer que la mise en œuvre de pratiques différenciées dans les classes augmente les chances de réussite de la plupart des élèves, ne diminue pas la qualité de l'enseignement, ne ralentit pas la progression des élèves dans les apprentissages et permet dans une moindre mesure de mieux avancer dans le programme. Elles considèrent également que c'est possible de le faire dans leur contexte de travail.

Lorsqu'on demande aux directions d'écoles ordinaires de se positionner entre une scolarisation dans l'enseignement ordinaire et une scolarisation dans l'enseignement spécialisé pour des élèves de différents besoins spécifiques, les réponses varient sensiblement **selon le type de besoins spécifiques**. Elles sont très favorables à la présence dans l'enseignement ordinaire des élèves ayant un haut potentiel intellectuel, une déficience physique, un trouble spécifique de l'apprentissage, une déficience visuelle, un TDA/H, une déficience auditive, un retard mental léger, des troubles de la parole ou du langage, une dyspraxie ou encore des troubles de comportement. Par contre, elles sont légèrement plus mitigées concernant les élèves ayant un trouble autistique. Enfin, elles sont clairement défavorables à la présence dans l'enseignement ordinaire des élèves

ayant un retard mental modéré ou sévère. Ici, les moyennes sont proches de celles présentées pour les accompagnateurs pédagogiques.

Les directions se déclarent avoir de bonnes connaissances du **décret intégration** et des démarches administratives associées au démarrage, suivi ou clôture d'un projet d'intégration et semblent penser que les démarches administratives pour démarrer, suivre ou clôturer un projet d'intégration sont relativement aisées et sont justifiées.

51 % des directions des écoles ordinaires déclarent moins de quatre années **d'expérience professionnelle** avec des élèves à besoins spécifiques, mais ils sont 25 % à en avoir plus de sept années. À côté de cette expérience professionnelle, 86 % des directions d'école ont une **expérience dans la sphère privée** avec au moins une personne présentant des besoins spécifiques. Les besoins spécifiques les plus fréquemment rencontrés concernent tels que la déficience visuelle, le haut potentiel intellectuel, les troubles du comportement.

Les directions des écoles ordinaires déclarent qu'ils ont une **culture d'école** positive à l'égard des projets d'intégration et le respect des différences, mais ils n'en font cependant pas un objectif explicite qui se trouverait dans leur projet d'établissement. Ce qui apparaît très clairement c'est la référence à l'école inclusive comme objectif explicite dans le projet d'établissement. Elles perçoivent un **climat de collaboration** très positif avec les différents acteurs scolaires et les parents. Ces échanges et collaborations se font dans un climat dans lequel il règne du respect, de la confiance, peu d'hypocrisie ou de méfiance et où chacun expose son point de vue. Ce sont, par ordre décroissant, avec les enseignants de l'ordinaire, les agents PMS, les accompagnateurs pédagogiques, les directions de l'ordinaire, les enseignants du spécialisé et les parents que les collaborations sont les plus fréquentes. Ces échanges et collaborations portent, le plus souvent sur la motivation de l'élève quant au travail scolaire, les travaux réalisés par les élèves en classe, les méthodes et adaptations à utiliser en classe, les contenus à enseigner et la planification des leçons.

Des **facteurs qui soutiennent le bien-être** des directions d'écoles ordinaires dans leur engagement dans les projets d'intégration peuvent être dégagés relatifs à l'expérience professionnelle, les connaissances du décret, les attitudes, le climat de collaboration, la culture de l'école, le coût perçu des projets d'intégration. Les régressions linéaires permettent de souligner certains facteurs. Une direction de l'école ordinaire sera d'autant plus confiante en sa capacité à collaborer autour d'un projet d'intégration au sein de son école qu'elle connait les **démarches administratives liées à un tel projet (connaissance décret)**. Elle sera d'autant plus confiante en sa capacité à mettre en œuvre un projet d'intégration au sein de son école ordinaire qu'elle perçoit les **attitudes positives à l'égard de la nécessité d'adaptation**. Ces attitudes favorisent également le sentiment d'autonomie des directions dans le choix et l'accompagnement des projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques.

4.3.4. DES MEMBRES DE KALEIDO-DG

Les dix membres de KALEIDO-DG pointent un haut **sentiment de compétence** à collaborer, à impliquer les familles et autres professionnels autour du projet d'intégration. Ils envisagent la poursuite de l'intégration d'élèves dans l'enseignement ordinaire l'an prochain de manière très positive, même si certains pensent que cela reste laborieux. Ils ont également des **attitudes** favorables à l'intégration dans l'enseignement ordinaire pour les différents types de besoins spécifiques, mais sont plus partagés pour les élèves avec un retard mental modéré ou sévère. Ils sont très favorables à la nécessité d'adaptations au sein de l'enseignement ordinaire pour les élèves à besoins spécifiques et ont également des attitudes très favorables à la différenciation pédagogique au sein des classes. Ils maîtrisent bien le **décret** et les démarches administratives, ont une **expérience professionnelle** diversifiée auprès d'élèves à besoins spécifiques et ont pour la plupart également une expérience dans la vie privée avec une personne présentant des besoins spécifiques. Ils **collaborent** le plus fréquemment avec d'autres agents de KALEIDO-DG, avec la direction de l'enseignement ordinaire, l'enseignant de l'ordinaire, les éducateurs et enseignants du spécialisé, et trimestriellement avec les parents. Cela se fait

dans un climat emprunt de respect, de confiance et porte le plus fréquemment sur les adaptations et méthodes à utiliser en classe, les relations de l'élève avec ses pairs, la motivation de l'élève ou le PIA.

Quand on analyse les réponses ouvertes sur les **éléments facilitateurs** à encourager pour la bonne marche des projets d'intégration, ils mentionnent la collaboration des parents, le climat de confiance, le profil de l'accompagnateur, l'expertise qu'il apporte venant de l'enseignement spécialisé, la formation initiale ou continue des accompagnateurs et enseignants. Les éléments **à améliorer** sont l'importance de la stabilité des accompagnateurs, leur expertise venant du spécialisé, de disposer de personnes-ressource et la formation des accompagnateurs et enseignants.

4.4. LEVIERS ET PERSPECTIVES

Nous souhaitons en finale souligner les aspects qui à la lumière de nos résultats sont des leviers qui pourraient être renforcés ou confortés pour faciliter l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire en Communauté germanophone. Nous proposerons d'abord cette lecture par acteur spécifique pour ensuite, conclure sur une vision plus transversale et dynamique de cette question.

4.4.1. LES ÉLÈVES INTÉGRÉS

En ce qui concerne **le bien-être des élèves** à besoins spécifiques, nous avons pu constater que leur sentiment d'affiliation à l'école était tout à fait positif. Les élèves se sentent bien dans leurs classes et soutenus/respectés par leurs camarades de classe, perçoivent un climat de classe coopératif et ont des attitudes favorables quant à la différenciation et aux adaptations qui lui sont proposées. Les élèves voient aussi dans leur enseignant une réelle personne-ressource capable de soutenir leur sentiment de compétence, d'affiliation et de l'autonomie. Tous ces facteurs méritent d'être maintenus à l'avenir pour favoriser le bien-être des élèves intégrés.

Cette recherche-action a également permis de souligner des éléments à renforcer comme le sentiment d'affiliation en dehors de la classe ou le sentiment d'autonomie au sein de la classe.

Ils ont donc moins de relations avec les camarades de classe en dehors de la classe (ex. anniversaire, aller jouer chez un ami) : quelles peuvent en être les raisons ? Est-ce un manque de temps ou un temps principalement occupé par des travaux scolaires (devoirs ou leçons) ? Environ 25 % des élèves en intégration estiment ne pas avoir quotidiennement le temps de se détendre et 30 % sont suivis à l'extérieur. Passent-ils leurs temps avec un autre groupe d'amis (loisirs, clubs sportifs) ? Ces élèves sont-ils plus à risque de vivre de l'exclusion en dehors de l'école en raison des attitudes défavorables quant à leurs besoins spécifiques ? Comment favoriser les relations entre élèves en dehors ? Ces élèves ont-ils pu créer un autre réseau social d'amis en dehors de l'école ? Quels seraient les résultats des pairs à ces questions ?

Le sentiment d'autonomie en classe est un autre élément qui mérite d'être renforcé en classe. Peu souvent les élèves déclarent pouvoir choisir entre plusieurs activités, choisir l'ordre des activités à réaliser, le moment pour les réaliser, la manière de les réaliser… Autant d'options qui peuvent redonner ce sentiment d'autodétermination par rapport à son travail scolaire.

4.4.2. LES PARENTS

Lors de notre recherche-action, les **parents** ont indiqué se sentir compétents à accompagner leur enfant, à le soutenir dans son travail scolaire et à organiser les suivis à mettre en place. Les attitudes des parents quant à l'intégration sont globalement positives, mais ils soulignent l'importance de l'expertise (de l'enseignant) et de la patience nécessaire de la part des enseignants pour mener à bien les projets d'intégration. Par ailleurs, ils se sentent soutenus par les acteurs scolaires et ils perçoivent que ce climat de collaboration est très positif.

Cependant, les **rencontres avec les acteurs scolaires** s'organisent peu souvent (majoritairement de façon trimestrielle). Au vu du fait que la collaboration enseignant/parents, accompagnateur/parent est décrite comme un élément facilitateur par une bonne partie des parents, il serait intéressant d'augmenter la fréquence de ces rencontres. Dans notre étude, de manière globale, le **climat de collaboration** est jugé très positif par l'ensemble des acteurs, mais pour les parents ce climat est un élément clé du processus d'intégration et semble indispensable pour renforcer les trois besoins de base (compétence, affiliation et autonomie). Des rencontres plus fréquentes pourraient aussi renforcer le sentiment de compétence des enseignants/accompagnateurs en ce qui concerne le soutien des parents dans l'implication aux activités scolaires de leurs enfants (devoirs). Les parents indiquent collaborer le plus fréquemment avec les professionnels extérieurs (liés probablement aux trajets vers les suivis extérieurs). Il pourrait être intéressant

de voir dans quelle mesure on inviterait également les professionnels extérieurs aux réunions à l'école, quand des suivis ont lieu (environ pour 30 % des enfants 1 fois par semaine).

Les parents des élèves en intégration qui ont participé à notre étude semblent moins satisfaits des relations avec les parents des camarades de classe que des relations avec les acteurs scolaires. Comment favoriser ces relations entre parents ? Nous avons pu découvrir que les attitudes par rapport à certains types de besoins sont influencées par les connaissances, attitudes... Il serait peut-être intéressant **d'informer davantage** l'ensemble des parents sur les enfants à besoins spécifiques, la richesse de la mixité au sein de la classe, les apports mutuels de cette intégration et ainsi les rassurer quant aux apports de cette intégration et de petit à petit diminuer les craintes. Une autre façon de favoriser les liens entre parents des élèves à besoins spécifiques et ceux qui n'en ont pas est de créer des projets communs, des **moments de rencontres** entre parents à besoins spécifiques…. La crainte de stigmatisation rend-elle cette relation plus compliquée ? Ces relations peuvent-elles varier en fonction du type de besoin spécifique de leur enfant ? Les relations peuvent-elles être facilitées si plusieurs enfants intégrés se trouvent au sein d'une même classe ?

4.4.3. LES ENSEIGNANTS

Les **attitudes** concernant l'intégration des élèves à besoins spécifiques, la différenciation, la mise en œuvre des adaptations sont globalement très favorables auprès de l'ensemble des acteurs que nous avons inclus dans cette recherche-action. C'est en lien avec la mise en œuvre concrète (charge importante, patience nécessaire à l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques ou adaptation des pratiques d'évaluation, le coût matériel de certaines adaptations pour les élèves aveugles par exemple) que les avis peuvent être plus mitigés et peuvent expliquer qu'environ 30 % des enseignants de l'ordinaire indiquent que la poursuite d'un projet d'intégration est perçu comme laborieuse (ce pourcentage atteint seulement 8 % chez les accompagnateurs et les directions). En lien avec ce constat, une série d'enseignants (8/91) mentionnent souhaiter plus d'heures de préparation pour leurs cours.

Les **connaissances/formations/développement professionnel.** N**o**us avons pu constater de grandes différences dans la perception de certains types de besoins spécifiques. Souvent les mêmes types de besoins apparaissent en bas de la liste (enseignement ordinaire versus enseignement spécialisé), et face à une série de types de besoins, nous observons une cohérence entre le sentiment de compétence, les connaissances et les expériences professionnelles antérieures. Certains souhaitent d'ailleurs plus de connaissances/informations quant à certains types de besoins (cf. questions ouvertes). Rappelons-nous également que l'importance accordée au développement professionnel influence également la confiance de l'enseignant à collaborer avec d'autres autour des projets d'intégration.

La formation des enseignants sur les besoins spécifiques devrait donc rester une priorité et peut être davantage sous forme d'échanges ou de concertations avec des personnes ressources locales. Ces échanges pourraient poursuivre un double objectif : échange sur l'élève en intégration, son évolution, préparation des matières et soutien à l'enseignant et, en même temps, lieu de formation sur l'un ou l'autre trouble. Les formations continuées annuelles (ex. AHS ou autres) ne sont pour autant pas à bannir, car près de la moitié des enseignants (48 %) et des accompagnateurs (56 %) y participent et les estiment formatrices.

Les formations et le coût lié à la mise en œuvre des pratiques pédagogiques adaptées aux élèves à besoins spécifiques pourraient également être diminués en réalisant des **formations sur le terrain** pour des sous-équipes, entre acteurs scolaires (idéalement les accompagnateurs pédagogiques et les enseignants). De cette façon l'accompagnement pourrait être perçu moins lourd en termes de charge, renforcer des liens de collaboration et se dérouler pendant les heures scolaires. Cette demande de concertation revient de façon importante via les questions ouvertes et 39 enseignants sur 91 souhaitent davantage d'heures de concertation. Une autre façon de faciliter la collaboration entre acteurs scolaires sur le terrain (enseignant/accompagnateur)

est de favoriser la **stabilité de l'accompagnateur** d'une année à l'autre pour un élève ou une école. Cet aspect a été mentionné plusieurs fois dans les questions ouvertes, on reviendra plus tard sur ce point.

Certains types de besoins spécifiques tels que la dyspraxie ou les déficiences visuelles/auditives semblent peu connues en termes d'expériences professionnelles ou de formation personnelle. Plus on juge important le développement professionnel, plus on perçoit l'autonomie dans l'accompagnement des élèves (enseignants). Il serait intéressant de faire un répertoire de besoins de formation avec des personnes du terrain afin d'adapter au mieux la formation aux besoins du terrain. Il n'est donc pas étonnant que l'expertise de l'accompagnateur et la qualité de sa formation soient mentionnées comme facteurs facilitateurs dans les questions ouvertes adressées aux enseignants.

Le recours **fréquent à des pratiques de différenciation** influence positivement la confiance des enseignants à enseigner aux élèves à besoins spécifiques, à gérer les comportements des élèves, à proposer des stratégies pédagogiques à l'égard des besoins spécifiques. Il serait donc intéressant de les lancer dans ces processus, car c'est par la pratique régulière que la confiance dans l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques dans la gestion de la classe peut être renforcée.

Les **expériences professionnelles antérieures** influencent positivement la volonté des enseignants à s'engager auprès des élèves à besoins spécifiques, et elles peuvent aussi influencer les attitudes vis-à-vis des élèves ayant certains besoins spécifiques. À défaut de ces expériences professionnelles, nous pouvons nous imaginer que renforcer les connaissances et les collaborations peuvent agir comme leviers dans les attitudes, le sentiment de compétence et d'autonomie des enseignants de l'ordinaire.

Ces deux aspects indiquent que c'est par la pratique et le fait de vivre la différenciation au quotidien que les enseignants se lancent davantage ! Ce sont donc des pratiques à encourager, peut-être en encourageant les enseignants qui différencient ou souhaitent le faire à partager leurs expériences avec des collègues, avec les accompagnateurs, à essayer des pratiques en duos ?

4.4.4. LES ACCOMPAGNATEURS

En ce qui concerne les **attitudes des accompagnateurs** pédagogiques, nous avons pu souligner que ces derniers sont très favorables à l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, à la différenciation et aux adaptations conçues pour ces élèves.

Un levier important consisterait en une meilleure **définition de la mission de l'accompagnateur**, ce qui pourrait influencer favorablement l'autonomie perçue des accompagnateurs ainsi que leur sentiment d'affiliation à l'école ordinaire.

L'affiliation des accompagnateurs à leur école spécialisée est bien moindre qu'à leur école ordinaire. L'affiliation relativement forte à l'école ordinaire peut s'expliquer par le fait qu'ils passent la majorité de leur temps sur le terrain de l'école ordinaire pour suivre leurs élèves en intégration et qu'ils collaborent majoritairement avec l'enseignant de l'ordinaire. Il est intéressant qu'ils se sentent bien acceptés au sein des établissements ordinaires et le climat de collaboration positif est un des leviers importants pour le bien-être des accompagnateurs (renforce le sentiment de compétence à collaborer et la volonté de se lancer dans les projets d'intégration). En lien avec l'importance accordée à l'affiliation au sein l'école ordinaire, les questions ouvertes nous apportent des éléments complémentaires qui vont dans ce sens : souhait de stabilité de l'accompagnateur pédagogique pour une école ordinaire, minimiser les déplacements des accompagnateurs pédagogiques d'une école à l'autre (et libérer ainsi du temps pour faciliter les échanges [informels] entre acteurs scolaires) (ex. temps de midi, de concertation….) et augmenter les heures de préparation/de concertation avec l'enseignant de l'ordinaire. Il serait également intéressant de renforcer les liens et le partage d'expertise **au sein des écoles spécialisées** en facilitant la collaboration et des liens entre accompagnateurs.

Cette idée revient également dans les questions ouvertes où certains mentionnent le souhait de supervision avec des collègues de l'école spécialisée et expriment le souhait d'acquérir davantage d'expertise.

La **formation et les connaissances** sont globalement plus solides en ce qui concerne les différents besoins spécifiques, mais varient très fort d'un type de besoin à l'autre. Plus de la moitié réalisent des formations annuelles et environ un tiers réalise annuellement une formation spécifique. Au vu de la population des élèves à besoins spécifiques au sein de la communauté germanophone, quelles connaissances devraient-elles être renforcées davantage ?

Les **expériences professionnelles antérieures** des accompagnateurs peuvent renforcer leur sentiment de compétence face à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques ; une meilleure confiance est à son tour liée à une attitude plus favorable pour certains types de besoins… C'est donc sur les expériences antérieures ou à défaut, une acquisition d'une meilleure connaissance qu'on peut agir pour renforcer le sentiment de compétence des accompagnateurs et ainsi éventuellement influencer les attitudes par rapport à certains types de besoins.

Les questions ouvertes montrent que **les facteurs facilitateurs** dans le déroulement des projets d'intégration se situent dans les ressources à disposition en termes de temps (ex heures de préparation, de concertation), la qualité de la collaboration (avant tout avec l'enseignant) et la stabilité de l'accompagnateur (ex. limiter fortement le nombre d'écoles ordinaires dans lesquelles l'accompagnateur travaille), l'accès aux outils spécifiques, et le co-enseignement (ex. le team-teaching, plus de présence de classe). Une série d'accompagnateurs pointent la nécessité d'un cadre plus clair (en lien avec les missions des accompagnateurs et le cadre légal), la nécessité d'octroyer davantage de ressources (en termes de temps de concertation p.ex.) ainsi que le souhait d'alléger les démarches administratives en lien avec la mise en place et le suivi d'un projet d'intégration.

4.4.5. LES DIRECTIONS

Du côté des directions, nous avons pu constater que ces dernières ont des attitudes très favorables quant à la différenciation, et l'intégration (avec des craintes quant à certains aspects de la mise en œuvre) et se sentent tout à fait affiliées à leurs écoles. De plus, les directions se sentent capables de pouvoir insuffler une culture inclusive au sein de leurs établissements et ont des attitudes quant aux types de besoins semblables aux accompagnateurs pédagogiques. Auprès des directions, nous avons constaté que le fait d'avoir des attitudes favorables quant aux adaptations et à la différenciation renforce non seulement la compétence à insuffler une culture inclusive, mais favorise également la volonté de démarrer des projets d'intégration.

Notons également que les directions ont un certain bagage en termes d'années professionnelles auprès des élèves à besoins spécifiques et déclarent avoir de bonnes connaissances du décret, ce qui renforce leur sentiment de compétence face à la gestion des projets d'intégration.

Dans les éléments facilitateurs mentionnés au sein des questions ouvertes, nous remarquons que plusieurs directions pointent les démarches administratives trop lourdes, une charge temporelle importante liée à la mise en place et le suivi des projets d'intégration et souhaitent davantage d'heures d'accompagnement pour les élèves en intégration et davantage de soutien pour leur personnel enseignant par des « experts »/personnes-ressources issus de l'enseignement spécialisé.

4.4.6. KALEIDO-DG

Ce service est un service clé dans le démarrage des projets d'intégration et également impliqué dans le suivi des élèves à besoins spécifiques à travers des collaborations avant tout « trimestrielles » (ex. lors des conférences de soutien). Seules les directions déclarent collaborer en moyenne plus fréquemment avec Kaleido-DG (45 % des directions déclarent collaborer au moins une fois par semaine).

Dans les éléments facilitateurs mentionnés au sein des questions ouvertes, nous remarquons que plusieurs membres de Kaleido-DG pointent l'importance de l'expertise du spécialisé et la présence d'un accompagnateur « bien formé ».

4.5. EN CONCLUSION

Comme annoncé lors de l'introduction à ce rapport, nous avons analysé en quoi les **connaissances** des acteurs (relatives aux démarches pour les projets d'intégration et relatives aux types de besoins spécifiques), les **attitudes** à l'égard des besoins spécifiques et de l'intégration, de la différenciation et des adaptations, la valeur accordée et le type de démarches de **développement professionnel**, **les collaborations entre acteurs scolaires** (climat, objets, fréquence), les **pratiques pédagogiques mises en place** (différenciation et adaptations) viennent soutenir la réussite du projet d'intégration, mesurée par le **bien-être** des élèves et des acteurs autour de trois dimensions de base : leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale et leur engagement.

Après avoir détaillé les facteurs facilitateurs auprès des différents acteurs, il nous semble important de souligner les leviers les plus importants. Sur la base de nos cadres théoriques, respectivement les conditions de Tremblay (2012) pour favoriser une école inclusive et les cadres motivationnels de la théorie d'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) et de *l'expectancy-value* (Wigfield & Eccles, 2000), notre étude a pu ainsi identifier certains facteurs ou leviers qui ont le plus d'importance dans le processus d'intégration en Communauté germanophone. La figure 76 illustre comment ces différents facteurs interagissent et à quel point agir sur un levier permet d'en toucher d'autres. Contrairement au modèle de Tremblay, où les interactions n'étaient que peu visibles, notre modèle se veut dynamique soulignant la complexité du processus et l'interdépendance de ces leviers.

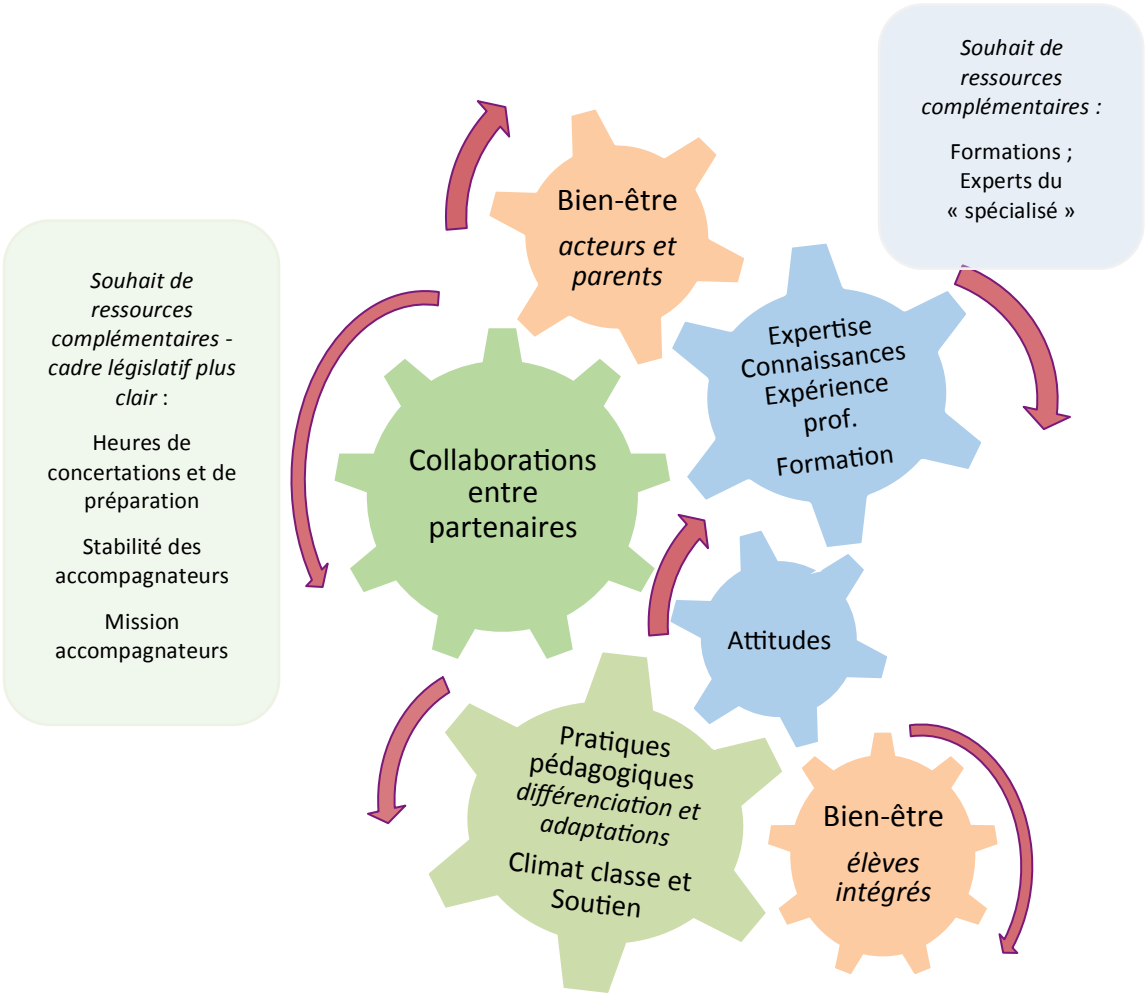


FIGURE 76 : LES LEVIERS DU PROCESSUS D'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES

Sont ainsi soulignés à la fois des leviers qui relèvent de facteurs plus individuels (en bleu) ou qui relèvent des pratiques en situation (en vert).

L'expertise des acteurs, leurs connaissances, leur expérience professionnelle, leur formation ou développement professionnel ainsi que leurs attitudes (tant vis-à-vis de l'intégration, de l'école inclusive que vis-à-vis de la différenciation ou des adaptations) sont donc des leviers importants pour mettre en route ce processus d'intégration. Si ces dimensions sont avant tout individuelles, portées par chaque acteur, elles peuvent être renforcées par des formations continuées et par l'apport de l'expertise de l'enseignement spécialisé notamment. C'est ce que nous disent explicitement les acteurs quand ils mentionnent, dans les questions ouvertes, les facteurs facilitateurs et les éléments à améliorer. Cependant, les projets d'intégration impliquent un ensemble d'acteurs et c'est là que la qualité des collaborations entre les partenaires et les pratiques mises en œuvre par les acteurs proximaux des élèves (enseignants et accompagnateurs du spécialisé) sont essentielles pour soutenir le bien-être des élèves et des acteurs et des parents. Pour renforcer ces dimensions de collaboration et de pratiques, disposer de ressources complémentaires (heures de concertation, de préparation, stabilité des accompagnateurs) et d'un cadre législatif clair (mission des accompagnateurs) sont autant d'éléments facilitateurs à renforcer, selon ce que mentionnent les acteurs eux-mêmes dans les questions ouvertes.
Comme les résultats de notre étude le montrent, c'est l'interaction de ces facteurs individuels et situationnels qui viennent soutenir le bien-être des élèves et des acteurs scolaires et des parents (en orange). De plus, les corrélations entre ces différents facteurs sont importantes, ce qui signifie, comme essaie de le montrer l'image de l'engrenage que l'on peut agir sur l'un ou l'autre de ceux-ci pour faire bouger l'ensemble, soit dans le sens positif attendu, soit à l'inverse, en ayant un effet délétère sur le bien-être.

LA COLLABORATION COMME LEVIER IMPORTANT

La collaboration entre les différents partenaires autour d'un projet d'intégration semble être clairement un nœud pour faciliter les projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques dans une école ordinaire.

Les collaborations, et le climat dans lequel elles se déroulent sont un élément mis en avant par une série d'acteurs. Ces échanges sont en outre source de développement professionnel ou de **formation** pour les enseignants de l'ordinaire et les accompagnateurs pédagogiques. C'est à travers ces collaborations que les connaissances et les expériences s'échangent (par exemple au sein des concertations entre l'enseignant de l'ordinaire et l'accompagnateur pédagogique).

Ces deux acteurs souhaitent davantage d'heures de concertation et de préparation. Du côté des accompagnateurs, ces moments d'échange sont indispensables pour accompagner au mieux l'élève en intégration et pour leur permettre de s'intégrer davantage au sein de l'école ordinaire. Pour les enseignants de l'ordinaire, avoir plus d'heures de préparation avec le soutien de l'accompagnateur pourrait rendre ce processus d'intégration moins laborieux et faciliter la mise en place des adaptations et de pratiques différenciées. Or, notre étude a montré que plus le recours aux pratiques de différenciation est grand, plus les enseignants de l'ordinaire se sentent capables d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques. Ils sont alors enclins à poursuivre cette mise en œuvre. Le partage de pratiques, la réflexion sur les adaptations concrètes à mettre en place et leur évaluation pourraient trouver une place centrale dans ces heures de préparation/de concertation non seulement entre les accompagnateurs pédagogiques et les enseignants de l'ordinaire, mais aussi entre les enseignants d'une même école, qui pourraient ainsi partager leurs expériences, voire se « parrainer » ou accompagner des collègues tout en ayant la possibilité de faire appel à une personne-ressource du spécialisé ou encore une personne-ressource au sein de l'école ordinaire. Cela pourrait avoir un effet démultiplicateur.

De manière globale, le climat de collaboration est jugé très favorable par l'ensemble des répondants à notre étude. Ce climat semble avoir une influence importante sur différentes dimensions du **bien-être** d'une série d'acteurs, ce qui peut signifier que là où il n'est pas aussi bon, cela peut affecter ces dimensions de bien-être. Grâce à ces échanges dans un climat favorable, les parents se sentent affiliés à l'école, compétents dans l'accompagnement et autonomes comme condition d'implication et d'engagement dans le projet de l'enfant. C'est d'ailleurs un des seuls leviers pour les parents. Pour les acteurs scolaires, le climat de collaboration affecte avant tout le sentiment d'autonomie (accompagnateurs, directions) ou la compétence à collaborer (accompagnateurs).

Nos résultats ont montré que les collaborations se déroulent d'autant mieux que les connaissances sont là, que le cadre est clair, que les expériences professionnelles sont importantes, qu'on se fait mutuellement confiance, qu'on a des attitudes favorables à l'intégration…

Le lien entre la collaboration et les **attitudes** suggère que plus un acteur est favorable aux pratiques de différenciation (attitudes positives), plus il va avoir tendance à se sentir capable de collaborer avec les différents acteurs, et probablement s'impliquer dans la collaboration.

Nous avons souligné que les moments de collaborations sont source de formation, d'échange de connaissances et c'est dans cette collaboration entre acteurs de terrain que la plupart des acteurs impliqués dans les projets d'intégration se développent professionnellement. Il reste maintenant à savoir comment améliorer ces collaborations et comment garantir que chaque acteur se sente bien au sein de ces collaborations.

Cette réflexion peut se faire avec l'appui de la théorie de l'autodétermination qui souligne qu'on peut soutenir le bien-être en offrant structure, choix et un cadre respectueux. Un élément important est le **soutien en termes de structure** (et en évitant le chaos) : fournir un cadre bienveillant, qui définit des attentes claires, qui peut donner des feedbacks précis et détaillés, qui garde des traces, qui prévoit les temps et les moments de concertation et d'échanges avec définition des objectifs et des missions clairs pour chacun… La clarté de la mission d'accompagnement a été soulignée notamment par les accompagnateurs. Pour eux, plus cette mission est clairement définie, reconnue et valorisée, plus ils se sentent affiliés à l'école (il y a moins de place pour des « luttes » de terrain ou des tensions). Dans la lignée de la théorie de l'autodétermination, on peut également veiller à offrir un **soutien en termes d'autonomie** pour ces moments de collaborations (par exemple la possibilité de choix entre plusieurs objectifs, thématiques, contenus, échanges d'avis et une certaine souplesse au niveau des moments de concertation). Nous avons pu donner un aperçu des contenus abordés lors de ces collaborations au sein de notre étude. Il serait intéressant d'évaluer les besoins des acteurs en termes de contenus (par exemple le manque de connaissances concernant certains types de besoins spécifiques…). Même si le climat de collaboration (mesuré à travers de notre étude) est jugé très favorable, il faut veiller à maintenir cette **implication** et ce climat de respect, de confiance, de reconnaissance et la complémentarité des partenaires en évitant que l'un de ceux-ci ne se sente exclu, non reconnu dans ses spécificités. À cet égard, une certaine stabilité de l'accompagnateur du spécialisé au sein de l'école ordinaire peut faciliter ces collaborations. C'est d'ailleurs souvent évoqué par les acteurs eux-mêmes dans les éléments facilitateurs ou à améliorer pour faciliter les projets d'intégration.

La collaboration avec les parents, nous l'avons vu, est également essentielle. C'est d'ailleurs souvent là que les acteurs scolaires se disent le moins compétents pour impliquer les parents dans le projet d'intégration de leur enfant. Or, les parents sont demandeurs. Comment alors la renforcer pour qu'elle bénéficie à toutes les parties et soutienne le sentiment d'autonomie et de compétence de chacun ? Quelques pistes peuvent être évoquées : prendre en compte l'avis des parents concernant la fréquence et les moments de concertations (au vu des agendas parfois bien remplis des parents), proposer un cadre bienveillant et des attitudes favorables quant au type de besoins spécifiques de leur enfant. Il serait éventuellement intéressant que les enseignants soulignent ce qu'ils mettent en place en classe et que les parents puissent comprendre à quel point l'enseignant met en place des pratiques pédagogiques soutenantes pour leur enfant. De même, permettre aux

parents d'échanger avec les enseignants sur ce qu'ils mettent en place à la maison, pouvoir dire l'implication mise dans le suivi de leur enfant, afin de faciliter la reconnaissance mutuelle de la spécificité de chacun.

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COMME LEVIER IMPORTANT

Inscrire les différents acteurs dans une logique de développement professionnel de leurs compétences et connaissances est un autre levier important. C'est d'ailleurs une dimension qui est valorisée par les acteurs en termes d'utilité, d'importance et d'intérêt, ce qui est essentiel pour s'engager dans une telle démarche. Ainsi, suivre des formations initiales ou continues, acquérir de l'expertise et des connaissances pour des acteurs avec peu d'expériences professionnelles antérieures auprès des élèves à besoins spécifiques sont pointés par les acteurs eux-mêmes comme éléments facilitateurs ou à améliorer à travers leurs réponses aux questions ouvertes.

Comme nous l'avons également vu dans nos résultats, les expériences professionnelles et les connaissances acquises interagissent également avec d'autres dimensions comme les attitudes, mais influencent également le sentiment de compétence à mettre en œuvre certaines pratiques ou à collaborer au projet d'intégration. Ainsi, plus les accompagnateurs ont des **expériences professionnelles** antérieures auprès des élèves à besoins spécifiques, plus ils se sentent capables de les accompagner.

De même, plus les enseignants valorisent la formation et estiment utile de se former, plus ils se sentent capables d'établir des pratiques pédagogiques et autonomes dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Ici, on pourrait faire l'hypothèse que plus l'enseignant a des connaissances (ou valorise la formation) et se sent soutenu dans ses pratiques par une collaboration étroite et positive avec les autres acteurs, plus il sera en mesure de soutenir l'élève (c'est quand même l'acteur qui a l'enfant dans sa classe toute la semaine, s'il est bien coaché et entouré, il ne peut que se sentir davantage capable de soutenir son élève à besoins spécifiques). Cette expertise pourrait être apportée sur le terrain au sein des collaborations ou en permettant aux « experts » de l'école spécialisée de se former et trouver des ressources au sein de leurs écoles spécialisées (ici le souhait de supervision, réunions plus régulières avec les collègues de l'école spécialisée étaient mises en avant).

Les recherches et travaux théoriques actuels sur l'apprentissage en situation de travail (Billett, 2001 ; É. Bourgeois & Durand, 2012) et plus généralement sur l'apprentissage et l'engagement permettent également de donner de la cohérence et un cadre de réflexion à cette logique de développement professionnel, telle qu'elle est apparue dans nos résultats (E. Bourgeois, 2013 ; Jacot, Raemdonck, & Frenay, 2015 ; Merhan & Bourgeois, 2015).

De manière générale, plus on se sent capable d'accompagner ou d'enseigner aux enfants ayant certains types de besoins, plus on a des **attitudes** favorables quant à leur présence dans l'enseignement ordinaire. En ce qui a trait aux attitudes par type de besoins spécifiques des élèves, nous avons pu observer une certaine cohérence entre faibles connaissances, peu d'expérience professionnelle, faible sentiment de compétence et les attitudes plus défavorables relatives à l'intégration de certains élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Cependant, pour certains types (ex. retard mental modéré ou sévère, troubles autistiques), malgré une certaine expérience professionnelle ou des connaissances plus importantes des accompagnateurs pédagogiques, cela ne suffit pas pour que ces derniers se sentent vraiment confiants pour encadrer ces enfants ou aient des attitudes très favorables quant à leur présence dans l'enseignement ordinaire. Ceci est à situer bien sûr dans l'état actuel des choses.

Si l'on veut pouvoir faire évoluer ces attitudes, il faut alors sans doute réfléchir plus globalement au système éducatif dans son ensemble et aux conditions pour rendre possible leur intégration, notamment par le partage de ressources du spécialisé, l'augmentation de celles-ci pour permettre plus de collaborations, voire du co-enseignement.

Penser l'intégration des élèves à besoins spécifiques comme un processus dynamique qui fait appel à toute une série de leviers qui s'emboîtent et interagissent pour faciliter le bien-être des élèves et des acteurs scolaires permet ainsi de dégager des pistes d'actions. Cela ne permet pas pour autant de dégager des solutions miracles, mais cela permet de veiller à maintenir et renforcer ce qui va déjà bien et veiller, en insistant sur certains éléments, à travailler à partir de leviers qui peuvent avoir de l'effet sur les dimensions qui sont un peu moins positives. Cette façon d'analyser la question permet également, à partir des résultats issus de cette recherche et des réflexions reprises dans ces dernières pages, de dégager de nouvelles pistes de recherche, ancrées sur la réalité de l'intégration en Communauté germanophone, telle qu'elle a été donnée à voir par les acteurs eux-mêmes.

Cependant, il faut bien sûr situer ces pistes de recherche et d'action, à partir de la recherche menée qui n'a pas, loin de là, la prétention de considérer que les leviers identifiés seraient les seuls ni que les acteurs choisis sont les seuls à intervenir. Nous avons focalisé, et c'était le choix posé d'emblée, de nous focaliser sur les acteurs scolaires, les élèves et leurs parents qui s'inscrivent dans un projet d'intégration dans l'enseignement ordinaire. D'autres travaux devraient être menés pour étudier les ressources que les parents peuvent mobiliser en dehors du cadre scolaire (par ex. professionnels, associations…) dans les projets d'intégration. Il faudrait aussi pouvoir étudier les leviers issus d'expériences de certaines écoles dites « inclusives ». Il serait par exemple intéressant de voir dans quelle mesure les pratiques de ces écoles en lien avec certains leviers identifiés ici (ex. collaborations, concertations renforcées) influencent les attitudes ou le bien-être des acteurs scolaires ou de voir si par exemple l'affiliation des parents d'élèves à besoins spécifiques aux autres parents est différente.

5. BIBLIOGRAPHIE

Antonak, R., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children, 62*(2), 139-149.

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

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*, 367-389.

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

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of Adolescents* (pp. 307-337): Information Age Publishing.

Baron, F., Chasseur, S., Creuven, B., Stéphanie, C., Hairs, V., & Nélis, D. (2012). In S. Dalla Piazza (Ed.), *Un enfant handicapé : égaliser ses chances*. Paris : l'Harmattan.

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

Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leur rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 545-565.

Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? In N. Trépanier & M. Paré (Eds.), *Des modèles des service pour favoriser l'inclusion scolaire* (pp. 32-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, J. (2000). Inclusion of 'pupils-who-need-extra-help: social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 4*(3), 231-252.

Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bennacer, H., Darracq, S., & Pomelec, C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 72*, 85-100.

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning, 13*(5), 209-214. doi:http://dx.doi.org/10.1108/EUM0000000005548

Bourgeois, E. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 175-183). Bruxelles : De Boeck.

Bourgeois, É., & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris: PUF.

Congress of the United States. (1975). *An act to amend the education of the handicapped, act to provide educational assistance to all handicapped children, and for other purpose*. Washington, District of Columbia.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a reveiw of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York: Plenum Publishing Co.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Devos, C., Van der Linden, N., Boudrenghien, G., Assaad, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2015). Doctoral supervision in the light of the three types of support promoted in self-determination theory. *International Journal of Doctoral Studies, 10*(438-464).

Doré, R., Wagner, S., Brunet, J. P., & Bélanger, N. (1998). *L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces canadiennes et territoires du Canada. Rapport de recherche*. Ontario : UQAM, Université de Toronto.

Dupont, J.-P. (2009). *Influence des négociations « professeur-élèves » sur la dynamique motivationnelle des élèves en éducation physique : une approche basée sur la théorie de l'autodétermination.* (Thèse de doctorat), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inclusive education and classroom practices. Summary report*. Bruxelles: European Agency for Development in Special Needs Education.

Fédération Wallonie Bruxelles. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.

Fédération Wallonie Bruxelles. (2004). *Décret organisant l'enseignement spécialisé*.

Forest, J., & Mageau, G. A. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. *Psychologie Québec, 25*(33-36).

Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2010). A Cross-National Study of Secondary Science Classroom Environnements in Australia and Indonesia. *Research in Science Education, 40*, 551-571.

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education, 8*(1), 37-57.

Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : Vers une approche intégrative. *OSP : l'orientation scolaire et professionnelle, 44*(3), 339-369.

Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014) Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles : Rapport d'enquête.

Galand, B., & Philippot, P. (2002). Développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Revue canadienne des sciences du comportement, 34*, 261-275.

Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfcation des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioral Science, 40*(4), 230-237.

Grange, J. (2005). Que veut dire intégration ? Histoire d'une notion. In V. Ferry, P.-D. Galloro, & G. Noiriel (Eds.), *20 ans de discours sur l'intégration* (pp. 41-47). Paris : l'Harmattan.

Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children.* University of Denver, Denver, CO.

Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement: Routledge.

Jacot, A., Raemdonck, I., & Frenay, M. (2015). A review of motivational constructs in learning and training transfer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(1), 201-219. doi:10.1007/s11618-014-0599-x

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(588-600).

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

Katz, J., & Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : social benefits. *International Journal of Special Education, 17*(2), 26-36.

King-Sears, M. (1997). Best academic pratices for inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children, 29*, 1-22.

Laguardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'auto-détermination et applications. . *Revue Québécoise de Psychologie, 21*(2), 281-304.

Laveault, D., & Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation (3e éd.)*. Bruxelles : De Boeck.

Lee, F., Yeung, A., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: what teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 79-88.

Letor, C., & Enthoven, S. (2014). *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet « Décolâge !"*. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5543&dummy=27398

Magerotte, G., Dupuis, M.-C., Lancelle, F., & Merjavec, C. (1997). Projet Kaleidoscope : l'éducation intégrée des enfants présentant un handicap mental : synthèse de l'expérience. *Le Point sur la Recherche en Education, 3*.

Merhan, F., & Bourgeois, É. (2015). Dynamique d'engagement professionnel en situation de formation par alternance. In F. Merhan, A. Jorro, & J.-M. De Ketele (Eds.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 20-36). Bruxelles : De Boeck.

Nader-Grosbois, N. (2015). *Psychologie du handicap*. Bruxelles : De Boeck.

ONU. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Retrieved from http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html.

ONU. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Retrieved from http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx.

Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (2016). *Théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués.* . Bruxelles : De Boeck.

Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367-382.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie, 39*(2), 6-22.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-178.

Rousseau, N., & Bélanger, J. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau & J. Bélanger (Eds.), *La pédagogie et l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rowan, B., & Miller, R. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal, 44*(2), 252-297.

Ryan, R. (1993). Agency and organization: Instrinsic motivation, autonmy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation : Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. . In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: Rochester University Press.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Education Needs, 12*(1), 12-21.

Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(571-581).

Skrtic, W. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review, 31*(2), 148-206.

Sokolowski, K. (1998). *Teacher Attitudes Toward Students with Disabilities in their Classroom.* (Master's Thesis), New York.

Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching in early adolescents' motivation: A review of the literature. *Educational Research Review, 9*, 65-87.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(1), 123-139.

Tomlinson, C. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Éditions Chenelière.

Tomlinson, C. (2005). Grading and differentiation - Paradox or good practice? . *Theory into practice, 44*(3), 262-269.

Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires - l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire - destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage.* ULB, Bruxelles.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956.

UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (1994). *Conférence mondiale de Salamanque sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Espagne : UNESCO et Ministère de l'Éducation.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all.* Paris : UNESCO.

UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2009). *Defining and Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*, 981-1002.

Van der Linden, N., Devos, C., Boudrenghien, G., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (submitted). On predicting doctoral persistence : Developement and validation of Doctorate-related Need Support and Need Satisfaction scales.

Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement. The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). London: Emerald Group Publishing Limited.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE, 10*(8).

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(678-691).

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.

6. TABLES

6.1. TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE

Introduction 5

1. Intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire 9

1.1. Contexte international 9

1.2. Intégration versus école inclusive 9

1.2.1. Période ségrégative 9

1.2.2. Période intégrative 9

1.2.3. Période inclusive 10

1.3. Contexte de la Communauté germanophone (DG) 11

1.3.1. Bref historique 11

1.3.2. L'intégration en chiffres 12

1.3.3. Modalités de l'intégration 12

1.3.4. Démarrage d'un projet d'intégration 12

1.3.5. Conclusion 13

1.4. Les conditions de l'école inclusive selon Tremblay. 14

1.4.1. Valeurs et attitudes 15

1.4.2. Engagement collectif 16

1.4.3. Accès et groupement 16

1.4.4. Qualité de l'enseignement 16

1.4.5. Différenciation 16

1.4.6. Adaptations et modifications curriculaires 16

1.4.7. Soutien à l'élève 17

1.4.8. Législation et ressources 17

1.4.9. Collaboration entre professionnels 17

1.4.10 Formation 17

1.4.11. Conclusion 17

1.5. Théorie de l'autodétermination : trois besoins fondamentaux à soutenir 17

1.5.1. Le bien-être psychologique 18

1.5.2. La théorie de l'autodétermination 18

1.5.3. Les trois besoins psychologiques fondamentaux 18

1.5.4. La théorie d'autodétermination en contexte éducatif 19

1.5.5. Soutien de l'autonomie versus contrôle. 20

1.5.6. Structure versus chaos. 21

1.5.7. Soutien de l'affiliation versus rejet ou négligence. 21

1.5.8. Conclusion 21

2. Méthodologie de la recherche 23

2.1. Questions de recherche 23

2.2. Mesure des variables 24

2.3. Présentation des questionnaires 28

2.4. Procédure 32

2.4.2. Création des questionnaires 33

2.4.3. Distribution et passation des questionnaires 33

2.4.4. Retour des questionnaires et traitements 34

2.5. Échantillon 35
2.5.1. Élèves *35*
2.5.2. Parents *37*
2.5.3. Enseignants de l'ordinaire *39*
2.5.4. Accompagnateurs pédagogiques *40*
2.5.5. Directions *42*
2.5.6. KALEIDO-DG *43*

3. Résultats 45
3.1. Pratiques pédagogiques 45
3.1.1. Enseignants de l'ordinaire *45*
Quelles sont les attitudes des enseignants de l'ordinaire à l'égard de la différenciation pédagogique ? 45
Quelles sont les attitudes des enseignants de l'ordinaire à l'égard des adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? 46
Attitudes par rapport à la nécessité d'avoir des adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? 46
Attitudes par rapport à la mise en œuvre de certaines adaptations spécifiques au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? 46
À quelle fréquence les enseignants de l'ordinaire mettent-ils en œuvre de la différenciation pédagogique ? 47
À quelle fréquence les enseignants de l'ordinaire mettent-ils en œuvre des adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? 48
À quelle fréquence les enseignants de l'ordinaire utilisent-ils des outils et dispositifs spécifiques à l'égard des élèves intégrés ? 49
Dans quelle mesure les enseignants de l'ordinaire collaborent-ils avec les différents acteurs ? 49
Acteurs de la collaboration 49
Objets de la collaboration 50
3.1.2. Élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire *51*
À quelle fréquence les élèves intégrés perçoivent-ils que l'enseignant de l'ordinaire met en œuvre de la différenciation pédagogique au sein des classes ? 51
Quelles sont les attitudes des élèves intégrés à l'égard des adaptations mises en œuvre à leur égard dans les classes de l'ordinaire ? 52
3.1.3. Accompagnateurs pédagogiques *53*
Quelles sont les attitudes des accompagnateurs pédagogiques à l'égard de mise en œuvre de la différenciation pédagogique au sein des classes ? 54
Quelles sont les attitudes des accompagnateurs pédagogiques à l'égard des adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? 54
Attitudes par rapport à la nécessité d'avoir des adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? 54
Attitudes par rapport à la mise en œuvre de certaines adaptations spécifiques au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? 55
À quelle fréquence les accompagnateurs pédagogiques mettent-ils en œuvre de la différenciation pédagogique ? 55
À quelle fréquence les accompagnateurs pédagogiques mettent-ils en œuvre des adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? 56
À quelle fréquence les accompagnateurs pédagogiques utilisent-ils des outils et dispositifs spécifiques à l'égard des élèves intégrés ? 58
Dans quelle mesure les accompagnateurs pédagogiques collaborent-ils avec les différents acteurs ? 59
Acteurs de la collaboration 59
Objets de la collaboration 60
3.2. Les élèves et leurs parents 62
3.2.1. Élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire *62*
Bien-être et engagement des élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire : se sentent-ils compétents, affiliés et autonomes ? 62
Sentiment de compétence des élèves intégrés 62
Sentiment d'affiliation sociale 63
Perception de victimisation 65
Sentiment d'autonomie 66

Engagement dans des activités en dehors de l'école 67
Bien-être des élèves : relations entre les différentes dimensions 69
Quels sont les facteurs qui soutiennent le bien-être des élèves intégrés? 71
Description du climat de classe perçu par les élèves 71
Soutien de l'autonomie, de la compétence et de l'affiliation 72
Soutien de l'affiliation 72
Soutien de l'autonomie 73
Soutien de la compétence 73
Corrélations entre les trois types de soutien 73
Facteurs soutenant le bien-être des enfants intégrés dans l'enseignement ordinaire : Analyses de régression 75
Facteurs de climat associés au sentiment de victimisation 76
Facteurs soutenant l'affiliation au sein de la classe et en dehors de la classe 77
Facteurs soutenant le sentiment de compétence 78
Facteurs soutenant le sentiment d'autonomie en classe 78
3.2.2. Parents des élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire 81
Les parents se sentent-ils compétents, affiliés et autonomes dans le cadre de l'intégration de leur enfant dans l'enseignement ordinaire ? 81
Sentiment de compétence 81
Sentiment d'affiliation sociale 82
Sentiment d'autonomie 83
Bien-être des parents : relations entre les différentes dimensions 84
Comment les parents perçoivent-ils la poursuite de l'intégration de leur enfant dans l'enseignement ordinaire l'année prochaine ? 85
Quelles sont les attitudes des parents des élèves intégrés à l'égard de l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ? 85
Dans quelle mesure les parents des élèves intégrés connaissent-ils la législation et les démarches administratives relatives à l'intégration ? 86
Dans quelle mesure les parents des élèves intégrés collaborent-ils avec les acteurs scolaires ? 87
Acteurs scolaires avec lesquels les parents collaborent 87
Objet des collaborations 88
Climat de la collaboration 89
Quels sont les facteurs qui soutiennent le bien-être des parents des élèves à besoins spécifiques ? 90
Corrélations entre facteurs explicatifs et variables retenues 90
Facteurs associés au sentiment de compétence des parents 92
Sentiment de compétence pour aider son enfant en intégration 92
Sentiment de compétence à collaborer avec les partenaires autour des projets d'intégration 92
Facteurs associés au sentiment d'affiliation sociale des parents 93
Facteurs associés au sentiment d'autonomie des parents 94
3.3. Les acteurs scolaires 95
3.3.1. Enseignants de l'ordinaire 95
Bien-être et engagement des enseignants de l'ordinaire : se sentent-ils compétents, affiliés et autonomes ? 95
Sentiment de compétence des enseignants de l'enseignement ordinaire 95
Sentiment de compétence à l'égard des pratiques de différenciation pour les élèves à besoins spécifiques 95
Sentiment de compétence à l'égard des collaborations 96
Sentiment de compétence à l'égard de son métier d'enseignant en lien avec accompagnement des élèves à besoins spécifiques 96
Sentiment compétence pour enseigner à des élèves à besoins spécifiques (par types) 97
Sentiment d'affiliation sociale à ses collègues 98
Sentiment d'autonomie 98
Bien-être des enseignants ordinaires : relations entre les différentes dimensions 99
Comment les enseignants de l'ordinaire perçoivent-ils la poursuite de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire l'année prochaine ? 100
Dans quelle mesure les enseignants de l'ordinaire sont-ils inscrits dans une perspective de développement professionnel ? 101

Quelles sont les attitudes des enseignants de l'ordinaire concernant l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ? 102
Attitudes à l'égard de l'école inclusive 103
Attitudes à l'égard de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques, par type de besoins 103
Quelles sont les connaissances et les expériences antérieures des enseignants concernant les projets d'intégration et les élèves à besoins spécifiques ? 104
Connaissances du décret 105
Connaissances relatives aux différents types de besoins spécifiques 105
Expérience professionnelle ou dans la sphère privée avec des élèves ou des personnes ayant des besoins spécifiques 106
Quelle perception les enseignants de l'ordinaire ont-ils du climat de collaboration à l'école ? 108
Quels sont les facteurs qui soutiennent le bien-être des enseignants de l'ordinaire ? 109
Corrélations entre facteurs explicatifs et variables retenues 109
Facteurs associés au sentiment de compétence pour accompagner à un projet d'intégration 113
Sentiment de compétence à collaborer avec les partenaires autour des projets d'intégration 113
Sentiment de compétence à gérer la classe 114
Sentiment de compétence à l'égard des élèves à besoins spécifiques 114
Sentiment de compétence à proposer des stratégies pédagogiques et d'évaluation pertinentes 114
Sentiment de compétence à exercer de la différenciation dans ses pratiques d'enseignant 115
Facteurs associés au sentiment d'affiliation sociale pour la mise en œuvre de l'intégration 116
Facteurs associés au sentiment d'autonomie pour la mise en œuvre de l'intégration 116
3.3.2. Accompagnateurs pédagogiques 118
Bien-être et engagement des accompagnateurs pédagogiques : se sentent-ils compétents, affiliés et autonomes ? 118
Sentiment de compétence des accompagnateurs pédagogiques 118
Sentiment de compétence à l'égard des pratiques de différenciation pour les élèves à besoins spécifiques 118
Sentiment de compétence à l'égard des collaborations 118
Sentiment de compétence à l'égard de son métier d'accompagnateur pédagogique 119
Sentiment compétence pour accompagner des élèves à besoins spécifiques (par types) 120
Sentiment d'affiliation sociale 121
Affiliation dans l'école spécialisée 121
Affiliation dans l'école ordinaire 122
Sentiment d'autonomie 122
Clarté de la mission d'accompagnateur pédagogique 123
Bien-être des accompagnateurs pédagogiques : relations entre les différentes dimensions 124
Comment les accompagnateurs pédagogiques perçoivent-ils la poursuite de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire l'année prochaine ? 125
Dans quelle mesure les accompagnateurs pédagogiques sont-ils inscrits dans une perspective de développement professionnel ? 126
Quelles sont les attitudes des accompagnateurs pédagogiques concernant l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ? 128
Attitudes à l'égard des bénéfices de l'intégration 128
Attitudes à l'égard de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques, par type de besoins 129
Quels sont les facteurs liés à ces attitudes (expérience, connaissances…) ? 130
Connaissances du décret 130
Connaissances relatives aux différents types de handicaps 131
Expérience professionnelle ou dans la sphère privée avec des élèves ou des personnes ayant des besoins spécifiques 131
Quelle perception les accompagnateurs pédagogiques ont-ils du climat de collaboration à l'école ordinaire ? 134
Climat de la collaboration 135
Quels sont les facteurs qui soutiennent le bien-être des accompagnateurs pédagogiques ? 136
Corrélations entre facteurs explicatifs et variables retenues 136
Facteurs associés au sentiment de compétence pour accompagner à un projet d'intégration 140
Sentiment de compétence à collaborer avec les partenaires autour des projets d'intégration 140
Sentiment de compétence à gérer les comportements des élèves 140

Sentiment de compétence SEEBS....141
Sentiment de compétence à proposer des stratégies pédagogiques et d'évaluation appropriées....141
Facteurs associés au sentiment d'affiliation sociale pour la mise en œuvre de l'intégration....142
Facteurs associés au sentiment d'autonomie pour la mise en œuvre de l'intégration....142
3.3.3. Directions de l'école....144
Bien-être et engagement des directions des écoles : se sentent-elles compétentes, affiliées et autonomes ?....144
Sentiment de compétence des directions des écoles....144
Sentiment d'affiliation sociale....144
Sentiment d'autonomie....145
Coût perçu....145
Bien-être des directions : relations entre les différentes dimensions....146
Comment les directions perçoivent-elles la poursuite de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire l'année prochaine ?....147
Quelles sont les attitudes des directions concernant l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ?....147
Attitudes à l'égard des bénéfices de l'intégration....148
Attitudes à l'égard de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques, par type de besoins....148
Quelles sont les attitudes des directions à l'égard des adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ?....149
Attitudes par rapport à la nécessité d'avoir des adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ?....149
Attitudes par rapport à la mise en œuvre de certaines adaptations spécifiques au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ?....150
Quelles sont les attitudes des directions à l'égard de mise en œuvre de la différenciation pédagogique au sein des classes ?....150
Quelles sont les connaissances et les expériences antérieures des directions concernant les projets d'intégration et les élèves à besoins spécifiques ?....151
Connaissances du décret....151
Expérience professionnelle ou dans la sphère privée avec des élèves ou des personnes ayant des besoins spécifiques....152
Quelle perception les directions ont-elles de la culture de l'école à l'égard des projets d'intégration ?....154
Quelle perception les directions ont-elles du climat de collaboration à l'école ?....155
Fréquence de la collaboration entre acteurs....155
Objets des moments de collaboration....156
Climat de la collaboration....157
Quels sont les facteurs qui soutiennent le bien-être des directions ? Analyses de régression....157
Corrélations entre facteurs explicatifs....158
Corrélations entre facteurs explicatifs et variables retenues....160
Facteurs associés au sentiment de compétence pour collaborer à un projet d'intégration et pour suivre un tel projet....161
Sentiment de compétence à collaborer avec les partenaires autour des projets d'intégration....161
Sentiment de compétence des directions à l'égard de l'intégration....162
Facteurs associés au sentiment d'affiliation sociale pour la mise en œuvre de l'intégration....162
Facteurs associés au sentiment d'autonomie pour la mise en œuvre de l'intégration....163
3.3.4. Kaleido-DG....164
Bien-être et engagement des membres de KALEIDO-DG : se sentent-ils compétents, affiliés et autonomes ?....164
Sentiment de compétence....164
Sentiment d'affiliation sociale....165
Sentiment d'autonomie....165
Coût perçu de la gestion des projets d'intégration....165
Comment les membres de KALEIDO-DG perçoivent-ils la poursuite de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire l'année prochaine ?....166
Quelles sont les attitudes des membres de KALEIDO-DG concernant l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ?....166
Attitudes à l'égard des bénéfices de l'intégration....166
Attitudes à l'égard de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques, par type de besoins....167

Quelles sont les attitudes de membres de KALEIDO-DG à l'égard des adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? ... 168
Attitudes par rapport à la nécessité d'avoir des adaptations au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? ... 168
Attidues par rapport à la mise en œuvre de certaines adaptations spécifiques au bénéfice des élèves à besoins spécifiques ? ... 169
Quelles sont les attitudes de KALEIDO-DG à l'égard de mise en œuvre de la différenciation pédagogique au sein des classes ? ... 169
Quelles sont les connaissances et les expériences antérieures des membres de KALEIDO-DG concernant les projets d'intégration et les élèves à besoins spécifiques ? ... 170
Connaissances du décret ... 170
Expérience professionnelle ou dans la sphère privée avec des élèves ou des personnes ayant des besoins spécifiques ... 171
Quelle perception les membres du KALEIDO-DG ont-ils de la culture de leur centre à l'égard des projets d'intégration ? ... 172
Quelle perception les membres de KALEIDO-DG ont-ils du climat de collaboration à l'école ? ... 173
Fréquence de la collaboration entre acteurs ... 173
Objets des moments de collaboration ... 173
Climat de la collaboration ... 174
3.4. Les éléments facilitateurs et les recommandations des personnes interrogées pour améliorer l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ... 175
3.4.1. Parents ... 176
3.4.2. Enseignants de l'ordinaire ... 177
3.4.3. Accompagnateurs pédagogiques ... 179
3.4.4. Directions d'école ... 181
3.4.5. KALEIDO-DG ... 183
4. Synthèse des résultats, leviers et perspectives ... 185
4.1. Pratiques pédagogiques ... 185
4.1.1. Attitudes ... 185
4.1.2. Mise en œuvre de la différenciation ... 186
4.1.3. Mise en œuvre des adaptations ... 186
4.1.4. Collaborations ... 187
4.2. Les élèves et leurs parents ... 187
4.2.1. Bien-être de l'élève intégré ... 187
Engagement dans des activités en dehors de l'école ... 188
Facteurs soutenant le bien-être des élèves intégrés ... 188
4.2.2. Bien-être des parents de l'élève intégré ... 189
Collaborations entre les parents et les acteurs scolaires ... 189
Facteurs soutenant le bien-être des parents des élèves intégrés ... 189
4.3. Les acteurs scolaires ... 190
4.3.1. Les enseignants de l'ordinaire ... 190
4.3.2. Les accompagnateurs pédagogiques ... 192
4.3.3. Les directions d'écoles ordinaires ... 194
4.3.4. Des membres de KALEIDO-DG ... 195
4.4. Leviers et perspectives ... 197
4.4.1. Les élèves intégrés ... 197
4.4.2. Les parents ... 197
4.4.3. Les enseignants ... 198
4.4.4. Les accompagnateurs ... 199
4.4.5. Les directions ... 200
4.4.6. Kaleido-DG ... 200
4.5. En conclusion ... 203

La collaboration comme levier important 204
Le développement professionnel comme levier important 206

5. Bibliographie 209

6. Tables 213
6.1. Table des matières détaillée 213
6.2. Table des tableaux 220
6.3. Table des figures 225

7. Annexes 229
7.1. Guide d'entretien - Gesprächsleitfaden 229
7.2. Questionnaires 229
7.2.1. élèves du primaire 229
7.2.2. élèves du secondaire 229
7.2.3. Parents des élèves 229
7.2.4. Enseignants de l'ordinaire 229
7.2.5. Accompagnateurs pédagogiques 229
7.2.6. Directions de l'école 229
7.2.7. KALEIDO-DG 229
7.3. Lettre d'autorisation parentale 229
7.4. Réponses à la question ouverte 1, sur les connaissances (lectures, sites,…) 229
7.4.1. Connaissances et ressources utilisées par les parents 229
7.4.2. Connaissances et ressources utilisées par les enseignants 229
7.4.3. Connaissances et ressources utilisées par les accompagnateurs pédagogiques 229
7.4.5. Connaissances et ressources utilisées par les directions d'écoles 229

6.2. TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le système en cascades (Tremblay, 2012, p. 36) 14
Tableau 2 : Variables retenues pour les mesures 26
Tableau 3 : Mesures prises auprès des différents acteurs. 27
Tableau 4 : Tableau décrivant la population d'eleves en intégration dans les écoles ordinaires en DG 35
Tableau 5 : Tableau décrivant les élèves ayant l'autorisation de participer à notre étude via un questionnaire 35
Tableau 6 : Elèves en intégration participants à notre étude via un questionnaire 36
Tableau 7 : Statistiques descriptives pour les items précisant les attitudes à l'égard de la différenciation..... 45
Tableau 8 : Statistiques descriptives pour les items précisant les attitudes face aux adaptations 46
Tableau 9 : Statistiques descriptives pour les items précisant les attitudes face aux adaptations spÉcifiques.... 46
Tableau 10 : Statistiques descriptives des items mesurant la fréquence de la différenciation 47
Tableau 11 : Statistiques descriptives pour les items précisant les attitudes vis-à-vis de la différenciation..... 54
Tableau 12 : Statistiques descriptives des items relatifs aux attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations à l'égard des élèves à besoins spécifiques 54
Tableau 13 : Statistiques descriptives pour les items precisant les attitudes face aux adaptations spécifiques.. 55
Tableau 14 : Statistiques descriptives des frequences d'utilisation des pratiques de différenciation 56
Tableau 15 : Statistiques descriptives des fréquences de mise en œuvre des adaptations 57
Tableau 16 : Statistiques descriptives pour l'utilisation des outils et dispositifs spécifiques 58
Tableau 17 : Statistiques descriptives de la fréquence des collaborations des directions de l'école ordinaire avec différents acteurs, pour les projets d'intégration 59
Tableau 18 : Objets sur lesquels porte la collaboration entre les partenaires de l'intégration 60
Tableau 19 : Perception par les parents de l'affiliation externe de leur enfant intégré 65
Tableau 20 : Statistiques descriptives des items du sentiment d'autonomie des élèves intégrés 66
Tableau 21 : Coefficients de corrélation entre toutes les variables de bien-être 69
Tableau 22 : Valeurs des échelles du climat perçu de la classe par les élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire..... 71
Tableau 23 : Corrélations entre les quatre dimensions du climat de classe 72
Tableau 24 : Statistiques descriptives des items mesurant le soutien de l'affiliation, tel que perçu par les élèves 73
Tableau 25 : Statistiques descriptives des items mesurant le soutien de l'autonomie, tel que perçu par les élèves 73
Tableau 26 : Statistiques descriptives des items mesurant le soutien de la compétence, tel que perçu par les élèves 73
Tableau 27 : Valeurs des échelles du climat perçu de la classe par les élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire..... 74
Tableau 28 : Corrélations entre échelles de soutien à la compétence, à l'affiliation et aux items de soutien à l'autonomie 74
Tableau 29 : Corrélations entre variables de bien-être et perception des quatre dimensions du climat de classe 75
Tableau 30 : Corrélations entre variables de bien-être et perception du soutien de l'enseignant 76
Tableau 31 : Facteurs prédisant le bien-être, en termes d'affiliation au sein de la classe – Analyse de régression linéaire par entrée forcée. 78
Tableau 32 : Facteurs prédisant le bien-être, en termes de sentiment de compétence (MEAN_SELFEFF)..... 78
Tableau 33 : Facteurs prédisant le bien-être, en termes d'autonomie (AUTO2) - « Je peux donner mon avis en ce qui concerne ce qui m'aide à apprendre » 79

Tableau 34 : Facteurs prédisant le bien-être, en termes d'autonomie (AUTO3) – « Je suis libre de travailler à mon propre rythme » 79
Tableau 35 : Facteurs prédisant le bien-être, en termes d'autonomie (AUTO4) – « J'ai une certaine liberté concernant le travail scolaire à réaliser » 80
Tableau 36 : Coefficients de corrélation entre toutes les variables de bien-être des parents 84
Tableau 37 : Qualitificatifs associés, par les parents, à la poursuite de l'intégration l'année suivante 85
Tableau 38 : Attitudes des parents à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire 85
Tableau 39 : Fréquence des collaborations des parents avec les différents acteurs scolaires 87
Tableau 40 : objets sur lesquels portent les réunions d'échanges et de collaboration selon les parents 88
Tableau 41 : Climat dans lequel se déroulent les réunions d'échanges et de collaboration selon les parents 90
Tableau 42 : Corrélations entre les différentes variables explicatives (Expérience, attitudes, connaissances et climat de collaboration) pour les parents 91
Tableau 43 : Corrélations entre variables explicatives et compétence, autonomie et affiliation des Parents 91
Tableau 44 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence de pouvoir aider son enfant 92
Tableau 45 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence des parents à collaborer avec les partenaires autour d'un projet d'intégration 93
Tableau 46 : Facteurs prédisant le sentiment d'affiliation sociale avec les acteurs de l'école 93
Tableau 47 : Facteurs prédisant le sentiment d'affiliation sociale avec les acteurs de l'école 94
Tableau 48 : Facteurs prédisant le sentiment d'autonomie perçu par les parents pour les choix liés à l'intégration de leur enfant dans l'école ordinaire 94
Tableau 49 : Statistiques descriptives des items relatif au sentiment de compétence à collaborer 96
Tableau 50 : Statistiques descriptives des items relatif au sentiment de compétence des enseignants de l'ordinaire 97
Tableau 51 : Statistiques descriptives relatives aux items de sentiment de compétence à enseigner à des élèves à besoins spécifiques (par types) 97
Tableau 52 : Statistiques descriptives pour les items d'affiliation sociale 98
Tableau 53 : Statistiques descriptives des items de l'échelle d'autonomie 98
Tableau 54 : Coefficients de corrélation entre toutes les variables de bien-être 99
Tableau 55 : Qualitificatifs associés, par les enseignants, à la poursuite de l'intégration l'année suivante 100
Tableau 56 : statistiques descriptives Valeur accordée au développement professionnel par les enseignants de l'ordinaire 101
Tableau 58 : Statistiques descriptives des items mesurant les Attitudes à l'égard de l'intégration 103
Tableau 59 : Statistiques descriptives des items relatifs aux connaissances du décret intégration 105
Tableau 60 : Niveau de connaissances à propos des besoins spécifiques 105
Tableau 61 : Statistiques descriptives des items relatifs à l'expérience professionnelle des enseignants auprès d'élèves à besoins spécifiques, par types. 106
Tableau 62 : Statistiques descriptives des items mesurant le climat de collaboration perçu entre les acteurs. 108
Tableau 63 : Corrélations entre les différentes variables explicatives (Expérience, attitudes, connaissances et climat de collaborations 109
Tableau 64 : Corrélations entre variables explicatives et compétence, autonomie et affiliation 111
Tableau 65 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence à collaborer autour d'un projet d'intégration (MEAN_SECOLL) 113
Tableau 66 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence à gérer les comportements des élèves (MEAN_SECM) 114
Tableau 67 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence à l'égard des élèves à besoins spécifiques (MEAN_SEIS) 114
Tableau 68 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence à proposer des stratégies pédagogiques et d'évaluation pertinentes 115
Tableau 69 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence à excercer des pratiques de différenciation (DIFFSE) 115

Tableau 70 : Facteurs prédisant le sentiment d'affiliation sociale à ses collègues de l'école ordinaire (SATAFF) 116
Tableau 71 : Facteurs prédisant le sentiment d'autonomie dans le choix de participer à des projets d'intégration (MEAN_SATAUT1) – 117
Tableau 72 : Facteurs prédisant le sentiment d'autonomie dans le choix des méthodes pédagogiques (MEAN_SATAUT2) 117
Tableau 73 : Statistiques descriptives du sentiment de compétence des accompagnateurs pédagogiques à l'égard de l'intégration. 119
Tableau 74 : Statistiques descriptives du sentiment de compétence à l'égard de son métier d'accompagnateur pédagogique 119
Tableau 75 : Composantes du sentiment de compétence des accompagnateurs pédagogiques 120
Tableau 76 : Statistiques descriptives du sentiment de compétence pour accompagner les élèves en fonction de leurs besoins spécifiques 121
Tableau 77 : Statistiques descriptives du sentiment d'affiliation sociale à l'école de l'enseignement spécialisé 121
Tableau 78 : Matrice des composantes du sentiment d'affiliation sociale 122
Tableau 79 : Statistiques descriptives du sentiment d'affiliation sociale à l'école de l'enseignement ordinaire 122
Tableau 80 : Matrice des composantes du sentiment d'affiliation sociale 122
Tableau 81 : Statistiques descriptives du sentiment d'autonomie dans son accompagnement des ÉLÈves à besoins spÉcifiques 123
Tableau 82 : Statistiques descriptives des items mesurant la perception de la mission d'accompagnement pédagogique 123
Tableau 83 : Coefficients de corrélation entre toutes les variables de bien-être 124
Tableau 84 : Qualitificatifs associés, par les accompagnateurs, à la poursuite de l'intégration l'année suivante 126
Tableau 86 : Statistiques descriptives de la valeur accordée au développement professionnel par les accompagnateurs pédagogiques 128
Tableau 87 : Statistiques descriptives des attitudes à l'égard de l'école inclusive 128
Tableau 89 : Statistiques descriptives des items relatifs aux connaissances du décret intégration 130
Tableau 90 : Niveau de connaissances à propos des besoins spécifiques 131
Tableau 91 : Statistiques descriptives des items relatifs à l'expérience professionnelle des accompagnateurs pédagogiques auprès d'élèves à besoins spécifiques, par types. 132
Tableau 92 : Statistiques descriptives associées à l'expérience, dans la sphère privée, avec les différents types de besoins spécifiques 133
Tableau 93 : Statistiques descriptives des items mesurant le climat dans lequel se déroulent les collaborations entre les directions de l'école ordinaire et les différents acteurs 135
Tableau 94 : Matrice des composantes du climat de collaboration 135
Tableau 95 : Corrélations entre les différentes variables explicatives (Expérience, attitudes, connaissances et climat de collaborations 136
Tableau 96 : Corrélations entre variables explicatives et compétence, autonomie et affiliation 138
Tableau 97 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence à collaborer autour d'un projet d'intégration (MEAN_SECOLL) 140
Tableau 98 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence à mettre en œuvre un suivi des élèves à besoins spécifiques (MEAN_SEEBS) 141
Tableau 99 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence à proposer des stratégies pédagogiques et d'évaluation pertinentes (MEAN_SESTRA) 141
Tableau 100 : Facteurs prédisant le sentiment d'affiliation sociale au sein de l'école spécialisée (FAC1_SATAFFES) 142
Tableau 101 : Facteurs prédisant le sentiment d'affiliation sociale au sein de l'école ordinaire (FAC1_SATAFFOR) 142

Tableau 102 : Facteurs prédisant le sentiment d'autonomie dans le choix d'accompagner des projets d'intégration (MEAN_SATAUT) 143
Tableau 103 Facteurs prédisant le sentiment d'autonomie dans l'accompagnement des projets d'intégration (MEAN_SATAUT_ACC) 143
Tableau 104 : Statistiques descriptives du sentiment de compétence des directions à l'égard de l'intégration 144
Tableau 105 : Statistiques descriptives des items de l'échelle d'affiliation sociale 145
Tableau 106 : Statistiques descriptives des items de l'échelle d'autonomie 145
Tableau 107 : Statistiques descriptives des items mesurant le coût perçu des projets d'intÉgration 146
Tableau 108 : Coefficients de corrélation entre toutes les variables de bien-être 146
Tableau 109 : Qualitificatifs associés, par les directions, à la poursuite de l'intégration l'année suivante 147
Tableau 110 : Statistiques descriptives des items des attitudes à l'égard des bénéfices de l'intégration 148
Tableau 111 : Statistiques descriptives des items relatifs aux attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations à l'égard des élèves à besoins spécifiques 150
Tableau 112 : Statistiques descriptives des items relatifs aux attitudes à l'égard de la mise en œuvre de certaines adaptations spécifiques 150
Tableau 113 : Statistiques descriptives des items relatifs aux attitudes à l'égard de la différenciation pédagogique 151
Tableau 114 : Statistiques descriptives des items relatifs aux connaissances du décret intégration et des démarches administratives à mettre en place pour les projets d'intégration 151
Tableau 115 : Statistiques descriptives des items associés à la culture de l'école à l'égard de l'intégration 154
Tableau 116 : Fréquence des collaborations des directions de l'école avec différents acteurs, pour les projets d'intégration 155
Tableau 117 : Fréquence des aspects évoqués lors de ces collaborations entre les directions de l'école et les différents acteurs 156
Tableau 118 : Statistiques descriptives des items mesurant le climat dans lequel se déroulent les collaborations entre les directions de l'école ordinaire et les différents acteurs 157
Tableau 119 : Corrélations entre les différentes variables explicatives (Expérience, attitudes, connaissances et climat de collaborations 158
Tableau 120 : Corrélations entre variables explicatives et compétence, autonomie et affiliation 160
Tableau 121 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence à collaborer autour d'un projet d'intégration (MEAN_SECOLL) 161
Tableau 122 : Facteurs prédisant le sentiment de compétence à porter un projet d'intégration (MEAN_SE) .. 162
Tableau 123 : Facteurs prédisant le sentiment d'affiliation sociale autour du projet d'intégration (FAC1_SATAFFIL) 162
Tableau 124 : Facteurs prédisant le sentiment d'autonomie dans la gestion des projets d'intégration (MEAN_SATAUT) 163
Tableau 125 : Statistiques descriptives du sentiment de compétence de KALEIDO-DG à l'égard de l'intégration 164
Tableau 126 : Statistiques descriptives des items de l'échelle d'affiliation sociale de KALEIDO-DG 165
Tableau 127 : Statistiques descriptives des items de l'échelle d'autonomie de KALEIDO-DG 165
Tableau 128 : Statistiques descriptives des items mesurant le coût perçu des projets d'intégration de KALEIDO-DG 166
Tableau 129 : Qualificatifs associés, par KALEIDO-DG, à la poursuite de l'intégration l'année suivante 166
Tableau 130 : Statistiques descriptives des items des attitudes à l'égard des bénéfices de l'intégration 167
Tableau 131 : Statistiques descriptives des items relatifs aux attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations à l'égard des élèves à besoins spécifiques 168
Tableau 132 : Statistiques descriptives des items relatifs aux attitudes à l'égard de la mise en œuvre de certaines adaptations spécifiques 169
Tableau 133 : Statistiques descriptives des items relatifs aux attitudes à l'égard de la différenciation pédagogique 169

Tableau 134 : Statistiques descriptives des items relatifs aux connaissances du décret intégration et des démarches administratives à mettre en place pour les projets d'intégration 170
Tableau 135 : Statistiques descriptives des items relatifs à l'expérience professionnelle des directions auprès d'élèves à besoins spécifiques, par types. 171
Tableau 136 : Fréquence des membres KALEIDO-DG ayant une expérience, dans la sphère privée, avec des personnes à besoins spécifiques 172
Tableau 137 : Statistiques descriptives des items associés à la culture de l'école à l'égard de l'intégration 172
Tableau 138 : Fréquence des collaborations des membres de KALEIDO-DG avec différents acteurs, pour les projets d'intégration 173
Tableau 139 : Fréquence des aspects évoqués lors de ces collaborations entre KALEIDO-DG et les différents acteurs 173
Tableau 140 : Statistiques descriptives des items mesurant le climat dans lequel se déroulent les collaborations entre les membres de KALEIDO-DG et les différents acteurs 174
Tableau 141 : Pourcentage de réponses aux questions ouvertes 175
Tableau 142 : Eléments favorables et à améliorer selon les parents, pour faciliter les projets d'intégration (N=117) 176
Tableau 143 : Eléments favorables et à améliorer selon les enseignants de l'ordinaire, pour faciliter les projets d'intégration (N=91) 178
Tableau 144 : Eléments favorables et à améliorer selon les accompagnateurs pédagogiques, pour faciliter les projets d'intégration (N=48) 180
Tableau 145 : Eléments favorables et à améliorer selon les directions d'école, pour faciliter les projets d'intégration (N=32) 182
deTableau 146 : Eléments favorables et à améliorer selon KALEIDO-DG, pour faciliter les projets d'intégration (N=6) 184

6.3. TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Les conditions de l'inclusion (Tremblay, 2012, p. 58). 15
Figure 2 : Liens entre les besoins psychologiques, la motivation et le bien-être, adapté de Forest and Mageau (2008, p. 35). 19
Figure 3 : Représentation des facteurs liés aux pratiques pédagogiques et à l'engagement des acteurs scolaires. 25
Figure 4 : Représentation des facteurs sous-tendant le bien-être de l'élève intégré et son engagement dans l'apprentissage 26
Figure 5 : Répartition des niveaux d'enseignement de la population d'élèves en intégration au sein de la DG .. 35
Figure 6 : Répartition des niveaux d'enseignement de l'échantillon d'élèves en intégration au sein de la DG ... 36
Figure 7 : Répartition des années scolaires de l'échantillon « élèves primaires » (à gauche) et « élèves secondaires » de la DG (à droite) 36
Figure 8 : Répartition du genre de l'échantillon « élèves primaires » (à gauche) et « élèves secondaires » de la DG (à droite) 37
Figure 9 : Répartition des âges des parents d'élèves à besoins spécifiques 38
Figure 10 : Niveau de formation (plus haut diplôme obtenu) des parents d'élèves à besoins spécifiques 38
Figure 11 : Nombre d'enfants à besoins spécifiques (EBS) vivant dans la famille par rapport au nombre d'enfants de la famille 39
Figure 12 : Répartition des âges des enseignants 39
Figure 13 : Les niveaux d'enseignement des enseignants ordinaires 40
Figure 14 : La formation des enseignants de l'ordinaire (N=123) 40
Figure 15 : Répartition des âges (gauche) et des niveaux d'enseignements (droite) des accompagnateurs pédagogiques 41
Figure 16 : Ancienneté des accompagnateurs pédagogiques en tant qu'enseignant du spécialisé ou logopède 41
Figure 17 : Ancienneté des accompagnateurs pédagogiques en tant qu'accompagnateur pédagogique 42
Figure 18 : Répartition des âges des directions 42
Figure 19 : Formation des directions 43
Figure 20 : Ancienneté des directions en tant qu'enseignants ordinaires (N=25) 43
Figure 21 : Répartition des âges des participants au questionnaire KALEIDO-DG (N=10) 44
Figure 22 : Fréquence des pratiques de différenciation 47
Figure 23 : Fréquence d'utilisation des adaptations spécifiques 48
Figure 24 : Fréquence de l'usage des outils de différenciation 49
Figure 25 : Fréquences des collaborations des enseignants avec les différents acteurs pour les projets d'intégration 50
Figure 26 : Contenus abordés lors des collaborations entre acteurs, selon les enseignants (fréquences) 51
Figure 27 : Fréquence de la différenciation pédagogique perçue par les élèves intégrés 52
Figure 28 : Attitudes à l'égard des adaptations proposées aux élèves intégrés 53
Figure 29 : Attitudes à l'égard des adaptations selon les élèves intégrés 53
Figure 29 : Fréquence de l'utilisation déclarées des pratiques de différenciation par les accompagnateurs 56
Figure 30 : Fréquence de la mise en œuvre des adaptations selon les accompagnateurs 57
Figure 31 Fréquence de l'utilisation des outils de differenciation par les accompagnateurs 58
Figure 32 : Fréquence des collaborations des accompagnateurs avec les différents acteurs 60
Figure 33 : Contenus abordés, selon les accompagnateurs, lors des échanges et de la collaboration (fréquences) 61
Figure 34 : Fréquences des réponses aux items mesurant le sentiment de compétence des élèves intégrés 62
Figure 35 : Sentiment d'Affiliation sociale des élèves intégrés en classe 63
Figure 36 : Item « J'ai un ami avec moi pendant la récréation » - fréquences 63
Figure 37 : Sentiment d'affiliation sociale des élèves intégrés en dehors de l'école 64

Figure 38 : Fréquences associées aux items « Je pense que c'est facile de se faire des amis » - « J'aimerais avoir plus d'amis » 64
Figure 39 : Fréquences associées aux items d'affiliation sociale à la classe 65
Figures 40 : Fréquences associées aux items mesurant le sentiment d'autonomie des élèves intégrés 66
Figure 41 : Fréquences associées à l'item « On me demande mon avis concernant l'horaire d'accompagnement 67
Figure 42 : Fréquences associées à l'item « je pense que mon enfant a la possibilité de travailler/jouer à son rythme 67
Figure 43 : Fréquences associées aux items de temps consacré aux activités scolaires en dehors du temps scolaire (devoirs, leçons, suivis par des professionnels) 68
Figure 44 : Fréquences associées à l'item mesurant le temps libre disponible pour se détendre, lire, jouer… ... 68
Figure 45 : Activités menées en dehors de l'école par les élèves intégrés, selon leurs parents. 69
Figure 46 : Sentiment de compétence perçu par les parents (exprimé en pourcentages) 81
Figure 47 : Sentiment d'affiliation sociale perçu par les parents à l'égard des acteurs de l'école et des autres parents (exprimé en pourcentages) 82
Figure 48 : Sentiment d'autonomie perçu par les parents à l'égard des acteurs de l'école et des autres parents (exprimé en pourcentages) 83
Figure 49 : Attitudes des parents à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire 86
Figure 50 : Niveau de connaissances des parents de la législation et des démarches administratives relatives à l'intégration (exprimé en pourcentages) 87
Figure 51 : Fréquence des collaborations des parents avec les différents acteurs 88
Figure 52 : Contenus abordés, selon les parents, lors des échanges et de la collaboration (fréquences) 89
Figure 53 : Sentiment de compétence à l'égard de la mise en œuvre de pratiques de différenciation 96
Figure 54 : Fréquences du recours aux modalités de développement professionnel sur les deux dernières années 102
Figure 55 : Fréquences des attitudes des enseignants à l'égard du lieu de scolarisation des enfants à besoins spécifiques 104
Figure 56 : Fréquences associées à l'expérience professionnelle des enseignants avec les différents types de besoins spécifiques 106
Figure 57 : Répartition de l'expérience professionnelle moyenne, tout type de besoins spécifiques 107
Figure 58 : Fréquences associées à l'expérience, dans la sphère privée, avec les différents types de besoins spécifiques 107
Figure 59 : Répartition de l'expérience privée, tout type de besoins spécifiques 108
Figures 60 : Statistiques descriptives du sentiment de compétence des accompagnateurs pédagogiques à l'égard de la mise en œuvre de pratiques différenciées 118
Figure 61: Fréquences du recours aux modalités de développement professionnel sur les deux dernières années 127
Figure 62 : Fréquences des attitudes des accompagnateurs pedagogiques à l'égard du lieu de scolarisation des enfants à besoins spécifiques 130
Figure 63 : Répartition des années d'expérience professionnelle des accompagnateurs avec des personnes à besoins spécifiques, tout type de besoins spécifiques 132
Figure 64 : Répartition de l'expérience professionnelle moyenne, tout type de besoins spécifiques 133
Figure 65 : Répartition de la fréquence de l'expérience privée des directions avec des personnes à besoins spécifiques, tout type de besoins spécifiques 134
Figure 66 : Pourcentage des accompagnateurs pédagogiques ayant une expérience, dans la sphère privée, avec des personnes à besoins spécifiques 134
Figure 67 : Fréquences des attitudes des directions à l'égard du lieu de scolarisation des enfants à besoins spécifiques 149
Figure 68 : Répartition des années d'expérience professionnelle des accompagnateurs avec des personnes à besoins spécifiques, tout type de besoins spécifiques 152

Figure 69 : Répartition de l'expérience professionnelle moyenne, tout type de besoins spécifiques 153
Figure 70 : Pourcentage des directions ayant une expérience, dans la sphère privée, avec des personnes à besoins spécifiques 153
Figure 71 : Répartition de la fréquence de l'expérience privée des directions avec des personnes à besoins spécifiques, tout type de besoins spécifiques 154
Figure 72 : Fréquence des collaborations des directions avec différents acteurs, pour les projets d'intégration 156
Figure 73 : Attitudes à l'égard de l'intégration des enfants à besoins spécifiques 168
Figure 74 : Répartition de l'expérience professionnelle moyenne, tout type de besoins spécifiques 171
Figure 75 : Répartition des expériences privées des membres du KALEIDO-DG avec des personnes à besoins spécifiques, tout type de besoins spécifiques 172
Figure 76 : Les leviers du processus d'intégration des élèves à besoins spécifiques 203

7. ANNEXES

7.1. GUIDE D'ENTRETIEN - GESPRÄCHSLEITFADEN

7.2. QUESTIONNAIRES

7.2.1. ÉLÈVES DU PRIMAIRE

7.2.2. ÉLÈVES DU SECONDAIRE

7.2.3. PARENTS DES ÉLÈVES

7.2.4. ENSEIGNANTS DE L'ORDINAIRE

7.2.5. ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES

7.2.6. DIRECTIONS DE L'ÉCOLE

7.2.7. KALEIDO-DG

7.3. LETTRE D'AUTORISATION PARENTALE

7.4. RÉPONSES À LA QUESTION OUVERTE 1, SUR LES CONNAISSANCES (LECTURES, SITES,…)

7.4.1. CONNAISSANCES ET RESSOURCES UTILISÉES PAR LES PARENTS

7.4.2. CONNAISSANCES ET RESSOURCES UTILISÉES PAR LES ENSEIGNANTS

7.4.3. CONNAISSANCES ET RESSOURCES UTILISÉES PAR LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES

7.4.5. CONNAISSANCES ET RESSOURCES UTILISÉES PAR LES DIRECTIONS D'ÉCOLES