

Valérie Benoit

## Adéquation perçue par les enseignants réguliers du soutien dispensé dans le cadre de l'intégration scolaire

### Résumé

*Cet article examine, à l'aide d'indicateurs comme la quantité de soutien dispensé par l'enseignant-ressource ou comme le fonctionnement de ce soutien, la façon dont les enseignants réguliers qui expérimentent l'intégration scolaire perçoivent l'adéquation du soutien qu'ils reçoivent. Les résultats indiquent que les enseignants se sentent plutôt bien soutenus, sauf dans les situations où l'élève ne remplit pas les conditions d'éligibilité aux mesures d'aide. La dimension collaborative du soutien fourni leur permettrait d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle et favoriserait ainsi leur adhésion à une visée plus inclusive de l'école.*

### Zusammenfassung

*Dieser Artikel geht der Frage nach, wie reguläre Lehrpersonen, die bei der schulischen Integration ihrer Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, diese Unterstützung beurteilen. Die Analyse erfolgt anhand von Indikatoren, zum Beispiel dem Umfang oder der Art der Unterstützung durch eine schulische Heilpädagogin respektive einen schulischen Heilpädagogen. Wie die Ergebnisse zeigen, fühlen sich die Lehrpersonen grundsätzlich gut unterstützt, ausser in Fällen, in denen Schülerinnen oder Schüler die Voraussetzungen für Unterstützungsmassnahmen nicht erfüllen. Die Zusammenarbeit bei der Unterstützung steigert zudem ihre Selbstwirksamkeitserwartung und fördert ihre Zustimmung zu einer inklusiveren Sicht der Schule.*

### Introduction

Dans le cadre d'une école à visée inclusive, le soutien fourni aux élèves et aux enseignants titulaires de classes régulières peut être de différente nature et pourvu par divers acteurs. Si les mesures d'aide dans nos écoles peuvent être décrites dans leurs dimensions apparentes, cet article se centre sur le soutien social tel qu'il est perçu par certains acteurs. Autrement dit, nous nous intéressons principalement à la manière dont les enseignants perçoivent l'aide qu'ils reçoivent d'autrui en contexte intégratif. Plusieurs raisons motivent ce choix. Premièrement, les mesures et comportements de soutien sont perçus de manière différente par les individus en fonction des contextes relationnel (caractéristiques du *receveur* et du *donneur*, et de leur relation) et culturel. Ainsi, l'efficacité du soutien relève davan-

tage de l'évaluation que les personnes en font que de l'étendue du réseau ou des manifestations concrètes de soutien (Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011). Deuxièmement, il est reconnu que c'est essentiellement l'appréciation subjective du soutien reçu qui exerce un effet protecteur en termes de santé psychosociale (Bruchon-Schweitzer et al., 2003). En effet, les enseignants qui se sentent adéquatement soutenus ont tendance à ne pas percevoir l'intégration scolaire comme une source de stress supplémentaire (Brackenreed, 2008). Au contraire, les enseignants qui estiment le soutien reçu comme étant inapproprié sont plus à risque d'épuisement professionnel (Doudin et al., 2011). Troisièmement, plusieurs études ont montré que les enseignants ont des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire s'ils se

sentent adéquatement soutenus (Avramidis & Norwich, 2002 ; Monsen, Ewing, & Kwo-ka, 2014). Or, les attitudes des enseignants sont reconnues comme étant un élément important de la réussite de ce mode de scolarisation (Avramidis & Norwich, 2002). Il a en effet été démontré que les enseignants avec des attitudes moins positives fournissent un environnement d'apprentissage moins adapté aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (ci-après, BEP) ainsi qu'à l'ensemble des élèves en général (Monsen et al., 2014).

En conséquence, un soutien perçu comme inapproprié par les enseignants réguliers peut constituer une barrière importante à la mise en œuvre et à la réussite de l'intégration scolaire (Glazzard, 2011). Pourtant, il est rapporté depuis plus de vingt ans que les enseignants ne se sentent pas adéquatement soutenus pour répondre aux besoins de tous leurs élèves et gérer efficacement les problèmes qu'ils rencontrent en contexte inclusif (Avramidis & Norwich, 2002 ; Glazzard, 2011 ; Scruggs & Mastropieri, 1996). Suite à l'entrée en vigueur, en Suisse, des nouvelles politiques et lois scolaires privilégiant l'intégration scolaire en classe régulière, comment les enseignants se sentent-ils soutenus ? Quelles modalités de soutien sont perçues comme efficaces ? Quels aspects génèrent de l'insatisfaction ? Pour répondre à ces questions, cet article se base sur les résultats d'une analyse catégorielle de contenu menée sur des données recueillies par le biais d'entretiens semi-structurés auprès de 16 enseignants de classe régulière du niveau primaire des cantons de Fribourg et du Valais (Benoit, 2016). Nous dresserons tout d'abord un bref portrait des mesures de soutien dispensées, puis nous aborderons l'adéquation perçue de ces mesures, à l'aide de différents indicateurs.

## **Les mesures de soutien : l'importance de l'enseignant-ressource**

Lorsque les enseignants réguliers évoquent les mesures de soutien dans le cadre de leurs expériences de l'intégration scolaire, c'est premièrement en termes d'heures allouées aux élèves ayant des BEP, dont le nombre varie en fonction des situations. Les mesures de soutien sont le plus souvent fournies directement à l'élève en classe ou hors classe par un enseignant spécialisé ou d'appui (ci-après, enseignant-ressource<sup>1</sup>), mais également par un thérapeute (p.ex., logopédiste ou psychologue). Certaines modalités consistent à fournir le soutien de manière plus indirecte à l'élève avec des BEP, notamment lorsque l'enseignant-ressource gère un groupe d'élèves à l'extérieur de la classe ou se rend disponible pour l'ensemble de la classe (coenseignement). Les enseignants réguliers évoquent également d'autres sources de soutien comme leurs collègues de l'enseignement régulier, les membres de la direction ou encore les parents de l'élève avec des BEP. Selon eux, ces personnes leur fournissent du soutien de différent type : émotionnel (écoute, encouragements), informationnel (conseils, aide à la résolution de problème) ou instrumental (assistance matérielle, technique ou comportementale comme le partage des tâches). Quelle que soit l'étendue du réseau de soutien, plusieurs enseignants réguliers rapportent que c'est essentiellement l'en-

<sup>1</sup> Les mesures de soutien (renfort pédagogique) étant dispensées, selon les situations d'élèves et les contextes cantonaux, aussi bien par des enseignants spécialisés que réguliers (enseignants d'appui, maîtres de classe de développement itinérant, etc.), cet article se centre globalement sur les enseignants qui fournissent du soutien à l'élève et à l'enseignant régulier, sans distinction de leur degré de diplomation.

seignant-ressource qui fournit du soutien, à tel point que certains ne peuvent envisager l'intégration scolaire sans sa contribution. En conséquence, cet article se centre exclusivement sur les perceptions du soutien fourni par l'enseignant-ressource.

### **L'adéquation perçue du soutien reçu : les indicateurs de l'(in)satisfaction**

Les différentes modalités de soutien mentionnées ci-dessus ne peuvent s'exercer adéquatement sans une certaine forme de travail partagé entre les différents acteurs (Paré & Trépanier, 2010). Ces collaborations peuvent fournir du soutien à l'enseignant régulier, du moins générer la perception d'être soutenu, adéquatement ou non. Cette perception d'être soutenu peut être examinée à l'aide de différents indicateurs associés à des expressions de satisfaction ou d'insatisfaction : le sentiment d'avoir assez de soutien et que celui-ci soit disponible, la manière dont est dispensée la mesure d'aide, les caractéristiques personnelles des enseignants et la relation de collaboration.

#### ***Du soutien disponible et suffisant, sauf pour certains élèves...***

Le sentiment d'avoir suffisamment de soutien dépend pour les enseignants du nombre d'heures allouées à l'élève et de la disponibilité de l'enseignant-ressource, notamment en termes de répartition de sa présence en classe sur la semaine. De plus, la disponibilité de l'enseignant-ressource hors temps de classe serait particulièrement appréciée, car elle générerait un soutien direct de type informationnel (conseils) leur permettant de mieux comprendre ou de résoudre les situations-problèmes : *« Je suis toujours bien accompagnée par l'enseignante spécialisée, elle est à disposition,*

*même si elle n'est pas là en classe ; donc c'est très important, je dirais, on peut la joindre, elle a des conseils qui fonctionnent bien »* (ENS 2). Ces moments d'échange peuvent s'apparenter à la consultation en milieu scolaire, un modèle reconnu comme étant efficace pour soutenir les enseignants et favoriser l'intégration scolaire (Paré & Trépanier, 2010).

### ***Plusieurs enseignants réguliers rapportent que c'est essentiellement l'enseignant-ressource qui fournit du soutien.***

Si la plupart des enseignants sont satisfaits de la quantité de soutien allouée, d'autres souhaiteraient davantage d'heures, particulièrement lorsque la situation est perçue comme plus difficile à gérer ou lorsque l'enseignant estime n'avoir pas les compétences nécessaires pour répondre aux besoins de l'élève intégré. Ainsi, l'indicateur de la quantité de soutien serait grandement tributaire du *sentiment d'efficacité personnelle* de l'enseignant et des caractéristiques de l'élève ayant des BEP. En effet, le manque d'heures de soutien ou l'allocation tardive de mesures d'aide est évalué différemment selon les situations. Par exemple, avoir peu ou pas d'heures de soutien ne semble pas être problématique lorsque l'élève a des besoins qui découlent de déficits sensoriels, notamment parce que les aménagements techniques semblent suffire pour mener à bien les enseignements. Par contre, les situations d'élève manifestant des difficultés scolaires ou comportementales sans pour autant avoir droit à des mesures de pédagogie compensatoire constitueraient un indicateur d'insatisfaction : *« Il manque d'heures d'appui pour les enfants en difficulté, qui ne sont pas intégrés, là oui »* (ENS 3). Ainsi, les besoins en

termes d'heures de soutien exprimés par les enseignants interrogés dans cette étude concernent surtout les élèves qui n'ont pas le « statut d'élève intégré » : « *Pour les élèves intégrés, on a tout de suite une aide très conséquente et pour les autres enfants qui sont en difficulté scolaire, on doit beaucoup se battre pour qu'ils aient un tout petit peu de soutien* » (ENS 2). Ce constat soulève l'épineuse question des critères d'éligibilité aux mesures d'aide et laisse penser que le système actuel d'attribution de ces mesures peine à se distancer de l'approche déficitaire du handicap (Benoit, 2016; Bonvin, 2011; Petitpierre, 2013), malgré les dispositions prises en ce sens dans l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

***Les comportements de soutien de type informationnel et instrumental sont perçus comme particulièrement efficaces dans le cadre de l'intégration scolaire.***

***Quand le fonctionnement et la nature du soutien améliorent le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants***

La manière dont est dispensée la mesure d'aide peut également être une source d'(in)satisfaction. L'intervention de l'enseignant-ressource en classe sous la forme du coenseignement représente un mode de fonctionnement perçu comme particulièrement satisfaisant. En effet, ce mode de fonctionnement procure, d'après les enseignants, non seulement un soutien direct à l'élève avec des BEP tout en diminuant la stigmatisation associée au soutien individuel hors classe, mais elle générerait aussi des bénéfices pour l'ensemble des élèves de la

classe : « *c'était profitable pour d'autres élèves qui étaient là, parce qu'avec deux regards, on peut relativiser, on peut envisager d'autres stratégies, c'était tout bénéfice* » (ENS 8). Cette modalité peut également fournir un soutien de type instrumental aux enseignants par le partage des tâches lié à la diminution du ratio enseignant-élèves. De plus, un tel fonctionnement permettrait aux enseignants de développer leurs compétences professionnelles et d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle, grâce aux observations des pratiques d'autrui (modelage) : « *C'est riche, parce qu'on voit tout à coup comment l'enseignant tourne la chose pour que l'enfant l'accepte. [...] C'est vraiment de les voir faire, parce que sinon, si on n'est pas confronté au cas, avec quelqu'un qui résout le cas, je dirais, à ce moment-là, le problème du moment, ce n'est pas évident...* » (ENS 4). Le développement des compétences professionnelles et du sentiment d'efficacité personnelle s'opère également par les guidances et les rétroactions fournies par l'enseignant-ressource dans le cadre des échanges que le travail collaboratif et coopératif implique. L'apport d'informations sur les capacités et les possibilités de l'élève par exemple, ainsi que le partage de méthodes ou de stratégies d'enseignement fournissent alors un soutien de type informationnel perçu comme efficace.

Quel que soit le fonctionnement du soutien, les résultats indiquent que les comportements de soutien de type informationnel et instrumental sont perçus comme particulièrement efficaces dans le cadre de l'intégration scolaire, confirmant les constats de Doudin et al. (2011). En effet, l'aide tangible en matière de résolution de situations-problèmes couplée à une écoute active des préoccupations des enseignants sont des

comportements de soutien qui permettraient aux enseignants de faire face à leurs doutes et de trouver des solutions pour surmonter les difficultés rencontrées : *« C'est une personne de référence cette enseignante spécialisée, par rapport aux adaptations, aux aides, aux soucis qu'on pourrait rencontrer »* (ENS 2). À noter que le soutien émotionnel n'a que très peu été évoqué par les enseignants interrogés, possiblement parce qu'il est mieux dispensé par d'autres membres du réseau social comme le conjoint ou les amis.

Outre le manque d'heures de soutien évoqué précédemment, d'autres situations sont associées à une appréciation négative du soutien reçu. Ceci serait particulièrement le cas lorsqu'il y a de nombreux intervenants et que le soutien fourni est perçu comme peu « concret » ou les conseils comme peu « utiles » ; lorsque les aménagements proposés ne se distinguent pas de ceux mis en place par l'enseignant titulaire et, finalement, lorsqu'il est plus compliqué et chronophage de passer par l'enseignant-ressource pour adapter le matériel scolaire aux besoins de l'élève que de le faire soi-même directement. De plus, l'aspect collaboratif du soutien peut être vécu comme un facteur de pénibilité, en raison notamment du nombre d'intervenants. Les nombreuses réunions de concertation sont souvent perçues comme une charge de travail supplémentaire.

### ***Caractéristiques personnelles et interpersonnelles***

L'adéquation perçue des mesures de soutien dépend aussi des caractéristiques personnelles des enseignants réguliers et de soutien, ainsi que de leur relation de collaboration. L'implication, la motivation et les

compétences professionnelles de l'enseignant-ressource sont évoquées par les enseignants réguliers et semblent influencer fortement leur appréciation subjective du soutien social. Les enseignants rapportent être satisfaits du soutien reçu lorsque l'enseignant-ressource est particulièrement investi et, au contraire, insatisfaits lorsqu'il fait preuve d'un manque d'engagement ou de motivation. De même, lorsque l'enseignant régulier estime être plus outillé et donc plus compétent que son collègue spécialisé, il évalue le soutien reçu comme inapproprié, voire inutile. Il semblerait également que, du côté des enseignants réguliers, des attitudes individualistes et l'appréhension du jugement d'autrui péjoreraient l'opportunité d'être et de se sentir adéquatement soutenu. Les attitudes d'ouvertures, qui impliquent la prise en considération d'autrui et la tolérance, sont quant à elles évoquées comme une caractéristique personnelle commune indispensable, possiblement parce qu'elle favoriserait le soutien informationnel. En ce sens, l'ouverture réciproque à l'autre générerait la confiance relationnelle nécessaire à l'enseignant pour créer un espace d'échange avec l'enseignant-ressource, dans lequel il peut exprimer ses doutes quant à ses choix et ses gestes pédagogiques, et recevoir une rétroaction sur sa manière d'agir, ainsi que des conseils pour intervenir autrement. Quant à la relation de collaboration, les logiques affinitaires, la communication, la confiance mutuelle, la clarification des rôles et la pérennité des duos influencent la perception d'adéquation du soutien reçu. Ces caractéristiques rejoignent par ailleurs les conditions-cadres d'adoption et de mise en œuvre des relations de collaboration et de coenseignement reconnues (Benoit & Angelucci, 2011).

## Conclusion

L'examen de plusieurs indicateurs de la satisfaction à l'égard du soutien reçu indique que les enseignants interrogés se sentent plutôt bien soutenus et qu'ils expriment peu de besoins en la matière, sauf pour les élèves « en difficulté » qui ne répondent pas aux critères d'éligibilité aux mesures d'aide. Bien que ces résultats méritent d'être confirmés statistiquement auprès d'un panel plus large d'enseignants, ils restent encourageants et se distinguent du constat général d'insatisfaction relevé dans la littérature. En outre, certains modes de fonctionnement du soutien, et particulièrement ceux qui requièrent une forte intensité de travail partagé comme le coenseignement, permettraient aux enseignants d'acquérir une expertise nouvelle et des stratégies efficaces pour répondre aux besoins de tous leurs élèves. Les relations de collaboration qui découlent du soutien dispensé par un enseignant-ressource permettent aussi de mener à bien le défi de l'intégration scolaire et de vivre des expériences actives de maîtrise. En conséquence, le soutien fourni par l'enseignant-ressource permettrait d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants réguliers. Or, ce dernier est reconnu comme un prédicteur significatif de l'efficacité de l'enseignement (Klassen & Tze, 2014), de l'épuisement professionnel des enseignants (Skaalavik & Skaalavik, 2007) et de leur adhésion à une visée plus inclusive de l'école (Benoit, 2016). Ainsi, le soutien social prodigué par les enseignants-ressources aux enseignants réguliers semble constituer une pierre angulaire dans la réussite de l'intégration scolaire.

## Références

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. Thèse de Doctorat, Université de Fribourg, Suisse. Récupéré à : <http://doc.rero.ch/record/260843>.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et Francophonie*, 39(2), 105-121.
- Bonvin, P. (2011). La procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels. *Bulletin de la CIIP*, 25, 15-17.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, 18(3), 131-147.
- Bruchon-Schweitzer, M., Rascle, N., Cousson-Gélie, F., Fortier, C., Sifakis, Y., & Constant, A. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason (SSQ6): une adaptation française. *Psychologie Française*, 48(3), 41-53.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. In P.-A. Doudin, L. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 11-37). Québec: PUQ.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63.

- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.
- Paré, M., & Trépanier, N. S. (2010). La consultation en milieu scolaire. Soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. In N. S. Trépanier & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 79-101). Québec: PUQ.
- Petitpierre, G. (2013). Accès aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée en Suisse. L'influence de la CIF sur la procédure et les critères d'éligibilité. *Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(1), 20-31.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.



Dr. Valérie Benoit  
Professeure formatrice  
Haute école pédagogique du canton  
de Vaud  
Avenue de Cour 33  
1014 Lausanne  
valerie.benoit@hepl.ch

## Impressum

**Revue suisse de pédagogie spécialisée**  
**2/2017, juin 2017, 7<sup>e</sup> année**  
**ISSN 2235-1205**

### Editeur

Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée (CSPS)  
Maison des cantons  
Speichergasse 6, CH – 3001 Berne  
Tél. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61  
csps@csps.ch, www.csps.ch

### Rédaction et production

redaction@csps.ch  
Responsable: Romain Lanners  
Coordination et rédaction: François Muheim  
Coordination du dossier: Greta Pelgrims  
Relecture: Géraldine Ayer  
Layout: Monika Feller

### Parution

Mars, juin, septembre, décembre

### Délai rédactionnel

Pour septembre 2017: 1<sup>er</sup> juin 2017  
Pour décembre 2017: 1<sup>er</sup> septembre 2017

### Annonces

annonces@csps.ch  
Délai: le 10 du mois précédent la parution  
1/1 page: CHF 660.–  
1/2 page: CHF 440.–  
1/4 page: CHF 220.–  
TVA exclue

### Tirage

480 exemplaires

### Impression

Ediprim SA, Bienne

### Abonnement annuel

Suisse: CHF 35.90 (TVA incluse)  
Etudiant en Suisse: CHF 25.15 (TVA incluse)  
Etranger: CHF 42.00

### Numéro isolé

Suisse: CHF 9.20 (TVA incluse)  
Europe: CHF 9.00 (+CHF 4.90 port)  
Autres pays: CHF 9.00 (+CHF 6.30 port)

### Reproduction

Reproduction des articles autorisée avec  
accord préalable de l'éditeur.

### Responsabilité

Les textes publiés dans cette revue sont de  
la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne  
reflètent pas forcément l'avis de la rédaction.

### Informations

www.csps.ch/revue  
csps@csps.ch