

# La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire

*Résultats d'une enquête  
auprès des enseignants genevois*

---



**François Ducrey  
Verena Jendoubi**

**Mars 2016**



REPUBLIQUE  
ET CANTON  
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX



Service  
de la recherche  
en éducation



**La collaboration dans le cadre scolaire  
et l'attitude des enseignants  
face à l'inclusion scolaire**

*Résultats d'une enquête  
auprès des enseignants genevois*

---

**François Ducrey  
Verena Jendoubi**

**Mars 2016**

Fin des travaux : Novembre 2015

## Remerciements

Nous tenons à remercier MM. Reto Luder, André Kunz, Gérard Bless ainsi que Mme Ariane Paccaud qui nous ont permis d'utiliser le questionnaire faisant partie de leur recherche FNS actuellement en cours, afin d'effectuer une analyse des réponses des enseignants de l'enseignement primaire genevois.

Nous remercions également les enseignants et les directeurs d'établissement de l'enseignement primaire d'avoir consacré du temps pour répondre au questionnaire.

Nos remerciements vont aussi à Mme Edith Guilley pour sa relecture attentive et à M. Narain Jagasia pour les soins apportés à l'édition.

### ***Avertissement***

*Afin de faciliter la lecture, seul le genre masculin est employé. Il désigne indifféremment les personnes des deux sexes.*

---

### **Compléments d'information :**

François Ducrey  
Tél. +41/0 22 546 71 61  
[francois.ducrey@etat.ge.ch](mailto:francois.ducrey@etat.ge.ch)

Verena Jendoubi  
Tél. +41/0 22 546 71 18  
[verena.jendoubi@etat.ge.ch](mailto:verena.jendoubi@etat.ge.ch)

### **Responsable de l'édition :**

Narain Jagasia  
Tél. +41/0 22 546 71 14  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

### **Internet :**

<http://www.ge.ch/sred>

### **Diffusion :**

Service de la recherche en éducation (SRED)  
12, quai du Rhône - 1205 Genève  
Tél. +41/0 22 546 71 00  
Fax +41/0 22 546 71 02

Document 16.005

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité  
du Service de la recherche en éducation.*

---

## Table des matières

<b>Résumé .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Introduction .....</b>	<b>7</b>
1.1 Contexte .....	8
1.2 Mandat et objectifs de l'enquête genevoise .....	9
1.3 Démarche méthodologique et outils.....	9
1.4 Plan du rapport .....	11
<b>2. Cadre théorique de l'enquête : la collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire .....</b>	<b>13</b>
2.1 La collaboration dans le contexte scolaire et le soutien des élèves à BEP.....	13
2.2 L'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire .....	18
<b>3. Présentation des résultats .....</b>	<b>21</b>
3.1 Quelles sont les pratiques en matière de collaboration, notamment en lien avec le soutien pédagogique des élèves à BEP ? .....	21
3.2 Quels sont les effets des différentes collaborations sur les pratiques des enseignants ?.....	31
3.3 Quelle est l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire ?.....	33
<b>4. Synthèse et discussion .....</b>	<b>39</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>45</b>
<b>Abréviations .....</b>	<b>48</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>49</b>
Annexe 1 : Mandat.....	50
Annexe 2 : Questions extraites du questionnaire de la recherche FNS et utilisées pour l'analyse des résultats de l'enquête genevoise .....	51



## Résumé

Depuis quelques années, on constate en Suisse une évolution des politiques éducatives qui tendent à favoriser l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) dans l'enseignement ordinaire en accompagnant ces intégrations de mesures de soutien pédagogique adaptées. Afin d'analyser les différents types de soutien mis en place, une recherche intitulée « Soutien d'enfants en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap, dans le cadre de l'école ordinaire » et subventionnée par le Fonds national suisse (FNS) pour la recherche scientifique a été lancée en 2014 sous la direction de R. Luder, A. Kunz (Haute école de pédagogie, Zurich) et G. Bless (Université de Fribourg). Cette étude longitudinale, à laquelle la plupart des cantons suisses participent, s'intéresse en particulier à la mise en œuvre des différentes formes de mesures de soutien et à leurs effets sur les apprentissages des élèves en question.

Le service de la recherche en éducation (SRED) s'est associé, pour le canton de Genève, à la première partie de la recherche, à savoir l'enquête effectuée au printemps 2015 auprès des équipes enseignantes œuvrant dans les écoles primaires (enseignants ordinaires et spécialisés, directeurs d'établissement). Les résultats issus de cette enquête, à laquelle 686 professionnels (sur 2747) ont participé, sont présentés dans ce rapport. Pour cette analyse, n'ont été retenus que les items du questionnaire qui portent sur les pratiques de collaboration et leurs effets, ainsi que ceux interrogeant l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire.

Les résultats de l'enquête genevoise montrent que le travail en équipe est aujourd'hui une pratique courante si l'on prend le terme de « collaboration » au sens large, c'est-à-dire en y incluant aussi bien les formes de collaboration impliquant un degré d'investissement important (comme par exemple le co-enseignement) que les échanges informels, un type de collaboration peu contraignante.

Toutefois, on constate quelques différences en matière de pratiques de collaboration selon les fonctions exercées par les enseignants. Ainsi, les enseignants spécialisés ont tendance à privilégier le travail en commun en lien avec les projets individualisés des élèves ayant des BEP ainsi que l'adaptation de l'enseignement et des conditions d'apprentissage. Quant aux enseignants de l'enseignement ordinaire, ils mettent davantage l'accent sur les objectifs d'un programme qui s'adresse à l'ensemble de la classe.

En ce qui concerne l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire, les résultats de l'enquête mettent en évidence une certaine ouverture. Néanmoins, les enseignants restent quelque peu sceptiques quant aux bénéfices de ces intégrations sur les apprentissages scolaires pour les élèves intégrés. La plupart des enseignants continuent de penser que l'enseignement spécialisé est plus à même d'apporter le soutien nécessaire aux élèves en grandes difficultés grâce à un enseignement individualisé. Cependant, les effets positifs du point de vue social et relationnel semblent être reconnus par la majorité de ces professionnels.



## 1. Introduction

Depuis l'entrée en vigueur, en 2011, du concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée auquel une majorité des cantons suisses ont souscrit<sup>1</sup>, de nombreuses écoles suisses sont en train de développer ou ont déjà mis sur pied des mesures de soutien pédagogique permettant aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) d'être intégrés dans l'enseignement ordinaire, voire d'y rester. Dès lors, il paraît important de mieux connaître les différentes manières de réaliser ces soutiens et de sonder le point de vue des enseignants concernant l'impact des pratiques collaboratives aussi bien sur leur métier que sur les enfants concernés.

C'est dans ce contexte que le projet « Soutiens d'enfants en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap, dans le cadre de l'école ordinaire » a débuté en mars 2014, sous la direction de R. Luder, A. Kunz (Haute école pédagogique, Zurich) et de G. Bless (Université de Fribourg). Il s'agit d'une étude longitudinale sur trois ans subventionnée par le Fonds national suisse (FNS) pour la recherche scientifique<sup>2</sup> à laquelle une majorité des cantons suisses participent<sup>3</sup> et qui porte sur l'organisation des soutiens pédagogiques, sur les collaborations développées autour de ces soutiens et sur leurs effets sur les compétences des élèves concernés en langue et en mathématiques.

Pour répondre à ces questions, la recherche du FNS<sup>4</sup> déploie un design de recherche qui combine deux types d'approches : l'une quantitative, par le biais d'une enquête en ligne auprès des enseignants d'environ 200 établissements de l'enseignement primaire en Suisse (au printemps 2015) ; l'autre qualitative, à savoir une étude de cas permettant de recueillir des informations concernant la prise en charge et l'évolution des acquis scolaires en langue I et en mathématique d'un échantillon d'enfants recevant un soutien (durant l'année scolaire 2015-16).

Le service de la recherche en éducation (SRED) s'est associé, pour le canton de Genève, à la première partie du projet de recherche du FNS, à savoir l'enquête auprès des enseignants de l'enseignement primaire du canton. Cette participation du SRED a donné lieu à une extension de l'échantillon à l'ensemble des enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé intervenant dans les établissements primaires. Pour ce qui concerne la recherche FNS (enquête et suivi d'un échantillon d'élèves), 20 écoles genevoises ont été sélectionnées<sup>5</sup>. Il ne s'agit donc pas d'une recherche conçue par le SRED, mais d'une exploitation de données cantonales d'une étude menée au niveau national.

Étant donné que l'étude du SRED concerne spécifiquement l'enquête auprès des enseignants ordinaires et spécialisés intervenant dans les établissements primaires, les questions de recherche s'intéressent plus particulièrement aux différentes pratiques collaboratives entre professionnels, notamment en matière de soutien d'élèves en difficulté ainsi qu'à la posture des enseignants face à l'inclusion scolaire.

Au final, les résultats présentés dans ce rapport donnent à voir une photographie, réalisée au printemps 2015, d'un état de situation. L'approche, à dessein descriptive, vise à favoriser l'identification de questions à approfondir dans le cadre de l'école inclusive.

---

<sup>1</sup> Actuellement, ils sont 16 cantons à avoir signé : VS, SH, OW, GE, LU, VD, FR, TI, AR, BS, BL, UR, GL, NE, JU, ZH.

<sup>2</sup> Projet FNS no 146'864.

<sup>3</sup> <http://www.phzh.ch/de/Forschung/Forschung-auf-einen-Blick/Projektdatenbank/?idpr=545>

<sup>4</sup> Dans la suite de ce document, la recherche « Soutiens d'enfants en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap, dans le cadre de l'école ordinaire » est appelée, par commodité de langage, la recherche FNS.

<sup>5</sup> Avully ; Chancy ; Cropettes div. élémentaire ; Cropettes div. moyenne ; Pâquis-Centre ; Devin-du-Village ; Genêts ; Lully ; Meyrin-Village ; Meyrin-Monthoux ; Petit-Lancy ; Petites Fontaines ; Robert Hainard ; Roseraie ; Saint-Jean ; Seujet ; Tivoli ; Vélodrome ; Vernier Poussy ; Vernier Place.

## 1.1 Contexte

Depuis les années 1990, l'enseignement primaire genevois a évolué suite à différentes réformes. Tout d'abord, celle appelée la *rénovation de l'enseignement primaire* et qui mettait, de manière explicite, l'enfant au centre des préoccupations pédagogiques, suivie en 2008 de l'introduction d'un nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire qui instaure les directions d'établissement, les projets d'établissement ainsi que les conseils d'établissement (CoEt) en vue d'attribuer davantage d'autonomie aux établissements scolaires. Ces deux innovations ont en commun la valorisation du travail en équipe et leur inscription dans leur quartier ; les enseignants ont de plus en plus été amenés à participer collectivement au fonctionnement de leur établissement et en particulier à la définition du projet d'établissement.

Plus récemment, le DIP a manifesté la volonté de faire évoluer l'école genevoise vers une école inclusive. Dans ce sens, certaines étapes telles que la signature, en 2008, de l'accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée et l'entrée en vigueur, en 2010, de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins particuliers ou handicapés (LIJBEP)<sup>6</sup>, constituent des moments importants de ce processus. En 2013, le département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) élabore un *Avant-projet de concept pour une école inclusive* précisant les valeurs fondamentales d'une école pour tous, suivi en 2015, d'un *Plan de projet École inclusive* qui constitue le fil rouge de la mise en œuvre de ce projet ambitieux.

La perspective d'accueillir en classe ordinaire – que ce soit à temps partiel ou à temps complet – des élèves ayant jusqu'à présent été scolarisés dans l'enseignement spécialisé implique d'importantes modifications, tant au niveau des conceptions théoriques sous-jacentes (quelles adaptations exigées quant aux objectifs d'enseignement, d'évaluation, d'exigences de promotions, etc. ?), qu'au niveau des pratiques des enseignants de l'ordinaire et du spécialisé ; des professionnels qui sont amenés à se rapprocher. Ce rapprochement implique des collaborations qui entraînent des changements de rôles et de responsabilités respectifs. Certes, les enseignants ordinaires et spécialisés se côtoient déjà depuis plusieurs années, aussi bien à l'occasion d'intégrations individuelles d'élèves à BEP ou handicapés ou encore à travers la présence, dans plusieurs écoles primaires, de regroupements de classes spécialisées. Toutefois, envisager l'accueil des professionnels de l'enseignement spécialisé dans les établissements ordinaires, voire dans les classes ordinaires, à l'exemple de nouveaux dispositifs tels que le Dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs) ou encore celui des équipes pluridisciplinaires, suppose sans doute des collaborations plus étroites que celles pratiquées jusqu'à présent.

Cette évolution vers davantage de collaboration introduit une transformation majeure du métier d'enseignant traditionnellement conçu comme un travail individuel, pour aller vers un modèle de travail collectif qui met l'enseignant de plus en plus en réseau avec d'autres enseignants, voire avec d'autres professionnels du milieu de l'éducation et de la santé. La nécessité de collaborer au sein de l'établissement scolaire constitue dorénavant un aspect important du travail de tout enseignant qui se reflète, dans les récentes adaptations du règlement de l'enseignement primaire<sup>7</sup> de 1993, en particulier dans l'art. 11, al. 2 (adapté en 2011) : « *Le corps enseignant collabore régulièrement avec les enseignants spécialisés, les éducateurs, les collaborateurs et tous les intervenants de l'office médico-pédagogique* » et al. 3 (adapté en 2015) : « (...) Il [l'enseignant titulaire de classe] assure le suivi du parcours de l'élève et propose à ce dernier un encadrement adapté à ses besoins. Il s'implique dans l'élaboration et la réalisation de projets pédagogiques collectifs au niveau de son établissement. Il développe, au service du suivi des élèves et du bon fonctionnement des activités de l'établissement, des collaborations et partenariats avec ses collègues enseignantes et enseignants, la direction de l'établissement, les parents d'élèves et autres partenaires internes et externes (...)».

À ce règlement qui apporte un cadre légal à la collaboration entre enseignants, s'ajoute le principe no 7 (*collaborer pour de meilleurs résultats*) de l'avant-projet de concept pour une école inclusive et

---

<sup>6</sup> La nouvelle version de la Loi sur l'instruction publique (LIP) (C 1 10), votée par le Grand Conseil le 17 septembre 2015 (PL 11470) et entrée en vigueur en janvier 2016, intègre dorénavant la LIJBEP.

<sup>7</sup> Règlement de l'enseignement primaire (C 1 10.21) de 1993 : [http://www.lexfind.ch/dta/6048/3/rsg\\_C1\\_10p21.html.1.html](http://www.lexfind.ch/dta/6048/3/rsg_C1_10p21.html.1.html)

qui précise que « les services sont fournis et soutenus par des modèles de collaboration et de partenariats ». On y ajoute que « les établissements scolaires s'engagent dans des modèles de collaboration définissant responsabilités et attentes qui sont contrôlés et évalués » et que « les fournisseurs de service et les enseignants travaillent ensemble pour créer une chaîne de service continue pour les élèves » (présentation de l'avant-concept par la DGEO le 15.4.2015).

Mettre l'accent sur la collaboration entre enseignants, voire entre enseignants et d'autres professionnels de l'enseignement spécialisé ou encore d'autres services, s'appuie sur l'idée que le travail en équipe permet de répondre de manière efficace à la diversité des besoins des élèves composant une classe. « Face à la diversité, l'enseignant ne peut plus agir seul. Il doit adopter une posture professionnelle nouvelle, soit pouvoir travailler en équipe pluridisciplinaire. Cela concerne tant le maître ordinaire que spécialisé » (entretien avec P. Marchesini, directrice générale adjointe de l'enseignement obligatoire à Genève, *Insieme Magazine*, mars 2015).

Si la collaboration semble aujourd'hui s'imposer aux enseignants, se pose alors la question de l'ampleur de sa mise en œuvre dans la pratique quotidienne et des formes de collaboration pratiquées, en particulier dans le contexte de l'école inclusive.

## **1.2 Mandat et objectifs de l'enquête genevoise**

L'enquête auprès des enseignants genevois se fait dans un contexte où l'intégration est favorisée et la collaboration est valorisée, pour ne pas dire fortement souhaitée afin de mieux répondre aux nouveaux défis liés à la scolarisation d'élèves à BEP dans l'école de leur quartier. Ainsi, l'exploitation cantonale des données issues de l'enquête auprès des enseignants du primaire a rencontré de l'intérêt auprès des dirigeants du DIP puisqu'elle apportera un reflet des pratiques de collaboration liées au soutien apporté aux élèves intégrés.

Le mandat donné au SRED par la secrétaire générale du DIP qui prévoit la passation et l'analyse du questionnaire développé par l'équipe de la recherche FNS et adressé à tous les enseignants du primaire, doit apporter des éléments de réponses aux questions suivantes :

- ♦ Quelles sont actuellement les pratiques en matière de collaboration, notamment en lien avec le soutien pédagogique des élèves à BEP ?
- ♦ Quels sont les effets des différentes collaborations sur les pratiques des enseignants ?
- ♦ Quelle est l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire ?

## **1.3 Démarche méthodologique et outils**

La présente étude s'appuie sur l'analyse des réponses aux items du questionnaire élaboré par l'équipe du projet FNS dans le cadre de son étude sur le soutien apporté aux élèves en difficulté scolarisés dans l'enseignement ordinaire<sup>8</sup>.

À Genève, tous les professionnels intervenant dans l'enseignement du primaire tels que les enseignants titulaires de classe, les titulaires duo, les enseignants de classe d'accueil, les enseignants en charge de soutien pédagogique (ECSP), les maîtres des disciplines artistiques et sportives (MDAS), les directeurs d'établissement et les enseignants spécialisés ont été sollicités pour répondre à un questionnaire en ligne d'environ 45 minutes.

Le projet genevois a débuté en avril 2015 avec la passation du questionnaire, mais le travail d'analyse de faisabilité et de préparation, en collaboration avec l'équipe du FNS, a démarré en novembre 2014. La passation du questionnaire s'est étendue entre avril et mai 2015.

---

<sup>8</sup> Cf. chapitre 1, *Introduction*.

### 1.3.1 Le questionnaire

Rappelons que la présente enquête constitue une étape d'une recherche plus large menée au niveau suisse. De ce fait, le questionnaire adressé aux enseignants n'a pas été développé par le SRED. Si la participation à cette enquête au niveau genevois constitue une opportunité intéressante, elle comporte toutefois certaines difficultés liées au fait que le SRED n'a pas participé aux réflexions ni à la conception du questionnaire, ce qui nécessite une reconstruction a posteriori du cadre théorique. De plus, dans le projet FNS, les problématiques abordées dans le questionnaire sont approfondies dans les étapes qualitatives ultérieures de l'étude, une complémentarité dont nous ne disposons pas pour notre analyse. Pour ces raisons, nous adaptons l'exploitation des résultats genevois aux besoins plus spécifiques du contexte genevois et nous retenons les domaines les plus pertinents à cet effet.

La version « genevoise » du questionnaire comporte une série de cinq questions supplémentaires souhaitée par la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et qui sondent la position des enseignants genevois concernant l'intégration de structures du spécialisé dans les établissements ordinaires et les collaborations qui peuvent en résulter.

En dehors de ces questions spécifiques à l'enquête genevoise, c'est une sélection d'items du questionnaire de la recherche FNS apportant des éléments de réponse à nos questions de recherche qui font l'objet d'une analyse descriptive, voire d'une analyse des correspondances<sup>9</sup>.

### 1.3.2 Population

Le questionnaire (en ligne) a été envoyé courant avril aux directeurs d'établissement, aux enseignants ordinaires, aux enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP), aux enseignants des classes d'accueil, aux maîtres des disciplines artistiques et sportives (MDAS) ainsi qu'aux enseignants de l'enseignement spécialisé. Le taux de participation est de 26% (686 sur 2604), ce qui est tout à fait acceptable dans ce genre d'enquête.

**Tableau 1. Répartition des enseignants en fonction du genre (ensemble de la population du corps enseignant au niveau primaire et échantillon des répondants)**

Genre	Population		Échantillon	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Femmes	2186	83.9	592	86.3
Hommes	418	16.1	94	13.7
Total	2604	100.0	686	100.0

**Tableau 2. Répartition des fonctions enseignantes (ensemble de la population du corps enseignant au niveau primaire et échantillon des répondants)**

Fonctions enseignantes	Population		Échantillon	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Enseignants ordinaires	1997	76.7	531	77.4
Enseignants classes d'accueil	36	1.4	8	1.2
Enseignants ECSP	169	6.5	83	12.1
Enseignants MDAS	265	10.2	31	4.5
Enseignants spécialisés	66	2.5	16	2.3
Directeurs	71	2.7	17	2.5
Total	2604	100.0	686	100.0

<sup>9</sup> Les questions retenues dans ce rapport sont retranscrites par thème dans l'annexe 2.

### **Caractéristiques de l'échantillon**

L'échantillon des répondants est représentatif de la population des enseignants du primaire du canton de Genève sur la variable *genre*. Par contre, il y a une surreprésentation des enseignants chargés du soutien pédagogique (12.1% *vs* 6.5%) et une sous-représentation des maîtres des disciplines artistiques et sportives (4.5% *vs* 10.2%) ; ces écarts peuvent être dus au fait que les ECSP, compte tenu de leur fonction, se sentent probablement plus concernés par le contenu de cette recherche (prise en charge des élèves à BEP) que les enseignants MDAS.

## **1.4 Plan du rapport**

Le rapport s'ouvre sur un cadrage théorique de l'enquête, en particulier sur les thèmes de la collaboration à l'école et de l'attitude des enseignants face à l'intégration, en apportant également un aperçu de résultats de recherches (*chapitre 2*). Le *chapitre 3* présente les résultats de l'enquête effectuée auprès des enseignants de l'enseignement primaire du canton de Genève. Enfin, le *chapitre 4* synthétise des résultats en les mettant en relief par rapport aux constats issus d'autres recherches.



## 2. Cadre théorique de l'enquête : la collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire

Dans la perspective d'une école inclusive où les structures de l'enseignement ordinaire et du spécialisé sont amenées à fonctionner ensemble, l'école doit s'interroger sur les rôles et les responsabilités des différents professionnels intervenant auprès des élèves intégrés dans l'ordinaire (enseignants ordinaires et spécialisés, logopédistes, psychologues, éducateurs) ainsi que sur les pratiques pédagogiques permettant de répondre de manière adéquate aux besoins de l'ensemble des élèves. Dans ce contexte, la collaboration entre ces différents intervenants n'est dorénavant pas seulement vivement encouragée, mais elle devient un des leviers essentiels. Selon Rousseau & Bélanger (2004), « *la collaboration entre tous les intervenants de l'éducation est la fondation même de l'école inclusive* » (p. 349). De leur côté, Gather Thurler & Perrenoud (2005) affirment que la pratique du travail en équipe entre les professionnels de l'éducation est essentielle à l'implantation d'une réforme scolaire quelle qu'elle soit. Alors que le contexte de l'enseignement était pendant longtemps considéré comme individualiste, quelles sont les raisons qui expliquent cette mise en avant des pratiques collaboratives ? Comment sont-elles perçues par les enseignants et dans quelle mesure sont-elles réellement mises en œuvre ? Un aperçu des résultats d'études récentes devrait apporter quelques pistes et permettre de poser le cadre de l'analyse de l'enquête genevoise.

Un autre élément important lors de la réalisation de l'intégration d'élèves ayant des BEP ou étant en situation de handicap concerne l'attitude des enseignants par rapport à l'accueil de ces élèves dans leur classe. En effet, de nombreuses recherches et évaluations (Avramidis et al., 2000 ; Joller-Graf, K. & Tanner, S., 2010 ; Kunz et al., 2010 ; Luder et al., 2004) montrent que l'adhésion du corps enseignant à un projet d'intégration figure parmi les éléments fondamentaux pour assurer sa mise en œuvre. Là aussi, un détour par quelques recherches récentes permettra de disposer de points de repères.

### 2.1 La collaboration dans le contexte scolaire et le soutien des élèves à BEP

Le questionnaire de la recherche FNS est utilisé dans les trois régions linguistiques : Suisse alémanique, Romandie et Tessin. Ainsi traduit de l'allemand vers le français et l'italien, on constate l'utilisation de deux termes différents pour parler du travail en équipe : *Kooperation* (ou encore *Zusammenarbeit*) en allemand et *collaboration / collaborazione* en français, respectivement en italien. Bien que les termes de coopération et de collaboration existent dans ces trois langues, tout comme en anglais d'ailleurs, on a recours à deux termes différents pour se référer au même concept. Il est vrai que dans la littérature scientifique germanophone, il est toujours question de *Kooperation* lorsqu'on évoque le travail collectif. En français, le terme de collaboration semble plus répandu, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer le travail en commun entre enseignants, alors que l'on parle plus volontiers de coopération pour le travail entre élèves. Dès lors, on peut néanmoins s'interroger sur l'utilisation de ces deux termes, collaboration et coopération : ont-ils le même sens ? Puis, comment est défini le terme de *Kooperation* par l'équipe de la recherche FNS ?

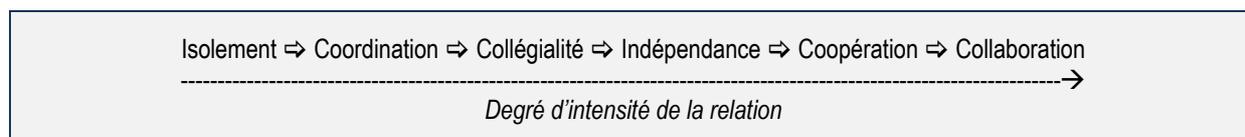
#### 2.1.1 Collaborer vs coopérer

Dans le langage courant, les termes *collaborer* et *coopérer* sont souvent utilisés de manière indifférenciée et peuvent s'ajouter à d'autres tels que *coordination*, *travail interdisciplinaire* ou encore *partenariat*. Cet usage équivalent peut trouver son origine dans la racine latine de ces mots : collaborer vient du latin *cum-*, avec, et *laborare*, travailler, prendre la peine ; coopérer vient de *cum-* et *operare*,

faire quelque chose, agir. En s'appuyant sur l'étymologie de ces deux mots, on peut en effet comprendre la tendance à les utiliser comme synonymes.

Dans la littérature scientifique, notamment en psychologie sociale ou en psychologie du travail, on rencontre le même phénomène : tantôt ces termes sont considérés comme équivalents, tantôt on les distingue, mais pas toujours de la même façon. Ainsi, McEwan (1997) place différentes modalités de travail en commun sur un continuum qui va de l'isolement, à une extrémité, à la collaboration à l'autre extrémité, en passant par différentes étapes intermédiaires. Selon cet auteur, *coopérer* signifie que des acteurs apportent des contributions différentes à une œuvre commune en se répartissant les tâches, tandis que la *collaboration* ajoute à ce but commun une action commune entre les partenaires. Selon ce modèle, la collaboration implique un degré d'intensité de partage de travail et d'interdépendance entre les partenaires plus élevé que la coopération.

### Schéma 3. Le continuum de McEwan



Selon le modèle proposé par Tardif et al. (2007), c'est l'inverse puisque d'après ces auteurs, *coopérer* signifie opérer réellement de concert par « *l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace* » (p. 11), alors que *collaborer* indique simplement la poursuite d'un objectif identique : « *plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves* » (p. 10). Quant à Friend & Cook (2007), ils envisagent la collaboration interpersonnelle en milieu scolaire comme un style d'interaction impliquant au moins deux partenaires paritaires s'étant engagés de manière volontaire et qui partagent les responsabilités et les décisions en poursuivant des buts communs.

La distinction qu'introduisent ces différents auteurs entre collaboration et coopération ne se réfère donc pas à la qualité du travail partagé, mais à la nature, voire à l'intensité des relations qui s'y développent et de celle de l'interdépendance qui en résulte.

On peut en déduire qu'il est plutôt difficile de trouver un consensus entre scientifiques quant à la définition de ces deux concepts, coopération et collaboration, un phénomène qui pourrait s'expliquer par le manque d'un véritable modèle théorique, comme le laissent entendre Kunz & Gschwend (2011).

Afin de rester cohérents avec le cadre théorique de la recherche FNS dont fait partie l'enquête auprès des enseignants, le terme de collaboration sera utilisé en français comme l'équivalent du terme allemand *Kooperation* en se référant au même concept retenu par les chercheurs de l'étude FNS, explicité ci-dessous.

#### 2.1.2 Le cadre théorique de *Kooperation* vs collaboration

Pour la définition du terme *Kooperation*, les auteurs de la recherche FNS se réfèrent à Spiess (2004)<sup>10</sup> qui considère que c'est une forme du travail en commun « *caractérisée par sa référence à autrui et par les objectifs communs ; elle [Kooperation] est intentionnelle, communicative et implique la confiance. Elle suppose une certaine autonomie ainsi que la réciprocité* » (p. 199) (traduit par nous-mêmes). Sur la base de cette définition, les auteurs de la recherche FNS ont thématiqué, dans certains de leurs travaux antérieurs, le terme de *Kooperation* ainsi que sa mise en œuvre dans le contexte de l'école inclusive et le modèle ainsi développé constitue le cadre de référence pour l'étude FNS. Ils ont

<sup>10</sup> Cité dans l'étude de Maag Merki, Kunz, Werner et Luder (2010). Cette dernière propose des bases théoriques concernant la *Kooperation* et qui sont reprises dans la recherche FNS.

été amenés à formaliser différents types de collaboration en fonction de diverses caractéristiques, en particulier le mode d'interaction et la composition des équipes.

### ***Les modes d'interaction***

Ainsi, en fonction du mode d'interaction, la collaboration entre enseignants peut prendre des formes différentes. Kunz & Gschwend (2011), en se référant à la définition de Gräsel et al. (2006), décrivent trois niveaux de mode d'interaction :

- ♦ *Échanges* : de matériel, de documents, d'opinion et d'informations, n'impliquant pas de réflexion approfondie, ni de définition de buts communs.
- ♦ *Division / Répartition du travail* : les diverses tâches sont réparties entre les enseignants et développées individuellement avant d'être rassemblées.
- ♦ *Co-construction* : les personnes travaillent ensemble sur la définition des objectifs visés, discutent et développent ensemble la démarche à utiliser pour les atteindre.

Les auteurs soulignent que ces trois modes d'interaction, qui impliquent des investissements personnels différents – la co-construction étant plus exigeante que la répartition du travail et les échanges – ne sont pourtant pas à concevoir comme une suite qualitativement différenciée. L'un n'a pas plus de valeur que les autres, leur utilité dépend du but recherché. Ainsi, la co-construction peut être considérée comme le mode de collaboration le plus exigeant et amenant potentiellement les résultats les plus innovants ; toutefois, c'est aussi le mode de collaboration le plus chronophage puisqu'il implique la participation simultanée de toutes les personnes impliquées. Il suppose également une forte interdépendance entre les acteurs qui partagent un cadre commun de référence, de responsabilités et de décisions.

### ***Les formes de collaboration***

En plus du mode d'interaction comme critère distinctif, Kunz & Gschwend (2011) proposent celui de la composition des équipes amenées à collaborer, selon si, par exemple, les participants sont issus de différentes disciplines scolaires ou non, appartiennent à différents métiers ou non (enseignants ordinaires, spécialisés, éducateurs, etc.). En fonction de ce critère, ces auteurs distinguent huit formes de collaboration que l'on peut rencontrer au niveau école (*Tableau 4*).

**Tableau 4. Les différentes formes de collaboration (niveau école)**

<b>Conférence des maîtres</b>	Organe de décision officiel de l'école composé de toutes les personnes engagées avec un taux minimal d'occupation
<b>Équipe pédagogique</b>	Petite équipe qui réfléchit sur diverses questions pédagogiques, souvent composée d'enseignants œuvrant pour une même volée ou une même branche d'enseignement
<b>Duo pédagogique</b>	Deux enseignants partageant l'enseignement d'une classe (en alternance)
<b>Collaboration multi-professionnelle</b>	Forme de travail en commun pratiquée dans le contexte des soutiens intégratifs. L'équipe multi-professionnelle évalue la situation scolaire de l'enfant et met en place un programme de soutien individuel en fonction des besoins de l'enfant. Dans ce contexte de travail, les enseignants ordinaires peuvent recevoir des conseils de la part des thérapeutes et des enseignants spécialisés quant à la prise en charge quotidienne de l'enfant
<b>Groupe de projet</b>	Groupe de travail thématique traitant des questions organisationnelles pour l'école, qui n'ont pas forcément un lien direct avec l'enseignement
<b>Visites en classe</b>	Des enseignants se rendent mutuellement visite dans un cours, ce qui fait ensuite l'objet d'une réflexion commune
<b>Co-enseignement</b>	Deux enseignants assurant simultanément la responsabilité et l'enseignement d'une classe
<b>Échanges informels</b>	Forme de travail en commun se passant d'une procédure formelle et se faisant souvent en passant, lorsque l'occasion se présente (« entre deux portes », discussions pendant la pause, courriels, etc.)

Ces différentes formes de collaboration au niveau école, en dehors du co-enseignement – retenu dans une autre rubrique – sont reprises dans le questionnaire de la recherche FNS afin de déterminer les modèles de collaboration les plus fréquemment utilisés dans les établissements scolaires interrogés.

Dans l'enquête du FNS, un autre niveau de collaboration est introduit par les requérants de la recherche FNS (Luder, Kunz et Bless) : le niveau classe. Pour approfondir les formes de collaboration au niveau classe, les auteurs retiennent les modalités de co-enseignement telles que définies par Friend et Cook (2007) (Tableau 5).

**Tableau 5. Les différentes modalités de collaboration (niveau classe)**

<b>Enseignant + observateur</b>	Un enseignant a la responsabilité de l'enseignement, l'autre observe.
<b>Enseignant + assistant</b>	Un enseignant a la responsabilité de l'enseignement, l'autre apporte un soutien aux élèves en fonction des besoins.
<b>Enseignement par ateliers</b>	Le contenu de l'enseignement est divisé en plusieurs domaines ou étapes. Les groupes d'élèves formés sont d'abord instruits par l'un, puis par l'autre enseignant.
<b>Enseignement en parallèle</b>	Chacun des enseignants enseigne à une moitié de la classe (même contenu, au même moment).
<b>Enseignement différencié selon niveau</b>	Différenciation de deux groupes d'élèves en fonction de leur niveau d'apprentissage, chacun des enseignants adaptant l'enseignement à leur niveau.
<b>Enseignement supplémentaire</b>	Un enseignant donne le cours, l'autre propose du matériel supplémentaire et des aides différenciées.
<b>Co-enseignement</b>	Enseignement assumé en commun

### 2.1.3 Les bénéfices et les défis de la collaboration : quelques résultats de recherches

Si l'injonction de collaboration s'est largement répandue dans le domaine de l'éducation au cours des dernières années, c'est qu'on y associe un certain nombre de bénéfices. En effet, de nombreuses études menées depuis quelques années sur ce sujet font valoir les effets positifs de la collaboration sur les enseignants au plan professionnel et personnel.

Collaborer avec des collègues enseignants ou des professionnels du spécialisé signifie échanger des savoirs, des valeurs et des émotions et permet de tirer profit des connaissances et des compétences des partenaires. Lors de situations difficiles, ces échanges sont un moyen de réfléchir ensemble pour trouver des pratiques plus efficaces. Cela permet de se soutenir mutuellement. Selon Beaumont et al. (2010), les enseignants qui se sentent soutenus manifestent davantage de persévérance face à des situations difficiles et sont, par conséquent, davantage enclin à chercher des stratégies plus adaptées aux besoins des élèves intégrés. Dans ce sens, la collaboration aurait un rôle protecteur.

Les enseignants voient généralement la collaboration comme une source d'enrichissement et de développement professionnel (Beaumont et al., 2010 ; Bélanger, 2006 ; Friend & Cook, 2003 ; Maag Merki et al., 2010 ; Kunz & Gschwend, 2011) qui permet, à son tour, d'améliorer la pratique d'enseignement. La collaboration a pour effet de renforcer le sentiment d'autoefficacité. En fin de compte, ces bénéfices que les enseignants retirent du travail collaboratif influencent positivement leur motivation et leur satisfaction au travail. Les enseignants auraient aussi tendance à relativiser l'augmentation de la charge de travail liée à une pratique collaborative positive (Maag Merki et al., 2010), car largement compensée par les avantages de cette dernière. L'ampleur des bénéfices dépend toutefois du type de collaboration, dans le sens qu'une collaboration étroite supposant une vision et des buts communs sont davantage susceptibles de susciter de la satisfaction. Selon Stommel et al. (2014), les enseignants des cantons ayant participé à leur enquête (Bâle-Campagne et Argovie) disent apprécier plus particulièrement le co-enseignement, la forme de collaboration la plus exigeante, mais paradoxalement aussi la plus rarement mise en pratique par ces mêmes protagonistes.

Au vu des nombreux avantages liés à la collaboration et mis en avant par les enseignants, il n'est pas étonnant que ces derniers en aient généralement une perception plutôt positive. Armi et Pagnossin

(2012) font ce constat chez les enseignants romands : globalement, ils ont une représentation positive du travail en équipe, peu importe la discipline enseignée ; un résultat qui rejoint notamment celui de Borges et Lessard (2007). Par ailleurs, on ne constate pas de différence significative liée au sexe, au nombre d'années d'expérience, ni au canton dans lequel exercent les enseignants interrogés.

Si le mode de collaboration et son impact influencent l'attitude des enseignants face au travail en équipe, il en est de même pour ce qui est de l'objectif qui justifie la collaboration. Maag Merki et al. (2010) et Beaumont et al. (2010) constatent que certains sujets réunissent davantage les enseignants autour d'un travail collaboratif, comme lorsqu'il s'agit de traiter ensemble des questions de pratiques pédagogiques, de mesures de soutien ou d'objectifs d'apprentissage, ou encore de planification et d'organisation d'activités particulières et ponctuelles. Par contre, les thèmes qui concernent des tâches perçues comme étant d'ordre organisationnel ou administratif (p. ex. définition d'un projet d'établissement), suscitent bien moins d'intérêt. Dans ce dernier cas, la collaboration est davantage vécue comme une charge supplémentaire, car considérée comme trop éloignée de la pratique quotidienne des enseignants.

Les recherches menées en milieu éducatif sont donc unanimes en ce qui concerne les nombreuses retombées positives de la collaboration sur les professionnels. Cependant, la question des effets sur les élèves semble plus rarement faire l'objet d'investigations. Si Beaumont et al. (2010) signalent des effets positifs sur l'estime de soi, la motivation scolaire et l'attitude des élèves envers l'école, il n'existe que très peu de données confirmant une telle influence sur les résultats scolaires des élèves (Bunker, 2008 ; Vescio et al., 2008).

La collaboration étant à la fois reconnue comme un outil de travail très utile dans le domaine de l'éducation et prescrite dans de nombreux systèmes scolaires, on s'attend à ce que ces pratiques collaboratives soient aujourd'hui largement répandues. On s'y attend d'autant plus que la scolarisation intégrative ou inclusive nécessite une concertation accrue entre les différents professionnels impliqués. Cependant, la réalité est parfois bien différente et plusieurs études révèlent que ces pratiques ne sont pas encore bien intégrées dans la culture enseignante (Beaumont et al., 2010), que ce soit entre enseignants ordinaires ou avec des professionnels spécialisés dans le contexte d'intégrations scolaires. À ce propos, Belmont et Verillon (1997) constatent que s'il existe bel et bien un contact interprofessionnel, il est souvent minimal et le soutien spécialisé se passe le plus souvent en dehors de la classe, voire en dehors de l'école. Ces conditions ne permettent que très difficilement de réfléchir ensemble pour adapter les pratiques et développer une cohérence entre les différents intervenants, pourtant considérée comme indispensable. D'autres études révèlent une distance considérable entre l'injonction au travail collaboratif et la pratique. Comme le soulignent Beaumont et al. (2010), « *dans tous les pays où on prescrit un travail axé vers une collaboration professionnelle, on constate que l'écart entre les prescriptions et la pratique est encore très important* » (p. 12). Des résultats issus de diverses études menées ces dernières années dans différents cantons suisses rejoignent ces constats. En effets, ces évaluations portant sur la mise en place de l'intégration scolaire montrent qu'en matière de collaboration entre enseignants ordinaires et professionnels du spécialisé, d'importants progrès restent à faire. Même si une évolution a pu être notée un peu partout (Luder et al., 2004), les collaborations fonctionnent encore trop souvent de manière informelle (Aellig et al., 2015) et manquent de préparation, de réflexion et de clarification des buts, des facteurs qui étaient d'ailleurs régulièrement à l'origine des difficultés que les équipes ont rencontrées lors de la mise en place des mesures de soutien (Zurfluh, 2008). Les collaborations fonctionnent encore trop souvent sur un mode de délégation (Pulzer-Graf, 2014).

Les hypothèses avancées par Borges et Lessard (2007) tentant d'expliquer cet écart entre la théorie et la pratique concernent certains manques, ressentis comme tels par les enseignants, quant aux moyens mis à disposition pour réaliser des pratiques collaboratives : un manque de ressources en termes de temps et d'espace, de structures scolaires favorables (nombre d'élèves par classe trop élevé), de formation et une trop grande charge de travail. Dans l'étude de Maag Merki et al. (2010), les enseignants zurichois expriment le même ressenti. Selon Beaumont et al. (2010), les enseignants seraient dans une position d'injonction paradoxale du fait qu'on leur impose de collaborer, mais qu'on ne leur en donne pas les moyens.

Les constats issus de plusieurs études amènent les chercheurs à la conclusion que la collaboration est un processus complexe et exigeant, mais indispensable en matière d'intégration scolaire (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012 ; Friend & Cook, 2007 ; Luder et al., 2004 ; Pfister et al., 2015). Son efficacité dépend de plusieurs facteurs qui constituent autant de prérequis essentiels : l'attitude des enseignants, la composition des équipes, l'intensité et la forme de collaboration ainsi que des ressources déployées. La collaboration ne peut se passer d'une définition claire à la fois des objectifs communs, de la répartition des rôles et des responsabilités, des structures décisionnelles et des ressources disponibles ou nécessaires.

## 2.2 L'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire

Partant de l'hypothèse que la réussite de la mise en place de l'inclusion scolaire nécessite l'adhésion des enseignants, de nombreuses recherches ont tenté de comprendre le positionnement que ceux-ci adoptent. Si plusieurs études (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Scruggs & Mastropieri, 1996) montrent que les enseignants ont globalement une attitude favorable face au principe de l'inclusion scolaire, ils sont davantage partagés lorsqu'il s'agit de la mettre en pratique. Certains enseignants se sentent en mesure d'intervenir de manière adéquate auprès des élèves à BEP, d'autres se montrent préoccupés par l'adaptation de leurs pratiques ou doutent des moyens et des ressources mis à disposition ainsi que de l'efficacité de leur intervention pédagogique. Des chercheurs se sont alors intéressés au pouvoir explicatif de certains facteurs en distinguant trois niveaux : (1) le niveau élève (nature des besoins éducatifs particuliers) ; (2) le niveau enseignant (sexe, âge, années d'expérience, degré, expérience d'intégration, formation sur l'enseignement intégratif) ; (3) le niveau contextuel (ressources, outils, types de soutiens).

En ce qui concerne le niveau élève, les résultats d'études ou de méta-analyses sont convergents (Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011 ; Gebhardt et al., 2011 ; Boer et al., 2011) et montrent que la nature des besoins éducatifs particuliers influence fortement l'attitude des enseignants. Ainsi, ils sont davantage favorables à l'intégration d'élèves avec un handicap physique, un déficit sensoriel (auditif, visuel) ou encore des difficultés d'apprentissage que lorsqu'il s'agit d'élèves avec une déficience mentale ou des troubles de comportement. Ces derniers cas de figure nécessitent en effet des adaptations de l'enseignement plus importantes qu'avec des élèves dont le handicap est moins restrictif en termes de participation aux activités en classe.

Du côté des facteurs au niveau enseignant, il s'avère que c'est avant tout l'expérience en matière d'intégration accompagnée d'une formation *ad hoc* qui influence favorablement l'attitude des enseignants (Avramidis & Norwich, 2002 ; Kunz et al., 2010 ; Sermier Dessemontet et al., 2011 ; Gebhardt et al., 2011 ; Boer et al., 2011). Avoir déjà été amené à accueillir des élèves à BEP dans leur classe se répercute sur le sentiment de compétence des enseignants (Benoît, 2014). Au fur et à mesure des expériences positives, ils prennent confiance, se sentant capables d'enseigner à des élèves ayant des BEP ; les craintes initiales s'estompent. Pour ce qui est des variables du sexe et de l'âge des enseignants, aucun lien avec l'attitude n'a pu être mis en évidence. Quant au nombre d'années d'enseignement et le degré d'enseignement habituel, leur impact n'a pas pu être clairement démontré. Toutefois, lorsqu'un tel lien avec l'attitude est relevé, il indique une influence négative d'une longue pratique d'enseignement sur la posture face à l'intégration. Cela signifie que les enseignants en début de carrière ont une attitude plus positive envers l'intégration que ceux ayant plus de vingt ans de carrière (Avramidis et al., 2000 ; Sermier Dessemontet et al., 2011). Quant au degré d'enseignement, les résultats de l'étude de Kunz et al. (2010) ainsi que ceux des évaluations menées dans les cantons de Schwyz (Bildungsdepartement, 2011) et de Nidwald (Schmid, 2015) – certaines recherches faisant partie de la méta-analyse de Avramidis et al. (2000) vont dans le même sens – montrent une influence du niveau d'enseignement (enfantin, primaire, secondaire). Ainsi, les enseignants du primaire seraient plus ouverts à l'intégration que leurs collègues du secondaire. Plus on avance dans les degrés, plus les enseignants manifesteraient une posture réticente ; un constat déjà fait au niveau du primaire, puisque les enseignants des « petits » degrés sont davantage favorables que leurs collègues en charge des

dernières années du primaire. Le poids du programme scolaire est généralement évoqué en guise d'explication.

Le dernier type de variables qui intervient sur l'attitude est relatif au contexte. Nombre d'études analysées par Avramidis & Norwich (2002) montrent que les enseignants qui se sentent soutenus parce qu'ils peuvent faire appel au soutien d'autres professionnels (enseignant spécialisé, logopédiste, psychologue) ou recourir à d'autres ressources (outils didactiques, équipements, etc.) sont plus ouverts à l'intégration. Ce sont plus particulièrement des situations de co-enseignement avec un enseignant spécialisé qui apportent beaucoup de satisfaction, ce qui se répercute de manière positive sur l'attitude de ces protagonistes.

En conclusion, on peut retenir le fait que l'attitude des enseignants est le résultat d'une interaction d'un ensemble de facteurs à la fois d'ordre personnel (caractéristiques des enseignants et des élèves) et d'ordre contextuel. Afin de faire évoluer la posture des enseignants face à l'intégration, il s'avère donc primordial de mettre en place un système d'aides ou de soutiens efficaces leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires à l'accueil d'élèves avec des BEP ou en situation de handicap.



### 3. Présentation des résultats

Le premier chapitre de la partie théorique s'est attaché à définir, selon un certain regard, la différence entre collaboration et coopération, à distinguer différentes formes de collaboration, et enfin à souligner, en référence à différentes études, les bénéfices de la collaboration. Le second chapitre opère un saut thématique vers l'école inclusive et les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire. Or, intégrer ou inclure les élèves déclarés à BEP en école ordinaire implique, comme l'indiquent différents auteurs (Berger, Bonvin, Kummer & Pelgrims, 2010 ; Cook & Friend, 2007 ; Doré, Wagner & Brunet, 1996), la collaboration et la coopération entre différents partenaires scolaires. En outre, les travaux sur les attitudes des enseignants font émerger combien il est indispensable de fournir aux enseignants des ressources et des conditions propices à la collaboration et au co-enseignement si l'on souhaite les amener à intégrer des élèves à BEP dans leur classe. Ainsi notre étude s'attache à examiner les collaborations que différents professionnels de l'enseignement (directeurs d'établissement, enseignants ordinaires et spécialisés, enseignants chargés du soutien pédagogique [ECSP] et maîtres des disciplines artistiques et sportives [MDAS]) déclarent pratiquer pour accueillir et soutenir des élèves à BEP dans l'école primaire genevoise. Elle étudie aussi comment ils perçoivent les bénéfices des collaborations sur leurs pratiques professionnelles ainsi que leurs attitudes à l'égard de l'école inclusive.

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats issus de l'analyse quantitative de l'enquête. Il est structuré en trois parties qui correspondent aux trois questions de recherche : (1) Quelles sont les pratiques déclarées en matière de collaboration, en lien notamment avec l'accueil et le soutien pédagogique des élèves à BEP ? (2) Comment les enseignants perçoivent-ils les effets des différentes collaborations sur leurs pratiques d'enseignement ? (3) Quelles sont les attitudes des enseignants genevois face à l'inclusion scolaire ?

Pour l'interprétation des résultats, les catégories de réponses « correspond partiellement » et « correspond tout à fait » sont regroupées, dans les commentaires, dans une nouvelle catégorie nommée « correspond ». Il en va de même avec les catégories « ne correspond pas du tout » et « ne correspond plutôt pas » qui deviennent « ne correspond pas »<sup>11</sup>.

#### **3.1 Quelles sont les pratiques en matière de collaboration, notamment en lien avec le soutien pédagogique des élèves à BEP ?**

La première question de recherche s'intéresse aux pratiques de collaboration mises en œuvre dans les écoles, et cela à la fois de manière générale, mais aussi en lien avec l'intégration d'élèves à BEP. Dans le questionnaire, différents aspects composant ces pratiques sont abordés par le biais de questions qui peuvent être réparties en cinq domaines : (1) la collaboration entre l'équipe pédagogique et la direction d'établissement ; (2) la cohésion entre les professionnels ; (3) la prise en compte des besoins des élèves à BEP ; (4) l'organisation du travail ; (5) l'accompagnement par l'équipe de soutien.

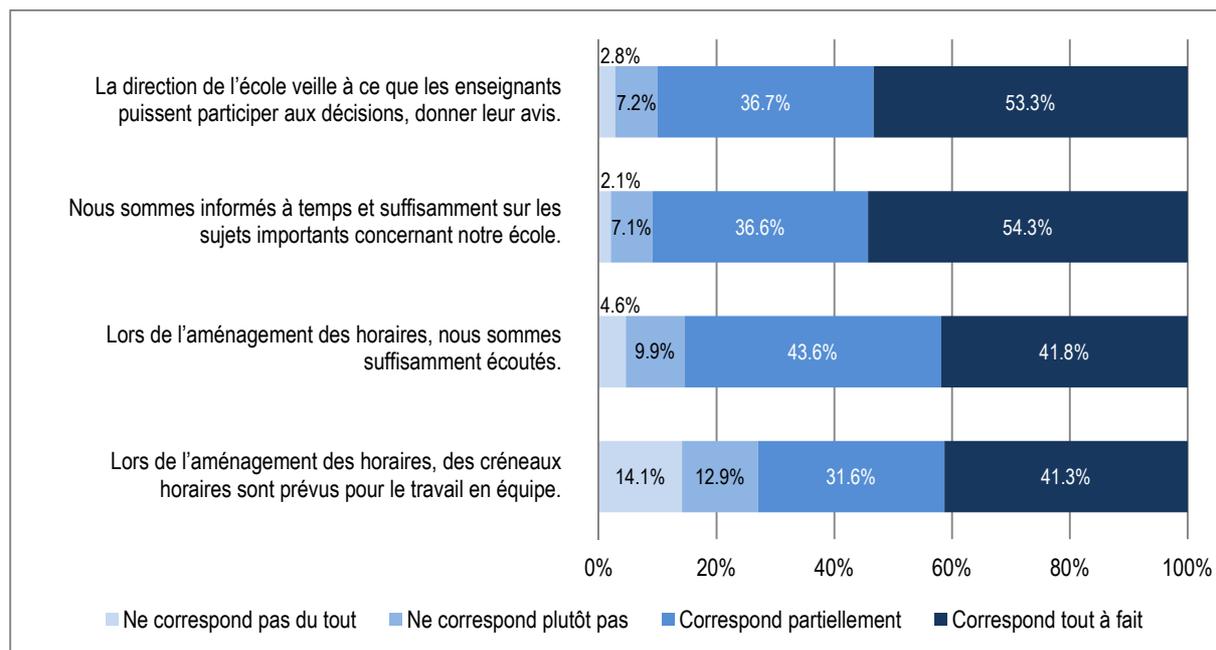
##### **3.1.1 La collaboration avec la direction d'établissement**

Pour cerner l'appréciation de la collaboration avec la direction d'établissement, il a été demandé à l'équipe pédagogique de se prononcer sur le degré d'information et de prise en considération du point de vue des enseignants sur des questions importantes concernant l'établissement (*Graphique 6*).

---

<sup>11</sup> Les graphiques comportent toutes les modalités de réponse figurant dans le questionnaire.

**Graphique 6. Collaboration avec la direction d'établissement**



Source : SRED/FNS 2015

Globalement, la collaboration avec la direction d'établissement est considérée comme positive par les enseignants ayant répondu au questionnaire. En effet, 90% des enseignants<sup>12</sup> estiment que leur direction d'école veille à ce qu'ils puissent participer aux décisions et 91% pensent être bien informés sur les sujets importants concernant leur école. Pour ce qui est de l'aménagement des horaires, 86% des enseignants se sentent suffisamment écoutés. Ils sont légèrement moins nombreux (73%) à penser que des créneaux horaires sont prévus pour le travail en équipe.

### 3.1.2 La cohésion entre les professionnels de l'établissement

Le domaine de la cohésion entre les professionnels est abordé sous différents angles : (a) la cohésion d'équipe (questions 1 à 6) ; (b) la planification de l'enseignement (questions 7 à 11) ; (c) l'auto-efficacité (questions 12 à 16) et (d) l'évaluation des élèves (questions 17 et 18) (*Graphique 7*).

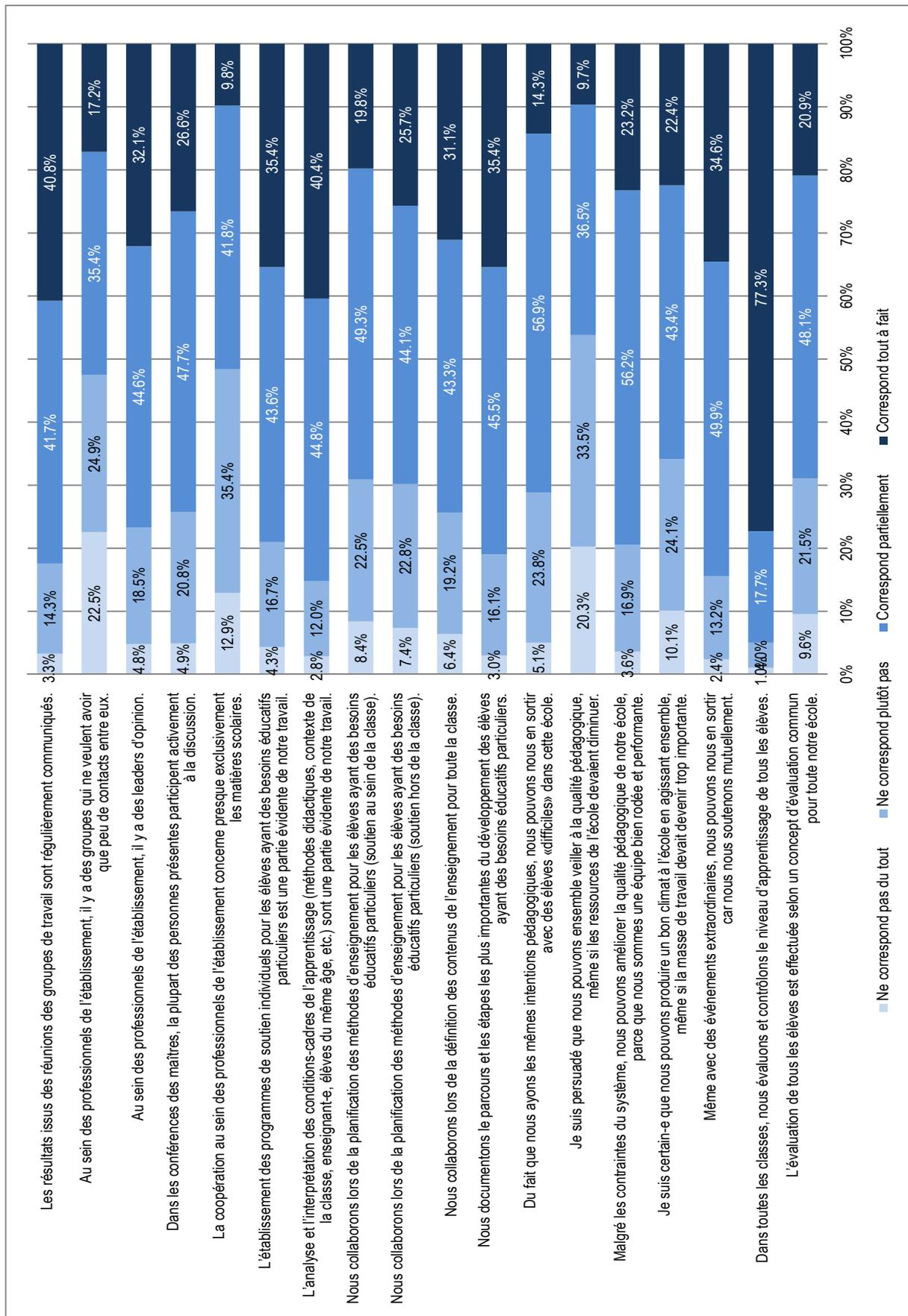
#### a. Cohésion d'équipe

Les enseignants pensent majoritairement avoir une bonne cohésion d'équipe dans le sens que chaque membre joue un rôle actif. Ainsi, 83% d'entre eux considèrent que dans leur établissement, les résultats issus des réunions de travail sont régulièrement communiqués, 77% pensent qu'au sein des professionnels de l'établissement, il y a des leaders d'opinion et 74% d'entre eux disent que lors des conférences des maîtres<sup>13</sup>, la plupart des personnes présentes participent activement à la discussion. Toutefois, 52% pensent qu'au sein des professionnels de l'établissement, il y a des groupes qui ne veulent pas avoir de contact entre eux. Ils sont autant à considérer que les collaborations entre les professionnels de l'établissement concernent presque exclusivement les matières scolaires. Par ailleurs, ils sont 79% à estimer que la définition des programmes de soutien individuel pour les élèves ayant des BEP est une partie évidente de leur travail.

<sup>12</sup> Dans ce rapport, le terme *enseignants* désignera l'ensemble de l'équipe enseignante indépendamment de leur fonction (enseignant ordinaire, en classe d'accueil, spécialisé, ECSP, MDAS). Lorsque les commentaires justifient une différenciation, les différentes fonctions seront alors nommées spécifiquement.

<sup>13</sup> La conférence des maîtres est un organe de décision officiel de l'école, composé de toutes les personnes engagées avec un taux minimal d'occupation.

Graphique 7. Cohésion entre les professionnels de l'établissement



Source : SRED/FNS 2015

### ***b. Planification de l'enseignement***

Une large majorité des enseignants collaborent lors de la planification de l'enseignement. Ainsi, 70% d'entre eux disent qu'ils collaborent lors de la planification des méthodes d'enseignement pour les élèves à BEP, et cela aussi bien pour des soutiens apportés au sein de la classe que pour ceux organisés hors de la classe. Pour 74% des enseignants, ils collaborent lors de la définition des contenus de l'enseignement, et 81% des enseignants disent s'informer sur le parcours et les étapes les plus importantes du développement des élèves à BEP. Par ailleurs, 85% des enseignants de notre échantillon estiment que dans leur établissement, l'analyse et l'interprétation des conditions-cadres de l'apprentissage sont une partie évidente de leur travail

### ***c. Autoefficacité***

Le troisième aspect abordé concerne le sentiment d'autoefficacité des enseignants. En référence à Bandura et Gibson & Dembo (cités par Dussault et al., 2001), ce concept peut être défini, sur le plan personnel, comme la croyance qu'un enseignant a en sa capacité d'influencer les apprentissages des élèves et, sur un plan plus général, comme la croyance qu'a le corps enseignant en sa capacité d'apporter des changements chez les élèves en dépit des contraintes liées au milieu scolaire.

Globalement, le sentiment de pouvoir influencer certains aspects de leur pratique d'enseignant semble bien présent. Ainsi, 71% des enseignants ayant répondu au questionnaire pensent que dans leur établissement, ils peuvent mieux s'en sortir avec des élèves difficiles du fait qu'ils ont les mêmes intentions pédagogiques, et 79% d'entre eux estiment que malgré les contraintes du système, ils peuvent améliorer la qualité pédagogique de leur école parce qu'ils sont une équipe bien rodée et performante. Parmi les enseignants interrogés, 66% sont d'avis qu'ils peuvent produire un bon climat d'école en agissant ensemble même si la masse de travail devait devenir trop importante, et 84% estiment qu'en cas d'évènements extraordinaires, ils arrivent à s'en sortir, car ils se soutiennent mutuellement. Cependant, seuls 46% des enseignants sont persuadés de pouvoir veiller à la qualité pédagogique, notamment en cas de diminution des ressources de l'école.

### ***d. Évaluation des élèves***

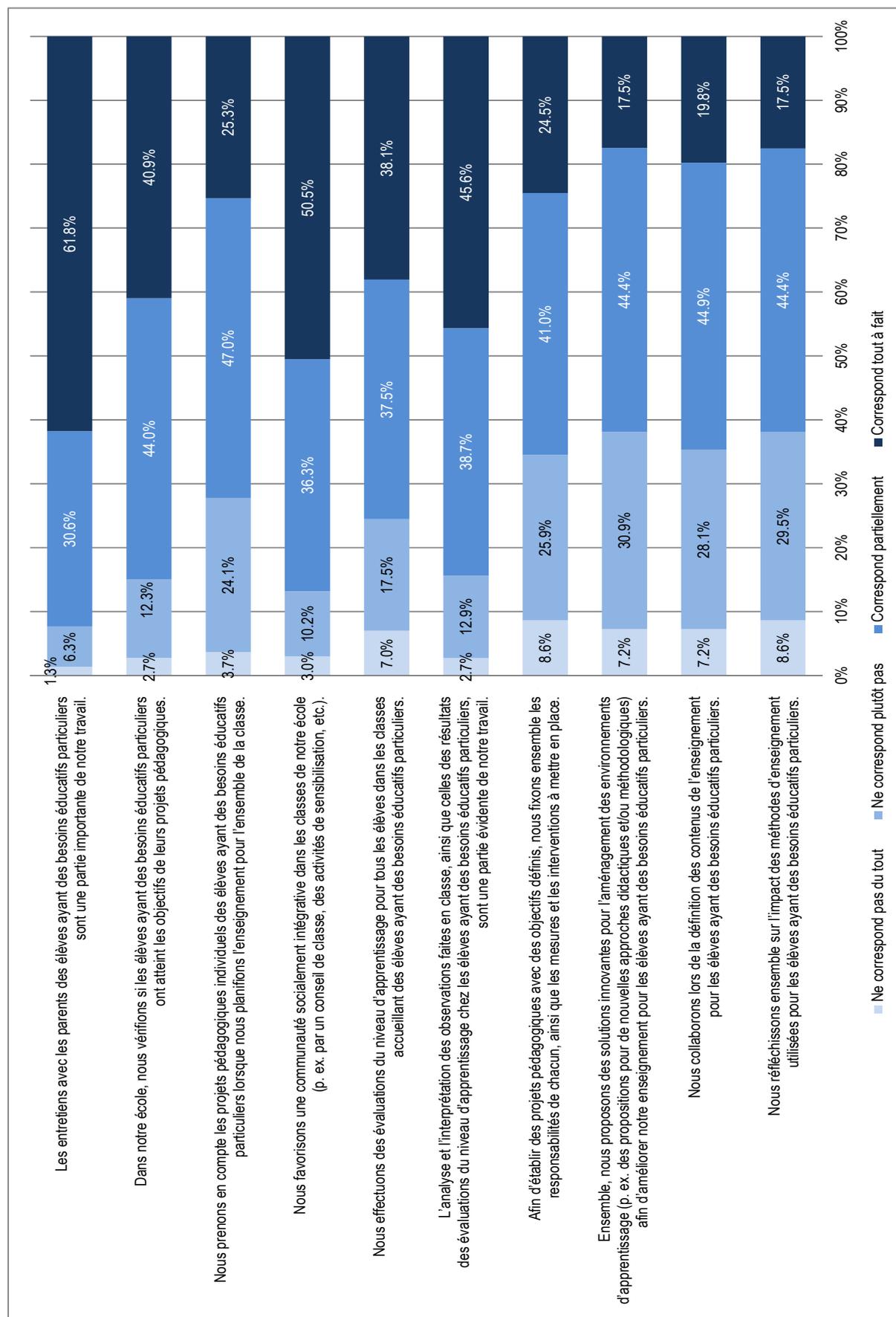
En ce qui concerne l'évaluation des élèves, abordée dans les deux dernières questions, on note la présence d'une cohérence entre les enseignants puisque pour 70% d'entre eux, cette évaluation est effectuée selon un concept d'évaluation commun à toute l'école. Par ailleurs, la quasi-totalité des enseignants (95%) disent évaluer et contrôler le niveau d'apprentissage de tous les élèves.

## **3.1.3 Prise en compte des besoins des élèves à BEP**

Les questions concernant le troisième domaine portent sur le soutien pédagogique apporté aux élèves à BEP. Pour leur analyse, les dix questions sont divisées en deux groupes, un premier groupe de questions (1 à 6) se rapportant au travail effectif des enseignants, et un second (questions 7 à 10) traitant des différentes collaborations mises en œuvre entre les enseignants dans le cadre de ce soutien (*Graphique 8*).

Globalement, les enseignants considèrent prendre en considération les besoins particuliers que peuvent présenter certains de leurs élèves. La relation avec les parents d'élèves à BEP représente, pour quasiment tous les enseignants (92%), un élément très important de leur travail. Favoriser un climat accueillant et ouvert à l'intégration dans les classes de leur école leur tient à cœur puisque 87% des enseignants considèrent œuvrer dans ce sens. De plus, ils pensent que dans leur travail quotidien, ils prennent en compte les besoins des élèves à BEP. Ils sont 85% à dire que dans leur école, ils vérifient si les élèves à BEP ont atteint les objectifs de leur projet pédagogique et 72% prennent en compte ce projet pédagogique individuel des élèves à BEP lorsqu'ils planifient l'enseignement pour l'ensemble de la classe. Trois quarts des enseignants effectuent des évaluations du niveau d'apprentissage de tous les élèves, y compris des élèves à BEP. Enfin, l'analyse et l'interprétation des observations faites en classe ainsi que celle des résultats d'évaluations des élèves à BEP constituent, pour 84% des enseignants, une partie évidente de leur travail.

Graphique 8. Prise en compte des besoins des élèves à BEP



Source : SRED/FNS, 2015

En ce concerne les questions portant sur les différentes collaborations pratiquées dans leur établissement (questions 7 à 10), les enseignants sont un peu moins nombreux à faire part d'un travail en équipe. Ils sont 65% à considérer qu'ils collaborent lors de la définition des contenus de l'enseignement pour les élèves à BEP. 62% d'entre eux disent que lorsqu'ils établissent des projets pédagogiques avec des objectifs précis, ils fixent ensemble les responsabilités de chaque intervenant tout comme les mesures et les interventions à mettre en place. De même, c'est ensemble qu'ils proposent des solutions innovantes pour l'aménagement des environnements d'apprentissage (62%) et qu'ils réfléchissent sur l'impact des méthodes d'enseignement à utiliser pour les élèves à BEP (62%).

### **3.1.4 Organisation du travail**

Les items de ce quatrième domaine questionnent les collaborations mises en œuvre lorsqu'il s'agit d'organiser le travail en lien avec l'enseignement en classe (*Graphique 9*).

Quelles que soient les questions posées, on peut constater que les différentes formes d'organisation du travail des enseignants telles que proposées dans les items correspondent globalement à celles pratiquées dans leur établissement. Cela signifie que 72% des enseignants pratiquent une collaboration interdisciplinaire qui s'oriente vers des sujets communs, et ils sont presque autant à dire que leur planning en dehors de l'enseignement est bien coordonné pour faciliter le travail collaboratif. La collaboration interne au sein des disciplines est qualifiée de « bonne » par 84% des enseignants interrogés. 90% d'entre eux estiment que la coordination de l'enseignement au sein des degrés scolaires est bien organisée dans leur établissement. Par rapport à l'appréciation de cette coordination de l'enseignement intra-degré, celle entre les degrés est quelque peu moins favorable puisqu'ils ne sont plus que 79% à la qualifier de « bien organisée » dans leur établissement. Pour 78% des enseignants de notre échantillon, la concertation concernant les devoirs est une partie évidente de leur travail et 82% d'entre eux élaborent des stratégies communes pour résoudre les problèmes professionnels. Enfin, trois quarts des enseignants élaborent en commun le profil de leur école. Par ailleurs, 69% des enseignants pensent qu'ils disposent de locaux suffisamment équipés pour leur travail en équipe.

### **3.1.5 Accompagnement par l'équipe de soutien**

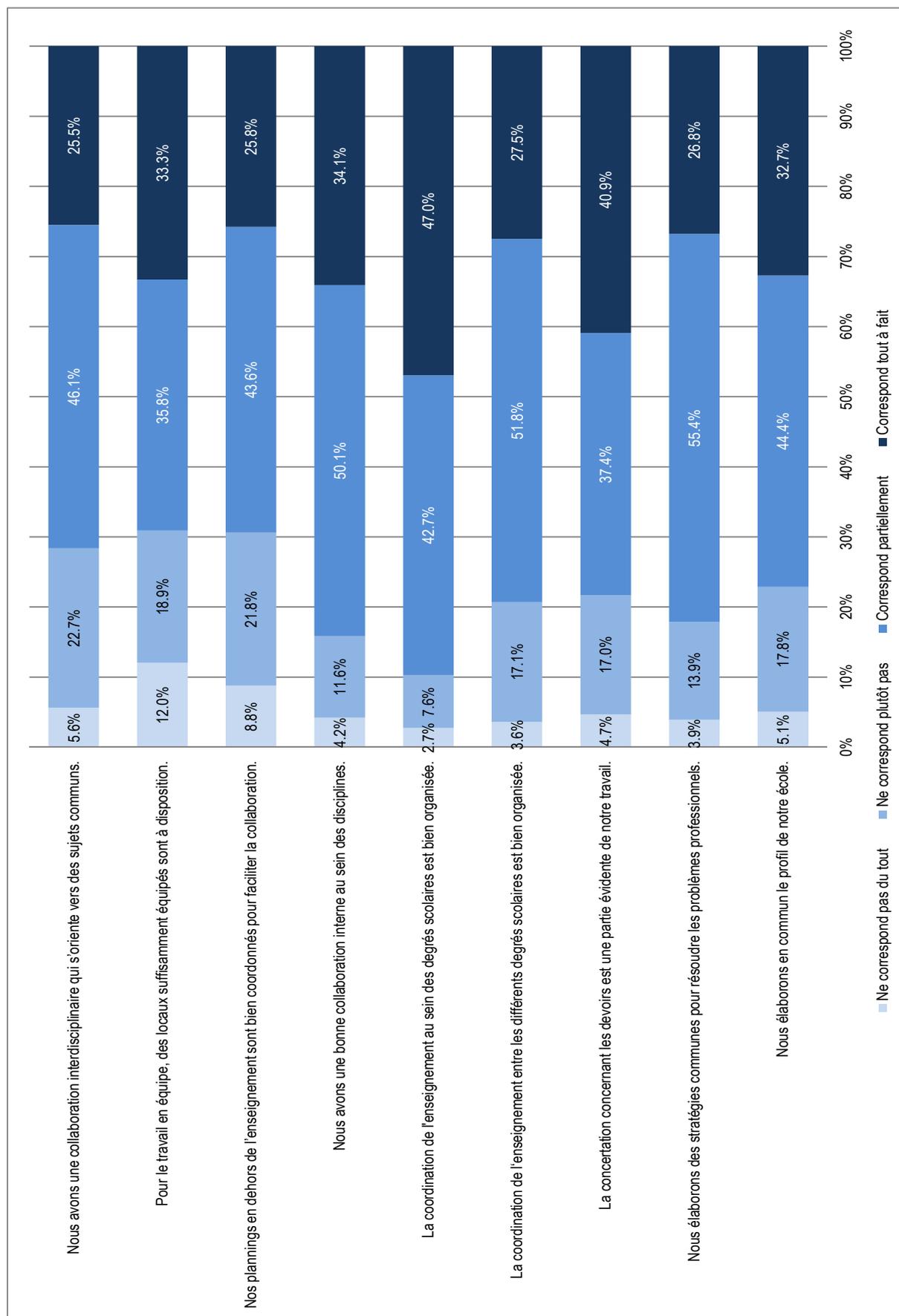
Les questions se rapportant à ce dernier domaine concernent l'accompagnement fait par l'équipe de soutien. Par équipe de soutien, les auteurs du questionnaire entendent les personnes intervenant dans l'enseignement ou le soutien d'un élève en difficulté ou à BEP. Parmi ces personnes, on trouve généralement l'enseignant spécialisé ou un enseignant chargé de soutien pédagogique (ECSP) et, en fonction des situations, les maîtres des disciplines artistiques et sportives (MDAS), des thérapeutes ainsi que d'autres personnes impliquées dans l'accompagnement de ces élèves (*Graphique 10*).

Pour analyser ce cinquième domaine, les 16 questions ont été réparties en quatre groupes. Trois d'entre eux concernent les échanges entre les enseignants et l'équipe de soutien, en particulier (a) les échanges portant sur la pédagogie mise en place dans l'école (questions 1 à 5), (b) les échanges concernant les élèves (questions 6 à 8) et (c) les échanges sur la planification de l'enseignement (questions 9 à 12). Le dernier groupe (d) concerne l'enseignement effectué en classe (questions 13 à 16).

#### ***a. Les échanges sur la pédagogie mise en place dans l'école***

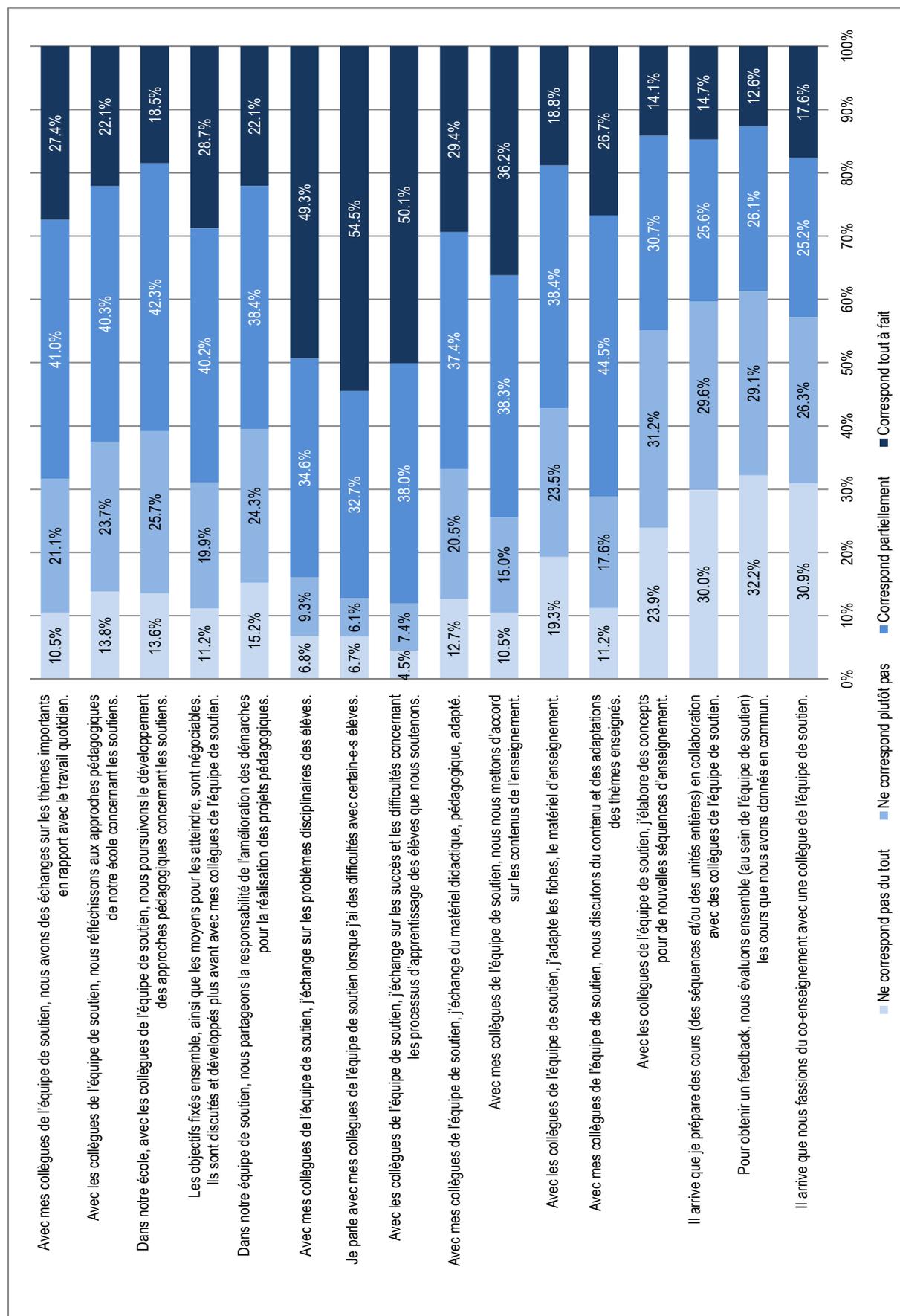
Les résultats aux questions portant sur les échanges entre l'équipe de soutien et les enseignants titulaires à propos de l'école montrent que 68% des enseignants estiment qu'ils ont des échanges sur des thèmes importants en rapport avec leur travail quotidien, 62% réfléchissent ensemble aux approches pédagogiques dans leur école et 61% des enseignants discutent avec les collègues de soutien le développement des approches pédagogiques. Selon 69% des enseignants interrogés, les objectifs ainsi que les moyens pour les atteindre sont fixés ensemble et 60% d'entre eux partagent la responsabilité de l'amélioration des démarches en vue de la réalisation des projets pédagogiques.

Graphique 9. Organisation du travail



Source : SRED/FNS, 2015

Graphique 10. L'accompagnement par l'équipe de soutien



Source : SRED/FNS, 2015

### ***b. Les échanges sur les difficultés rencontrées avec des élèves***

Le second aspect concerne les échanges entre les enseignants et l'équipe de soutien sur les différents problèmes rencontrés avec les élèves. Une large majorité des enseignants utilisent les moments de partage avec leurs collègues de l'équipe de soutien pour discuter des problèmes de discipline (84%) ou d'autres difficultés rencontrées avec certains élèves (87%). Ils sont tout autant à échanger sur les réussites et les difficultés concernant les processus d'apprentissage de leurs élèves.

### ***c. Les échanges sur la planification de l'enseignement***

Le troisième aspect s'intéresse aux interactions entre les titulaires et l'équipe de soutien portant sur les questions d'enseignement. Dans 67% des cas, il se caractérise par des échanges de matériel didactique et pédagogique et 74% des personnes interrogées considèrent qu'ils se mettent d'accord sur le contenu à enseigner ; 57% estiment qu'ils adaptent leur fiche de matériel d'enseignement, et enfin 71% discutent le contenu et les adaptations des thèmes enseignés.

### ***d. Les échanges sur l'enseignement donné en classe***

En ce qui concerne le dernier aspect, à savoir les échanges sur l'enseignement donné en classe, il correspond un peu moins à ce qui se pratique dans les écoles. Ainsi, seuls 45% des enseignants élaborent avec l'équipe de soutien des concepts pour de nouvelles séquences d'enseignement, 40% préparent en commun avec l'équipe de soutien des cours, des séquences ou des unités d'enseignement et 39% évaluent ensemble les cours qu'ils ont donnés en commun. Ils sont 43% à dire qu'il peut leur arriver de faire du co-enseignement avec un collègue de l'équipe de soutien.

## **3.1.6 Une analyse selon les différentes fonctions enseignantes**

Une analyse des correspondances simples a été réalisée en croisant les réponses relatives aux pratiques déclarées qui composent la première question de recherche et les six différentes fonctions enseignantes des professionnels interrogés dans cette étude (directeurs d'établissement, enseignants ordinaires, ECSP, enseignants des classes d'accueil, MDAS, enseignants spécialisés). Nous allons interpréter cette analyse des correspondances en considérant les deux premiers facteurs qui expliquent plus de 68% de l'inertie totale (*Graphique 11*).

Le plan factoriel ainsi obtenu met en évidence quatre groupes de professionnels qui se distinguent par les pratiques de collaboration qu'ils déclarent : un premier groupe comprend à la fois les enseignants ordinaires, leurs collègues ECSP et les MDAS (ci-après, groupe des enseignants ordinaires) ; un deuxième groupe est composé des directeurs d'établissement ; un troisième groupe est formé par les enseignants des classes d'accueil ; enfin, le dernier groupe est formé par les enseignants spécialisés.

Les membres du groupe des enseignants ordinaires déclarent unanimement le bon déroulement des *aspects organisationnels de la collaboration avec la direction et les collègues* de leur établissement. En effet, qu'ils soient titulaires, ECSP ou MDAS, ils estiment que la collaboration au sein des disciplines est bonne et que la direction de leur établissement les informe suffisamment tôt sur les sujets importants, veille à les faire participer aux décisions, les écoute suffisamment lors de l'aménagement des horaires. Outre ces aspects organisationnels, ils s'accordent aussi sur *des pratiques de collaboration liées à l'évaluation, les difficultés et les régulations des apprentissages*. Ils rapportent en effet échanger entre collègues à propos des difficultés qu'ils rencontrent avec des élèves, discuter à propos des résultats d'évaluation et des difficultés d'apprentissage des élèves, mettre en place des démarches d'évaluation du niveau d'apprentissage de tous les élèves et du degré d'atteinte des objectifs pédagogiques pour les élèves à BEP, et enfin, poursuivre le développement des approches pédagogiques pour soutenir les élèves.



Les membres du groupe des directeurs déclarent en commun des pratiques relatives à *certain aspects de gestion d'équipe et du travail* au sein de l'établissement qu'ils dirigent. Ils sont en effet d'accord que durant les conférences des maîtres, la plupart des personnes présentes participent activement à la discussion, qu'il y a des leaders d'opinion au sein de leur établissement, qu'ils échangent avec l'équipe sur le travail quotidien ainsi que la planification de l'enseignement pour les élèves à BEP (en cas de soutien hors de la classe).

Le groupe des enseignants des classes d'accueil se caractérise par des réponses plus favorables sur *certain aspects logistiques facilitant leur travail*, estimant disposer de locaux suffisamment équipés pour travailler en équipe et que les plannings en dehors de l'enseignement sont coordonnés de façon à faciliter la collaboration. Les réponses des enseignants des classes d'accueil se distinguent aussi sur des *pratiques de collaboration liées à la planification des tâches d'enseignement*. Ils rapportent en effet collaborer pour définir les contenus de l'enseignement, échanger du matériel didactique et pédagogique adapté, et se concerter sur les devoirs des élèves. Ils sont en outre persuadés de pouvoir veiller à la qualité pédagogique même si les ressources de l'école devaient diminuer.

Le groupe des enseignants spécialisés se distingue quant à lui par l'importance que ces derniers accordent aux pratiques de collaboration en lien avec les *projets individualisés des élèves à BEP, l'adaptation de l'enseignement et des conditions d'apprentissage*, ainsi que *l'interprétation et transmission des informations à propos des élèves*. En effet, ils déclarent tous que l'établissement des programmes de soutien individuel pour les élèves à BEP est une partie importante de leur travail, que pour établir des projets avec des objectifs, ils définissent les responsabilités et les interventions à mettre en place, et qu'ils prennent en compte les projets pédagogiques individuels des élèves lorsqu'ils planifient l'enseignement pour la classe. Ils admettent aussi communément discuter, définir et adapter ensemble des contenus d'enseignement pour les élèves à BEP, réfléchir ensemble sur l'impact des méthodes d'enseignement pour ces élèves, proposer ensemble des solutions innovantes pour aménager des environnements d'apprentissage, et collaborer pour élaborer des concepts pour des nouvelles séquences d'enseignement, préparer des cours et des séquences, adapter les fiches et le matériel d'enseignement. Ils rapportent que l'analyse et l'interprétation des observations faites en classe ainsi que les résultats des évaluations du niveau des apprentissages chez les élèves à BEP représentent une partie importante de leur travail, et qu'ils documentent le parcours et les étapes les plus importants du développement de ces élèves. En outre, ils partagent très fortement l'idée que leur collaboration interdisciplinaire s'oriente vers des buts communs.

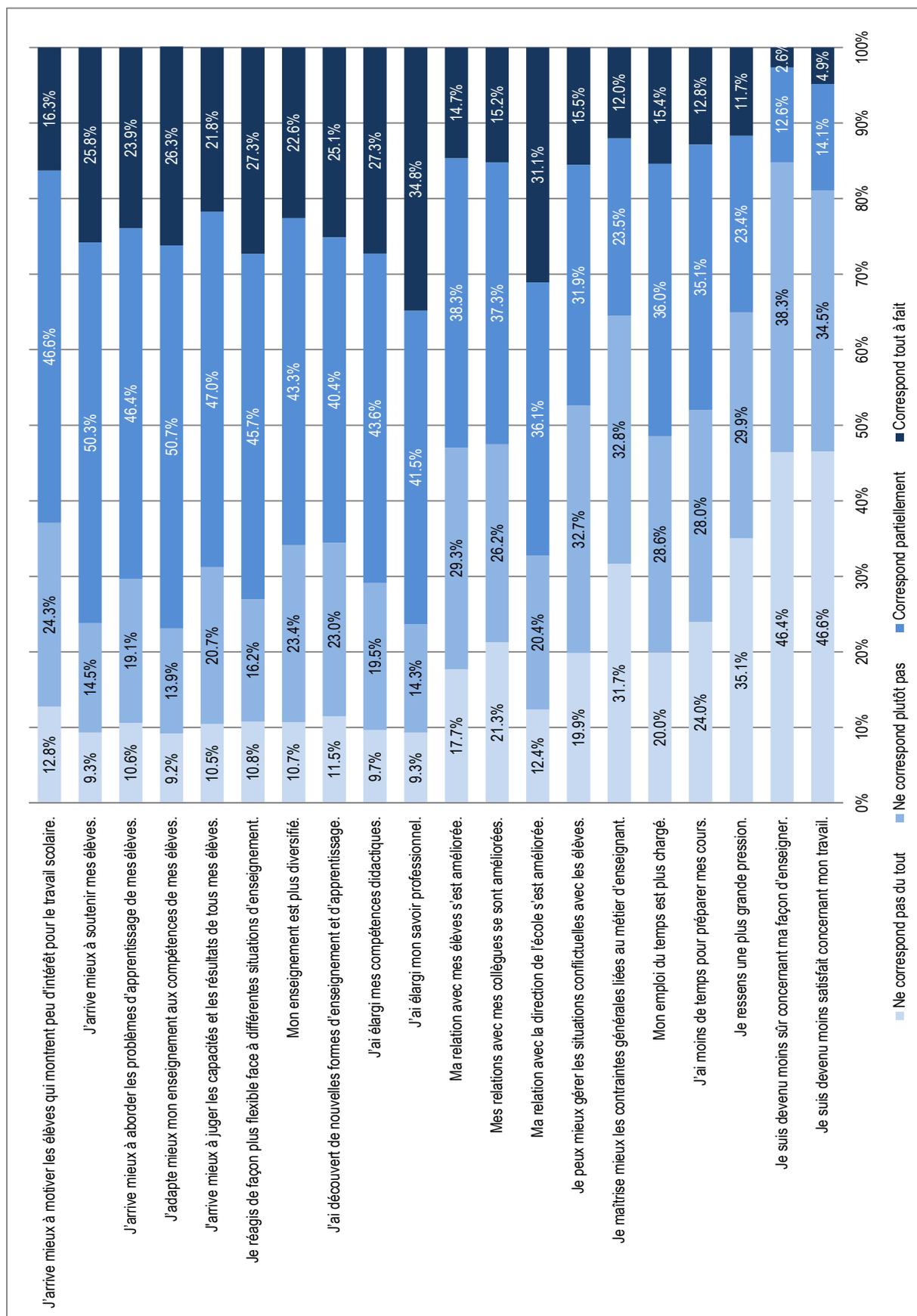
### **3.2 Quels sont les effets des différentes collaborations sur les pratiques des enseignants ?**

Cette partie du questionnaire traite des différents effets de la collaboration sur les pratiques des enseignants. Les questions relatives à ce sujet abordent trois niveaux d'effets : (a) les effets de la collaboration sur leur travail d'enseignant (questions 1 à 10) ; (b) les effets sur l'amélioration du climat scolaire (questions 11 à 15) ; et (c) les effets sur la charge de travail des enseignants (questions 16 à 20) (*Graphique 12*).

#### **a. Les effets de la collaboration sur le travail d'enseignant**

Globalement, les enseignants relèvent des effets positifs sur leur travail qui résultent d'une collaboration autour du soutien aux élèves en difficulté. Dans ce sens, 63% d'entre eux estiment mieux réussir à motiver les élèves montrant peu d'intérêt pour le travail scolaire ; 76% arrivent mieux à soutenir les élèves et 70% pensent mieux aborder les problèmes d'apprentissage de leurs élèves ; 75% des enseignants interrogés disent qu'ils adaptent mieux leur enseignement aux compétences des élèves et 69% considèrent qu'ils arrivent mieux à juger les capacités et les résultats de l'ensemble des élèves. Les enseignants ont tendance à penser qu'ils réagissent de façon plus flexible face aux différentes situations d'enseignement (73%), que leur enseignement s'est bien diversifié et qu'ils découvrent de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage (66%) ; 71% disent qu'ils élargissent leurs compétences en didactique et 76% en connaissances professionnelles.

**Graphique 12. Les effets de la collaboration en matière de soutien aux élèves en difficultés scolaires sur les pratiques des enseignants**



Source : SRED/FNS, 2015

### **b. Les effets de la collaboration sur le climat scolaire**

Au niveau du climat scolaire, on peut constater que la collaboration dans le cadre du soutien aux élèves en difficultés a relativement peu d'effet. Ainsi, 51% des enseignants pensent que leur relation avec les élèves s'est améliorée grâce à de telles collaborations ; 48% constatent une amélioration de la relation avec leurs collègues, et 35% perçoivent la même répercussion sur la relation avec la direction de l'école, qui s'est améliorée. À peu près la moitié des enseignants interrogés (53%) estiment qu'ils gèrent mieux les situations conflictuelles avec les élèves et qu'ils maîtrisent mieux les contraintes générales liées au métier d'enseignant.

### **c. Les effets de la collaboration sur la charge de travail**

La collaboration dans le cadre du soutien aux élèves en difficultés a un effet sur l'emploi du temps des enseignants, qui est considéré comme plus chargé de 67%. Cependant, l'effet concernant les autres aspects abordés est moindre. Ainsi, moins de la moitié des enseignants interrogés (47%) disent avoir moins de temps pour préparer les cours, 36% ressentent une plus grande pression. Seule une minorité d'entre eux estime qu'ils sont devenus moins sûrs concernant leur façon d'enseigner (15%) ou ressentiraient moins de satisfaction au travail (19%).

#### **3.2.1 Une analyse selon les différentes fonctions enseignantes**

Dans l'ensemble, les professionnels interrogés déclarent que la collaboration est bénéfique pour leur développement professionnel, qu'elle n'influence ni le climat scolaire ni leur charge de travail. Les analyses de correspondances réalisées ne permettent pas d'identifier des profils distincts de réponses.

## **3.3 Quelle est l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire ?**

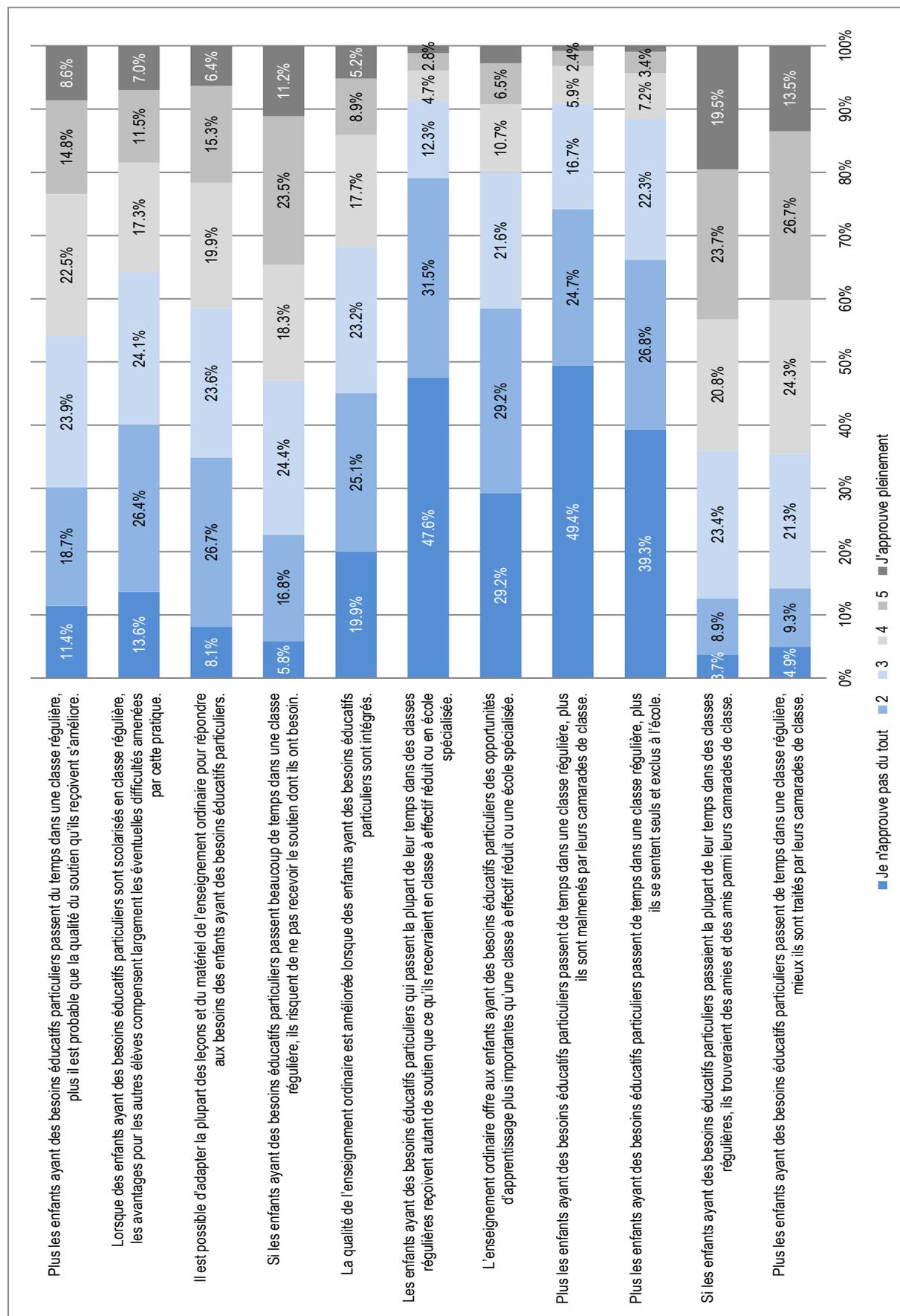
Cette dernière question de recherche s'interroge sur l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire (*Graphique 13*). Quels sont, selon eux, les bénéfices d'une intégration d'élèves à BEP dans une classe régulière ? Quels sont les problèmes ou les inconvénients soulevés par la mise en œuvre d'une telle mesure ? Et comment envisagent-ils les relations avec les différents intervenants auprès d'élèves à BEP ?

#### **3.3.1 La perception de l'inclusion**

Une première partie des questions s'intéresse à la perception qu'ont les enseignants de l'inclusion. Deux aspects peuvent être distingués, l'un portant sur leur perception de l'inclusion au niveau scolaire (questions 1 à 7) et l'autre sur l'inclusion sociale (questions 8 à 11). Afin de faciliter la lecture des résultats, l'échelle de réponses qui va de 1 à 6 (de « je n'approuve pas du tout » à « j'approuve pleinement ») est présentée, ci-dessous, de manière dichotomique : les valeurs 1-3 deviennent « je n'approuve pas » et les valeurs 4-6 signifient « j'approuve ».

La perception des enseignants concernant les bénéfices scolaires de l'inclusion est teintée d'une certaine retenue. Moins de la moitié des enseignants (46%) disent être d'accord avec l'idée que plus un enfant à BEP passe de temps dans une classe régulière, plus il est probable que la qualité du soutien qu'il y reçoit s'améliore. Seuls 36% des enseignants conçoivent que lorsqu'un élève à BEP est majoritairement scolarisé en classe régulière, les avantages pour les autres élèves compensent largement les éventuelles difficultés amenées par cette intégration ; 42% des enseignants estiment qu'il est possible d'adapter les leçons et le matériel de l'enseignement ordinaire pour répondre aux besoins des élèves à BEP, et un peu plus de la moitié des enseignants (53%) craignent qu'un élève à BEP passant beaucoup de temps dans une classe régulière ne reçoive pas le soutien dont il a besoin. Un tiers des enseignants considère que la qualité de l'enseignement ordinaire est améliorée lorsqu'un enfant à BEP est intégré. Ils ne sont que 9% à penser qu'un élève à BEP qui passe la plupart du temps dans une classe régulière reçoit autant de soutien que s'il fréquentait une classe à effectif réduit ; et enfin 20% des enseignants disent que l'enseignement ordinaire offre aux élèves à BEP des opportunités d'apprentissage plus importantes qu'une classe à effectif réduit.

Graphique 13. Attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire



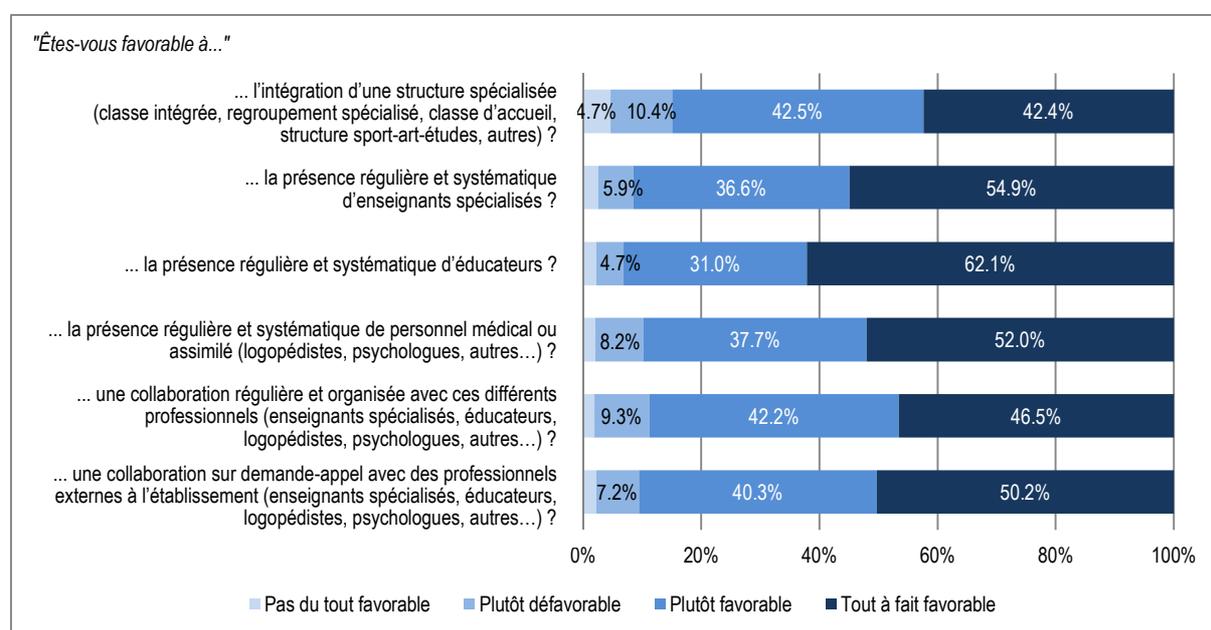
Source : SRED/FNS 2015

En ce qui concerne l'intégration sociale, l'attitude des enseignants est globalement plus favorable puisqu'ils y voient un certain nombre d'avantages. Ainsi, seule une minorité des enseignants disent que plus les élèves à BEP passent du temps dans une classe régulière, plus ils sont malmenés par leurs camarades de classe (9%) et craignent qu'ils puissent alors se sentir seuls et exclus (12%). Ils sont par contre bien plus nombreux à penser que lors de telles intégrations, les élèves à BEP se feraient des amis parmi leurs camarades de classe (64%) et qu'ils seraient donc mieux traités par ces derniers.

### 3.3.2 Les relations avec les autres partenaires

Les derniers items du questionnaire abordent l'attitude des enseignants face à l'idée de relations, voire de collaborations plus étroites avec les autres partenaires de l'école inclusive (enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes, psychologues, etc.), un thème que la DGEO a souhaité ajouter dans l'enquête genevoise (*Graphique 14*).

**Graphique 14. Relations avec les autres partenaires**



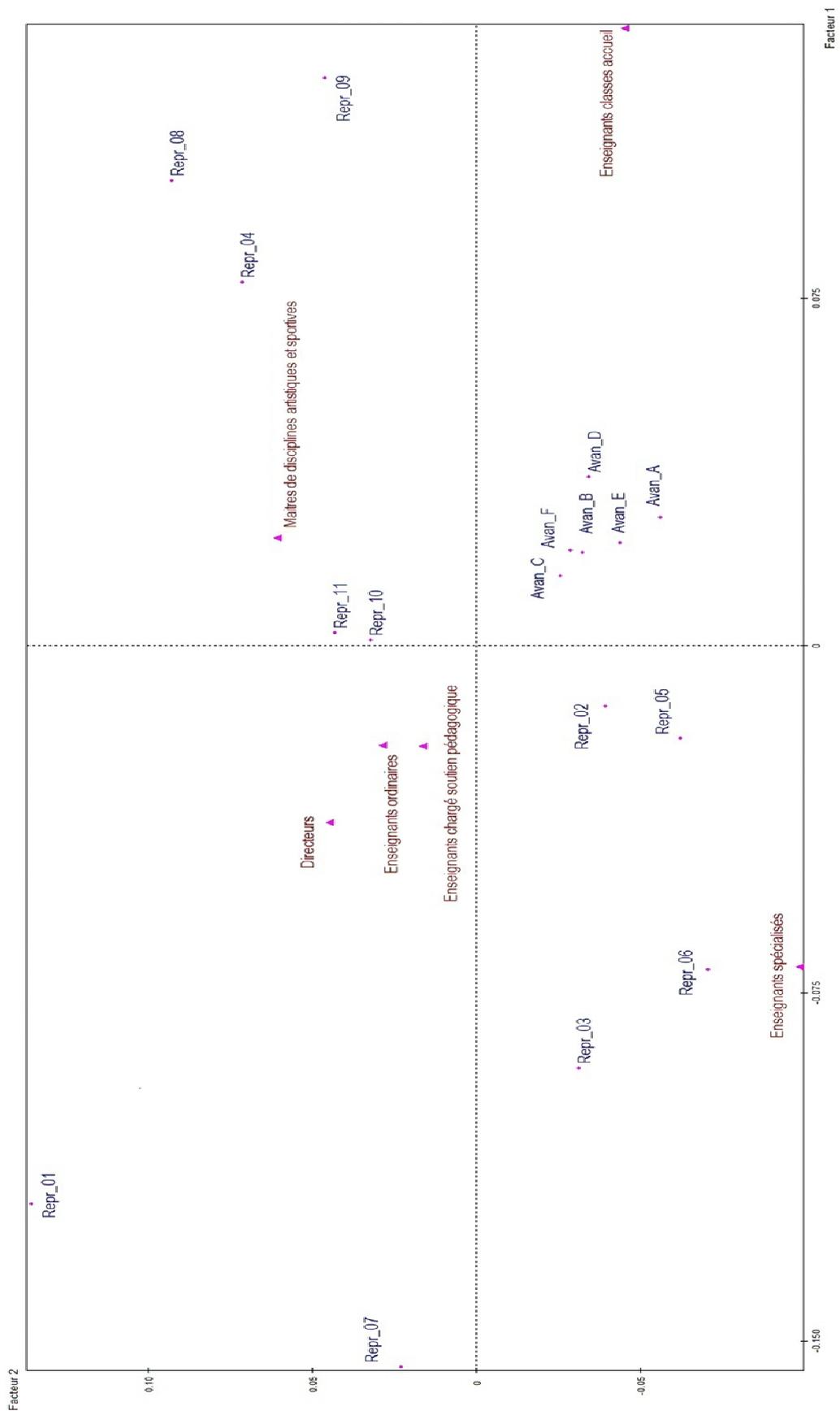
Source : SRED/FNS, 2015

Globalement, on peut retenir que les enseignants sont majoritairement favorables à la présence des différents professionnels intervenant auprès d'élèves à BEP dans leur établissement. Plus spécifiquement, ils sont 85% à être favorables à l'intégration d'une structure spécialisée dans leur établissement (regroupement de classes spécialisées, classe intégrée, classe d'accueil, etc.). La majorité des enseignants accueillent aussi favorablement l'idée d'une présence régulière et systématique d'enseignants spécialisés (91%), d'éducateurs (93%), voire de logopédistes ou de psychologues (90%). Ils sont tout aussi favorables à une collaboration régulière et organisée avec ces différents professionnels de l'éducation, ou encore à une collaboration sur appel avec ces mêmes professionnels lorsque ceux-ci sont externes à l'établissement.

### 3.3.3 Une analyse selon les différentes fonctions enseignantes

L'analyse des correspondances simples a été réalisée en croisant les réponses relatives aux représentations à propos de l'inclusion composant la troisième question de recherche. Et comme pour la question de recherche 1, les six différentes fonctions enseignantes des professionnels interrogés ont été différenciées. Nous allons interpréter cette analyse de correspondances en considérant les deux premiers facteurs qui expliquent plus de 84% de l'inertie totale (*Graphique 15*).

Graphique 15. La perception de l'inclusion scolaire au regard des fonctions enseignantes



Source : SRED/FNS, 2015

Les résultats font ressortir trois profils de représentations. Le premier profil correspond au groupe de professionnels constitués par les directeurs, enseignants ordinaires, ECSP et MDAS (ci-après, professionnels de l'ordinaire). Ils partagent des représentations selon lesquelles *la classe ordinaire est bénéfique pour les relations sociales des élèves à BEP, mais par contre, est peu à même de fournir le soutien dont ils ont besoin*. En effet, les professionnels de l'ordinaire sont convaincus que les élèves à BEP scolarisés en classe régulière trouvent des amies et des amis parmi leurs camarades de classe, et que plus ils passent de temps dans une classe régulière, mieux ils sont traités par les camarades de classe ; ils ne partagent pas du tout l'idée que lors de telles intégrations, les élèves à BEP se sentent seuls et exclus à l'école, ou encore sont malmenés par leurs camarades de classe. Par contre, ils s'accordent aussi à penser que ces élèves risquent alors de ne pas recevoir le soutien dont ils ont besoin, bien que la moitié d'entre eux pensent aussi qu'il est probable que la qualité du soutien puisse s'améliorer avec le temps.

Le deuxième groupe est composé des enseignants spécialisés. Leurs représentations se distinguent par le fait qu'ils sont beaucoup plus convaincus que *la scolarisation en classe ordinaire est bénéfique pour l'enseignement, pour les apprentissages des élèves à BEP, ainsi que pour les autres élèves*. Selon eux, l'enseignement ordinaire offre aux élèves à BEP des opportunités d'apprentissage plus importantes qu'en classe à effectif réduit et leur fournit également autant de soutien ; ils sont convaincus que la qualité de l'enseignement ordinaire est améliorée lorsque les élèves à BEP sont intégrés, tout comme il est possible d'adapter la plupart des leçons et du matériel d'enseignement ordinaire pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves ; enfin, ils s'accordent à penser que lorsque les élèves à BEP sont scolarisés en classe régulière, les avantages pour les autres élèves compensent largement les éventuelles difficultés amenées par cette pratique.

Le troisième groupe réunit les enseignants des classes d'accueil. Ils se distinguent sur leurs façons de se positionner sur une série de questions relatives à *la présence dans un établissement de différents partenaires professionnels qu'impliquerait une école qui serait inclusive*. En effet, ils sont particulièrement favorables à la présence régulière et systématique d'enseignants spécialisés, d'éducateurs et de personnel médico-psychologique (logopédistes, psychomotriciens, psychologues, etc.), se déclarent favorables à collaborer de façon régulière avec ces différents partenaires, et à collaborer ponctuellement sur appel avec d'autres partenaires professionnels externes.



## 4. Synthèse et discussion

Dans ce chapitre, les résultats de l'enquête auprès du corps enseignant de l'école primaire genevoise sont synthétisés, puis mis au regard de résultats d'autres recherches.

En préambule, il paraît important de préciser que cette étude comporte certaines limites dues au fait qu'il s'agit de l'exploitation d'un questionnaire développé par les auteurs d'une recherche longitudinale menée sur le plan national, dont il ne constitue par ailleurs qu'une étape. Il s'est en effet avéré plutôt difficile de s'approprier un instrument qui a été créé et réfléchi en fonction d'un cadre de recherche bien précis et dont l'utilisation répond à d'autres objectifs que les nôtres. Pour l'analyse des données genevoises, nous avons l'ambition d'interpréter les réponses des enseignants en fonction de certaines interrogations liées à l'objectif du DIP qui vise le développement d'une école inclusive. Dans ce contexte, les thématiques concernant la posture des enseignants face à cet objectif et face à la pratique de la collaboration, indispensable en matière de soutien pédagogique d'élèves à BEP intégrés dans l'enseignement ordinaire, constituent des sujets d'étude fondamentaux. Si ces thèmes sont abordés dans l'enquête de la recherche FNS, ils le sont de manière plus générale, ce qui limite certaines interprétations ou mises en relation par rapport aux questions de recherche que nous avons envisagé d'approfondir.

### **La collaboration, une pratique adoptée par les enseignants...**

L'analyse des résultats de l'enquête effectuée auprès du corps enseignant primaire genevois montre qu'en matière de collaboration entre les professionnels d'un établissement, les enseignants font part d'un fonctionnement considéré comme satisfaisant quant aux échanges avec leur direction d'établissement<sup>14</sup>. Ils se sentent globalement plutôt bien informés et pris en considération par leur supérieur hiérarchique lors des décisions concernant leur école. Quant à la cohésion de l'équipe pédagogique, elle est globalement perçue comme bien présente<sup>15</sup>. Cette bonne cohésion d'équipe s'appuie sur le partage de valeurs et d'intentions pédagogiques et semble contribuer à la création d'un esprit d'équipe qui donne aux enseignants le sentiment de pouvoir gérer ensemble des situations plus difficiles, notamment en lien avec des élèves posant problème. Mais les réponses au questionnaire nous montrent aussi que ce sentiment d'autoefficacité ne pourra toutefois pas résister en cas de diminution de ressources.

En matière de collaboration, une majorité des enseignants considère traiter ensemble avec leurs collègues les questions telles que la planification de l'enseignement, les méthodes d'enseignement, la définition de contenus d'enseignement et l'évaluation des élèves<sup>16</sup>. Les collaborations pratiquées dans les établissements portent avant tout sur les matières scolaires et réunissent surtout les enseignants d'un même degré ; le travail collaboratif entre différents degrés est un peu moins fréquent. Par contre, en ce qui concerne l'enseignement effectué en classe, il fait plus rarement l'objet d'une collaboration.

L'analyse des correspondances présentée dans ce rapport<sup>17</sup> a permis de nuancer ces propos en démontrant que les pratiques enseignantes diffèrent selon les fonctions exercées. Si les pratiques de collaboration des enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP) semblent correspondre à celles des titulaires, celles des enseignants spécialisés se différencient quelque peu. En effet, ces derniers accorderaient davantage d'importance à la collaboration sur les questions impliquant les projets individualisés des élèves à BEP ainsi que sur l'adaptation de l'enseignement et des conditions

---

<sup>14</sup> Cf. partie 3.1.1, *La collaboration avec la direction d'établissement.*

<sup>15</sup> Cf. partie 3.1.2, *La cohésion entre les professionnels de l'établissement.*

<sup>16</sup> Cf. partie 3.1.4, *Organisation du travail.*

<sup>17</sup> Cf. partie 3.1.6, *Une analyse selon les différentes fonctions enseignantes.*

d'apprentissage. Cette différence de pratiques pourrait être le reflet d'un rattachement institutionnel distinct de ces professionnels, l'enseignement obligatoire pour les uns et l'office médico-pédagogique pour les autres, et de spécificités, notamment en termes de fonctionnement. Dans le domaine médico-social où différents corps de métiers sont amenés à intervenir sur une même situation, le travail en équipe est depuis longtemps un concept important et dans ce sens, la collaboration entre professionnels d'un même métier ou à un niveau interprofessionnel est une pratique bien installée. En effet, les enseignants du spécialisé ont, de manière hebdomadaire, un temps prévu pour échanger soit avec leur hiérarchie soit entre eux ; il est aussi prévu dans leur cahier des charges un temps de concertation avec les autres partenaires. Ainsi, pour les enseignants spécialisés, le travail en équipe fait en quelque sorte partie de leur culture professionnelle, imprégnée par leur référence médico-pédagogique.

En ce qui concerne l'équipe de soutien intervenant pour les situations d'élèves en difficultés ou à BEP, on constate que celle-ci constitue un support précieux pour les titulaires lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec certains de leurs élèves, plus particulièrement en cas de problèmes de comportement, mais aussi d'apprentissage<sup>18</sup>. Les titulaires manifestent le besoin d'échanger avec l'équipe de soutien pour réfléchir ensemble à de nouvelles pistes d'ordre pédagogique ou éducatif, ou encore pour partager leurs observations, interrogations, inquiétudes, voire leurs frustrations. Comme il est apparu dans bien d'autres recherches, les enseignants apprécient ce partage et ce soutien qu'ils peuvent trouver auprès de leurs collègues : un soutien qui constitue un facteur de protection très efficace contre le risque d'épuisement auquel les enseignants peuvent être exposés lorsqu'ils sont confrontés à des situations complexes (Doudin et al., 2009).

Pour ce qui est de l'enseignement donné en classe, comme par exemple l'élaboration de nouvelles séquences d'enseignement, les enseignants ordinaires semblent moins enclins à le préparer en commun avec des collègues de l'équipe de soutien. Cela rejoint le constat fait par Belmont et Verillon (1997) à propos des pratiques de collaboration au niveau de l'école maternelle et au début du primaire : « *le contenu des échanges porte le plus fréquemment sur les difficultés ou progrès de l'enfant intégré. Mais cela ne débouche pas nécessairement sur des échanges touchant aux pratiques éducatives* » (p. 22). Si l'objet de collaboration n'est pas le même que dans les discussions avec l'équipe de soutien, c'est aussi le mode d'interaction qui diffère. Co-construire des cours ou des séquences d'enseignement est généralement bien plus contraignant qu'échanger sur des préoccupations. Pour les enseignants déclarant collaborer au sujet de leur enseignement en classe, notamment dans le cadre des collaborations avec l'équipe de soutien, on peut penser qu'il s'agit des mêmes qui signalent pratiquer, du moins occasionnellement, le co-enseignement. En effet, cette co-intervention dans une classe nécessite un minimum de réflexion et de préparation en commun afin de préciser le rôle de chacun des intervenants. Si moins de la moitié des enseignants signalent une telle pratique, ce pourcentage peut toutefois paraître important comparé aux constats d'autres études (cf. partie 2.1.3) qui montrent que cette pratique est encore peu répandue dans les écoles. Cette différence serait-elle à attribuer au fait que l'item en question permet d'être affirmatif même en cas d'une pratique du co-enseignement très occasionnelle, ou serait-elle le reflet du contexte genevois, où les enseignants chargés du soutien pédagogique d'élèves en difficulté sont présents dans les écoles déjà depuis de nombreuses années, ce qui aurait pu favoriser certains types de collaboration avec les titulaires ?

Quoi qu'il en soit, selon les enseignants ayant répondu au questionnaire, la collaboration constituerait aujourd'hui une pratique relativement courante, entre titulaires et avec les autres intervenants présents dans l'école, en particulier si on y inclut les formes de collaboration peu contraignantes telles que les échanges, comme cela est suggéré par les auteurs du questionnaire<sup>19</sup>. Il existe donc une tendance à construire ensemble un certain nombre de concepts et de démarches communs.

---

<sup>18</sup> Cf. partie 3.1.5, *Accompagnement par l'équipe de soutien*.

<sup>19</sup> Cf. partie 2.1.2, *Le cadre théorique de Kooperation vs collaboration*.

### **...et dont ils perçoivent de nombreux bénéfices**

Il ressort de l'enquête une perception globalement assez positive de la collaboration, à l'image de celles des enseignants romands (Armi et al., 2012), puisque les enseignants y voient une plus-value pour autant que ces collaborations fassent sens à leurs yeux, c'est-à-dire qu'elles portent sur des aspects concrets de leur travail d'enseignant.

Sur le plan personnel, les différentes collaborations pratiquées dans les écoles sont considérées par la plupart des enseignants comme un réel enrichissement professionnel ; un élargissement de leurs compétences didactiques qui leur permet de varier les formes d'enseignement et de mieux adapter ce dernier aux compétences de leurs élèves<sup>20</sup>. Dans le contexte de l'intégration d'élèves à BEP, ce constat d'un effet formatif est précieux, montrant que la collaboration notamment interprofessionnelle peut aider les enseignants à se sentir plus aguerris en vue de l'accueil de ces élèves dans leur classe. Par ailleurs, la fonction de soutien professionnel et émotionnel de la collaboration est un autre aspect apprécié par les enseignants. Ces différents ressentis concernant les apports du travail en équipe sont aussi partagés par une majorité des enseignants interrogés dans le contexte d'autres recherches ou évaluations (outre les auteurs signalés dans la partie 2.1.3, Jendoubi, Guilley et Benninghoff, 2015 ; Pulzer-Graf, 2014 ; Schär-Bühler et Buholzer, 2010).

En termes de charge de travail, le fait d'instaurer des collaborations, que ce soit dans le cadre du fonctionnement général d'une école ou en lien avec le soutien d'élèves à BEP, se répercute sur l'emploi du temps des enseignants, qui devient alors plus chargé<sup>21</sup>. Néanmoins, la plupart des professionnels répondant au questionnaire considèrent ce temps de travail en commun comme nécessaire et utile, ce qui est moins le cas pour le travail en équipe portant, par exemple, sur la coordination interne à l'établissement. Ainsi, lorsque les pratiques collectives font sens aux yeux des enseignants, elles sont visiblement mieux acceptées, comme l'ont déjà noté Maag Merki et al. (2010) et Beaumont et al. (2010). Toutefois, la question de l'impact des collaborations sur la charge de travail mériterait d'être approfondie, notamment en fonction du type de collaboration mis en œuvre.

### **Une ouverture sur le principe d'intégration**

La partie du questionnaire consacrée à l'attitude des enseignants face à l'inclusion fait ressortir un certain scepticisme en ce qui concerne les bénéfices du point de vue des apprentissages scolaires que les enseignants peuvent concevoir pour des élèves à BEP intégrés dans une classe ordinaire. En effet, une majorité des enseignants craignent que ces élèves n'y reçoivent pas le soutien nécessaire<sup>22</sup>, ce qui est peut-être lié, entre autres, au fait qu'ils envisagent difficilement de pouvoir adapter les leçons et le matériel de l'enseignement ordinaire aux besoins de ces élèves. Ce sentiment que l'enseignement ordinaire n'arrive pas à répondre aux besoins des élèves à BEP est largement partagé, comme le montrent les résultats d'études menées dans d'autres cantons ou pays (Avramidis et al., 2000 ; Kauffmann, 1993 ; Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Ramel & Lonchamp, 2009). Cela n'empêche pas ces enseignants, lorsqu'ils accueillent un élève à BEP dans leur classe, d'essayer de tenir compte de ses besoins au moment de planifier l'enseignement pour leur classe et d'y être attentif lors de leurs observations et des évaluations.

Si une large majorité des enseignants restent persuadés que la fréquentation d'une structure spécialisée offre aux élèves à BEP des opportunités d'apprentissage plus importantes en raison d'un soutien davantage en adéquation avec leurs besoins, ils conçoivent toutefois que, du point de vue social, une intégration dans une classe ordinaire est bénéfique. Cela permettrait à ces élèves de créer des liens avec les camarades de classe et faire ainsi naître un sentiment d'appartenance à la classe ordinaire. De manière générale, les enseignants cherchent donc à favoriser un climat accueillant dans leur classe.

---

<sup>20</sup> Cf. partie 3.2 (a), *Les effets de la collaboration sur le travail d'enseignant*.

<sup>21</sup> Cf. partie 3.2 (b), *Les effets de la collaboration sur la charge de travail*.

<sup>22</sup> Cf. partie 3.3.1, *La perception de l'inclusion*.

Les enseignants spécialisés ayant répondu au questionnaire ont une conception plus positive de l'intégration scolaire, dans le sens qu'ils perçoivent non seulement des bénéfices au niveau social, mais aussi du point de vue des apprentissages des élèves à BEP. Mais il paraît important, à ce propos, de rappeler que les enseignants spécialisés ayant répondu au questionnaire sont ceux qui travaillent dans des structures du spécialisé intégrées dans une école ordinaire. On peut donc se demander dans quelle mesure ce contexte influence leur position favorable à l'intégration dans l'ordinaire, ou bien s'il s'agit d'un point de vue également partagé par leurs collègues travaillant dans une structure spécialisée séparée.

Les doutes que les enseignants ordinaires ressentent face à l'intégration scolaire des élèves à BEP dans une classe ordinaire n'empêchent pas ces derniers d'être globalement favorables à l'accueil d'une structure spécialisée dans leur école<sup>23</sup>. Les enseignants plébiscitent la présence d'autres partenaires intervenant dans le soutien de ces élèves<sup>24</sup>, en particulier celle d'un éducateur. Les enseignants seraient également favorables à une collaboration régulière et organisée avec ces différents professionnels. Reste à voir comment ils envisagent concrètement de telles collaborations et ce qu'ils en attendent. Ce résultat, qui reflète un esprit d'ouverture face à l'arrivée, dans les écoles ordinaires, de structures et de professionnels de l'enseignement spécialisé, correspond au constat fait par d'autres chercheurs (Sermier et al., 2011 ; Avramidis et al., 2000) qui notent globalement une attitude favorable des enseignants par rapport au principe d'intégration. Selon ces chercheurs, les enseignants auraient toutefois tendance à devenir bien plus réticents lorsqu'il s'agit de concrétiser de telles intégrations.

## **En conclusion**

Les résultats de cette enquête montrent que les professionnels de l'enseignement déclarent collaborer pour des motifs différents et qui correspondent aux tâches spécifiques qu'ils ont à assumer. En effet, les propos des enseignants rattachés à l'enseignement ordinaire (enseignants titulaires, ECSP et MDAS) concernent des aspects organisationnels de la collaboration ainsi que des fonctions d'évaluation et de régulation des apprentissages des élèves au regard des programmes scolaires. Les enseignants spécialisés insistent sur les projets individualisés des élèves, l'adaptation de l'enseignement et des conditions d'apprentissage, ainsi que l'interprétation et la transmission des informations sur les élèves à BEP. Enfin, les directeurs semblent majoritairement préoccupés par des aspects de gestion d'équipe et du travail. Il semble donc que dans les pratiques de collaboration se jouent, voire se confrontent ou se complètent, des aspects de cultures professionnelles différentes sous l'angle des mandats, des tâches et des outils d'action qui leur sont institutionnellement prescrits. En outre, bien que l'ensemble de ces professionnels bénéficient tous d'une formation en enseignement, les fonctions d'enseignant ordinaire et de classe d'accueil, ECSP, MDAS d'une part, et d'enseignant spécialisé d'autre part, sont conditionnées par des contraintes différentes : si l'activité des premiers est fortement contrainte par les objectifs d'un programme scolaire officiel unique pour tous les élèves et par les moyens d'enseignement à utiliser, les seconds sont institutionnellement contraints à individualiser des projets éducatifs, l'enseignement et les conditions d'apprentissage, les aides et les parcours des élèves à BEP (Pelgrims, 2013 ; Pelgrims & Ducrey, 2011). Leur activité est aussi soumise à des directions (la DGEO pour les premiers, la DGOMP pour les seconds) se rapportant à des directives différentes. Il n'est dès lors pas étonnant que les éléments qu'ils déclarent être au centre de leurs préoccupations respectives lorsqu'ils collaborent soient différents.

Ces contraintes différentes peuvent rendre compte de leurs attitudes respectives à l'égard de l'intégration des élèves à BEP en classe ordinaire. Les premiers, soumis au programme et à ses échéances, tributaires des moyens d'enseignement prescrits pour tous, peinent à penser que leurs pratiques d'enseignement ainsi conditionnées soient suffisantes (à défaut d'autres ressources) pour faire progresser des élèves déclarés à BEP au niveau des apprentissages scolaires ; l'intégration, selon eux, est avant tout utile pour fournir des expériences et interactions sociales, finalité qu'ils se sentent certainement plus à même de soutenir. En revanche, les enseignants spécialisés croient davantage dans

---

<sup>23</sup> Cf. partie 3.3.2, *Les relations avec les autres partenaires*.

<sup>24</sup> Enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes, psychologues, etc.

les bénéfices de l'intégration en classe ordinaire pour les apprentissages scolaires des élèves à BEP ; on peut supposer qu'ils pensent que l'école inclusive et l'intégration des élèves en classe ordinaire ne supprimera pas leur propre fonction et activité effective de soutien d'enseignement spécialisé à cette intégration. Rappelons dans ce sens les travaux montrant combien l'efficacité de l'intégration dépend des mesures de soutien et des collaborations avec des enseignants spécialisés (Bless, 1994 ; Haeblerlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999).

Les résultats de cette enquête mettent en évidence les défis de la collaboration entre professionnels rattachés à des entités structurelles différentes, chacune définissant ses propres objectifs, priorités et processus de fonctionnement. Étant donné que la collaboration interprofessionnelle représente un des principes clés du projet d'école inclusive<sup>25</sup> pour une prise en charge globale des élèves, il semble essentiel que l'ensemble des enseignants, qu'ils soient de l'enseignement ordinaire ou de l'enseignement spécialisé, aient une vision commune des objectifs de l'intégration d'élèves à BEP, tout en maintenant la spécificité de chaque profession.

---

<sup>25</sup> Cf. *Principe no 7* de l'avant-projet de concept pour une école inclusive.



## Références bibliographiques

- Aellig, S., Mettauer Szaday, B. (2015). *Externe Evaluation der Integrativen Sonderschulung im Kanton Thurgau*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
- Armi, F., & Pagnossin, E. (2012). Travail en équipe : représentations et pratiques des enseignants romands. *Formation et pratiques d'enseignement en questions (14)*, 1-13.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in Local Education Authority. *Educational Psychology, 20(2)*, 191-211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35(2)*, 129-147.
- Bachmann Hunziker, K., Pulzer-Graf, P. (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans les classes vaudoises*. Vaud : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Beaumont, C., Lavoie, J., Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Québec : Université Laval.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. In C. Dionne, N. Rousseau (Eds), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Belmont, B., Verillon, A. (1997). Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés. *Revue française de pédagogie, 119*, 15-26.
- Benoit, V. (2014). *Intégration scolaire en Suisse : Focus sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants*. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/3204-int%C3%A9gration-scolaire-en-suisse-focus-sur-le-sentiment-defficacit%C3%A9-personnelle-des-ensei>
- Berger, E., Bonvin, P., Kummer, A. & Pelgrims, G. (Éd.). (2010). *La collaborazione pedagogica al servizio dell'intergrazione scolastica degli alunni/ La collaboration entre enseignants au service de l'intégration scolaire de tous*. Bellinzona : Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Accès : <http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/attualita/allegati/pdf-attualita-scuoladecs-190429804059.pdf>
- Bless, G. (1994). Rôle et efficacité de l'enseignement spécialisé en vue de l'intégration. *Pédagogie spécialisée, 4*, 18-21.
- Bildungsdepartement des Kantons Schwyz, Amt für Volksschulen und Sport (2011). *Evaluation Integrierte Sonderschulung im Bereich Verhalten*.
- Borges, C., Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In Marcel, J-F., Dupriez, F. Périsset Bagnoud, D. Tardif, M. (Eds), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 60-74). Bruxelles : De Boeck.
- Bunker, V. J. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards based reform*. Ann Arbor, MI: ProQuest.
- Dussault, M., Villeneuve, P., Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. In *Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, n° 1*, 181-194.

- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Logiques.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaborative skills for school professionals* (5th edition). Boston: Pearson Education.
- Froidevaux, A. (2011). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté. *Politiques de l'éducation et innovation : bulletin CIIP*, 25, 28-30.
- Gather Thurler, M., Perrenoud, P. (2005). *Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ?* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Gebhardt, M., et al. (n.d.). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 275-290.
- Gräsel, C., Fussnagel, K., Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U., Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lern-behinderten : Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Aufl.). Bern : Haupt.
- Jendoubi, V., Guilley, E., Benninghoff, F. (2015). *Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs)*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Joller-Graf, K., Tanner, S. (2011). *Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und Schüler in Regelklassen der Zentralschweiz*. Luzern: PHZ.
- Kauffman, J. M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60(1), 6-16.
- Kunz, A., Luder, R., Moretti, M. (2010). Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 2, 83-94.
- Kunz, A., & Gschwend, R. (2011). Kooperation im Rahmen der Förderplanung. In *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen: Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis / R. Luder... [et al.]*. Zürich: Verl. Pestalozzianum (105-127).
- Luder, R., Maag Merki, K., Sempert, W. (2004). *Wissenschaftliche Evaluation "Integrative Schulungsform im Kanton Aargau"*. Kurzbericht. Zürich: FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich/Pädagogische Hochschule Zürich.
- Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S., & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen Schlussbericht*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaften.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In Tardif, M., Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- McEwan, E.K. (1997). *Leading your team to excellence: how to make quality decisions*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, Inc.
- Pelgrims, G. (2013). Savoir et pouvoir agir en tant qu'enseignant spécialisé pour garantir le droit à l'école obligatoire. *Éducateur*, 7, 10-12.
- Pelgrims, G. & Ducrey, F. (2011). Structures, transitions et parcours scolaires des élèves de l'enseignement spécialisé : étude réalisée dans le canton de Genève. Conférence sur invitation de la direction pédagogique de l'OMP et de la direction générale du CO, Université de Genève, 15 décembre 2011.

- Pfister, M., Stricker, C. Jutzi, M. (2015). *Évaluation de mise en oeuvre de l'article 17 LEO : Onze écoles et leurs expériences en matière d'intégration scolaire*. Berne : Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Pulzer-Graf, P. (2014). *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration ? Analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier*. Vaud : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.-A. Doudin et S. Ramel (coord.), « Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre », *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 47-75.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau et S. Bélanger (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (Éd.). (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schär-Bühler, R. et Buholzer, A. (2010). *Bericht zur Evaluation Integrative Sonderschulung im Kanton Uri*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 25 des Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
- Schmid, R. (2015). *Integrative Volksschule im Kanton Nidwalden. Fokusevaluation integrative Volksschule*. Bildungsdirektion, Amt für Volksschulen und Sport.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Organisationspsychologie : Gruppe und Organisation*, 2. Göttingen: Hogrefe (193-250).
- Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P., Widmer, R. (2014). Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. *Inklusion in Schule und Unterricht*, 10, 5.
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Zurfluh, E. (2008). *10 Jahre Integrationsklassen. Erfahrungen und Ergebnisse*. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.

## Abréviations

BEP	Besoins éducatifs particuliers
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
DIAMs	Dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes
DIP	Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DirE	Directeur-trice d'établissement
ECSP	Enseignant chargé de soutien pédagogique
FNS	Fonds national suisse de la recherche scientifique
LJJBEP	Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (C 1 12)
MDAS	Maîtres des disciplines artistiques et sportives
RCS	Regroupement de classes spécialisées
SRED	Service de la recherche en éducation

## Annexes

### **Annexe 1 : Mandat**

### **Annexe 2 : Questions extraites du questionnaire de la recherche FNS et utilisées pour l'analyse des données genevoises**

## Annexe 1 : Mandat



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE  
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport  
**La Secrétaire générale**

### Mandat

#### SOUTIENS AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET / OU EN SITUATION DE HANDICAP, DANS LE CADRE DE L'ÉCOLE ORDINAIRE

##### Contexte

Actuellement, la majorité des écoles suisses sont en train de développer ou ont déjà mis sur pied une prise en charge inclusive des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Dès lors, il paraît important d'en savoir plus sur la manière dont le soutien est organisé dans la pratique et de connaître le point de vue des enseignants concernant l'impact des nouvelles pratiques sur leur métier. Il importe également d'explorer les effets de ces soutiens pour les enfants concernés.

C'est dans ce contexte qu'une étude subventionnée par le Fonds National Suisse (FNS) pour la Recherche et intitulée « *Soutiens d'enfants en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap, dans le cadre de l'école ordinaire* » a débuté en mars 2014, sous la direction de R. Luder, A. Kunz (Haute Ecole Pédagogique, Zürich) et de G. Bless (Université de Fribourg).

##### Objectifs

Le Service de recherche en éducation (SRED) s'est associé à la première partie du projet de recherche du FNS, à savoir l'enquête en ligne auprès des enseignants du primaire du canton de Genève. Cette participation permet une extension de l'échantillon à l'ensemble des enseignants ordinaires et spécialisés intervenant dans les établissements primaires (dans l'étude du FNS, ce sont les enseignants d'environ 20 écoles qui sont questionnés) dans le but d'obtenir des données représentatives pour Genève.

Le mandat prévoit la passation et l'analyse des questionnaires adressés à tous les enseignants du primaire. Cette enquête devrait apporter des éléments de réponses aux questions suivantes :

- Quelles sont actuellement les pratiques en matière de collaboration et de réalisation de la prise en charge pédagogique d'élèves à BEP ?
- Quels sont les effets des différentes collaborations sur les pratiques des enseignants ?
- Quelles sont les implications sur la perception qu'ont les enseignants de leur charge de travail ?
- Quelles représentations ont les enseignants de l'inclusion scolaire ?

### **Méthodologie**

Tous les enseignants du primaire (titulaires de classe, titulaires duo, enseignants de classe d'accueil, enseignants en charge de soutien pédagogique (ECSP) et les maître-esse-s spécialistes (MS) en arts visuels (expression plastique et activités créatrices sur textile), en musique et en rythmique, enseignants spécialisés), seront sollicités, entre avril et mai 2015, pour répondre à un questionnaire en ligne d'environ 45 minutes. Ce questionnaire a été développé par l'équipe du FNS. La version « genevoise » comporte une question supplémentaire souhaitée par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et qui sonde la position des enseignants genevois concernant l'intégration de structures du spécialisé dans les établissements ordinaires et les collaborations qui peuvent en résulter.

Le calendrier du projet est précisé dans le plan de projet élaboré par le SRED.

### **Délai**

Un rapport du SRED est prévu pour fin novembre 2015.

Date : ... avril 2015



Marianne Frischknecht

## **Annexe 2 : Questions extraites du questionnaire de la recherche FNS et utilisées pour l'analyse des résultats de l'enquête genevoise**

### **Question de recherche 1 :**

#### **Les pratiques déclarées en matière de collaboration, notamment en lien avec le soutien pédagogique des élèves à besoins éducatifs particuliers**

« Veuillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes correspondent à la situation de votre école » (*ne correspond pas du tout ; ne correspond plutôt pas ; correspond partiellement ; correspond tout à fait*)

- Dir\_01 La direction de l'école veille à ce que les enseignants puissent participer aux décisions, donner leur avis.
- Dir\_02 Nous sommes informés à temps et suffisamment sur les sujets importants concernant notre école.
- Dir\_03 Lors de l'aménagement des horaires, nous sommes suffisamment écoutés.
- Dir\_04 Lors de l'aménagement des horaires, des créneaux horaires sont prévus pour le travail en équipe.
- Coh\_01 Les résultats issus des réunions des groupes de travail sont régulièrement communiqués.
- Coh\_02 Au sein des professionnels de l'établissement, il y a des groupes qui ne veulent avoir que peu de contacts entre eux.
- Coh\_03 Au sein des professionnels de l'établissement, il y a des leaders d'opinion.
- Coh\_04 Dans les conférences des maîtres, la plupart des personnes présentes participent activement à la discussion.
- Coh\_05 La coopération au sein des professionnels de l'établissement concerne presque exclusivement les matières scolaires.
- Coh\_06 L'établissement des programmes de soutien individuels pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est une partie évidente de notre travail.
- Coh\_07 L'analyse et l'interprétation des conditions-cadres de l'apprentissage (méthodes didactiques, contexte de la classe, enseignant-e, élèves du même âge, etc.) sont une partie évidente de notre travail.
- Coh\_08 Nous collaborons lors de la planification des méthodes d'enseignement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (soutien au sein de la classe).
- Coh\_09 Nous collaborons lors de la planification des méthodes d'enseignement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (soutien hors de la classe).
- Coh\_10 Nous collaborons lors de la définition des contenus de l'enseignement pour toute la classe.
- Coh\_11 Nous documentons le parcours et les étapes les plus importantes du développement des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Coh\_12 Du fait que nous ayons les mêmes intentions pédagogiques, nous pouvons nous en sortir avec des élèves « difficiles » dans cette école.
- Coh\_13 Je suis persuadé que nous pouvons ensemble veiller à la qualité pédagogique, même si les ressources de l'école devaient diminuer.
- Coh\_14 Malgré les contraintes du système, nous pouvons améliorer la qualité pédagogique de notre école, parce que nous sommes une équipe bien rodée et performante.
- Coh\_15 Je suis certain-e que nous pouvons produire un bon climat à l'école en agissant ensemble, même si la masse de travail devait devenir trop importante.
- Coh\_16 Même avec des événements extraordinaires, nous pouvons nous en sortir car nous nous soutenons mutuellement.
- Coh\_17 Dans toutes les classes, nous évaluons et contrôlons le niveau d'apprentissage de tous les élèves.

- Coh\_18 L'évaluation de tous les élèves est effectuée selon un concept d'évaluation commun pour toute notre école.
- Comp\_01 Les entretiens avec les parents des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont une partie importante de notre travail.
- Comp\_02 Dans notre école, nous vérifions si les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ont atteint les objectifs de leurs projets pédagogiques.
- Comp\_03 Nous prenons en compte les projets pédagogiques individuels des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers lorsque nous planifions l'enseignement pour l'ensemble de la classe.
- Comp\_04 Nous favorisons une communauté socialement intégrative dans les classes de notre école (p. ex. par un conseil de classe, des activités de sensibilisation, etc.).
- Comp\_05 Nous effectuons des évaluations du niveau d'apprentissage pour tous les élèves dans les classes accueillant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Comp\_06 L'analyse et l'interprétation des observations faites en classe, ainsi que celles des résultats des évaluations du niveau d'apprentissage chez les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, sont une partie évidente de notre travail.
- Comp\_07 Afin d'établir des projets pédagogiques avec des objectifs définis, nous fixons ensemble les responsabilités de chacun, ainsi que les mesures et les interventions à mettre en place.
- Comp\_08 Ensemble, nous proposons des solutions innovantes pour l'aménagement des environnements d'apprentissage (p. ex. des propositions pour de nouvelles approches didactiques et/ou méthodologiques) afin d'améliorer notre enseignement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Comp\_09 Nous collaborons lors de la définition des contenus de l'enseignement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Comp\_10 Nous réfléchissons ensemble sur l'impact des méthodes d'enseignement utilisées pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Org\_01 Nous avons une collaboration interdisciplinaire qui s'oriente vers des sujets communs.
- Org\_02 Pour le travail en équipe, des locaux suffisamment équipés sont à disposition.
- Org\_03 Nos plannings en dehors de l'enseignement sont bien coordonnés pour faciliter la collaboration.
- Org\_04 Nous avons une bonne collaboration interne au sein des disciplines.
- Org\_05 La coordination de l'enseignement au sein des degrés scolaires est bien organisée.
- Org\_06 La coordination de l'enseignement entre les différents degrés scolaires est bien organisée.
- Org\_07 La concertation concernant les devoirs est une partie évidente de notre travail.
- Org\_08 Nous élaborons des stratégies communes pour résoudre les problèmes professionnels.
- Org\_09 Nous élaborons en commun le profil de notre école.
- Acc\_01 Avec mes collègues de l'équipe de soutien, nous avons des échanges sur les thèmes importants en rapport avec le travail quotidien.
- Acc\_02 Avec les collègues de l'équipe de soutien, nous réfléchissons aux approches pédagogiques de notre école concernant les soutiens.
- Acc\_03 Dans notre école, avec les collègues de l'équipe de soutien, nous poursuivons le développement des approches pédagogiques concernant les soutiens.
- Acc\_04 Les objectifs fixés ensemble, ainsi que les moyens pour les atteindre, sont négociables. Ils sont discutés et développés plus avant avec mes collègues de l'équipe de soutien.
- Acc\_05 Dans notre équipe de soutien, nous partageons la responsabilité de l'amélioration des démarches pour la réalisation des projets pédagogiques.
- Acc\_06 Avec mes collègues de l'équipe de soutien, j'échange sur les problèmes disciplinaires des élèves.
- Acc\_07 Je parle avec mes collègues de l'équipe de soutien lorsque j'ai des difficultés avec certain-e-s élèves.

- Acc \_08 Avec les collègues de l'équipe de soutien, j'échange sur les succès et les difficultés concernant les processus d'apprentissage des élèves que nous soutenons.
- Acc \_09 Avec mes collègues de l'équipe de soutien, j'échange du matériel didactique, pédagogique, adapté.
- Acc \_10 Avec mes collègues de l'équipe de soutien, nous nous mettons d'accord sur les contenus de l'enseignement.
- Acc \_11 Avec les collègues de l'équipe de soutien, j'adapte les fiches, le matériel d'enseignement.
- Acc \_12 Avec mes collègues de l'équipe de soutien, nous discutons du contenu et des adaptations des thèmes enseignés.
- Acc \_13 Avec les collègues de l'équipe de soutien, j'élabore des concepts pour de nouvelles séquences d'enseignement.
- Acc \_14 Il arrive que je prépare des cours (des séquences et/ou des unités entières) en collaboration avec des collègues de l'équipe de soutien.
- Acc \_15 Pour obtenir un feedback, nous évaluons ensemble (au sein de l'équipe de soutien) les cours que nous avons donnés en commun.
- Acc \_16 Il arrive que nous fassions du co-enseignement avec une collègue de l'équipe de soutien.

**Question de recherche 2 : Les effets des différentes collaborations sur les pratiques des enseignants** *(ces items n'ont pas été utilisés pour l'analyse des correspondances)*

« Comment jugez-vous les effets de votre collaboration dans le cadre du soutien aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap pour l'année scolaire en cours ? Du fait de ma collaboration dans le cadre du soutien aux élèves en difficulté... » *(ne correspond pas du tout ; ne correspond plutôt pas ; correspond partiellement ; correspond tout à fait).*

- Dif\_01 J'arrive mieux à motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.
- Dif\_02 J'arrive mieux à soutenir mes élèves.
- Dif\_03 J'arrive mieux à aborder les problèmes d'apprentissage de mes élèves.
- Dif\_04 J'adapte mieux mon enseignement aux compétences de mes élèves.
- Dif\_05 J'arrive mieux à juger les capacités et les résultats de tous mes élèves.
- Dif\_06 Je réagis de façon plus flexible face à différentes situations d'enseignement.
- Dif\_07 Mon enseignement est plus diversifié.
- Dif\_08 J'ai découvert de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage.
- Dif\_09 J'ai élargi mes compétences didactiques.
- Dif\_10 J'ai élargi mon savoir professionnel.
- Dif\_11 Ma relation avec mes élèves s'est améliorée.
- Dif\_12 Mes relations avec mes collègues se sont améliorées.
- Dif\_13 Ma relation avec la direction de l'école s'est améliorée.
- Dif\_14 Je peux mieux gérer les situations conflictuelles avec les élèves.
- Dif\_15 Je maîtrise mieux les contraintes générales liées au métier d'enseignant.
- Dif\_16 Mon emploi du temps est plus chargé.
- Dif\_17 J'ai moins de temps pour préparer mes cours.
- Dif\_18 Je ressens une plus grande pression.
- Dif\_19 Je suis devenu moins sûr concernant ma façon d'enseigner.
- Dif\_20 Je suis devenu moins satisfait concernant mon travail.

### **Question de recherche 3 : Attitudes des enseignants face à l'inclusion scolaire**

« Veuillez indiquer dans quelle mesure vous approuvez les affirmations suivantes » (*je n'approuve pas du tout ... j'approuve pleinement*)

- Repr\_01 Plus les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers passent du temps dans une classe régulière, plus il est probable que la qualité du soutien qu'ils reçoivent s'améliore.
- Repr\_02 Lorsque des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés en classe régulière, les avantages pour les autres élèves compensent largement les éventuelles difficultés amenées par cette pratique.
- Repr\_03 Il est possible d'adapter la plupart des leçons et du matériel de l'enseignement ordinaire pour répondre aux besoins des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Repr\_04 Si les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers passent beaucoup de temps dans une classe régulière, ils risquent de ne pas recevoir le soutien dont ils ont besoin.
- Repr\_05 La qualité de l'enseignement ordinaire est améliorée lorsque des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers sont intégrés.
- Repr\_06 Les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers qui passent la plupart de leur temps dans des classes régulières reçoivent autant de soutien que ce qu'ils recevraient en classe à effectif réduit ou en école spécialisée.
- Repr\_07 L'enseignement ordinaire offre aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers des opportunités d'apprentissage plus importantes qu'une classe à effectif réduit ou une école spécialisée.
- Repr\_08 Plus les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers passent de temps dans une classe régulière, plus ils sont malmenés par leurs camarades de classe.
- Repr\_09 Plus les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers passent de temps dans une classe régulière, plus ils se sentent seuls et exclus à l'école.
- Repr\_10 Si les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers passaient la plupart de leur temps dans des classes régulières, ils trouveraient des amies et des amis parmi leurs camarades de classe.
- Repr\_11 Plus les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers passent de temps dans une classe régulière, mieux ils sont traités par leurs camarades de classe.

### **Questions supplémentaires pour le canton de Genève et formulées par le DIP :**

« En termes d'avancement de l'école inclusive au sein de votre établissement, êtes-vous favorable à... : (*pas du tout favorable ; plutôt défavorable ; plutôt favorable ; tout à fait favorable*)

- Avan\_01 ... l'intégration d'une structure spécialisée (classe intégrée, regroupement spécialisé, classe d'accueil, structure sport-art-études, autres) ?
- Avan\_02 ... la présence régulière et systématique d'enseignants spécialisés ?
- Avan\_03 ... la présence régulière et systématique d'éducateurs ?
- Avan\_04 ... la présence régulière et systématique de personnel médical ou assimilé (logopédistes, psychologues, autres...) ?
- Avan\_05 ... une collaboration régulière et organisée avec ces différents professionnels (enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes, psychologues, autres...) ?
- Avan\_06 ... une collaboration sur demande-appel avec des professionnels externes à l'établissement (enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes, psychologues, autres...) ?





