



HAL
open science

L'accompagnement des enseignants dans la pratique de l'école inclusive

Laura Holvoet

► **To cite this version:**

Laura Holvoet. L'accompagnement des enseignants dans la pratique de l'école inclusive. Education. 2017. dumas-01623166

HAL Id: dumas-01623166

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623166>

Submitted on 9 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

**MEMOIRE
L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS
DANS LA PRATIQUE DE
L'ECOLE INCLUSIVE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Laura Holvoet

Site de formation : ESPE Villeneuve d'Ascq
Section :Td 11

Séminaire suivi : élèves à BEP
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Desbiens Agnès



Sommaire :

Introduction	p 1
I) Éléments théoriques	p 3
1) Émergence du concept d'inclusion scolaire	p 3
2) Sentiment d'efficacité de l'enseignant et inclusion	p 5
3) Connaissance des élèves à besoins particuliers et inclusion	p 6
4) Soutien perçu dans le cadre du partenariat et inclusion	p 8
5) Expérience d'un professeur des écoles stagiaire avec un élève autiste	p 10
6) Problématique et hypothèses	p 13
II) Méthodologie	p 14
1) Terrain de recherche	p 14
2) Population	p 14
3) Procédure	p 15
III) Résultats	p 17
IV) Discussion	p 24
Conclusion	p 29
Bibliographie :	p 30
Annexe	

Introduction :

Le thème du handicap est pour moi, depuis quelques années déjà, source d'intérêt, de réflexion mais aussi de questionnement. En effet, j'ai eu la chance de participer à des séjours adaptés en tant qu'animatrice auprès d'adultes handicapés moteurs, handicapés mentaux ou polyhandicapés. Ce fut une expérience très enrichissante mais qui m'a parfois décontenancée. En tant qu'animatrice, outre la gestion de la vie quotidienne et des sorties, je devais également créer et animer des ateliers de loisirs, qu'ils soient sportifs ou créatifs. Comment proposer des activités qui plaisent à tout le monde et qui permettent à chacun de se sentir bien et compétent quand le groupe était constitué de personnes de sexes différents, d'âges différents mais surtout de types de handicap différents (avec des capacités motrices et/ou intellectuelles très hétérogènes, avec des modes de communication très différents) ? Il y a deux ans, j'ai été auxiliaire de vie scolaire dans une école primaire auprès d'enfants dyspraxiques (TAC) et auprès d'enfants souffrant de retard mental (DI). Ces enfants étaient scolarisés en classe ordinaire de CP, CE2 et CM1. J'ai pu me rendre compte de certaines difficultés que rencontraient les enseignants face à ces élèves. Ces difficultés concernaient essentiellement la différenciation pédagogique quasi constante due à leurs grandes difficultés d'apprentissage.

Maintenant que je suis moi-même enseignante ayant dans sa classe un élève avec autisme, j'éprouve les mêmes difficultés que mes anciens collègues. Comment bien cerner les besoins éducatifs de cet élève autiste ? Comment adapter les activités proposées pour l'aider à progresser dans ses apprentissages ? Comment bien gérer mon emploi du temps afin de me dégager du temps pour lui proposer une aide individualisée ?

Mon expérience en tant qu'auxiliaire de vie scolaire et en tant que professeur des écoles stagiaire m'a poussée à réfléchir à la relation école-handicap et à m'interroger plus

spécifiquement sur les facteurs qui pourraient faciliter l'inclusion des élèves à besoins particuliers en classe ordinaire.

Premièrement, je reviendrai sur la genèse du concept d'inclusion scolaire puis je mettrai en lien la pratique de l'inclusion avec le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, leurs connaissances sur les élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi que le travail avec les équipes éducatives.

Je tenterai de répondre à plusieurs questions :

- Est-ce qu'un enseignant ayant suivi une formation sur les élèves à besoins éducatifs particuliers a-t-il un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé concernant l'accompagnement de ce type d'élève qu'un enseignant n'ayant pas suivi de formation ?
- Est-ce qu'un travail bien mené avec l'ensemble d'une équipe éducative augmente le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants concernant l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ?
- Existe-t-il une corrélation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et avec à la fois leur degré de croyance dans l'éducabilité (capacités de l'élève à progresser dans ses apprentissages) des élèves à besoins éducatifs particuliers et leur degré d'investissement dans le suivi des élèves à BEP?

I) Éléments théoriques

1) Émergence du concept d'inclusion scolaire

Deux lois principales sont à noter dans l'émergence du concept d'inclusion scolaire : La loi Haby du 30 juin 1975 énonce le droit à la scolarisation à la formation professionnelle de tous les enfants, qu'ils soient porteur de handicap ou non et la loi du 11 février 2005 en faveur des droits et des chances des personnes en situation de handicap. La loi de 1975 énonce que « *les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant, soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la commission d'éducation spéciale* » (Tsao, Jardin, 2009). la loi du 11 février 2005, quant à elle, définit le handicap comme suit : « *constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant* »(Tsao, Jardin, 2009) . Cette loi instaure le droit à la scolarisation des enfants handicapés dans l'école ordinaire de leur quartier avec la mise en place d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (le PPS) qui coordonne les actions des différents acteurs (pédagogiques, sociaux, médicaux ainsi que les parents). Il y a donc une articulation entre les structures spécialisées et le milieu scolaire ordinaire.

Le mot inclusion vient du latin inclusio et qui signifie « *état de quelque chose qui est inclus dans un tout, un ensemble* » (Bouquet, 2015). L'UNESCO, quant à elle, le définit comme suit : « *L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation*

croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants ».(UNESCO, 2005). Une école inclusive est donc une école qui accueille tous les enfants sans exception. Elle prône l'acceptation de toutes les différences. Elle doit s'adapter à chaque élève qu'elle accueille afin de permettre à chacun de réussir d'où **le recours à la pédagogie différenciée** puisque tous les élèves n'ont pas les mêmes possibilités ni les mêmes besoins.

En conclusion, l'école inclusive a pour finalité d'amener tous les élèves à maîtriser les compétences du socle commun de compétences, de connaissances et de culture. Mais pour y arriver, elle se doit de les aider en prenant en compte leurs besoins et leurs potentialités et donc de leur proposer des enseignements adaptés, c' est la différenciation pédagogique. C'est l'enseignant qui s'adapte à l'élève et non l'inverse.

De même, les enseignants sont tenus, par le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, à « connaître les élèves et les processus d'apprentissage, à prendre en compte la diversité des élèves et accompagner les élèves dans leur parcours de formation ».

« Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est, et commencer par là, juste là... comprendre ce qu'il comprend.... » Soren Kierkegaard (1813-1855)

2) Sentiment d'efficacité de l'enseignant et inclusion

Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988). Ce concept a été développé par le psychologue Albert Bandura dans son ouvrage *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (Éditions de Boeck Université, 2003).

Avec la loi du 11 février 2015, la mission des enseignants s'est quelque peu modifiée en multipliant et en diversifiant leurs tâches. L'hétérogénéité de plus en plus grande entre les élèves d'une même classe d'âge met la majorité des enseignants en difficulté. Ils ont du mal à identifier les besoins des élèves car il n'ont pas d'outil à leur disposition pour mener à bien une observation objective et efficace (Tant, Watelain, 2014). L'inclusion amène peur et crainte chez les enseignants car elle peut provoquer des remises en question d'ordre pédagogique. Pour beaucoup d'entre eux, le fait d'accueillir un élève à besoin particulier dans leur classe les oblige à effectuer des changements dans leur manière d'enseigner, ce qui peut parfois provoquer des expériences négatives chez certains d'entre eux.

L'enseignante Michelle Pouyet (2008) réinterroge ses missions face à l'accueil d'enfants handicapés dans sa classe. Est-elle là pour les instruire ? Est-elle là pour les aider dans leur processus de socialisation ?

Elle avoue son manque d'expérience et de compétence ainsi que la surcharge de travail que lui demande ce changement. Elle dénonce également la précarité des emplois d'auxiliaire de vie scolaire. En effet, bien que motivés, volontaires et soucieux de bien faire, ce sont des professionnels qui manquent de formations (tout comme les enseignants) et, qui plus est, sont embauchés sur de courtes périodes (deux ans au maximum) ce qui ne permet pas une continuité dans la scolarisation des élèves handicapés (Pouyet, 2008).

De la même manière, l'enquête de R. Tsao et X. Jardin (2009) montre que 63,3 % des enseignants interrogés seraient prêts à avoir un enfant atteint de trisomie 21 dans leur classe (15,2 % ne se prononcent pas) mais sous certaines conditions : un effectif de classe allégé, présence d'un auxiliaire de vie scolaire et formation adaptée à ce type de handicap.

En conclusion, pour que l'inclusion d'un élève porteur de handicap se réalise dans un climat favorable , il faut que l'équipe enseignante ait foi en ses capacités de développement et d'apprentissage ce qui renvoie au principe d'éducabilité. Les élèves doivent tous réussir parce qu'ils le peuvent. Mais il faut également que l'enseignant ait foi en ses propres capacités d'accompagnement ce qui renvoie au principe de sentiment d'efficacité personnelle .

3) Connaissance des élèves à besoins particuliers et inclusion

Pour que l'inclusion d'un élève porteur de handicap se réalise dans un climat favorable , il faut que l'équipe enseignante ait foi en ses capacités de développement et d'apprentissage. En effet, il ne faut surtout pas s'arrêter sur ses difficultés, au contraire, il faut saluer chaque petite avancée. Mais cela demande du temps aux enseignants, du temps pour observer activement les comportements, du temps pour analyser ces comportements et, pour finir, du temps pour proposer des différenciations adaptées.

Il faut également que l'équipe enseignante soit compétente pour accueillir ce type d'élève. Il faut qu'elle soit capable de gérer la diversité des élèves, de bien maîtriser la différenciation pédagogique, de mettre en place des outils d'observation et d'évaluation fiable. Mais les formations à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers ont lieu en formation continue et très peu lors de la formation initiale ce qui met à mal les nouveaux enseignants. Selon Claudie Rault, *«Préparer les enseignants débutants à prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de leurs élèves, c'est les aider à construire leur « personnalité professionnelle » et leur permettre de maîtriser la complexité de la mission d'enseignant en apprenant à articuler des dynamiques contraires pour les inscrire dans la complémentarité. C'est aussi les convaincre qu'ils contribuent, avec ceux qui les entourent et les accompagnent, à édifier une société démocratique pleinement respectueuse de tous ses membres. »* (Rault, 2008)

José Puig (2015) nous donne une première piste de réponse, il faudrait que les ESPE intègrent la problématique du handicap dans la didactique des disciplines afin d'apporter aux futurs enseignants des aides concernant la différenciation pédagogique nécessaire face à ce type d'élèves.

4) Soutien perçu dans le cadre du partenariat et inclusion

L'école inclusive amène les enseignants à devoir travailler avec une multitude d'autres professionnels. Les partenaires extérieurs avec qui ils peuvent travailler sont les médecins, les orthophonistes, les éducateurs spécialisés, les psychologues, les psychomotriciens, les assistantes sociales. Les partenaires à l'interne sont les parents, les AVS, les enseignants de l'école, le directeur ou la directrice de l'école, l'enseignant référent ASH. De même, les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires sont d'une aide précieuse pour les enseignants, au sein même de la classe, dans leur travail quotidien avec les élèves à besoins éducatifs particuliers.. Pour que l'inclusion ne soit pas un échec, il faut que tous ces partenaires travaillent main dans la main, en complémentarité mais « une complémentarité professionnelle où la place de l'autre n'est ni menacée, ni menaçante : cela vient nous dire que la proximité dans le travail (telle celle vécue au sein de la classe) nécessite un travail collaboratif où les postures sont complémentaires » (Richard-Roussel, 2011). Collaborer efficacement exige de la volonté, des moyens de communiquer et un objectif commun bien défini. Ce *travail collaboratif* permet aux enseignants de mieux connaître les causes et les conséquences du handicap et donc de mieux adapter leur pédagogie pour ce type d'élève. En effet, l'école, à elle seule, n'est pas en mesure de garantir la totale réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Mais cette coopération s'avère difficile entre les professionnels de santé et les professionnels de l'éducation alors que c'est un élément capital. En effet, les enseignants ont du mal à rencontrer les différents partenaires du fait de leur manque de disponibilité ou de leur nombre insuffisant.

Un autre partenaire primordial dans la réussite du processus d'inclusion est la famille de l'élève puisque de tous les partenaires, c'est quand même elle qui connaît le mieux l'élève et peut donc donner beaucoup d'informations aux équipes éducatives. Jean-Marc Lesain-Delabarre (2006) prône l'importance du lien école-famille dans la scolarisation des élèves handicapés. En effet, « *les parents doivent être considérés comme des partenaires à part entière dans le processus éducatif* » de leur enfant, qu'il soit handicapé ou non. Mais ce lien école-famille peut être plus fragile et plus difficile à mettre en place quand il s'agit d'un élève handicapé car les parents ont certaines attentes auxquelles parfois l'école ne peut pas répondre. Nous en avons un exemple dans le texte de Corinne Pelletan et Anne Frichet (2009) où dans le PAI d'une élève de maternelle atteinte de trisomie 21, il est décidé que pendant le premier le trimestre, cette élève ne viennent à l'école qu'une demie-journée par semaine. Cette décision déclenche la colère des parents qui souhaitaient que leur fille soit scolarisée à plein temps comme tous les autres enfants.

5) Expérience d'un professeur des écoles stagiaire avec un élève autiste

Tom est un enfant de 5 ans scolarisé pour la deuxième année en classe de moyenne section. Il présente plusieurs symptômes appartenant au spectre des troubles autistiques qui se caractérise par une altération des interactions sociale et de la communication, une restriction des intérêts et une répétitivité des comportements (je tiens à préciser que le diagnostique d'autisme n'a jamais été posé). En effet, Tom est un enfant qui ne parle pas, sauf en écholalie (il répète les mots qu'on lui dit), il a des stéréotypies (il remue les doigts devant ses yeux), il a le regard fuyant. Au niveau scolaire, Tom a beaucoup de retard dans les apprentissages, principalement dus je pense à ses problèmes de communication mais aussi à ses problèmes de concentration et de mémorisation. En effet, il a une capacité d'attention très restreinte (5 minutes au maximum) et une activité qu'il maîtrise un jour peut lui poser beaucoup de difficultés le lendemain alors que c'est la même consigne et le même matériel. Tom a un dossier MDPH et bénéficie dans la classe de l'aide d'une AVS à temps plein. En dehors de l'école, il voit une orthophoniste deux fois par semaine et va au CMP deux matinées chaque semaine.

Dans la classe, Tom a une table et une chaise rien que pour lui un peu l'écart, afin qu'il puisse s'isoler quand il en ressent le besoin (l'agitation du groupe classe l'énerve très vite) ou quand il a besoin de se concentrer pour travailler. J'ai également fabriqué un emploi du temps personnel (voir annexe 1) en collant des photos prises lors des différents moments de la journée (accueil, ateliers, récréation, motricité...) afin que Tom puisse mieux se repérer dans le temps. Pour cela, il déplace une pince à linge sur les photos selon les différents moments de la journée. Avec l'AVS, nous lui avons construit un petit cahier dans lequel il y a les photos du matériel de la classe (ciseaux, pinceaux, crayons de couleur...) afin qu'il puisse à la fois mieux communiquer avec les autres et apprendre le lexique essentiel de l'école en étayant l'apprentissage des mots sur des images, afin de le rendre

plus autonome. Concernant les apprentissages, je privilégie le plus possible les activités de manipulation (voir annexe 2) avec Tom (boîtes à compter, puzzle, arts plastiques etc...) car les activités invoquant des capacités d'abstraction sont encore difficiles pour lui. Si l'activité proposée requière plusieurs étapes, je lui montre des photos représentant le résultat attendu pour chaque fin d'étape afin qu'il repère visuellement ce que j'attends de lui.

Au cours de cette année scolaire, Tom a fait d'énormes progrès concernant la socialisation. Il respecte de mieux en mieux les règles de vie de la classe, il ne fait plus de grosse colère où il se roule par terre en hurlant, il lève le doigt pour participer lors des rituels. De même, il recherche de plus en plus le contact que ce soit avec ses camarades ou les adultes de l'école. Malheureusement, il n'en est pas de même concernant ses apprentissages. Le langage est toujours absent. En mathématiques, il réussit les boîtes à compter jusqu'à 5 (en correspondance terme à terme), il dénombre jusque 4 mais il n'arrive pas à aller au-delà. Il ne reconnaît pas les écritures chiffrées des nombres et il m'est encore impossible de travailler avec lui les problèmes de comparaisons, d'ajout ou de retrait de nombres et les décompositions. En revanche, il a beaucoup de capacités en graphisme et en structuration de l'espace.

Ces difficultés peuvent s'expliquer par divers facteurs, outre ceux liés à ses symptômes. En effet, Tom n'est pas souvent là dans la classe. Sur les jeudis et vendredis où je fais classe, il n'est présent dans ma classe que de 9h à 10h30 le vendredi matin car le jeudi matin, il va au CMP, le jeudi après-midi il est en décrochage et le vendredi, sa mère vient le chercher à 10h30 pour son rendez-vous chez l'orthophoniste et elle ne le ramène pas à l'école pour l'après-midi. De plus, cette année, il a cumulé beaucoup de jours d'absence ce qui nuit fortement à la cohérence et à la continuité de ses apprentissages dans le cadre de l'école. Cela impacte également le travail que je fais avec Tom. Je dispose de peu de temps

pour l'observer et pour l'évaluer et j'ai donc parfois des difficultés pour lui proposer des activités adaptées à ses capacités. Mon travail n'est également pas facilité par l'absence de ma binôme (elle n'a été présente que lors de la période 2). Cinq remplaçantes se sont succédées depuis le mois de septembre, ce qui rend le travail d'équipe un peu compliqué.

Concernant maintenant le travail avec l'équipe éducative, cela se déroule très bien avec les parents de Tom. Ils sont très aux faits des difficultés de leur fils et ils se montrent toujours disponibles quand j'ai besoin de les contacter. J'ai rencontré les partenaires extérieurs lors d'une équipe de suivi de scolarisation (ESS) pour laquelle j'ai renseigné un Gevasco de renouvellement. Étaient présents à cette équipe de suivi la directrice de l'école, mes collègues enseignantes, la psychologue scolaire, l'enseignante référente ASH, son AVS, son orthophoniste, un médecin du CMP et ses deux parents. En échangeant avec ces différents professionnels, j'ai acquis une meilleure connaissance de Tom, de ses difficultés mais également de ses compétences, acquises ou en voie d'acquisition. Malheureusement, ce travail collaboratif a été très vite avorté. En effet, deux choses majeures ont été décidées lors de cette ESS : utiliser en classe les mêmes pictogrammes que ceux utilisés par l'orthophoniste et faire une demande de scolarisation dans un établissement spécialisé lors de l'entrée de Tom en CP. A la fin de la réunion, toutes les personnes présentes ont donné leur accord et pour les pictogrammes et pour l'établissement spécialisé. Les pictogrammes, qui devaient nous être fournis par l'orthophoniste, ne nous sont jamais parvenus malgré nos multiples relances et le médecin du CMP a rappelé la directrice de l'école trois heures après l'ESS pour lui dire que finalement, elle retirait son accord concernant la demande de l'établissement spécialisé sans donner d'explication sur son changement de position. Mes collègues et moi-même avons eu le sentiment de ne pas avoir été entendues concernant les difficultés que nous éprouvions dans le suivi de scolarisation de Tom.

6) Problématique et hypothèses

Malgré les diverses lois prônant l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, nous nous rendons compte, à travers ces lectures, que celle-ci reste difficile à mettre en œuvre pour une grande majorité d'enseignants. Beaucoup d'entre eux ne se sentent pas compétents pour accompagner ce type d'élèves dans leurs parcours de scolarisation.

L'objectif de ce mémoire sera de montrer que certains facteurs (croyance en l'éducabilité des élèves à BEP, formation, travail d'équipe) influencent positivement le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers

Les hypothèses du travail de recherche sont les suivantes :

- hypothèse 1 : une formation sur les élèves à besoins éducatifs particuliers permettrait aux enseignants d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle face à ce type d'élève
- hypothèse 2 : un travail collaboratif avec les différents partenaires médicaux et sociaux permettrait aux enseignants d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle face aux élèves à besoins éducatifs particuliers
- hypothèse 3 : il existerait une corrélation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants avec à la fois leur degré de croyance dans l'éducabilité (capacités de l'élève à progresser dans ses apprentissages) des élèves à besoins éducatifs particuliers et leur degré d'investissement dans le suivi des élèves à BEP.

III) Méthodologie

1) Terrain de recherche

La recherche a été menée auprès d'enseignants dans plusieurs établissements : une école primaire à Béthune, une école maternelle à Phalempin, une école primaire à Lille et un groupe privé sur le réseau social Facebook qui ne regroupe que des professeurs des écoles.

2) Population

L'enquête a été menée auprès de 44 professeurs des écoles : 2 hommes et 42 femmes. 2 PE enseignent en TPS/PS ; 3 en PS ; 3 en PS/MS ; 2 en MS ; 5 en GS ; 6 en CP ; 1 en CP/CE1 ; 5 en CE1 ; 1 en CE1/CE2 ; 1 en CE1/CM1 ; 5 en CE2 ; 2 en CE2/CM1 ; 3 en CM1 ; 3 en CM1/CM2 et 2 en CM2.

Environ 45 % d'entre eux sont professeurs des écoles depuis moins de 5 ans, environ 2 % enseignent depuis un laps de temps compris entre 5 et 10 ans et environ 52 % sont dans le métier depuis plus de 10 ans.

Parmi ces 44 PE, environ 27 % ont suivi une formation sur les élèves à besoins éducatifs particuliers.

3) Procédure

A travers cette recherche, je souhaite mettre en lien le degré de sentiment d'efficacité personnelle des professeurs des écoles auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers avec la présence ou non de certains facteurs. La variable indépendante est le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants auprès des élèves à BEP. Les 3 variables dépendantes sont :

- formation des enseignants sur les élèves à BEP ou non formation
- degré de collaboration avec l'équipe éducative (inexistante ; faible ; moyenne ; satisfaisante ; très efficace)
- degré de croyance dans l'éducabilité des élèves à BEP et degré d'investissement des enseignants dans le suivi des élèves à BEP

Les données utilisées et analysées pour cette recherche ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire (voir annexe 3) comportant 33 questions. Ces questions sont posées sous différentes formes et qui amènent différents types de réponses : réponses libres, réponses à choix multiples, cases à cocher, échelle de degré d'adhésion etc.

Pour connaître le degré de sentiment d'efficacité personnelle, j'utilise les réponses données par les personnes interrogées aux questions 10 ; 11 ; 13 ; 15 ; 18 ; 20 ; 22 et 24.

Pour mesurer le niveau de connaissance des personnes interrogées sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, j'utilise les réponses données aux questions 27 ; 28 et 29.

Concernant maintenant le travail des professeurs des écoles avec les partenaires médicaux et sociaux, les réponses aux questions 30 ; 31 ; 32 et 33 me permettent d'avoir un aperçu de leur ressenti sur cette collaboration.

Pour ce qui est du degré d'implication des enseignants dans le suivi des élèves à BEP et de leur degré de croyance dans l'éducabilité de ce type d'élèves, je me penche sur les

réponses des questions 12 ; 14 ; 16 ; 17 ; 19 ; 21 ; 23 ; 25 et 26.

Pour l'hypothèse 1 (une formation sur les élèves à besoins éducatifs particuliers permettrait aux enseignants d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle face à ce type d'élève), les enseignants sont considérés comme étant formés s'ils ont répondu oui d'une part à la question 28 (Avez-vous déjà eu une formation spécifique sur les élèves à besoins éducatifs particuliers?) et d'autre part s'ils ont répondu oui à la question 29 (Vous-êtes vous personnellement informés sur les élèves à besoins éducatifs particuliers).

Concernant la mesure du degré de sentiment d'efficacité personnelle, un enseignant a un SEP (sentiment d'efficacité personnelle) faible s'il a coché une majorité de 1 et 2 dans les échelles de degré d'adhésion des affirmations 10 ; 11 ; 13 ; 15 ; 18 ; 20 ; 22 et 24 ; un SEP moyen s'il a coché une majorité de 3 et 4 et un SEP élevé s'il a coché une majorité de 5 et 6.

Pour l'hypothèse 2 (un travail collaboratif avec les différents partenaires médicaux et sociaux permettrait aux enseignants d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle face aux élèves à besoins éducatifs particuliers), chaque item de la question 30 (définissez votre degré de collaboration avec les partenaires médico-sociaux) est analysé au regard du degré de sentiment d'efficacité personnelle. Il en est de même pour la question 31 (Si vous travaillez avec des professionnels de santé comment vivez-vous ce travail?)

Pour l'hypothèse 3 (il existerait une corrélation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants avec à la fois leur degré de croyance dans l'éducabilité (capacités de l'élève à progresser dans ses apprentissages) des élèves à besoins éducatifs particuliers et leur degré d'investissement dans le suivi des élèves à BEP), concernant la mesure du degré de croyance et d'investissement , un enseignant a un degré de croyance et d'investissement faible s'il a coché une majorité de 1 et 2 dans les échelles de degré

d'adhésion des affirmations 12 ; 14 ; 16 ; 17 ; 19 ; 21 ; 23 ; 25 et 26 ; un degré de croyance et d'investissement moyen s'il a coché une majorité de 3 et 4 et un degré de croyance et d'investissement élevé s'il a coché une majorité de 5 et 6. Pour savoir si plus le SEP des enseignant est important, plus leur degré de croyance et d'investissement est important, je calcule le coefficient de corrélation linéaire de Bravais-Pearson qui permet de détecter la présence ou l'absence d'une relation linéaire entre deux variables. Pour les besoins des calculs statistiques un SEP faible et un degré de croyance faible ont été notés 1, un SEP moyen et un degré de croyance moyen ont été notés 2, un SEP élevé et un degré de croyance élevé ont été notés 3.

III) Résultats

1) Hypothèse 1 : une formation sur les élèves à besoins éducatifs particuliers permettrait aux enseignants d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle face à ce type d'élève

1. Enseignants ayant ou non suivi une formation spécifique sur les élèves à BEP

	Enseignants formés	Enseignants non formés
SEP faible	7,14 %	13,33 %
SEP moyen	35,71 %	43,33 %
SEP élevé	57,15 %	43,34 %

Ces résultats vérifient l'hypothèse puisque le pourcentage d'enseignants ayant un SEP élevé est plus important chez les enseignants formés que chez les enseignants non formés (57,15>43,34)

2. Enseignants qui se sont informés personnellement sur les élèves à BEP

	Enseignants informés	Enseignants non informés
SEP faible	6,89 %	20 %
SEP moyen	41,38 %	40 %
SEP élevé	51,73 %	40 %

Ces seconds résultats vérifient également l'hypothèse puisque le pourcentage d'enseignants ayant un SEP élevé est plus important chez les enseignants qui se sont informés personnellement sur les élèves à BEP que chez l'autre groupe d'enseignants (51,73>40)

Cela se vérifie également si on prend en compte les enseignants ayant un SEP faible. En effet, le pourcentage d'enseignants ayant un SEP faible est plus important chez les enseignants non formés et chez les enseignants non informés (7,14<13,33 et 6,89<20) que chez les enseignants formés et informés.

Au travers de ces résultats, nous pouvons affirmer que la formation des enseignants sur les élèves à BEP, qu'elle soit institutionnelle (animation pédagogique de circonscription etc) ou personnelle (lectures, conférences...) permet aux enseignants de se sentir plus efficace dans leur suivi des élèves à BEP.

2) Hypothèse 2 : un travail collaboratif avec les différents partenaires médicaux et sociaux permettrait aux enseignants d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle face aux élèves à besoins éducatifs particuliers

1. Degré de collaboration des enseignants avec les partenaire médico-sociaux

	Inexistante	Faible	Moyenne	Satisfaisante	Très efficace
SEP faible	0 %	28,57 %	0 %	9,09 %	0 %
SEP moyen	33,33 %	42,86 %	58,33 %	27,27 %	0 %
SEP élevé	66,67 %	28,57 %	42,67 %	63,64 %	0 %

Ces résultats vérifient l'hypothèse puisque le plus haut pourcentage d'enseignants ayant un SEP élevé se situe dans la colonne « collaboration satisfaisante ». Nous ne pouvons pas prendre en compte le pourcentage des enseignants ayant un SEP élevé et une collaboration inexistante car l'échantillon est trop petit (seulement 6 enseignants sur les 44 interrogés ont répondu « inexistant » à la question 30) , ce résultat est donc non significatif.

L'hypothèse est également vérifiée par les résultats des enseignants ayant un SEP moyen et un SEP faible. En effet, les enseignants ayant un SEP moyen ont répondu majoritairement « une collaboration moyenne » (taux de 58,33%) et la plus grande partie des enseignants avec un SEP faible ont répondu « une collaboration faible » (taux de 28,57%).

Il est intéressant de voir que la réponse « collaboration très efficace » n'a été cochée par aucun enseignant (taux de 0 % quelque soit le degré de SEP).

2. Ressenti des enseignants sur leur travail avec les professionnels de santé

	Enrichissant	Accompagnement	Compliqué	Soutien	Impossible	Non souhaité	Autre
SEP faible	16,66 %	17,65 %	6,66 %	11,11 %	0 %	0 %	10 %
SEP moyen	50 %	47,06 %	33,33 %	66,67 %	0 %	0 %	50 %
SEP élevé	33,33 %	35,29 %	60 %	22,22 %	100 %	0 %	10 %

Ces seconds résultats vont à l'encontre de notre hypothèse. En effet, le plus haut pourcentage d'enseignants ayant un SEP élevé se situe dans la colonne « compliqué » (60%). Nous ne pouvons pas prendre en compte le pourcentage des enseignants ayant un SEP élevé et un travail impossible car l'échantillon est trop petit (seulement 1 enseignant sur les 44 interrogés a répondu « impossible » à la question 31), ce résultat est donc non significatif.

Il est intéressant de voir que la réponse « non souhaité » n'a été cochée par aucun enseignant (taux de 0 % quelque soit le degré de SEP).

Au travers de ces résultats, nous pouvons dire que plus le degré de collaboration des enseignants avec les partenaires médico-sociaux est élevé, plus leur degré d'efficacité personnelle augmente. Cependant nous constatons également que ce degré de collaboration ne préjuge en rien de la façon dont celle-ci est vécue par les enseignants, comme nous le montre la forte proportion du qualificatif « compliqué » chez les enseignants à SEP élevé.

3) **Hypothèse 3 : il existerait une corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants avec à la fois leur degré de croyance dans l'éducabilité (capacités de l'élève à progresser dans ses apprentissages) des élèves à besoins éducatifs particuliers et leur degré d'investissement dans le suivi des élèves à BEP.**

Calcul du coefficient de corrélation linéaire de Bravais-Pearson (pour un tableau plus détaillé, se reporter à l'annexe 4)

	SEP	CROYANCE
MOYENNE	2,34	2,68
ECARTYPE	0,68	0,60
COVARIANCE : 0,13		

Formule du coefficient de corrélation linéaire de Bravais-Pearson :

$$r(X,Y) = \frac{Cov(X,Y)}{\sigma_X \cdot \sigma_Y}$$

$$r(X,Y) = 0,13 / (0,68 * 0,60) = + 0,33$$

Nous sommes en présence d'une corrélation positive faible ($0 < r < 0,5$) qui semble indiquer qu'il n'existe pas de relation linéaire entre le degré de SEP et le degré de croyance et d'investissement. Je ne peux donc pas confirmer ma troisième hypothèse puisque il semble que le degré de SEP des enseignants n'influent pas ou très très peu sur leur degré d'investissement et de croyance en l'éducabilité des élèves à besoin éducatifs particuliers.

4) Autres données utiles

1. Degré de sentiment d'efficacité personnelle sur la population totale d'enseignants interrogés

SEP faible	13,63 %
SEP moyen	40,90 %
SEP élevé	45,45 %

2. Degré de croyance dans l'éducabilité des élèves à besoins éducatifs particuliers et d'investissement dans leur suivi sur la population totale d'enseignants interrogés

Croyance faible	9,09 %
Croyance moyenne	22,72 %
Croyance élevée	68,18 %

3. Élèves porteurs de handicap et AVS (sur la population d'enseignants ayant un ou plusieurs élèves porteurs de handicap dans leur classe : 37 sur les 44 personnes interrogées).

Présence d'AVS	56,75 %
Absence d'AVS	43,24 %

4. Degré de connaissance des élèves à BEP et niveau de formation

(un enseignant a un degré de connaissance faible s'il a coché les chiffres 0;1;2 ou 3 sur l'échelle de la question 27 (sur une échelle de 0 à 10 , évaluez votre niveau de connaissance sur les élèves à BEP), un degré de connaissance moyen s'il a coché les chiffres 4;5;6 ou 7 et un degré de connaissance élevé s'il a coché les chiffres 8;9 ou 10).

	Enseignants formés	Enseignants non formés
Connaissance faible	25 %	50 %
Connaissance moyenne	33,33 %	50 %
Connaissance élevée	41,67 %	0 %

5. Degré de connaissance des élèves à BEP et niveau d'information personnelle

	Enseignants informés	Enseignants non informés
Connaissance faible	36,67 %	57,43 %
Connaissance moyenne	50 %	35,71 %
Connaissance élevée	13,33 %	7,14 %

6. Niveau de formation des enseignants interrogés sur les élèves à BEP

Enseignants formés	4,54 %
Enseignants informés	45,45 %
Enseignants formés et informés	22,72 %
Enseignants non formés et non informés	27,27 %

7. Degré de SEP et niveau d'ancienneté dans le métier de professeur des écoles

	Ancienneté - 5ans	Ancienneté entre 5 et 10 ans	Ancienneté +10 ans
SEP faible	10 %	0 %	13,04 %
SEP moyen	55 %	0 %	34,78 %
SEP élevé	35 %	100 %	52,17 %

Attention, nous ne pouvons pas prendre en compte le pourcentage des enseignants ayant un SEP élevé et une ancienneté comprise entre 5 et 10 ans car l'échantillon est trop petit (seulement 1 enseignant sur les 44 interrogés a répondu « entre 5 et 10 ans » à la question 3), ce résultat est donc non significatif.

IV) Discussion

Cette enquête m'a permis de confirmer deux de mes trois hypothèses. Concernant l'hypothèse 1, les résultats ont montré que les enseignants qui ont suivi une formation spécifique sur les élèves à besoins éducatifs particuliers ont majoritairement un degré de sentiment d'efficacité personnelle élevé. Il en est de même pour les enseignants qui se sont informés personnellement sur les élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais ce constat doit être contrasté par le pourcentage important d'enseignants qui ne sont pas formés et qui ont un degré de SEP élevé (43,34%), ce qui est vrai aussi pour les enseignants qui ne se sont pas informés personnellement (40%). Cela me laisse penser que le niveau de formation n'est pas un facteur qui détermine vraiment le degré de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants auprès des élèves à BEP.

Si nous nous penchons maintenant sur les tableaux 4)4. et 4)5, 41,67 % des enseignants formés aux élèves à BEP jugent leurs connaissances sur ce thème élevées alors que c'est seulement le cas de 13,33 % des enseignants qui se sont informés personnellement. Ces résultats semblent montrer que la formation est plus efficace que la simple recherche d'informations. La formation sur les élèves à BEP lors de la formation initiale ou continue des enseignants est dispensée par les conseillers pédagogiques des circonscriptions, par des enseignants chercheurs de l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) ou par des enseignants spécialisés. Ces différents intervenants, outre leurs connaissances théoriques, sont ou ont été dans le passé en charge d'une classe, en contact avec de vrais élèves. Ils apportent donc aux enseignants en formation des exemples d'activités, différentes façons de différencier son enseignement de manière concrète et pragmatique. Ils savent dans la plupart des cas ce qui est réalisable ou non dans une classe, ce qui marche ou pas car eux-même ont testé leurs propositions dans leur classe. Très souvent, ils appuient leurs propos en montrant des vidéos de leur pratique de classe. Cela a un effet positif sur les enseignants en les rassurant sur leur capacité à travailler avec ce type d'élèves. Concernant l'information personnelle, elle est le plus souvent basée sur une recherche dans la littérature scientifique ou pédagogique (ouvrages ou articles de revue). Cette littérature est le plus généralement théorique et les fois où nous pouvons trouver des exemples de pratique de classe, ils sont souvent très éloignés de la réalité vécue par les enseignants dans leur classe ce qui peut amener chez eux frustration et découragement.

Le tableau 4)6 nous montrent que seulement 4,54 % des enseignants interrogés se sont contentés que de leur formation alors qu'au contraire 22,72 % ont eu besoin de compléter leur formation par des recherches documentaires personnelles. Cela peut peut-être s'expliquer par le fait que généralement, les animations pédagogiques sur les élèves à besoins éducatifs particuliers traitent dans le même temps de plusieurs profils d'élèves, par exemple les élèves dys, les enfants sourds et l'autisme. Si un enseignant veut aider un

élève autiste, il va rechercher par lui-même des informations plus spécifiques sur ce trouble (origine, symptômes etc...) afin de mieux le comprendre et pouvoir ainsi lui proposer des activités mieux adaptées à ses capacités d'apprentissage.

Le tableau 4).6, quant à lui, nous montre que les années d'ancienneté ont une certaine incidence sur le degré de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants puisque la majorité d'entre eux (55%) exerçant leur métier depuis moins de 5 ans ont un SEP moyen alors que la majorité de ceux exerçant leur métier depuis plus de 10 ans ont un SEP élevé (52,17 %). Avec les années, les enseignants acquièrent de l'expérience, ont plus confiance en eux et donc se sentent peut-être plus efficaces auprès des élèves à BEP.

Pour l'hypothèse 2, l'enquête a révélé que 63,64 % des personnes interrogées ayant jugé satisfaisante leur degré de collaboration avec les partenaires médico-sociaux ont un SEP élevé (contre 42,67 % qui l'ont jugé moyenne et 28,57 % qui l'ont jugé faible), ce qui va dans le sens de notre hypothèse puisque, au vu de ces résultats, il semblerait bien qu'un travail collaboratif avec les différents partenaires médicaux et sociaux permettrait aux enseignants d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle face aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Cela se vérifie également avec les enseignants ayant un SEP moyen puisque 58,33 % des personnes interrogées ayant jugé moyenne leur degré de collaboration avec les partenaires médico-sociaux ont un SEP moyen (42,86 % l'ont jugé faible alors que seulement 27,27 % des personnes ayant répondu « satisfaisante » ont un SEP moyen).

Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, bien que la majorité des enseignants jugent satisfaisante leur collaboration avec les partenaires médico-sociaux aient un SEP élevé, la majorité d'entre eux (60 %) trouvent cette relation compliquée. On peut peut-être expliquer cela par le fait qu'un enseignant qui a un degré de sentiment d'efficacité personnelle élevé

se sent efficace dans son travail avec les élèves à BEP et a peut-être du mal à accepter de la part des professionnels de santé des critiques ou des conseils sur sa façon de faire avec ses élèves dans sa classe.

La majorité des enseignants qui considèrent cette collaboration comme un soutien ont un SEP moyen (66,67 %). Ces enseignants manquent peut-être de confiance en eux et de confiance en leurs capacités à faire avancer les élèves à BEP dans leurs apprentissages. Ils s'appuieraient donc sur les professionnels de santé pour se rassurer et s'encourager.

La majorité des enseignants qui considèrent cette collaboration comme un accompagnement ont un SEP faible (17,65 %). Ces enseignants estiment ne pas être efficaces auprès des élèves à BEP, peut-être à cause d'un manque de confiance en eux ou un manque de connaissances sur ce type d'élèves, et voient donc les professionnels de santé comme des êtres prodiguant des savoirs et des conseils.

D'après les réponses données à la question 32 du questionnaire, pour les enseignants, un enseignant ressource doit leur apporter des outils et des ressources pour les accompagner aux mieux dans la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il doit également se renseigner sur l'environnement familial de l'enfant, sur la spécificité du handicap, sur les méthodes d'enseignements utilisées dans la classe et la réalité matérielle de celle-ci. Il doit faire des retours réguliers à l'enseignant sur ce qui est travaillé avec l'élève et pour finir, il doit savoir l'orienter vers les services extérieurs (CMP, IME etc...) si besoin.

Concernant la question 33, ce qui a été relevé est que ce travail en partenariat est enrichissant mais qu'il demande souvent beaucoup de temps et de « paperasserie » aux enseignants, que les professionnels de santé ne sont pas toujours disponibles et que les

éléments essentiels d'une bonne collaboration sont « confiance » et « communication » à la fois de la part des enseignants et de la part des professionnels de santé.

Cette recherche réfute l'hypothèse 3. En effet, le calcul du coefficient de corrélation de Bravais-Pearson entre le degré de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur degré de croyance dans l'éducabilité des élèves à besoins éducatifs particuliers ne me permet pas de dire que leur degré de croyance dépend de leur degré de SEP. Cela est peut-être du à la nature de certaines affirmations du questionnaire qui ne sont peut-être pas suffisamment discriminantes. Je pense notamment à l'affirmation numéro 19 (je suis prêt(e) à lire les dossiers PPS ou GEVASCO des élèves à BEP) car les 44 enseignants interrogés ont répondu « tout à fait d'accord » quelque soit leur degré de SEP. Dans le même temps, cela montre aussi que les enseignants ne laissent pas leurs éventuels préjugés ou stéréotypes prendre le pas sur leur travail avec les élèves et cela est plutôt rassurant.

Conclusion :

Cette recherche a permis de montrer que le facteur le plus déterminant dans l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en charge du suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers est le travail collaboratif qu'ils ont avec les partenaires médico-sociaux. Une collaboration satisfaisante avec ceux-ci leur permettrait de se sentir plus efficaces auprès des élèves à BEP mais des efforts restent encore à faire. En effet, cette collaboration reste compliquée pour beaucoup d'enseignants car elle demande beaucoup de temps de réunion, de remplissage de dossier etc... Elle exige également parfois des enseignants des remises en question sur leurs pratiques pédagogiques mais ils restent demandeur puisque aucun enseignant n'a répondu qu'il ne souhaitait pas collaborer avec les partenaires médico-sociaux. De même, il semblerait qu'il y ait un manque manifeste d'AVS puisque beaucoup trop d'enseignants (43,24 %) ayant un ou plusieurs élèves atteints de handicap dans leur classe ne bénéficient pas de l'aide d'une AVS.

La majorité des enseignants (68,18 %) ont foi dans les capacités de l'élève à besoins éducatifs particuliers à progresser dans ses apprentissages mais seulement 45,45 % d'entre eux se sentent vraiment efficaces pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour que cela change, il faut persévérer dans le travail d'équipe avec les partenaires extérieurs, il faut également améliorer la formation, autant celle des enseignants que des AVS car l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire est maintenant l'affaire de tous.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie :

Articles de revue :

- PELLETAN C., FRICHET A., 2009, L'intégration délicate mais complète d'un enfant trisomique 21. Intégrer-scolariser oui, mais à quel prix ? , *Contraste*, 30, p. 51-68.
- TSAO R., JARDIN X., 2009, L'intégration scolaire d'enfants porteurs de trisomie 21 : le point de vue des enseignants, *Psychologie & Éducation* , p. 35-56
- PUIG J., 2015, Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? , *Contraste*, p. 41-62.
- POUYET M., 2008, Handicap et école : histoire d'une rencontre, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 73, p. 89-94.
- DELEBARRE J-M., 2006, Considérer les parents comme les premiers acteurs de l'éducation d'un enfant handicapé : vers un nouveau dogme ? , *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34, p. 71-88.
- LACHAL M. et al, 2006, Plaidoyer pour des formations spécialisées plus individualisées et mieux maîtrisées », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34, p. 143-154.
- HERAULT M. , 2015, La loi du 11 février 2005 a-t-elle modifié la situation des enfants ou adultes avec autisme ? , *Perspectives Psy* 4 ,54, p.374-378.
- HOCHMANN J., 2013, Les batailles de l'autisme : hier et aujourd'hui , *Contraste*, 1, 37, p. 109-122
- EBERSOLD S., 2015, Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap, *Vie sociale* 3, 11, p. 57-70.

- RICHARD-ROUSSEL E., 2011, Partenariat Enseignant Spécialisé – Enseignant de la Classe : un dispositif au service de nouveaux savoirs. *Travail et formation en éducation*, 8.
- SOUPLET C., FAVIER C., 2014, Étude d'organiseurs de l'activité enseignante pour une pratique de co-enseignement à visée inclusive , *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2, 47, p. 11-30.
- RAULT C., 2005, En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves , *Reliance* 2, 16, p. 67-74.
- JAEGER M., 2015, L'inclusion : un changement de finalité pour le travail social ? , *Vie sociale* 3, 11, p. 43-54.
- TANT M., WATELAIN E., Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015) , *Staps* , 4 , 106, p. 37-53.
- BOUQUET B., 2015, L'inclusion : approche socio-sémantique , *Vie sociale*, 3, 11, p. 15-25.
- BOUFFARD-BOUCHARD T, PINARD A, 1988, Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.

- **Ouvrages :**
 - BEAUPRE P, 2014, *Déficience intellectuelle et autisme*, Québec, Presses de l'université du Québec.
 - BEDOUIN C., BERNARD E., FORTUN V., BARRY V., 2013, *Dispositifs de formation pour une école inclusive : Accompagner des transformations pédagogiques*, Paris, L'Harmattan.

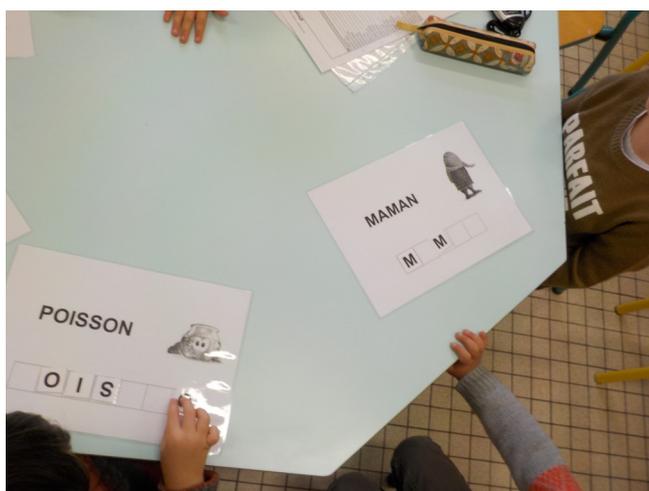
- **Liens internet :**
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/final_joint_inclusion_report_2003_fr.pdf
- <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.docidTexte=JORFTEXT000027677984>

ANNEXES

Annexe 1 :



Annexe 2 :







Annexe 3 :

**QUESTIONNAIRE PORTANT SUR L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS
DANS LA PRATIQUE DE L'ECOLE INCLUSIVE**

Dans le cadre de ma formation en M2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, j'ai besoin de réaliser un mémoire à visée professionnelle. Pour cela, accepteriez-vous de répondre au questionnaire ci-dessous qui me permettra de mieux comprendre les besoins d'accompagnement des enseignants en charge du suivi d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Merci de votre précieuse collaboration.

Les résultats seront traités de façon anonyme.

1/ Vous êtes :

- une femme
- un homme

2/ Dans quelle classe enseignez-vous ?

3/ Depuis quand enseignez-vous ?

- moins de 5 ans
- entre 5 et 10 ans
- plus de 10 ans

4/ Combien avez-vous d'élèves dans votre classe ?

5/ D'après vous, combien d'élèves de votre classe sont en difficulté scolaires ?

6/ D'après vous, combien d'élèves de votre classe sont en situation de handicap ?

7/ Bénéficiez-vous de l'aide d'une AVS ?

- Oui
- non

8/ Au sein de votre établissement scolaire, y a-t-il une ulis école ?

- oui
- non

9/ Si vous avez répondu oui à la question précédente, combien d'élèves de votre classe sont suivis par le dispositif ulis ?

28/ Avez-vous déjà eu une formation spécifique sur les élèves à BEP?

- oui
- non

29/ Vous êtes-vous personnellement informés sur les élèves à BEP ?

- oui
- non

30/ Définissez votre degré de collaboration avec les partenaires médico-sociaux

- inexistante
- faible
- moyenne
- satisfaisante
- très efficace

31/ Si vous travaillez avec des professionnels de santé (orthophoniste, psychologue scolaire etc...), comment vivez-vous ce travail avec ces professionnels ressources ? (Si ce n'est pas le cas, passez à la question suivante).

(Une ou plusieurs réponses possibles)

- travail enrichissant : j'apprends beaucoup de ces professionnels
- un véritable accompagnement : j'ai vraiment besoin d'eux pour me conseiller
- compliqué : le travail en partenariat n'est pas facile
- un soutien : ils sont présents pour me rassurer et m'encourager
- impossible : nous avons des métiers trop différents, il n'est pas possible de collaborer
- non souhaité : j'aurai préféré travailler seul car les échanges m'embrouillent
- Autre :

32/ D'après vous qu'est-ce qu'un enseignant ressource doit connaître et doit prendre en compte pour vous accompagner au mieux dans la prise en charge de vos élèves en difficulté scolaire ou en situation de handicap ?

33/ Si vous avez d'autres remarques à faire sur le travail en partenariat avec ces professionnels ressources

Merci pour votre participation.

Annexe 4 :

PE (i)	Xi (SEP)	Yi (CROYANCE)
1	2	3
2	3	3
3	3	3
4	3	3
5	3	3
6	3	3
7	3	2
8	3	3
9	3	3
10	3	3
11	2	3
12	2	2
13	1	2
14	2	3

15	3	3
16	2	3
17	3	3
18	2	3
19	2	3
20	1	1
21	3	2
22	1	3
23	2	3
24	1	3
25	3	3
26	2	2
27	2	2
28	2	3

30	3	3
31	3	3
32	3	1
33	2	2
34	3	3
35	2	3
36	2	3
37	2	2
38	3	3
39	2	3
40	2	3
41	2	3

● ● ● ● Lille Nord de France

42	3	3
43	3	3
44	1	1

moyenne	2,34	2,68
Écart-type	0,680054096	0,601267161

Covariance : 0,131198347

