



HAL
open science

École inclusive dans l'enseignement primaire en France : le rôle de l'expérience et de la formation des professeurs des écoles dans les pratiques professionnelles

Sophie Chamois

► To cite this version:

Sophie Chamois. École inclusive dans l'enseignement primaire en France : le rôle de l'expérience et de la formation des professeurs des écoles dans les pratiques professionnelles. Education. 2023. dumas-04186061

HAL Id: dumas-04186061

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04186061>

Submitted on 28 Aug 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

**École inclusive dans l'enseignement primaire en France : le rôle
de l'expérience et de la formation des professeurs des écoles dans
les pratiques professionnelles**

Présenté par

CHAMOIS Sophie

Sous la direction de MARIANI-ROUSSET Sophie

Enseignante-chercheuse en sciences du langage (Université de Franche-Comté)

Sommaire

Introduction	1
Cadre théorique	3
La différence	3
L'école inclusive	4
Dans les textes officiels	4
Qui est concerné ?	5
Quelles pédagogies ?	7
Quels objectifs ?	8
Bilan	9
Le questionnement	10
Cadre méthodologique	12
Méthode et outils de la recherche	12
Résultats	15
Entretien « Enseignante 1 »	15
Les représentations	15
Expérience personnelle d'inclusion	16
La formation	17
Remarques générales	19
Entretien « Enseignante 2 »	20
Les représentations	20
Expérience personnelle d'inclusion	21
La formation	23
Remarques générales	25
Entretien « Enseignante 3 »	26

Les représentations	26
Expérience personnelle d'inclusion	27
La formation	30
Remarques générales	32
Discussion des résultats.....	33
Les représentations en lien avec la formation	33
Expérience personnelle d'inclusion et pratique professionnelle	35
Les hypothèses	36
Conclusion.....	39
Annexes	41
Annexe 1. Guide d'entretien	41
Bibliographie.....	43

Introduction

Si l'école pour tous, en France, remonte au règne de Charlemagne et à son capitulaire datant de 789, l'école inclusive, elle, est une idée plus récente.

D'abord ségrégative, elle n'intègre aucunement les élèves atteints d'un handicap, qu'il soit moteur ou psychique. Les élèves ayant la chance d'être issus de famille aisée étaient placés dans des instituts spécialisés tandis que les autres restaient inéduqués. L'organisation de cette école avait également tendance à exclure, à plus ou moins court terme, tous les élèves issus des classes sociales inférieures, ainsi que les élèves souffrant de difficultés scolaires. Avec les lois de Jules Ferry de 1881 et de 1882, rendant l'instruction primaire gratuite et obligatoire de six à treize ans, cette ségrégation persiste. En effet, un test de quotient intellectuel est établi afin de déterminer l'aptitude des élèves à suivre l'enseignement de l'école républicaine. Les élèves échouant au test sont alors classés en deux catégories distinctes, selon leurs résultats : les « arriérés d'asile » et les « arriérés d'école ». Les premiers, dont on considérait qu'ils étaient inaptes à recevoir quelque instruction que ce soit, étaient ainsi placés dans des instituts ou des asiles. Les seconds, quant à eux, étaient déclarés inaptes à la scolarité ordinaire, mais il semblait pourtant possible de les instruire. Des écoles spécialisées ont donc été créées spécifiquement pour eux. Les élèves étaient alors envisagés sous une approche médicale, et l'idée de scolariser de manière ordinaire les élèves différents apparaissait comme un illogisme complet et total.

Petit à petit, la ségrégation se transforme en une intégration progressive des élèves dans les écoles ordinaires. De nombreuses conditions restent à remplir pour avoir accès à cette intégration : les élèves sont, à nouveau, testés afin de vérifier leur capacité à évoluer au sein de l'école ordinaire. Pour autant, bien qu'ils soient dans les mêmes locaux, ils ne partagent pas les mêmes classes que les autres élèves, ou alors très peu.

Depuis les années 1990, dans les pays anglo-saxons, l'intégration se transforme lentement en une inclusion totale des élèves. En France, le terme d'inclusion scolaire n'apparaît qu'en 2009, dans un bulletin officiel. Et c'est avec la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 que l'inclusion scolaire devient une réelle problématique pour l'Education nationale française.

Si j'ai choisi de traiter ici de l'école inclusive, c'est d'abord parce qu'en discutant avec des personnes sourdes de mon entourage, j'ai pu les interroger sur leur rapport à la société et à

l'école. Ils m'ont exposé leurs ressentis et leur rapport à celles-ci. C'en est suivi une volonté personnelle de faire évoluer positivement les choses en incluant le mieux possible tous les élèves dans ma future pratique de professeure des écoles. Les différents stages que j'ai pu effectuer lors de ma formation en Master, mais aussi mon expérience en tant que professeure des écoles contractuelle alternante dans une classe de petite et moyenne sections, ont renforcé chez moi cette volonté. Je me suis donc renseignée plus en détails sur l'école inclusive, et cela m'a amené à soulever plusieurs questionnements :

- Qu'est-ce que l'école inclusive et comment fonctionne-t-elle ?
- Comment adapter son enseignement aux élèves ?
- Qui est concerné par l'école inclusive ?

Cadre théorique

La différence

Il apparaît, à ce stade de la recherche, que la différence est une des composantes majeures de l'école inclusive. Selon le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFI)¹, la différence est le « *caractère ou ensemble de caractères qui dans une comparaison, un ordre, distinguent un être ou une chose d'un autre être, d'une autre chose* ». En d'autres termes, la différence est l'élément qui n'est pas commun à l'ensemble des parties comparées. Ce sont donc les différences entre les individus qui font d'eux des êtres à part entière.

Dans son article « Que faire des différences ? », O. Rey (2013)² rejoint cette définition, mais il précise également que l'on ne peut comparer deux éléments qui ne possèdent pas un fond commun. En effet, il semble impossible d'établir une différence entre une montagne et un poisson, par exemple, tant ils sont dissemblables. Il est donc essentiel de comparer ce qui est comparable et de ne pas établir de procédure de comparaison entre des éléments trop distincts.

Si la différence peut être une source de conflit, elle est pourtant nécessaire à la vie d'une société. Déjà au XVIIe siècle, J. Locke (1689)³ affirmait que « *la conscience est une identité à soi qui se maintient, ou mieux, qui se réitère au sein des différences* ». Selon lui, et pour résumer, la construction de soi se fait par comparaison aux autres.

Il est à noter que, selon O. Rey (2013)⁴, nous n'accordons d'intérêt qu'aux différences auxquelles une valeur est associée. Une même différence entre deux individus ne sera donc pas perceptible par tous, et ne sera pas toujours perçue de la même manière selon les individus.

En résumé, la différence est intrinsèque à tous les individus, même si elle peut être plus ou moins importante. Il n'existe de différence que lorsqu'on compare deux individus entre eux mais cette différence reste essentielle à la vie en société. Dans le système éducatif français, la différence des élèves a amené les politiques et les professionnels à mener une réflexion sur le sujet. En est sorti un projet : l'école inclusive.

¹ Définition « Différence », TLFI

² REY Olivier, « Que faire des différences ? », *Recherches de Science Religieuse*, 2013/3 (Tome 101), p. 329-350

³ LOCKE John, *An Essay Concerning Human Understanding*, Book II, Chapter 27 (1689)

⁴ REY Olivier, « Que faire des différences ? », *Recherches de Science Religieuse*, 2013/3 (Tome 101), p. 329-350

L'école inclusive

Dans les textes officiels

Selon A. Rey (2012)⁵, le terme « inclusion » désigne l'« *état de quelque chose qui est inclus dans un tout, un ensemble* ». Pour l'UNESCO⁶ (2009)⁷, l'inclusion est « *un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation* ».

En France, deux textes législatifs encadrent le projet d'école inclusive. Dans un premier temps, la « Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »⁸ accorde le droit pour tous à une scolarité continue et adaptée, en milieu ordinaire, et au plus proche de son lieu de domicile. Par la suite, la « Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République »⁹ affirme que le principe d'inclusion scolaire repose sur la formation des enseignants, mais également sur la coopération entre ces derniers et les personnels accompagnants, ainsi que sur les outils et les dispositifs mis en place.

Ces deux lois françaises font suite à diverses législations internationales, ratifiées par la France, telles que la « Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux » (UNESCO, 1994)¹⁰, établie du 7 au 10 juin 1994, qui affirme « *le droit à la scolarisation de tous les enfants "quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre"* ». Ainsi, l'accès à un enseignement adapté et inclusif pour tous est désormais légiféré. L'éducation nationale a, de ce fait, l'obligation d'accueillir tous les élèves, quels qu'ils soient, dans les meilleures conditions possibles. De plus, il est aisé de comprendre qu'on attend de l'École qu'elle s'adapte aux élèves qu'elle accueille et non l'inverse, comme cela était le cas avant ces lois.

⁵ REY Alain, *Dictionnaire historique de langue française*, Paris, *Le Robert*, 3 volumes, 2012

⁶ UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

⁷ UNESCO, *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, 2009

⁸ « Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1) » - *Légifrance* [en ligne]

⁹ « Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1) » - *Légifrance* [en ligne]

¹⁰ UNESCO, *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité*, Salamanca, Espagne, 1994

En ce qui concerne les dispositifs mis en place, quatre types de plans ont été créés pour venir en aide aux élèves¹¹ : les projets d'accueils individualisés (PAI), les projets personnalisés de scolarisation (PPS), les plans d'accompagnements personnalisés (PAP), et les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE).

Les PAI sont mis en place pour les élèves souffrant d'intolérances ou d'allergies, mais également pour les élèves souffrant de pathologies chroniques. Les élèves en situation de handicap peuvent bénéficier d'un PPS. Il est à noter que ces deux plans n'ont pas toujours, pour objectif premier, l'atténuation des difficultés des élèves face aux apprentissages, mais bien la gestion de leur pathologie ou de leur handicap. Les PAP, établis pour les élèves présentant des troubles des apprentissages, et les PPRE, dont peuvent bénéficier les élèves en difficulté scolaire sans diagnostic de trouble des apprentissages, visent, quant à eux, à aider les élèves vis-à-vis des apprentissages.

Peuvent également être cités ici les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC), ainsi que le Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés (RASED) qui sont, eux, proposés à tous les élèves, sans distinction, dès lors qu'ils en ont besoin.

Qui est concerné ?

En science de l'éducation, il existe un principe dit d'éducabilité. Ce principe, dont la théorisation est en partie attribuée à P. Meirieu¹², affirme que tout élève peut apprendre et progresser. Tous les élèves n'arriveront pas au même degré d'éducation mais tous seront éduqués. Ce principe est un des piliers de l'école inclusive.

La loi du 8 juillet 2013¹³ définit l'école inclusive comme étant un dispositif destiné aux élèves en situation de handicap ainsi qu'aux élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Une question se pose alors : de qui parle-t-on lorsque l'on parle d'élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Selon J. Le Breton (2007)¹⁴, ces élèves sont ceux souffrant de « *difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation* » (Université d'Automne de Vichy – 2003) mais également les élèves allophones (UPE2A¹⁵), les élèves neuroatypiques ou les élèves

¹¹ L'école inclusive, proposer des réponses adaptées, *Eduscol*

¹² MEIRIEU Philippe, Définition du terme « Educabilité »

¹³ « LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1) » - *Légifrance*

¹⁴ LE BRETON Joce, « Des "élèves à besoins éducatifs particuliers" ? », *XYZep*, mai 2007 (N°27), p.4

¹⁵ Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants

intellectuellement précoces, les élèves en situation d'illettrisme, etc. Cette définition sera celle utilisée tout au long de ce travail de recherche. Pour autant, la loi ne différencie pas ces élèves au sein même de la classification « EBEP » et il est peu aisé de définir de manière précise ce que sont les EBEP tant les profils que ce terme regroupe sont divers et variés.

En ce qui concerne le handicap, il s'agit également d'une notion difficile à définir. Bien que ce mot soit entré à part entière dans le langage courant, peu de personnes sont capables de définir ce terme avec précision. C'est la définition donnée dans l'Article L114 du *Code de l'action sociale et des familles* (12 février 2005)¹⁶ qui sera ici utilisée : « *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 d'un trouble de santé invalidant* ».

Médicalement, il existe une classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)¹⁷, créée par l'OMS¹⁸. Elle ne sera pas développée ici car d'après le modèle « social » du handicap, théorisé par P.-Y. Baudot (2003)¹⁹, le handicap ne relève pas uniquement de déficiences médicales mais est la « *conséquence d'inadaptations de l'environnement et de discriminations exercées par la collectivité* ». En d'autres termes, c'est la société qui crée des handicaps aux individus.

Pour autant, il est également possible de considérer que tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, sont touchés et impactés par l'école inclusive.

En effet, la différence au sein d'une classe a obligatoirement un impact sur la vie de la classe, qu'il soit positif ou négatif. Si les élèves peuvent tirer une force de cette différence, elle peut, à l'inverse, créer de la peur, de la discrimination, ou encore de la jalousie au sein des groupes d'élèves. De plus, chaque élève aura à faire face, au cours de sa scolarité, à des difficultés plus ou moins importantes.

Partant de cette observation, la différenciation pédagogique induite par l'école inclusive peut donc bénéficier à tous.

¹⁶ « Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1) » - *Légifrance*

¹⁷ Classification Internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), OMS

¹⁸ Organisation Mondiale de la Santé

¹⁹ BAUDOT Pierre-Yves, BORELLE Céline, REVILLARD Anne, « Politiques du handicap. Introduction », *Terrains & travaux*, 2013/2 (N° 23), p. 5-15

Quelles pédagogies ?

A la fin du XXe siècle, dans son ouvrage *Methods for individualizing instruction*, R. Burns (1971)²⁰ expose sept postulats :

« *Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.*

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

Partant de ces postulats, L. Legrand (1986)²¹ désigne, sous le terme de pédagogie différenciée, une pédagogie se voulant comme une réponse aux besoins divers de chaque élève. En d'autres termes, il s'agit d'adapter son enseignement en fonction des besoins particuliers de chaque élève afin que chacun puisse atteindre les objectifs fixés par les programmes officiels.

Pour ce faire, l'enseignant adapte sa méthode, mais également le matériel mis en place, ou encore les supports, ou tout autre variable didactique qu'il serait nécessaire de modifier. Les classes étant hétérogènes, l'enseignant devra donc adapter son enseignement en le variant de diverses manières selon les élèves concernés. Il est à noter qu'il ne s'agit pas, ici, d'un simple remaniement de l'organisation de la salle de classe, ou encore d'APC, mais bien d'une réelle pédagogie.

Il faut cependant prêter une attention toute particulière aux différents groupes qui pourraient se créer au sein de la classe. En effet, appliquer une pédagogie différenciée, ce n'est pas simplement classer et regrouper les élèves selon leurs difficultés ou leurs facilités. Selon P. Meirieu (1997)²², « *Les regroupements homogènes risquent toujours de se pérenniser et*

²⁰ BURNS Robert, *Methods for individualizing instruction*. Educational Technology, 11, p. 55-56, 1971

²¹ LEGRAND Louis, *La différenciation pédagogique*, Ed. Scarabée-Ceméa, 1986

²² MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, « Tome 2 : Faire l'Ecole, faire la classe », Paris, ESF, 1997

d'engendrer des processus d'enfermement, voire de ghettos ». Il serait en effet plus bénéfique d'entremêler les élèves en considérant que chacun a quelque chose à apporter aux autres membres du groupe. La différence des élèves peut être une force si elle est utilisée à bon escient.

A l'inverse, enfermer les élèves dans des groupes en fonction de leurs difficultés serait dommageable en plus d'un sens : au-delà du simple fait de les isoler socialement des autres membres de la classe, il existe également un problème lié aux apprentissages ainsi qu'aux évolutions des élèves. En effet, regrouper les élèves en fonction de leurs lacunes empêche toute forme de socioconstructivisme.

En d'autres termes, les élèves n'ont plus la capacité de s'entraider en fonction de leurs forces et faiblesses. Cette entraide, et cet apport de connaissances par les pairs, est présentée dans la vision de l'éducation proposée par L. Vygotsky.

Quels objectifs ?

L'UNESCO (2003)²³ a publié un certain nombre de recommandations parmi lesquelles on peut retrouver les éléments suivants : pédagogie différenciée, scolarisation à temps flexible, collaboration et réseaux institutionnels, intervention des services médicaux sociaux, ou encore formation initiale des enseignants plus centrée sur l'inclusion.

Dans les recommandations officielles²⁴, il est demandé aux enseignants d'effacer la catégorisation des classes, afin de ne pas stigmatiser les élèves, comme le conseillent A. Ventoso-Y-Font et J. Fumey (2016)²⁵ dans leur ouvrage *Comprendre l'inclusion scolaire*.

L'objectif, à terme, serait ainsi d'accueillir tous les élèves, sans faire de différence entre eux, tout en prêtant attention à leur besoins particuliers.

Au milieu des années 2010, B. Bouquet (2015)²⁶ faisait remarquer que l'inclusion des élèves s'inscrit dans le respect des Droits de l'Homme. Elle rejoint un ensemble de projets politiques européens visant l'inclusion de tous au sein de la société : c'est ce qu'on appelle l'inclusion sociale. Il s'agit ici de rendre tous les élèves égaux en faisant s'adapter la société aux cas particuliers, sans que ces derniers n'aient à produire de nombreux efforts.

²³ UNESCO. 2003b. *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision*. Paris, UNESCO, 2003

²⁴ *Bulletin de veille n°1*, « Comment définir l'école inclusive ? », Réseau Canopé

²⁵ VENTOSO-Y-FONT Annick, FUMEY Julien, *Comprendre l'inclusion scolaire*, Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 2016

²⁶ BOUQUET Brigitte, « L'inclusion : approche socio-sémantique », *Vie sociale*, 2015/3 (n° 11), p. 15-25

Selon J.-Y. Le Hocquet (2012)²⁷, « *les concepts de projet de vie, de parcours et d'accompagnement doivent servir à améliorer la connaissance des besoins et la pertinence des réponses* ».

Bilan

L'école inclusive, en France, ne se destine pas uniquement aux élèves en situation de handicap, mais à l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces élèves possèdent des profils variés, et sont présents dans une grande majorité des classes, du cycle 1 au cycle 3, mais également dans l'enseignement secondaire.

L'indifférenciation des élèves, dans le respect de leurs besoins, est, selon les recommandations officielles, l'idéal à atteindre pour tous les enseignants. Pour ce faire, les professionnels se doivent d'adapter leur pédagogie en fonction des différences et des difficultés de chaque élève.

Il est donc nécessaire pour les enseignants de connaître les différents profils qu'ils sont susceptibles de rencontrer, ainsi que le fonctionnement des individus selon ces profils, afin qu'ils puissent adapter leur pratique. La difficulté est d'autant plus importante qu'une part du comportement de chaque élève est liée à sa propre personnalité, mais également au contexte socio-affectif dans lequel il évolue depuis sa naissance, notamment au sein du cercle familial.

²⁷ HOCQUET Jean-Yves, « Contribution à la réflexion sur l'apport des organismes du secteur médico-social à l'inclusion des personnes handicapées. Des clefs pour la cité », *rapport à la secrétaire d'état aux solidarités et à la Cohésion sociale*, avril 2012

Le questionnement

L'analyse de la littérature, ainsi que des divers textes de lois et des recommandations officielles, ont permis de relever l'évolution constante de l'école inclusive en France. En effet, depuis les années 2000, de nombreuses études ont amené les politiques gouvernementales à s'adapter afin d'inclure tous les élèves, et ce de la meilleure des manières possibles.

Cette analyse semble mettre en évidence des facteurs qui pourraient compliquer le travail des professeurs des écoles. Cependant, ces professionnels parviennent à gérer, avec plus ou moins de facilité, ces différents obstacles afin d'exercer correctement leur métier.

Ainsi, ma réflexion sur l'école inclusive, qui a débuté par une rencontre avec des personnes atteintes de surdité, avant de se poursuivre par de nombreuses lectures et recherches m'a conduit à un questionnement :

La formation et l'expérience des enseignants jouent-elles un rôle dans l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de l' cole primaire²⁸ en France ?

En d'autres termes, une grande expérience et une formation complète permettent-elles à un enseignant d'inclure de manière complète un élève à besoins éducatifs particuliers sans impacter les apprentissages ?

Ce questionnement, fruit de nombreux autres, m'a amené à interroger ma propre logique et ma propre pratique professionnelle. J'ai alors envisagé d'une manière plus scientifique mes réflexions et gestes professionnels, mais également ceux de mon entourage, afin d'établir des réponses hypothétiques à cette question. Ainsi, j'ai défini trois hypothèses qui pourraient répondre à la problématique exposée précédemment :

- Les jeunes enseignants se sentent démunis face à l' cole inclusive car ils ne possèdent pas assez d'expérience professionnelle et les enseignants expérimentés sont réticents face à l' cole inclusive car ils ne possèdent pas la formation théorique nécessaire pour en comprendre tous les aspects.

²⁸ Ecole maternelle et  cole élémentaire

- Les lacunes de la formation initiale des enseignants concernant l'école inclusive et les élèves à besoins éducatifs particuliers créent une souffrance, chez les enseignants, qui les empêche d'exercer efficacement leur métier.

- Les enseignants en milieu de carrière sont moins réticents à s'impliquer dans l'école inclusive que les enseignants en début ou en fin de carrière car ils possèdent à la fois une formation et de l'expérience, ce qui leur permet de gérer l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cadre méthodologique

Méthode et outils de la recherche

Ce mémoire de recherche étant basé sur une méthode hypothético-déductive, le choix des outils de recherche est déterminant dans la mesure où ce sont ces derniers qui vont permettre de valider, ou d'invalider, les hypothèses exposées précédemment.

Au vu de ma problématique et de mes hypothèses, une étude qualitative me semblait plus pertinente. En effet, en choisissant d'effectuer ma recherche en me basant sur des entretiens semi-directifs, j'ai ainsi eu la possibilité de saisir plus en détails les ressentis, mais également les doutes ou encore les craintes des professeurs des écoles que j'ai pu interroger.

Ce type d'entretien a pour avantage de laisser une libre parole aux personnes interrogées concernant un sujet. Cependant, il est nécessaire de garder une ligne directrice, aussi appelée guide d'entretien, afin de ne pas s'éloigner du sujet de l'entretien et de l'objectif de recherche visé.

Mon guide d'entretien se découpe en plusieurs questions, organisées en trois grandes catégories : les représentations, l'expérience, et la formation.

Concernant les représentations, il me paraissait essentiel d'interroger les enseignants sur leurs représentations initiales de l'école inclusive et des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est important de souligner que, pour la bonne poursuite de l'entretien, j'ai envisagé que les enseignants interrogés pourraient ne pas connaître le terme « élèves à besoins éducatifs particuliers » et, si le cas s'était présenté, une définition aurait été donnée. Ces résultats m'ont permis de comprendre d'autres réponses données par la suite, comme nous pourrions le voir dans l'analyse et la discussion des résultats. Dans un second temps, j'ai souhaité interroger les enseignants sur le crédit donné à l'école inclusive, mais aussi sur leur vision de l'accueil des EBEP, tout en leur demandant de justifier leurs réponses, afin de recueillir leurs différentes approches et de les lier, par la suite, à leur vécu et à leur expérience vis-à-vis de la formation, si cela s'avère pertinent.

Mon étude portant sur les liens entre expérience et formation, j'ai choisi d'interroger les enseignants sur leurs propres expériences d'inclusion. Afin de guider les personnes interrogées dans leurs réponses, plusieurs questions ont été créées. Elles portaient sur le type d'EBEP, le

moment de l'accueil dans leur carrière, les avantages et les inconvénients, les aides de l'élève, mais aussi le vécu et le ressenti personnel de l'enseignant en question, ainsi que celui des élèves de la classe. Si la personne interrogée s'avérait n'avoir jamais accueilli d'élèves à besoins éducatifs particuliers, tout du moins selon elle, j'ai envisagé de l'interroger sur la perspective d'un accueil et sur le fait que l'enseignant se sente préparé à un potentiel accueil.

Concernant la formation, j'ai tenu à différencier la formation initiale des potentielles formations pédagogiques de l'Education nationale ou des formations personnelles. J'ai donc établi des questions séparées. J'ai également pris soin de questionner la formation en lien avec la pratique professionnelle afin de définir sa place dans les expériences des enseignants interrogés.

Il est à noter qu'il est possible de prendre connaissance de ce guide en annexe de ce mémoire, afin d'identifier plus clairement les questions posées aux différentes personnes interrogées.

Le choix des personnes interrogées au cours de cette étude est également très important car il influe en partie sur les réponses qui seront obtenues. Afin de tendre vers une vision représentative de l'ensemble des enseignants, il était essentiel selon moi d'interroger des professeurs dont les nombres d'années de carrière étaient très éloignés les uns des autres. Le métier de professeur des écoles étant un milieu majoritairement féminin, mon choix s'est donc porté sur des enseignantes, plutôt que sur des enseignants.

J'ai ici sélectionné trois sujets :

- Une enseignante de 23 ans, en poste depuis 2021, appelée « Enseignante 1 »
- Une enseignante de 33 ans, en poste depuis 2014, appelée « Enseignante 2 »
- Une enseignante de 50 ans, en poste depuis 1994, appelée « Enseignante 3 ».

Ces trois enseignantes ont donné leur accord afin que leur entretien soit utilisé, de manière anonyme, à des fins de recherches, au sein de cette étude. Aucune des trois n'avait connaissance de la problématique visée ou des hypothèses émises avant de débiter l'entretien, afin d'éviter tout biais cognitif et toute subjectivité.

J'ai pris soin, au cours de ces entretiens, de me montrer bienveillante, afin de permettre aux enseignantes de se sentir libre de s'exprimer, tout en prêtant attention à leurs propos et en leur proposant de les reformuler si nécessaire. De plus, j'ai pu ajouter, au fil de la discussion, quelques questionnements qui leur ont permis de préciser leurs pensées.

Il est à noter que l'entretien de chacune des trois enseignantes était soumis au même guide d'entretien et que ces derniers ont été enregistrés, avec l'accord des sujets, afin de faciliter les analyses.

Afin d'analyser de manière optimale les différents entretiens, chacun sera présenté individuellement puis ils seront comparés afin de faire émerger les idées principales en lien avec ma problématique, mais également avec les éléments théoriques exposés dans la partie « Cadre théorique » de ce mémoire de recherche.

Résultats

Entretien « Enseignante 1 »

Les représentations

L'enseignante 1 considère les élèves à besoins éducatifs particuliers comme des élèves ayant des besoins auxquels l'enseignant doit s'adapter et face auxquels il doit adapter sa pédagogie. Toujours selon cette enseignante, ces besoins, propres à chaque élève, sont dus à une pathologie, ou encore à un trouble des apprentissages.

L'école inclusive lui apparaît comme découlant de valeurs. Au-delà du simple devoir, l'école a la volonté d'accueillir et d'enseigner à tous les enfants. Pour ce faire, les enseignants doivent être formés afin d'adapter leur pédagogie en fonction des élèves et de leurs besoins.

Concernant le fonctionnement actuel de l'école inclusive en France, l'enseignante a un avis mitigé. En effet, si elle est en accord avec le principe général, soit l'accès pour tous à une éducation adaptée, elle estime que les moyens mis en place afin de réaliser cet accueil ne sont pas suffisants.

Ainsi, elle aborde la problématique suivante : les EBEP sont parfois scolarisés dans des classes ou des dispositifs avec des enseignants qui ne sont pas ou peu formés sur leurs besoins. Elle donne en exemple sa propre expérience : enseignante nouvellement titularisée et affectée dans un IME²⁹, face à des élèves souffrant de handicaps mentaux, sans réelle formation ni expérience. Elle semble estimer que ces élèves sont lésés car ils ne sont pas accompagnés par un enseignant qui a la capacité de s'adapter réellement à leurs besoins.

*« Les élèves avec lesquels on travaille mériteraient autant que les autres
d'avoir un enseignant formé à leurs besoins »*

Il lui paraît inenvisageable, au regard des besoins de certains élèves, d'accueillir tous les enfants au sein de classes ordinaires. Selon elle, certains élèves souffrant d'autisme par exemple auraient besoin d'une structure plus adaptée, que les classes ordinaires ne peuvent offrir. Pour autant, selon elle, l'inclusion doit tenter au maximum d'intégrer ces élèves, dans la

²⁹ Institut Médico-Educatif

limite du possible, mais cela nécessite des moyens humains et financiers qui ne sont pas effectifs à l'heure actuelle.

« L'inclusion c'est aussi essayer au maximum, et lorsque c'est adapté pour l'enfant, de lui permettre de se trouver dans un milieu qui se rapproche de l'ordinaire. »

Expérience personnelle d'inclusion

L'enseignante évoque l'accueil d'un EBEP au sein de la classe dans laquelle elle enseignait l'an passé. Cet élève, atteint d'un handicap physique, avait seulement besoin d'adaptations matérielles.

Le fait d'accueillir cet élève lui a apporté une expérience sur le côté plus administratif lié à l'accueil d'EBEP. En effet, elle a pu acquérir des connaissances sur le fonctionnement de dispositifs tels que les GEVA-Sco (Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation), qui sont des documents essentiels à l'élaboration d'un PPS. Au-delà de ces connaissances spécifiques, l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers liés au matériel, ceux-ci étaient plutôt simples à gérer et, par conséquent, elle n'a pas réellement ressenti de différence notable par rapport aux autres élèves. De même, elle n'a pas perçu d'inconvénient important à l'accueil de cet élève.

Sur le temps scolaire, l'élève était accompagné, quelques heures par jour, par une AESH (Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap) afin de l'aider notamment à gérer son matériel et sa prise de notes. Le reste du temps, l'élève n'était pas accompagné mais il parvenait à se gérer seul. S'il était en difficulté, l'enseignante ou les autres élèves lui venaient en aide. Il est à noter que les élèves de la classe ont intégré l'élève de manière naturelle et bienveillante.

« Il y avait une bonne cohésion, un bon groupe. C'était très très simple. »

Si l'enseignante confie avoir ressenti une certaine appréhension initiale à l'accueil d'un EBEP, accompagné d'une AESH, notamment dû au fait qu'elle n'avait aucune idée de comment la relation et la gestion de classe allait se dérouler, elle a rapidement été rassurée et a bien vécu cet accueil. Pour autant, elle se sentait relativement prête à accueillir l'élève du fait de la nature de ses besoins qui n'exigeaient pas d'adaptation importante.

La formation

Lorsque la question de la formation est abordée, l'enseignante considère qu'elle est trop théorique. En effet, selon elle, la formation fournie par l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE) n'offre qu'une vue générale sur l'école inclusive. Elle regrette le manque de formation sur des points plus spécifiques et pratiques tels que le fonctionnement et la gestion de classe en structures spécialisées. Elle évoque par exemple les gestes à adopter en fonction des handicaps des élèves qui sont accueillis.

La formation n'apporte, selon elle, aucune aide pour la pratique professionnelle. Elle a vocation à transmettre les valeurs liées à l'école inclusive afin de faire adhérer les futurs enseignants à celle-ci, mais elle n'apporte pas réellement de connaissances ou de compétences plus pratiques.

« Il faut vraiment modérer le "C'est dans la formation" parce que, pour moi, certes c'est dans la formation mais c'est très général. A aucun moment on a eu des formations sur les éléments très précis de l'école inclusive et sur les gestes professionnels. On nous dit ce qu'est l'école inclusive pour le concours mais on ne va pas plus loin »

Elle évoque, afin de faire évoluer la formation, la possibilité de stages qui prendraient place dans des structures spécialisées afin de sensibiliser les futurs enseignants et les accompagner dans cette première expérience. De plus, elle considère qu'une formation plus spécifique sur le fonctionnement des handicaps et les différentes manières de gérer ces besoins en adaptant les enseignements pourrait être bénéfique.

Afin de se former, l'enseignante confie se reposer en grande partie sur ses collègues, ainsi que sur l'équipe paramédicale présente pour les élèves, plus expérimentés et ayant été formés plus spécifiquement. Elle a également cherché à se renseigner, notamment sur l'autisme, en utilisant des ressources trouvées sur internet.

Si elle a eu accès à une formation pédagogique, organisée par l'Education nationale, au début de l'année scolaire, elle estime que cette formation était insuffisante. Elle lui a permis de répondre à des questions sur le fonctionnement des structures mais seuls quelques conseils ont été donnés sur la gestion des élèves et des besoins de ceux-ci.

« A aucun moment l'Education nationale m'a apporté de l'aide. »

Elle précise qu'en tant qu'enseignante nouvellement titularisée, elle a reçu la visite de conseillers pédagogiques. Ces derniers ont pu la conseiller sur certains points mais, selon l'enseignante, ces conseils ne sont pas suffisants.

Son manque de formation et d'accompagnement a été difficile à vivre pour elle. Elle confie s'être sentie seule face à la situation. Elle doit en effet faire face à de la violence involontaire de la part des élèves, tout en ayant une classe à gérer. Cette situation la touche grandement car elle est confrontée à des difficultés multiples.

« On se sent seul. On n'est pas préparé à ça. Il faut faire le deuil de la classe qu'on imagine et accepter les violences. »

Lorsqu'on l'interroge sur les connaissances et compétences que lui apporte son expérience professionnelle, l'enseignante en est certaine : l'expérience qu'elle acquiert va lui être utile pour le reste de sa carrière. Les gestes professionnels pratiqués lors de cette année d'enseignement en IME sont une base solide pour sa pratique future.

Selon elle, certaines compétences ne peuvent être acquises que par la pratique réelle de l'enseignement. Pour autant, la formation reste importante, car elle pourrait préparer plus spécifiquement les enseignants, afin qu'ils ne se sentent pas submergés par la situation. Deux éléments complémentaires qui pourraient mener à un enseignement inclusif complet seraient donc d'une part une adaptation de la formation, plus complète et adaptée, et d'autre part une mise en pratique via des stages.

« A l'avenir, j'aurai acquis pleins de gestes professionnels qui vont m'aider. On ne peut pas tout apprendre en formation mais ça serait moins dur psychologiquement si on était préparé depuis le début. »

Remarques générales

Selon l'enseignante, les étudiants ne sont pas assez préparés à ce que peut impliquer l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle considère qu'il s'agit de deux métiers différents tant la différenciation est nécessaire et relève d'une charge de travail supplémentaire conséquente.

Elle confie avoir elle-même envisagé la démission au cours des deux premières semaines d'enseignement en IME tant l'écart avec l'image qu'elle se faisait de l'enseignement et son sentiment d'impuissance étaient importants. Le fait de se sentir abandonnée par l'institution a d'ailleurs amplifié ce phénomène. Selon elle, sans le soutien du reste de l'équipe pédagogique, elle n'aurait jamais pu continuer à enseigner dans cette classe.

Entretien « Enseignante 2 »

Les représentations

L'enseignante considère que le terme « élèves à besoins éducatifs particuliers » englobe tous les élèves en grande difficulté scolaire et en décalage avec le groupe-classe, ou présentant des troubles du comportement. Elle cible plus particulièrement les élèves souffrant d'un trouble DYS- (dyslexie, dysphasie, dyspraxie, etc.) mais aussi les élèves présentant un TDA/H³⁰ ou des troubles du comportement par exemple.

Elle définit l'école inclusive comme l'accueil d'élèves ayant des besoins spécifiques au sein d'une classe dite « traditionnelle », et donc au sein d'un groupe hétérogène, tant au sens socio-économique du terme, qu'au sens cognitif. En résumé, selon elle, l'école inclusive permet d'accueillir tous les élèves, quels qu'ils soient, au sein de la classe en tentant d'homogénéiser ce groupe hétérogène.

« L'école inclusive c'est un groupe homogène. Enfin... un groupe hétérogène, mis en homogénéité... pour qu'on ne voit pas qu'il est hétérogène. »

Selon cette enseignante, le fonctionnement des classes ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire), dans lequel les élèves à besoins éducatifs particuliers sont accueillis par un enseignant spécialisé au sein d'une classe à petit effectif pour les enseignements fondamentaux, et intégrés dans des classes ordinaires sur quelques moments spécifiques en fonction de leurs besoins, est un fonctionnement qui lui convient tout à fait. Cela permettrait, selon elle, de pouvoir donner un accès plus simple et clair aux apprentissages pour les élèves tout en étant accompagnés, mais aussi, lors des temps de rassemblement, de leur permettre une socialisation avec d'autres enfants de leur âge.

En revanche, elle considère que l'inclusion d'EBEP au sein d'une classe ordinaire à temps complet n'est pas optimal. En effet, selon elle, le manque d'AESH, mais aussi les différents besoins des élèves, qui peuvent être importants, sont difficiles à gérer au quotidien, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Elle tient tout de même à préciser que ce type d'accueil est possible, et même préférable, pour les élèves qui ne présentent pas de difficultés à être

³⁰ Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

autonomes par exemple. En somme, selon elle, l'école inclusive doit prendre en considération l'élève et ses besoins avant de le faire intégrer, à plein temps, une classe ordinaire.

« Le 100% inclusive, je trouve ça dur. Mais après, tout dépend des élèves et de leurs besoins. Mais si c'est trop lourd, je trouve que c'est difficile à gérer. »

Il lui paraît plus que compliqué d'accueillir, à temps plein, tous les élèves au sein de classes ordinaires, sans aucun appui de classes spécialisées. Selon elle, tous les élèves doivent pouvoir avoir accès à une éducation mais il est nécessaire d'adapter cet accueil pour les élèves qui en auraient besoin. Elle ajoute que, dans ces conditions, il serait plus simple de monter des projets incluant l'ensemble des élèves, ce qui ne serait pas possible, ou en tous cas plus complexe, si les EBEP étaient tous accueillis à temps plein en classe ordinaire, quelle que soit la nature de leurs besoins. De plus, toujours selon elle, l'ensemble des élèves risquerait d'être fortement impacté par cette disposition dans la mesure où l'enseignant ne disposerait pas des ressources et du temps nécessaires afin de les accompagner au mieux.

« Je ne peux pas dire que je suis pour qu'il n'y ait plus du tout de structures. Je ne peux pas. C'est trop lourd. En tous cas, pas à 100%. Pour les élèves c'est dur aussi et même moi je ne m'y retrouve pas. »

Expérience personnelle d'inclusion

Au fil des ans, l'enseignante a accueilli plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de sa classe. Ces élèves présentaient des profils divers, mais aussi des difficultés diverses : troubles du comportement, troubles DYS-, troubles psychologiques, troubles du langage, TDA/H, etc. Parfois, les élèves souffraient de plusieurs troubles en même temps, ce qui était d'autant plus compliqué à gérer pour eux, mais aussi pour l'enseignante.

« L'élève avec un TDA/H n'était pas du tout élève. Malgré le fait qu'elle évoluait dans un groupe qui avait du mal à se poser, elle sortait vraiment du lot. Parfois, on se retrouve en face de petits sauvages... Des vraies piles électriques. »

Ayant principalement exercé dans des classes avec un public jeune, les élèves à besoins éducatifs particuliers qu'elle a pu accueillir ne bénéficiaient pas encore d'une aide, comme le suivi par un AESH par exemple, dans leur scolarité.

L'enseignante évoque également une année où elle accueillait sur des temps précis dans la semaine les élèves d'une classe ULIS, avec leur enseignante, pour les cours de sciences et d'arts plastiques. Bien qu'elle ne fût pas leur enseignante, elle a pu expérimenter ce type de fonctionnement.

Lorsque la question des avantages et inconvénients perçus lors de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers est évoquée, l'enseignante aborde l'ouverture aux autres et l'empathie que cet accueil a développé chez l'ensemble des élèves de la classe.

Selon elle, les élèves présentant des troubles du comportement ont davantage impacté sa pratique que ceux présentant des troubles cognitifs par exemple. En effet, elle évoque l'attention constante et renforcée qu'il est nécessaire d'avoir lorsqu'un élève souffrant d'un trouble du comportement est présent dans la classe, afin qu'il ne mette pas en danger sa propre sécurité, ni celle des autres élèves. La gestion de la classe est alors impactée et cela lui semble plus difficile à gérer que le fait de palier les problèmes liés aux apprentissages.

« Je trouve que quand il n'y a que les apprentissages et que c'est un élève volontaire et qui a envie de progresser, il y a toujours moyen de palier. »

La volonté des élèves à réussir dans les apprentissages et leur bien-être dans la classe lui paraissent des éléments primordiaux au bon accueil et à la bonne réussite des élèves. Elle évoque une modification du fonctionnement pour ces élèves (APC, différenciation des apprentissages, etc.) qui serait bénéfique pour ces élèves.

Concernant le vécu et les différents ressentis lors de ces accueils, l'enseignante distingue l'accueil des élèves présentant des troubles liés aux apprentissages des élèves souffrant de troubles du comportement.

Les premiers ont été plutôt bien accueillis par l'ensemble des élèves de la classe. En effet, ces derniers avaient à cœur de les voir réussir et se sont même investis, notamment par du tutorat auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle a ainsi pu constater une bienveillance réelle au sein de la classe. En revanche, dans le cas où l'élève était atteint de troubles du comportement, les relations étaient beaucoup plus conflictuelles. En effet, l'élève en question n'étant que peu à l'aise avec le fonctionnement de groupe, il n'était pas toujours en

phase avec la classe, et agissait parfois même en ayant des comportements déviants. De plus, les autres élèves de la classe évitaient au maximum tout contact, que ce soit par peur des réactions et des actions de l'élève à besoins éducatifs particuliers, ou par volonté de ne pas être dérangés durant les apprentissages par exemple.

« Les enfants qui ont un comportement inadapté eux bah... Ils sont comme ils sont et ils font comme ça vient mais ça a, pour le coup, un réel impact sur les autres élèves. »

L'enseignante revient sur l'expérience qu'elle a pu vivre lors de l'accueil des élèves d'une classe ULIS au sein de sa classe. Elle évoque la bienveillance que cela a permis de développer chez ses élèves, mais aussi l'ouverture aux autres qu'ils ont pu expérimenter. Pour autant, elle précise que, selon elle, cela a pu être une réussite grâce à la présence des enseignantes des deux classes, ce qui permettait de pouvoir répondre rapidement, et de manière adaptée, aux besoins de chacun. Elle précise qu'elle était enthousiaste à l'idée d'expérimenter cette forme d'accueil.

« C'étaient des moments vraiment sympas parce qu'on sentait que mes élèves étaient vraiment bienveillants envers les élèves d'ULIS. Et les élèves de cette classe d'ULIS étaient vraiment contents d'être là aussi, de partager avec les autres. Il n'y avait pas de mise à l'écart, pas de jugement. »

La formation

Au cours de sa formation initiale, l'enseignante n'a pas le souvenir d'avoir été formée à l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle précise qu'elle a pu assister à quelques cours sur le développement de l'enfant mais rien n'était mis en place concernant l'école inclusive. Elle considère que ce manque de formation est dû à une orientation des enseignements sur la réussite au concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) plus que sur la pratique de l'enseignement en tant que telle.

Ayant enseigné en classe Segpa³¹, elle a pu recevoir une dizaine d'heures de formation sur les besoins éducatifs particuliers. Cependant, elle n'a pas eu accès à plus de formations sur le sujet par la suite.

Si elle n'a pas reçu de formations institutionnelles sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, elle évoque cependant les discussions entre collègues sur ces élèves. Selon elle, ces discussions sont très importantes puisqu'elles permettent de confronter les visions et les pratiques afin d'accueillir au mieux les élèves.

« D'une personne à l'autre, entre individus, on parle un peu des enfants dyslexiques, de comment on les repère... Enfin voilà quoi. Des conversations officieuses comme ça j'en ai déjà eu mais c'est tout. »

Elle regrette l'absence de formation initiale sur le sujet et confie avoir connu de nombreux collègues qui ont vécu des expériences difficiles lors de l'inclusion d'EBEP par manque de connaissances et de formation. Selon elle, l'enseignement spécialisé est très mal perçu par un grand nombre d'enseignants par manque de visibilité et de connaissances.

« Si on nous aidait déjà plus, je pense qu'il y aurait moins de stress, moins d'inquiétude. Ça ferait peut-être relativiser sur ce qu'on ressent quand on apprend qu'on est affecté dans une classe spécialisée. »

Selon, l'enseignante, l'expérience est primordiale pour accueillir au mieux les élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle évoque, par exemple, des journées d'observation au sein de classes spécialisées, qui pourraient permettre d'acquérir de l'expérience avant la pratique. Pour autant, cette expérience ne peut se suffire à elle-même et la formation reste importante.

³¹ Sections d'enseignement général et professionnel adapté

Remarques générales

Au fil de la discussion, l'enseignante aborde la question d'élèves en situation de handicap, qui étaient accompagnés par un AESH. Elle confie ne pas les avoir considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers car ils ne présentaient pas de troubles autres que leur handicap. Selon ses dires, ils agissaient et évoluaient au sein de la classe comme des élèves ordinaires.

« C'étaient des élèves qui avaient un comportement d'élève et qui étaient dans les apprentissages donc ça ne changeait rien. »

Il est à noter que cette enseignante a exercé dans de nombreuses classes différentes au cours de sa carrière. De ce fait, elle a ainsi fait face à des profils très différents d'élèves.

Elle a tenu à préciser que le manque d'aides proposées aux élèves à besoins éducatifs particuliers peut être dû aux manques de moyens financiers de la MDPH³², qui emploie les AESH et est chargée de gérer les différentes aides possibles auxquelles les personnes déclarées en situation de handicap ont accès, mais également, parfois, au refus des parents qui n'acceptent pas les difficultés de leur enfant. Il est important de préciser que les élèves à besoins éducatifs particuliers ne peuvent avoir accès à des aides de la MDPH que si un dossier est déposé, par les parents, et que ce dossier est validé par un comité, composé de personnels médicaux, de psychologues, etc. En aucun cas les enseignants n'ont le pouvoir de saisir la MDPH concernant un élève.

³² Maison Départementale des Personnes Handicapées

Entretien « Enseignante 3 »

Les représentations

Selon cette enseignante, les EBEP sont des élèves ayant un dossier à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), qui bénéficient parfois d'aménagement du temps scolaire. Ces besoins sont dus à un handicap, qu'il soit moteur ou psychique, ou même un polyhandicap. Elle précise tout de même que certains élèves qui ne sont pas en situation de handicap peuvent également avoir des besoins particuliers. Elle donne l'exemple d'un enfant scolarisé en petite section de maternelle présentant un retard au niveau de la propreté.

Lorsqu'on l'interroge sur la définition qu'elle donnerait de l'école inclusive, elle tient à faire une distinction entre la vision de l'Education nationale et sa vision personnelle. Selon elle, l'Education nationale présente l'école inclusive comme un dispositif positif pour tous mais elle ne l'envisagerait en réalité, et c'est ainsi que l'enseignante le perçoit, que comme un moyen de faire des économies financières en accueillant des élèves en situation de handicap au sein de classes ordinaires, sans distinction et sans réelle évaluation du degré de handicap, avec l'aide d'un AESH durant quelques heures sur le temps scolaire.

L'enseignante est en désaccord total avec le fonctionnement actuel de l'école inclusive en France. Elle considère que le système en vigueur est dysfonctionnel et elle regrette le changement qui a eu lieu.

« C'est violent pour l'enfant, c'est violent pour les autres enfants, et c'est violent pour l'enseignant. C'est très violent psychologiquement et physiquement. »

Auparavant, les élèves en situation de handicap étaient accueillis dans les écoles au sein de CLIS (Classes pour L'Inclusion Scolaire), situées dans les établissements, et n'étaient accueillis dans les classes ordinaires que sur certains temps, en fonction de leurs besoins. Il est à noter que ces classes ont été remplacées en 2015 par les classes dites ULIS, moins nombreuses.

Elle considère que ce mode d'accueil était plus adapté car il prenait en compte le handicap des élèves dans l'intégration et ces derniers étaient encadrés par des enseignants plus spécialisés tout en étant suivi de manière plus spécifique par la MDPH. Les aménagements qui étaient mis en place sont, selon elle, plus compliqués à appliquer à l'heure actuelle

(aménagement d'horaires, etc.), et les élèves ne sont pas toujours préparés à intégrer des classes ordinaires, contrairement à la préparation qu'ils recevaient lorsqu'ils étaient scolarisés en CLIS.

De ce fait, l'enseignante est plutôt réticente au fait d'accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers, quels qu'ils soient, dans des classes ordinaires sans distinction ni réels aménagements.

Expérience personnelle d'inclusion

Au cours de sa carrière, l'enseignante a accueilli de nombreux élèves en situation de handicap dans sa classe : enfants sourds ou malentendants, enfants autistes, etc.

Elle cite l'exemple d'un élève autiste. Cet élève, intégré dans la classe alors que l'enseignante exerçait depuis une vingtaine d'années, était accompagné d'une AESH. Aucun aménagement d'horaire n'avait été mis en place, bien que cet élève souffrait du bruit ambiant de la classe, composée de 28 élèves au total.

Cette expérience a été ressentie comme très négative par l'enseignante, que ce soit pour elle ou pour les élèves. En effet, la gestion de la classe, et de cet élève, a été très compliquée. Malgré la présence de l'AESH, l'élève était en souffrance et ne parvenait pas à s'intégrer au groupe. S'il partait quelques fois s'isoler dans une salle annexe, accompagné de l'AESH, cette mise à l'écart ne pouvait être que ponctuelle et de courte durée car l'enseignante restant responsable de l'élève, il était impossible de ne pas l'avoir sous sa propre surveillance durant une longue période. De plus, l'AESH ne possédant pas les compétences d'un enseignant ou d'un éducateur, l'élève ne pouvait suivre les apprentissages de manière totale s'il s'isolait. Au vu de la situation, l'enseignante a alors demandé de l'aide à de nombreuses reprises à l'Education nationale. Aide qui ne lui a pas été apportée.

Au cours de sa carrière, l'enseignante a également accueilli un élève souffrant de troubles du comportement.

Si l'élève s'est rapidement intégré à la classe et évoluait de manière similaire aux autres élèves, un problème tout autre est survenu : l'AESH qui l'accompagnait, peu formée et ne parvenant pas à trouver sa place, a adopté un comportement qui troublait le bon déroulement des apprentissages de l'élève, et perturbait le fonctionnement de la classe. Il est bon de souligner que les AESH sont affectés à un poste avant d'être formés, ce qui peut être difficile à gérer pour eux, comme pour l'ensemble de l'équipe pédagogique, mais aussi pour les élèves.

Ce comportement a alors créé des tensions avec l'enseignante, mais également avec l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles) présente dans la classe, ainsi qu'avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. Les élèves ressentaient cette tension et en souffraient. De plus, les interventions permanentes de l'AESH dans les ateliers, lors des temps de réflexion, ont perturbé grandement les apprentissages des élèves.

Sa volonté de bien faire, mais sans remise en question lorsque la question a été abordée par l'enseignante, a alors créé des conflits sur le plan humain, qui se sont répercutés sur l'ambiance générale de la classe mais également sur les divers apprentissages. La santé de l'enseignante a également été impactée par cette expérience puisque, suite à cette expérience, elle a fait face à une dépression et un *burn out*.

« C'est vraiment un problème de recrutement et de formation des AESH, qui est lié à des problématiques budgétaires. »

Ce problème s'est reproduit une nouvelle fois par la suite. En effet, l'enseignante a accueilli dans sa classe un élève qui souffrait de troubles mentaux qui le bloquaient dans l'acquisition de nouveaux apprentissages. L'AESH qui l'accompagnait, débutante dans le métier, n'avait alors bénéficié d'aucune formation en amont de cet accompagnement. Elle ne parvenait pas à comprendre ce qui était attendu d'elle mais, après plusieurs discussions avec l'enseignante, le problème a été réglé rapidement.

Ces diverses expériences ont créé chez l'enseignante une appréhension telle que l'accueil d'EBEP lui semble presque inenvisageable. Elle dira même que si on lui annonce qu'elle doit, par exemple, accueillir un élève ayant des troubles du comportement, elle se « taperait la tête contre les murs ».

« Ce n'est même pas que je ne me sentirais pas prête à l'accueillir. C'est que vraiment... Je me tape la tête contre les murs quoi. »

Elle nuance tout de même ses propos en établissant une distinction entre les différents besoins. Si les besoins éducatifs de l'élève ne nécessitent qu'une plus grande quantité de préparations, elle se sent prête à l'accueillir. Cependant, si la présence d'un AESH est requise, ou que l'élève souffre de troubles comportementaux, cela lui semble trop compliqué à gérer. Au cours des années, elle a acquis une certaine fatigue qui la bloque dans la gestion de classe. De plus, selon elle, les classes ordinaires accueillent un trop grand nombre d'élèves, ce qui complique grandement l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Elle tient à préciser que les effectifs des classes ne sont pas assez pris en compte lorsqu'il s'agit d'inclure des EBEP. Elle regrette que ces élèves soient comptés dans les effectifs comme des élèves sans besoins éducatifs particuliers, alors qu'ils nécessitent beaucoup plus de travail de préparation, mais également d'attention lors du temps scolaire. De plus, elle précise qu'elle se sent parfois abandonnée par l'institution.

Au fil de notre discussion, l'enseignante a évoqué des situations dans lesquelles l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers s'est bien déroulé.

Elle a notamment accueilli des élèves souffrant de surdité. Ces élèves, parfois accompagnés sur quelques heures par des traducteurs en Langue des Signes Française (LSF) parvenaient parfaitement à s'intégrer au reste de la classe. L'enseignante affirme que la présence de ces élèves a été bénéfique pour l'ensemble des autres élèves puisque cela a permis de les sensibiliser au handicap, mais aussi de les éveiller à une autre culture ainsi qu'à une autre langue. Quant à l'enseignante, cela lui a permis de prendre du recul sur sa pratique et de développer d'autres manières de préparer ses séances, mais également de modifier son fonctionnement. Elle a donc pu acquérir des compétences et connaissances qui lui ont servi pour le reste de sa carrière.

« C'était très intéressant pour toute la classe. Ils ont pu découvrir de nouvelles choses. »

Elle évoque également l'expérience liée à l'accueil d'élèves scolarisés en CLIS. La présence de ces élèves n'étant pas permanente et conçue en fonction des besoins des élèves, cela a grandement facilité la gestion de ces élèves au sein de la classe. Cette expérience reste la plus positive qu'a pu vivre l'enseignante selon elle.

« C'était beaucoup plus adapté, ça se passait très bien. J'ai vécu une très belle expérience. »

La formation

Avant d'aborder la question de la formation, il est important de préciser que la formation initiale de l'enseignante a eu lieu il y a environ une trentaine d'années, alors que l'école inclusive n'était pas du tout envisagée dans les politiques nationales liées à l'éducation. L'enseignante confirme cette absence de considération dans la formation qu'elle a reçue. Les élèves en situation de handicap étant accueillis ponctuellement dans des classes spécialisées, les enseignants de classes ordinaires n'étaient pas concernés par ces problématiques. Quant aux autres types d'élèves à besoins éducatifs particuliers, ils étaient scolarisés mais devaient s'adapter seuls.

« A l'époque, on ne nous en parlait pas du tout. »

Concernant les formations pédagogiques portant sur l'école inclusive ou les élèves à besoins éducatifs particuliers, elle n'en a pas reçue et n'a pas eu connaissance de formations dans ce sens. Selon elle, l'Education nationale n'en dispense pas par peur de se confronter aux problématiques rencontrées par les enseignants.

Elle a alors dû prendre du temps, au détriment du temps passé sur ses préparations de cours, afin de se former seule. Cette formation, qui lui était nécessaire afin de tenter de diminuer la souffrance qu'elle a ressentie, relevait principalement de lectures diverses sur les différentes pathologies et sur les différentes pédagogies utilisées par d'autres enseignants.

« Tu n'as pas le choix de te former. Au détriment des préparations pour le reste de la classe, tu dois prendre du temps pour te renseigner. »

Etant contre le fonctionnement actuel de l'école inclusive, elle ne considère pas que des formations dispensées par l'Education nationale lui auraient été bénéfiques. Elle attend plus une refondation de l'école que de simples formations des professionnels. Selon elle, ce n'est pas à l'enseignant ou aux élèves de s'adapter, mais bien à l'école de se réformer afin d'être adaptée à ce mode d'accueil.

« Ils jouent beaucoup sur la culpabilité pour nous faire accepter leurs demandes. Mais c'est pas à nous d'en payer le prix. C'est pas normal que ça fonctionne comme ça. »

Si elle confie avoir reçu des conseils théoriques sur la gestion d'un élève en particulier, elle ne considère pas ces conseils comme pertinents car ils ne permettaient pas de gérer cet élève au sein de la classe et n'étaient pas applicables dans la situation qu'elle vivait. Un accompagnement plus pratique, lui expliquant concrètement comment procéder, lui aurait semblé plus utile.

« C'est pas juste parce que tout le monde en souffre. Les élèves sont pénalisés pour essayer d'améliorer le bien-être d'un seul... Mais au nom de quoi ? Pour bien faire, on crée des différences énormes. »

Malgré l'expérience qu'elle a pu acquérir au cours de sa carrière, l'enseignante estime que chaque élève étant différent, il est très difficile, voire impossible, de reproduire un même fonctionnement d'un élève à l'autre. A chaque accueil d'EBEP, il est nécessaire de remettre l'intégralité de sa pratique en question.

Quelques éléments peuvent tout de même être repris, comme le matériel par exemple, afin de soulager l'enseignant et les élèves. De plus, les lectures qu'elle a pu faire lui ont été utiles a posteriori puisqu'elle a pu anticiper quelques comportements. Mais les méthodes en elles-mêmes ne fonctionnent pas sur tous les élèves présentant les mêmes pathologies ou troubles.

*« Chaque cas est différent et peut te remettre en questionnement.
L'expérience que tu as avec un élève n'est pas reproductible avec un autre.
Mais au niveau du matériel et des préparations, ça m'a vraiment aidé. »*

Remarques générales

L'enseignante a tenu à ajouter qu'elle espère que des recherches telles que celle présentée ici permettront une refondation réelle du fonctionnement de l'école inclusive et que les expériences et le vécu des enseignants dans les classes seront pris en compte afin d'adapter le fonctionnement de l'école aux réalités du métier de professeur des écoles.

Elle a rappelé de nombreuses fois au cours de notre entretien que la raison principale du fonctionnement actuel de l'école inclusive en France relevait, selon elle, uniquement d'un souci d'économie financière et qu'en aucun cas le bien-être des élèves et des équipes pédagogiques n'était pris en considération par l'Education nationale.

Les réalités du terrain ne sont, selon elle, pas perçues telles qu'elles sont réellement et les enseignants doivent faire face à des classes surchargées, avec des élèves de plus en plus compliqués à gérer, sans moyens financiers et sans matériels adéquats.

« Si on continue comme ça, on va droit dans le mur avec l'école inclusive. C'est hypocrite de croire que ça va fonctionner. »

De son propre avis, la bienveillance naturelle n'existe pas réellement et, ainsi, de nombreux parents préfèrent scolariser leurs enfants dans des écoles privées afin de fuir l'école inclusive et ne pas confronter les enfants aux problèmes de gestion de l'éducation publique.

Discussion des résultats

Les représentations en lien avec la formation

En premier lieu, une constatation s'impose lorsqu'on analyse les résultats obtenus lors des entretiens menés au cours de cette recherche : les enseignantes interrogées n'ont qu'une vision partielle de ce que regroupe l'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers ». En effet, il s'avère que deux visions principales se détachent : une vision que l'on pourrait qualifier de médicale, et une vision plus cognitive.

La vision plus médicale ne prend en compte que les élèves en situation de handicap ainsi que les élèves souffrant de troubles du comportement. Cette vision est partagée par l'enseignante 1 ainsi que par l'enseignante 3. L'enseignante 2, quant à elle, ne partage pas cette vision mais considère que les élèves en difficultés scolaires, ou souffrant de troubles des apprentissages, ainsi que ceux présentant des troubles du comportement, sont les élèves concernés par l'appellation « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Il est bon de souligner que, si ces trois enseignantes ne possèdent pas toutes la même vision du public visé par l'école inclusive, il existe un trait commun : les élèves ayant des troubles du comportement, qu'ils soient définis clairement ou non. Pour autant, aucune d'entre elle n'a évoqué la question des élèves à haut potentiel, ou encore des élèves allophones par exemple.

Cette constatation est très intéressante car elle démontre un manque de formation et de sensibilisation majeur à la question des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est intéressant de questionner l'impact de cette méconnaissance sur la vision globale qu'ont les enseignants de l'école inclusive et l'influence de celle-ci sur leur pratique professionnelle.

Cela pourrait en effet expliquer le sentiment d'incompréhension des enseignantes face aux directives institutionnelles et aux dispositifs instaurés par l'Education nationale. Il pourrait être pertinent de déduire de ces entretiens que, si les enseignantes sont réticentes à s'impliquer pleinement dans l'élève inclusive, c'est qu'elles n'ont pas la possibilité de conscientiser de manière globale les apports que cela pourrait offrir à leurs pratiques. De plus, par manque de connaissances, certaines pratiques se retrouvent inadaptées et, ainsi, compliquent le travail des enseignantes, mais aussi, par conséquent, la bonne inclusion et la bonne réussite des élèves.

La variation de représentations chez l'enseignante 2 pourrait s'expliquer par sa formation et son expérience. En effet, elle est la seule, au sein de ces entretiens, à avoir reçu

quelques éléments de formation, tout en ayant eu l'occasion d'acquérir de l'expérience au cours des années. Les deux autres enseignantes se situent en effet dans des profils différents : l'une a reçu une formation mais n'a que peu d'expérience, tandis que l'autre est expérimentée mais n'a jamais eu accès à une formation sur le sujet.

En ce qui concerne les représentations des enseignantes sur l'école inclusive en général, on constate un écart important entre l'enseignante 3 et les enseignantes 1 et 2. Si ces dernières perçoivent l'école inclusive comme un élément positif, destiné à améliorer le bien-être des élèves, l'enseignante plus expérimentée considère qu'il ne s'agit que d'une excuse pour faire des économies. Précisons que l'enseignante 2 nuance sa vision en expliquant qu'il s'agit de rendre homogène un groupe qui ne l'est pas à l'origine, ce que l'enseignante 1 n'a pas évoqué. A l'inverse, l'enseignante 1 est seule à avoir invoqué les valeurs de la République afin de justifier les politiques gouvernementales.

Il serait légitime de considérer que cet écart s'explique par la différence de formation entre les professionnelles. En effet, à l'heure actuelle, lors de leur formation initiale, les enseignants se voient exposer les buts de l'école inclusive et l'impact de cette dernière sur le développement des élèves à besoins éducatifs particuliers, mais également l'impact positif que peut avoir ce fonctionnement sur l'ensemble des élèves. A l'inverse, les enseignants expérimentés n'ayant reçus aucune formation concernant ce sujet, ils n'ont que leur expérience personnelle pour comprendre les raisons du fonctionnement de l'inclusion des élèves. Ils peuvent également comparer le fonctionnement actuel aux fonctionnements précédents, qu'ils peuvent préférer à titre personnel.

Il existe également une part de subjectivité qui peut impacter la vision que les enseignantes ont de l'école inclusive. En effet, en fonction de leurs propres valeurs, ou encore de leur vision du monde en règle générale, un biais cognitif se crée au sein des individus : nous percevons le monde qui nous entoure en fonction de notre vécu, de notre éducation, etc. et nous agissons en fonction de ces éléments.

Pourtant, quelle que soit leur vision de ce que porte l'école inclusive, toutes trois sont du même avis : le fonctionnement actuel de l'école inclusive ne peut être effectif car les enseignants ne possèdent pas les moyens d'accueillir de manière correcte les élèves à besoins éducatifs particuliers. Selon elles, les élèves sont les premiers à être touchés par le dysfonctionnement chronique de ce système. Les enseignants ne sont pas assez accompagnés et formés et les classes sont trop chargées pour les accueillir dans les meilleures dispositions.

Ainsi, toutes trois considèrent qu'accueillir tous les élèves, sans distinction, dans des classes ordinaires ne serait pas pertinent et que certains élèves ont des besoins éducatifs particuliers tels que seul l'accueil dans des classes spécialisées, comme les classes en IME, serait adapté.

Il est bon de souligner que les enseignantes 2 et 3 ont évoqué le fonctionnement des classes ULIS, qui permettent aux élèves qui en auraient besoin en fonction de leurs spécificités. Cela leur permettrait d'être scolarisés dans des classes hybrides, avec des temps en groupes restreints et accompagnés par des enseignants spécialisés, et des temps où ils sont inclus dans des classes ordinaires. Selon elles, ce fonctionnement semblerait être le plus efficient et le plus adapté pour tous. Nous pouvons supposer que l'enseignante 1 n'a pas évoqué ce dispositif par manque de connaissances : en effet, il n'est pas présenté lors de la formation initiale et, à l'heure actuelle, il n'est présent qu'au sein d'une minorité d'écoles primaires.

Expérience personnelle d'inclusion et pratique professionnelle

La pratique professionnelle de ces enseignantes est conditionnée en partie par leur formation, mais également par leur expérience.

Les trois enseignantes ne possèdent pas le même nombre d'années d'expérience et, pourtant, elles ont toutes dû faire face à la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de leur classe. Cela démontre l'omniprésence de ces élèves au sein des classes ordinaires, et rend ainsi les problématiques liées à l'école inclusive globales et touchant tous les professionnels. Leurs expériences sont pourtant, dans l'ensemble, assez différentes et n'ont pas été vécues de la même manière.

Si l'enseignante plus expérimentée a dû faire face à des cas plus compliqués, il est possible de l'expliquer de manière statistique. En effet, ayant vécu plus d'expériences d'accueil d'EBEP, il semble évident qu'elle ait eu plus d'occasions de vivre des expériences négatives. Ainsi, la réticence que peuvent présenter certains enseignants expérimentés peut s'expliquer également par le fait qu'ils ont probablement vécu plus d'expériences négatives, tandis que les enseignants nouvellement en poste ont encore une vision plus théorique de ce qu'est l'école inclusive.

Il est possible de nuancer cette analyse par le biais de l'enseignante 2. Cette dernière, bien qu'aillant accueilli un ou plusieurs EBEP tous les ans depuis le début de sa carrière, n'en retire pas que des expériences qu'elle pourrait qualifier de négatives. Etant assez ouverte aux

changements et s'étant intéressée à l'enseignement spécialisé au début de sa carrière, elle appréhende l'inclusion de manière plutôt positive et confie se sentir en confiance.

Dans le cas d'expériences positives, les enseignantes s'accordent pour dire qu'elles ont su tirer avantage de la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers, que ce soit dans l'amélioration de leur pratique, ou dans la sensibilisation des élèves aux besoins d'autrui et au handicap. De plus, elles ont dû se former de manière personnelle, ce qui leur a apporté des connaissances spécifiques concernant certaines pathologies.

Les enseignantes 1 et 3 ont accueilli des élèves autistes, et toutes trois ont inclus des élèves souffrant de troubles du comportement, au sein de leur classe. Ces élèves semblent être les plus compliqués à inclure, tant au niveau des apprentissages que de la gestion de la classe. Dans de tels cas, il semblerait que l'ensemble de la classe souffre du manque d'accompagnement ou d'aménagements spécifiques.

Les hypothèses

L'école inclusive au sens où elle est entendue actuellement en France est un phénomène récent à l'échelle de l'histoire de l'éducation. De ce fait, nous assistons à un effet de mode dans le monde de la recherche : il existe un grand nombre d'études sur le sujet, que ce soit en France ou à l'étranger. Cette opulence de recherches pose un problème : il n'existe pas de réel consensus scientifique sur la définition de l'école inclusive, ou encore sur celle des élèves à besoins éducatifs particuliers. Chaque nouvelle perception du projet entraîne une modification des recommandations officielles du ministère de l'Éducation nationale, et ainsi une modification du fonctionnement de l'école primaire et des pratiques professionnelles des enseignants.

Cela se répercute dans la formation des enseignants, qui se contente alors de présenter rapidement les raisons de cette école inclusive et son fonctionnement, sans réellement aborder les notions pratiques qui y sont liées. Cette approche superficielle de l'école inclusive peut être un frein à l'inclusivité au sein des écoles primaires puisque les enseignants nouvellement titularisés se sentent démunis lors de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ayant moi-même eu à accueillir un élève en situation de handicap dans le cadre de mon stage en alternance, j'ai pu expérimenter les difficultés liées au manque d'expérience et de formation.

Il est donc possible de considérer que le manque d'expérience des jeunes enseignants a un impact sur leur vécu et leur sentiment de réussite dans leur pratique : ils se sentent démunis et estiment ne pas avoir les ressources nécessaires pour accueillir tous les élèves, dans le respect des directives officielles.

Pour autant, les jeunes enseignants ont tout de même eu la chance de recevoir une formation, bien que restreinte, sur le sujet, ce qui n'est pas le cas des enseignants exerçant depuis de nombreuses années. Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'école inclusive est un phénomène récent. Il y a une trentaine d'années, les politiques en termes d'éducation ne se souciaient que très peu de cette problématique d'accueil, et ne formaient donc pas les futurs enseignants sur ces questions. Ainsi, un certain nombre de professionnels exerçant actuellement ne possèdent qu'une vision partielle de ce qu'est l'école inclusive, que ce soit grâce à des recherches personnelles sur le sujet ou par des discussions avec leurs collègues, plus ou moins informés eux aussi.

Cela crée alors une vague d'incompréhension des nouvelles dispositions gouvernementales, pouvant amener à un sentiment d'abandon : les enseignants ont l'impression que l'institution les laisse seuls face à une problématique qu'ils ont créée, sans même leur fournir des méthodes et outils leur permettant d'accueillir au mieux tous les élèves. Ils ont ainsi tendance à considérer qu'il ne s'agit que de réformes visant à réduire les dépenses liées à l'embauche d'enseignants et de personnels spécialisés, mais également au maintien de l'ouverture de classes dédiées et à l'achat de matériel adapté. De ce fait, ils ont l'impression d'être utilisés, sans aucune considération pour ce qu'ils vivent au quotidien, et sans aucune reconnaissance. Ce sentiment est donc renforcé par un manque de formations pédagogiques et d'aides extérieures, provenant notamment des conseillers pédagogiques et des inspecteurs de l'Éducation nationale.

Ainsi, il semble possible d'affirmer que les enseignants expérimentés sont réticents face à l'école inclusive car ils ne possèdent pas la formation théorique nécessaire pour en comprendre tous les aspects.

La souffrance ressentie par les professionnels a été un point central lors des entretiens des enseignantes en début et en fin de carrière. Elles ont en effet évoqué des conséquences psychologiques, mais aussi des remises en question de leur avenir professionnel, dues aux expériences d'inclusion qu'elles ont pu vivre. Elles estiment que ces souffrances ont pris racine dans un manque d'accompagnement et de formation.

Mon hypothèse, supposant que les lacunes de la formation initiale des enseignants concernant l'école inclusive et les élèves à besoins éducatifs particuliers crée une souffrance chez les enseignants qui les empêche d'exercer efficacement leur métier, semble également être confirmée au vu des réponses obtenues lors des entretiens.

Enfin, en comparant les réponses de l'enseignante en milieu de carrière, à celles des deux autres enseignantes, nous pouvons constater qu'elle semble être la seule à ne pas avoir fondamentalement perçu une souffrance lorsqu'elle a accueilli des élèves à besoins éducatifs particuliers. Au-delà de son propre tempérament, nous pouvons envisager que c'est l'association de son expérience, avec la formation qu'elle a reçu, qui lui permet de vivre sereinement cette inclusion.

En en discutant avec les enseignants, l'idée selon laquelle les professeurs en milieu de carrière sont moins réticents à s'impliquer dans l'école inclusive que les enseignants en début ou en fin de carrière car ils possèdent à la fois une formation et de l'expérience qui leur permet de gérer l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers semble être vérifiée.

Conclusion

Dans ce mémoire de recherche, je me suis donc intéressée à l'école inclusive, et plus particulièrement aux liens entre représentations, formation, et expérience des enseignants au sein de l'école inclusive.

Après avoir dessiné les contours de cette vision de l'enseignement, en me basant sur des recherches scientifiques ainsi que sur divers textes de lois et recommandations officielles, et avoir identifié les divers acteurs concernés, j'ai choisi de diriger mon étude afin de répondre à la question suivante :

« La formation et l'expérience des enseignants jouent-elles un rôle dans l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de l'école primaire en France ? »

Afin de répondre à cette question, trois hypothèses ont retenu mon attention :

- Les jeunes enseignants se sentent démunis face à l'école inclusive car ils ne possèdent pas assez d'expérience professionnelle et les enseignants expérimentés sont réticents face à l'école inclusive car ils ne possèdent pas la formation théorique nécessaire pour en comprendre tous les aspects.

- Les lacunes de la formation initiale des enseignants concernant l'école inclusive et les élèves à besoins éducatifs particuliers créent une souffrance, chez les enseignants, qui les empêche d'exercer efficacement leur métier.

- Les enseignants en milieu de carrière sont moins réticents à s'impliquer dans l'école inclusive que les enseignants en début ou en fin de carrière car ils possèdent à la fois une formation et de l'expérience, ce qui leur permet de gérer l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Mon travail de recherche m'a conduit à mener des entretiens semi-directifs auprès de professeures des écoles, qui m'ont alors fait part de leurs expériences, mais aussi de leurs ressentis concernant l'école inclusive.

Au fil de ces entretiens, il m'a alors semblé que mes hypothèses se vérifiaient. Ainsi, cette étude a permis de démontrer que les enseignants manquant d'expérience ou de formation auraient plus tendance à souffrir de cette méthode d'enseignement, et se sentiraient démunis au quotidien. A l'inverse, les enseignants ayant reçu une formation et possédant de l'expérience vivraient mieux cet accueil et seraient les plus investis dans cette refonte de l'éducation en France.

Cependant, ces résultats restent à nuancer. La recherche ne portant que sur l'entretien de trois sujets, il n'est pas possible de généraliser de manière assurée ces résultats à l'ensemble du corps enseignant. Ainsi, en reproduisant ces entretiens auprès d'un plus grand panel de professeurs des écoles, ces résultats pourraient légèrement varier. Pour autant, ils restent une tendance qui semble se vérifier chez de nombreux enseignants du premier degré.

Annexes

Annexe 1. Guide d'entretien

Thèmes	Questions
Les représentations	<p>- Selon vous, qu'est-ce qu'un EBEP ? → <i>Si le sujet ne sait pas répondre, l'enquêteur lui donnera une courte définition</i></p> <p>- Comment définiriez-vous l'école inclusive ?</p> <p>- Etes-vous en accord avec le fonctionnement actuel de l'école inclusive en France ? → <i>Si oui/non, pourquoi ?</i></p> <p>- Etes-vous pour le fait d'accueillir tous les élèves, quelques soient leurs besoins, dans des classes dites ordinaires ? → <i>Si oui/non, pourquoi ?</i></p>
Expérience personnelle d'inclusion	<p>- Avez-vous, au cours de votre carrière, accueilli des EBEP dans vos classes ? → <i>Si oui, à quel moment de votre carrière ? Quel type d'élève ?</i></p> <p>Voyez-vous des avantages à avoir accueilli cet élève ? Des inconvénients ?</p> <p>Cet élève possédait-il des aides, quelles qu'elles soient ? <i>Si oui, quel type d'aide ?</i></p>

	<p>Comment avez-vous vécu cet accueil ? Comment l'ont vécu les élèves ?</p> <p>Vous sentiez-vous prêt à accueillir cet élève ?</p> <p>→ <i>Si non</i>, vous sentiriez-vous prêt à en accueillir un ? Pourquoi ?</p>
<p>La formation</p>	<p>- Avez-vous eu des formations sur l'école inclusive et les EBEP au cours de votre formation initiale ?</p> <p>- Avez-vous eu des formations sur l'école inclusive et les EBEP lors de formations pédagogiques ?</p> <p>→ <i>Si oui</i>, ces formations vous ont-elles aidé dans votre pratique ? Sont-elles suffisantes ?</p> <p>→ <i>Si non</i>, pourquoi ? Vous formez-vous ailleurs ?</p> <p>→ <i>Si non</i>, auriez-vous aimé en recevoir ?</p> <p>- Pensez-vous que l'expérience professionnelle permet de mieux gérer l'accueil d'EBEP ?</p> <p>→ <i>Si oui/non</i>, pourquoi ?</p> <p>→ <i>Si oui</i>, pensez-vous qu'elle peut se passer de la formation ?</p>

Bibliographie

« Article L114 - Code de l'action sociale et des familles », *Code de l'action sociale et des familles*, 2005. [en ligne], disponible sur :

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006796446/#%3A~%3Atext%3DConstitue%20un%20handicap%2C%20au%20sens%2C%2C%20sensorielles%2C%20mentales%2C%20cognitives%20ou

BAUDOT Pierre-Yves, BORELLE Céline, REVILLARD Anne, « Politiques du handicap. Introduction », *Terrains & travaux*, 2013/2 (N° 23), p. 5-15. [en ligne], disponible sur :

<https://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2013-2-page-5.htm>

BOUQUET Brigitte, « L'inclusion : approche socio-sémantique », *Vie sociale*, 2015/3 (n° 11), p. 15-25. [en ligne], disponible sur :

<https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-15.htm>

COUDRAY Alexandra, Bulletin de veille n°1. Comment définir l'école inclusive ? *Réseau Canopé*. [en ligne], disponible sur :

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/6855_BulletinVeille_1_ecole_inclusive.pdf

Bulletin officiel n° 31 du 27/08/2009, « Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) », *Eduscol*. [en ligne], disponible sur :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2009/31/mene0915406c.htm>

BURNS Robert, *Methods for individualizing instruction*. Educational Technology, 1971, 11, p. 55-56

Cap école inclusive, *Réseau Canopé*. [en ligne], disponible sur :

<https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive.html>

Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), OMS. [en ligne], disponible sur :

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf

Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité, Salamanca, Espagne, UNESCO, 1994. [en ligne], disponible sur :

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Définition « Différence », TLFi. [en ligne], disponible sur :

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=200603145;r=1;nat=;sol=1;>

Définition « Education », TLFi. [en ligne], disponible sur :

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=2523476430;r=1;nat=;sol=1;>

Définition « Inclure », TLFi. [en ligne], disponible sur :

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3826995630;>

Définition « Pédagogie », TLFi. [en ligne], disponible sur :

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?74;s=3826995630;r=4;nat=;sol=1;>

GOSSOT Bernard, « La France vers un système inclusif ? », *Reliance*, 2005/2 (no 16), p. 31-33. [en ligne], disponible sur :

<https://www.cairn.info/revue-reliance-2005-2-page-31.htm>

HOCQUET Jean-Yves, « Contribution à la réflexion sur l'apport des organismes du secteur médicosocial à l'inclusion des personnes handicapées. Des clefs pour la cité », rapport à la secrétaire d'état aux solidarités et à la Cohésion sociale, avril 2012. [en ligne], disponible sur :

<http://www.vie-publique.fr/rapport/32478-contribution-la-reflexion-sur-lapport-des-organismes-du-secteur-medi>

« Jules Ferry rend l'enseignement primaire obligatoire », *site du Gouvernement*. [en ligne], disponible sur :

<https://www.gouvernement.fr/partage/10037-jules-ferry-rendait-l-enseignement-primaire-obligatoire>

KOHOUT-DIAZ Magdalena, NOËL Isabelle, RAMEL Serge, « Singulariser pour mieux inclure ? Représentations et pratiques professionnelles d'enseignant·e·s en formation initiale en France et en Suisse », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2020/1 (N° 65-1), p. 45- 54. [en ligne], disponible sur :

<https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-1-page-45.htm>

LE BRETON Joce, « Des "élèves à besoins éducatifs particuliers" ? », *XYZep*, mai 2007 (N°27), p.4. [en ligne], disponible sur :

http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/boussole/boussole/2006-2007/boussole_27_pro.pdf

Le droit à l'éducation pour tous les enfants, *Eduscol*. [en ligne], disponible sur :

<https://eduscol.education.fr/1153/le-droit-l-education-pour-tous-les-enfants>

L'école inclusive, proposer des réponses adaptées, *Eduscol*. [en ligne], disponible sur :

<https://eduscol.education.fr/1214/mettre-en-oeuvre-un-plan-d-accompagnement-personnalise>

LEGENDRE Marie-Françoise, "Que propose le socioconstructivisme aux enseignants ?", in DUPRIEZ V.t et CHAPELLE G., *Enseigner*, Paris, PUF, 2007, p. 84. [en ligne], disponible sur :

<https://www.cairn.info/revue-lumen-vitae-2014-1-page-75.htm>

LEGRAND Louis, *La différenciation pédagogique*, Ed. Scarabée-Ceméa, 1987, p. 89-91. [en ligne], disponible sur :

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_79_1_2421_t1_0089_0000_2

LOCKE John, *An Essay Concerning Human Understanding*, Book II, Chapter 27, 1689

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1), *Légifrance*. [en ligne], disponible sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647/>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1), *Légifrance*. [en ligne], disponible sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>

MAZEREAU Philippe, ORION Geneviève, « Handicap ou besoin éducatif particulier, comparaison des usages de ces notions dans huit pays européens en rapport avec l'éducation inclusive », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2021/5 (N° 91), p. 199-212. [en ligne], disponible sur :

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-5-page-199.htm>

MEIJER Cor J. W., *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives*, rapport de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, 2003. [en ligne], disponible sur :

https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-fr.pdf

MEIRIEU Philippe, Définition du terme « Educabilité ». [en ligne], disponible sur :

<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

MEIRIEU Philippe, *La pédagogie différenciée*. [en ligne], disponible sur :

https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_differenciee.htm

MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, « Tome 2 : Faire l'Ecole, faire la classe », Paris, ESF, 1997. [en ligne], disponible sur :

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_3001_t1_0171_0000_3

Qu'est-ce que le GEVA-Sco ?, site *Mon parcours handicap.gouv.fr* [en ligne], disponible sur :

[https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/scolarite/quest-ce-que-le-geva-sco#:~:text=%C3%A0%20la%20MDPH%20%3F-,1\)%20Que%20signifie%20GEVA%2Dsko%20%3F,de%20compensation%20des%20personnes%20handicap%C3%A9es](https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/scolarite/quest-ce-que-le-geva-sco#:~:text=%C3%A0%20la%20MDPH%20%3F-,1)%20Que%20signifie%20GEVA%2Dsko%20%3F,de%20compensation%20des%20personnes%20handicap%C3%A9es)

REY Olivier, « Que faire des différences ? », *Recherches de Science Religieuse*, 2013/3 (Tome 101), p. 329-350. [en ligne], disponible sur :

<https://www.cairn.info/revue-recherches-de-science-religieuse-2013-3-page-329.htm>

ROBBES Bruno, *La pédagogie différenciée*, Janvier 2009. [en ligne], disponible sur :

https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

TERRAZ Tommy, DENIMAL Amandine, « Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme », *La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques*, N° 29, 2018. [en ligne], disponible sur :

<https://journals.openedition.org/questionsvives/3409>

THOMAZET Serge, « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 123-139. [en ligne], disponible sur :

<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018993ar.pdf>

Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision. Paris, UNESCO, 2003. [en ligne], disponible sur :

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_fre

VENROSO-Y-FONT Annick, FUMEY Julien, *Comprendre l'inclusion scolaire*, Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 2016

Résumé

Ce mémoire de recherche porte sur l'école inclusive, et plus particulièrement sur les liens entre représentations, expériences, et formations, mis en perspectives au sein de la pratique des professeurs des écoles, qu'elle induit. Afin de mener cette recherche, il convenait de définir ce qu'est réellement l'école inclusive. Pour ce faire, ce travail se base sur les divers textes de lois, mais également sur les travaux de nombreux chercheurs. L'objectif était ici de déterminer en quoi la formation et l'expérience des enseignants peut avoir un impact sur leur vision de l'école inclusive, ainsi que sur leurs pratiques professionnelles, en se basant sur des entretiens semi-directifs. Après analyse des résultats, il est possible de dire que le manque de formation ou d'expérience peut créer une souffrance chez les enseignants, qui se répercute sur les élèves. Les enseignants en milieu de carrière, qui ont accès à l'expérience et à la formation, sont les plus enclins à aborder l'école inclusive d'une manière sereine.

Mots clés : école inclusive, élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), pratiques professionnelles, formation des enseignants

Abstract

This research paper focuses on inclusive education, and more particularly on the links between representations, experiences, and training, put into perspective within the practice of schoolteachers, that it induces. To carry out this research, it was necessary to define what inclusive education really is. To do this, this research is based on various legal texts, but also on the works of numerous researchers. The aim here was to determine how teachers' training and experience can have an impact on their vision of inclusive education, as well as on their professional practices, based on semi-directive interviews. After analysing the results, it is possible to say a lack of training or experience can create suffering among teachers, which is passed on to students. Mid-career teachers, who have access to experience and training, are the most likely to approach inclusive education in a calm manner.

Key words : inclusive education, pupils with special educational needs, professional practices, teacher training