HAL
open science

École inclusive et représentations sociales des acteurs éducatifs : analyse comparative France-Québec

Mathieu Laborde

▶ **To cite this version:**

Mathieu Laborde. École inclusive et représentations sociales des acteurs éducatifs : analyse comparative France-Québec. Education. Université de Bordeaux, 2022. Français. NNT : 2022BORD0337 . tel-04067973

HAL Id: tel-04067973

https://theses.hal.science/tel-04067973

Submitted on 13 Apr 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.

THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Par Mathieu LABORDE

Titre

École inclusive et représentations sociales des acteurs éducatifs : analyse comparative France-Québec

Sous la direction de : Magdalena Kohout-Diaz

Soutenue publiquement le 1 décembre 2022

Membres du jury :

Mme. ROUSSEAU, Nadia, Professeur des Universités, Trois-Rivières, Québec

M.LETSCHER, Sylvain, Professeur des Universités, Rimouski, Québec

M.CONNAC, Sylvain, Professeur des Universités, Montpellier

M.MALET, Régis, Professeur des Universités Bordeaux,

M.TREMBLAY, Philippe, Professeur des Universités, Laval, Québec

Mme KOHOUT-DIAZ, Magdalena, Professeure des Universités, Bordeaux, Directrice de thèse

Titre :

École inclusive et représentations sociales des acteurs éducatifs : analyse comparative France-Québec

Résumé :

Au XXIème siècle, l'école inclusive est un enjeu de société majeur qui s'étend au-delà de la sphère éducative.

Ces trente dernières années, les différents rapports portés par la Déclaration de Salamanque (UNESCO,1994) ont placé l'inclusion au cœur des programmes internationaux visant à réduire les inégalités. Cette notion, en mouvement perpétuel, évolue au fil des années. Toutefois, elle varie selon les pays, leurs contextes et leurs politiques. Au sein des différentes sphères éducatives, de nombreuses questions émergent :

Que signifie réellement le fait d'inclure aujourd'hui ?
Comment cette « dynamique inclusive » se manifeste-t-elle ces dernières années ?
Comment inclure réellement en tenant compte de la diversité des élèves ?
Existe-t-il des obstacles à la réussite de ces politiques d'inclusion ? Si oui, lesquels ?

En première ligne, au centre de ce processus : les personnels d'éducation. Ces derniers doivent mettre en œuvre ces politiques au sein de leur contexte d'exercice, souvent à l'échelle locale : l'établissement scolaire. Ils sont amenés à développer des compétences nouvelles propres à l'accueil et à la scolarisation d'une plus grande diversité d'élèves.

Basé sur une analyse comparative France-Québec, l'objet de ce travail de recherche est de recueillir les représentations des acteurs éducatifs sur l'écosystème de l'inclusion scolaire mais aussi de percevoir les facteurs influant sur ces représentations, et de voir si celles-ci peuvent impacter favorablement ou défavorablement la mise en place effective de l'école inclusive au sein des établissements scolaires du secondaire.

Ce travail permettra de réaliser un état des lieux actuel sur les systèmes inclusifs français et québécois et de réfléchir aux leviers pour une école plus inclusive.

Mots clés : Enseignant-inclusion-éducation inclusive-comparaison-diversité

Title :

Inclusive schools and social representations of educational actors: a comparative analysis of France and Quebec

Abstract :

In the 21st century, inclusive schooling is a major social issue that extends beyond the educational sphere.

Over the last thirty years, the various reports supported by the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994) have placed inclusion at the heart of international programs aimed at reducing inequalities. This notion, in perpetual movement, has evolved over the years. However, it varies according to countries, their contexts and their policies. Within the different educational spheres, many questions emerge:

What does it really mean to be inclusive today?
How has this "inclusive dynamic" manifested itself in recent years?
How can we really include well while taking into account the diversity of students?
Are there obstacles to the success of these inclusion policies? If so, what are they?

On the front line, at the centre of this process: education staff. They have to implement these policies in their own context, often at local level: the school. They are required to develop new skills specific to the reception and schooling of a greater diversity of pupils.

Based on a comparative analysis of France and Quebec, the purpose of this research is to gather the representations that educational actors have of the ecosystem of inclusive education, to perceive the factors influencing these representations, and to see if they can have a positive or negative impact on the effective implementation of inclusive education in secondary schools.

This work will make it possible to carry out a current assessment of the French and Quebec inclusive systems and to reflect on the levers for a more inclusive school.

Keywords : Teacher-inclusion-inclusive education-comparison-diversity

Unité de recherche :

EA 7437- Laboratoire Cultures, Éducation, Société, 3 Ter place de la Victoire 33076 Bordeaux Cédex

REMERCIEMENTS

Arrivant au terme de ces années de recherche, il est difficile de remercier l'ensemble des personnes rencontrées sur le chemin de cette thèse qui m'auront aidées, d'une manière ou d'une autre à penser, à réfléchir, à améliorer et à finaliser ce travail.

Pour commencer, je voudrais tout d'abord remercier ma directrice de thèse, Professeure Kohout-Diaz pour son suivi tout au long de ces quatre années de thèse. Je la remercie pour sa confiance, ses encouragements et son exigence tout au long de ce travail.

Je remercie également tout particulièrement mon comité de suivi de thèse, Professeur Malet et Professeur Tremblay pour les nombreux échanges réalisés au fil des différentes rencontres, année après année : séminaires de recherche, comités de suivi et au gré de diverses discussions entre Bordeaux et Montréal.

Je remercie l'ensemble des membres de mon laboratoire de recherche, le LACES EA734 pour leurs conseils, leur soutien et leurs questions avec une pensée particulière pour Docteur Santana, Docteur Dicharry, Docteur Gevrey et Docteur Lahanier.

Je remercie mes collègues de travail, enseignants, chefs d'établissement et accompagnants en France et au Canada, qui m'ont permis d'ajuster, de réajuster et de faire évoluer ma réflexion tout au long de ces années.

Je remercie les centaines de personnels de l'éducation, enseignants, chefs d'établissement, et accompagnants, en France et au Québec, ayant participé à ce projet de recherche aux différentes étapes.

Je remercie mes proches, tout particulièrement mes parents Christian et Anne-Marie Laborde pour leur soutien sans faille, leur relecture de mon travail et leurs encouragements durant toutes ces années.

SOMMAIRE

TABLE DES SIGLES EMPLOYÉS…….11

INTRODUCTION……..13

PARTIE 1 : L'ÉCOLE INCLUSIVE, UN CONCEPT HISTORIQUE, ÉVOLUTIF AUX REPRÉSENTATIONS DIVERSES…….…….16

CHAPITRE 1 : UNE FORTE IMPRÉGNATION PROFESSIONNELLE……..18

1.1 L'émergence du projet au sein d'un contexte professionnel inclusif…….….19

1.2 De personnel d'éducation à chercheur……22

1.3 Questionnement initial et problématique……25

CHAPITRE 2 : SCOLARISER L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE : REPÈRES SOCIOHISTORIQUES……..32

2.1 Rôle et accès à l'éducation dans le monde : état des lieux……..34

2.2 Des contextes évolutifs : ségrégatifs, intégratifs puis inclusifs……...……45

2.2.1 Le paradigme exclusif……..…….……45

2.2.2 Un contexte ségrégatif jusqu'aux années 1970…….……46

2.2.3 Vers un concept d'intégration jusqu'aux années 1990…….……50

2.3 Un paradigme contemporain : l'inclusion**…….…….53**

2.3.1 Origine du processus : normalisation et inclusion……...…….53

2.3.2 Un modèle inspiré de l'école efficace……..……55

2.3.3 Des textes internationaux fondateurs comme socles de l'école inclusive ……...……60

2.4 L'école inclusive au XXIème siècle : enjeux et dilemmes…….62

2.4.1 Un objectif du développement durable à l'horizon 2030……..…62

2.4.2 L'école inclusive relève d'un processus…….……..66

2.4.3 Plusieurs dilemmes pour relever le défi éducatif du XXIème siècle…....67

4.5 Élèves à besoins éducatifs particuliers : concept et état des lieux…….……..72

CHAPITRE 3 : REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET IDENTITÉS PROFESSIONNELLES AU CŒUR DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS……..……82

3.1 Des représentations collectives de Durkheim aux représentations sociales de Moscovici et d'Albric……..…..84

3.2 Des représentations sociales au sein d'un écosystème : le processus inclusif……92

3.3 Concept identitaire et identité professionnelle des acteurs de l'inclusion : enseignants, chefs d'établissement et accompagnants ou techniciens d'éducation spécialisée……...……97
CHAPITRE 4 : UNE PERSPECTIVE DE SOCIÉTÉ INCLUSIVE À L'HEURE DES INÉGALITÉS……..…….……106
4.1 Inégalités scolaires dans le monde : des écarts importants……..……...108
4.2 L'inclusion comme remède aux inégalités……..……109
4.3 Un modèle émergent à questionner : la société inclusive……...……..111
SYNTHÈSE DE LA PARTIE I……....……..114
PARTIE II : UNE MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE MIXTE POUR RECUEILLIR LES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS FRANÇAIS ET QUÉBÉCOIS….……..117
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES CINQ HYPOTHÈSES DE RECHERCHE…119
5.1 Réflexions initiales et évolution……120
5.2 Contexte local : lien entre le contexte de d'exercice et sensibilisation aux enjeux de l'école inclusive…….……..128
5.3 Acteurs éducatifs français et québécois : une construction de l'identité professionnelle avec des attitudes plus ou moins inclusives…….……..130
5.4 Acteurs éducatifs français et québécois : des représentations différentes de l'inclusion et de la formation……..…….…131
5.5 Impact de la fonction exercée sur les représentations et attitudes des acteurs.….133
5.6 Impact de l'âge et l'ancienneté sur les représentations et attitudes des acteurs…134
CHAPITRE 6 : ORGANISATION MÉTHODOLOGIE DE LA COLLECTE DE DONNÉES……...……..135
6.1 L'échantillon sélectionné : des acteurs éducatifs franco-québécois……..137
6.1.1 Les spécificités du panel……...……..137
6.1.2 Portrait des répondants au carnet de bord……..……140
6.1.3 Portrait des répondants au questionnaire……...……142
6.1.4 Portrait des répondants aux entretiens……...……142
6.2 L'approche comparative pour analyser les représentations de ces acteurs éducatifs ……143
6.2.1 Le sens de la comparaison…….……143
6.2.2 Définitions de l'éducation comparée……..145
6.2.3 Comment comparer ?.....146
6.2.4 Comparer les systèmes éducatifs français et québécois……150

6.3 Outils de collecte et de diffusion : recherche ethnographique et usage du vecteur numérique……158
6.3.1 La recherche ethnographique…….....158
6.3.2 L'utilisation du vecteur numérique dans la collecte de données….....158
6.3.3 Avantages et limites du vecteur numérique……..……162
CHAPITRE 7 : PRÉSENTATION DES ÉTAPES DE LA COLLECTE DE DONNÉES ……...……163
7.1 Recherche bibliographique……..…….……165
7.2 Enquête d'amorce au sein d'un établissement scolaire : utilisation d'un carnet de bord et projet ESSEIQ……..…….……166
7.2.1 Le carnet de bord : objectifs, déroulement et recueil……167
7.2.2 La mise en place d'un projet de recherche-formation à travers le projet ESSEIQ……...172
7.3 Enquête par questionnaire : principes généraux, rédaction et diffusion……...179
7.4 La série d'entretiens ethnographiques…….……188
CHAPITRE 8 : MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE UTILISÉE : OUTILS CHOISIS POUR ÉTUDIER LES DONNÉES D'ENQUÊTE……189
SYNTHÈSE DE LA PARTIE II……..193
PARTIE III : ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION GÉNÉRALE……195
CHAPITRE 9 : PRÉSENTATION DES DONNÉES GÉNÉRALES……...196
9.1 Des données recueillies durant quatre années de recherche……..197
9.2 Validité des résultats par LeSphinx…….……..201
9.3 Méthodologie d'analyse des données……203
9.4 Présentation générale de l'échantillon……..206
9.5 Des acteurs aux représentations sociales globalement inclusives……...…..212
CHAPITRE 10 : RÉSULTATS OBTENUS À PARTIR DES CINQ HYPOTHÈSES...220
10.1 Exercer dans un contexte défavorisé amène les acteurs éducatifs à davantage identifier les obstacles…….……223
10.2 Les acteurs québécois ont des représentations plus intégratives, les acteurs français plus inclusives……..…….…..227
10.3 Les représentations des acteurs québécois concernant l'école inclusive sont plus élargies que celles des acteurs français…….…..242
10.4 Les chefs d'établissement ont des représentations plus inclusives que les enseignants, accompagnants et TES…….……..246

10.5 Avec l'âge et l'ancienneté, des acteurs éducatifs plus confiants et sereins dans la mise en œuvre de l'école inclusive……..……....253
10.6 Une série d'entretiens ethnographiques pour prolonger les résultats obtenus….259
10.7 Synthèse des résultats……..……260
CHAPITRE 11 : DISCUSSION GÉNÉRALE…….…..261
11.1 Bilan de des études réalisées……..…….263
11.1.1 L'étude franco-québécoise : des représentations de l'inclusion divergentes liées à des politiques éducatives……..….263
11.1.2 Une politique assumée d'intégration et d'adaptation scolaire au Québec …….……265
11.1.3 Des acteurs français influencés par une politique "full inclusion" ?.....266
11.1.4 Une influence des politiques éducatives sur les représentations…...….267
11.1.5 L'étude des fonctions : les plus « exposés » à l'inclusion auraient-ils des représentations davantage négatives ?.....268
11.2 Nuances à prendre en compte et limites de la recherche…….270
11.3 Trois réflexions de recherche pour la mise en œuvre d'une école plus inclusive …….……271
11.3.1 Former des acteurs pour favoriser des représentations non seulement positives mais engagées et convaincus……....276
11.3.2 Mettre en adéquation les objectifs inclusifs avec la mise en place de réels moyens humains et matériaux…….……..…..278
11.3.3 Accepter que l'inclusion ne puisse se faire coûte que coûte…….…..280
11.4 Prolongement : vers une vision nouvelle de l'inclusion ?.....282
SYNTHÈSE DE LA PARTIE III……...…….288
CONCLUSION GÉNÉRALE……..290
BIBLIOGRAPHIE……294
LISTE DES ANNEXES……...…….314
ANNEXE 1……..……316
Extraits du carnet de bord……...……317
ANNEXE 2…….320
Questionnaire de recherche…….321
ANNEXE 3…….330
Tableau synthétique des résultats issus du questionnaire……...……..…331
ANNEXE 4…….338

Transcription d'un entretien avec une cheffe d'établissement québécois……..…….339
ANNEXE 5……...……..342
Transcription d'un entretien avec une Technicienne d'Éducation Spécialisée au Québec….343
ANNEXE 6…….347
Transcription d'un entretien avec une enseignante d'Histoire, au Québec…….348
ANNEXE 7…….352
Transcription d'un entretien avec une professeure d'université québécoise……..353
ANNEXE 8…….356
Transcription d'un entretien avec un chef d'établissement français……...357
ANNEXE 9…….361
Transcription d'un entretien avec une AESH française……..362
ANNEXE 10……...……364
Transcription d'un entretien avec une enseignante de français……..……365
ANNEXE 11……...368
Transcription d'un entretien avec un professeur d'universités français……...……..369
ANNEXE 12……...372
Liste des tableaux……373
ANNEXE 13……...375
Liste des figures……..376

TABLE DES SIGLES EMPLOYÉS

AESH = Accompagnant d'élèves en situation de handicap

AVS = Auxiliaire de Vie Scolaire

CARDIE = Cellule Académique de Recherche, Développement, Innovation et Expérimentation

EBEP = Élève à besoins éducatifs particuliers

EBS = Élève à besoins spécifiques

EHDAA = Élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage

ESPE =École supérieure du professorat et de l'éducation

ESSEIQ = Établissement Scolaire Au Service d'Une École Inclusive de Qualité

IFÉ : Institut Français de l'Éducation

INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

ULIS = Unité localisée pour l'inclusion scolaire

UPE2A = Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

TDAH = Trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité

TES = Technicien d'éducation spécialisée

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

INTRODUCTION

« Le meilleur aboutissement de l'éducation est la tolérance »
Helen Keller (1880-1968)

Les récentes campagnes politiques nous le rappellent. L'éducation est au cœur des enjeux sociétaux actuels. Elle se situe au centre des programmes politiques de nos sociétés occidentales. A l'ère d'une société mondialisée et hyper connectée, ces enjeux évoluent constamment dans le monde. A la fois économique et social, cet enjeu éducatif constitue un objectif majeur pour les différents partis au pouvoir. Éduquer pour réduire les inégalités ? Pour favoriser la croissance ? Les leaders prennent peu à peu conscience de la relation existante entre éducation et croissance d'un point de vue économique même si le lien de causalité reste difficile à prouver.

De nombreuses recherches se sont intéressées aux politiques éducatives mises en place ces dernières années. La décennie 1990 a été décisive dans la mise en œuvre de politiques inclusives à l'échelle internationale notamment par le biais de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) initiée par l'Organe de Nations Unies. Trente ans plus tard, la carte mondiale révèle des disparités importantes au niveau de la prise en compte de tous les élèves. Ces disparités seraient-elles le fait de politiques nationales qui définissent les grands axes éducatifs ? Ou bien des acteurs présents au quotidien avec les élèves ?

Au cœur de ces politiques, se trouve l'établissement scolaire, ce lieu privilégié pour la scolarisation des élèves où interfèrent une logique sociale et une logique d'apprentissage. Après le cycle primaire, les établissements du secondaire se trouvent ainsi au cœur du parcours éducatif chez les élèves. Des établissements ou les acteurs ne voit pas toujours l'accueil de tous les élèves comme un bénéfice (Massé, Nadeau, Verret, Gaudreau & Lagacé-Leblanc, 2020).

Pour ce travail de recherche, nous allons nous pencher sur ces établissements, véritables piliers de la scolarité chez les élèves. Des établissements ou les acteurs seraient plus réfractaires à l'accueil de tous les élèves

Présents au quotidien au sein de ces établissements, nous allons nous focaliser sur certains acteurs éducatifs : les personnels de direction qui impulsent les directives nationales, les professeurs du second degré responsables pédagogiques de ces élèves, et les accompagnants et techniciens d'éducation spécialisée dont l'activité est directement liée à la mise en place de ces

politiques éducatives. S'intéresser à ces métiers revient à concevoir l'éducation inclusive comme un processus collectif qui prend en compte une multitude d'acteurs responsables de cette mise en œuvre. Nous interrogerons la responsabilité de chacune de ces fonctions.

Ces acteurs sont directement concernés par les mesures mises en place ces dernières années. Celles-ci font suite aux différents textes initiaux qui prônent une éducation de qualité pour tous. Il est important de comprendre le lien entre ces politiques, les textes qui en découlent et les représentations des acteurs.

Enfin, l'éducation inclusive constituant un enjeu international, nous allons effectuer une analyse comparée. Pour cela nous allons nous pencher sur deux pays de part et d'autre de l'Atlantique : la France et le Canada, en ciblant plus particulièrement la province de Québec. Cette province, francophone, a pris des dispositions différentes dans le temps en matière d'éducation inclusive et dans la prise en charge de tous les élèves. L'approche comparée sera l'occasion de prendre appui sur ces deux contextes, à travers ces acteurs du quotidien, pour tenter de comprendre l'influence des politiques éducatives dans la prise en compte de tous les élèves.

L'enjeu de ce travail sera de lier ce concept d'éducation inclusive à l'international avec les différentes fonctions éducatives en faisant l'hypothèse que des représentations sociales peuvent influer sur les attitudes des acteurs dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive de qualité. Nous verrons également s'il existe des facteurs pouvant influer sur ces représentations.

PARTIE I :

ÉCOLE INCLUSIVE : UN CONCEPT HISTORIQUE, ÉVOLUTIF AUX REPRÉSENTATIONS DIVERSES

Cette première partie « École inclusive : un concept historique, évolutif aux représentations diverses » est composé de quatre chapitres. Elle a un double objectif : problématiser l'objet de recherche puis dresser une revue de littérature bibliographique complète en lien avec ce travail de recherche.

Le premier chapitre vise à comprendre le cheminement complet qui a conduit à l'élaboration de cette thèse de doctorat.

Il aborde mes premiers pas dans le monde professionnel qui ont été marqués par une forte imprégnation quotidienne au contexte d'éducation inclusive : concours de professeur des écoles, coordination d'un dispositif inclusif dans le 1er et dans le 2nd degré, obtention du CAPPEI, tutorat d'enseignants d'ULIS…Il s'intéresse à la transition entre ce parcours professionnel et l'heure des questionnements. Il s'agit de décrire l'évolution vers une posture de chercheur. Enfin, il problématise l'objet de recherche, développe les questions initiales posées à ce stade qui ont conduit à entamer une démarche réflexive et un projet de recherche durant ces années.

Les deuxième, troisième et quatrième chapitre dressent une revue de littérature complète du sujet traité.

Le deuxième chapitre présente une approche socio-historique des évolutions concernant la scolarisation des élèves au XXème et XXIème siècle : nous découvrons les différents paradigmes existants : ségrégatif, intégratif et inclusif. Nous verrons comment ces termes ont évolués au fil des années autour de textes internationaux et comment l'école a ouvert peu à peu ses portes à la diversité.

Le troisième chapitre s'intéresse au concept des représentations sociales, au cœur de ce travail de recherche. A travers la recherche, nous verrons ce qu'elles représentent, comment ce concept a évolué au fil des années ainsi que leurs importances dans le paradigme inclusif en cours.

Enfin, le quatrième chapitre nous amènera sur un concept plus large directement lié à celui d'école inclusive : la société inclusive.

CHAPITRE 1 : UNE FORTE IMPRÉGNATION PROFESSIONNELLE

1.1 L'émergence du projet au sein d'un contexte professionnel inclusif

Entamer un travail de recherche aussi exigeant que la rédaction d'une thèse de doctorat demande au préalable une réflexion importante. Sensible depuis toujours aux problématiques liées à la fragilité humaine j'ai construit mon cheminement professionnel tout au long de mes études par la découverte du concept d'inclusion au travers de mes différentes expériences.

Durant toute ma scolarité, jusqu'au Master, j'ai rencontré de nombreuses personnes : professeurs, formateurs, camarades qui ont nourri ma réflexion sur la compréhension de l'autre et sur la place de chacun au sein de nos sociétés. J'ai ainsi développé assez tôt une sensibilité importante aux enjeux de l'inclusion devant permettre à chacun de trouver sa place dans une société de plus en plus centrée sur l'individu. Tout au long de ces années, j'ai côtoyé des personnes en situation de handicap moteur ou cognitif (autistes, trisomiques...). J'ai pu mesurer l'étendue de la diversité humaine.

Professeur des écoles titulaire depuis 2016, j'ai, dès ma première année en tant que stagiaire, eu la responsabilité d'une classe d'une vingtaine d'élèves aux profils très différents, avec des problématiques et des difficultés singulières.

Sensible à ces problématiques liées à la prise en charge des élèves les plus en difficulté, appelés communément aujourd'hui élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), j'ai rapidement souhaité m'orienter vers l'éducation inclusive, en m'intéressant lors de mon année de stage à des dispositifs adaptés permettant la scolarisation de ces élèves au sein de différents établissements : écoles élémentaires, collèges...

Le CAPPEI : une certification transitionnelle

J'ai souhaité me spécialiser et étudier les dispositifs permettant la prise en charge de ces élèves. Ainsi, j'ai coordonné un dispositif ULIS-école dans le 1er degré puis un dispositif ULIS-collège dans le second degré. Lors de l'année 2018-2019 j'ai passé le certificat d'aptitudes aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI), que j'ai obtenu en juin 2019.

De mes premières découvertes sur les bancs de l'université à mon activité professionnelle en tant que professeur des écoles puis en tant que coordonnateur d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire, j'ai pu, au travers des échanges avec les partenaires de l'éducation nationale m'interroger, me questionner sur le système éducatif en général. J'ai pu mesurer l'impact du maître d'école, du professeur de mathématiques sur un élève à travers mon métier d'enseignant. J'ai pu grâce aux apports théoriques lors des différentes formations, comprendre tout l'enjeu de la scolarisation des élèves dans leur diversité.

Cette formation CAPPEI de plusieurs semaines m'a permis de faire le lien entre mon travail de recherche et ma pratique de terrain et m'a apporté des solutions à la fois théoriques et pratiques. J'ai pu prendre appui sur les éléments de formation pour mieux comprendre le système, pour faire émerger des hypothèses susceptibles de l'améliorer. J'ai pu ainsi pendant ces années, rencontrer de nombreux élèves à besoins spécifiques aux troubles divers au sein du dispositif et plus largement au sein des différents établissements dans les différents cycles d'apprentissages : école maternelle , primaire , collège..

Pour illustrer l'émergence de ce projet, je vais citer le cas d'un élève dont j'ai eu la charge durant mon activité professionnelle. Lors de mon année de formation au certificat d'aptitudes aux pratiques de l'éducation inclusive, j'ai pu observer, avec les collègues enseignants, des résultats spectaculaires concernant le dispositif ULIS que je coordonnais. Ce dispositif, instable depuis plusieurs années n'avait pas permis aux élèves d'être dans une réelle posture d'élève. Ils manifestaient une souffrance importante, n'étaient pas acceptés par leurs camarades. La logique était clairement ségrégative et je me souviens avoir été marqué par l'un d'un de ces élèves, qui, manifestant un trouble autistique, était visiblement en décalage avec le reste des élèves, en grande souffrance. Le travail en partenariat avec les enseignants, la mise en place de soins extérieurs, d'une AESH (Accompagnement d'Élève en Situation de Handicap) conformément à la notification ont permis d'observer des résultats spectaculaires. Peu à peu l'élève inhibé, méfiant, en souffrance début Septembre s'était transformé souriant, heureux de venir à l'école, impliqué tous les matins dans son travail . Cette évolution m'a profondément marquée et a fait écho aux différentes formations que j'ai reçues dans le cadre du certificat. J'étais réellement convaincu qu'un système inclusif bien coordonné pouvait permettre à ces élèves d'obtenir des résultats significatifs.

L'heure des prémices et des premiers questionnements

Par cette situation, je me suis alors questionné :

Quelles représentations avions-nous de cet élève, et de ces élèves à besoins éducatifs particuliers, plus généralement en début d'année ? Puis en fin d'année ?

Qu'est-ce qui dans l'attitude des différents acteurs présents, avait concrètement permis à cet élève de se sentir mieux et heureux à l'école ? Et comment mesurer cela ?

J'ai pu, à travers mon précédent rôle de coordonnateur, échanger avec de nombreux partenaires, percevoir le climat inclusif au sein des établissements, observer les différents gestes et les attitudes inclusives ou non auprès des EBEP.

De nombreuses questions ont émergées dans mon quotidien. Si les nombreux échanges avec mes pairs furent pertinents, j'ai souhaité approfondir ces thématiques de mon quotidien. C'est ainsi que j'ai commencé à m'intéresser au monde de la recherche scientifique, en lisant plusieurs auteurs sur le sujet tels que Gardou, Tremblay, Kohout-Diaz ou Thomazet. Si de nombreux travaux furent produits ces dernières années, j'ai peu à peu réfléchi à chercher des réponses aux questions que je me posais au quotidien. Des questions pratiques et des questions philosophiques. Plutôt que de chercher sans but, l'idée de produire un réel travail d'ordre scientifique voyait le jour.

J'ai ainsi souhaité m'engager dans la préparation d'un travail de recherche sur cette thématique de l'éducation inclusive par la réalisation d'une thèse de doctorat. J'ai rédigé et organisé un projet de thèse en réfléchissant et en affinant peu à peu ma thématique avec ma directrice de thèse, Professeur Kohout-Diaz puis lors des nombreux échanges avec le comité de suivi, lors de séminaires doctoraux etc…

Le chapitre suivant permettra de voir plus en détail la transition qui s'est opérée entre le professionnel de terrain et le chercheur.

1.2 De personnel d'éducation à chercheur

Ce second point est l'occasion de présenter l'évolution de positionnement entre le praticien de terrain, acteur de l'école inclusive et le chercheur. Suite à cette réflexion qui a amené ce projet de thèse , il m'a fallu affiner ma réflexion en faisant évoluer mon positionnement.

J'ai dû passer du rôle de professionnel de l'éducation spécialisée travaillant au sein d'établissements du 1er et 2nd degré, à celui de chercheur, investigateur dans une démarche de questionnement, d'hypothèses, de recherches... J'ai souhaité orienter ma recherche sur l'éducation inclusive et sur les modalités de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il me fallait pour cela bien cerner les différents enjeux relatifs à ces évolutions au cours des dernières décennies. L'immersion dans plusieurs contextes de recherche m'a peu à peu fait adopter des réflexes de chercheur, en réflexion constante sur le sujet traité. Je suis intervenu au Vème colloque international sur les inégalités scolaires à Lausanne (Suisse) le 24 et 25 Avril 2019 à la Haute école pédagogique Vaud (participation école doctorale et LACES). J'ai pu échanger lors de différents temps de dispute (Lahanier, Tremblay), intervenir lors d'un séminaire doctoral en Janvier 2020 et à plusieurs reprises lors des différents comités de suivi.. Ces échanges auront permis de questionner différents grands points d'étapes de ce travail (questionnement initial diffusion du questionnaire...). Je me suis appuyé sur les conseils scientifiques de plusieurs Professeurs pour mener à bien ce projet : Pr.Malet sur la thématique de l'éducation comparée, Pr.Tremblay sur le volet France-Québec, Pr.Kohout-Diaz sur l'école inclusive et l'aspect méthodologique.

Lors de la déclaration de Salamanque (UNESCO,1994) , 92 pays ont engagé leur système éducatif en faveur d'une scolarisation en classe ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Presque trente ans plus tard, où en sommes-nous ? Les différents constats réalisés au sein de contextes différents : formation CAPPEI, rôle de coordonnateur au sein d'écoles, de collèges, échanges avec des collègues sur les plateformes numériques.. m'ont permis de comprendre qu'il existait des difficultés générales au sein du personnel à mettre en œuvre l'éducation inclusive. En prenant appui sur des travaux de recherche existants, nous relevons que plusieurs auteurs tels que Lantheaume (2011) ont montré les limites d'un simple discours prescriptif et général en matière d'efficacité inclusive. La chercheuse montre dans cet ouvrage qu'il est nécessaire d'aller plus loin.

S'intéresser aux élèves les plus fragiles du système scolaire, c'est s'intéresser à plusieurs concepts, développés par Gardou (2006) liés à la fragilité ou à la vulnérabilité. Je me suis questionné sur l'impact des représentations des adultes présents au quotidien auprès des élèves aux besoins les plus importants :

Comment un être vulnérable, parfois incompris, rejeté, peut-il, grâce à une meilleure représentation des adultes et des attitudes bienveillantes, encourageantes, progresser de manière significative ?

J'ai souhaité mieux comprendre et définir les concepts liés aux enjeux éducatifs, à ceux, spécifiques, de l'école inclusive. Je me suis questionné sur les facteurs qui pouvaient permettre de favoriser l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers. Dès lors, ces premiers constats professionnels, les premières lectures scientifiques, les questionnements m'ont conduit à construire un projet de thèse, à soulever plusieurs questions liées à l'école inclusive, aux représentations des acteurs éducatifs, que je détaillerai dans la problématique du chapitre 3. En plus d'interroger les représentations des acteurs éducatifs, il m'a paru opportun de réaliser une approche comparée avec une province francophone, le Québec. Tous les pays francophones, à la culture différente, n'ont pas les mêmes représentations des élèves à besoins spécifiques (EBS) ou à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Ils n'ont pas les mêmes codes, les mêmes langages ni les mêmes habitudes quant à la scolarisation de tous les élèves. En plus des appuis scientifiques, les échanges, éclairages et rencontres, notamment avec Tremblay, professeur des universités à l'université Laval m'ont convaincu de la pertinence d'analyser comparativement la situation de l'école inclusive dans ces deux contextes.

La lecture d'ouvrages, le visionnage de conférences et surtout les échanges avec mes pairs, au quotidien, lors de la passation du CAPPEI ou encore lors d'interventions à l'international (Lausanne 2019) ont mis en évidence un point : les modalités de la scolarisation des élèves à BEP fait débat. Il ressort que la mise en place de l'inclusion est source de problématiques réelles. Des questions surviennent : Tous les acteurs éducatifs sont-ils convaincus de la nécessité et des bienfaits de l'inclusion ? Quel impact ces représentations ont-elles sur les attitudes et actions des enseignants à l'égard des EBEP ?

J'ai choisi de m'intéresser aux acteurs du 2nd degré. Ces dernières années, comme le montrent les chiffres récents avec une évolution progressive du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés, c'est vers le 2nd degré que les efforts convergent pour permettre à tous les élèves de poursuivre leur scolarité en milieu ordinaire après l'école élémentaire. L'enjeu de cette thèse est d'effectuer une analyse comparative entre deux contextes, la France et le Québec et d'analyser les attitudes des acteurs d'établissements du 2nd degré par le biais des représentations des enjeux de l'école inclusive et des attitudes qui en découlent.

Le premier tableau ci-dessous est un récapitulatif synthétique du questionnement initial. Il prend appui sur la démarche QQOQCP popularisé par le rhétoricien romain Marcus Fabius.

QQOQCP récapitulatif	
Qui ?	**Les acteurs éducatifs du secondaire : enseignants, chefs d'établissement, accompagnants...**
Quoi ?	**Les représentations de l'école inclusive et de la scolarisation de tous les élèves**
Où ?	**Dans des établissements du secondaire en France et au Québec**
Quand ?	**Entre 2018 et 2022**
Comment ?	**Une méthodologie mixte : des outils de collecte divers : questionnaire, recherche ethnographique et vecteur numérique.**
Pourquoi ?	**Analyser les représentations des acteurs pour comprendre les difficultés liées à la mise en place de l'école inclusive et réfléchir à des leviers d'amélioration**

Tableau 1 - QQOQCP de la problématique

Dans le troisième point, nous nous intéresserons plus précisément aux problématiques qui ont entraîné ce travail de recherche.

1.3 Questionnement initial et problématique

Trois temps de recherche

Définir l'objet de la thèse, construire l'objet de recherche et le questionnement sont les éléments centraux de ce travail de recherche. Ce questionnement a évolué au fil des premiers mois, au fil des rencontres, des échanges et de la prise en compte des travaux de recherche. Pour bien définir le cadre de ce travail, il fut essentiel de bien présenter plusieurs notions fondamentales propres à ce projet : éducation inclusive, attitude inclusive, représentations sociales, acteurs éducatifs, analysé comparée. Ce travail de recherche a été effectué en trois temps, synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Temps	Déroulement
1	Une enquête d'amorce ethnographique dans un contexte précis : rédaction du carnet de bord.
2	Constitution et diffusion d'un questionnaire de recherche auprès des acteurs Français et Québécois.
3	Entretiens ciblés avec des acteurs éducatifs en lien avec les résultats obtenus.

Tableau 2 - Les trois phases de la recherche

Faire le choix d'une approche multiple permettra d'avoir des résultats plus fiables et de dépasser les intérêts et les limites d'une unique enquête par questionnaire. L'enquête d'amorce a permis de dresser un premier constat à partir d'un contexte. Le questionnaire a été l'élément central de la collecte par son approche quantitative. Enfin, réaliser des entretiens avec un échantillon du panel permettra d'obtenir davantage de détails et d'éléments contextuels.

Problématisation : méthode sélectionnée et préalables

Le questionnement demandait au préalable de bien définir plusieurs concepts traités dans ce travail : Que représentent les notions d'attitude inclusive et de représentations sociales ? Ces points seront développés dans des chapitres suivants.

La problématisation fut amorcée en premier lieu, par une forte imprégnation « terrain » au sein de contextes professionnels. Cette amorce, ces premières réflexions ont soulevé des questions et interrogations sur l'inclusion de tous les élèves en milieu ordinaire et sur le rôle des acteurs dans ce processus complexe : Pourquoi le fait d'inclure suscite-t-il autant de débats chez les acteurs éducatifs ? Quelles sont les difficultés et obstacles relevés ?

Ces interrogations m'ont amené à rechercher des premières réponses par l'appui sur de nombreuses ressources scientifiques dans le cadre du CAPPEI. Ce temps a permis d'affiner le questionnement de départ autour des enjeux de l'inclusion, d'élargir la réflexion dans une logique plus transversale, en prenant en compte d'autres acteurs, ainsi que l'aspect international. Je me suis interrogé sur les facteurs pouvant influer les acteurs éducatifs.

Ces questions ont été transmises, débattus, retravaillées en fonction de l'état de la recherche actuelle. L'objectif de la réflexion est de pouvoir à la fois dresser un état des lieux actuel sur un sujet précis, tout en y apportant un aspect novateur.

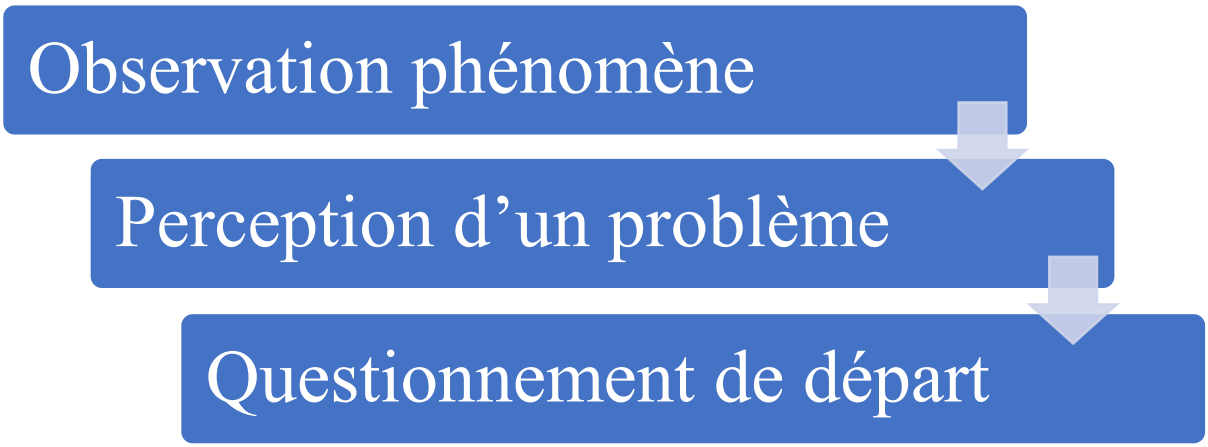


Figure 1 : Étapes de la problématisation

Problématisation : observation du phénomène, perception de problème et questionnement

La problématique de ce travail de recherche s'est construite en plusieurs étapes, détaillées ci-dessous.

L'observation de phénomène

L'observation d'un phénomène est directement liée à une forte imprégnation dans le contexte de recherche avec une immersion pratique en tant qu'enseignant puis à la formation CAPPEI, qui fut le lien entre recherche et action. Ce fut l'occasion d'identifier des craintes, des difficultés, des obstacles et des divergences chez les acteurs de l'éducation inclusive concernant la scolarisation de tous les élèves à l'école. Ce fut également l'occasion de relever des souffrances à la fois dans le personnel éducatif comme chez les élèves dans un système encore perfectible.

La perception de problèmes

Le problème perçu directement lié au point précédent se recentre sur les acteurs éducatifs. Ces derniers ont un rôle majeur à jouer dans la scolarisation de tous les élèves à l'école. N'y a-t-il donc pas des écarts entre les politiques publiques, les représentations des acteurs et la formation ? Quelles sont les représentations de ces acteurs sur ces changements de paradigme ? Comment expriment-ils, ressentent-ils ces changements récents et rapides ?

Le questionnement de départ

Le questionnement permet d'élargir ces perceptions initiales. Il permet de situer la réflexion à une échelle plus large en comparant la France et le Québec. Plusieurs questions furent posées. Quelles politiques la France et la province de Québec ont-elles adoptées ces dernières années en matière d'intégration et d'inclusion ? Quelles sont les perceptions des acteurs ? Quel lien y-a-t-il entre les politiques et les représentations ? Existe-t-il des représentations sociales chez les acteurs éducatifs français et québécois ? Existe-t-il des facteurs influant sur ses représentations ? Dans quelle mesure ces représentations sociales peuvent-elles impacter sur des attitudes inclusives chez les acteurs éducatifs pour tendre vers une éducation inclusive

effective de qualité ? Quels points de convergences et divergences existe-il entre la France et la province de Québec ? Ce travail de recherche s'est considérablement enrichi lors de ces quatre années, par le biais des séminaires doctoraux (Bordeaux), colloques et congrès (HEP de Vaud, ISATT..).

Définir la problématique de recherche

Définir la problématique nécessite de prendre en compte plusieurs points. L'état de la recherche a montré qu'il existait de nombreux obstacles dans la scolarisation de tous les élèves à l'école, que cette démarche d'inclusion n'était pas immédiate chez les acteurs (Chauvière, 2012). Plusieurs textes (UNESCO, 2006) soulignent qu'inclure est un processus collectif visant à répondre positivement à la diversité des élèves. Dès lors, si celui concerne l'équipe éducative nous avons choisi d'interroger non pas seulement les enseignants ou chefs d'établissement mais bien un panel d'acteurs éducatifs.

Enfin, en 2022, l'aspect comparatif est essentiel. Dès lors dans le cadre de ce projet de recherche, il m'a semblé essentiel de situer cette problématique dans un cadre à la fois collectif et international. Interroger l'ensemble des acteurs de l'école inclusive dans un une vision internationale. Le tableau ci-dessous nous permet de lister les principaux points soulevés par ce projet de recherche.

Problématiques principales de recherche	**Concernés**
Quels facteurs impactent la mise en œuvre de l'école inclusive ?	**Acteurs éducatifs français et québécois**
Quelles sont les représentations des acteurs concernant la prise en compte de tous les élèves à l'école ?	
Quels points de convergence et de divergence existent entre la France et le Québec concernant la scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire ?	
Existe-t-il des liens entre formation, politique publique, représentations et scolarisation de tous les élèves ?	
Quelle perception les acteurs ont-ils du concept d'inclusion ? En France, au Québec ?	

Tableau 3 : Problématiques principales de la recherche

Dès lors la problématique de recherche nous invite à réfléchir sur les représentations des acteurs éducatifs français et québécois. Quelle vision ces personnels ont-ils concernant les enjeux philosophiques de l'inclusion scolaire ? Comment perçoivent-ils leur rôle dans ce système ? Pensent-ils que la place de tous les élèves est à l'école en milieu et en classe ordinaire ou doit-il y avoir des exceptions ?

Recueillir ces données a plusieurs objectifs. Cela permettra de réfléchir en parallèle sur l'existence de facteurs pouvant impacter ces représentations et la mise en œuvre effective de l'inclusion. Cela permettra également d'élargir notre réflexion en liant ces recueils aux contextes spécifiques français et québécois, pour réfléchir à des leviers.

Le tableau ci-dessous permet d'avoir un aperçu synthétique de la problématique de recherche à partir des principaux éléments du cadre conceptuel et des problèmes rencontrés dans ce cadre.

Problématique de recherche	
Cadre conceptuel	**Problème de recherche**
Scolarisation de tous les élèves à l'école	Quels points communs et différences en France et au Québec ?
Intégration et inclusion scolaire	Quelles sont les représentations sociales des acteurs éducatifs sur l'inclusion scolaire ?
Représentations sociales des acteurs éducatifs	Quel est l'impact de ces représentations sur l'engagement et l'activité des acteurs éducatifs ? Quels sont les facteurs pouvant impacter favorablement ou défavorablement ces représentations ?

Tableau 4 : Problématique de recherche, cadre conceptuel et problème

Le questionnement central de ce travail de recherche consiste à interroger les acteurs de l'éducation inclusive dans leur compréhension du processus d'école inclusive, leurs représentations et les pratiques et attitudes liés. Le travail de recherche s'intéressera en parallèle aux facteurs influant ces représentations. Le schéma ci-dessous synthétise et permet de bien comprendre l'articulation entre les différents éléments de la problématique. Nous relevons en

premier lieu, un constat de départ. Les premiers éléments de la recherche semblent montrer qu'il des obstacles à la mise en place de l'école inclusive en France, au Québec et dans de nombreux pays du monde. Ensuite, les acteurs éducatifs étant au cœur de cet enjeu de scolarisation de tous les élèves, il parait opportun de réfléchir aux représentations de ceux-ci. Comment perçoivent-ils ces enjeux ? Comment prennent-ils en compte les élèves ? A l'inverse, existeraient-ils des facteurs pouvant influer, impacter ces représentations ? Enfin, celles-ci ont-elles un impact sur les attitudes, pratiques et sur la mise en place de l'école inclusive ?

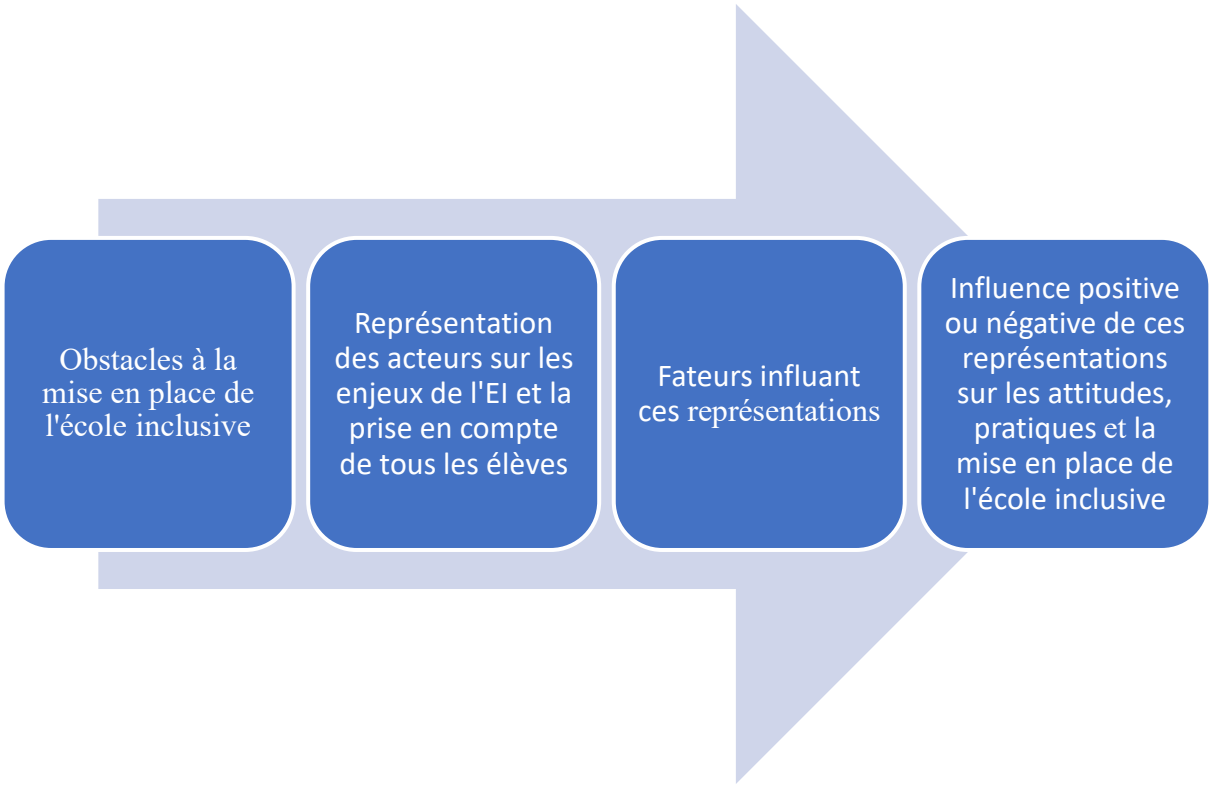


Figure 2 – Synthèse des éléments principaux de la problématique de recherche

La définition de la problématique de recherche nous amène à nous appuyer sur les travaux de Quivy et Van Campendhoudt dans leur Manuel de recherche en sciences sociales (1995).

Nous nous appuierons sur leur segmentation en 7 étapes distinctes dans le cadre de cette recherche. Le tableau ci-dessous synthétise ces points.

La démarche de recherche		
Étapes		**Explication**
1	**La question de départ**	Il s'agit du « fil conducteur » de la recherche. Elle est issue d'un constat, d'une réflexion, des résultats de recherches antérieures... Cette question de départ s'établit à partir de trois critères : clarté, faisabilité et pertinence.
2.	**L'exploration**	Explorer c'est situer son travail dans des cadres conceptuels reconnus. Cette étape correspond à l'acquisition des connaissances : lecture scientifique, observation et entretien exploratoire… Ce travail permet d'affiner la question de départ. Les lectures doivent être liées à la question de départ, porter sur des ressources diversifiées, les auteurs recommandent également de ne pas oublier le contact avec le réel.
3.	**La problématique concerne l'élaboration de l'hypothèse générale.**	Quivy et Van Campendoudht (1995) définissent la problématique de recherche comme "l'approche ou perspective théorique que l'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ".
4	**La construction** du modèle d'analyse	Il consiste à la construction du dispositif de recueil de données, la réalisation de mesures de terrain, opérationnaliser les variables, faire en sorte qu'elles soient observables et mesurables.
5	**L'observation**	Il correspond au recueil de données en tant que tel (étude de faisabilité...)
6.	**L'analyse des informations**	Il correspond à la description et l'interprétation des résultats en lien avec la question formulée et les éléments théoriques invoqués.
7.	**Les conclusions**	Elles comprennent le bilan de la recherche, en lien avec les hypothèses, même si celles-ci ne sont pas validées.

Tableau 5: La démarche en 7 étapes selon Quivy et Van Campendhoudt (1995)

Les chapitres suivants dresseront l'état de la recherche sur les objets pertinents de ce projet.

CHAPITRE 2 : SCOLARISER L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE : REPÈRES SOCIO-HISTORIQUES

Ce second chapitre se compose de cinq sous-parties. Il va nous permettre de cadrer ce travail de recherche à partir du travail bibliographique effectué autour de la scolarisation de l'ensemble des élèves à l'école.

Dans la première sous-partie nous nous intéresserons à l'école. Celle-ci constitue un des cœurs de ce travail de recherche. Nous dresserons un rappel sociohistorique concernant l'origine, le rôle, le droit et l'accès à l'éducation dans le monde. Nous reviendrons sur l'histoire de l'éducation dans une perspective internationale. Initialement, d'où vient l'éducation, d'où vient l'école ? Il s'agit de voir l'origine de l'éducation et le rôle des institutions scolaires à travers différentes expériences internationales. Les sous-parties suivantes permettront de réaliser un état des lieux et de répondre à des questions sur les évolutions de paradigme au cours du XXème siècle.

Quelles sont les évolutions récentes concernant la scolarisation de tous les élèves dans la sphère scolaire ? Comment les élèves à besoins spécifiques étaient-ils perçus au début du XXème siècle ? Quels systèmes et organisations ont prédominé pour ces élèves ? Quelles réponses les politiques ont-elles utilisées ? Quels changements majeurs ont vu le jour ces dernières années ? Nous verrons comment peu à peu, différentes tendances se sont succédées en Occident, avec une vision générale qui s'est peu à peu élargie au cours du XXème siècle et début du XXIème siècle, allant de contextes exclusifs à ségrégatifs puis intégratifs et inclusifs.

Ce second chapitre permettra de bien comprendre et situer l'évolution de paradigme au cours de l'histoire récente, jusqu'à aujourd'hui, en l'élargissant à des concepts contemporains tels que celui d'élèves à besoins éducatifs particuliers ou de la société inclusive.

2.1 Rôle et accès à l'éducation dans le monde : état des lieux

S'intéresser au concept d'école inclusive nous amène à réfléchir sur certaines questions universelles concernant le rôle que doit avoir l'école : Quel est-il au sein de nos sociétés contemporaines ? Comment ce rôle a-t-il évolué au siècle dernier ? Parler d'inclusion revient à aborder un enjeu fort, mais qu'en est-il de l'accès à l'éducation au sens large ? Dans ce sous-chapitre, nous présenterons un cadre et nous rappellerons le rôle de l'institution scolaire au cours des dernières années. L'approche sociohistorique nous permet de relever différentes dates fondatrices de l'école d'aujourd'hui à travers le monde et de voir quel rôle elle joue au sein de nos sociétés actuelles. Il s'agit ensuite de comprendre en quoi l'éducation, enjeu majeur de nos sociétés contemporaines, est un concept évolutif souvent inégalitaire par bien des aspects : inégalités de genre, d'accès à la scolarisation… Cette partie introductive permet d'effectuer un bref état des lieux sur la place de l'institution scolaire au sein des sociétés occidentales et de cadrer le travail de recherche autour de l'école au sens large.

Origine et évolution de l'Éducation en Occident

Réaliser une étude en sciences de l'éducation et de la formation, traiter de sujet autour des systèmes éducatifs Français et Québécois nécessite d'en comprendre les concepts principaux et quelques points historiques. Le mot « éducation » est issu du latin éducation de même sens, lui-même dérivé de ex-ducere qui signifie d'un point de vue étymologique « guider hors de » soit développer, faire produire, développer des connaissances, des compétences utiles à la vie en société pour se développer. L'éducation comprend une forte composante sociale. Comme le rappelle Durkheim (1938, p.119) : *« Bien loin qu'elle ait pour objet unique ou principal les individus et ses intérêts elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence ».* En replaçant l'éducation dans sa dimension historique, nous constatons un changement. Elle est passée d'un rôle principalement social, nécessaire aux interactions, pour, peu à peu, avoir un rôle de contribution au développement comme le montre Lê Thank Koi professeur émérite d'éducation comparée et consultant à l'UNESCO. Ce dernier explique comment l'éducation est devenue au sein des sociétés l'un des thèmes majeurs de la pensée économique.

L'exemple de l'Occident avec la Grèce Antique montre comment l'Éducation a évolué au fil des siècles... A partir de 7 ans, les jeunes garçons vont à l'école. Leur éducation relève des femmes et des pédagogues, généralement des esclaves puis des maîtres. Ces personnes

enseignent les valeurs de la Cité antique comme le théâtre, la guerre, le sport, la politique. Les plus pauvres terminent l'école autour de 14 ans alors que les plus riches poursuivent leurs études. Cette éducation alliait le développement physique des enfants aux arts (musique), aux valeurs morales antiques de force et de vertu (militaire), et à l'intellect (poésie). Elle permettait le développement harmonieux des corps grâce au sport visant un idéal de beauté chez l'adulte. Elle était cependant marquée par trois constantes intéressantes à analyser :

-Le rejet total des enfants faibles et des malades

-La mise à l'écart des filles (elles ne pratiquent les sports qu'à Sparte)

-La pédérastie.

C'est au début du IXème siècle, qu'on assiste à un renouveau culturel, où le savoir antique occupe une place substantielle aux côtés de l'idéologie chrétienne. Cette école nouvelle associe l'instruction littéraire et l'éducation religieuse, il s'agit pour Durkheim (1989) de la véritable naissance de l'école, c'est-à-dire d'un milieu moral organisé, cet endroit étant voué, autant à façonner les idées et les sentiments de l'élève, qu'à la transmission des connaissances. Ainsi, l'organisation de l'éducation a longtemps été le monopole des religions qui ont pu transmettre à chaque génération leur propre vision du monde et leur propre morale. En France, l'émancipation par rapport à la religion a commencé avec la Révolution. Cela a permis à l'État d'assumer progressivement au XIXème siècle toutes ses responsabilités en matière d'instruction désormais publique, laïque et gratuite.

Les trois rôles de l'Éducation selon Grootaers

Comprendre le rôle de l'éducation amène à comprendre son importance, sa nature. Le rôle de l'éducation a évolué au fil du temps. Au départ, prédominait avant tout l'aspect moral, social et certains systèmes d'éducation dédaignaient totalement le développement économique (2014). L'éducation s'est structurée au fil des siècles puis s'est développée au sein des différents pays. Dans nos sociétés contemporaines, l'éducation joue aujourd'hui un rôle économique important depuis l'ère industrielle. Au fil du temps, l'institution scolaire s'est structurée. Elle est devenue incontournable au sein des différentes sociétés. Son rôle diverge selon les pays. Structure à la fois sociale et politique destinée à l'éducation, elle tient une place centrale au sein des sociétés contemporaines. Les différents chefs d'état placent les problématiques d'éducation au cœur de leur projet politique. Il convient de bien définir l'institution scolaire. L'école, selon la définition donnée dans le dictionnaire Larousse est un « établissement ou l'on donne un enseignement collectif général ». L'institution scolaire est un marqueur social important. Elle tient un rôle

majeur au sein des différentes sociétés, permettant de transmettre et de reproduire des valeurs communes, d'enseigner les apprentissages fondamentaux. Travailler sur le sujet de la scolarisation de tous les élèves à l'école nécessite de bien comprendre quel rôle l'école doit-elle avoir au sein de la société. Si des différences existent selon les pays et les époques, des travaux de recherche ont étudié autour des rôles que se doit d'avoir l'école.

Le schéma, issu des travaux de Grootaers définit les trois rôles de l'école : L'Education, l'Utilité et la Socialisation :

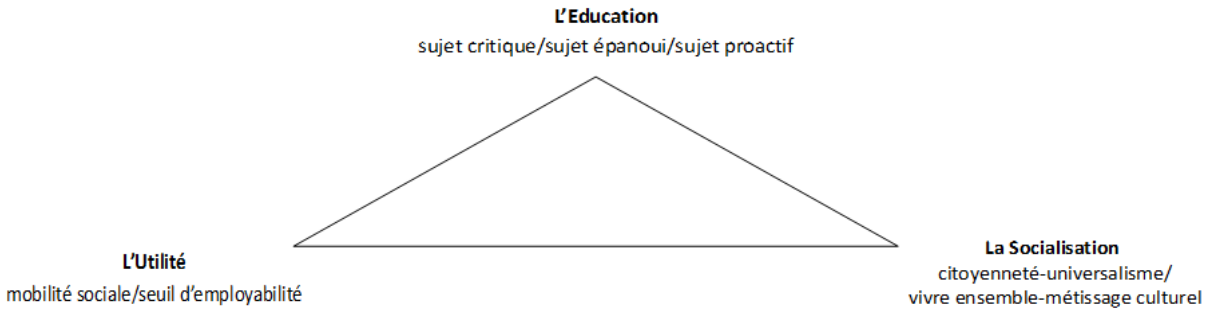


Figure 3 : Les trois rôles de l'école selon Grootaers (2014)

Nous allons voir ci-dessous de manière détaillée les trois rôles définis par Grootaers :

- **1er rôle : L'école de l'Éducation**

Grootaers définit la première mission de l'institution scolaire : apprendre à chaque individu à penser par soi-même A partir des années 1960, l'éducation s'est élargie du seul rôle de l'instruction. Auparavant, le professeur instruisait, transmettait des savoirs aux élèves qui apprenaient ainsi. Il s'agissait désormais de former à la capacité d'analyse et à l'esprit critique : le « je » , « l'Individu-Sujet éclairé ». L'objectif était désormais de développer la personnalité de l'enfant en développant ses potentialités pour en faire un individu autonome au sein de la société. Plus récemment depuis les années 1990, en lien avec la question de l'employabilité (3ème pôle) l'école de l'éducation se devait aussi de forger un individu proactif, capable de répondre aux contraintes externes (économiques...). La mission de l'Éducation visait alors à rendre chacun capable de saisir les opportunités et de faire les bons choix pour « piloter » sa

vie. Pour y parvenir, l'école de l'Éducation devait faire acquérir les dispositions de l' « apprenance », autrement dit les attitudes et les compétences personnelles requises pour pouvoir se mettre de manière constante, de sa propre initiative et sous son propre contrôle, en situation d'apprentissage partout et tout le temps.

- **2ème rôle : L'école de la Socialisation**

Pour Grootaers, la deuxième grande mission de l'école correspond à la socialisation, le comportement avec autrui. L'École de la Socialisation répond à une *logique symbolique* et passe par l'affirmation des valeurs universelles héritées de la Déclaration des droits de l'Homme (1789) et reformulées dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). Elle rejoint le concept d'identité collective défini depuis les années 1960. Pour Grootaers, elle doit contribuer à ce que l'individu développe un sentiment d'appartenance collective à un groupe, à la société dans laquelle il vit , ce qui lui permet de « dépasser non seulement les points de vue individuels mais aussi les particularismes locaux de types communautaristes en tout genre». L'école du 19e siècle contribue à construire *la « citoyenneté » autour de l'appartenance nationale avec pour objectif de former un grand « nous ».* Tout cela, s'opposant à toutes les formes de particularismes culturels, les renvoyant à la sphère privée. Depuis les années 1970, le pôle de la Socialisation s'est lui aussi progressivement élargi et profondément transformé. L'école de la Socialisation actuelle met l'accent sur *une nouvelle citoyenneté construite autour du principe du « vivre ensemble ».* Ce concept préconise la rencontre des diverses cultures et la reconnaissance de leur pluralité. Nous pouvons considérer cette notion de « vivre ensemble » comme un point de départ au concept d'éducation inclusive. Constituer le « nous » signifiait que chacun accepte de s'identifier à un tout social qui le dépasse, qui l'oblige à se distancier de sa culture familiale, de son groupe ethnique, de son appartenance religieuse d'origine etc., qui le conduit à renoncer à une partie de son identité privée pour pouvoir s'intégrer dans l'espace public. Constituer le « nous » aujourd'hui demande à l'école de la Socialisation (et également aux autres institutions éducatives) d'apprendre aux enfants et aux jeunes à pouvoir dire, être à l'écoute et comprendre les différences culturelles et les identités sociales particulières.

- **3ème rôle : L'école de l'Utilité**

La troisième mission de l'institution scolaire correspond à *l'école de l'Utilité*. Ici, la préoccupation est plus pragmatique. L'école prépare chacun à avoir un bon métier, à être compétent et efficace dans sa vie professionnelle pour être inséré en société. Inséré

professionnellement et socialement dans un collectif. Des chercheurs français ont montré encore récemment le lien existant, la corrélation entre décrochage scolaire et difficulté à intégrer le marché du travail[1]. L'insertion socioprofessionnelle se joue via de l'acquisition de diplômes. La réforme LMD – l'abréviation des 3 diplômes : Licence – Master – Doctorat a pour but d'harmoniser les diplômes d'enseignement supérieurs en Europe. Dans le contexte économique actuel défavorable à l'emploi, l'école de l'Utilité a vu son ambition revue à la baisse et sa mission redéfinie en de nouveaux termes. Il s'agit aujourd'hui d'équiper les élèves de compétences minimums et de doter d'une qualification professionnelle tous ceux qui sortiront peu (voire pas) diplômés du secondaire, en vue de leur permettre de faire face aux difficultés d'insertion professionnelle qui les attendent. L'objectif est ainsi de lutter contre le chômage de masse et favoriser le plein emploi. Dans cette optique de conduire à un seuil d'employabilité, il n'est plus tant question de donner à chacun la « chance » (la possibilité s'il est méritant) de connaître une mobilité sociale via la réussite scolaire et la conquête de diplômes élevés, mais plutôt de donner le minimum de compétences générales et professionnelles (pas nécessairement reconnues via un diplôme mais bientôt via le nouveau système de certification par unité ou CPU) qui sera le sésame ouvrant la porte à l'insertion sociale tout autant que professionnelle. Il semble clair pour Grootaers que l'école de l'Utilité , doit permettre à chaque jeune, même s'il aboutit en dehors des parcours de réussite, d'éviter la marginalisation sociale, d'être capable de se débrouiller dans la vie sous toutes ses facettes (et on retrouve ici la figure de « l'individu proactif » rencontré ci-dessus sur le pôle de l'Éducation) …Dès lors en rattachant les points soulevés par Grootaers, nous relevons que les rôles de l'école sont multiples au sein de la société. Elle doit constituer un vecteur de cohésion sociale, de bien-être en aidant l'ensemble des élèves à s'intégrer. En rattachant ces réflexions à notre problématique d'inclusion scolaire en France et au Québec, nous relevons combien l'école a un rôle à jouer dans l'éducation de tous, dans la socialisation pour une société plus cohésive et d'utilité dans une logique plus pragmatique et économique. Les points précédents ont permis de voir quel était le rôle de l'institution scolaire au niveau historique, d'entrevoir les disparités selon les pays et la notion de droit à l'éducation. En lien avec cela, la place de l'institution scolaire dans nos sociétés occidentales pose question. Désormais l'école est considérée comme un service à part entière, ouvert à la concurrence du privé et de différentes structures qui proposent des

pédagogies alternatives. L'essor de ces écoles (Montessori, écoles confessionnelles...) sous contrat ou hors contrat pose question

Droit à l'éducation dans le monde : une notion ancrée dans les textes internationaux

Si en France comme au Québec, le droit à l'éducation est aujourd'hui ancré dans nos sociétés, cela n'a pas toujours et n'est pas toujours le cas dans de nombreux pays du monde. Historiquement, les enfants n'ont pas toujours occupé la place qu'ils occupent actuellement. Ils ont souvent été exploités, abandonnés, cela perdure dans de nombreux pays .La notion de droit pour les enfants est un concept récent, issu d'une prise de conscience internationale au début du XIXème siècle. Pour que l'enfant soit considéré comme un être à part entière, il a fallu attendre les années 1920 avec le Dr Januscz Korczak (1878-1942) qui fut un des premiers à affirmer les droits spécifiques de l'enfant et à réclamer pour eux une Charte de la Société des Nations. Ses idées ont inspiré la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE). L'article 26 de la Déclaration Universelle des droits de l'homme (1946) est clair :

1.« Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié… »

Le droit à l'éducation est un droit international. Selon la convention des droits de l'enfant[2] (article 29) l'éducation est un droit garanti par les États, et doit avoir les objectifs suivants :

- Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;

- Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
- Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
- Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

Ces articles rappellent l'importance du droit à l'éducation, nécessaire pour préparer l'enfant à vivre en société et lui inculquer le respect des droits de l'homme.

Le concept des 4A pour un droit à l'éducation effectif

Qu'est-ce qu'un droit à l'éducation effectif ? Comment le garantir ?

Première rapporteur spéciale de l'Onu sur le droit à l'éducation, Tomaševski (2009) a élaboré le concept des « 4 A » (en anglais : *availability*, *accessibility*, *acceptability*, *adaptability*). Ce concept permet de comprendre comment les quatre grandes composantes de l'éducation dont les États doivent être les garants permettent un droit à l'éducation effectif. Ces quatre composantes sont les suivantes :

- La disponibilité

Elle impose aux autorités de prévoir un nombre suffisant d'établissements (et d'enseignants) pour répondre aux besoins de tous les élèves en âge d'être scolarisés. La logique est ici avant tout quantitative.

- L'accessibilité

Elle implique de garantir un accès à l'éducation à tous les enfants, sans entrave, sans discrimination et à des conditions abordables. Elle doit permettre aux enfants à besoins éducatifs particuliers, allophones, en situation de handicap d'accéder à l'éducation.

- L'acceptabilité

L'acceptabilité suppose de dispenser un enseignement de qualité dans un environnement sûr, tout en respectant les spécificités de certains groupes (comme les minorités ethniques) et en tenant compte de l'avis des enfants sur la façon dont leurs droits sont mis en œuvre.

- L'adaptabilité

L'adaptabilité implique d'instaurer des systèmes éducatifs qui peuvent s'adapter aux besoins de tous les enfants, en particulier ceux qui ont des besoins particuliers comme les enfants handicapés, les enfants issus de minorités, les enfants refugiés ou les enfants qui travaillent : cela représente la logique inclusive qui se met peu à peu en place ces dernières années au sein des établissements.

Le concept des « 4 A » est au cœur de la lutte contre la ségrégation scolaire et devrait être à la base de toute politique d'éducation inclusive. En d'autres termes, l'éducation inclusive nécessite à la fois de protéger le droit à l'éducation et les droits dans le système éducatif.

Un accès à l'éducation dans le monde encore inégal

Le 25 septembre 2018, le premier ministre canadien Trudeau, rappelait, à l'ONU, l'importance d'un accès à l'éducation, enjeu de société mondial, en soulignant les manques existants au XXIème siècle : «1 enfant sur 5 ne va pas à l'école. Investir dans l'éducation permet de changer des vies et de favoriser la prospérité ». Il emploie le terme d'investissement pour favoriser la prospérité au sein des populations.

Bien que d'innombrables progrès aient eu lieu ces dernières décennies au sein des systèmes éducatifs, les chiffres publiés par le Rapport sur la situation des enfants dans le monde montrent qu'en 2016, 264 millions d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés. Certaines catégories sont surreprésentées : plus de 32 millions d'enfants à handicap faible ou modéré n'ont pas accès à l'éducation et ne vont pas à l'école. Comment envisager une réelle égalité des chances dans ce contexte ? Ces chiffres rappellent la nécessité d'œuvrer collectivement pour favoriser la scolarisation de ces élèves dans le monde. Ils nous rappellent les difficultés importantes à homogénéiser l'éducation pour tous. Le fait de ne pas avoir accès à l'éducation renforce la vulnérabilité (publics souvent non lecteurs, marginalisés, ségrégués etc..). Ces chiffres représentent des enjeux majeurs. Si dans les pays développés, une grande majorité des élèves reçoivent une éducation de qualité en milieu scolaire, qu'en est-il des plus fragiles ? Des efforts sont néanmoins réalisés, à l'échelle mondiale. Le taux d'alphabétisation augmente. Il était de 86,24 % en 2016, 81,48% en 2000, contre 75,44% % en 1990 et 70,04 %

en 1980. Quant au taux de scolarisation dans le monde, entre 2000 et 2012, il est passé de 84 à 89% dans le premier degré et de 59 à 73% dans le second, ce qui est très encourageant. Si cette donnée est encourageante, nous pouvons nous interroger sur les conditions de scolarisation d'un point de vue qualitatif et quantitatif. En rattachant ces données à notre travail de recherche, le tableau ci-dessous fait une focale sur la France et le Québec. Il permet de voir que même dans des pays et provinces développés, des divergences existent, avec une politique d'adaptation scolaire mise en place précocement au Québec, dès 1999, et un taux de scolarisation des élèves à besoins spécifiques plus important en école ordinaire.

Enjeux de la scolarisation de tous les élèves à l'école – Focale France-Québec	
France	**Québec**
1882 : Scolarisation obligatoire de tous les élèves **1975** : Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées **2001** : Apparition du concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) **2005** : Loi pour l'égalité des chances **2013** : Loi de la refondation de l'école	**1943** : Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire **1999** : Politique de l'adaptation scolaire **2008** : Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA

Tableau 6 : Les enjeux de scolarisation de tous les élèves en France et au Québec

Les conséquences de la non-scolarisation

A l'heure où l'inclusion de tous les élèves à l'école, tout comme les modalités de cette scolarisation font débats à l'école, quelles sont les conséquences de la non-scolarisation ?

L'UNICEF (2016) rappelle que parmi les millions d'enfants qui ne vont pas à l'école, plus de la moitié sont des filles à qui l'on refuse un droit fondamental, le droit à l'éducation. Leur futur s'en trouve limité. Si les études peuvent leur offrir un meilleur avenir, une enfance sans éducation maintient des barrières souvent insurmontables : barrière du langage, abstraction difficile, non accès à l'écrit, manque d'ouverture d'esprit sont des caractéristiques qui peuvent à terme être de réels handicaps pour ces jeunes.

L'école pour répondre aux enjeux du XXIème siècle : un rôle évolutif

Au XXIème siècle, dans une société constamment évolutive, l'éducation tient une place prépondérante. Dans les sociétés occidentales, des changements majeurs sont apparus. Tout le système scolaire a dû et doit continuer à s'adapter en tenant en compte constamment des changements sociétaux. Les enjeux actuels liés à l'évolution de nos sociétés occidentales ont été listés par le groupe de travail coordonné par le recteur de Bruxelles (Viviers, 2015) :

-l'intelligence artificielle.
-les mutations sociétales impliquant de nouveaux rapports entre le citoyen et la société : part toujours plus importante de l'individualisme, recul du sens collectif, nouveaux rapports aux normes et à l'autorité...
-la modification des configurations familiales : monoparentalité.
-la multi culturalité des sociétés, établissements et classes.
-la mondialisation économique, culturelle, sociale.
-l'incertitude quotidienne : montée des extrémismes, défis environnemental et climatique...
-les changements socio-économiques.

Ces enjeux nous montrent le caractère évolutif du système éducatif. Celui-ci reste tributaire des changements et des incertitudes au sein des sociétés contemporaines dans lesquelles l'essor de l'ère numérique voit l'émergence de nouveaux métiers. Il s'agit aujourd'hui pour l'école et ses acteurs, de préparer au mieux l'ensemble des élèves à ces nombreux changements en les aidant à s'adapter à une société évolutive marquée par l'omniprésence du numérique dans un monde où la mondialisation massive induit des évolutions sociétales importantes. La scolarisation de tous les élèves constitue un enjeu mondial à différentes échelles. Les Etats sont amenés à conduire des réformes pour s'adapter à l'impact de la mondialisation sur leur système éducatif (Cariou-Charton, 2016). Si les pays en développement visent à réduire leur taux d'alphabétisation par une scolarisation plus massive, dans les pays développés, l'enjeu se recentre sur les élèves les plus fragiles du système scolaire : Doit-on les accueillir ? Dans quelle condition ? Doit-on assurer une inclusion ? Ce chapitre nous permet de comprendre par le biais d'une approche sociohistorique trois points essentiels à la réalisation de ce travail de recherche :

-L'origine de l'éducation et de nos institutions scolaires ;
-Le rôle de l'éducation ;

-L’état actuel de l’accès à l’éducation dans le monde pour comprendre les enjeux actuels.

Nous avons ainsi pu voir à travers un exemple, l’Occident comment l’éducation a constamment évolué puis élargi son influence de manière exponentielle au sein de la société. Elle prend désormais de plus en plus d’importance dans la sphère sociale et économique.

Cette évolution comme le définit Grootaers (2014), montre une corrélation existante entre l’éducation et le marché du travail. L’état des lieux régulier effectué par des organismes tels que l’UNESCO montre bien l’étendue du travail qu’il reste à accomplir pour tenir compte des recommandations concernant les droits de l’enfant en termes d’accès à éducation. En témoigne le retard de scolarisation dans certaines parties de la population (filles, élèves en situation de handicap...). Si des travaux de recherche sur ces sujets voient le jour, le chantier à parcourir reste important tant les obstacles et les difficultés sociales, culturelles et politiques sont nombreux.

Les enjeux majeurs en termes d’éducation sont désormais d’accroitre l’accès à l’éducation pour un plus grand nombre, dans une logique non seulement sociale mais aussi économique pour une plus grande employabilité de tous, le tout afin de s’adapter aux changements de société précisés par le groupe de travail du recteur Viviers**.**

2.2 Des contextes évolutifs : ségrégatifs, intégratifs puis inclusifs

Nous allons, dans ce sous-chapitre, identifier les paradigmes du XXème siècle et leur évolution récente pour comprendre le défi actuel de l'école inclusive. Aujourd'hui, plusieurs termes émergent autour de l'idée d'une scolarisation pour tous. Nous parlons de diversité, d'éducation pour tous, d'hétérogénéité. Ces termes sont d'un usage relativement récent.
Tout d'abord il convient de se demander : Qu'entendons-nous par la diversité des élèves ?

Ce terme de diversité, employé aujourd'hui, relève d'une dimension universelle. Tous les enfants, quel que soit leur trouble, leur difficulté, doivent être scolarisés, c'est ce que signifie la scolarisation de la diversité. Nous constatons qu'historiquement, certains élèves présentant des troubles, un handicap au sens large (ce terme peut varier d'un pays à l'autre) ont été par le passé peu scolarisés. Le handicap représente, selon l'OMS (2001) *: « une variation dans le fonctionnement humain »* ou selon la loi du 11 Février 2005 *« toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison 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 ».*

Aborder la diversité des élèves ne se réduit pas à focaliser notre attention sur un type d'élève ou un autre mais englobe un champ plus large comprenant les élèves aux difficultés évidentes mais aussi aux potentialités insoupçonnées... Concernant notre travail de recherche, nous allons nous intéresser à une partie des élèves que nous appelons aujourd'hui élèves à besoins éducatifs particuliers en France, élèves à besoins spécifiques au Québec. Avant cela, nous allons voir ci-dessous, les différents paradigmes qui ont existés ces dernières décennies.

2.2.1 Le paradigme exclusif

Historiquement, les différences pouvaient être source d'incompréhension au sein de sociétés moins informées. Plusieurs catégories de personnes en étaient les victimes. Au Moyen-Âge par exemple, les personnes handicapées aux indigents le handicap de naissance est directement associé à une faute et au châtiment divin. Ces personnes sont exclues d'une société dans laquelle elles n'ont pas leur place. Elles vivent clairement en marge. Concernant la scolarisation au XXème siècle, le paradigme exclusif se manifeste par la non prise en compte des élèves sortant

de l'ordinaire, à la non scolarisation et à toute forme de discrimination. Il n'y a pas de prise en compte des élèves aux besoins spécifiques, certains d'entre eux sont considérés comme inadaptés au contexte scolaire ordinaire. Ils n'ont pas de place dans les systèmes classiques, mais bien à part, ils sont exclus. Toutefois, l'exclusion est un phénomène complexe qui peut se vivre tout au long du parcours scolaire à partir *« des politiques et encadrements, des structures éducatives et modèles de services ainsi que des pratiques des actrices des acteurs du monde de l'éducation... »* (Borri-Anadon, Bergeron, Point, Letscher, 2019). Ce système peut être considéré comme proche du système ségrégatif qui a longtemps été la norme au cours du XXème siècle.

2.2.2 Un contexte ségrégatif jusqu'aux années 1970

Un concept aux sens multiples

Pour bien comprendre, la ségrégation en milieu scolaire, nous allons commencer par voir comment s'est manifesté la ségrégation au sens plus large au cours du siècle dernier. Le concept de « ségrégation » prend plusieurs formes. Il concerne à la fois la sphère scolaire mais également d'autres secteurs comme par exemple, la ségrégation raciale aux Etats-Unis ou en Afrique du Sud. Il s'agit, dans ce chapitre, de comprendre en quoi le contexte scolaire fut ségrégatif jusqu'aux années 1970, dans une grande partie du monde.

Aujourd'hui encore, les récents rapports rappellent qu'une grande partie des états mondiaux conserve une part ségrégative avec une scolarisation séparée au sein de différents États. A ce titre, le commissaire aux droits de l'Homme au sein du Conseil de l'Europe, Muiznieks s'indignait dans un rapport très critique publié en 2017 *« la ségrégation (à l'école) reste une triste réalité en Europe* ». Ce système ségrégatif a été longtemps le système en rigueur dans de nombreux pays.

Mais, qu'est-ce que la ségrégation ? Quel est son impact sur les élèves ?

Synonyme de discrimination, le terme ségrégation constitue selon le dictionnaire Larousse, le fait *« de séparer, de mettre volontairement quelqu'un de côté ».* Dans le champ des sciences sociales, c'est un phénomène évolutif, c'est même un « état et un processus de séparation physique, sociale et symbolique de population d'élèves en fonction de caractéristiques qui relèvent soit des populations elles-mêmes soit des contextes locaux » (Payet, 2002, p.39). Ce

terme, largement diffusé, a évolué. Dans le cadre de notre recherche, l'intérêt est de s'intéresser au concept de ségrégation sociale envers des groupes d'individus considérés comme différents dans un contexte scolaire. En voici quelques exemples.

Des exemples divers

Après l'instauration de l'école gratuite par Ferry en 1882, le paradigme ségrégatif succède au paradigme exclusif, se matérialisant par l'ouverture des classes de perfectionnement en France dés 1909 et par la reconnaissance des établissements médico-sociaux (Marteddu, 2019). Les termes utilisés à l'époque pour qualifier les enfants scolarisés dans ces classes sont ceux « d'arriérés » ou de « mentalement anormaux ». Ils ont accès à la scolarité mais sont séparés des élèves de classes dites ordinaires. Cette séparation n'est pas sans conséquence.

Les conséquences de la ségrégation : des impacts multiples

Après des décennies de ségrégation, les graves conséquences de l'enseignement séparé ont été soulevées par la recherche. Au niveau social, la mise à l'écart nuit à l'intégration de ces élèves, qui se retrouvent séparés, en dehors du groupe. Les liens de cohésion sociale s'en trouvent fragilisés. Au niveau des apprentissages scolaires, la Professeure Kohout-Diaz (2018) explique qu'un élève qui bénéficie de temps de classe avec un enseignant dans un établissement spécialisé progresse moins vite scolairement que s'il est à l'extérieur de ce dernier. Si certains élèves peuvent être impressionnés par l'arrivée d'un élève en situation de handicap au sein d'une classe, il y en a toujours quelques-uns qui vont spontanément vers lui pour l'aider. Nous allons voir plus en profondeur les différents impacts d'une logique ségrégative : sur la scolarité, sur l'enseignement et d'un point de vue économique.

Un impact sur la scolarité

La ségrégation scolaire a pour effet de discriminer les enfants et de bafouer leur droit à recevoir une éducation sur la base de l'égalité. Elle réduit leurs chances d'acquérir, en côtoyant d'autres personnes, les compétences indispensables à la socialisation ou à l'obtention d'un travail. En plus de recevoir un enseignement de moins bonne qualité, les élèves placés dans des établissements spécialisés n'obtiennent généralement pas de diplômes reconnus à la fin de leur scolarité. L'aspect ségrégatif compromet clairement les futures perspectives d'emploi et de salaire de nombreux enfants et adolescents. Pour les enfants des milieux les plus favorisés et de

la population majoritaire, la ségrégation entraine également de moindres chances d'acquérir d'importantes aptitudes sociales et de vie, en raison du manque d'interaction avec des enfants d'une autre origine ethnique ou culturelle ou avec des enfants handicapés.

Un impact sur l'enseignement

Les différentes études disponibles indiquent qu'en plus d'avoir des répercussions négatives sur les élèves issus de minorités ou vulnérables, la ségrégation scolaire compromet la performance globale de l'enseignement. Dans la même lignée, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a mis en garde contre les conséquences de la ségrégation scolaire sur la réussite des élèves. Comme le rapporte le rapport du conseil de l'Europe (2017) la ségrégation scolaire reste encore aujourd'hui une « réalité » en Europe et dans le monde entier. Ses effets touchent à la fois les enfants roms, handicapés, issus de l'immigration et parfois d'autres enfants selon leur situation sociale ou personnelle. Cela s'expliquerait par l'« influence des pairs », qui fait que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage gagnent à partager l'espace éducatif avec leurs camarades plus favorisés. Les recherches dans ce domaine montrent que l'hétérogénéité des niveaux d'apprentissage est une bonne chose, surtout pour les élèves les plus défavorisés, tandis que la *« perte »* mesurable liée à l'hétérogénéité est minime pour les élèves les plus favorisés. L'isolement des groupes minoritaires nuit à l'intégration sociale de ces élèves et fragilise les liens de cohésion sociale. Le manque de contacts interculturels a pour effet néfaste de faire baisser la tolérance à l'égard de la diversité, de saper le respect des différences religieuses et culturelles et d'exacerber les attitudes de racisme, de discrimination et d'exclusion chez les jeunes. En particulier, l'exclusion ou les divisions dans le domaine de l'éducation selon des critères ethniques et linguistiques ont des effets négatifs sur la cohésion sociale et la réconciliation des sociétés multiethniques qui s'efforcent de surmonter un passé violent. À l'opposé, l'éducation inclusive intègre les différences culturelles, sociales, religieuses et autres et facilite l'émergence de valeurs communes dans les sociétés plurielles.

Un impact économique

Dans le rapport de Harris (1995), Beveridge démontrait, dès les années 1940, le risque économique d'une société ségrégative. La ségrégation scolaire est préjudiciable sur le plan

économique. Dans un rapport tchèque (2013, paragraphe 57), le Commissaire Beveridge a observé que les écoles spéciales et les autres formes d'enseignement séparé étaient beaucoup plus onéreuses pour l'État que les écoles ordinaires. Concentrer les élèves vulnérables dans les mêmes établissements et les mêmes classes amène les pouvoirs publics à mobiliser des moyens matériels et humains considérables pour répondre aux besoins des nombreux élèves qui sont susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage. Ainsi, séparer accroit le taux de décrochage scolaire, représente un cout élevé et génère des dépenses liées à la nécessité de mettre en œuvre des formes d'enseignements de rattrapage. Un système d'éducation inclusive réduit ces coûts.

L'exemple des classes de perfectionnement en France

Les classes de perfectionnement ont vu le jour en France au début du XXème siècle. Elles n'ont fermé qu'en 2005 définitivement (Dorison, 2006). Ces classes ont permis la scolarisation des élèves aux difficultés singulières. Ces classes séparées n'ont cessé d'être utilisées de façons divergentes comme cursus parallèle ou cursus de rattrapage scolaire, qui ne saurait vouloir, pour leurs élèves, les mêmes acquisitions que l'enseignement ordinaire. Ces classes destinées aux enfants « arriérés » ou « mentalement anormaux », permettaient à des enfants déficients légers d'être dans une classe adaptée. Basé sur les travaux de Binet et Simon, le développement de ces classes s'est étalé de 1909 jusqu'à la guerre 1939-1945. Le terme *« anormaux »* était dans les écrits de l'époque, le terme utilisé pour handicapés ou inadaptés, ce terme désignant toute personne présentant aux yeux de celui qui parle une infirmité, un déficit ou un trouble.

Idiots : Ce terme recouvrait l'ensemble des déficiences mentales, désignait le plus souvent les plus graves d'entre elles.

Arriérés ou débiles mentaux : Ce terme désignait les diverses déficiences mentales, des plus légères aux plus graves.

Après 1960, plusieurs maîtres rattachés au mouvement Freinet balaient théorisations et consignes imposées, pour mettre au service de ces enfants malmenés par l'école, leurs *« classes coopératives »* et leur *« pédagogie institutionnelle ».*

2.2.3 Vers un concept d'intégration jusqu'aux années 1990

Suite à cette longue période ségrégative, un nouveau concept arrive et se diffuse : le concept d'intégration scolaire. Il s'agit d'un changement important au sein des systèmes éducatifs... Ce concept se veut plus ouvert, plus en phase d'ouvrir l'école à la diversité des élèves. C'est à partir des années 1970 et jusqu'à la fin des années 1990 qu'une série de rapports internationaux (ONU 1993, UNESCO 1994) affirme le droit des personnes handicapées à pouvoir participer davantage aux différents aspects de la vie sociale et constitues-en ce sens, la pierre fondatrice de l'intégration en milieu scolaire. Ces documents obligent les systèmes éducatifs à mieux prendre en compte la diversité des élèves. Ainsi, des élèves handicapés sont accueillis au sein de l'école ordinaire. Notion récente et encore incomprise, la notion d'inclusion est bien davantage réduite au champ du seul handicap alors que cette notion regroupe bien l'ensemble des élèves , sans prendre en compte une catégorie en particulier mais bien un ensemble de groupes d'individus (élèves allophones , en situation de handicap etc..).

Dans la mise en place de l'intégration scolaire, de fortes disparités apparaissent (Thomazet, 2008) selon les pays. Au Québec, en Catalogne ou en Italie, cette mise en place entraîne la fermeture des établissements spécialisés alors qu'en France ou en Belgique, ces établissements permettent encore d'accueillir les élèves dont l'intégration semble peu pertinente. Toutefois, en fonction des difficultés spécifiques de l'élève, l'intégration peut être soit uniquement physique (présence dans la classe), sociale (activités non scolaires) ou pédagogique. Selon Potvin, Pierre et Lacroix (2009), le concept d'intégration scolaire désigne le fait qu'on place un élève ayant des besoins particuliers dans un environnement scolaire adapté à ses besoins, par exemple une classe spéciale dans une école régulière. Ainsi, ce concept vise à intégrer l'enfant au sein d'un contexte ordinaire et constitue donc une ouverture. Contrairement à la logique ségrégative, les élèves sont intégrés dans un milieu ordinaire, avec une organisation spécifique et adaptée. Pour bien comprendre les différents niveaux de l'intégration scolaire, nous pouvons nous appuyer sur le tableau ci-dessous (Vienneau, 2006) qui définit quatre niveaux d'intégration, accompagnés d'exemples et descriptions.

Les quatre niveaux de l'intégration scolaire	
Niveaux d'intégration	**Exemples ou description**
Intégration physique (les élèves intégrés fréquentent la même école)	La classe spéciale est intégrée dans l'école du quartier. Les élèves de cette classe sont physiquement présents avec des camarades de cette même entité.
Intégration sociale (les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée)	Les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participe aux activités culturelles... Ces derniers participent à de brèves sorties, moments communs, ils sont uniquement liés aux activités « sociales ».
Intégration pédagogique (les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire.)	Les élèves participent aux activités d'apprentissage de la classe. Ces derniers participent à d'autres activités au même titre que leurs camarades de classe ordinaire, avec eux, sur certains laps de temps bien définis.
Intégration administrative (les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire)	Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, services etc..). Ils font parties intégrantes du système scolaire au niveau administratif.

Tableau 7 : Les quatre niveaux de l'intégration scolaire (Vienneau, 2006)

En étudiant ce tableau, nous constatons que ces quatre niveaux d'intégration comprennent des disparités importantes.

Ainsi, selon Vienneau (2006), l'intégration physique tout d'abord, qui permet à tous les élèves de fréquenter la même école. Sociale, avec l'insertion de sorties, journées ponctuelles communes.

Ensuite, l'intégration pédagogique sous-entend une intégration physique et sociale permettant à l'élève de participer aux activités avec ses camarades dans sa classe. Le tout sur un temps bien défini, généralement sur les disciplines les plus accessibles à l'ensemble des élèves.

Enfin, le dernier niveau correspond à l'intégration administrative qui implique l'organisation scolaire dans son ensemble. Les élèves font partie intégrante du système scolaire au niveau administratif.

Démarré durant les années 1970, ce concept d'intégration scolaire se limitait initialement à certaines catégories d'élèves en difficulté et permettait l'existence de services éducatifs ségrégués avec le système en cascade (COPEX, 1976, p.637). Concrètement, une partie des élèves restait scolarisée à l'extérieur du milieu ordinaire, l'intégration ne concerne qu'une partie des élèves à besoins spécifiques. Ainsi, elle ne garantissait pas de manière effective l'intégration pédagogique des élèves intégrés à temps partiel ou à temps plein en classe ordinaire, développée ci-dessus. Trop souvent, l'inclusion en classe ordinaire se résume à une inclusion purement physique. Cette situation peut répondre à certains objectifs sociaux, civiques. Toutefois il est indispensable que les enseignants travaillent en coopération pour inclure pleinement l'élève dans les activités d'apprentissage.

Dans la lignée de ces concepts, l'inclusion scolaire, apparue au début des années 1990, poursuivra et étendra la portée de l'intégration scolaire en agissant sur trois fronts : physique, social et pédagogique. Il ne s'agit plus d'intégrer physiquement ou administrativement mais d'aller bien au-delà en insérant l'aspect pédagogique et les apprentissages dans l'accueil de tous les élèves.

2.3 Un paradigme contemporain : l'inclusion

2.3.1 Origine du processus : normalisation et inclusion

Après des décennies marquées par des contextes ségrégatifs puis intégratifs, un nouveau paradigme est apparu : celui de l'inclusion. Aujourd'hui, de nombreux pays occidentaux (France, Canada, Suisse...) fixent la mise en place de l'inclusion comme un des principaux défis éducatifs des années à venir. Toutefois, nous le verrons tout au long de cette partie, parler de ce concept n'a pas la même signification ou portée selon le pays d'exercice. Cette partie va nous permettre de comprendre les mécanismes qui ont entrainés ce changement et l'évolution d'un paradigme intégratif vers un paradigme inclusif à la fin du XXème siècle. Quelle est l'origine de ce terme ? Comment ce changement s'est-il opéré ?

L'inclusion est un principe de normalisation visant à réduire les différences et à regrouper les différents groupes d'individus. Ce principe a été amorcé par le biais de différents travaux ou recherches menés en Europe du Nord par Mikkelsen dès le début des années 1960. Le terme d'inclusion dans le contexte scolaire, populaire aujourd'hui vient des Etats-Unis et a été utilisé par des chercheurs tels que O'Brien , Forrest , Snow , Pearpoint et Hasbury (1989). Cette pédagogie de l'inclusion apparue dans les années 1990 (Stainback et Stainback, 1992) propose une approche radicalement différente de celle de l'intégration. L'inclusion scolaire consiste à abolir toute forme d'exclusion. Elle ne vise « rien de moins que l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les EHDAA, et ce, indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou leurs particularités de fonctionnement » (Vienneau, 2004, p.128). Il n'est plus question d'intégrer les élèves, puisque pour les intégrer, il faudrait d'abord les exclure. Les partisans de l'inclusion totale (full inclusion) , adoptent une philosophie éducative qui exclut toute forme de rejet (zero reject philosophy). Ainsi l'école et les classes ordinaires doivent-elles répondre aux besoins particuliers de tous les élèves. C'est un concept dont la popularité a crû rapidement dans les années 1990 pour atteindre un sommet dans la seconde moitié de cette décennie qui se base sur l'inefficacité des établissements médico-sociaux en termes d'inclusion sociale.

Aujourd'hui, le concept d'inclusion se substitue peu à peu à celui d'intégration. Toutefois il existe encore un flou conceptuel dans de nombreux pays. Pour bien comprendre ce

changement de paradigme, Bourdon (2011), pose deux questions. Celles-ci permettent de mieux interpréter ce concept et nous invitent à réfléchir sur notre perception de l'inclusion :

Concernant le concept d'intégration :

Question : L'enfant est-il assez bon pour fréquenter l'école avec ses pairs ?

Concernant le concept d'inclusion :

Question : L'école est-elle assez bonne pour scolariser et répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap ?

Nous constatons que le chercheur déplace le curseur, non pas autour de l'enfant mais bien autour de l'école. Il est de sa responsabilité de mettre en œuvre des modalités d'accueil. Concrètement, le point central du concept d'intégration concernait le niveau de l'enfant requis pour fréquenter l'institution alors que le concept d'inclusion responsabilise cette institution dont le défi doit être de permettre la scolarisation des élèves en répondant à leurs besoins spécifiques. Ces deux questions très simples permettent de saisir toute la nuance de cette évolution.

De nombreuses recherches complémentaires soulignent la ligne fine existante entre les concepts d'intégration et inclusion. Pour la docteure Saint-Martin (2015), si l'inclusion était intégrée d'un point de vue lexical, elle ne l'est pas encore d'un point de vue sémantique, les élèves restant isolés de la population scolaire par *« une inclusion parcellaire ».* Elle déclare qu'individualiser maintient une logique intégrative :

«Si l'enseignant qui les y reçoit individualise pour eux les apprentissages, ils sont alors isolés du reste du groupe. Paradoxalement, l'individualisation maintient la logique intégrative, parce qu'elle ne considère pas l'enfant comme inclus dans le groupe. On peut alors questionner la dialectique de cette individualisation et du concept d'inclusion».

Récemment, le Conseil Supérieur de l'Éducation au Québec (2018) a proposé un schéma relatant l'évolution des différents paradigmes, intégration scolaire, inclusion scolaire et éducation inclusive, le tout synthétisé dans le schéma ci-dessous :

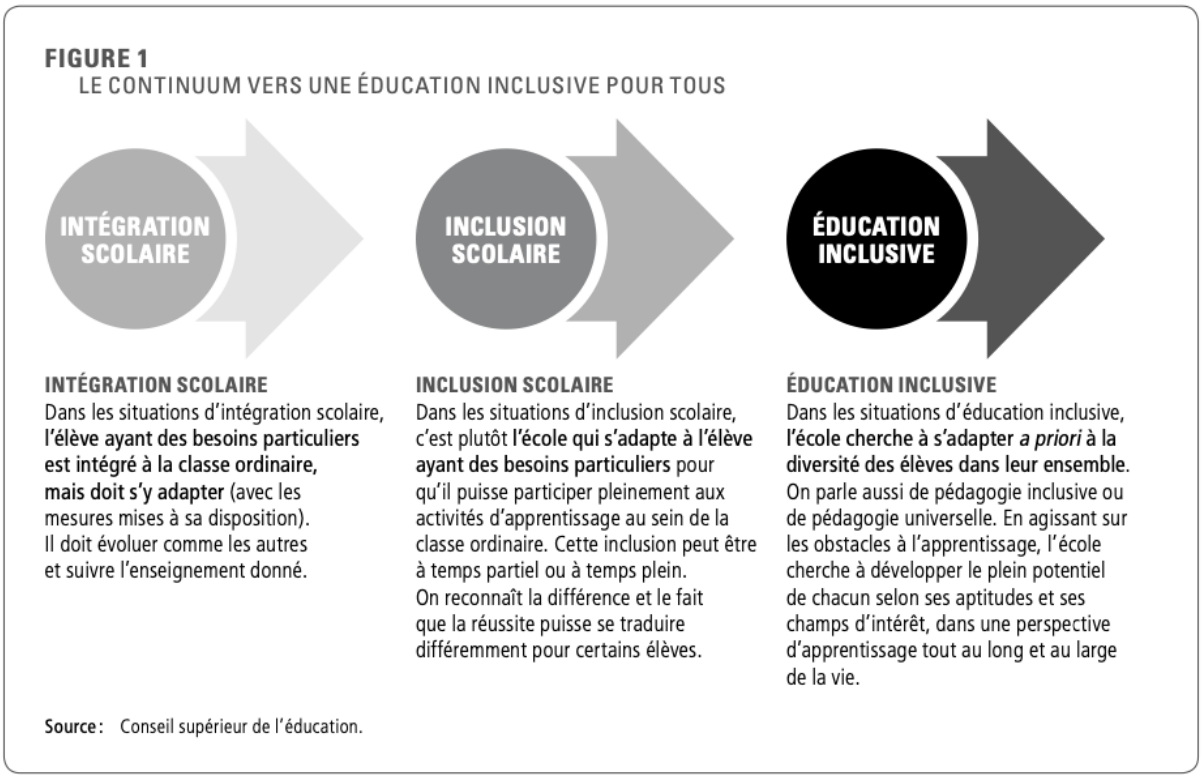


Figure 5 : Le continuum vers une éducation inclusive (CSE, 2018)

Dans la lignée des écrits précédents, cette évolution de concept responsabilise l'école. Celle-ci doit s'adapter à l'élève mais plus largement à la diversité, dans son ensemble. Cela concerne non pas seulement les milieux mais également les lignes pédagogiques.

2.3.2 Un modèle inspiré de l'école efficace

Sur quoi l'école inclusive se fonde-t-elle ? Quel est son socle ? Et pourquoi s'impose-t-elle aujourd'hui dans de nombreux pays occidentaux ?

Elle prend appui sur des constats tout d'abord. Comme le rappelle justement Egron (2010), praticien de terrain durant de nombreuses années, enseignant, conseiller pédagogique et inspecteur ASH, l'enseignement spécialisé constitue un frein à l'insertion professionnelle :

« Plus d'un siècle de pratique d'enseignement spécialisé nous montre que toutes choses étant égales par ailleurs, un élève maintenu en milieu scolaire a plus de chances d'obtenir un diplôme et de s'insérer professionnellement et socialement une fois adulte , ceci quels que soient l'investissement et la qualité des professionnels de l'éducation spéciale».

Cette déclaration renvoie aux écrits de Grootaers (2014) concernant les rôles de l'école. Il y a un enjeu économique, un enjeu d'employabilité dans lequel les élèves à besoins éducatifs particuliers auront davantage leur place en étant scolarisés en milieu ordinaire dès leur plus jeune âge.

Selon Gardou (2012), l'éducation inclusive désigne une manière de *« faire l'école »* s'inscrivant dans la perspective d'une *« société inclusive »,* concept auquel nous reviendrons plus loin. Au Québec, pour Tremblay (2015), l'école inclusive repose à la fois sur des fondements politiques, pédagogiques et scientifiques. Politiques d'une part, par le cadrage autour de nombreux textes fondateurs, pédagogiques par une balance avantages/désavantages en faveur de l'inclusion pour l'ensemble des élèves puis scientifiques avec l'appui de plusieurs chercheurs qui soulignent les bénéfices de ces pratiques inclusives à l'école. Pour le chercheur, un fort enjeu de l'inclusion se situe également au niveau philosophique, comme celui-ci l'explique dans le résumé de l'article :

« L'inclusion scolaire est souvent définie comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. L'inclusion scolaire supposerait donc un changement paradigmatique, par le transfert à l'école ordinaire des besoins particuliers de l'élève »

Plus globalement, existe-t-il un lien entre l'inclusion et la réussite des élèves ? Plusieurs résultats montrent que les pays ayant le plus fort indice d'inclusion sociale à l'école (où l'on constate une forte mixité sociale et culturelle des élèves) sont également ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats au test de mathématiques lors de l'enquête PISA 2012, comme le rappelait un récent rapport sur l'état de l'école inclusive (Conseil de l'Europe, 2017). La pédagogie de l'inclusion reçoit de plus en plus d'appuis (Lafortune, 2010) incluant une quasi reconnaissance légale. Toutefois les résultats varient d'une étude à l'autre, il convient de rester prudent.

Parfois confondu, les concepts d'intégration et d'inclusion méritent d'être bien explicités. Pour bien le comprendre, appuyons-nous sur le tableau ci-dessous qui permet d'observer les différences majeures entre les deux concepts qui se sont succédés au début des années 1990 mais qui restent encore aujourd'hui parfois soumis à des interprétations.

Parallèle entre intégration scolaire et inclusion	
Intégration **Début dans les années 70**	**Inclusion** **Début dans les années 90**
Limitée aux élèves avec handicaps légers.	Abolit toute forme de rejet. Philosophie du zéro rejet.
Permet l'existence de services ségrégués (système en cascade).	Un seul placement pour tous les élèves (la classe ordinaire).
Le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique.	Élève intégré pédagogiquement autant que socialement.
Les services de soutien sont réservés aux élèves avec handicaps ou difficultés.	Les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire sont offertes à l'ensemble des élèves.

Tableau 8 : Parallèles et différences entre l'intégration et l'inclusion scolaire, adapté, d'Egron (2010)

Le tableau reprend les principes évoqués précédemment avec les propos d'Egron (2010). Le concept d'inclusion amène une dimension pédagogique, allant bien au-delà d'une simple intégration physique. Nous avons vu précédemment des caractéristiques sur lesquelles repose le socle de la mise en place de l'école inclusive. Nous avons parlé du contexte local, de la structure qui accueille l'ensemble des élèves. Mais concrètement quels seraient les critères d'un établissement inclusif ? Il est intéressant de relever que plusieurs modèles de l'inclusion

s'inspirent des caractéristiques de l'école efficace. Nous allons observer les révélations de Morefield (2002) à ce sujet. Son travail relève 12 caractéristiques communes aux écoles efficaces, caractéristiques qui peuvent servir d'inspiration ou de guide à l'implantation d'une « école inclusive » :

- ✓ Un leadership efficace exercé par la direction.
- ✓ Un but commun partagé par tous les intervenants.
- ✓ Un environnement dans lequel on se sent aimé et protégé.
- ✓ Un sentiment de responsabilité partagé (tous les adultes sont responsables de tous les élèves).
- ✓ Un climat disciplinaire ferme, juste, cohérent et positif.
- ✓ Des attentes élevées pour chaque élève.
- ✓ Un personnel qui croit que l'enseignement est une « vocation » pas un simple métier.
- ✓ Un curriculum multiculturel qui s'intègre dans des activités quotidiennes.
- ✓ D'excellentes pratiques pédagogiques.
- ✓ Une croyance ferme dans l'importance du rôle des parents.
- ✓ Une approche faisant la promotion d'une bonne santé mentale.
- ✓ Un environnement physique agréable, propre et esthétique

Dans cette liste de 12 caractéristiques communes, l'un des critères le plus spontanément cité est celui des attentes élevées pour chaque élève. Il s'agit pour l'institution d'être ambitieuse pour l'élève quelles que soient ses spécificités et ses difficultés. A l'image de cette thèse, la liste ci-dessus met les acteurs éducatifs au centre de la réussite de l'école et de son efficacité. Elle montre bien la nécessité d'un sentiment de responsabilité partagé et du but commun. Ces éléments sont au cœur des questionnements liés à l'école inclusive.

En allant au-delà de caractéristiques communes que nous venons d'évoquer, plus récemment, Norwich (2014) a identifié quatre principales valeurs à ce concept d'école inclusive :

1. L'accès et la qualité
2. L'équité et la justice sociale
3. Les valeurs démocratiques et la participation
4. L'équilibre entre unité et diversité

Concernant les indicateurs, il peut être difficile de savoir si les politiques menées pour une meilleure inclusion sont efficaces, ou plus efficaces que dans d'autres pays. Le tout accentué par le fait que ce concept d'inclusion varie légèrement, n'a pas exactement la même signification d'un pays à l'autre.

Malgré tout, en 2006, l'UNESCO dévoilait 9 indicateurs pour mesurer ces politiques inclusives :

1.Les élèves ont le droit de participer à toutes les matières et à toutes les activités.

2. La planification des apprentissages tient compte de tous les élèves.

3. Le programme d'étude développe la compréhension et le respect des différences.

4. Pendant le cours, tout le monde participe.

5. Des styles et des stratégies d'enseignement variés sont utilisés.

6. L'apprentissage des élèves s'opère avec succès.

7. Le programme d'étude cherche à développer la compréhension des différentes cultures au sein de la société.

8. Les élèves participent aux systèmes d'évaluation et validation.

9. Les difficultés d'apprentissage sont considérées comme des possibilités de perfectionner la pratique.

Nous pouvons relever l'intérêt de ces indicateurs dans le fait que ceux-ci prennent en compte l'ensemble des critères de l'inclusion au niveau physique, social et pédagogique.

Un appel à l'harmonisation des indicateurs est lancé dans les années 2010 et des outils de comparaison de données sont disponibles sur le site de l'Agence Européenne pour l'Éducation Adaptée et Inclusive.

D'autres rapports récents se penchent sur des indicateurs structurels, au niveau européen (*Structural indicators for inclusive systems in and around schools*). Il existe une volonté internationale de structurer et d'uniformiser le niveau d'inclusion. Plus récemment, certains

pays se voulant *« réformateurs»* tels que la France ont eux aussi lancé des outils de mesure de la qualité d'inclusion à l'image de la démarche Qualinclus, popularisé en 2019.

Accéder à une éducation de qualité, permettre l'équité et la justice sociale, favoriser la participation de tous et assurer un équilibre entre unité et diversité constituent l'essence de l'école inclusive, comme le rappelle l'Objectif 4 de développement durable porté par l'UNESCO. Tout cela semble conforter dans l'idée commune relevé par Ducharme (2008) que l'inclusion vise à se montrer ambitieuse pour chacun quel que soit son trouble.
Dès lors, le changement de paradigme entrepris ces vingt dernières années part bien de ce postulat, l'enseignement en milieu spécialisé freine la dynamique d'apprentissage et les exigences comportementales en milieu scolaire. Aujourd'hui, les récents articles placent l'objectif école inclusive au centre d'un projet éducatif, d'un projet de société à long terme impliquant tous les acteurs d'une société plus juste et égalitaire dans le cadre d'un modèle social du handicap centré sur le système scolaire. C'est tout le sens de ce processus inclusif.

2.3.3 Des textes fondateurs internationaux comme socle inclusif

Aborder le thème de l'école inclusive nous oblige à recontextualiser l'émergence de ce concept, à portée internationale.

Plusieurs textes fondateurs ont permis de faire émerger et surtout d'accélérer l'arrivée du paradigme inclusif au sein de nos sociétés.

Trois textes structurants ont permis de cadrer les enjeux spécifiques de l'école inclusive :
La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994).
La Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU (2006) avec un engagement explicite des États à respecter le « droit à l'éducation sans discrimination ».
Les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation de l'UNESCO (2009).

En 1994, la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux organisé par le gouvernement espagnol et l'UNESCO a réuni plus de 92 gouvernements et 23 organisations pour adopter la Déclaration de Salamanque. Celle-ci réaffirme le droit à l'éducation pour tous, indépendamment des différences individuelles. Elle pose les bases d'une stratégie globale centrée sur l'enfant où tous les enfants quels que soient leurs besoins, doivent pouvoir apprendre

ensemble. Deux ans plus tard, la Charte du Luxembourg (1996) promulguée par l'Union Européenne prône une école pour tous et pour chacun. C'est à l'école de s'adapter et non l'inverse.

De nombreux textes se sont succédés ces trente dernières années pour réaffirmer ce droit fondamental et faire avancer la cause inclusive, notamment le traité d'Amsterdam de 1997 la déclaration de Lisbonne de 2007.. Signé sous l'égide de l'UNESCO en 2009, les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation précisent l'organisation scolaire pour inclure de plein droit. L'intensification de ces textes se poursuit, s'orientant peu à peu vers des recommandations pratiques pour favoriser l'inclusion et accompagner les acteurs de terrain dans la mise en œuvre du processus comme le montre la circulaire de rentrée pour l'école inclusive parue en France (2019) ou le récent plan stratégie 2019-2023 présenté par le MEQ.

Au niveau de l'école, aujourd'hui, régulièrement, en France, au Québec ou dans des cadres plus globaux, l'école inclusive est en perpétuelle évolution et voit régulièrement apparaitre de nouvelles prescriptions, recommandations politiques au travers de lois, circulaires de rentrée, recommandations. Si l'enjeu philosophique est tracé, les modalités de mise en œuvre évoluent au fil des années et des plans politiques. Si l'inclusion est aujourd'hui un fort enjeu affiché par le système éducatif français depuis quelques années, le Québec traditionnellement davantage intégratif voit également plusieurs signaux politiques et éducatifs pour tendre vers un système davantage inclusif, comme le Plan Stratégique 2019-2023. Si la tendance actuelle est celle de la diversité, comme le montre les différents textes mentionnant la prise en charge des élèves à besoins spécifiques , la comparaison internationale reste difficile aujourd'hui. Ces notions d'intégration, d'inclusion, d'école inclusive s'inscrivent dans des contextes nationaux divers, parfois singuliers où la compréhension, la culture n'est pas la même.

Selon plusieurs travaux de recherche (Hyatt et Hornby, 2017 ; Beaucher , 2012), il n'existe pas d'unanimité de définition d'éducation inclusive car cette notion est liée à plusieurs considérations : politiques, sociétales, historiques et pédagogiques. L'inclusion se représente différemment que l'on vive en France, en Suisse, en Belgique, ou parfois au sein même d'un pays comme au Canada. Dès lors s'il est possible de réfléchir sur ces questions, il convient pour la recherche de prendre en compte ces éléments dans la collecte de données d'une part, comme dans l'analyse des travaux.

2.4 L'école inclusive au XXIème siècle : enjeux et dilemmes

2.4.1 Un objectif du développement durable à l'horizon 2030

La portée de l'école inclusive est à la fois internationale et contemporaine. Dans une grande partie des pays occidentaux, elle constitue un enjeu éducatif actuel important qui interroge : Quelle place pour les élèves à besoins spécifiques ? Dans quelle mesure faut-il intégrer ou inclure ? Avec quels moyens ? Quelles organisations ?

Basée sur plusieurs textes fondateurs internationaux relevant d'enjeux mondiaux, elle constitue aujourd'hui un des grands objectifs du développement durable, s'inscrivant pleinement dans le monde de demain.

A ce sujet, en 2015, à Incheon (République de Corée), l'UNESCO, conjointement avec l'UNICEF et la Banque mondiale a organisé le Forum mondial sur l'éducation.

Lors de cet événement, plus de 1600 participants (regroupant des ministres, membres de délégations, responsables de la société civile, de la profession enseignante…) issus de 160 pays ont adopté cette Déclaration pour l'éducation 2030, qui définit une nouvelle vision de l'éducation pour les 15 prochaines années.

Un des principaux objectifs, l'objectif 4, vise à « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

Dans ce document « Éducation 2030 : déclaration d'Incheon et cadre d'action » proposé par l'UNESCO (2016), plusieurs objectifs et indicateurs mondiaux sont proposés par le Groupe interinstitutions d'experts et approuvés par la Commission de statistique de l'ONU. Ces indicateurs mondiaux sont proposés aux différents pays.

Le tableau ci-dessous reprend les points principaux de l'objectif 4. Il définit plusieurs sous-objectifs ainsi que des indicateurs de mesure. Ce support permet de situer les actions inclusives dans un contexte plus large, celui du développement durable, et permet de voir comment s'organise ce réel plan d'action général pour l'inclusion dans le monde.

Éducation 2030 **Objectif 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie**	
Partie 1	
Objectifs et cibles	**Indicateurs**
4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, les dotant d'acquis véritablement utiles.	-Proportion d'enfants et de jeunes a) en cours élémentaire b) en fin de cycle primaire c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en lecture, mathématiques par sexe.
4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire	-Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (santé, apprentissage, bien-être) par sexe. -Taux de participation à des activités d'apprentissage organisées (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe.
4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable.	-Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe.
4.4 D'ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant de compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat.	-Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en informatique et en communication, par type de compétence.

Partie 2	
4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès à des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.	-Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et d'autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés.
4.6 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes sachent lire, écrire et compter.	-Proportion de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé : a) en alphabétisme b) arithmétique fonctionnels Par sexe
4.7 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et des modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture du développement durable.	-Degré d'intégration de : I)l'éducation à la citoyenneté mondiale II) l'éducation au développement durable y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme dans… a) les politiques nationales d'éducation b) les programmes d'enseignement c)la formation des enseignants d)l'évaluation des étudiants

Partie 3	
4.a Construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace.	4.a.1 Proportion d'établissements scolaires ayant accès à : a) l'électricité b) Internet c) des ordinateurs d) des infrastructures et du matériel adaptés aux élèves handicapés e) une alimentation de base en eau potable f) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et pour femmes g) des équipements de base pour le lavage des mains
4.b D'ici à 2020, augmenter nettement à l'échelle mondiale le nombre de bourses offertes à des étudiants des pays en développement, en particulier des pays les moins avancés,pour leur permettre de suivre des études supérieures, des cursus informatiques, techniques et scientifiques et des études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement.	4.b.1 Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation.
4.c D'ici à 2030, accroitre nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement.	4.c.1 Proportion d'enseignants dans : a) le préscolaire b) le cycle primaire c) le premier cycle du secondaire d) le deuxième cycle du secondaire

Tableau 9 : Éducation 2030, Objectif 4 du développement durable

Ce tableau situe l'inclusion comme une visée à long terme pour les États, avec une ligne de mire portant sur plusieurs années. Elle concerne à la fois les pays en développement, qui doivent inclure au sens large, mais également les pays et provinces développés comme la France et le Québec. Cet objectif vise à transformer l'ensemble de l'écosystème inclusif avec des directives claires : former des enseignants qualifiés, construire des établissements scolaires adaptés à tous, assurer un service éducatif au plus grand nombre. Il s'agit d'un objectif ambitieux qui dresse des lignes claires et communes.

2.4.2 L'école inclusive relève d'un processus

Si les textes internationaux parlent d'école inclusive, les travaux de recherche parlent davantage d'inclusion scolaire peut-être pour désigner davantage le processus que le résultat final. Alors que représente réellement l'école inclusive ?

Sa mise en œuvre effective est qualifiée de « processus en cours » (Kohout-Diaz, 2019) , en soulignant le fait qu'elle n'a pas un début et une fin fixe, mais qu'il s'agit bien d'un mouvement en évolution qui s'inscrit dans le temps. Dans la même lignée, le professeur Ebersold (2016, p.10) la qualifie de « moyen au service d'une société respectueuse et non comme et une fin en soi » qui signifie aller vers l'avant, avancer. Nous sommes dans une logique de progrès, d'amélioration, avec, pour ligne de mire, une éducation inclusive effective. Pour faire le lien avec le tableau qui différencie intégration et inclusion, reprenons les écrits de Tremblay (2012, p.5) , pour qui l'inclusion scolaire ne se limite pas à une « simple présence physique de l'élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de ces élèves. Cela implique bien entendu la mise en place d'une différenciation, d'adaptations et de modifications raisonnables qu'il convient de justifier ». Tremblay parle ainsi de « mesures mises en place » qui rappelle l'importance d'effectuer des actions pour favoriser l'apprentissage et la mise en œuvre de l'école inclusive. Ce point de vue s'accorde avec celui de Thomazet qui définit la logique inclusive comme la mise en place d'une intégration à la fois physique, sociale et pédagogique. En 2022, la frontière reste cependant encore vague entre intégration scolaire et inclusion scolaire selon les pays. L'exemple du Québec montre bien qu'une alternance entre ces deux termes revient souvent, alors qu'en France, l'adoption du terme inclusion est plus ancré. Si l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire est promue par la plupart des pays industrialisés (Jackson et al., 2018),

l'observer d'un point de vue international permet de relever des disparités de définition du concept selon les pays, de voir qu'elle fait face à de nombreux dilemmes et obstacles. L'inclusion pose des difficultés. Elle questionne, « secoue » l'ensemble de la sphère éducative par sa complexité.

2.4.3 Plusieurs dilemmes pour relever le défi éducatif du XXIème siècle

L'école inclusive soulève deux dilemmes professionnels définis par Norwich (2014), que nous détaillons ci-dessous :

Le premier dilemme est celui de la différence : la différence comme apport (assurer des ressources pour améliorer l'offre) ou comme stigmatisation (éviter la dévalorisation des élèves).

Le second concerne les tensions entre la participation de tous les enfants à la vie sociale et la protection pour certains d'entre eux.

Concernant ce dilemme de la différence, Terzi (2005) parle d'un :*« choix apparemment inévitable entre, d'une part, identifier les différences de l'enfant de façon à le traiter différemment, avec le risque d'étiquetage et de séparation, et, d'autre part, mettre l'accent sur ce qu'il a de semblable et lui offrir un traitement commun, avec le risque de ne pas mettre à sa disposition ce qui lui est pertinent et nécessaire »* (p. 444).

Plus récemment, Terzi (2014) expliquait que ce dilemme concernait également les enseignants partagés *« entre la reconnaissance des différences des enfants afin d'améliorer l'offre, avec le risque de connotations négatives... »* d'une part, *« et la mise en évidence des points communs, avec le risque d'une offre moins appropriée à chaque élève »* d'autre part.

Ce dilemme professionnel peut se catégoriser par:

-D'un côté le droit à l'éducation pour tous, qui implique l'inclusion des élèves dans leur établissement de secteur, avec une participation sociale et éducative pour tous les enfants.
-De l'autre, une éducation de qualité qui se préoccupe davantage des modalités de scolarisation que du lieu, avec une protection nécessaire pour certains correspondant à leurs besoins éducatifs particuliers.

Le second dilemme pose ainsi la problématique du nivellement par le bas, craint par un nombre

important de parents. C'est un questionnement qui sera approfondi dans ce travail de recherche relatif la perception des acteurs sur les risques liés à la mise en œuvre de l'école inclusive.

Ce dilemme se pose lorsqu'il s'agit de catégoriser les élèves, de les inclure ou de répondre à leurs différences. Le champ d'éducation inclusive s'étend au-delà du handicap : *« Si à l'origine le terme d'inclusion soulignait la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, il désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. Sa consécration dépasse en cela largement la question du handicap et de la scolarisation d'un groupe minoritaire »* (Ebersold, 2009).

Quelques années plus tard, pour Felder (2018), l'éducation inclusive est vue comme un projet éthique qui cherche à appréhender les dilemmes relevés par Norwich (2014), comme la tension qu'elle engendre, et les difficultés de sa mise en place. Les travaux de Kefallinou (2016) montrent les différentes conceptions de l'école inclusive selon les histoires nationales :

-*« l'inclusion en tant que placement des apprenants en classe ordinaire »*

-*« l'inclusion en tant que réponse aux besoins spéciaux ou scolaires des apprenants en situation de handicap »*

-*« l'inclusion en tant que réponse aux besoins sociaux ou scolaires de tous les apprenants »*

-*« l'inclusion en tant que création de communautés »*

Ces conceptions renvoient à l'élargissement du champ regroupant les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Un défi controversé aux confusions importantes

L'interrogation sur l'inclusion donne lieu de questionner les pratiques. Sa mise en œuvre est complexe, difficile. Une erreur serait de contester les difficultés existantes : le désarroi, les

désaccords, les peurs avouées et inavouées, les résistances et les incompréhensions exprimées par les uns et les autres. Heath et al. (2006) ont identifié trois obstacles à l'inclusion scolaire[3] :

-La perception des enseignants quant à leur inhabilité à intervenir avec ces élèves
-L'angle de la pathologie qui nécessite des services spécialisés
-Des facteurs d'ordre familial et interpersonnel qui amèneraient les enseignants à déléguer aux experts spécialisés.

Le processus inclusif nourrit les débats fondamentaux d'une société en renouvellement permanent. Après nous être intéressés aux dilemmes portés par Norwich et Terzi, nous allons voir les deux principales réserves concernant la mise en œuvre de ce processus inclusif.

Une objection économique

L'objection d'ordre financier et économique tient une place de choix. Le document de l'UNESCO intitulé Principes directeurs pour l'inclusion (2009), s'appuie sur une étude de la Banque Mondiale qui démontre qu'à l'échelle d'un système national, non seulement la démarche inclusive est utile mais de plus elle est rentable contrairement à un système avec des établissement spécialisés. Le Conseil de l'Europe (2017) énonce *« le coût élevé »* d'une concentration d'élèves vulnérables dans les mêmes établissements en termes de « capital humain ». Il souligne que cela « génère des dépenses liées à la nécessité de mettre en œuvre des programmes de seconde chance et d'autres formes d'enseignement de rattrapage. Ces coûts pourraient être sensiblement réduits par un système d'éducation inclusive ». Ne pas intégrer un élève en raison de sa situation de handicap est également couteux à long terme non seulement pour l'école mais également pour la société dans son ensemble. Cet argument rappelle le rôle de socialisation et d'utilité présenté par Grootaers qui expliquait l'importance de l'école dans l'employabilité et dans la cohésion sociale au niveau sociétal.

Un doute sur la possibilité de mise en œuvre effective

Certains défendent l'idée que tous les élèves, quel que soit le trouble, la situation de handicap peuvent apprendre dans une école dite « ordinaire », avec tous les élèves Selon les acteurs de terrain, l'institution peine encore assumer pleinement un engagement total vers l'inclusion L'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans une classe de trente élèves est difficile d'un point de vue qualitatif. La capacité de l'institution à accompagner efficacement le parcours de l'élève n'est malheureusement pas toujours à la hauteur des engagements annoncés. Les médias et les pouvoirs publics prennent part à ce débat. Cette question de savoir si l'inclusion totale est une réponse adaptée à « toutes » les situations reste donc ouverte(Bonvin, 2010 ; Borthwick-Duffy, Palmer, & Lane, 1996).

Dans le contexte actuel, la mise en œuvre effective de l'inclusion ne serait-elle pas dans la forme actuelle « une pomme de discorde » (Boutin et Bessette, 2012) ? La seconde réserve est la difficulté voire l'impossibilité de mettre en place ce processus, d'appliquer une telle démarche.

Aujourd'hui, de nombreux professionnels de secteur confondent encore les termes d'intégration et d'inclusion qu'ils interchangent régulièrement. Selon la sociologue Ville (2018), la notion d'inclusion est encore très fortement associée, en France du moins, au traitement social du handicap. Cela montre une difficulté d'appropriation des notions, des enjeux et surtout du changement de paradigme qu'implique l'école inclusive. Quelques travaux (Zay, 2012) relevaient les limites d'une éducation inclusive qui pourrait ne rester le résultat d'initiatives locales ou régionales ne parvenant pas à se généraliser à l'ensemble du système éducatif. Lors de ses travaux la chercheuse soulignait également les difficultés d'une généralisation de l'école inclusive, avec des citoyens ayant des valeurs idéologiques propres à chaque pays (Deppeler & Zay, 2015). L'inclusion nécessiterait ainsi « un changement d'attitude préalable dans la société pour être possible à l'école » (Ventoso & Fumey, 2016, p.99).

Alors comment envisager une école inclusive dans une société qui ne le serait pas, et inversement ? L'école est le lieu des changements de mentalité qui impacte la société dans son ensemble. Toutefois, comment penser une inclusion commune alors que de nombreux pays prennent des virages différents ?

Prenons l'exemple de la France qui entame depuis quelques années un fort virage inclusif et le Québec qui conserve un modèle depuis une vingtaine d'années plus sur l'intégration. L'ouverture qu'offre aux élèves la mise en œuvre d'une éducation inclusive permet de tendre vers le concept de *« société inclusive »* popularisé par Gardou (2012) (avec des citoyens inclusifs, ouverts à la diversité).

Des contrastes au sein de la recherche : la tentation du repli sur soi

La politique inclusive entraîne des transformations radicales au niveau sociétal.

Si comme vu précédemment, ces dernières années la tendance globale va dans le sens de l'inclusion, un retour en arrière est possible comme le montre plusieurs exemples : revalorisation du spécial, des institutions hors du champ ordinaire, une culture de la séparation.

La chercheuse et philosophe britannique, Warnock, avait lancé le débat en 1978 dans un rapport célèbre qui proposait de substituer cette expression au vocable du handicap, utilisé à l'époque en Grande Bretagne mais non utilisé maintenant, car considéré comme péjoratif. En même temps, elle recommandait l'intégration des enfants à *« besoins spéciaux »* en milieu scolaire ordinaire. Le bilan établi en 2005 par le même auteur, repris dans l'ouvrage de 2010 présenté ci-après, est empreint de doutes, voire d'autocritiques vives, particulièrement sur la question des catégorisations des enfants et surtout sur la validité de l'inclusion considérée comme illusoire. Ces prises de positions mènent l'auteur à la revalorisation des écoles spéciales, par exemple pour enfants autistes. Nous pouvons également prendre l'exemple de la Suède, pionnière en matière d'inclusion, qui suite à un rapport publié en 2007 par l'agence suédoise pour l'éducation, relevait d'une augmentation des affectations en établissements spécialisés.

Ces réflexions montrent bien le caractère évolutif, itératif du paradigme inclusif. Ceci est maintenant l'occasion de basculer sur la notion d'élève à besoin éducatif particulier en France et d'élève à besoin spécifique au Québec.

2.5 Élèves à besoins éducatifs particuliers : concept et état des lieux

Après avoir exposé les nombreuses évolutions au cours du XXème siècle qui ont entrainé peu à peu un changement de paradigme en passant d'un climat scolaire ségrégatif à un climat inclusif à la fin des années 1990, il s'agira dans cette partie de bien définir la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers et de comprendre la logique actuelle qui tend à prendre en compte ces élèves dans une diversité.

Quelle place pour les enfants différents ?

L'histoire de la scolarisation des enfants à besoins spécifiques ne suit pas le même rythme en fonction de la nature du trouble et de la situation de chacun. L'intelligence des handicapés moteurs, et des aveugles n'a jamais été mise en doute. Même si rien de spécifique n'était mis en place pour leur éducation, ils étaient considérés comme éducables. Comme l'explique l'auteur français Calin, longtemps formateur d'enseignants spécialisés à l'IUFM de Paris, la question de l'éducabilité des enfants en situation de handicap s'est d'abord posée pour les enfants sourds puis, plus tard, pour les handicapés mentaux de façon plus problématique.

La notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers

Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Comment traiter de l'école inclusive sans parler de la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers ? Pour Baucher (2012) le concept d'élèves à « besoins éducatifs particuliers » est souvent indissociable de celui d'éducation inclusive. Ce concept est souvent confondu par de nombreux professionnels qui vont l'associer au seul champ du handicap ou à la difficulté scolaire alors que ce concept a vocation à prendre en compte une part importante d'élèves. Ces besoins regroupent les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap mais aussi ceux des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Le handicap n'est plus seulement une déficience mais une différence nécessitant des réponses éducatives à des besoins spécifiques.

Dans d'autres pays, le champ des besoins éducatifs particuliers ou « spécial education needs» s'élargit. Il recouvre d'autres besoins : difficulté scolaire durable, situation de désavantage socioéconomique et culturel. Selon les systèmes éducatifs, entre 3 et 25% des élèves sont classés dans cette catégorie. A l'heure de la diversité, les acteurs éducatifs tendent à avoir une vision d'ensemble des élèves. On parle désormais davantage de diversité, d'élèves à besoins

spécifiques (EBS) au Québec ou d'élèves à besoins éducatifs particuliers. l semble donc essentiel de définir ce concept pour bien comprendre ce qu'il contient.

Apparition du concept de besoins éducatifs particuliers

Le concept de *« besoins éducatifs particuliers »* est apparu à la fin des années 1970 en Grande-Bretagne. Il est très utilisé par les organisations internationales et est associé à l'école inclusive. Dès les années 1970, le Royaume-Uni a reconnu les élèves à besoins éducatifs particuliers, mais il a encore des difficultés aujourd'hui à scolariser tous les élèves en situation de handicap. A contrario, en Italie, alors que l'ensemble des élèves en situation de handicap est scolarisé depuis les années 1970, l'on vient tout juste de prendre en compte les spécificités des élèves à besoins éducatifs particuliers (Ciambrone, 2018). En 1996, l'OCDE a proposé une définition internationale des besoins à éducatifs particuliers en ciblant les besoins résultant d'une déficience, les besoins dus à une difficulté d'apprentissage, les besoins dus à des difficultés socio-économiques ou culturelles. Les catégories représentées sont nombreuses : enfants handicapés, enfants en situation familiale ou sociale difficile, enfants nouvellement arrivés dans le pays, enfants malades , enfants du voyage , enfants intellectuellement précoces.. La notion de besoins éducatifs particuliers prend en compte l'interaction de la personne avec son environnement et débouche sur des réponses pédagogiques apportées aux élèves. Pour l'UNESCO (2017), ce terme est utilisé dans certains pays pour désigner des enfants ayant des incapacités qui semblent nécessiter un soutien supplémentaire. Pour Thomazet (2008), les besoins éducatifs particuliers réfèrent aux « *besoins d'élèves qui, lorsque les pratiques d'intégration scolaire ne sont pas mises en place, les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs (Whitworth, 1999). Ce terme rassemble donc les élèves ayant besoin d'une adaptation de l'enseignement, du fait d'une déficience (motrice, sensorielle), d'un trouble ou d'un retard mental mais aussi, plus généralement, tout élève qui, du fait de ses difficultés, peut se trouver exclu des parcours ordinaires de scolarisation.* » Lorcerie (2011) n'utilise pas le terme *« besoins éducatifs particuliers »* mais préfère prendre en compte la manière dont les élèves tirent suffisamment profit de l'école et le changement de regard que cela implique pour le personnel éducatif. La prise en charge de ces élèves varie d'un pays à l'autre en fonction de la politique mise en place.

Un concept international aux disparités fortes

Tout d'abord, le concept de besoin éducatif particulier n'englobe pas les mêmes populations d'élèves selon les pays. En effet, d'un pays à l'autre, de grandes disparités apparaissent. Il existe

de nombreuses variations en termes de catégorisation ou de pourcentage d'élèves reconnus à besoins spécifiques. Selon que l'on associe aux enfants présentant des troubles de l'apprentissage les enfants en situation de handicap comme en France, les élèves ayant des difficultés de lecture comme en Allemagne ou selon que ce terme ne désigne que des élèves scolarisés dans des classes spéciales (Caraglio, 2017). Dès lors la comparaison internationale est difficile dans ces conditions.

Prise en charge des EBEP à l'international : quel état des lieux ?

La prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers implique un changement des systèmes éducatifs.

S'il existe aujourd'hui un consensus en faveur de l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, en lien avec des arguments développementaux, pédagogiques et économiques, il est toutefois important de relever qu'il semble exister des conditions à la réussite de ce processus. Des recherches menées au Québec en ce sens ont permis d'identifier les conditions favorables et défavorables à la réussite de l'école inclusive (Rousseau & al., 2017).

Cette éducation inclusive est étroitement liée à différents facteurs au sein d'un même contexte. Gandhi (2007) démontre un impact négatif sur la progression des autres élèves de la classe, lorsqu'un enfant inclus présente un important trouble envahissant du développement sans aide à temps plein à disposition. Dans le cas contraire, cet effet disparait.

Ces politiques scolaires inclusives rencontrent des résistances de la part des enseignants. Plusieurs études (Avramidis , Bayliss & Burden,2000) ont montré que des enseignants pensent que le maintien en classe ordinaire de certains élèves présentant des difficultés importantes ou des comportements déviants retarde les apprentissages scolaires des autres élèves d'une part et ne permettent pas de répondre aux besoins de l'élève à besoin éducatif particulier. Si, une majorité des acteurs s'accorde au fait que les élèves à besoins éducatifs particuliers au comportement « scolaire » pose moins de difficultés, les difficultés proviennent davantage autour de ceux manifestant des troubles comportementaux, comme trouble ou symptôme. Plusieurs travaux ont souligné l'impact et les difficultés de ce type de comportement sur le groupe classe et sur le « stress » des enseignants, souvent non formés (Massé & al., 2015). Ces élèves aux comportements très perturbateurs scolarisés en milieu ordinaire contribuent au

« malaise » (Barrère, 2017) et à la « souffrance » (Lantheaume & Hélou, 2008) des enseignants : plus du tiers des professeurs des écoles (32 % en maternelle et 39 % en élémentaire) disent avoir été confrontés à ce type de perturbations au cours de l'année écoulée et se plaignent de l'absence de prise en charge des enfants (Debarbieux & Fotinos, 2012, p. 41).

A travers les travaux de Beaucher (2012), nous allons pouvoir observer plusieurs cas européens pour avoir un aperçu général concernant cette prise en charge : l'Italie , l'Angleterre , la Belgique francophone et l'Allemagne.

Le tableau synthétique permettra de cerner les principaux points relatifs à chacune des approches. Retenons trois approches principales : la voie unique « one track approach » avec l'ensemble des élèves accueillis en milieu ordinaire, les systèmes distincts et la méthode mixte. Dans la catégorie *« one track approach »* définie par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2014) se trouvent plusieurs pays : des pays du Nord de l'Europe (Suède , Norvège , Islande) et du sud de l'Europe (Italie , Espage , Portugal) avec quelques particularités pour le Portugal que nous allons voir ci-dessous.

Dans la seconde, les pays ont maintenu des systèmes d'éducation distincts (*two track approach*) avec d'un côté l'école ordinaire et de l'autre l'institution spécialisée ou classes spéciales. Ces pays (Hongrie, République Tchèque, Pays-Bas, Allemagne, Belgique..) ont développé une longue culture des établissements spécialisés.

Nous allons observer des situations contrastées qui témoignent souvent des difficultés pour passer d'un climat intégratif à un climat inclusif qui prend en charge pleinement les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Principes fondateurs
1.Voie unique « one track approach »
L'Italie : un recours à l'enseignement spécialisé exceptionnel A la rentrée scolaire 2017, 230 000 élèves en situation de handicap soit 3% des élèves sont scolarisés en Italie. Des centres nationaux de ressources documentaires ont remplacé les écoles spécialisées. Pionnière dans ce domaine, l'Italie a mis l'accent sur la formation initiale et continue des enseignants pour accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers. L'Italie est souvent considérée comme un modèle de mise en place d'éducation inclusive[4]. Comme vu précédemment, le pays a amorcé une politique inclusive dès les années 1960 avec la quasi-totalité des élèves inclus en classes ordinaires et une formation destinée à tous les enseignants.
Le Portugal Le Portugal a adopté la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS). Le pays mène aussi une politique inclusive dans l'éducation avec le terme EI (éducation inclusive) qui signifie que tous les élèves, y compris les élèves souffrant d'un handicap, ont droit à une éducation commune quel que soit leur statut socio-économique ou leurs capacités. Les enseignants suivent une formation spécialisée de 60 heures par an et les enseignants spécialisés reçoivent une formation complémentaire de deux ans. La scolarisation se déroule au sein d'écoles ordinaires, sur un modèle intégratif. Il s'agit d'une pratique où les élèves suivent un même enseignement scolaire peu individualisé. Sur la base de l'adaptation au processus d'apprentissage et non plus de critères médicaux, un plan d'éducation individuel est élaboré par l'équipe psychologique et éducative avec les parents. Les écoles spécialisées sont des centres de ressource pour les écoles ordinaires et l'ensemble de le communauté. Des équipes formées d'enseignants de l'école et hors école structurent le soutien éducatif aux élèves, s'assurent que le programme est flexible, en lien avec leurs besoins, et conçoivent des stratégies et des méthodes d'éducation.
2. Un système d'Éducation distinct

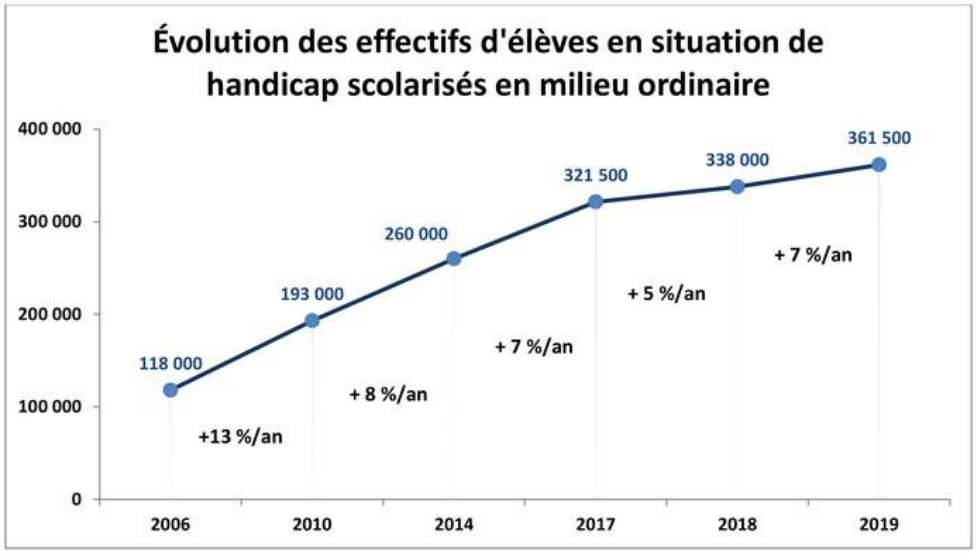
La Belgique francophone Le droit à l'éducation pour tous est inscrit dans la constitution. L'enseignement spécialisé et l'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoin spécifique trouve sa place dans l'enseignement obligatoire sur les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.
3. L'approche mixte
Angleterre L'Education Reform Act de 1988 a encouragé la compétition entre élèves et entre écoles. Cela a tendance à écarter les élèves handicapés « peu performants ». L'inclusion implique une restructuration des pratiques, des politiques et des cultures et entre en opposition avec l'Éducation Reform Act qui lui, a introduit une évaluation et une formation au niveau national en contradiction avec les fragilités des élèves les plus vulnérables. La soumission de l'école aux lois du marché l'a rendue réticente à recevoir des élèves qui font baisser les résultats des établissements. La politique de fermeture des écoles spéciales après 1988 a eu pour résultat de concentrer dans les établissements subsistants tous les élèves souffrant de déficiences que l'on ne pouvait pas intégrer dans les écoles ordinaires. Ceci est une conséquence de la politique d'intégration qui, contrairement à l'inclusion, a besoin d'établissements pour prendre en charge les enfants qui ne peuvent être assimilés par les établissements ordinaires.
France En France, on note ces dernières années une évolution concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. De nouveaux dispositifs voient le jour et succèdent aux établissements et classes « fermés » : les ITEP deviennent des dispositifs ouverts, les CLIS deviennent des ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) au sein des écoles et des collèges. Un service école inclusive est créé et de nombreux efforts sont réalisés pour tendre vers une logique inclusive avec l'apparition de ressources destinées aux professionnels d'éducation : le guide Qualinclus qui permet d'évaluer le contexte inclusif de l'établissement, la plateforme Cap École Inclusive qui offre des ressources destinées aux personnels d'éducation pour identifier les besoins éducatifs particuliers.

Tableau 10 : Trois approches d'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers en Europe (2014)

Où en sont la France et le Québec ?

Classer un pays ou une province est difficile tant les évolutions sont importantes en matière d'éducation inclusive. Les facteurs politiques entrent en compte et changent régulièrement. La vérité d'il y a 10 ans est différente d'aujourd'hui tout comme le futur.

Les recherches relèvent un paradoxe concernant la mise en place de l'école inclusive sur les territoires français et québécois. Pendant de nombreuses années, la France a paru fonctionner sur un modèle intégratif avec un nombre important d'établissements spécialisés tandis que le Québec semblait adopter un modèle inclusif. La tendance de ces dernières années est différente. Si, en France, les textes à visées inclusives se multiplient, tout comme les mesures qui en font une priorité nationale du système éducative et qui accélère le processus, au Québec, cela est plus contrasté. Ainsi, le cas de la France est particulier. Depuis la loi de 2005, elle entame un virage inclusif. Comme le montre la Classement PISA, les milieux socio-économiques défavorisés font encore beaucoup trop office de catalyseurs d'échec scolaire, c'est le pays de la reproduction sociale. Longtemps cantonné à une méthode mixte, le pays multiplie les signes pour une inclusion avec depuis une dizaine d'années une multitude d'actions et de mesures. Le graphique ci-dessous montre bien l'évolution croissante du nombre d'élèves scolarisés dans des établissements ordinaires en France.



© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - novembre 2019

Figure 6 : Évolution du nombre des effectifs en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, en France

En ce sens, la priorité a été donnée à l'ouverture de dispositifs partout dans le pays , principalement dans le second degré où un retard était constaté les années précédentes mais également par la mise en place des PIAL (Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés) qui visent à améliorer la flexibilité concernant le suivi des élèves par une meilleure répartition du quota horaire des accompagnants en partant plus que jamais des besoins de l'élève. Ainsi, l'accompagnant d'un élève ayant des besoins spécifiques pour les mathématiques mais pas sur les autres disciplines pourra être détaché au bénéfice d'un autre élèves. Les bienfaits étant constatés (Méens, 2017), il semble encore exister un fossé entre les directives institutionnelles et l'adhésion du personnel sur place. Notre travail visera à mesurer l'adhésion des personnels, leur représentation et leur engagement dans ce processus collectif nécessitant l'adhésion de tous.

Le modèle Québécois entre intégration et inclusion

Historiquement, le Québec a entamé une approche plus ouverte dans l'accueil de tous les élèves avec des classes d'adaptation scolaire ouvertes massivement. Adopté il y a plus de vingt ans, en 1999, la politique d'adaptation scolaire est en place aujourd'hui sur le territoire. La province a entamé toute un politique autour de la formation de spécialistes de l'adaptation, capables de gérer l'aspect social, pédagogique et comportemental du plus grand nombre pour pouvoir les accueillir à l'école. Les politiques ont mis en place une intégration progressive et mesurée.

Inclure est un enjeu éducatif fort des politiques publiques. Si de nombreux obstacles semblent exister en France comme le montrent l'analyse contextuelle ethnographique et les retours bibliographiques, quels sont les retours des acteurs de terrain en France et au Québec ? Ces dernières années, plusieurs recherches (Gardou,Poizat,Audureau, 2004 ; Bélanger, Duchesne, 2010) rappelaient que la mise en œuvre effective de l'inclusion restait rare ou marginale au sein du contexte scolaire. Cette première partie vise à analyser les retours globaux des 204 acteurs interrogés à travers des résultats chiffrés. Afin de donner le plus de sens possible à ces chiffres qui sont devenus, selon Firdion (2014), un « enjeu important » qui peut servir à « influencer l'opinion » nous contextualiserons les différentes données recueillis. Le politique Québécoise est largement orienté autour de l'adaptation scolaire et de l'intégration. Depuis peu, le terme d'inclusion apparaît peu à peu, avec parcimonie, sans que son usage soit récurrent. Par exemple, la politique de l'adaptation scolaire mise en place au tournant des années 2000 (MEQ, 1999). Référons-nous aux propos de Chatenoud (2020) :

« L'école est le reflet de la société. Si on dit ''ils sont séparés des autres durant l'école'', comment vont-ils réussir plus tard à être avec les autres ? Ce qu'on a démontré, c'est que lorsqu'un enfant est mis dans une classe spécialisée en se disant peut-être qu'il va être réintégré dans une classe ordinaire quand ça ira mieux, quand il aura rattrapé le programme, ça existe très peu. On fait vraiment des filiales où les enfants restent du primaire au secondaire. On les oriente de plus en plus vers le spécialisé au fur et à mesure des années mais il y a très peu de réintégration ».

Un chiffre évocateur permet de dresser un constat : Le taux de diplomation des élèves HDAA au secondaire est de 3 à 4 fois plus faible que celui des élèves réguliers.

Quelles en sont les causes ?
Quel rôle joue l'établissement dans ce parcours ?
Quel est le rôle de chaque acteur ?

Pour mieux cerner la tendance actuelle, appuyons-nous sur des données. Une donnée montre l'évolution importante du nombre d'élèves scolarisés : 90% des commissions scolaires ont connu une hausse de l'effectif EHDAA durant la période 2001-2016. A l'échelle québécoise on se rend facilement compte de la croissance exponentielle de tous les élèves à l'école ordinaire. L'enquête montre qu'entre 2001 et 2016 , si les commissions scolaires enregistrent une chute de 9% d'élèves , la croissance des élèves HDAA augmente de 71,8%. ? Royer, propose d'instaurer un quota d'élèves HDAA dans chaque école secondaire des réseaux publics sélectifs et privés. Chaque école secondaire devrait selon Royer accueillir entre 18 et 20% des élèves HDAA. Certains syndicats soulignent toutefois le manque des ressources accordées aux professeurs et déplorent « l'intégration à tout prix ».

Pour Chatenoud (2020), l'existence de classes spécialisées au Québec est un *« mécanisme d'exclusion ».* Pour la professeure au Département d'éducation, l'organisation actuelle reste sur un modèle intégratif :

« Même s'il y a de plus en plus de signes de la part des politiques ministérielles qui veulent tendre vers l'inclusion, la façon dont les écoles sont organisées n'est pas encore inclusive à proprement parler, mais plutôt un modèle de service qui se rapproche de l'intégration ».

Pour contextualiser, il est important de rappeler que l'éducation inclusive reste un concept relativement récent au Québec, qui englobe tous les élèves de la sphère scolaire et qui s'étend même au-delà, regroupant d'autres sphères (sociétales...) s'inscrivant dans un grand projet de société égalitaire. Les disparités existantes montrent bien que différentes approches cohabitent encore aujourd'hui : l'approche à voie unique, l'approche par systèmes d'éducation distincts et l'approche mixte. S'il n'existe pas de consensus général, bon nombre de recherches soulignent le bien-fondé de l'approche inclusive au niveau philosophique, tout en soulignant tous l'enjeu et les obstacles existants.

Nous poursuivons notre réflexion quant à la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive. Pour une inclusion qui regroupe à la fois le volet pédagogique, social et physique il est nécessaire que l'équipe pédagogique, les acteurs autour des élèves, mettent en place des attitudes inclusives, favorisant la scolarisation à l'échelle locale. Toutefois, ces actions semblent dépendantes des représentations et perceptions de chacun. Cela représentera un des objets de cette recherche : connaître les représentations des acteurs éducatifs concernés par la mise en place de l'éducation inclusive pour d'une part, l'analyser, pour, en fonction de différents facteurs, la comparer avec l'investissement, la mise en place d'attitudes inclusives des acteurs auprès de tous les élèves.

Après avoir dressé un état des lieux concernant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques du siècle dernier à aujourd'hui, le chapitre suivant permettra de bien comprendre un concept central de ce travail : celui des représentations sociales. Nous verrons pas à pas comment cette notion a vu le jour, puis comment celle-ci s'intègre dans ce travail de recherche autour des acteurs éducatifs.

CHAPITRE 3 : REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET IDENTITÉS PROFESSIONNELLES AU CŒUR DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Ce troisième chapitre nous invite à interroger deux concepts forts en sciences humaines : celui de représentations sociales et celui d'identité professionnelle. Chaque acteur éducatif et plus largement chaque être humain a des représentations propres, construit son identité. Nous analyserons ce concept de représentation sociale à travers les écrits de Durkheim (1898), Albric (2011) et Moscovici (1961) qui l'ont défini. Concernant le concept d'identité professionnelle, nous effectuerons une synthèse de cette notion pour mieux comprendre les enjeux liés à chacun corps de métier étudiés dans cette recherche.

Plusieurs changements ont eu lieu au cours du siècle dernier. Ces changements sont dus à l'évolution des mœurs, aux changements sociétaux et se caractérisent par une grande diversité à travers le monde. Nous avons vu précédemment l'importance des acteurs dans toute transformation éducative et sociétale. Nous avons vu l'importance de cela dans le concept d'inclusion. Dès lors plusieurs questions émergent :

Pourquoi étudier les représentations sociales ?
Quel est leur lien avec le processus d'école inclusive ?

Étudier la notion de représentations sociales constitue un point important de ce travail de recherche car ces représentations sont au cœur de la mise en œuvre d'une éducation inclusive de qualité. Les métiers de l'éducation sont des métiers où l'humain a une place centrale. Les représentations sociales des acteurs sont donc essentielles. Des représentations positives, optimistes, bienveillantes concernant l'inclusion et la scolarisation des élèves à besoins éducations particuliers pourraient-elles avoir un impact sur les attitudes et la mise en place effective de l'éducation inclusive ? Au contraire, d'autres, plus dubitatives pourraient-elles impacter l'engagement des acteurs dans ce processus ?

L'enjeu est ici de définir ce concept clé. Observer et comprendre les représentations des acteurs permettra de mesurer l'adhésion et l'implication de ces derniers. Or, nous savons que des acteurs non pas seulement positifs mais bien engagés dans un processus seront plus à même de mettre en place l'école inclusive de demain.

Nous allons voir dans ce chapitre comment ce concept en sciences sociales a vu le jour avec Durkheim à la fin du XIXème siècle pour devenir un vrai objet de recherche au début des années 1960. Nous lierons ensuite ce concept à notre projet de recherche.

3.1 Des représentations collectives de Durkheim aux représentations sociales de Moscovici et d'Albric

Des représentations collectives aux représentations sociales

Dans la réflexion liée à ce concept nous nous appuierons sur l'approche sociologique développé par Durkheim pour bien comprendre le sens et l'origine de ce processus. La sociologie est devenue une discipline à projet scientifique à la fin du XIXème siècle. Cette époque correspond à l'apparition de la notion de représentation avec l'apport de sociologues comme Durkheim qui définit la représentation comme étant soit individuelle, soit collective.

Durkheim écrivait : « La vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentation »[5] pour exprimer qu'il existe une pensée collective faites de représentations au sens commun. Ce fut le premier à populariser ce terme.

En 1898, Durkheim était considéré comme un des fondateurs de la sociologie moderne. Le sociologue distinguait trois réalités dans un article de la Revue de métaphysique et de morale : le processus physico-chimique du cerveau, les représentations individuelles et les représentations collectives.

Il définit ces dernières comme étant les croyances et les valeurs communes aux membres d'une société. Durkheim distingue les représentations collectives des représentations individuelles. Pour lui, la conscience individuelle a peu de poids. Elle s'efface au profit de consciences guidées par le collectif, par l'influence d'autrui. Il existerait un impact de ses pairs sur ses propres représentations.

Danic (2006) rappelle récemment que Durkheim s'opposait aux approches psychologisante ou naturalisant de l'époque. Il révélait la nature sociale des représentations. Ces représentations collectives fournissent une interprétation du monde physique et du monde social.

La notion de « représentations collective » définie par Durkheim ne constitue pas encore un concept opératoire de recherche en sciences sociales. Ce concept a laissé sa place au concept de représentations sociales popularisé par Moscovici, psychologue social et historien des sciences.

La naissance du concept avec Moscovici : qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

Au XXème siècle c'est donc Moscovici qui définit le concept de représentations sociales en 1961. Ce dernier s'inscrit dans la continuité de Freud, de Durkheim dont il s'inspire pour formaliser ce concept. Les représentations sociales sont généralement qualifiées de « connaissance de sens commun » avec pour spécificité le caractère social des processus qui les produisent. L'intelligence, l'environnement, la santé mentale et le fonctionnement familial sont chacun des objets de représentations sociales. Mais qu'est ce qui fait de ces objets des représentations sociales ? Ce concept popularisé par Moscovici a permis aux chercheurs pluridisciplinaires de faire du lien entre « pensée et communication ». L'analyse de ces représentations permet d'étudier les relations sociales au sens large.

Le Bouedec (1984) s'appuyant sur la théorie de Moscovici, a défini les trois dimensions d'une représentation sociale :

- **L'attitude**

Il s'agit du positionnement général, d'une orientation positive ou négative par rapport à un objet de la représentation.

- **L'information**

L'information comme l'ensemble des connaissances d'un groupe social relatives à l'objet de la représentation varie en fonction des différents facteurs : nombre, variété, précision, caractère stéréotypé...

- **Le champ des représentations**

Ce champ comprend le contenu même de la représentation arrimant des dimensions affectives et cognitives de manière structurée... Le concept reste difficile à cerner, Moscovici l'explique principalement par « sa position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques » (Moscovici, 1976 , p.39).

Composition d'une représentation sociale : un noyau central et des éléments périphériques

Abric (1989) a repris les principes de Moscovici et a défini la théorie du noyau central[6] pour interroger les fonctions des représentations sociales. Ce noyau a une fonction organisatrice. Sa théorie s'organise autour de deux postulats :

1/ Le noyau central

C'est le sous-ensemble de la représentation. Il est composé d'un ou plusieurs éléments dont l'absence donnerait une structuration totalement différente à la représentation dans son ensemble. Le noyau central de la représentation est celui qui résiste le plus au changement. Il est constitué d'éléments stables et cohérents entre eux.

2/ Les éléments périphériques

Les éléments périphériques sont des éléments moins centraux de la représentation sociales. Ils jouent néanmoins deux rôles essentiels : celui de décryptage de la réalité, et celui de tampon. Concernant le premier rôle, ils permettent à l'individu de comprendre et de mieux maîtriser les événements qui surviennent en leur assignant une signification. Par exemple le mot « psychanalyse » activera une série de significations et l'individu saura comment réagir dans une situation où la psychanalyse est en question.

Pour ce qui concerne le deuxième rôle (rôle de tampon), Gaymard (2003) montre que cette fonction apparaît dès lors que l'individu est confronté à des événements qui viennent contredire son système de représentation (ex : le sujet s'aperçoit que la psychanalyse qu'il croyait se résumer à des inepties, est décrite sur la base de son expérience propre, par un individu en qui il a une grande confiance (pour son sérieux) comme étant finalement une science qui permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'être humain).

Les éléments périphériques se « déforment » et « changent ». Cela n'affecte en rien le contenu global et l'orientation générale de la représentation sociale touchée (dans le cas présent l'individu risque d'ajouter un élément dans sa représentation périphérique : *« dans certains cas elle peut-être utile »).* Les éléments périphériques sont en étroite relation entre eux, ils sont

négociables (= non spécifiques ou caractéristiques de la représentation sociale), peuvent évoluer (instables), être incohérents et parfois individuels.

Il y a quand même des liens forts entre éléments du noyau et éléments périphériques. La périphérie permet au système central de rester stable. En effet, toute la représentation sociale est affectée si un (même seul) élément central change. Il se produit une propagation dans le système entier. Si un élément périphérique est changé, il se produit la plupart du temps une diffusion sans réelle conséquence : les éléments périphériques permettent de déchiffrer la réalité, ils donnent une grille de lecture, ont un rôle de défense du système central.

Le noyau central constitue l'élément de stabilité de la représentation. Autour de ce noyau s'organisent les différents éléments périphériques. Le noyau central représentant le fondement de la représentation, il faut bien considérer toute l'importance des éléments périphériques dans la représentation. Ils comprennent les informations retenues , sélectionnées , les stéréotypes , les croyances.. Ils constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle figure la représentation.
Ce concept permet de mieux comprendre les individus et les groupes en analysant la façon dont ils se représentent eux-mêmes , les autres et le monde dans sa globalité.

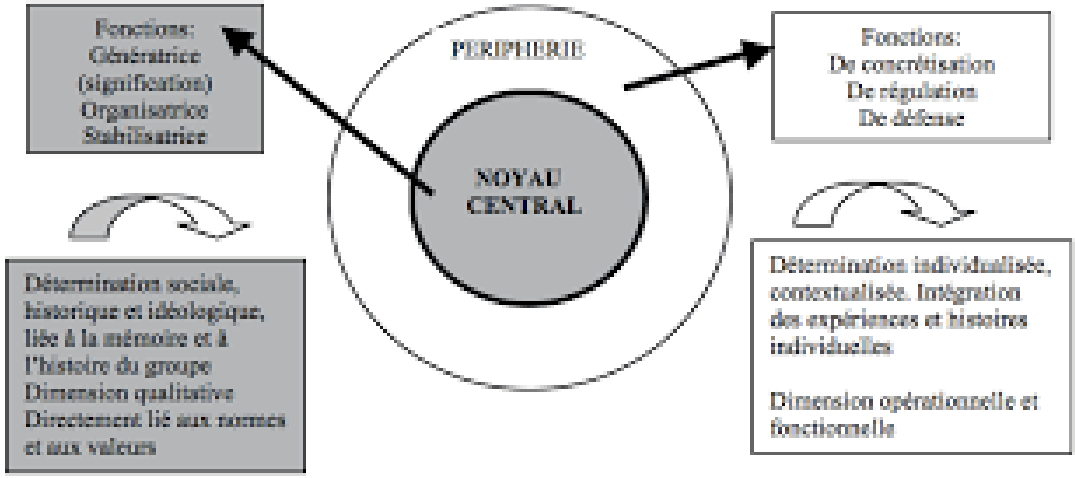


Figure 7 : Représentations sociales et concept de noyau central

Utilisation contemporaine de ce terme en sociologie

Les représentations sociales font de plus en plus l'objet d'enquêtes sociologiques. Elles permettent d'analyser les significations que les acteurs donnent à leur pratique.
Plus récemment, Abric (2011, p.17) définit cette notion comme le fruit de l'interaction entre l'individu, le monde social qui l'entoure et la position qu'il occupe dans ce monde. Pour ce dernier, les représentations sociales comportent quatre fonctions principales :

-Une fonction de savoir
Les représentations sociales vont permettre, de par leur contenu, à la fois de comprendre et d'expliquer la réalité. Ces savoirs naïfs vont permettre la communication et les échanges sociaux. Ces représentations permettent de mieux comprendre la société dans laquelle l'individu vit.

-Une fonction identitaire
Les représentations sociales servent à définir l'identité sociale de chaque individu et à préserver la spécificité de chaque groupe social. Cette fonction intervient dans le processus de socialisation ou de comparaison sociale.

-Une fonction d'orientation

Les représentations sociales vont permettre au sujet de produire des attentes, d'anticiper , mais également de fixer ce qui est possible de réaliser dans un contexte social particulier.

-Une fonction justificatrice
Elles peuvent intervenir à posteriori et servant ainsi à justifier nos choix et nos attitudes. Elles jouent un rôle de maintien ou de renforcement des positions sociales.

L'emploi de ce concept étant plus étendu, Flament et Rouquette (2003) ont amorcé un « ménage conceptuel ». Selon ces auteurs il existerait quatre niveaux d'intégration des principaux concepts qui permettent de décrire la pensée sociale :

- Les idéologies
- Les représentations

- Les attitudes
- Les opinions

Le tableau ci-dessous constitue une synthèse de la pensée sociale telle que proposée par Flament et Rouquette (2003,p.21).

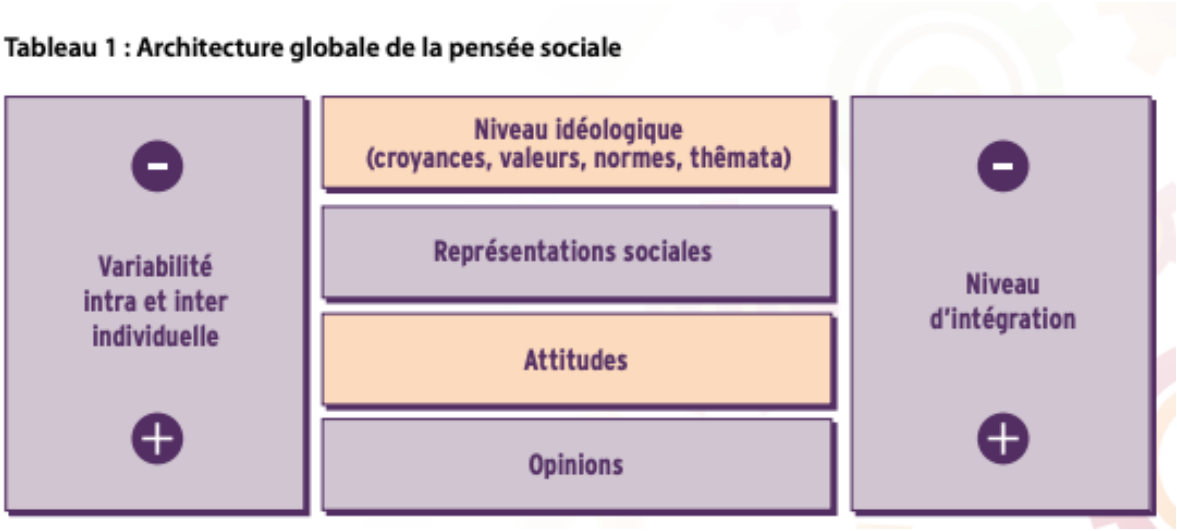


Figure 8 : Architecture globale de la pensée sociale de Flament et Roquette (2003)

Deux types de recherches peuvent être réalisés pour étudier les représentations sociales :

1/ Celles qui reposent sur l'analyse de documents, et qui fournissent des éléments précis sans permettre de généraliser.

2/ Celles qui reposent sur la méthode expérimentale, en se basant sur l'organisation et la structure.

Ainsi, le questionnaire utilisé dans la recherche composé de questions à échelles de degré permettra d'évaluer des représentations sociales.

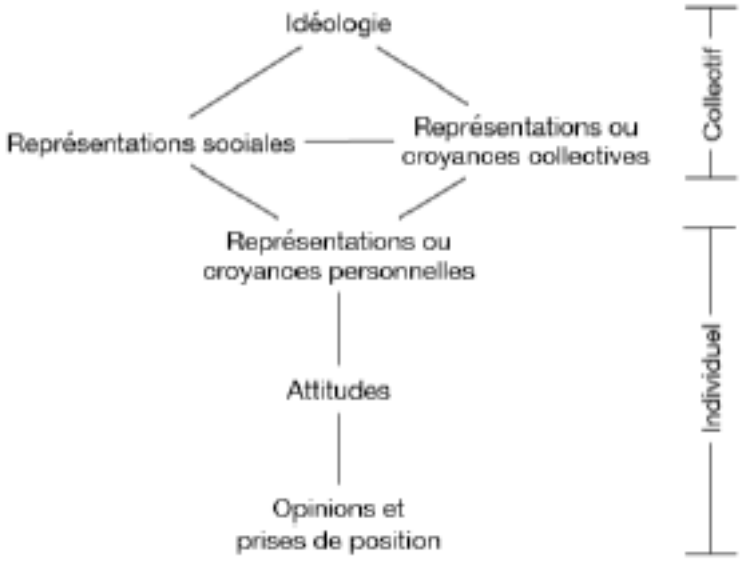
Les attitudes découlent des représentations sociales

Rateau (2000) définit les représentations sociales comme étant « des sous-systèmes en partie conditionnés par des systèmes idéologiques plus larges, alors que les attitudes sont posées comme des modulations individuelles d'un cadre de référence commun, et relèvent à ce titre

d'un niveau d'analyse inférieur, en l'occurrence d'un niveau interindividuel » (p. 30).

Les attitudes découlent des représentations sociales qui sont elles-mêmes issues des idéologies. Rateau reprend affirmations de Rouquette (1996, 1997) « dans lequel ces trois notions se différencient et s'articulent : l'idéologie y constitue une matrice de représentations compatibles, la représentation une matrice d'attitudes solidaires, et les attitudes génèrent à leur tour les opinions » (p. 31) ainsi que les prises de position.

Récemment, Ramel (2015) s'est inspiré de la hiérarchisation des concepts liés aux représentations sociales établie par Rateau (2000). Il les a transcrits dans le schéma ci-dessous :



<u>Figure 9 : Hiérarchisation des concepts liés aux représentations sociales de Rateau par Ramel (2015)</u>

Comprendre la notion d'attitude : définition

La notion d'attitude étant au cœur de ce travail, cette notion nous intéresse directement dans le cadre de la recherche sur l'éducation inclusive. Le concept d'attitude donne lieu à des développements scientifiques en des termes très propices à l'analyse sociale. Thomas et Znaniecki qualifient l'attitude de *« processus psychologique qui se manifeste en premier lieu envers le monde social et en relation à des valeurs sociales »* (1918, p. 26-27). Quelques auteurs

affirment que « dans une certaine mesure, […], l'origine des attitudes est toujours extérieure à l'individu » (Thomas, Alaphilippe, 1993, p. 54 ; Deconchy, 2003 [1984]).

Selon ces auteurs, c'est bien l'influence que les groupes primaires et secondaires exercent sur l'individu qui serait à l'origine de la formation des attitudes. Les influences supra-individuelles, contribuant à la construction de la représentation cognitive des phénomènes sociaux, se traduisent dans des réponses en termes d'attitudes communes, abstraction faite des expressions caractéristiques des membres du groupe.

L'attitude des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire

L'attitude des acteurs éducatifs et des enseignants joue un rôle central sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite des élèves.

Plusieurs travaux (Avramidis, Bayliss et. Burden, 2000 ; Romano et Chambliss, 2000) ont relevé que les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial dans la réussite ou non de son implantation. Autrement dit, avoir des attitudes peu enclines à inclure impacterait la mise en place du processus et au maintien de pratiques peu inclusives. Dès lors, ce concept d'inclusion demande une restructuration du rôle de l'enseignant afin qu'il puisse répondre aux besoins de chaque élève (Van Reusen, Shoho et Barker, 2000-2001). Au niveau des attitudes chez les enseignants du secondaire, quelques études (Massé et al., 2020) ont montré que celles-ci étaient plutôt négatives concernant l'inclusion scolaire. Si ceux et celles qui ont une formation ou une expérience en adaptation scolaire ont une attitude plus positive à l'égard de l'implantation de l'inclusion, dans l'ensemble, ces personnels doutent de leurs habiletés à répondre aux besoins de toute la classe, craignent que l'inclusion affecte l'environnement de la classe, l'enseignement et la qualité des apprentissages. Il existe donc des craintes à la fois sur le sentiment de compétences chez les acteurs, comme sur les moyens et leurs capacités à gérer un groupe classe davantage hétérogène.

3.2 Des représentations sociales au sein d'un écosystème : le processus inclusif

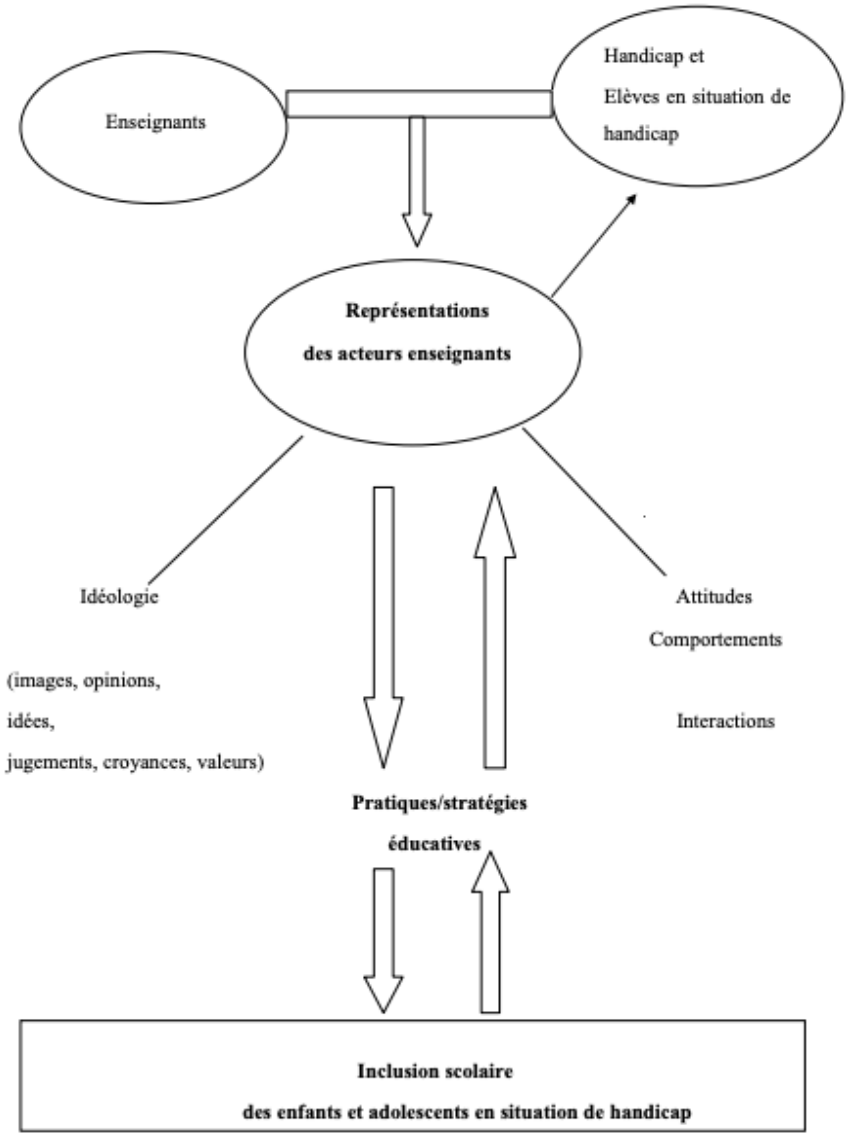
Si la psychologie et la sociologie s'intéressent largement au concept de représentations sociales, il existe encore peu d'études sur le lien entre ces représentations sociales et les attitudes qui en découlent.

Ce point nous intéresse largement dans un milieu éducatif où nos représentations peuvent consciemment ou inconsciemment jouer de façon assez directe sur nos attitudes au quotidien. Une enquête réalisée par le sociologue Bergamashi (2010) portant sur les représentations sociales et attitudes concernant l'immigration nous permettra d'y voir plus clair sur ce lien important existant entre ces deux notions.

Selon Bergamashi, les représentations sociales sur la scolarisation des EBEP trouvent leurs racines dans les valeurs propres à chacun tandis que l'analyse des attitudes révèle que leur contenu s'insère dans leur espace sémantique. Cette étude suggère d'intégrer la démarche sociologique et psychosociale pour saisir le caractère social des attitudes et comprendre comment les évaluations des phénomènes qui entourent l'individu se développent.

D'après Le Laidier (2018), plus de huit enseignants sur dix accueillent sans hésitation un élève en situation de handicap dans leur classe. Mais certains présentent des attitudes négatives, cette « *posture des acteurs scolaires qui œuvrent au sein de l'école peut être défavorable aux pratiques inclusives. [...] Les craintes relatives au changement de rôles que peuvent entrainer les pratiques plus inclusives constituent un frein important* » (Rousseau et al. 2015).

Des enjeux nouveaux surviennent. Face à la difficulté scolaire, les enseignants doivent, selon Roiné (2014), déplacer leur centre de gravité *« dans le cerveau de l'enfant lui-même ».* Pour bien comprendre tout l'enjeu d'étudier les représentations sociales des personnels dans des contextes différents, nous allons ci-dessous observer et prendre appui sur deux schémas proposés par Tine (2012) qui montrent le lien entre les représentations des personnels enseignants et la scolarisation d'élèves en situation de handicap :



<u>Figure 10 : Lien entre les représentations des enseignants et la scolarisation des élèves en situation de handicap selon Tine (2012)</u>

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous pouvons élargir le champ des élèves en situation de handicap à celui d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

En 2022, nous sommes bien entrés dans un processus où il existe une multitude de besoins particuliers reconnus (élèves allophones , situation de handicap..). Le schéma de Tine peut être élargi, la réflexion pourrait être élargie en intégrant les d'acteurs éducatifs concernés par la recherche. Ce schéma permet de faire du lien avec ces représentations renvoient à une vision, à des attitudes qui influent sur les pratiques et la mise en place de l'inclusion. Le second schémamontre comment les représentations influent sur les pratiques des personnels concernés

l'inclusion. Ce schéma (figure 10) m'a permis de réaliser moi-même un schéma (figure 11) qui montre bien dans le cadre de cette recherche l'articulation existante entre les représentations, les attitudes et les pratiques des acteurs qui a constitué le cadre de cette recherche.

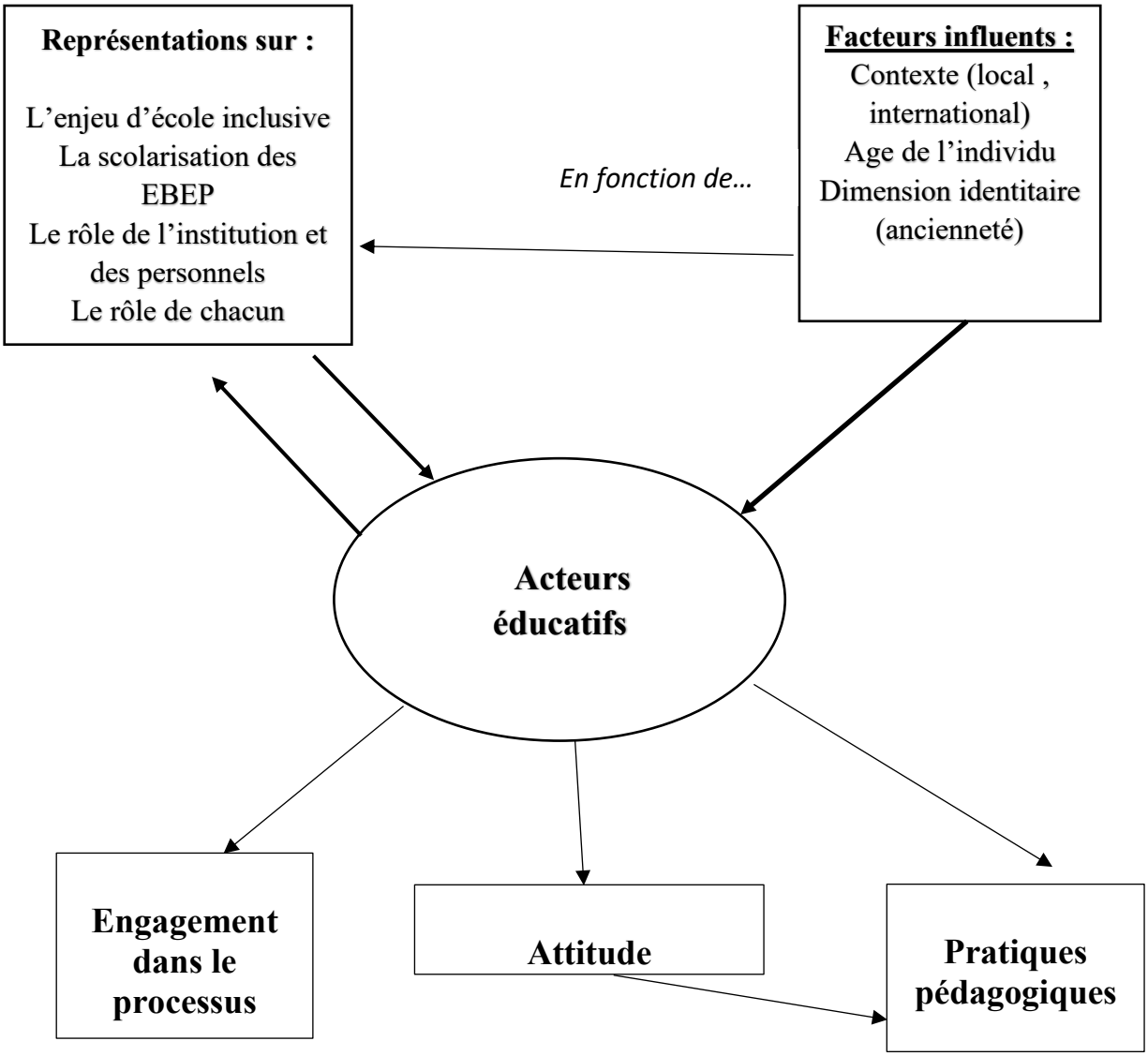


Figure 11 : Acteurs éducatifs : représentations sociales, facteurs influents

Qu'est-ce qu'une attitude inclusive ?

Il existe un lien entre les représentations sociales, l'engagement, les attitudes et pratiques des acteurs. Mais que signifie être inclusif ? La mise en place d'une politique d'éducation inclusive implique d'en définir les composantes, les perspectives mais il faut surtout que les acteurs éducatifs s'en approprient l'enjeu. Les acteurs, enseignants, personnels et accompagnants

doivent savoir ce que représentent des attitudes inclusives propres à favoriser ce processus dans leur contexte d'exercice.

Pour tenter de définir des gestes inclusifs, le projet *« Formation des enseignants pour l'Inclusion »* (FEPI 2009-2012), porté par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive a créé un *« Profil des enseignants inclusifs ».*

Ce projet, qui propose des éléments communs aux enseignants inclusifs, peut être utilisé en Europe comme un outil à développer vise à former les jeunes enseignants à des attitudes inclusives. Il se centre sur quatre valeurs fondamentales communes à tous pour développer des gestes inclusifs :

1ère valeur : Valoriser la diversité des élèves

2ème valeur : Accompagner les apprenants

3ème valeur : Travailler avec les autres

4ème valeur : Se former en formation professionnelle continue

Nous retrouvons ici plusieurs « compétences douces », « qualités personnelles », communément appelées softs skills propres aux *« compétences inclusives »* autour de gestes professionnels (1ère et 2ème valeur), du travail collaboratif (3ème valeur) et à la formation individuelle (4ème valeur).

Pour Reverdy (2019), les représentations et les attitudes favorisent la mise en œuvre de pratiques inclusives dans les classes , quand les acteurs se représentent les élèves en fonction de leurs capacités et non de leurs limites quand ils adoptent une attitude positive envers les élèves tout en adoptant des pratiques collaboratives (soutien, protection) et quand un dialogue est établi entre les différents professionnels et les parents.

Dans la lignée de ces écrits, un enseignant qui maîtrise les *« gestes professionnels inclusifs »* valorisera la diversité des élèves en les prenant en compte, les accompagnera davantage qu'un enseignant ne maitrisant pas ces gestes. Il pourra également déplacer son centre de gravité pour

reprendre une expression précédente ou adapter ses attendus. Il est également possible de transposer cela aux différents personnels, comme pour les accompagnants ou TES par exemple, dont le rôle s'élargit davantage au fur et à mesure que l'inclusion prend de l'ampleur.

Pour développer ces attitudes, ces pratiques, il existe des conditions favorables propres à cela. En s'appuyant sur les travaux de Rousseau (2015) qui a étudié ces questions en contexte québécois, nous relevons quelques pistes, notamment autour du développement du leadership, de la direction, de la posture l'enseignant et la culture de la collaboration.

Engagement et actualisation des pratiques

Il peut exister des facteurs qui amènent certains acteurs à mettre à jour leur pratique, à questionner leur travail. Les recherches montrent que pour favoriser l'inclusion de tous les élèves, il semble en effet nécessaire de questionner son identité professionnelle, de questionner le sens de son propre métier, de ses représentations et attitudes (Jellab, 2021). C'est ainsi que certains acteurs peuvent être amenés à changer leurs pratiques, d'autres peuvent rester totalement réfractaires, et juger que ce travail n'est pas de leur ressort.

Toutefois, les pratiques pédagogiques uniformes visant l'homogénéité restent solidement ancrées dans les conceptions des enseignants (Gaudreau et al, 2008). Les enseignants en tant qu'acteurs majeurs du paradigme inclusif en cours, sont confrontés régulièrement à des situations complexes et sont amenés à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques dans des contextes paradoxaux entre une formation initiale souvent dispensée sur l'expertise et la maîtrise d'une discipline, et aujourd'hui le besoin de développer des compétences pédagogiques fortes de différenciation pédagogique et d'accessibilité aux apprentissages.

3.3 Concept identitaire et identité professionnelle des acteurs de l'inclusion : enseignants, chefs d'établissement et accompagnants ou techniciens d'éducation spécialisée

Après avoir définit les concepts de représentation et d'attitude, l'objectif de ce point est de comprendre la notion d'identité professionnelle. L'étude des représentations d'acteurs éducatifs en France et au Québec implique de prendre en compte ces aspects. Comment un acteur construit -il son identité professionnelle de part et d'autre de l'Atlantique ? A-t-il accès à la même qualité de formation ? Comment se construit-on en tant qu'accompagnant, enseignant ou chef d'établissement ? Nous allons voir, en lien avec cette notion de représentation, comment les personnels d'éducation se représentent leur métier, leur tâche et leur rôle au cœur de ce nouveau paradigme, représenté par l'école inclusive. Avant de rentrer dans le cœur du travail d'investigation qui s'effectuera dans la section suivante, dans ce chapitre, nous allons essayer de définir le sens de l'identité professionnelle et de voir comment cette identité se manifeste et évolue chez les acteurs éducatifs concernés : personnels de direction, professeurs du secondaire et accompagnants. En premier lieu nous commencerons par l'aspect général : qu'est-ce qu'une identité ?

Qu'est-ce qu'une identité ? Un usage massif et récent

Pour bien comprendre le concept d'identité professionnelle, nous allons commencer par définir plus largement le sens d'identité. Notion d'emploi courant, l'identité est fréquemment utilisée quotidien. Cette notion est d'un usage massif mais plus récent en sciences sociales. D'après la définition du nouveau Petit Robert (1993), référence française, l'identité regroupe cinq sens ou nuances de sens : la similitude, l'unité, l'identité personnelle, l'identité culturelle et la propension à l'identification. L'étymologie du mot « identité » est « idem » signifiant « le même ». Partant de cela, nous pouvons définir l'identité comme *« ce par quoi l'on différencie une communauté d'une autre ou un individu d'un autre. La différence, qui constitue l'identité, repose toujours sur ce qui est propre et exclusif à un être ».* Le concept d'identité est caractérisé à la fois par une définition de « soi par soi », et de « soi par les autres ».

L'identité du Soi c'est l'ensemble des représentations mentales permettant aux individus de retrouver une cohérence, une continuité entre expériences présentes et passées. L'identité par les autres est un système de repères conduisant à la découverte de ce qui est proche et différent

: c'est une synthèse entre une transaction interne à l'individu et une transaction externe entre les individus et les organisations avec lesquels ils entrent en interaction.

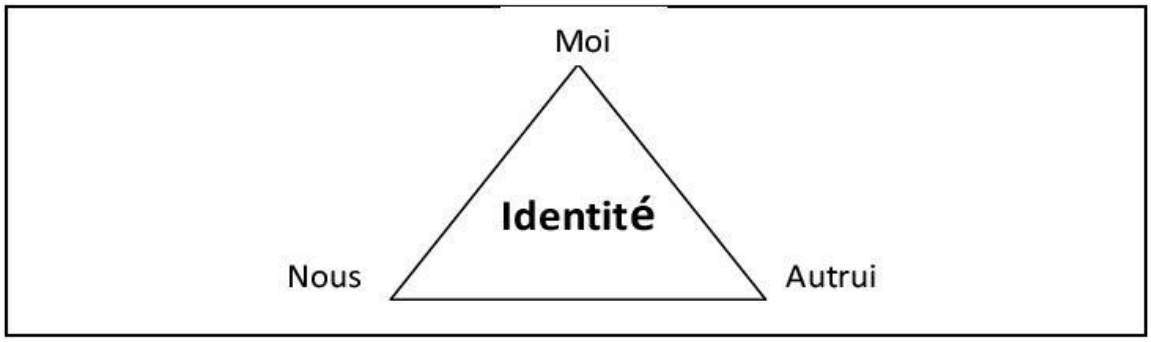


Figure 12 : Concept d'identité

Il s'agira de définir l'identité professionnelle à partir de cette définition de l'identité.

Définition de l'identité professionnelle

Dans le cadre de ce travail, nous mettrons le focus sur l'identité professionnelle. Celle-ci est une composante de l'identité globale de la personne. Un enseignant, un accompagnant ou un chef d'établissement décide de prendre ce type de fonction. Il ne s'agit pas d'un hasard, car réaliser plusieurs années d'étude pour accéder à une fonction est bien motivé par des valeurs. Cela se développerait sur la base de l'identité personnelle par l'inscription de la personne dans des formes de vie sociale (Gohier, 2000). Garnier, Meda et Senik (2006) notent que 40% des personnes interrogées et 54% des actifs jugent que le travail est l'un des éléments qui permet de les définir le mieux. Un acteur ne devient donc pas accompagnant, technicien, enseignant ou chef d'établissement par hasard. La notion d'identité professionnelle renvoie à trois éléments principaux :

- Le monde vécu du travail : avec la signification accordée par l'individu au travail.
- Les relations de travail : la perception subjective des relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance aux groupes informels.
- Les trajectoires professionnelles et la perception de l'avenir : description des différentes étapes et des changements afférents à l'activité professionnelle.

L'identité professionnelle est la façon dont les différents groupes de travailleurs s'identifient à leurs pairs, aux chefs, au groupe. Elle est fondée sur des représentations collectives distinctes.

Cela fait directement le lien avec la notion de représentations sociales vue au chapitre précédent. Selon Sainsaulieu (1985) c'est le résultat d'une identification à l'autre, en fonction de l'investissement de soi dans les relations sociales. Pour bien définir l'identité professionnelle, nous nous appuyons sur les mots proposés par l'inspecteur de l'Éducation Nationale, Gentili (2005, p.17) :

« L'identité professionnelle est avant tout une identité sociale ancrée dans une profession. Elle est le produit d'une incorporation de savoirs professionnels. Elle constitue donc une socialisation secondaire. »

Selon Piaget (Gentili, 2005), l'insertion professionnelle constitue un but et une preuve de ses capacités professionnelles. Dans la perspective de notre recherche, nous considérons que l'identité se manifeste dans la recherche de traits communs entre des individus d'un même groupe, traits qui peuvent évoluer dans le temps mais qui présentent une stabilité suffisante pour être observés à un moment donné.

Dans la sphère éducative, les recherches réalisées par Benoit et Angelucci (2011) et Chauviere (2018) invitent à proposer un rapprochement des formations des enseignants, spécialisés ou non. Promouvoir une culture commune serait lié à la mise en place d'éducation inclusive , concept impliquant tous les acteurs éducatifs du système. En effet, comment souhaiter un processus inclusif incluant l'ensemble des acteurs sans penser une large formation commune permettant d'acquérir des connaissances et compétences communes ?

Place des acteurs éducatifs au sein de l'institution : une identité professionnelle évolutive

Comment s'approprie-t-on le métier de professeur, de chef d'établissement ou d'accompagnant en France, au Québec ? Devient-on accompagnant en France de la même manière que Technicien d'Education Spécialisé (TES) au Québec ?

Avant de rentrer dans les détails pour chaque fonction, le tableau ci-dessous synthétise les étapes de formation pour accéder aux différentes fonctions.

Fonctions	**France**	**Québec**
Enseignants du secondaire	Master MEEF (5 ans après le Baccalauréat) + Concours CAPES ou CAPET puis entrée en tant que stagiaire.	Baccalauréat agréé de 4 ans en enseignement.
Chefs d'établissement	Concours PERDIR, liste d'aptitude ou détachement.	Recrutement après plusieurs années d'expérience en tant qu'enseignant.
Accompagnants / TES	Baccalauréat ou diplôme équivalent.	Trois années de formation technique.

Tableau 11 : Accès aux fonctions d'enseignants, chefs d'établissement et d'accompagnants/TES en France et au Québec.

Les professeurs du secondaire

Le professeur du secondaire est un acteur éducatif exerçant auprès d'une tranche d'élèves une ou plusieurs disciplines. Le professeur est généralement en charge de plusieurs classes sur plusieurs niveaux et enseigne en fonction d'un niveau basé sur une classe d'âge. Il est souvent vu comme étant l'un des acteurs clés du processus inclusif. En France, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013) réaffirme et définit ces compétences communes :

« [T]ous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ».

On cherche ici à mettre en place les conditions de la construction d'une identité professionnelle commune à tous les enseignants qui ne soit plus exclusivement basée sur des compétences, mais

également sur des finalités et une culture pédagogique partagée. La définition suivante de l'identité professionnelle des enseignants permet de mieux l'appréhender :

« L'identité professionnelle enseignante est alors considérée comme une construction dynamique et continue, à la fois sociale et individuelle, qui est le résultat, plus ou moins stable et provisoire, de divers processus de socialisation envisagés comme des processus biographiques et relationnels, liés au contexte (socio-historique et professionnel) particulier dans lequel ils s'inscrivent » (id., p. 173).

On peut donc dire, pour synthétiser, que l'identité professionnelle des enseignants est dynamique (elle se construit tout au long de la vie de l'individu), qu'elle est le fruit d'interactions entre individus, et que l'on peut l'appréhender par l'étude de variables. C'est la logique de la formation tout au long de la vie, préconisée par les institutions où l'enseignant est un individu en apprentissage tout au long de sa carrière, qui s'appuie sur ses difficultés, sait rebondir par la réflexion et la formation pour être un meilleure version de lui-même. Cette logique peut être mis en relation avec le processus inclusif. Le personnel d'aujourd'hui doit évoluer avec les changements idéologiques, sociétaux. Nous ne pensons pas aujourd'hui comme hier, ni comme demain.

Les personnels de direction

Le chef d'établissement scolaire a vu son rôle, ses fonctions évoluer ces dernières années. Il doit aujourd'hui faire face à la pression des parents d'élèves, exercer un leadership auprès de l'équipe enseignante et faire respecter les injonctions ministérielles. En France, il a été détaché du corps des enseignants assez récemment (1988), pour Pelage (2003), les chefs d'établissements se convertissent désormais à une culture d'encadrement L'exemple de la Suède, détaillé par Collberg (2012), montre l'évolution de ce métier. Le chef d'établissement passant d'administrateur à leader pédagogique, de fonctionnaire d'État à chef de catégories intermédiaires. Sa responsabilité professionnelle est de plus en plus diversifiée (vis-à-vis de la municipalité et des objectifs du gouvernement). C'est un acteur qui est confronté aux différents changements sociétaux, qui doit impulser la mise en œuvre de politiques éducatives, manager une équipe , assurer une gestion de proximité avec les familles et exercer, représenter une certaine autorité. Au Québec, le directeur d'école obtient un poste après une maîtrise en éducation et l'obtention d'un certificat de directeur.

Les accompagnants/TES

L'accompagnant ou « teaching assistant » voit sa dénomination varier selon les pays. Si les fonctions et tâches sont souvent proches, elles divergent : accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH), aide-enseignant, technicien d'éducation spécialisée. L'assistant apporte une aide individuelle aux élèves sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant. C'est pour cette fonction qu'il existe la plus grande différence de construction de l'identité. En France, les AESH ont succédé aux AVS. Pour accéder à cette fonction aujourd'hui, il n'y a pas d'études spécifiques. La formation continue arrive mais de nombreuses personnes sont rentrées en fonction sur le terrain pour répondre à des besoins sur des territoires, sans formation préalable. Au Québec, il n'y a pas d'aide enseignant (contrairement à d'autres provinces comme l'Ontario). Il y a des TES, experts de l'éducation spécialisée. La formation est bien ancrée. Ils construisent leur identité professionnelle en acquérant des gestes professionnels liés à leurs tâches.

Posture et gestes professionnels

Aborder les gestes professionnels lorsque l'on s'intéresse aux représentations et attitudes des enseignants est intéressant tant ils sont un vecteur important permettant la réussite des élèves et d'impulser une réelle dynamique au sein d'un groupe. Nouveau directeur général de la Mission Laïque Française (MLF), Merriaux rappelait récemment le 7 juin 2019 que l'enseignant n'était plus seulement transmetteur mais médiateur. Ses gestes professionnels évoluent. Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tache. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de vue des élèves que des savoirs, l'enseignant se comporte de façon différente. L'enseignant, mais également les élèves, modifient leur posture pendant le cours. Bucheton (2009) analyse ici les différentes postures enseignantes afin de rendre compte de leur diversité et de leurs effets, tant sur les élèves que sur les modalités d'apprentissages. Bucheton, dans son article, définit la posture comme structure pré-construite du « penser-dire-faire » qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du coté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets. Plusieurs postures sont ainsi identifiées dans son interview et l'article co-écrit avec Soulé :

- Une posture de contrôle qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie ;

- Une posture de contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maitre, pour avancer plus vite si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

Pour Tremblay (2017), il existe deux fonctions de l'enseignement spécialisé : une fonction pédagogique avec la prise en charge des élèves à besoins spécifiques et une fonction sociopolitique comme réponse à l'incapacité de l'enseignement ordinaire de prendre en charge la réussite de ces élèves.

Une identité professionnelle inclusive ?

L'inclusion prend place dans un programme global soutenu par les politiques transnationales (Convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant, 1989) et définie comme priorité par les grandes organisations internationales (UNESCO, 2009 ; OCDE, 2005 ; OMS, 2009).
Récemment encore, l'UNESCO (2015) définissait quatre ponts clés, axes prioritaires pour une vision inclusive : considérer l'inclusion et l'équité comme des principes généraux qui guident toutes les politiques, plans et pratiques éducatives, le programme et les évaluations sont conçus pour répondre aux besoin des apprenants, ce qui est le sens des tiers-temps accordés lors des examens, les partenaires appuient les objectifs nationaux et enfin, les systèmes suivent la présence, la participation et l'accomplissement de tous les apprenants.

Ce processus place les acteurs éducatifs, les enseignants au cœur de cet enjeu. Pour une mise en œuvre de qualité, il semble donc nécessaire que les enseignants aient donc les connaissances, les compétences mais également qu'ils adaptent leur pratique et dispositif en lien avec cet enjeu d'éducation pour tous. Or, nous pouvons réaliser un constat en prenant appui sur les travaux de Malet et Bian (2020) : les néo-enseignants sont peu préparés pour faire face à la diversité croissante des élèves dans ce contexte d'école inclusive. Faute de formation initiale et continue, ils ont des difficultés d'adaptation pour « le bien être des élèves comme pour leur propre sentiment d'efficacité. » (Bergugnas , Dugas & Malet , 2018 ; Donnelly , 2010).Il existe des disparités en terme d'approche inclusive selon les pays , elles sont souvent déconnectées entre

elles. Nous allons nous appuyer sur le dossier[7]. Le dossier interroge sur la volonté et la capacité des systèmes éducatifs à mobiliser et à former des enseignants inclusifs. Nous avons choisi quelques questions en matière de formation des enseignants qui nous intéressent particulièrement dans le cadre de cette recherche :

- Quelles conceptions locales de l'éducation inclusive et de la formation des enseignants, dans cette direction ?
- Quelles croyances et attitudes des enseignants, qu'il s'agisse d'orientations conceptuelles individuelles ou collectives, à l'égard de l'équité et de l'inclusion scolaire ?

Ces questions permettent d'avoir un aperçu sur le lien entre cette ambition commune d'école inclusive et la formation des acteurs éducatifs, ici les enseignants. Il est intéressant de voir comment ce terme peut avoir des caractéristiques variables selon la géographie.

Dans un rapport à l'UQAM de 2017 sur cette thématique, les auteurs canadiens rappellent les deux grands principes véhiculés par l'éducation inclusive : « la normalisation » de la diversité d'une part et la mise en place d'aménagement durable. Les conclusions montrent que les accommodations individuelles sont davantage mises en place que les mesures inclusives. Ces retours sont transposables tout au long des cursus et montrent une tendance encore importante, à aménager l'espace, à inclure physiquement sans prendre en compte qu'inclure est un processus plus large , plus profond qui implique du temps pour changer les mentalités avec pour ligne de mire « la normalisation ».

Au-delà de ce qui vient d'être dit, former des enseignants inclusifs au sens propre du terme n'est pas la norme. Au Québec et en France, les modules sur la différenciation et les enjeux de l'éducation inclusive restent minimes. Dans la province de Jacques Cartier, les acteurs éducatifs sont davantage formés sur un modèle intégratif, avec des formations en adaptation scolaire spécifiques pour les volontaires, en France, il existe un décalage entre la demande d'inclusion importante ces dernières années et la professionnalisation enseignante dans le cursus universitaire encore largement axé sur les disciplines plus que sur la différenciation

pédagogique. Si cela peut sembler relever de l'évidence, pour que l'école devienne réellement inclusive, il convient donc de former l'ensemble des acteurs du système scolaire (Puig, 2015).

L'école, l'institution scolaire se sont peu à peu démocratisés tout au long des siècles. Nous avons pu voir, à travers les recherches, comment l'école du XXIe siècle est en mutation. Elle doit faire face à des défis majeurs liés à l'évolution de la société. Cette évolution a connu une accélération au cours du XXème siècle avec un objectif qui correspond à un enjeu éducatif fondamental du XXIème siècle : tendre vers une école plus inclusive dans une logique de processus. Face à l'individualisation au sein de la société, à l'essor du numérique, à la mondialisation… l'école et l'institution dans son ensemble ont un rôle majeur dans l'éducation des citoyens pour permettre une meilleure cohésion dans la société...

Face à ces nombreux changements, les acteurs éducatifs voient leur identité professionnelle évoluer, avec une demande croissante d'intervenir auprès d'un public d'élèves hétérogène. Intégrer ou inclure des élèves qui relevaient autrefois du secteur médical ou spécialisé nécessite de transformer l'école (sur l'organisation, les moyens) et ses acteurs (sur les représentations, la formation). Il existe un paradoxe actuellement : d'un côté une société de plus en plus individualiste, de l'autre des institutions qui promeuvent la diversité dans son ensemble, la prise en compte de tous pour une société plus juste et égalitaire. Au milieu de cela, le personnel d'éducation du XXIe siècle est amené aujourd'hui à travailler de plus en plus en équipe, avec des partenaires extérieurs pour répondre à ces évolutions. Il doit prendre en compte la diversité des élèves dans son ensemble. Les défis à venir sont importants et s'inscrivent au-delà de la sphère scolaire, au niveau des sociétés.

CHAPITRE 4 : UNE PERSPECTIVE DE SOCIÉTÉ INCLUSIVE À L'HEURE DES INÉGALITÉS

Ce quatrième chapitre permettra de donner du sens aux apports théoriques précédents.

Il s'agit de bien comprendre comment ces concepts liés à l'intégration et à l'inclusion s'interprètent différemment à l'international, en France, au Québec, parfois directement à l'échelle locale.

Il s'agit de contextualiser ce travail en rappelant certaines inégalités existantes aujourd'hui.

Il s'agit également de voir comment peuvent concorder plusieurs types de concepts évolutifs : d'une part l'évolution des modalités de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, avec des acteurs éducatifs aux identités professionnelles et représentations propres et évolutives.

Au-delà de la sphère scolaire, le processus d'école inclusive s'inscrit dans un processus plus large, une ligne de mire de société inclusive. Cette ligne de mire égalitaire vise à ce que chaque individu trouve sa place et son rôle malgré les différences. Nous reviendrons en détail sur le lien indissociable existant entre ces deux contextes.

4.1 Inégalité scolaire dans le monde : des écarts toujours importants

Nous l'avons abordé précédemment. Il existe de nombreuses inégalités scolaires dans le monde, notamment entre les pays occidentaux et en développement. Ces inégalités d'accès à l'éducation, à l'école restent aujourd'hui importantes. Si ce chapitre ne vise pas à lister les causes, il convient de prendre conscience de l'existence de telles inégalités entre les pays. Celles-ci se manifestent de différentes manières : un nombre d'élèves par classe plus ou moins élevé, un nombre de professeurs formés moins nombreux, un accès au numérique inégal..L'école inclusive s'inscrit au cœur de ce constat. Un élève à besoins spécifiques n'a pas forcément le même accès à l'éducation qu'il grandisse en France, au Québec, parfois même au sein des contextes locaux.

Nous l'avons vu précédemment, la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers était loin d'être systématique, dans des pays comme la France ou le Canada. Les minorités sont les premières touchées. Dans des pays développés comme ceux cités précédemment, un des principaux enjeux consiste à rendre l'école accessible au plus grand nombre. Si une grande partie des enfants ont accès à l'éducation, l'accent est bien mis sur les minorités comme les communautés autochtones au Québec, les élèves en situation de handicap, les élèves à besoins spécifiques... Dans d'autres pays en développement, le chantier s'axe davantage sur l'ensemble des enfants. Des progrès importants en ce sens ont été réalisés avec un taux d'alphabétisation en hausse constante (UNESCO, 2015).

Plusieurs enquêtes et organismes internationaux proposent d'évaluer la qualité de l'Éducation, selon les continents, les critères retenus. L'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire (IEA) publie le résultat de ses différentes enquêtes depuis 1964. Depuis 2000, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) réalise depuis 2000 des tests autour de son Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Concernant les causes de l'inégalité scolaire, en France, il existe deux conceptions, deux grands schémas théoriques dans l'étude des inégalités en sociologie que nous présentons brièvement ci-dessous.

Le premier, « les conflictualistes » accuse l'école devant les inégalités. Celle-ci aurait un rôle inégalisateur. La seconde « les externalistes » qui plaide l'inculpabilité de l'école face aux inégalités. Il est intéressant de lier cela au concept d'inclusion scolaire.

4.2 L'inclusion comme remède aux inégalités

L'objectif de cette partie est de comprendre la visée internationale de l'école inclusive qui comprend toutefois des sens et des représentations différents selon les parties du monde.

L'inclusion n'a pas le même sens en France, au Canada, en Suisse. Même à l'intérieur d'un pays, des différences d'interprétation existent. C'est le cas justement au Québec, qui adopte une politique différente des autres provinces canadiennes. Cela nous amène très justement à nous questionner : Comment construire une dynamique internationale sur des bases distinctes ?

Pour revenir aux inégalités, des travaux de recherche montrent que l'inclusion constitue un *« outil privilégié pour contrer la marginalisation et l'exclusion sociale »* (Lavoie 2017, p.139). C'est également le sens de l'Objectif 4 Éducation 2030 (UNESCO, 2015) traité précédemment pour qui l'éducation inclusive est un outil de lutte contre les inégalités. Inclure un ensemble, c'est ne laisser personne sur le bout de chemin. C'est accepter et faire accepter dès le plus jeune âge la différence au sein d'un milieu d'une part, comme le promeut l'intégration mais au sein même des classes. Tout cela rejoint les dimensions portées par Grootaers (2014) ou le rôle de l'école est à la fois social et économique. Inclure permettrait une meilleure cohésion sociale, davantage d'ouverture de la part de la société, une meilleure intégration dans le système pour tous et améliorerait le rendement économique général. Ce paradigme implique une révision en profondeur des systèmes scolaires.

De plus, Lavoie (2017) rappelle que le passage vers l'inclusion n'est pas « une simple question technique ». Selon l'OCDE, elle appelle *«* une certaine vision des droits de l'enfant et *[…]* une nouvelle façon de concevoir les finalités et les méthodes de l'éducation » (OCDE,1999, p. 15).

Des inégalités de représentations au sein des pays

Toujours dans une perspective internationale, nous constatons que des différences fortes existent au niveau des représentations.

Nous l'avons vu avec les élèves à besoins éducatifs particuliers, nous le voyons également avec la situation de handicap, notions difficilement dissociables l'une à l'autre. Le handicap n'a pas la même portée visée selon les pays ou les continents. Certains pays justement catégorisent plus

que d'autres, tout cela peut expliquer de fortes différences de diagnostic selon les endroits. Si au cours du dernier siècle, d'importantes avancées ont vu le jour, celles-ci ne doivent pas masquer le fait qu'aujourd'hui de nombreuses inégalités existent au sein même des pays occidentaux. Les positionnements politiques, l'évolution des mœurs et les actions ne sont pas n'évoluent pas à la même vitesse, ni toujours dans le meme sens.

Pour revenir aux termes, ceux-ci ont des sens divergents selon les différents pays. L'enjeu de ce chapitre est de comprendre comment l'éducation inclusive est présentée selon les pays par les textes et de cerner les conséquences de son application. En Afrique occidentale, il existe des représentations et des causes précises pour tenter d'expliquer le handicap, synthétisées par Diop (2012). D'après Dassa (2009) la personne handicapée mentale est considérée comme un non-humain, dans certains pays africains. Au Bénin, la surdité est perçue comme une malédiction (Prevot , 2011). La maladie et le handicap interviennent par punition, par sanction suite à la transgression d'un interdit par exemple. En 2011, à l'échelle mondiale, plus d'un milliard de personnes vivent avec un handicap (soit environ 15% de la population).

Si des divergences existent selon les pays, il convient de les prendre en compte dans la mise en œuvre de solutions collectives et internationales pour réduire les inégalités. Si l'inclusion constitue un levier intéressant, il convient d'interroger sa mise en œuvre pratique au sein de contextes différents, évolutifs tant au niveau des représentations que des moyens.

4.3 Un modèle émergent à questionner : la société inclusive

Nous l'avons vu précédemment, les politiques nationales s'alignent de plus en plus à l'échelle internationale en termes de non-discrimination, de conception universelle (universal design) et de participation citoyenne (Caraglio,2019). Dans ce sous-chapitre, nous allons nous intéresser au concept de société inclusive, champ élargi qui prend appui à la fois sur la sphère scolaire mais aussi politique, sociale et économique.

La mise en œuvre de l'école inclusive serait-elle liée au concept de société inclusive ? Dans quelle mesure ? Plusieurs chercheurs (Armstrong, 2001 ; Ebersold, 2009) soulignent le fait que l'inclusion ne peut se faire que si la société elle-même devient inclusive.

La société inclusive, un réel enjeu de société à l'ère de la diversité

Le paradigme inclusif rentre pleinement dans la sphère scolaire, mais il va bien au-delà. L'enjeu est immense et s'élargit à l'échelle de la société avec pour ligne de mire un monde plus égalitaire, plus juste ou personne n'est laissé de côté. La transformation des esprits prendra du temps (Gardou, 2012) rejoignant l'idée de processus (Kohout-Diaz, 2019) utilisée précédemment. Enseigner, éduquer par le biais d'une éducation inclusive, dès le plus jeune âge, semble être un pari fort sur l'avenir pour former les citoyens de demain à être davantage ouverts sur le monde et la diversité. Pour Thomazet, des enfants scolarisés dans une école inclusive seront à leur tour, plus facilement, les acteurs d'une société inclusive. Autrement dit, une imprégnation précoce à ce que représente l'inclusion, à la diversité permettra d'instaurer un climat inclusif non pas seulement à l'école mais à l'échelle de la société. Cette citation nous rappelle que ce processus se mesurera à long terme par la formation et l'implication d'acteurs inclusifs.

L'éducation inclusive englobe l'ensemble des élèves et constitue la sphère scolaire d'un enjeu global : une société inclusive. Tout d'abord, il convient de relever que ce concept de *« société inclusive »* popularisé par Gardou (2012), peut ne pas faire l'unanimité dans bon nombre de pays. Montée du populisme dans de nombreux pays, montée de l'individualisme... De nombreux pays ont pris le parti de proposer des plans destinés à inclure la diversité des personnes dans la société tenant compte ainsi des textes internationaux tels que la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994). Des exemples sont proposés : Rendre accessible les espaces, les transports, permettre un accès au travail… La recherche souligne le caractère indissociable

d'éducation et de société inclusive. Plusieurs chercheurs ont réfléchi à ce concept de société inclusive. Que représente ce concept de société inclusive pour la recherche ? Quels seraient ses critères ?

Dans ses travaux, Gardou (2012) définit cinq points fondamentaux :

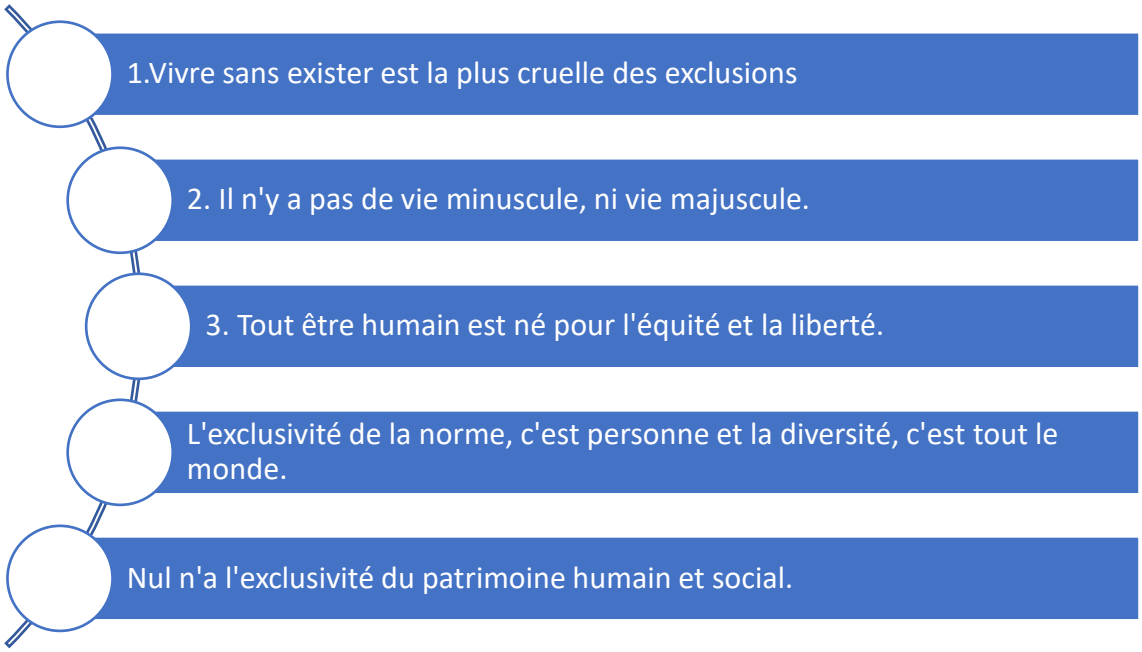


Figure 13 : La société inclusive en cinq points fondamentaux selon Gardou (2012)

Ces points soulignent l'importance de prendre en considération autrui, quel qu'il soit, et le fait que personne ne peut s'octroyer le choix de décider du sort des personnes ayant des besoins particuliers. Ces cinq points ont une visée d'équité, ou il convient de ne pas enfermer certaines personnes dans une vie réduite ou minuscule. Au contraire il s'agit de prendre en compte la diversité dans son ensemble.

En parallèle, plusieurs travaux de recherche, dont ceux de Thomazet et Merini, (2019) se sont intéressés à ce concept de « société inclusive ». Pour les deux chercheurs, cette visée « d'accessibilité universelle », nécessite « des changements de paradigme tant au niveau de l'exercice des métiers, de la fonction des dispositifs d'accompagnement... » ainsi qu'en « matière de formation ou de recherche ».

L'approche « full inclusion » ou « inclusion totale » implique une approche socio politique, un

changement social important tant au sein des établissements scolaires que de la communauté (Bonvin et al., 2013). L'approche concerne donc à la fois les lieux qui doivent se transformer au niveau organisationnel que les acteurs.

Ces changements doivent permettre aux personnels d'éducation de développer des pratiques plus inclusives que ne le sont leurs pratiques actuelles. L'objectif étant de faire tomber les barrières, les représentations entre les groupes d'élèves. Le socle d'une société inclusive est l'acceptation des différences comme élément de diversité à valoriser. Pour citer Saint Exupery *«celui qui diffère de moi , loin de me léser m'enrichit ».* Cette citation nécessite que les acteurs, mais aussi la société perçoive cette différence comme un enrichissement et non seulement un obstacle. Nous avons pu voir que des critères d'exclusion existaient dans les années 1960 étaient nombreux : parfois liés au genre, à l'appartenance sociale ou à la situation de handicap de la personne. D'autres marqueurs plus récents sont apparus ces dernières années : l'orientation sexuelle, l'apparence physique... Favoriser l'inclusion s'inscrit donc dans un processus large regroupant une diversité importante de personnes et non un nombre restreint.

Tout l'enjeu aujourd'hui semble donc de prendre l'école inclusive comme un défi s'inscrivant dans le cadre d'un enjeu plus global de lutte contre les inégalités : la société inclusive. En s'appuyant sur les grands principes de justice sociale popularisé par Gardou, cette évolution de paradigme nécessite une approche globale impliquant les acteurs éducatifs, les élèves mais aussi la société dans son ensemble qui doit se transformer avec l'école pour permettre une avancée importante vers l'inclusion. Si l'horizon semble aujourd'hui défini et tracé, il semble aujourd'hui nécessaire d'y instaurer des bases uniformes, collectives pour une stratégie d'actions à long terme.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE I

Cette première partie permet de comprendre le cheminement aboutissant à ce travail de recherche et à la problématique décrite précédemment.

Ce projet s'est construit puis affiné au travers d'un parcours fortement imprégné par les enjeux de l'école inclusive à travers le suivi de formations spécifiques (CAPPEI), la coordination de dispositifs adaptés (dispositif ULIS) et une posture de chercheur acquise au fil des années : intervention lors de colloques internationaux en Suisse, intervention à l'INSPE auprès d'étudiants de Master, participation aux séminaires de recherche du LACES et de l'Université de Bordeaux, échanges avec des enseignants-chercheurs, mise en place d'une démarche de recherche-action par le biais de la cellule CARDIE au sein d'un établissement scolaire.. Ce travail de recherche m'a vu passer et valider le CAPPEI, enseigner et coordonner un dispositif dans le 1er et 2nd degré puis entamer un voyage outre-Atlantique vers la province de Québec. L'ouverture vers le monde de la recherche durant ces années a sans cesse permis de questionner et d'élargir les réflexions. Ces différents temps forts (intervention lors de colloque en Suisse, séminaires doctoraux, réflexions lors des différents comités de suivi) ont permis d'adopter une réelle posture de chercheur réflexif et flexible. Entreprendre un tel travail de recherche fut l'occasion de rencontrer, échanger auprès de nombreux experts dans le monde. Partant de questionnements initiaux au sein de contextes précis, ce projet de recherche s'est sans cesse enrichi. Interroger la mise en place de l'école inclusive à travers les acteurs éducatifs et leurs représentations dans différents contextes fut le fil conducteur de ce travail qui place l'homme au centre des changements présents et futurs.

Elle présentait également les principaux éléments des fondements théoriques liés à ce travail de recherche. Il s'agissait de comprendre l'origine et le rôle de l'Éducation au sein de nos sociétés à travers une brève approche sociohistorique, de voir les évolutions récentes concernant la scolarisation de tous les élèves, de comprendre le concept de représentations sociales puis de voir comment l'école inclusive s'impose comme un défi majeur du XXIème siècle. L'homme est au cœur de tous les grands changements sociétaux.

L'école inclusive constitue un enjeu éducatif majeur du siècle en cours. A ce titre, cette partie nous aura permis de voir l'importance de l'identité, des représentations chez tous les acteurs. Le paradigme de l'inclusion est en perpétuel mouvement, sa signification évolue, sa mise en place également, selon les contextes, les politiques... L'idéal de société inclusive prôné par certains chercheurs incite à agir collectivement pour commencer dès l'école à mettre en place

les premiers réflexes pour transformer la société de demain. Dans un monde inégalitaire sur plusieurs points comme nous l'avons vu précédemment (fille-garçon, accès à l'éducation..), mettre en œuvre l'inclusion peut agir comme un des leviers d'action pour une amélioration significative des conditions de vie d'un grand nombre de personnes, à condition d'être un processus collectif qui engage l'ensemble des acteurs éducatifs vers un même objectif. L'enjeu n'est donc pas seulement de comprendre mais aussi de convaincre, d'expliquer cet enjeu scolaire et sociétal au sens large.

Partie II

Une méthodologie de collecte mixte pour recueillir les représentations des acteurs Français et Québécois

Dans cette seconde partie, nous allons définir le cadre méthodologique de ce travail de recherche. Il s'agira de définir et de décrire les méthodes utilisées pour la collecte d'informations et pour l'analyse de données. Nous allons reconstituer l'organisation méthodologique retenue pour recueillir les données auprès des acteurs éducatifs français et québécois dans une perspective comparative. Nous verrons pas à pas par quel biais les différentes étapes de la recherche se sont organisées au fil des années, quels outils ont été utilisés pour collecter des données, quelles sont les caractéristiques de l'échantillon avant de définir les hypothèses de ce travail. Nous expliciterons le choix de la méthode mixte utilisée. Nous aborderons également le vecteur numérique. Nous présenterons les différentes phases de la recherche :

Une première phase de recherche documentaire, avec les premiers recueils bibliographiques, liées aux questionnements initiaux.

Une seconde, centré sur l'enquête d'amorce, exploratoire, matérialisé par l'usage d'un carnet de bord au sein d'un contexte de travail auprès d'acteurs éducatifs.

Une troisième, basée sur l'organisation méthodologique, les choix réalisés quant à la création, la diffusion et la lecture du questionnaire.

Une dernière, s'appuyant sur l'enquête d'approfondissement avec la série d'entretiens réalisée.

Le recueil de données constitue un des moments importants du travail de recherche. Il a demandé une réflexion en amont sur la nature de la collecte, la nécessité de chercher une information plus qu'une autre. Il convient ici de définir des modalités de recueil : les outils utilisés, l'organisation, l'échantillon choisi…Au fil de l'évolution du projet de recherche, au fur et à mesure des réflexions au cours de ces années, les paramètres ont été amenés à changer, à s'affiner en lien avec la définition de la problématique et des hypothèses. Nous verrons dans cette section les différentes étapes majeures de ce projet de recherche.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES CINQ HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

5.1 Réflexions initiales, évolution et liste des hypothèses

Ce troisième chapitre consiste à définir les hypothèses établies dans le cadre de ce travail de recherche en lien avec les travaux préliminaires effectués. Elles prennent appui sur la recherche exploratoire, bibliographique et les échanges réalisés dans différents cadres : séminaires, colloques... Plusieurs temps ont permis de définir les hypothèses : la recherche bibliographique effectuée, les échanges réguliers avec différents enseignants chercheurs, les temps de dispute établis lors des interventions... Ces temps ont permis d'établir des hypothèses scientifiques en lien avec l'objet de recherche puis d'affiner peu à peu la réflexion en fonction de l'évolution de la recherche. Les hypothèses s'intéressent aux acteurs éducatifs français et québécois, à leurs représentations sociales et attitudes en lien avec l'enjeu inclusif. Un des objectifs est de recueillir des représentations des personnels interrogés concernant la place de tous les élèves au sein des instituts ordinaires. Ce travail interroge l'identité de ces personnels.

Les premières réflexions préliminaires

L'origine des réflexions porte sur l'écart perçu entre le « terrain » et les injonctions.

L'une des difficultés actuelles dans le système éducatif français est cet écart entre la demande institutionnelle et la formation offerte aux acteurs pour répondre à cette demande. Boissinot (2018) questionne cet écart entre un discours politique traditionnel et la réalité *« le terrain »,* soulevant l'émergence de *« modèles nouveaux ».* Ebersold (2008) utilisait le terme *« d'injonction d'affiliation faite aux organisations »* qui *« dépasse la question du handicap et de l'ouverture à la différence »* comme pour marquer l'aspect de contrainte de ce concept.
Le chercheur ouvre un espace de questions : Qui est réellement à l'initiative des changements ? Comment identifier les acteurs pertinents, comment définir les niveaux de décision et les modes d'action adaptés ? Quel peut être le véritable rythme des évolutions scolaires ?

Le tableau ci-dessous présente les réflexions préliminaires portés à la fois sur les représentations sociales et les facteurs influents. Celles-ci proviennent à la fois des écrits scientifiques cités précédemment, des documents cadres évoqués et du projet pilote d'enquête d'amorce.

Réflexions portant sur les représentations sociales des personnels d'éducation	Réflexions portant sur les facteurs influents ces représentations
1.Enjeux éthiques et adhésion au concept d'inclusion scolaire Méconnaissance des enjeux de l'école inclusive chez les personnels,ce qui rend l'adhésion au processus complexe. Cette méconnaissance se traduit encore plus dans le contexte français qui a pris plus tard le virage de l'école inclusive. **2/Modalités de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers** Sentiment d'impuissance et de culpabilité des personnels qui peinent aider efficacement les élèves à besoins éducatifs particuliers. En France, ces difficultés sont d'ordre matériel, pédagogique et sont liées aux effectifs des classes. **3/Rôle de l'institution scolaire et des établissements adaptés** Il existe une multitude d'acteurs qui prônent une école semi-inclusive et qui croient en l'utilité des établissements médico sociaux pour les cas difficiles (TDC). **4/Perception de son propre rôle d'acteur** Elle varie selon plusieurs facteurs (habitude, discipline , contexte local et international). L'engagement inclusif de chacun dépend de la perception de son rôle dans ce processus.	**5/ Impact du contexte local** Le contexte local (taille de l'établissement , zone , habitude d'accueil des EBEP) joue un rôle sur les représentations des acteurs. 6/ **Impact du contexte international** (la mise en œuvre d'une politique inclusive) Le contexte international est essentiel , la notion d'inclusion varie d'un pays à l'autre , cela impacte sur les représentations et les pratiques. 7/**Impact de l'aspect identitaire** (ancienneté dans le métier, âge..) Nous faisons l'hypothèse que l'âge et l'ancienneté dans le métier peuvent être des facteurs influents sur les représentations de certains acteurs, ceux qui n'ont pas construit leur identité professionnelle à travers la diversité et les compétences spécifiques que requiert l'éducation inclusive (travail en équipe). 8/**Impact de la formation** (enjeux, modalités , connaissances) La formation initiale et continue est l'un des facteurs de connaissance des enjeux et des modalités de scolarisation des EBEP. Les acteurs mieux formés s'engagent davantage dans la dynamique inclusive, quels que soient leur fonction ou le pays.

Tableau 12 : Réflexions préliminaires portant sur les représentations sociales et sur les facteurs influents

Neuf hypothèses préliminaires

Les premières hypothèses ont émergé suite au travail bibliographique effectué et aux premières représentations recueillies.

Elles ont ensuite été enrichies tout au long du travail. Initialement, de nombreuses hypothèses avaient émergé, le sujet, sa complexité, le choix d'une analyse comparée s'y prêtant.

Il s'agissait de ne retenir que les hypothèses cohérentes, pertinentes, en accord avec la première partie du travail effectué. Pour cela, il était essentiel de prendre à la fois en compte l'étude des fonctions et cela,il était essentiel de prendre à la fois en compte, l'étude des fonctions et l'étude comparée internationale entre la France et le Québec.

Suite à ce premier travail, neuf hypothèses préliminaires ont été retenues.

Comme rappelé précédemment, elles s'appuyaient sur de nombreuses données collectées à travers l'état des lieux des recherches sur ce sujet mais aussi du projet pilote d'enquête d'amorce, et, des premières représentations recueillies.

La conception des hypothèses a été une étape essentielle du travail de thèse. Elles ont été construites à partir de plusieurs éléments : le travail bibliographique effectué durant les deux premières années qui a permis de faire un état des lieux de la recherche actuelle, le recueil des représentations initiales réalisé dans le cadre de l'enquête préliminaire et l'apport des personnes rencontrées dans les colloques et dans les séminaires.

Elles s'appuient sur les représentations des acteurs de l'école inclusive, sur l'existence d'obstacles. Celles-ci prennent appui sur un constat : un engagement partiel d'acteurs envers un enjeu mondial définit par des grands textes internationaux. Ces hypothèses visent à identifier, à expliquer et à mieux comprendre les facteurs liés à ces obstacles qui entravent aujourd'hui la mise en place de l'école inclusive.

Ci-dessous, dans le tableau, segmenté en catégories, voici les neuf hypothèses initiales envisagées dans le cadre du travail :

Liste des hypothèses préliminaires
Hypothèses portant sur le contexte local
1/ Les personnels confrontés à une diversité importante d'un point de vue social (secteur d'éducation prioritaire) ou au niveau des moyens (présence de dispositifs spécifiques et adaptés) sont davantage sensibilisés à la scolarisation de tous les élèves.
2/ Un enseignant confronté à une diversité plus importante sera davantage engagé et enclin à proposer des outils adaptés qu'un enseignant travaillant pas ou peu avec un public diversifié.
Hypothèses portant sur le contexte international
3/ Les acteurs français associent davantage « inclusion» et «handicap» sans prendre en compte l'enjeu inclusif au sens large tel que le préconise le concept «d'éducation inclusive».
4/ Il existe un écart au sein du système français entre la demande institutionnelle et la formation des acteurs pour répondre à cette demande.
5/ Les personnels québécois ont davantage construit leur identité professionnelle en tenant compte de la diversité et mettent en œuvre des attitudes plus inclusives au profit des élèves à besoins particuliers.
Hypothèses liées à l'aspect catégoriel
6/ Les TES (techniciens d'enseignement spécialisé), ont des représentations sociales et des attitudes plus inclusives du fait de la politique éducative et des formations proposées.
7/ Les personnels de direction rentrant dans ce corps de métier souvent plus tardivement que les professeurs et les accompagnants ont moins construit leur identité professionnelle en prenant en compte la diversité. Ils sont toutefois, de par leur fonction, mieux formés et mieux préparés aux enjeux récents de l'inclusion.
Hypothèse liée à l'aspect identitaire
8/ Les enseignants récemment entrés dans le métier (moins de 5 ans) ont davantage construit leur identité professionnelle en prenant en compte la diversité et les élèves à besoins éducatifs particuliers. Au contraire des enseignants expérimentés, moins sensibilités aux enjeux de l'école inclusive et ayant bénéficié de trop peu de formations.
Hypothèses liées à l'aspect civil
9/ Les acteurs plus âgés, quelle que soit leur fonction, auront une représentation restrictive des élèves à besoins spécifiques en les limitant à certains spécificités (champ du handicap..).

Tableau 13 : Neuf hypothèses préliminaires

Hypothèses préliminaires : transformation, sélection et validation

Au niveau méthodologique, chaque hypothèse préliminaire a été validée ou invalidée lors des échanges avec le comité de suivi. Nous avons interrogé un panel de personnel français et québécois, par le biais d'un questionnaire le plus complet possible.

Réflexion générale :
Plusieurs facteurs amènent le personnel éducatif à avoir des représentations et attitudes plus ou moins inclusives. Celles-ci favorisent ou bloquent la mise en place effective d'une logique inclusive. Dans cette idée, rappelons les éléments cités par Rousseau dans son rapport de 2015 pouvant impacter favorablement ou défavorablement l'inclusion : l'exploitation des groupes de soutien destinés aux élèves, des enseignants ressources, la formation et l'exposition des enseignants à la diversité…

Choix des cinq hypothèses finales

Les échanges réalisés avec le comité de suivi m'ont permis de retenir cinq hypothèses définitives. Les résultats obtenus suite à l'enquête préliminaire et la diffusion du questionnaire sont analysés ci-dessous. Les hypothèses portent sur les représentations sociales des acteurs sur la thématique de l'inclusion et de l'école inclusive sur la mise en place d'attitudes pratiques inclusives à destination des élèves. L'étude initiée au départ, s'appuyait sur les récentes études réalisées, les premières données collectées, notamment dans le cadre de l'enquête d'amorce et sur l'existence de différents obstacles relevés par l'état des lieux de la recherche. L'étude s'intéressait aux représentations sociales des acteurs sur l'inclusion au sens large. Les interroger fut une évidence. Plusieurs questions ont émergé :

Quelle vision les acteurs ont-ils des enjeux liés à l'inclusion ? Sont-ils convaincus du bien-fondé de ce processus ? Sont-ils optimistes quant à la possibilité de sa mise en œuvre ? S'approprient-ils ces enjeux ? Comment conçoivent-ils leur rôle et comment s'engagent-ils dans cette démarche ?

S'il est bien sûr difficile de mesurer des notions comme l'optimisme et l'engagement, l'enquête visait à poser des questions concrètes aux acteurs destinées à établir des pistes réflexives. Le début de l'enquête a amené la réflexion sur le fait que les acteurs ne sont pas toujours convaincus par les enjeux de l'école inclusive, par sa faisabilité actuelle. Ils relèvent des obstacles, ne sont pas toujours impliqués dans ce processus sans que cela n'entraine forcément

la mise en place d'actions pédagogiques. Pour synthétiser, les hypothèses concernent des contextes prédéfinis et synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Les hypothèses sont liées au…
Contexte local L'établissement jouerait-il un rôle dans les représentations des acteurs ? Son contexte (urbain, rural, favorisé, défavorisé) a-t-il un impact ?
Contexte international Les politiques éducatives, la formation au sein du cursus, l'historique impactent-elles les représentations et pratiques inclusives ?
Contexte lié à la fonction exercée Pense-t-on pareil selon le fait d'occuper une fonction d'enseignant, d'accompagnant ou de chef d'établissement ?
Contexte civil et identitaire L'âge et l'ancienneté sont-ils des facteurs impactant ces représentations ?

Tableau 14 : Hypothèses et contextes

Tout au long du processus de recherche, les hypothèses ont varié. Elles se sont appuyées, nourri des lectures réalisées et du travail d'investigation. Les hypothèses de ce travail ont évolué durant ces travaux. Elles sont apparues suite aux premières réflexions lors des séminaires doctoraux , aux premières recherches exploratoires de terrain et aux lectures biographiques effectuées. Puis elles ont été alimentées, modifiées suite aux échanges avec le comité de suivi doctoral , améliorées grâce aux conseils des professeurs d'université. Elles ont été adaptées au contexte international en prenant en compte, les différentes fonctions des personnes interrogées mais surtout les systèmes québécois et français grâce aux questionnaires tests diffusés. Au départ, neuf hypothèses avaient été retenues. Il a été décidé, suite aux échanges réalisés lors du comité de suivi avec Pr.Tremblay,Pr.Malet et Pr.Kohout-Diaz , d'affiner et de regrouper certaines d'entre elles pour établir cinq hypothèses de recherche. Ces hypothèses portent sur les représentations des acteurs français et québécois concernant l'école inclusive à travers différents facteurs.

Cinq hypothèses finales sélectionnées **École inclusive et représentation des acteurs franco-québécois**
Hypothèse 1 : Impact du contexte local
Un acteur exerçant dans d'un contexte de diversité (présence de dispositifs adaptés, zone prioritaire , présence d'élèves à besoins spécifiques) sera davantage sensibilisé aux enjeux de l'EI et plus enclin à proposer des outils adaptés qu'un acteur qui ne travaille pas ou peu avec un public diversifié.
Hypothèse 2 & 3: Impact du contexte international
Les acteurs québécois ont davantage construit leur identité professionnelle en prenant en compte la diversité. Ils mettent en place des attitudes plus inclusives destinées aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
Les acteurs français ont des représentations obsolètes concernant l'éducation inclusive. Ils associent davantage « inclusion » et « handicap » sans prendre en compte l'enjeu inclusif au sens large tel que le préconise le concept d'éducation inclusive. Cela se traduit par un écart entre la demande institutionnelle et la formation des acteurs pour répondre à cette demande, avec un déficit quantitatif pour répondre à cet enjeu important.
Hypothèse 4 : Impact selon les fonctions exercées
Les personnels de direction, entrant dans ce corps de métier souvent plus tardivement que les professeurs et les accompagnants, ont moins construit leur identité professionnelle en prenant en compte la diversité. Ils sont peut-être toutefois, de par leur fonction, mieux formés et préparés aux enjeux récents de l'inclusion. Les obstacles pour les enseignants sont liés à la gestion du groupe classe et les effectifs surchargés.
Hypothèse 5 : Impact selon l'aspect identitaire
Les enseignants récemment entrés dans le métier (moins de 5 ans) ont davantage construit leur identité professionnelle en tenant compte de la diversité et des élèves à besoins éducatifs particuliers. Au contraire des enseignants exerçant depuis un nombre important d'années moins sensibilités aux enjeux de l'école inclusive ayant bénéficié de peu de formations. Les acteurs plus âgés, quelle que soit leur fonction, auront une représentation plus restrictive des élèves à besoins spécifiques en les limitant à certains spécificités (champ du handicap..).

Tableau 15 : Sélection des cinq hypothèses finales

Les hypothèses s'appuient sur un postulat définit précédemment : il existe des obstacles à la mise en œuvre de l'inclusion. Qui peut identifier et relever les obstacles mais aussi échanger pour trouver des leviers éventuels ? Les acteurs de terrain qui travaillent au quotidien avec les élèves. Existe-t-il des facteurs impactant les représentations et les pratiques ? Ces conséquences peuvent-elles entraver et compromettre la réussite de la mise en œuvre de l'école inclusive ? Les hypothèses se sont construites en premier lieu suite à des lectures, un état des lieux des systèmes éducatifs, en France et au Québec puis des représentations initiales. Puis, elles se sont enrichies grâce à de nombreux échanges lors de séminaires et comités de suivi. Ces hypothèses portaient sur des facteurs pouvant être des obstacles ou des leviers à la mise en place effective de l'école inclusive au sein des établissements scolaires. Une grande partie des acteurs soulève des obstacles à la mise en œuvre de l'école inclusive. Plusieurs points sont cités régulièrement par les acteurs. Dans leur mémoire de recherche, à partir de la recherche, Tijana et Stella Rocha da Silva ont catégorisé les deux obstacles liés à l'inclusion. Ceux-ci sont définis dans le tableau ci-dessous.

Obstacles concrets et obstacles liés aux valeurs		
Type d'obstacle	**Explication des chercheurs**	**Lien avec la recherche**
Les obstacles concrets	-Extrinsèques à l'enseignant -Comprennent l'organisation scolaire, les personnes de soutien et les moyens à disposition	-Contexte local de l'établissement. -Équipe pédagogique. -Ressources humaines et matérielles.
Les **obstacles liés aux valeurs, croyances, représentations** des enseignants et des attitudes qui en découlent	-Intrinsèques à l'enseignant	-Représentations sociales des enseignants . -Formation initiale et continue. -Sentiment de compétence.

Tableau 16 : Les obstacles de l'inclusion selon Tijana et Rocha da Silva

Dans les points qui vont suivre, nous analyserons point par point, de manière approfondie chaque hypothèse sélectionnée. Nous resituerons les enjeux de celles-ci dans les contextes français et québécois.

5.2 Contexte local : lien entre le contexte de d'exercice et sensibilisation aux enjeux de l'école inclusive

Hypothèse 1

Impact du contexte local sur les représentations sociales des acteurs
Un acteur exerçant dans d'un contexte de diversité (présence de dispositifs adaptés , zone prioritaire , présence d'élèves à besoins spécifiques) sera davantage sensibilisé aux enjeux de l'EI et plus enclin à proposer des outils adaptés qu'un acteur qui ne travaille pas ou peu avec un public diversifié.

Le contexte local impacte-t-il les représentations ? Démarrons par quelques chiffres (MEN, 2013), 1 enseignant sur 10 estime le climat scolaire médiocre, et ils sont 4 fois plus nombreux à relever des victimisations en éducation prioritaires. 93% des élèves vivent plutôt heureux dans leur établissement contre 77% en établissement prioritaire. Le contexte d'exercice directement lié au climat scolaire joue un rôle dans les représentations sociales qu'ont les acteurs des élèves à besoins spécifiques et des enjeux liés à l'école inclusive. Les acteurs confrontés à une diversité importante (présence d'un dispositif adapté au sein de l'établissement, expérience avec les élèves en situation de handicap, réseau d'éducation prioritaire...) sont mieux sensibilisés aux enjeux de l'école inclusive. Un enseignant travaillant avec un enfant en situation de handicap dans sa classe est davantage sensible à la situation de ce dernier qu'un autre qui ne travaille pas ou n'a jamais travaillé avec Différents travails sociologiques, comme Les Héritiers (Bourdieu et Passeron,1964) ont montré le rôle du capital culturel, des habitus de classe, du contexte dans la réussite scolaire. Plus récemment, il a été montré par exemple qu'un climat scolaire serein, apaisé, permet de lutter contre l'absentéisme (Blaya,2010). Plusieurs études ont pu montrer une idée répandue chez certains parents : tous les établissements ne se valent pas ! Les pommes qui poussent sur un même pommier se ressemblent davantage que celles produites par deux pommiers différents du même verger ; et les pommes d'un même verger se ressemblent davantage que celles de deux vergers différents. Les chercheurs anglo-saxons se réfèrent à cette métaphore pour expliquer l'effet établissement. Plusieurs indicateurs peuvent être analysés, la réussite au diplôme obtenu en fin de secondaire , la taux de décrochage.. Ce parallèle peut être fait et c'est l'objet du travail de recherche avec les représentations sociales des personnels. Il s'agit de se questionner sur plusieurs points liés au contexte d'exercice de l'établissement :

-Effectif de l'établissement

-Nature de l'établissement public ou privé
-Contexte socioculturel de l'établissement : populaire, favorisé.
-Présence de dispositifs spécifiques adaptés à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques

Ainsi, ces éléments relatifs au contexte doivent permettre de valider cette même hypothèse ;
Un établissement public, à effectif réduit, dans un contexte plutôt populaire avec la présence de dispositifs adaptés entraîne des représentations sociales plus ouvertes et positives sur le champ de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, et sur l'adhésion à cette prise en charge de la diversité des élèves à contrario d'un établissement élitiste réservé à une catégorie définie d'élèves. Un bon climat scolaire améliore chez chacun l'estime de soi et permet une meilleure implication de tous. Il peut permettre de réduire les inégalités indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux et d'améliorer à la fois le moral des élèves et celui des enseignants (Astor, Benbenisthy , Estrada , 2009).

Ces premières questions permettent de relever des informations sur le contexte d'exercice des acteurs : public/privé, taille de la structure, contexte scolaire, présence de dispositifs adaptés et moyens humains. Cette hypothèse nous questionne sur le contexte d'exercice de l'établissement, sur le climat scolaire, et d'identifier si ces éléments jouent un rôle sur les représentations et attitudes des acteurs éducatifs. Une taille de structure réduite présentant un dispositif adapté aux élèves à besoins spécifiques jouera sur les représentations. Le choix méthodologique a été de croiser les informations avec les représentations des personnes interrogées, leur corps de métier, leur ancienneté dans le métier et les actions mises en place dans le contexte inclusif. Elles ont permis d'interroger le contexte pour valider ou invalider l'hypothèse 1 et voir en quoi la présence de dispositifs spécialisés, l'emplacement de l'établissement peuvent influer ou non sur les perceptions des acteurs. Concernant l'établissement, un établissement public, à effectif réduit , dans un contexte plutôt populaire avec la présence de dispositifs adaptés entraîne des représentations sociales plus ouvertes et positives sur le champ de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers , et sur l'adhésion à ce que l'école prenne en charge la diversité des élèves à contrario d'un établissement élitiste réservé à une catégorie définie d'élèves.

5.3 Acteurs éducatifs français et québécois : une construction de l'identité professionnelle avec des attitudes plus ou moins inclusives

Hypothèse 2

Impact du contexte international sur les représentations et attitudes des acteurs éducatifs
Les acteurs québécois ont davantage construit leur identité professionnelle en prenant en compte la diversité. Ils mettent en place des attitudes plus inclusives destinées aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Parmi les différences au sein des contextes français et québécois, nous faisons l'hypothèse de différences de représentations chez les acteurs, s'expliquant par le contexte historique et politique. La France et la province de Québec n'ont pas suivi le même chemin ces dernières années quant à la scolarisation de tous les élèves à l'école même si la tendance de fond prône une ouverture à la diversité.

Au Québec, les acteurs ont davantage construit leur identité professionnelle en tenant compte de la diversité, par une politique d'adaptation scolaire mise en place depuis une vingtaine d'années (MEQ, 1999). Celle-ci porte ces fruits et font que les acteurs sont davantage « imprégnés » par cette logique de prise en compte de la diversité à l'école. Ces acteurs auraient davantage construit leurs représentations avec l'ensemble des élèves. En effet, les acteurs ayant démarré leur carrière dans le système éducatif après 1999 ont construit leur identité de professionnel de l'éducation dans le cadre de cette politique d'adaptation avec une partie des élèves à besoins spécifiques au sein des établissements, ce qui n'est arrivé en France que bien plus tard, avec la Loi 2013. Dès lors, malgré une politique intégrative, ils sont en ce sens davantage inclusifs, habitués à accueillir la diversité et mettent en place des attitudes plus inclusives, par une imprégnation plus importante et surtout plus ancienne que les acteurs français dont les politiques en faveur de l'intégration et de l'inclusion ne sont arrivés que plus récemment au sein des écoles.

De plus, la formation commune dans le système québécois permet une meilleure sensibilisation de tous les enseignants sur les enjeux de l'école inclusive et à la prise en compte des besoins des élèves.

5.4 Acteurs éducatifs français et québécois : des représentations différentes de l'inclusion et de la formation

Hypothèse 3

Impact du contexte international sur les représentations et attitudes des acteurs éducatifs
Les acteurs français ont des représentations obsolètes concernant l'éducation inclusive. Ils associent davantage « inclusion » et « handicap » sans prendre en compte l'enjeu inclusif au sens large tel que le préconise le concept d'éducation inclusive. Cela se traduit par un écart entre la demande institutionnelle et la formation des acteurs pour répondre à cette demande, avec un déficit quantitatif pour répondre à cet enjeu important.

Inclure dans le champ éducatif a-t-il la même signification selon les pays ? Parle t-on de la même chose ? Analyser le terme inclusion est essentiel car il permet de recueillir les représentations des acteurs sur un concept essentiel au cœur des politiques éducatives internationales.

Nous avons vu précédemment que de nombreux pays ont pris des directions différentes ces dernières années. Il est question de comprendre comment ce terme « d'inclusion » est représenté d'un point de vue général d'une part, puis selon différents critères , comment lier ces représentations aux facteurs potentiellement influents : l'influence des politiques , l'ancienneté dans le système , le rôle au sein de l'institution… Comme vu précédemment, certains pays n'ont pas à inclure car ils prennent en compte dès le départ l'hétérogénéité de chacun et la diversité de chacun.

Ce terme n'a pas le même sens chez eux et concerne une partie infime des élèves concernés. D'autres pays, adoptent ce concept mais s'en tiennent en fait à une approche intégrative sans utiliser de moyens réels pour une inclusion. C'est ce que rappelle Thomazet (2005). Au Québec, Fortier (2018) expliquait que le « virage inclusif » s'était fait « il y a une quinzaine d'années », qu'une grande partie des actions étaient favorables à la mise en place de l'inclusion, dans une certaine mesure et non d'une « inclusion sauvage », ou selon le concept britannique de « full inclusion » abordé précédemment.

Pour Royer (2015) il existe bien une évolution à prendre en compte, et l'école doit répondre à ce défi :

« L'école publique ordinaire n'a plus rien d'ordinaire. La proportion d'élèves vulnérables est beaucoup plus grande dans les classes ordinaires à cause de ce tamisage. La seule solution pour s'en sortir, c'est que toutes les écoles deviennent inclusives. Les écoles privées et les écoles publiques à vocation particulière sont là pour rester : on devrait leur demander d'accueillir des enfants autistes, qui ont un déficit d'attention ou des troubles de comportement ».

Cette partie interroge les représentations des personnels sur les élèves à besoins spécifiques, sur la place qu'accordent les acteurs à ces élèves dans le contexte scolaire. Mon hypothèse est qu'au sein du contexte français , les élèves à besoins spécifiques sont encore catalogués comme handicapés , fragiles, alors qu'au Québec ils font davantage partie de la diversité des élèves. Le point permettra de relever les représentations qu'ont les acteurs français et québécois des élèves à besoins spécifiques.

Le questionnaire a permis de relever les représentations qu'ont les acteurs éducatifs français et québécois du rôle de leur propre institution dans la scolarisation des élèves à besoins spécifiques. Le recueil de données a permis de voir la place accordée aux établissements spécialisés. L'hypothèse est que les acteurs ne voyant les élèves à besoins éducatifs particuliers que par le biais du handicap sont enclins à accorder plus d'importance au rôle des établissements spécialisés et à décharger l'institution de ses obligations vis-à-vis de certains élèves problématiques.

L'hypothèse 2 concernant les représentations est la suivante : au sein du contexte français, les acteurs voient la mise en place d'une éducation inclusive comme une utopie contemporaine qui ne fait que constituer une charge de travail supplémentaire pour les acteurs.

5.5 Impact de la fonction exercée sur les représentations et attitudes des acteurs

Hypothèse 4

Des représentations et attitudes selon les fonctions exercées dans le système éducatif
Les personnels de direction, entrant dans ce corps de métier souvent plus tardivement que les professeurs et les accompagnants, ont moins construit leur identité professionnelle en prenant en compte la diversité. Ils sont peut-être toutefois, de par leur fonction, mieux formés et préparés aux enjeux récents de l'inclusion. Les obstacles pour les enseignants sont liés à la gestion du groupe classe et les effectifs surchargés.

Cette quatrième hypothèse s'intéresse aux fonctions d'exercice des personnels, indépendamment du pays ou de la province. Elle s'appuie sur les différentes avancées récentes en termes de politiques inclusives.

Les enseignants, accompagnants, techniciens et personnels de direction appartiennent à la sphère éducative. Ils ont des fonctions distinctes, et des rôles bien définis. Au plus près des élèves, de manière individualisée, les accompagnants et techniciens, à l'échelle de classes, les enseignants, au niveau des établissements les personnels de direction.

Selon ces spécificités, l'identité professionnelle mais aussi les rôles ne sont pas les mêmes. Les directeurs sont souvent d'anciens enseignants qui ont souhaité prendre des responsabilités différentes en se formant en continu.

Souvent plus âgés, les personnels de direction, entrant plus tardivement dans le métier que les enseignants et accompagnants auraient moins construit leur identité professionnelle avec les élèves à besoins spécifiques. De par leur rôle, leur fonction mais aussi certains critères, ils auront des représentations différentes, notamment en raison du volume de présence directe avec les élèves à besoins spécifiques, que chez les enseignants ou accompagnants.

5.6 Impact de l'âge et l'ancienneté sur les représentations et attitudes des acteurs

Hypothèse 5

Impact de l'identité professionnelle, de l'âge et de l'ancienneté sur les représentations sociales et attitudes des acteurs éducatifs
Les enseignants récemment entrés dans le métier (moins de 5 ans) ont davantage construit leur identité professionnelle en tenant compte de la diversité et des élèves à besoins éducatifs particuliers. Au contraire des enseignants exerçant depuis un nombre important d'années moins sensibilités aux enjeux de l'école inclusive ayant bénéficié de peu de formations. Les acteurs plus âgés, quelle que soit leur fonction, auront une représentation plus restrictive des élèves à besoins spécifiques en les limitant à certains spécificités (champ du handicap..).

Cette hypothèse part du contexte politique actuel et s'inscrit autour de l'aspect identitaire qui joue un rôle majeur : les enseignants récemment entrés dans le métier (moins de 5 ans) ont davantage construit leur identité professionnelle en tenant compte de la diversité et de la prise en compte de chacun. Un acteur plus âgé et/ou avec de nombreuses années d'expérience, quel que soit la catégorie à laquelle il appartient, aura une représentation obsolète des élèves à besoins spécifiques en les limitant au champ du handicap.
En effet, les acteurs entrés il y a plusieurs dizaines d'années ont intégré le système dans un système réellement intégratif et non inclusif avec moins de ressources et une pédagogie souvent peu adaptée à l'action d'inclure.

Les enseignants exerçant depuis un nombre important d'années sont moins sensibilisés aux enjeux de l'école inclusive et n'ont pas construit leur identité professionnelle en prenant en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Dès lors, les différentes politiques et textes permettraient aux jeunes acteurs d'être davantage imprégnés par l'écosystème inclusif et d'avoir des représentations plus ouvertes.

CHAPITRE 6 : ORGANISATION MÉTHODOLOGIQUEE DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette première partie, il s'agira de présenter les modalités d'organisation des collectes de données à travers la recherche documentaire.

Tout d'abord, le présentiel et le vecteur numérique ont été des moyens importants pour collecter directement des informations auprès d'acteurs, avant et après la pandémie du COVID-19. Au plus fort de la pandémie et des restrictions, la modernité du vecteur numérique a été un point d'entrée intéressant pour contacter, échanger et collecter des informations ciblées auprès du panel et diffuser le questionnaire que nous évoquerons ci-après.

Le socle initial de la collecte s'est articulé autour des recherches exploratoires suivantes: lectures, recherche d'éléments sur les objets de recherche, projet pilote…Nous aborderons ensuite l'enquête d'amorce réalisée, puis le questionnaire, les outils de collecte et nous présenterons l'échantillon choisi. Avant de détailler la collecte, le tableau ci-dessous synthétise les trois étapes de ce travail, en mentionnant à chaque fois l'outil utilisé, le portrait des répondants, le moyen de collecte et les dates.

Étape	**Outil**	**Portrait des répondants**	**Moyen**	**Dates**
1	**Recherche ethnographique**			2019-2021
	Carnet de bord	Acteurs éducatifs au sein d'un contexte français	Présentiel	2019-2021
	Projet ESSEIQ	Acteurs éducatifs au sein d'un contexte français	Présentiel	2020-2021
2	**Questionnaire de recherche**	Acteurs éducatifs au sein de contextes français et québécois	Vecteur numérique	2020-2021
3	**Entretiens**	Acteurs éducatifs au sein de contextes français et québécois	Mixte	**2021-2022**

Tableau 17 : Récapitulatif des étapes de la collecte de données

Le tableau récapitulatif synthétise les grandes phases de la collecte réalisée entre 2019 et 2022 au sein de différents contextes, avec des moyens différents.
Chacune des étapes a été capitale dans la collecte de donnée. Les enquêtes qualitatives ont permis de dresser un panorama complet d'un contexte pour initier la réflexion, puis d'approfondir certains points soulevés par l'enquête quantitative par le biais du questionnaire de recherche.

6.1 L'échantillon sélectionné : des acteurs franco-québécois

Les spécificités du panel : la France un pays, le Québec une province

Nous nous sommes appuyés sur les chiffres des Ministères français (2019) et québécois (2017) pour proposer ce tableau comparatif destiné à bien ancrer le contexte initial. Comparer nécessite de bien présenter les contextes. Le Québec, province du Canada, a une population plus de sept fois inférieure à la France, le PIB reste relativement proche. Dans la même lignée, les Français accueillent plus d'élèves et ont plus de professeurs.

	France	**Québec**
Population	66,99 millions (2019 INSEE)	8,485 millions (2019)
Grande ville	Paris	Montréal
PIB par habitant	41463,64 USD (2018)	39851 (2017)

Tableau 18 : Résumé comparatif des informations générales de la France et du Québec

Analyse comparée	**France**	**Québec**
Nombre d'établissements du secondaire (collège)	7200	544 (2014)
Nombre d'élèves total	12 393 400	1 196 667 (2016)
Nombre d'élèves dans le secondaire	5 679 400 dont 3 410 100 collégiens	403 890 (secondaire)
Nombre de professeurs du secondaire	395.452 (2nd degré 2018)	Non déterminé
Nombre d'ESDH ou EHDAA scolarisés dans le secondaire	337 800	Non déterminé

Tableau 19 : Comparatif de la scolarité en France et au Québec

Un échantillon franco-québécois d'enseignants, de chefs d'établissement et d'accompagnants

Ce travail de recherche se démarquait par deux spécificités propres aux objets de recherche : un contexte international avec échantillon franco-québécois, des fonctions multiples. Plusieurs points ont été réfléchis dans le cadre de la construction méthodologique de l'échantillon.
Le premier point concernait le contexte international de l'échantillon. Les personnes sélectionnées devaient provenir à la fois de la France et de la province de Québec. Le second point concernait les fonctions des acteurs. Ces derniers appartenaient au champ des personnels de direction, des enseignants et des accompagnants. Tous travaillent dans des établissements du secondaire (élèves entre 11 et 15 ans en France, entre 12 et 17 au Québec). Le troisième point concerne des critères plus précis, il s'appuie sur le fait de sélectionner des personnels d'âges et d'ancienneté différents grâce aux fonctionnalités des plateformes numériques Linkedin, Facebook et LeSphinx.

Des acteurs exerçant dans des établissements du secondaire

Au niveau des contextes des établissements, nous avons veillé à recueillir des représentations d'acteurs en zone urbaine, en zone rurale et en zones favorisés et défavorisés. Nous avons constitué l'échantillon privilégiant les acteurs de l'éducation inclusive qui seront amenés demain à construire une identité davantage inclusive : les enseignants du second degré ou du secondaire, les chefs d'établissements, les accompagnants. Nous avons pris en compte plusieurs éléments pour comparer l'échantillon :

-fonction exercée
-pays d'exercice
-contexte de l'établissement (zone urbaine et rurale)
-ancienneté
-âge
-discipline

En lien direct avec les hypothèses identifiées au chapitre précédent, nous avons commencé par étudier une variété d'établissements représentative de différents contextes : en zone urbaine, en zone rurale, dans des zones plus ou moins populaires avec une mixité sociale plus ou moins importante. Nous allons ainsi d'abord regarder ce que représente l'effet établissement.

Des contextes politiques différents

L'analyse des documents-cadres porte à croire que la France et le Québec ont chacun pris le virage de la dynamique inclusive ces dernières années. Par dynamique inclusive, il s'agit avant tout d'une prise en compte de l'enjeu que consiste la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi de la mise en œuvre de moyens concrets alloués à ces derniers. Le Québec a engagé une politique dense ces dernières années dans le domaine de l'adaptation scolaire, qui si elle représente pas une politique inclusive a permis d'instaurer le sujet de la place des élèves à besoins spécifiques à l'école ordinaire, régulière (MEQ, 1999).

Un panel féminisé en contexte français ?

En France, chez les enseignants du secondaire, 58,2% sont des femmes et 41,8% des hommes (MENESR,2015). Les AESH et techniciens adaptés sont également en très grande majorité des femmes. Chez les personnels de direction, les fonctions des chefs d'établissement, sont exercées à 57% par des hommes et à 43% par des femmes.

Une spécificité : les techniciens d'éducation spécialisé au Québec

Si en France, les AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) ont laissé la place aux AESH (Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap), au Québec, ce sont des techniciens d'éducation spécialisée (TES) qui travaillent dans les écoles primaires et secondaires puisque pas l'équivalent à ce jour. Le TES fait partie intégrante de la scolarité des élèves à besoins spécifiques et travaille auprès d'un seul élève ou auprès d'un groupe visé par l'éducation spécialisée : élèves aux Troubles du Comportement (TC) , Troubles Déficitaire de l'Attention (TDA) , trouble du spectre de l'autisme (TSA) , Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDA). Il travaille au sein de classes régulières, ordinaires ou dans le milieu de l'adaptation scolaire. Le travail du TES consiste à prendre en charge des élèves, dont une partie est en grande difficulté pour les aider à s'adapter à la vie en société, à surmonter leurs difficultés et à continuer leurs études. Delisle a défini leur rôle qui consiste à *« appliquer des techniques et méthodes d'éducation spécialisée soit dans le cadre d'un plan d'intervention destiné aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, soit dans le cadre d'un programme destiné aux élèves nécessitant un appui particulier ».* Comme les AESH, le TES est sous la responsabilité du directeur. Il participe à l'élaboration et à la rédaction du plan d'intervention.

Prendre en compte un phénomène collectif

L'éducation inclusive étant un phénomène collectif qui prend en compte de nombreuses catégories professionnelles, le choix a été fait de centrer la recherche sur une approche à la fois inter catégorielle mais aussi internationale. Après avoir défini la problématique, les hypothèses et la méthode, nous avons pris contact avec la population à interroger afin de valider ou d'invalider les hypothèses envisagées.

6.1.2 Portrait des participants au carnet de bord

La rédaction du carnet de bord s'appuie sur une enquête ethnographique réalisée au quotidien pendant deux ans au sein d'un contexte précis, en France. Les propos recueillis dans le carnet de bord sont ceux des acteurs éducatifs au sein de ce contexte particulier :

Portrait des répondants au carnet de bord
Contexte : Un établissement girondin en zone urbaine et favorisé Nombre d'élèves dans l'établissement scolaire : 800 Age minimal et maximal des élèves : 11 ans – 15 ans **Caractéristiques globales :** Moyenne d'âge des acteurs autour de 45 ans. Acteurs plutôt expérimentés. Ouverture de dispositifs inclusifs récente. **Trois catégories :** -Enseignants du secondaire -Accompagnants -Personnels de direction

Tableau 20 : Récapitulatif des répondants au carnet de bord

Ces propos ont été relevés au quotidien lors des différentes actions menées en commun. Comme le montre le tableau ci-dessous, le collège comptant environ 800 élèves, d'une métropole française, situé dans un quartier favorisé de la ville accueille de nombreux élèves dont les parents appartiennent à des catégories socio-professionnelles favorisées. Le contexte est intéressant pour cette recherche car de nombreux personnels en poste depuis de nombreuses années, sont peu habitués à accueillir la diversité, de par le contexte initial et l'ouverture récente de dispositifs spécifiques. Une ouverture récente de dispositifs inclusifs destinés aux élèves allophones (UPE2A) et en situation de handicap (ULIS) a impulsé une nouvelle dynamique

inclusive. Il a été intéressant, 3 ans après cette ouverture de mesurer au quotidien l'adhésion au processus.

Établissement : Un collège girondin	
Contexte général	Nombre d'élèves : 800 Nombre de classes : 24 classes
Situation de l'établissement	Secteur très favorisé Secteur urbain dans le centre d'une métropole française
Personnel	Nombre de personnels dans l'établissement Professeurs : 30 Vie scolaire : 15 Accompagnants : 15 Direction : 5
Sections	Dispositifs inclusifs : Un dispositif UPE2A Un dispositif ULIS ouvert en 2016

Tableau 21 : Présentation de l'établissement girondin interrogé dans le cadre de l'étape 1 de la collecte de donnée

Collecte de données à travers le carnet de bord	
Le contexte	Un établissement secondaire d'une zone urbaine française en contexte favorisé.
Le moyen de collecte	Le carnet de bord fut utilisé au gré des échanges quotidiens et anonymes auprès des personnels éducatifs.
La durée	24 mois
Nombre de recueils	50
L'échantillon interrogé	40 acteurs éducatifs

Tableau 22 : Échantillon de collecte du carnet de bord

6.1.3 Portrait des participants au questionnaire

Ce projet consiste à comparer les représentations sociales de différents acteurs éducatifs sur l'inclusion scolaire et les modalités de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il permet d'observer si ces représentations peuvent impacter positivement ou défavorablement leur engagement inclusif. Pour réaliser cette enquête, nous avons interrogé 204 personnes françaises et québécoises, appartenant aux différentes fonctions : enseignants, chefs d'établissement, accompagnants ; à travers un questionnaire élargi. Le choix s'est fait de réaliser une enquête en profondeur avec un nombre important de questions, certaines communes aux trois fonctions, d'autres plus précises selon la fonction exercée.

6.1.4 Portrait des répondants aux entretiens

Afin d'approfondir les résultats obtenus lors des phases 1 et 2 de la recherche, nous avons réalisé une série d'entretiens ethnographiques, auprès de 6 acteurs éducatifs représentant chaque fonction et nationalité du panel. Ces entretiens d'une durée de 30 minutes, composés d'une dizaines de questions, ont permis d'approfondir les objets de recherche. Les personnels,enseignants, personnels de direction, accompagnants ; exercent en France et au Québec, parfois en zone urbaine, rurale, favorisée ou défavorisée. Nous développerons plus tard cette phase d'approfondissement.

Acteurs éducatifs interrogés	
Catégorie 1	Enseignants du secondaire (Québec) et du second degré (France)
Catégorie 2	Personnels de direction
Catégorie 3	TES (Québec) et Accompagnants (France)

Tableau 23 : Les trois fonctions interrogées

6.2 L'approche comparative pour analyser les représentations de ces acteurs éducatifs

Notre analyse portant sur les contextes français et québécois, ce chapitre sera l'occasion de définir puis de comprendre l'acte de comparer en éducation. En nous appuyant sur plusieurs travaux, nous verrons comment ce concept est né puis nous en saisirons les différentes nuances afin de réfléchir aux moyens de comparaison d'un point de vue méthodologique. Nous commencerons par aborder le sens de la comparaison, avant d'en identifier quelques définitions contemporaines. Enfin, nous verrons comment s'est matérialisé l'aspect comparatiste dans ce travail de recherche sur les acteurs français et québécois.

6.2.1 Le sens de la comparaison

Autour des années 1960, une approche comparatiste se développe au sein des systèmes éducatifs, à travers des organismes tels que l'UNESCO ou la Banque Mondiale. L'objectif de ces premières études est *« rendre compte »* aux décideurs politiques du fonctionnement et des performances de leur système. Alors, que signifie comparer ? Dans ses travaux, Lombardi (2015), experte en éducation comparée, distingue la comparaison internationale par la tradition comparée à vocation savante de la tradition internationale à vocation politique. Les travaux de recherche (Malet, 2008) montrent l'importance croissante de l'éducation comparée dans le monde entier. Le chercheur français rappelait en 2008, que nos systèmes éducatifs se transforment aujourd'hui sous le regard des autres. Dès lors, les évolutions contemporaines se basent sur la comparaison. Celle-ci est une pratique en pleine expansion chez les organismes supranationaux cités précédemment, mais aussi plus largement dans la sphère politique.

En revenant sur le sens, Lombardi parle de la comparaison comme d'un outils de connaissance fondamentale dans une période d'interconnexion. Prenons l'exemple de l'enseignement. Est-il fondamentalement différent d'enseigner dans des pays différents ? Aujourd'hui, le débat semble ouvert. Comme le soulignent Chestakova et Pilard (2020) *« s'il existe certainement autant de réponses que de systèmes éducatifs : enseigner au Canada, aux États-Unis, en Corée ne s'appuie pas forcément sur les mêmes gestes, en même temps sont-ils fondamentalement différents ? ».* Selon Meuris (2006), l'apport de l'éducation comparée est *« à la fois informatif*

et pratique » avec pour aboutissement une *« meilleure compréhension des problèmes ».* Dès lors, à travers ces quelques extraits, comparer permettrait à la fois de recueillir des informations mais surtout de réfléchir aux points de convergence et de divergence existants en fonction de différents facteurs pour pouvoir réaliser des constats et élargir les débats. Dans le domaine de l'éducation, le recherche étudie souvent des pratiques associées à des pays qu'elle associe à des résultats par exemple.

Depuis plusieurs années, l'éducation est entrée dans l'ère de la globalisation. Par exemple, la réhabilitation en France du modèle universitaire, par rapport à la tradition des grandes écoles et des organismes de recherche, est liée à la prégnance des modèles étrangers. Même élargissement de perspective dans le scolaire : les études de l'OCDE, les programmes européens, les enquêtes internationales jouent un rôle croissant dans un domaine qui longtemps, au nom du principe de subsidiarité, fut considéré comme spécifiquement national.

Concevoir l'éducation inclusive dans sa globalité, d'un point de vue international, amène à distinguer, à comparer, à réfléchir aux différentes modalités de mise en œuvre existantes selon les pays et les continents. Mais comme le rappelait Malet (2010), la comparaison n'est pas seulement internationale. Elle s'appuie sur des contextes propres relevant souvent d'une histoire, de politiques et d'influences distinctes. Comparer c'est s'étonner, se décentrer. Selon l'auteur, cette perspective est une *« heuristique du croisement »* (p.177). Pour l'enseignant chercheur, le regard de l'éducation comparée doit porter sur l'inter-contextualité, sur une démarche *« compréhensive »* des contextes pour donner plus de sens à la comparaison. L'étude comparative peut être définie comme un outil d'aide à la décision. Elle repose sur un travail de collecte, d'analyse et de comparaison d'informations. Il est essentiel qu'une recherche soit guidée par une question, une problématique dont découlent certaines hypothèses. Malinowski (1922/2001, p.65) le souligne :

« Si un homme s'embarque pour une expédition, décidé à prouver certaines hypothèses, et qu'il se montre incapable de modifier sans cesse ses vues ou de les quitter de bonne grâce sous l'effet des témoignages, inutile de dire que son travail ne sera sans aucune valeur… ».

Dans notre cas, nous comparons des représentations et pratiques d'acteurs éducatifs du secondaire sur l'école inclusive en France et au Québec. Comme vu précédemment, il est essentiel d'élargir la comparaison au gré des frontières, en rappelant le contexte lié à notre recherche. Dans ce cadre, la différence de contexte est à la fois culturelle entre une province à

l'influence nord-américaine et un pays d'Europe Occidentale, politique et éducative. Elle doit être précisé et prise en compte lors de l'analyse comparative.

6.2.2 Définitions de l'éducation comparée

Si nous venons de voir que le sens de la comparaison était à la fois savant et politique, d'où vient l'expression d'éducation comparée ? Elle apparait au XIXème siècle dans l'œuvre « Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée » (Jullien , 1817).

Cette expression s'est ensuite popularisée peu à peu au niveau mondial. Elle a vu naître plusieurs sociétés scientifiques de renom : la Comparative and International Éducation Society fondée en 1956 et la Société d'Éducation Comparée en 1961. De nombreuses associations ont vu le jour au niveau national. Un Conseil Mondial d'Éducation Comparée a été institué. On peut dire qu'il existe aujourd'hui un réseau de recherche autour de ces thématiques au niveau mondial ce qui témoigne d'un intérêt massif pour ces questions et la place qu'elles occupent dans les politiques publiques.

Nous l'avons vu précédemment, plusieurs organismes internationaux ont réalisé et réalisent encore aujourd'hui de nombreuses études comparatives : U.N.E.S.C.O, la Banque Mondiale, le Conseil de l'Europe, le Programme des Nations Unies pour le Développement…Meuris (2008) rappelle qu'aucune définition ne semble s'imposer universellement .Nous allons donc en retenir deux pour nous permettre d'être plus précis et saisir les nuances existantes dans ce terme :

Première définition de l'éducation comparée :

« La composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation ; qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs ; dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. ; en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial ; afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables ; dans le but final d'améliorer l'éducation » (Van daele, 1993, 16-17).

Seconde définition de l'éducation comparée :

« L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales » (Groux, Perez al. 2003,19).

Pour relier ces définitions au cœur de notre enjeu, nous dirons que l'éducation comparée s'occupe de rassembler et de classer les informations concernant les systèmes scolaires, les écoles, les administrations et les finances, les enseignants et les élèves, les programmes et les méthodes, les dispositions politiques, les choix philosophiques etc… Elle se situe au carrefour des enjeux éducatifs en englobant toutes ses composantes et permet aux chercheurs de relier, de confronter dans des contextes précis certaines situations. Selon Lombardi, c'est une méthode de connaissance des questions éducatives, un levier de changements politiques. Elle permet d'identifier des systèmes efficaces grâce à certaines mesures ou, au contraire à relever les obstacles et difficultés existantes à travers les critères préétablis.

6.2.3 Comment comparer ?

Avant d'aborder le « comment » commençons par nous intéresser aux écrits du sociologue, Porcher (2008), pour qui « l'éducation comparée poursuit trois objectifs » :

1. Mettre en évidence les différences entre deux ou plusieurs systèmes éducatifs, sans jugement de valeur.

2. *« Élucider avec précision...ce dont se compose une institution éducative : il y faut impérativement une analyse systémique, parce qu'à l'évidence, tous les détails comptent et pas seulement les lignes majeures d'un ensemble... »*

3. Améliorer un système d'enseignement ou seulement une pratique, une politique éducative en *« empruntant à d'autres pays, des procédés qui paraissent, sur leur champ d'origine,*

produire des résultats plus satisfaisants».

Toujours selon Porcher, « quel que soit l'objectif privilégié, et dans la plupart des situations, l'éducation comparée doit se donner les trois objectifs à la fois (mais sans les mélanger) » (Porcher, 2008, p.281). Quant au « *comment »,* d'un point de vue méthodologique, nous nous appuierons sur les travaux d'Izorche (2001), professeure à l'Université de Montpellier.

Tout d'abord, il convient de définir l'objet de comparaison. Il est donc nécessaire de reconnaitre les objets comparables. Une comparaison peut s'effectuer sous 4 conditions. Les quatre éléments de comparaison sont les suivants :

1. Au moins deux objets doivent être présents, sinon la connaissance d'une relation n'est pas possible.

2. Il y a un sujet, parce que sujet et objet sont des notions relatives. Si on parle d'objet, il faudra parler de sujet.

3. Il y a une relation , cette relation, est ou une égalité ,ou une inégalité.

4. On compare les objets « attentivement…en vue spéciale » parce qu'on place les égalités et les inégalités toujours en perspective de quelque chose.

Les travaux appartenant à la tradition comparée (approche culturaliste) abordent la comparaison comme une méthode permettant d'observer et de recueillir les différences. Ces travaux s'appuient sur des entretiens et questionnaires à réponses ouvertes.
Les travaux appartenant à la tradition internationale (approche fonctionnaliste), partent du principe qu'au-delà des différences, il existe des « opérations mentales identiques » qui permettraient une « comparabilité minimale » entre les phénomènes. Ces travaux s'appuient sur des chiffres et des indicateurs statistiques. Selon Maurice (1989), le travail du comparatiste consisterait à trouver des équivalents fonctionnels dans deux réalités différentes. L'étude menée par Bottani et Vrignaud réalisée en 2005 indique le rôle des États dans cette tendance. Ils rappellent que la présentation des résultats de ces études contribue à *« valoriser le classement et affaiblir l'analyse et l'interprétation ».* Les États seraient demandeurs de ces classements internationaux. Les chercheurs rappellent que « les milieux politiques ont toujours vivement

réagi face aux enquêtes internationales lorsque celles-ci aboutissaient à un classement des systèmes d'enseignement. » La référence internationale prend de l'épaisseur ces dernières années. Certains auteurs y voient un « nouveau mode de gouvernance » lors de nouvelles réformes internes par exemple, qui s'inscrit dans un cadre politique *: « Personne n'accepte plus une référence politique qui n'intègre pas une logique de référence à l'international* » (Novoa,2003).

Le dossier de Lombardi explique l'importance d'aller au-delà des résultats *« minimaux »,* en se concentrant sur l'analyse des contenus et ses implications. Lombardi rappelle que la comparaison est la seule démarche scientifique qui permet de comprendre que cela représente une spécificité française, cela permet d'assumer un « regard nouveau » sur les pratiques pédagogiques propres à un pays et entraîne une plus grande liberté de réflexion.

Dans le cadre de ce travail de recherche, la comparaison est un moyen de problématiser un objet : les représentations des acteurs éducatifs sur l'inclusion. Elle permet de mettre en perspective deux contextes distincts sur plusieurs niveaux : éducatif, culturel, politique.. selon des critères prédéfinis. Nous l'avons vu précédemment, la France et le Québec ont leur propre histoire au niveau éducatif, ont pris des mesures distinctes concernant la scolarisation des élèves à besoin éducatifs particuliers. Or, analyser des représentations nécessite de prendre en compte ces facteurs politiques et sociologiques. L'aspect comparatif permet donc de donner un relief supplémentaire à l'objet de recherche, de comprendre dans des contextes précis l'état des lieux du sujet.

Afin de bien cadrer les éléments propres à l'analyse comparative, nous nous sommes appuyés sur le protocole ci-dessous s'appuyant sur les sept étapes de la fabrication d'une recherche comparative tiré du travail de la normalienne et agrégée d'économie, Vigour.

Afin de réaliser un lien entre la théorie et ce travail de recherche, chaque étape sera illustrée par au moins un élément issu de ce projet :

	Recherche comparative		
Étape		**Cadre général**	**Cadre de la recherche**
1	**Pourquoi comparer ?**	Objectifs et pertinence de la comparaison Enjeux sociaux, politiques et culturels de l'enquête comparative	-Comprendre les représentations des acteurs éducatifs français et québécois sur la thématique de l'école inclusive -Dégager des axes de progrès pour la mise en œuvre effective de l'école inclusive
2	**Construire l'objet provisoire de recherche**	Objet de recherche et principaux concepts Élaborer la problématique de la recherche	-Différences de représentations des acteurs éducatifs sur l'enjeu de l'école inclusive -Facteurs influant ces représentations
3	**Quelles unités comparer ?**	Type de comparaison Combien de cas Stratégie comparative Terrains précis	-Comparaison dans l'espace -40 témoignages initiaux en France (P1) -204 questionnaires (P2) -6 entretiens (P3)
4	**Quelles méthodologies sélectionner ?**	Approche Méthodologie Sources	-Mixte : Quantitative et Qualitative
5	**Le travail de terrain**	Modalités de répartition du travail	-Carnet de bord -Vecteur numérique -Entretiens ethnographiques
6	**Le travail d'analyse**	Constituer des tableaux Raisonner sous forme de schémas Dégager des régularités sociales, éventuellement des cas déviants	-Réalisés dans l'analyse de données avec les logiciels LeSphinx et Microsfot ExceL
	7 **La restitution**	S'efforcer de faire un plan comparatif	-Définition de critères de comparaison

Tableau 24 : Les sept étapes d'une recherche comparative selon Vigour

6.2.4 Comparer les systèmes éducatifs français et québécois

Cette comparaison francophone entre la France et le Québec nécessite de prendre plusieurs précautions pour une restitution pertinente. Nous l'avons vu, il existe plusieurs éléments de différences qu'il est important de prendre en compte : d'un point de vue historique, culturel et politique. Comparer des phénomènes sociaux implique d'utiliser des termes parfois difficilement adaptés, qui n'ont pas toujours la même portée, ni le même sens ou qui sont parfois incompréhensibles d'un pays à l'autre, d'une province à l'autre.. L'acte de comparer implique au moins deux termes de comparaison qui doivent être définis avec précision au préalable. Plus récemment...

A l'ère de la mondialisation, la demande s'est accrue face à l'internationalisation des savoirs scientifiques. Dès lors il est nécessaire de créer des passerelles et de rendre accessible les différents projets pour s'assurer de la compréhension de l'ensemble des acteurs.

Dans notre cas, elle se justifie par le caractère commun de l'objet d'un point de vue mondial suite à l'émergence des textes internationaux ces dernières années. Elle n'est pas sans difficulté tant l'inclusion est une notion aux sens divergents selon les pays.

Au niveau contextuel, le premier tableau ci-dessous liste quelques-uns des éléments généraux et principaux de la France et du Québec. Celui- ci nous permet de voir les situer ces lieux au niveau de leur population, de leur PIB mais aussi du nombre d'établissements du secondaire existant sur le territoire.

Le second s'axe davantage sur le vocabulaire technique propre au domaine de l'éducation. Il montre les principales différences de terminologies relevées au niveau des classes du collège ou du secondaire. Ces termes ont été adaptés et utilisés lors des différentes phases de collecte auprès des acteurs éducatifs pour rendre accessible le projet au panel interrogé et recueillir des résultats pertinents.

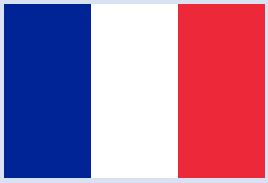
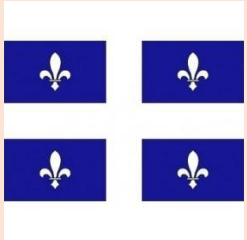
	France	**Québec**
Drapeaux		
Nombre d'habitants	67,06 millions	8,485 millions
Ville principale	Paris	Montréal
PIB par habitant	32900 euros	46807$
Chef du gouvernement	Emmanuel Macron	François Legault
Langue	Français	Français
Nombre d'établissements secondaire	6950	512

Tableau 25 : Éléments généraux sur la France et la province de Québec

Système Français	Système Québécois
5ème	**Secondaire I**
4ème	**Secondaire II**
3ème	**Secondaire III**
Seconde	**Secondaire IV**
Première	**Secondaire V**

Tableau 26 : Comparatif des systèmes scolaires au collège ou au secondaire

Nous prenons appui sur ces travaux méthodologiques pour cadrer notre travail de comparaison et le définir.

Nous comparons des représentations sociales. Des représentations sociales françaises et québécoises (les objets) d'acteurs éducatifs (sujets) sur l'inclusion scolaire.

L'acte de comparer vise ainsi à lier, à confronter des points de vue, des représentations et des perceptions d'acteurs variés, de pays différents et à englober cette réflexion dans un cadre plus large : celui des enjeux de l'école inclusive.

Afin de centraliser et de bien cadrer ce travail de comparaison, il s'agissait dans ce travail de comparer des représentations d'acteurs éducatifs en France et au Québec synthétisées dans le graphique ci-dessous :

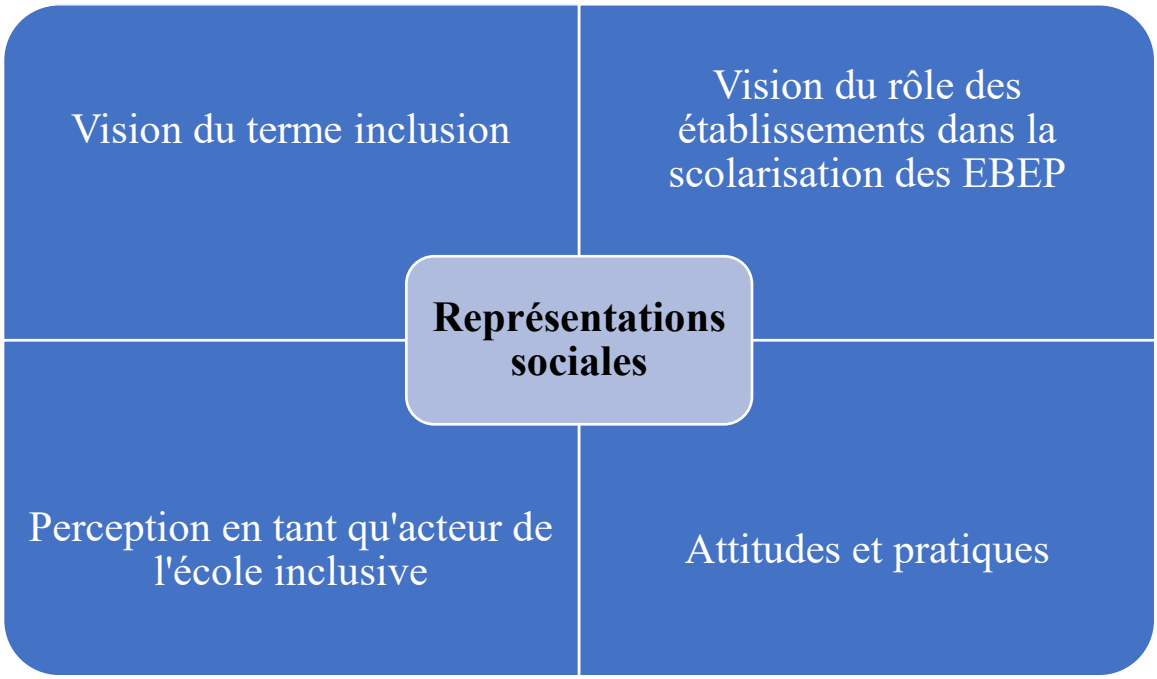


Figure 14 : Les principaux objets d'étude de l'analyse comparative France-Québec

Objets d'études comparatives franco-québécois

Étudier les représentations sociales d'acteurs de l'éducation concernant le concept d'école inclusive revient à nous pencher sur la vision qu'ont les acteurs de l'inclusion, du rôle de l'école et des établissements, d'identifier leur perception en tant qu'acteur (Quel rôle jouer ? Quelle place pour les enseignants des classes ordinaires ou régulières ?) ainsi que les attitudes et pratiques qui en découlent.

Il s'agissait ensuite de lier ces informations à différents critères : Le pays d'origine et ses politiques, l'ancienneté et l'âge.. Il convient ensuite de relever quels obstacles existent dans la mise en place de l'école inclusive. Cela doit permettre de définir les leviers et les perspectives susceptibles d'améliorer la situation.

Le contexte québécois : une politique d'adaptation scolaire encore en place

La politique d'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves* (MEQ, 1999), toujours en vigueur, s'inscrit dans la réforme du système éducatif québécois.

Elle met de l'avant une perspective intégrative (Bergeron & Saint-Vincent, 2011), en proposant d'organiser les services éducatifs : « dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire » (MEQ, 1999).

Ces choix politiques ont des incidences directes sur les attentes quant à la formation des enseignants. En effet, la politique accorde une place prépondérante au rôle assumé par l'enseignant et insiste grandement sur la connaissance des caractéristiques et des besoins des ÉHDAA. Cette centration sur les publics comporte une dérive essentialisante, où la formation est conçue comme une spécialisation reposant sur des cours spécifiques, organisés selon une logique d'addition (Borri-Anadon *et al.,* 2018).

Le Québec adopte une politique différente du reste du Canada. La province a une politique intégrative orientée nettement vers les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), faisant partie d'une seule compétence, alors que par exemple, le Nouveau-Brunswick met de l'avant *: […] des objectifs de l'école publique, y compris la diversité, l'équité, l'inclusion et d'autres aspects d'une société juste et démocratique* » (New Brunswick, n.d.) dans l'ensemble des normes à l'enseignement. Ainsi, on peut distinguer une orientation vers les différents élèves à besoins spécifiques pour les uns alors que les autres prennent comme point de référence les besoins différents des élèves. La politique québécoise de l'adaptation scolaire oscille ainsi entre intégration et inclusion.

Alors que l'inclusion scolaire est orientée vers un collectif diversifié, l'intégration scolaire est centrée sur l'élève intégré dans un collectif. Cette centration sur l'individu plutôt que le collectif « *[…] représente une limite importante dont il conviendrait de tenir compte dans la définition des composantes essentielles de la formation à l'enseignement* » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p. 288).

L'utilisation d'une approche plus intégrative qu'inclusive au Québec mène ainsi au maintien de poste d'enseignants en classe spéciale (enseignants en adaptation scolaire) et donc, de titre d'enseignant spécialisé de 1er cycle. Comme le rappelle Tremblay (2012), que de nombreuses différences entre provinces existent au Canada, celles entre le Québec et le reste du Canada semblent plus nombreuses et plus marquées sur de nombreux points :

-Les termes et concepts utilisés (ex. : intégration plutôt qu'inclusion)

-La structure du système de formation initiale

-L'existence de diplôme de 1er cycle en adaptation scolaire

-Des compétences pour la formation des enseignants plutôt que des normes d'entrée dans la professio

La prise en compte des spécificités françaises et québécoises

Un des points importants relevé lors des temps d'échanges durant les séminaires (comités de suivi, HEP Vaud 2019, Bordeaux 2020, ISATT 2022) était de bien prendre en compte l'aspect comparatiste international de ce travail de recherche.

Pour rendre ce questionnaire accessible à l'échantillon, il était nécessaire que les personnels interrogés puissent bien comprendre chacune des questions et les concepts évoqués dans ce travail. L'objectif étant de le rendre accessible à tous les acteurs français et québécois. Il convenait donc de s'assurer de la compréhension globale du sujet de recherche par les acteurs et des termes employés.

Ce travail a pu être réalisé grâce aux premiers questionnaire diffusés, lors de la phase de pré-test (diffusion du questionnaire à une dizaine d'acteurs français et québécois). Ainsi, nous avons effectué un travail de recherche en amont, concernant les disparités existantes propres à la terminologie de certains mots ou signes. Pour trouver les informations, différents documents récents sur le site du ministère et certains échanges ont permis de mieux comprendre le contexte québécois et les disparités existantes concernant l'école inclusive.

Nous avons aussi utilisé le vecteur numérique à travers plusieurs échanges sur le réseau social Linkedin. Par ce biais, nous avons échangé avec Marc Tremblay qui a travaillé plusieurs années dans l'éducation spécialisée au Québec. Son discours clair a permis de mieux cerner le fonctionnement québécois. Concernant les spécificités, il a insisté sur plusieurs aspects. Les principales différences sont les suivantes :

1/ La variété des intervenants au Québec

L'existence d'une variété d'intervenants plus importante au Québec pour accompagner les élèves en grande difficulté et en incapacité : les orthopédagogues, orthophonistes, ergothérapeutes, psychoéducateurs , conseillers en orientation éducateurs spécialisés ,

enseignants en adaptation scolaire.. Cette variété d'intervenants amenés à accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers tend à se généraliser ces dernières années avec l'arrivée de personnels formés à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers au Québec. Au sein du contexte français, cette tendance existe également à tel point que certains parlent parfois du risque de *« surmédicalisation »* avec des exemples d'élèves étant suivis jusqu'à 5 à 6 spécialistes extérieurs.

2/ **Des établissements adaptés peu nombreux**

L'existence d'établissements adaptés, en petit nombre, étant donné que le pays favorise l'inclusion sociale ou l'intégration. Ces établissements adaptés tendent à se transformer également dans le système français avec le passage des ITEP en DITEP par exemple. Les centres autrefois fermés deviennent aujourd'hui des dispositifs ouverts ou les professionnels de l'éducation se rendent à l'école, sur le lieu de l'élève et non l'inverse.

3/ **Une terminologie différente**

L'utilisation du terme d'élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) au primaire et secondaire, tout en spécifiant qu'on entend parfois *« besoins particuliers* » ou *« besoins spécifiques »,* parfois *« élèves à besoins éducatifs particuliers ».*

4/ **Une approche environnementale**

Un changement de paradigme ces vingt dernières années. Le personnel était auparavant davantage dans une approche médicale, le handicap entrainait un accommodement (mesure d'aide individualisée par un plan d'interventions). Désormais, l'approche est davantage environnementale c'est-à-dire qu'elle vise à réduire les barrières à l'inclusion et à la réussite (CESE, 2013).

Nous nous sommes ensuite intéressés aux différences de terminologies. Afin de rendre ce travail accessible à tous, le tableau ci-dessous synthétise les différences de terminologie entre la France et le Québec. Nous avons relevé ci-dessous les principales différences :

Tableau comparatif des termes franco-québécois sur l'inclusion	
Termes français	**Termes québécois**
• Élève à besoin éducatif particulier	• Élève à besoin spécifique • Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)
• Classe ordinaire	• Classe régulière
• Dispositif adapté	• Classe adaptée
• Accompagnant d'élève en situation de handicap	• Technicien d'éducation spécialisée
• Classe d'âge	• Clientèle
• Enseignant spécialisé	• Enseignant en adaptation scolaire
• Collège	• Secondaire

Tableau 27 : Tableau comparatif des termes franco-québécois liés à l'inclusion

Comme le montre le tableau récapitulatif, si une grande majorité des termes sont similaires, quelques différences ont été relevées. Les acteurs québécois parlent par exemple de *« classe régulière »,* de *« milieu régulier »* alors qu'en France, le terme *« classe ordinaire »* est davantage employé. Les termes *« enseignant spécialisé »* et *« enseignant en adaptation scolaire »* montrent bien, de part et d'autre, comment la logique de spécialisation, de catégorisation a été implantée en France et d'autre part, l'ancrage de la politique d'adaptation scolaire au Québec. Il était nécessaire de prendre en compte ces différences tout au long du projet. Après avoir présenté l'organisation comparative, nous allons maintenant nous intéresser aux outils de collecte.

6.3 Outils de collecte et de diffusion : recherche ethnographique et usage du vecteur numérique

6.3.1 La recherche ethnographique

Rechercher par le biais de la démarche ethnographique fut possible lors des phases 1 et 3 de la recherche. Durant la première phase, matérialisé par la rédaction du carnet de bord, cela fut possible par une immersion contextuelle au sein d'un établissement du secondaire. Dès lors, cette méthode de recherche fut particulièrement intéressante et pertinente pour échanger et recueillir des données issues du quotidien, sans « filtres », permettant de bien cerner les représentations des acteurs au sein d'un contexte.

Dans le cadre de l'analyse comparative, le déplacement réalisé dans la province de Québec entre 2021 et 2022 a été l'occasion d'échanger directement avec des personnels québécois, lors de la série d'entretiens réalisées.

6.3.2 L'utilisation du vecteur numérique dans la collecte de données

Dans le cadre de ce travail, nous avons utilisé le vecteur numérique pour recueillir, collecter et traiter les différentes données. Ce fut un véritable outil de construction du travail. Ce choix s'est justifié par la situation de COVID-19 mais également par sa pertinence dans ce contexte de recherche.

Le développement des médias numériques opère d'importantes mutations méthodologiques dont plusieurs recherches récentes ont émané ces dernières années (Baya-Laffitte et Benbouzid, 2017 ; Jouet, 2000 ; Proulx, 2005).

Dans notre cas, l'avantage du vecteur numérique est de pouvoir contacter directement des personnes ciblées via différentes plateformes : Facebook, LinkedIn ou LeSphinx. Parfaitement adapté à la période de COVID-19, cette approche a permis de cibler, de contacter et d'échanger avec des acteurs en Europe et en Amérique du Nord durant près de deux ans. Nous avons pu choisir, cibler et contacter notre audience via les différents médias (réseaux sociaux, blogs, forums..) à partir de critères prédéfinis : fonction exercée, zone géographique, ancienneté.

Dans un article publié il y a quelques années, mais toujours abondamment cité par les auteurs contemporains, Couper (2000) parlait d'Internet comme d'un *« seuil d'une nouvelle ère de recherche ».* Les recherches actuelles portant sur l'utilisation de ce vecteur en sciences sociales s'intéressent quant à elle davantage au « comment faire ? » que sur une critique plus élaborée.

L'objectif de ce travail de recherche était d'interroger un panel équitable de personnes, représentatif des trois fonctions et des deux zones géographiques étudiées. Nous nous sommes donc appuyés sur le vecteur numérique pour respecter des critères (répartition entre les différentes disciplines, lieu géographique et nationalités).

Les réseaux sociaux Facebook et LinkedIn ont permis de cibler un panel de personnes. Facebook, qui est incontestablement le réseau social le plus important, nous avons ciblé les groupes. Plusieurs nous ont intéressé dans cette recherche comme « Enseignants du secondaire au Québec ». Nous avons cherché à avoir une répartition équitable des personnes interrogées en ciblant les critères cités précédemment.

Par ce biais, le taux de réponse a été intéressant. Les personnes interrogées se voyaient proposer un message introductif présentant l'enjeu et l'objectif du questionnaire. Il garantissait également l'anonymat.

L'autre réseau utilisé a été LinkedIn, réseau professionnel mondialement connu. Ce réseau a été très utile car il a permis de rechercher des personnes de manière aléatoire en tapant des mots clés tels que « Enseignant sciences secondaire Québec ».

Le vecteur numérique		
Des réseaux sociaux		**Un outil de diffusion et d'analyse**
Facebook	**Linkedin**	**Le Sphinx**
Contact de personnels sur des groupes ciblés « Enseignants du secondaire au Québec »..	Contact de personnels ciblés directement	Diffusion du questionnaire Analyse des réponses au questionnaire

Tableau 28 : Utilisation du vecteur numérique via trois plateformes

Pour approfondir le tableau ci-dessous, Facebook et Linkedin et Le Sphinx furent les principaux outils de collecte du questionnaire. Les deux premiers ont permis d'entrer en contact avec des centaines de personnes en période de COVID-19. Ces groupes Facebook ont permis de cibler des personnes par fonction selon les groupes (Enseignants du secondaire au Québec, Techniciens d'éducation spécialisée, Personnels de direction...), d'entrer en contact avec eux via ce canal puis d'échanger directement avec eux. LinkedIn fut également central.

Il a permis de cibler des acteurs éducatifs selon la zone géographique, la fonction et l'ancienneté grâce au système de présentation de la plateforme. Identifié comme le réseau social professionnel de référence, il fut adapté aux messages de présentation de cette recherche et au lien envoyé vers le questionnaire LeSphinx.

Facebook : le précurseur

Réseau social inauguré par Mark Zuckenberg, Facebook est incontestablement un précurseur dans le milieu des réseaux sociaux. Il donne la possibilité d'intégrer des groupes aux caractéristiques communes (fonction, pays...), d'échanger, de communiquer, d'apprendre. Il permet d'échanger avec des membres aux quatre coins du monde, de manière instantanée. Renommé Meta en Octobre 2021, le groupe s'impose comme un des acteurs principaux du web. Il s'agit d'un réseau social polyvalent, aux fonctions multiples qui fait régulièrement l'objet de débats, sur le plan politique, juridique, économique ou social.

LinkedIn : le réseau professionnel

Réseau social professionnel majeur créée en 2002 en Californie, le site revendique plus de 660 millions de membres issus de 170 secteurs d'activités dans plus de 200 pays et territoires. Il regrouperait plus de 19 millions d'utilisateurs en France. Dans le cadre de cette recherche, cet outil a permis de recueillir des informations importantes sur les personnels ciblés, en fonction des critères préétablis... : date d'entrée dans la fonction, poste occupé , lieu de travail…Ces cinq dernières années, ce réseau a pris une ampleur considérable dans la sphère professionnelle. Dans le cadre de l'investigation et de la diffusion du questionnaire, il a permis de cibler des profils précis en fonction des critères définis pour construire l'échantillon (pays d'exercice , discipline d'exercice , poste occupé..).

Le Sphinx pour analyser les données

Créé en 1985, Le Sphinx est une société française d'édition de solutions d'enquêtes et d'analyse de données. Le partenariat avec le laboratoire de recherche LACES EA734 a permis la rédaction du questionnaire sur le logiciel LeSphinx. Plusieurs avantages à cela dans le cadre de cette recherche. Tout d'abord, LeSphinx offre un questionnaire simple et ludique destiné à l'échantillon, rapidement et directement accessible. Il permet un gain de temps pour la personne interrogée qui remplit directement le questionnaire sur son poste. Il permet de regrouper aisément les informations du recueil de données.

Cet outil a constitué le socle de notre stratégie de collecte par le vecteur numérique. Il a permis de diffuser le questionnaire rapidement y compris au Québec. Il a permis aux personnes

interrogées de répondre facilement. Il s'est également inscrit dans une démarche écologique visant à éviter la production de centaines de questionnaires sous format papier.

Concrètement, le vecteur numérique fut utilisé aux différentes étapes de la collecte. Il constitue un point d'ancrage essentiel pour la création, diffusion et l'analyse des résultats du questionnaire. Il fut également utilisé dans le cadre de la série d'entrevues ainsi que pour échanges avec plusieurs experts en France et au Québec afin de bien comprendre les enjeux de chaque contexte.

6.3.3 Avantages et limites du vecteur numérique

Nous l'avons vu précédemment. Le choix du vecteur numérique fut adapté à cette recherche par sa problématique de recherche internationale.

Les avantages sont nombreux. Ce vecteur permet de cibler et contacter un panel de personnes filtrées, précis. Grâce à des éléments comme la recherche de mots clés par exemple : *« enseignant du secondaire Montréal »* ou *«Aesh collège ».* Avant le déplacement au Québec en 2021, la crise du COVID-19 impacta fortement la recherche. Dès lors, s'adapter à ce contexte en s'appuyant sur la puissance du vecteur numérique et des réseaux sociaux pour entrer en contact avec des centaines personnes en France et au Québec fut très intéressant. Ce vecteur a permis de s'adapter à la crise COVID, de cibler un panel précis de personnes en fonction de la zone géographique, de la fonction exercée, de l'âge... mais aussi de contacter rapidement des centaines de personnes, d'échanger avec un panel large et représentatif de l'échantillon souhaité. Il a également permis de minimiser les coûts de déplacement, principalement lors de la phase 2 de la recherche.

Toutefois, il convient de rappeler quelques limites d'un tel recueil. Les répondants sont tous volontaires puisqu'ils acceptent la sollicitation. Ils sont donc vraisemblablement intéressés par le sujet. Lorsqu'un message était posté sur un groupe Facebook, seules les personnes avec une certaine appétence pour l'enquête répondaient. Est-ce du coup bien représentatif ? N'y a-t-il pas une autre pensée, plus anonyme ? Ce sujet mériterait d'être approfondi, car le vecteur numérique a certainement de beaux jours devant lui. Il devrait poursuivre son développement à l'avenir par sa capacité à recueillir des données de qualité aux quatre coins du monde.

CHAPITRE 7 : PRÉSENTATION DES ÉTAPES DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Nous avons choisi la méthode mixte dans le cadre de ce travail de recherche. Le choix s'est porté sur la connexion des différentes phases de recherche entre elle.

L'enquête d'amorce en contexte fut une première phase d'observation et de questionnement. Celle-ci a guidé la rédaction et la diffusion du questionnaire de recherche auprès d'un large échantillon. 204 réponses ont été obtenues. Enfin, la série d'entretiens finale s'appuie sur les premiers résultats obtenus dans le cadre du traitement des données issues de la phase 2. Dès lors les données recueillies se connectent entre elles, nous nous appuyons sur les différentes phases, basées à la fois sur des enquêtes qualitatives et quantitatives pour réaliser une analyse complète qui interviendra dans la partie suivante.

La volonté d'utiliser la méthode mixte dans ce travail sur l'école inclusive dans un contexte international, s'appuie sur la complexité des objets de recherche. Varier les approches, connecter et relier les données a pour objectif de renforcer les résultats de recherche obtenus, en prenant en compte comme le disent Aguilera et Chevalier (2021), que chacune des méthodes comportent des « biais ».

Nous nous sommes appuyés sur le type 1 d'intégration proposé par Pluye, Bengoechea et Granikov (2019). Ces derniers identifient trois types d'intégration des résultats. Nous faisons correspondre et connectons des résultats qualitatifs (enquête d'amorce, série d'entretiens) avec des résultats quantitatifs (questionnaire de recherche) pour le travail d'analyse.

Si les méthodes mixtes sont de plus en plus populaires en Sciences Humaines et Sociales, il convient pour le chercheur de veiller à la cohérence méthodologique. La récente revue de littérature internationale faite par Pascal, Aldebert et Rouzies montre que l'interprétation de ces méthodes varient. Récemment, Anadon (2019) soulignait les débats posés par les méthodes mixtes, entre une partie de la recherche qui fait coïncider la triangulation et la méthode mixte, et une autre partie, qui propose d'autres approches épistémologiques.

Dès lors, le choix d'objets d'étude aussi complexes nous a amené tout naturellement à choisir la méthodologie mixte pour une récolte de données complète, variée s'appuyant à la fois sur un retour important de données comme sur la qualité des réponses obtenues notamment dans les phases 1 et 3 au sein de contextes précis.

7.1 Recherche bibliographique

La recherche documentaire permet la collecte de données informatives. Pour constituer les éléments de ce travail de recherche, nous nous sommes appuyés sur des lectures diverses internationales : thèses, périodiques spécialisés, documents statistiques, documents officiels émis par les gouvernements français et québécois mais aussi par les organisations internationales (UNESCO, UNICEF..). Comme le rappellent Prévoteau et Utard (1995), il est important de varier les supports et les sources. Depuis les années 1970, le terme de recherche documentaire se substitue peu à peu à celui de recherche bibliographie, rattachée à l'objet livre. Aujourd'hui, ce terme plus moderne et « à connotation informatique » prend en compte la diversité des supports existants pour effectuer la collecte. La phase de recherche documentaire qui comprend les lectures successives nous ont permis d'avoir une réflexion permanente sur l'organisation méthodologique et la pertinence des outils de collecte en lien avec la recherche. Plusieurs mots-clés ont été choisis : inclusion scolaire, intégration scolaire, élèves à besoins éducatifs particuliers ou encore représentations sociales. Ce travail nous a permis de cadrer le travail de recherche, de relever les différents courants de pensée, de réaliser une approche sociohistorique développée en première partie. Nous avons recherché de manière approfondie les différentes évolutions des concepts étudiés : représentations sociales, inclusion.. puis nous avons pris en compte l'aspect international de cette recherche pour organiser ce travail. C'est grâce à ces temps-là que nous avons ainsi pu mieux comprendre certaines spécificités de l'enseignement au Québec en échangeant avec ces personnels (directeurs du secondaire , techniciens d'éducation spécialisée).

Grâce à ce travail, la problématique a pu être définie, affinée, retravaillée au fil des lectures réalisées. Si, une grande part de ce travail a été réalisée durant les deux premières années, il nous a fallu affiner notre réflexion pour une meilleure compréhension des enjeux.

7.2 Enquête d'amorce au sein d'un établissement scolaire : utilisation d'un carnet de bord et projet ESSEIQ

Première étape : l'enquête d'amorce

Avant de présenter, pour chacune des trois étapes, les détails de mise en œuvre, le tableau synthétique ci-dessous résume les principaux points de la première étape de collecte utilisée dans le cadre de l'enquête d'amorce. Cette première étape s'est déroulée sur plus de 12 mois, dans un établissement du secondaire français, en contexte favorisé et urbain. Pour bien comprendre les termes évoqués dans cette partie, la démarche Qualinclus est un guide de qualité, qui a pour objectif de co-évaluer en équipe, la qualité inclusive de l'établissement, ses points forts, ses points forts. Cette démarche s'est inscrite dans un projet de recherche plus large porté en Gironde, le projet ESSEIQ. Ce projet s'inscrit lui-même dans le cadre des cellules de recherche académiques, les CARDIE.

L'enquête d'amorce réalisée dans un établissement du secondaire	
Outil utilisé	**Résumé du déroulement**
1.Carnet de bord	**Septembre 2019-Juin 2021** Relevé des échanges anonymes avec des acteurs éducatifs du secondaire : enseignants, accompagnants et chefs d'établissement « de l'intérieur » dans un contexte prédéfinis.
2.CARDIE **Projet ESSEIQ** **Démarche Qualinclus**	**Septembre 2020 – Juin 2021** Démarche de mesure de l'inclusion dans l'établissement lancé sur 10 mois, réalisée avec une équipe d'une dizaine d'acteurs de l'établissement. L'objectif fut de recueillir les représentations des acteurs sur la démarche inclusive dans l'établissement, sa qualité pour mettre en place des actions.

Tableau 29 : Synthèse de l'enquête d'amorce réalisée (étape 1 de la collecte)

Nous avons effectué une recherche exploratoire par le biais d'une approche ethnographique. Dans le cadre de ce premier travail au sein d'un établissement secondaire français, nous avons pu :

-Utiliser d'un carnet de bord dans un contexte professionnel au sein d'un établissement français du second degré.
-Participer à un projet accompagné par la Cellule Académique de Recherche, Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE) visant à évaluer et améliorer le climat inclusif de l'établissement.

Le carnet de bord fut utilisé quotidiennement sur un terrain d'exercice. Comme expliqué précédemment, le projet CARDIE est un projet de recherche académique. Dans ce cadre nous avons pu mettre en place la démarche QUALINCLUS au sein de ce même contexte. Durant une année, cette démarche a visé à recueillir les représentations des acteurs sur l'inclusion scolaire au sein de l'établissement pour établir un plan d'actions. Ces éléments furent très complémentaires pour cette première étape et seront détaillés ci-dessous. Ces approches ne permettent en aucun cas de faire des conclusions hâtives. Elles nous ont permis d'avoir un premier aperçu des représentations des différents personnels d'éducation concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et l'inclusion au sein d'un contexte définis.

7.2.1 Le carnet de bord : objectifs, déroulement et recueil

Une observation quotidienne

Utiliser un carnet de bord est lié à la démarche d'observation initiale réalisée durant les premiers mois en contexte. Il s'agissait de noter, recueillir et garder un écrit des observations.
L'observation vise à tester les hypothèses auprès d'un échantillon choisi et établi au préalable.

L'objectif de l'observation est triple en sciences sociales :

-Elle vise à tester les hypothèses, elle occupe une place centrale dans le processus de la recherche mis en œuvre.

-Elle confère à la recherche un *« principe de réalité »* (Quivy et Van Campendhoudt, 1995, p.203).

-Elle ne doit pas conduire à s'enfermer dans une conviction, mais bien au contraire, se confronter à des aspects du phénomène qui ne correspondent pas forcément à l'idée de départ.

Ainsi, utiliser un carnet de bord au quotidien répond à plusieurs objectifs :

-Établir une enquête préliminaire poussée dans un contexte précis en recueillant sur deux années complètes, quotidiennement, des échanges, des difficultés, des obstacles, sans filtre, auprès des acteurs directement concernés par ce changement de paradigme.
-Soulever et confirmer certaines hypothèses envisagées dans le cadre du travail de recherche.

Après la première phase du travail de recherche qui était centrée sur la découverte et la lecture d'ouvrages de référence, de textes réglementaires et de documents numérisés, l'une des premières tâches a été de réaliser une enquête ethnographique au sein de notre contexte d'exercice. Le collège de référence était un grand collège bordelais comptant 800 élèves, situé dans une zone favorisée. La recherche ethnographique a constitué une première activité d'amorce. Elle a permis d'effectuer un premier constat au sein d'un collège dans une grande métropole française. L'intérêt du carnet de bord a été de recueillir sur le terrain, au quotidien ,les perceptions et les représentations des enseignants concernant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques.

Le contexte : un établissement français urbain et favorisé

Durant ces deux années scolaires 2019/2020 et 2020/2021, j'ai été amené à côtoyer, le personnel de direction de l'établissement et tous les acteurs éducatifs du collège : professeurs, AESH , CPE , infirmière scolaire , AED... Ce carnet de bord a permis de recueillir sur le terrain, les perceptions et les représentations, concernant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques. Ces recueils réalisés au quotidien sont restés anonymes. Les noms ont été changés. Nous avons tenu un carnet de bord sur lesquels nous avons noté les premières représentations des acteurs choisis, recueillies au fil des discussions qui tournaient régulièrement autour des élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves allophones et en situation de handicap). Le contexte était celui d'un milieu favorisé avec des classes assez lourdes en termes d'effectif (jusqu'à 33 élèves). Le carnet de bord est une ébauche intéressante qui permet de noter de manière préliminaire les différents points de vue existant chez les collègues dans un contexte défini. Cela présente également des contraintes d'un point de vue quantitatif. Ce qui ressort,

c'est qu'au-delà des représentations individuelles, montrant que pour certains, l'éducation de ces élèves est l'affaire de personnels adaptés, la bienveillance prime.

Extraits des échanges recueillis au quotidien

Pourquoi ce choix de mise en place d'un carnet de bord ? Car celui-ci permet de recueillir des données objectives, des anecdotes du quotidien. Et justement, selon le sociologue Beaud (1996, p.242), au niveau méthodologique, l'anecdote constitue l'un des *« leviers les plus puissants de l'entretien ».* Celle-ci place l'entretien du côté des *« pratiques sociales ».*

Au niveau des retours généraux, nous avons constaté une bienveillance générale envers ces élèves.

Toutefois, la réalité des classes surchargées rend difficile la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives dans le contexte du second degré où les écarts entre la classe d'âge et le niveau peuvent être conséquents. La culture inclusive n'est également pas encore bien en place, comme en témoigne la méconnaissance de certains acteurs sur ce que représente l'inclusion aujourd'hui dans le système éducatif français. Tout cela montre que si les récents textes intensifient la demande inclusive, de nombreux acteurs se sentent encore démunis pour inclure correctement des élèves à besoins spécifiques dans des contextes de performance. Le tableau ci-après recueille quelques-uns des extraits des propos tenus par les professeurs (les noms ont été modifiés pour préserver l'anonymat).

Ces propos traduisent des difficultés, des doutes concernant l'enjeu inclusif et les modalités de scolarisation des élèves en situation de handicap. Ils ont permis de bien relever des obstacles pouvant exister au sein d'un établissement mais aussi toute la bienveillance de certains. Ils ont été précieux dans la construction de l'enquête car ils étaient totalement sincères, formulés dans le contexte du travail.

Échanges réalisés au quotidien dans le cadre du carnet de bord
Des questions et incompréhensions
« Comment cela se passe-t-il pour tes élèves ? ils sont en Ulis et intégrés ensuite dans nos classes ? ». **Paul , Professeur de SVT , septembre 2019** *« S qui est en classe Ulis , ce n'est pas possible, chez moi, dans ma discipline. Il ne fait rien , cela ne lui rapporte rien ».* **René , Professeur d'Anglais , octobre 2019** *« Il y a 30 élèves dans la classe, plus les 2 Ulis supplémentaires et les 2 allophones ce n'est pas possible. Je ne sais pas quoi faire avec eux ».* **Marie , Professeure de Physique , octobre 2019** *« (P) Il ne comprend rien ».* **Sabine , professeure d'Histoire , novembre 2019** *« Je ne sais pas faire avec lui ».* **René , professeur d'Anglais , janvier 2020** *« Il ne peut pas apprendre. Il n'en est pas capable ».* **Clément , Professeur d'Histoire , janvier 2020** *« Je lui mets zéro sur vingt s'il ne fait pas son travail comme tout le monde ».* **Yvette , Professeure d'Anglais , février 2020** *« Je ne peux pas l'évaluer ».* **Yvette , Professeure d'Anglais , février 2020** *« Tu as des ressources ? ».* **Pauline , Professeure de Français , décembre 2019** *« Ils n'ont rien à faire à l'école. L'inclusion est une hypocrisie ».* **Olivia, Accompagnante des élèves en situation de handicap , décembre 2019** *« Certains élèves n'ont rien à faire à l'école. T, ça fait trois ans qu'il est là. Il ne progresse pas. Cela ne leur est pas bénéfique, leur place est en établissement spécialisé ».* **Olivia , Acompagnante des élèves en situation de handicap , novembre 2019** *« Il n'a rien à faire dans la classe , n'est pas intéressé et ne comprend rien. Il ne me dérange pas mais je ne peux rien faire pour lui. Il devrait être dans un établissement spécialisé ».* **Karim, professeur de Mathématiques , janvier 2020** *« Les autres ne comprendraient pas que je lui mette une meilleure note en prenant en compte les adaptations et son handicap ».* **Karim , professeur de Mathématiques , février 2020** *« Différencier , je ne veux pas, je ne peux pas. Ils sont trop nombreux. Il ne comprend rien , je ne peux pas ».* **Liliane , professeur d'Histoire , janvier 2020**

Des discours pleins d'espoir, des dévouements importants
« La création de ces dispositifs amènent un peu d'humanité et permet de faire réfléchir les autres élèves sur les différences au sein d'une société toujours plus élitiste. » **Annabelle , professeur de Lettres Modernes , septembre 2019** *« C. a été élue déléguée. Les autres ne se sont pas moqués. Je suis ravie pour elle. »* **Paul , professeur de Mathématiques , octobre 2019** *« Le problème c'est qu'ils arrivent jusqu'ici, en collège. »* ***Yvette, professeure d'Arts-Plastiques, décembre 2019*** *« Cela fait 4 ans qu'il est là , il est gentil , mais il ne peut pas apprendre. Sa place est dans un centre . »* **René , professeur d'Anglais , novembre 2019** *« V. est la seule à avoir trouvé la réponse dans ma classe. Bon.. ce n'était pas très dur mais j'ai quand même demandé aux autres s'ils n'avaient pas honte de ne pas avoir trouvé la réponse. »* **Thomas , professeur de Technologie , juin 2020**

Tableau 30 : Extraits d'échanges quotidien réalisés dans le cadre du carnet de bord avec des acteurs éducatifs au sein d'un établissement secondaire en France

Retour sur ces écrits ethnographiques

Ces échanges issus du quotidien ont été riches d'enseignements. Ils permettent de relever une tendance au sein d'un contexte spécifique dans un établissement urbain favorisé. Ils nous font réfléchir et interrogent sur plusieurs aspects. Nous avons pu relever quatre premiers résultats, quatre points principaux qui posent question chez les acteurs :

Premier point : Une connaissance et une adhésion partielle aux enjeux de l'école inclusive qui se traduit par l'inclusion de tous en classe ordinaire.

Second point : Des représentations divergentes de son propre rôle comme acteur de ce processus, liées au point 1, comme le montre les propos de Paul.

Troisième point : Les difficultés à mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptés aux difficultés spécifiques des élèves.

Quatrième point : L'effectif des classes (30 élèves en moyenne) comme vecteur de difficultés pour une prise en charge efficace, comme le montre les propos de Marie.

Ces échanges constituent un socle de base permettant d'avoir une vision poussée des représentations de professeurs au sein d'un grand collège urbain. Tout cela à un instant T, au sein d'un contexte précis. Ils ont permis de mieux cadrer le travail d'investigation et la rédaction du questionnaire de recherche.
Le carnet de bord fut l'élément central de cette première phase de recherche. Il a été associé à un projet plus large, toujours au sein du même établissement, le projet ESSEIQ.

La mise en place d'un projet de recherche-formation à travers le projet ESSEIQ
Ayant la possibilité d'être sur le terrain au quotidien et ayant un sujet en lien direct avec ce travail de recherche, après avoir commencé les investigations dès la première année par le biais du carnet de bord, nous avons prolongé cette démarche avec un projet complémentaire a été mis en œuvre pour l'année 2020/2021. En lien avec l'équipe de recherche du LACES, ce projet dénommé ESSEIQ, piloté par Pr. Kohout-Diaz, a été accompagné par la CARDIE (Cellule Académique Recherche Développement et Expérimentation) au sein de l'Académie de Bordeaux. Il visait à améliorer le climat inclusif au sein de l'établissement.

Mise en œuvre du projet ESSEIQ : Que sont les CARDIE ?

Coordonnées au niveau national par la DGESCO (Direction générale de l'Enseignement Scolaire) les CARDIE (Cellule Académique Recherche Développement Innovation et Expérimentation) ont pour mission d'identifier et de valoriser les projets et les pratiques qui font bouger l'École.

Nous nous sommes appuyés sur une équipe de chercheurs dans le cadre du projet ESSEIQ pour mettre en place une démarche qualité à travers le guide Qualinclus au sein de l'établissement.

Présentation du projet ESSEIQ

Le projet ESSEIQ vise la qualité dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive au sein des établissements au service de tous les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Il répond aux deux premiers axes du projet académique 2015-2020 pour l'amélioration du parcours des élèves.

-En lien avec le contrat d'objectifs tripartite signé en 2018 à travers son objectif 4 « Développer des poursuites d'études plus ambitieuses » notamment en « développant l'école inclusive ».
-En lien avec le projet d'établissement d'un autre collège, actuellement en cours.

Ce projet propose des expérimentations pour questionner les professionnels du collège ainsi que les partenaires dans leur pratique pour une école plus inclusive au quotidien.

Partenariat avec un autre collège girondin.

Afin de mieux cerner les obstacles et les leviers existants, nous nous sommes engagés dans un projet de recherche/formation dans le cadre de CARDIE au sein de l'Académie de Bordeaux.

Le projet ESSEIQ ((L'Établissement Scolaire au Service d'une Éducation Inclusive et de Qualité)

Une guide d'auto-évaluation : Qualinclus

Projet coordonné par le Pr.Kohout-Diaz. Le travail s'articule autour de l'outil Qualinclus outil « d'auto-évaluation mis à disposition des établissements engagés pour une éducation inclusive de qualité. » Il constitue une « aide pour partager un diagnostic, formaliser des objectifs, expliciter la manière de les atteindre et mesurer leur progression. » Ce guide a pour objectif de soutenir à la mise en œuvre du processus inclusif en éducation et en formation des enseignants. Nous avons, lors de l'année 2020/2021 piloté un projet autour de la mise en place d'une démarche Qualinclus. L'organisation s'est déroulée ainsi :

-Diagnostic commun à l'aide l'outil Qualinclus
-Inscription de cette démarche au projet d'établissement
-Formation des équipes aux pratiques inclusives
-Renforcement des relations avec les partenaires extérieurs

Les six étapes du projet étaient les suivantes :

1ère étape : Clarification, planification et présentation du projet

Cette première étape visait à clarifier, planifier et présenter le projet avec les partenaires (équipe de recherche, équipe de direction, accompagnatrices de la CARDIE, équipe pédagogique de l'établissement).

L'objectif était d'effectuer une analyse de l'existant du climat inclusif au sein de l'établissement (points forts, points faibles, diagnostic), en s'appuyant sur une démarche participative, à l'aide du guide Qualinclus.

Cette première étape exploratoire a permis, à travers les premières réunions (avec l'équipe de recherche, l'équipe de direction), de définir les objectifs (améliorer le climat inclusif par la mise en œuvre d'actions, à partir d'une analyse de l'existant) et les moyens (utilisation du guide Qualinclus avec une équipe de volontaires).

Le projet a été présenté lors d'une réunion pédagogique sur les « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Cette réunion de présentation du projet à l'équipe pédagogique avait pour objectif d'effectuer un diagnostic global et général sur la mise en place de l'école inclusive dans l'établissement. Cette présentation visait à ouvrir le dialogue entre les différents acteurs autour d'un enjeu commun.

2ème étape : Réalisation de l'analyse de l'existant

Première analyse de l'existant, s'appuyant sur les extraits du carnet de bord et sur le diagnostic réalisé avec les acteurs volontaires à travers la démarche Qualinclus.

Rappel de la démarche et explication de la méthodologie.

Au niveau de la mise en œuvre de l'école inclusive dans l'établissement, les points forts relevés sont :

-L'implication des acteurs et leur volonté dans ce processus.
-La mise en place d'aménagements.
-La sécurisation des parcours (tous les élèves de 3ème bénéficiant d'un dispositif l'an passée ont pu être orientés).

Les points faibles relevés étaient :
-Le manque de lisibilité au niveau des parcours et diplômes existants pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.
-Les effectifs surchargés permettant difficilement la prise en compte des EBEP

3ème étape : Intégration du projet à la démarche d'auto-évaluation de l'établissement
Auto-évaluation de l'établissement. Participation au comité de pilotage. Modérateur sur l'atelier « école inclusive et travail en partenariat ». Rédaction des actions sur le projet d'établissement. Analyse des besoins au sein de l'établissement. Échange avec les partenaires. Rencontre et appui sur l'expertise des accompagnatrices CARDIE pour proposer des actions pédagogiques innovantes à visée inclusive réutilisables par tous les acteurs.

4ème étape : Mise en place des actions à visée inclusives
Mise en place d'actions autour de compétences favorisant l'éducation inclusive :
-Organisation de projets réalisés en co-intervention : ateliers philosophiques, projet théâtre , projet « un collège , un potager » .. visant à proposer du contenu à tous les élèves au sein de l'établissement.

5ème étape : Évaluation des actions mises en place et des changements à travers les retours d'expériences et la démarche Qualinclus mise en place.

6ème étape : Formalisation des travaux effectués en lien avec le projet d'établissement afin de pérenniser l'action réalisée auprès des futurs professeurs et acteurs. Toutes actions visant à promouvoir l'inclusion doivent s'inscrire au sein des principaux documents internes propres à l'établissement.

Cette mise en œuvre passe par le développement des accompagnements particuliers et le soutien aux partenariats inter catégoriels (éducation , santé , justice…) autour de l'élève à besoins éducatifs particuliers mais aussi par l'identification des leviers et obstacles structurels.

Le tableau ci-après synthétise l'organisation générale du projet ESSEIQ réalisé dans le cadre de cette recherche ethnographique :

Déroulement du projet ESSEIQ
Année 2020-2021
Le projet ESSEIQ permet d'améliorer le climat inclusif au sein d'un établissement. La démarche Qualinclus a été utilisée pour effectuer l'analyse de l'existant au sein de l'établissement : • Quels sont les points forts relatifs à l'éducation inclusive ? • Quels en sont les points faibles ? • Quel diagnostic peut-on faire ? • Quelles actions permettraient d'améliorer le climat inclusif ? Le projet piloté avec l'équipe de direction, doit permettre d'échanger avec une partie des enseignants, des accompagnants et d'autres acteurs volontaires pour faire progresser l'inclusion au sein de l'établissement. Ce projet prend appui sur : -Les conseils méthodologiques de l'équipe de recherche -Une approche synthétique portée par le guide Qualinclus -Une démarche participative avec l'équipe de direction, l'équipe éducative, les accompagnateurs de la cellule et l'équipe de recherche
Projet mené avec : -l'équipe de recherche pilotée par Pr.Kohout-Diaz -l'équipe de direction de l'établissement -les accompagnateurs CARDIE -l'équipe éducative de l'établissement
Objectifs du projet ESSEIQ -Réaliser une analyse de l'existant (points forts/axes d'amélioration/diagnostic) du climat inclusif au sein de l'établissement à partir de la démarche Qualinclus et du carnet de bord. -Améliorer le climat inclusif de l'établissement par la mise en place d'actions à visée inclusive avec les partenaires. -S'appuyer sur la recherche et les apports méthodologiques pour pérenniser l'action dans le temps. -Associer ce diagnostic à la démarche d'auto-évaluation de l'établissement en participant au comité de pilotage et à la rédaction du rapport.

Étapes du projet	
1. Présentation initiale du projet	-Échanges avec l'équipe de direction, les accompagnants de la cellule CARDIE et l'équipe de recherche. -Présentation du projet auprès de l'équipe enseignante lors d'une réunion sur les élèves à besoins éducatifs particuliers.
2. Analyse de l'existant	-Constitution d'une équipe d'acteurs volontaires. Analyse de l'existant avec eux à partir de la démarche Qualinclus : -Diagnostic- Points forts- Points faibles
3. Intégration du projet dans la démarche d'auto-évaluation de l'établissement	-Participation au comité de pilotage de l'établissement. -Prise en charge de l'atelier « Travail partenarial », échanges avec l'équipe éducative sur l'existant au niveau de l'école inclusive dans l'établissement. -Rencontre avec les accompagnateurs de la CARDIE pour effectuer un point sur l'existant et les actions mises en place.
4. Mise en place des actions à visée inclusive	Mise en place des actions : -Pédagogie de projet avec les enseignants des classes ordinaires -Un collège, un potager -Rêves de métiers -Ateliers philosophiques -Eduquer à la santé !
5. Co-rédaction de la démarche d'auto-évaluation.	-Participation à la rédaction de la démarche d'auto-évaluation à partir de l'analyse de l'existant et des échanges lors de l'atelier auto-évaluation.
6. Évaluation des actions en lien avec les indicateurs. Pérennisation	-Retour avec les accompagnateurs de la CARDIE sur les actions réalisées et l'évolution de la mise en œuvre de l'école inclusive au sein de l'établissement. -Rédaction des objectifs et pérennisation sur le projet de l'établissement.

Tableau 31 : Le déroulement du projet ESSEIO dans le cadre de la phase 1 de collecte

Ce projet a permis de comprendre les difficultés des enseignants, en aucun cas d'émettre un jugement ou de décrier certains termes. Les lectures réalisées et l'enquête ethnographique se complètent et s'enrichissent.

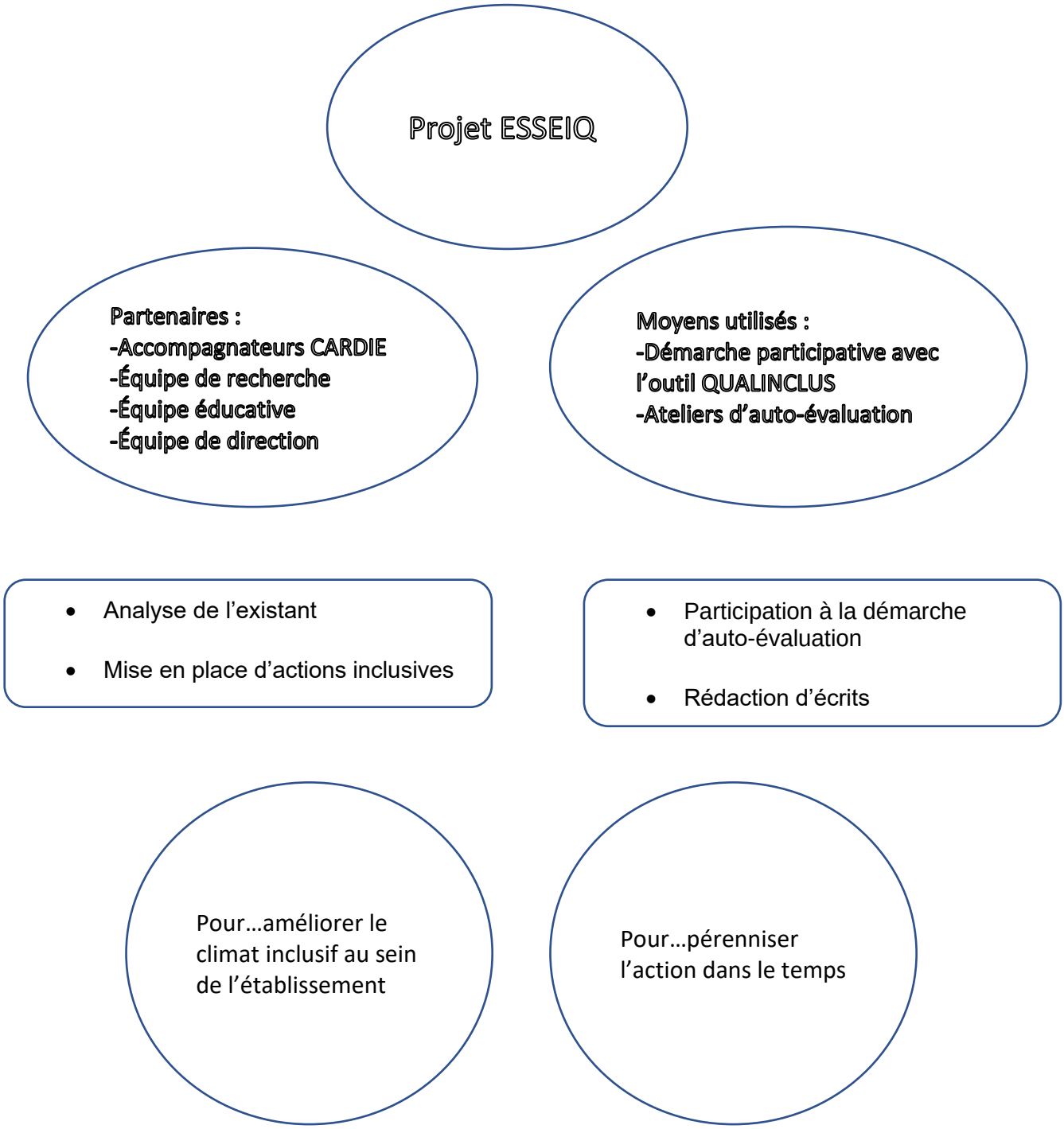


Figure 15 : Synthèse du projet ESSEIQ réalisé au sein d'un établissement scolaire français

7.3 Enquête par questionnaire : principes généraux, rédaction et diffusion

Le questionnaire en sciences humaines et sociales : épistémologie

Le questionnaire constitue une des principales méthodes pour étudier les faits psychosociologiques. Du fait de ses caractéristiques d'exploitation elle apparait pour plusieurs chercheurs, comme une référence voir l'idéal d'une enquête scientifique en sciences sociales. Cet outil d'approche quantitative permet de récolter de nombreux recueils dans un laps de temps relativement court.

Élément central de la recherche, ce travail d'investigation était basé sur une enquête par questionnaire qui a permis d'approcher l'inclusion scolaire et la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers à travers les représentations et les pratiques enseignantes dans le secondaire. Nous allons en amont énoncer quelques principes de rédaction du questionnaire destinés à ce que les questions soient les plus pertinentes possible et adaptées à l'échantillon. Nous allons voir dans cette partie, l'origine du questionnaire en sciences sociales, les principes importants dans sa rédaction, ses objectifs, ses intérêts et ses limites, les principales réflexions dans le cadre de sa rédaction et sa diffusion.

Il est difficile d'échapper aujourd'hui aux enquêtes par questionnaire. Omniprésentes, elles peuvent concerner le cafetier qui veut mesurer le taux de satisfaction de sa clientèle, le formateur qui souhaite un retour sur le déroulé de la journée ou encore l'entrepreneur qui veut jauger la qualité de son nouveau produit. Sa relative facilité de création, de diffusion, d'analyse le rend populaire auprès de nombreuses institutions.

Objet majeur des études en sciences sociales, le recueil de données par la diffusion d'un questionnaire est un mode d'investigation visible et fréquemment utilisé dans différents contextes. Comme le dit Parizot (2012 , p.93), l'enquête par questionnaire apparait comme « le standard , voire l'idéal d'une enquête scientifique en sciences sociales , du fait du caractère statistique de son exploitation ».

Pour mieux comprendre le sens et les objectifs d'un questionnaire en sciences humaines et sociales, nous avons synthétisé un tableau reprenant les trois principaux objectifs à partir des travaux de Ghiglione :

Méthodologie de mise en œuvre par rapport à l'enquête de recherche

Placer le questionnaire au centre de cette enquête de recherche fut un choix motivé par plusieurs raisons.

Il permettait d'interroger un nombre important d'acteurs éducatifs en France et au Québec. Il permettait la possibilité de traiter de questions ouvertes et fermées. Il peut être complété de manière asynchrone par le panel sélectionné, son format ludique également le rend accessible à compléter. Il s'adaptait bien à la crise du COVID-19 grâce à sa possibilité d'exploitation via le vecteur numérique. En effet, le contexte lié à la pandémie a confirmé le choix d'utiliser le questionnaire comme élément central de la recherche et d'exploiter le vecteur numérique comme outil de diffusion.

Le questionnaire constituait avec l'entretien et l'observation l'un des trois grands axes de travail pour le recueil de données. Si l'entretien et l'observation sont à la fois individuelles et collectives, le questionnaire est uniquement collectif. C'est une méthode quantitative. Il est proposé à un ensemble appelé échantillon qui doit permettre des inférences statistiques. La finalité de l'étude quantitative est de recueillir et décrire des données. Notre méthodologie s'appuie sur un échantillon 204 personnes.

Nous avons étudié la population de référence, afin que l'échantillon soit représentatif de cette population afin de pouvoir projeter nos conclusions à l'ensemble de la population. Les objectifs sont multiples : mesurer et valider des hypothèses, valider des tendances , évaluer et décrire la population des acteurs de l'éducation. L'intérêt principal d'enquêter par ce biais est de recueillir un grand nombre d'informations, autant factuelles que subjectives auprès d'un échantillon d'individus déterminé au préalable. L'objectif de ce type d'enquête est de mesurer la fréquence de caractéristiques : comportements, situations, attitudes , représentations… dans une population donnée.

Nous avons pris appui sur les recherches documentaires en les associant au travail de recherche.

Pour la rédaction du questionnaire nous avons choisi les éléments suivants :

Questionnaire : groupe social, situation et problématique		
Un groupe social	**Une situation**	**Une problématique**
Représentatif des acteurs éducatifs du secondaire dans un champ international.	Le processus d'éducation inclusive dans les établissements.	Qui pose un enjeu identitaire et de cohésion sociale par l'évolution des pratiques.

Tableau 32 : Récapitulatif du questionnaire de recherche réalisé

En sciences humaines et sociales, ces enquêtes visent surtout à analyser les relations entre ces caractéristiques.

Ce type d'enquête est intéressant dans notre cas car il permet de mieux comprendre certaines informations analysant plusieurs facteurs contextuels, à la fois propre à des enjeux politiques, culturels et sociaux.

Il s'agissait dans ce travail de recherche d'interroger des personnels éducatifs du secondaire sur leurs représentations sociales. Le tout afin de pouvoir mieux contextualiser et décrire leur perception sur cette dynamique inclusive mais aussi d'analyser des liens, des facteurs existants au sein de contextes précis concernant la scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire et ces représentations sociales.

L'intérêt principal d'enquêter par ce biais est de recueillir un grand nombre d'informations, autant factuelles que subjectives auprès d'un échantillon d'individus déterminé au préalable. La période fortement marquée par le COVID-19 a été propice à ce type d'enquête et au déploiement du numérique comme vecteur de recherche.

L'objectif de ce type d'enquête est de mesurer la fréquence de caractéristiques : comportements, situations , attitudes , représentations… dans une population donnée.

Nous prendrons appui sur les travaux de Ghiglione dans le chapitre suivant pour définir les objectifs du questionnaire : l'estimation, la description et la vérification d'hypothèses de recherche.

1er objectif : L'estimation	
Définition	**Pour ce travail de recherche :**
Collecte de données. C'est une démarche élémentaire. On ne cherche pas à comprendre les données, on cherche à les mettre à plat.	-Les personnels interrogés sont les personnels d'éducation au sein d'établissements du secondaire en France et au Québec. - Les 3 catégories concernées sont les chefs d'établissements, professeurs, accompagnants. -L'échantillon se compose de 200 personnes. La diffusion du questionnaire est le vecteur numérique : logiciel LeSphinx en lien avec le LACES , usage du réseau professionnel Linkedin.
2ème objectif : La description	
Retrait des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs comme les motivations, les représentations et les opinions en les expliquant.	Pour ce travail , les représentations sociales des personnels concernent : -la connaissance et l'adhésion des enjeux de l'école inclusive -la perception de l'inclusion et des élèves à besoins particuliers et de son propre rôle d'acteur -la place de ces élèves selon le contexte (ordinaire , spécialisé) -les attitudes mises en œuvre pour favoriser la scolarisation des élèves à BEP en milieu ordinaire Ces représentations font partie intégrante des facteurs qui pourraient influer sur une scolarisation pour tous les élèves. -Contexte local (zone de l'établissement , passif de l'établissement..) et contexte international (analyse comparative) -Catégorie professionnelle (place de la formation antérieure) -Identité professionnelle (ancienneté…)et dimension civile
3ème objectif : La vérification d'une hypothèse	
Démarche déductive, avec un outil permettant de confirmer ou d'infirmer une hypothèse.	-Le questionnaire vient valider ou invalider en partie les hypothèses définies et les premiers résultats de l'enquête d'amorce.

Tableau 33 : Les trois objectifs du questionnaire de recherche selon Giglhione

La valeur d'un questionnaire dépend des objectifs sous-jacents à l'étude. Le tableau ci-dessous synthétise les différentes étapes réalisées :

L'enquête par questionnaire			
Étape		**Sujet**	**Questionnement lié**
A	**Définition de l'objet**	Les représentations sociales des acteurs éducatifs concernant l'école inclusive en France et au Québec	Sur quoi l'enquête porte t-elle ? Quels sont les moyens matériaux ?
B	**Objectifs et hypothèses**	Cf. hypothèses et objectifs	Que cherche-t-on à mettre en évidence ? Que veut-on vérifier ?
C	**Population et univers**	Acteurs éducatifs du secondaire : chefs d'établissement, accompagnants, enseignants…	Quel groupe est concerné par les objectifs de l'enquête ?
D	**Finalisation échantillon**	204 personnes	Combien d'individus seront retenus ?
E	**Projet du questionnaire**	Recueillir, identifier et comprendre les représentations sociales des acteurs éducatifs franco-québécois sur l'école inclusive.	Quelles représentations des acteurs sur l'EI ? Quels impacts ? Quelles pistes de réflexion pour l'avenir ?
F	**Pré-test**	Échanges téléphoniques Envoi d'une dizaine de questionnaires	Les acteurs comprennent-ils le questionnaire ? L'ordre des questions est-il cohérent ?
G	**Rédaction définitive**	Appui sur le pré-test	Que conserver ?
H	**Dépouillage et diffusion**	Diffusion par le vecteur numérique	Comment trouver et diffuser le questionnaire auprès du panel ?

Tableau 34 : Les étapes de l'enquête par questionnaire

Un questionnaire évolutif

La lecture de plusieurs ouvrages méthodologiques nous a permis d'acquérir les bases de rédaction du questionnaire.

Réaliser une analyse comparative sur le sujet d'éducation inclusive implique pour le chercheur de prendre quelques précautions. Quelles sont-elles ? Malet rappelle que les pays développent « des approches très distinctives » en termes de politique inclusive. Comme expliqué dans le dossier, il existe peu de recherches qui mesurent l'impact de processus d'apprentissages susceptibles de « favoriser ou entraver » l'inclusion scolaire. Ces difficultés rendent ce travail de recherche intéressant et complexe. Plusieurs articles contemporains nous ont permis de définir et d'affiner des éléments essentiels à sa rédaction.

Concernant l'organisation des questions et leurs pertinences :

Une première ébauche qui nous a permis de rédiger les premières questions en lien avec les hypothèses. Ce document a été retravaillé à de nombreuses reprises après les échanges lors des séminaires doctoraux et comités de suivi avec les professeurs Tremblay, Malet, la directrice de thèse Pr. Kohout Diaz ainsi que d'autres personnels universitaires (professeurs , doctorants..). S'en est suivi, la rédaction et la diffusion d'un questionnaire test auprès d'une partie de l'échantillon. Les échanges nous ont permis de modifier certains termes trop généraux, d'adapter et de rendre flexible le questionnaire à la diversité des personnes interrogées en prenant en compte des facteurs (pays d'origine , corps de métier etc..).

Plusieurs temps d'échange ont permis d'améliorer continuellement le questionnaire. Tout d'abord, grâce à :

Plusieurs échanges des différents comités de suivi réalisés en Juin 2019 et 2021 qui ont permis de recueillir des conseils méthodologiques importants d'un point de vue technique (organisation des questions, réflexion sur la recherche..). Mais aussi d'autres échanges en visioconférence avec la Directrice de thèse dans le but d'analyser question après question la pertinence de chacune d'entre elles et de faire le lien avec le travail de recherche.

Lors des séminaires doctoraux, particulièrement celui de Janvier 2020, auprès d'un public varié composé d'enseignants chercheurs et doctorants qui ont permis d'interroger la pertinence de

certaines questions et de certaines hypothèses. Mais aussi lors des séminaires de l'axe diversité organisés par le laboratoire LACES EA734 de Bordeaux avec notamment le travail de la chercheuse Lahaunier, sur le Togo, qui fut enrichissant d'un point de vue méthodologique. Enfin, les temps de dispute lors de congrès internationaux comme celui sur les inégalités scolaires à Lausanne a été un moment important de réflexion.

Au-delà des échanges, l'envoi de questionnaire tests par vecteur numérique, dans le but de retravailler certaines notions trop peu claires ou certains termes pouvant prêter à confusion a été également très important. A plusieurs reprises, le questionnaire a été retravaillé, surtout pour l'adapter au modèle canadien (aspects terminologiques, *« écoles spécialisées »,* « techniciens d'éducation spécialisée »).

Concernant les questionnaires tests, plusieurs retours et questionnements de la part des sondés nous ont permis d'affiner certaines questions, d'en modifier ou d'en supprimer certaines pour adapter ce travail en France, au Québec et aux différentes catégories de métiers. Peu à peu, un socle commun s'est dessiné, permettant de formuler des questions générales concernant tous les corps de métiers et des questions plus précises destinées à des catégories particulières (enseignants , accompagnants ou techniciens , personnels de direction..).

Ces questions, au-delà des représentations « générales » sur les thématiques d'inclusion et la mise en place de la politique inclusive portaient plutôt sur la perception que chacun a de son rôle d'acteur dans ce processus et sur les moyens mis en œuvre en termes d'organisation de l'inclusion (pour les chefs d'établissements).

Pourquoi un questionnaire ?

Destiné à cibler plusieurs corps de métiers et une quantité importante d'individus, le questionnaire a été volontairement long, riche et composé de questions diverses. Il devait permettre de recueillir les représentations précises des acteurs sur les obstacles, leviers et perspectives autour des enjeux de l'école inclusive.

Ce questionnaire avait pour objectif de recueillir des données générales sur les représentations auprès des acteurs éducatifs dans leur globalité. Puis, dans un second temps, il a permis d'affiner l'analyse à travers des critères établis lors de la rédaction d'hypothèses (représentations différentes selon l'endroit d'origine, selon le corps de métier, l'ancienneté dans

l'éducation...) afin de proposer des perspectives et des leviers pour permettre la mise en œuvre du processus inclusif de manière effective à l'avenir. Le recueil par questionnaire visait à découvrir les représentations et les opinions des personnels d'éducation. Le questionnaire est composé de questions réparties en cinq principaux thèmes :

- Identification sociologique des acteurs
- Représentations de l'école inclusive
- Représentations de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers
- Notion d'engagement dans ce processus
- Attitudes et pratiques éducatives

L'élaboration des questions s'est faite en lien avec les hypothèses et les objectifs de la recherche.

Les premières questions interrogent le contexte d'exercice de l'individu. Elles permettent de voir dans quel établissement ce dernier exerce : taille de l'établissement, zone prioritaire. Les questions relatives aux représentations portent sur la connaissance et l'adhésion aux enjeux éthiques de l'école inclusive et sur la place des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Elles partent de l'hypothèse que des représentations inclusives entrainent un engagement dans cette dynamique et des attitudes et pratiques plus inclusives.

Les questions portent ensuite sur la notion d'engagement, la perception de chacun de son propre rôle dans ce processus.

Enfin, les dernières questions interrogent la pratique et les attitudes mises en œuvre dans l'optique inclusive.

Le questionnaire traitera donc les axes suivants :
-Représentations sociales des élèves à besoins spécifiques
-Représentations du rôle institutionnel et de la place des établissements adaptés dans la scolarisation de ces élèves
-Perception de son propre rôle d'acteur de l'école inclusive et actions mises en place
-Perspectives de formation

Les différentes phases pour construire

Plusieurs phases nous ont permis de construire et de diffuser un questionnaire accessible et cohérent avec les hypothèses envisagées :

Phase	**Étapes de construction du questionnaire**
1	**Travail de lecture méthodologique** Organisation du questionnaire, des questions traitées, appui sur les premiers résultats obtenus dans le cadre du carnet de bord…
2	**Soumission du questionnaire aux professionnels de recherche** Mesure de la pertinence des questions en lien avec l'objet de recherche, ordre des questions…
3	**Rédaction du questionnaire** Hypothèses, formulation des questions, organisation générale.
4	**Diffusion d'un questionnaire test auprès d'un échantillon de sondés en France et au Québec** Premiers retours du panel sélectionné et échanges sur l'accessibilité …
5	**Affinage du questionnaire** En prenant appui sur les commentaires et échanges, amélioration de son accessibilité et de sa pertinence.
6	**Diffusion du questionnaire** Utilisation du vecteur numérique (LeSphinx,Facebook,Linkedin) pour exploiter le questionnaire.

Tableau 35 : Récapitulatif des étapes de construction du questionnaire de recherche

Dès lors, le questionnaire de recherche correspond à la phase 2 de notre travail de recherche. S'appuyant sur une méthodologie quantitative, il constitue l'élément central du recueil de données. Il s'appuie sur des hypothèses établies à partir d'éléments bibliographiques et sur des résultats partiels issus d'un contexte précis, recueillis durant la phase 1.

7.4 La série d'entretiens ethnographiques

Pour peaufiner et approfondir les résultats obtenus dans le cadre des phases 1 (enquête d'amorce qualitative) et 2 (enquête quantitative par questionnaire), nous avons réalisé une série d'entretiens avec les acteurs éducatifs représentatifs du panel interrogé : des enseignants, des personnels de direction et des accompagnants ou techniciens, en France et au Québec. Six entretiens ont été réalisés.

Ces entretiens reprenaient les principaux points et résultats partiels obtenus autour des objets d'étude du projet : les représentations des acteurs sur l'inclusion, le sens donné à ce terme, les réflexions sur la place des établissements spécialisés et sur le rôle des acteurs dans ce processus… Ces échanges furent réalisés directement en Amérique du Nord, au Canada pour les personnels québécois fin 2021 et début 2022.

Cette série d'entretiens s'est justifiée par l'organisation méthodologique des phases 1 et 2 ainsi que par les résultats partiels obtenus. Les résultats traités s'appuyant sur les 204 questionnaires ont permis d'obtenir de précieux éléments qui ont été approfondis par cette troisième phase.

En effet, ces résultats partiels s'appuient sur plusieurs questions fermées, qui méritaient un développement plus important, pour à la fois mieux comprendre, mieux contextualiser et mieux cerner les représentations des acteurs. Dès lors, certains résultats ont été soumis aux acteurs interrogés, qui ont pu développer et expliciter davantage certains points et interrogations.

Cette série d'entretiens permet donc de densifier les résultats obtenus et d'élargir la réflexion lors du temps de discussion générale. Avec des questions davantage ouvertes, elle permet de mieux comprendre les représentations des acteurs sur ce processus en cours, de mieux cerner les points communs et les disparités au sein de ces deux lieux géographiques étudiés.

La construction des entretiens s'est directement appuyée sur les résultats obtenus dans la phase précédente. Il était question d'interroger et de faire commenter des acteurs représentatifs du panel sur les résultats obtenus. Selon la fonction exercée,

CHAPITRE 8 : MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE UTILISÉE : OUTILS CHOISIS POUR ÉTUDIER LES DONNÉES D'ENQUÊTE

Ce quatrième chapitre nous amène à préciser la méthodologie d'analyse utilisée dans le cadre de ce travail, dans son organisation et son déroulement.

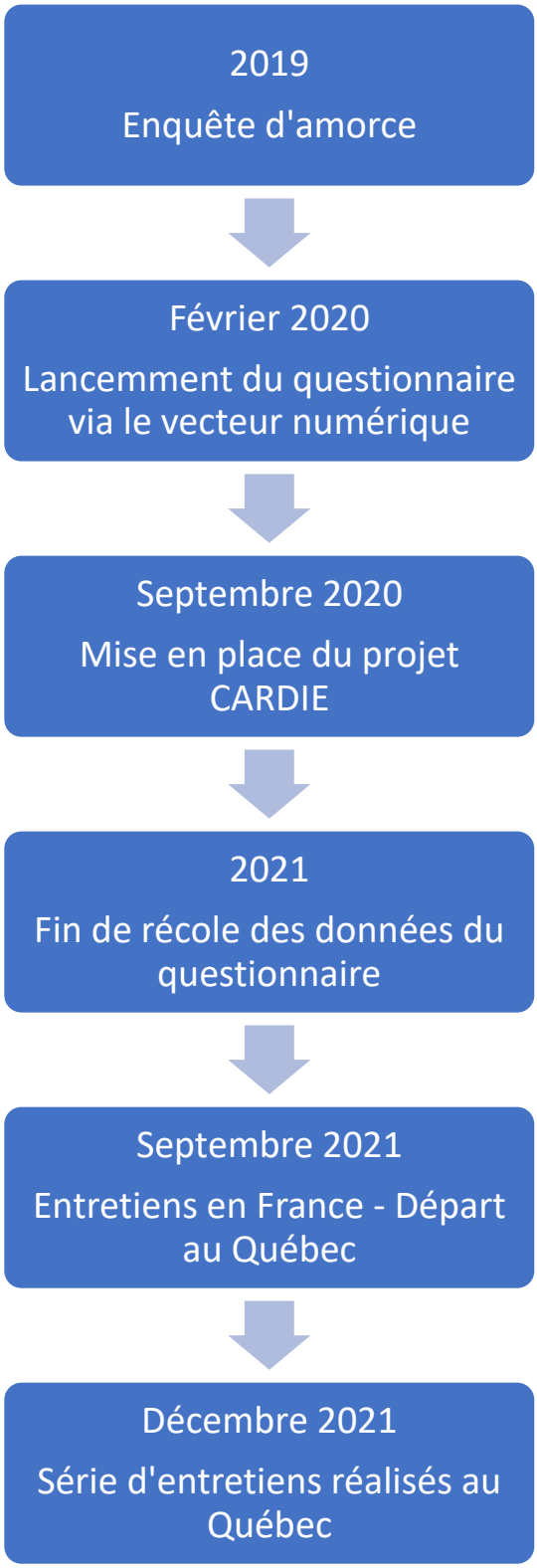


Figure 16 : Rappel des étapes de la collecte

Le travail d'amorce a été effectué des 2019 au sein d'un contexte d'exercice, en France. Le recueil de données par questionnaire a été initié en Février 2020 durant la pandémie de COVID-19, principalement par le biais du vecteur numérique (Linkedin et Facebook). Elle s'est poursuivie durant plusieurs mois, tout au long de l'année.

Après avoir récolté et analysé les données de cette seconde phase, le départ au Québec en Septembre 2021 a été l'occasion de prolonger l'analyse par le biais d'entretiens réalisés.

Comment avons-nous traité des données ? Comme le rappelle plusieurs travaux de recherche, dans le cadre de ce temps méthodologique, il convenait de se demander : Quel est le destinataire de la recherche ? Pour qui sont produites ces analyses ? Quelles actions alimentent-t-elles ? (Krief et Zardet,2013). Des données en elles-mêmes n'ont pas de sens, le chercheur doit leur en « insuffler » (Weick, 1989 ; Boje, Oswick et Ford, 2004).

Nous l'avons vu précédemment, la première phase fut matérialisée par la rédaction d'un carnet de bord. Cette étape s'inscrivait dans l'enquête d'amorce. Pour rappel, la phase initiale du recueil de données correspondait à l'enquête ethnographique :

-La rédaction d'un carnet de bord au quotidien qui constituait la base de l'enquête d'amorce.
-La participation au projet ESSEIQ et la mise en place de la démarche Qualinclus pour évaluer et améliorer le climat inclusif au sein de l'établissement.

Pendant deux ans, ces travaux ont permis de recueillir des données ethnographiques au quotidien, au sein d'un contexte. Comme expliqué précédemment, cette enquête d'amorce s'est articulée autour du projet ESSEIQ et de la démarche Qualincus ainsi que de la mise en œuvre du carnet de bord.

Ces deux outils utilisés continuellement entre 2019 et 2021 ont été les pierres angulaires du projet au sein d'un contexte bien précis.

Cette première phase constitue un état des lieux contextuel précis, étudié sur une longue période

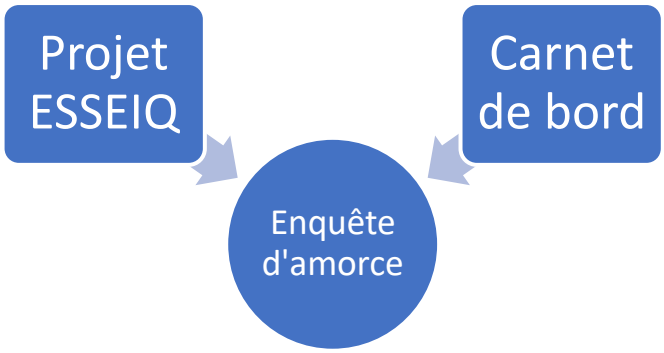


Figure 17: Rappel des deux phases de l'enquête d'amorce

La seconde phase recueil de données comprenait différentes étapes :

-L'émergence des hypothèses et la rédaction des questions
-La soumission de ces questions au jugement afin d'en vérifier la pertinence
-La réalisation et la diffusion d'un questionnaire test
-Enfin, après modification, la diffusion du questionnaire définitif auprès des acteurs interrogés.

Pour la phase centrale de cette recherche, l'enquête par questionnaire, nous avons utilisé le vecteur numérique pour créer, diffuser et récolter les données. Le questionnaire a été rédigé sur le logiciel Word avant d'être transposé sur le logiciel LeSphinx grâce à l'accord du laboratoire LACES EA734. Concernant la récolte, si les réseaux sociaux Facebook et Linkedin ont été utilisés au départ, nous nous sommes appuyés sur le logiciel LeSphinx pour le traitement des données.

Le logiciel LeSphinx a permis de valider le nombre de données recueillies, de les organiser, de les extraire. Il a permis l'utilisation de variables selon les hypothèses sélectionnées. Ce logiciel fut couplé avec Microsoft Excel pour une diffusion des résultats par une série de graphiques. Cette approche est intéressante pour comparer les différents éléments et variables de ce projet : l'approche comparative internationale ou l'approche par la fonction exercée.

Concernant la phase d'entretiens, la première étape fut l'échange direct, enregistré en temps réel. Quant à la transcription, celle-ci fut réalisé directement par le biais de Microsoft Word grâce à l'enregistrement sonore.

Synthèse de la partie II

Cette seconde partie a permis de clarifier le cadre méthodologique de ce travail de recherche en identifiant les différentes étapes de collectes. Nous avons présenté les outils utilisés, le cheminement et la réflexion autour des hypothèses de recherche ainsi que aspects méthodologiques propres à l'analyse comparative.

Nous avons pu définir les spécificités de ce travail de recherche : une enquête méthodologique mixte auprès de plusieurs acteurs éducatifs du secondaire : des enseignants, des chefs d'établissements, des accompagnants ou techniciens, réalisée sur quatre ans, en France et au Québec dans une démarche comparatiste.

Nous avons pu définir chacune des hypothèses de recherche. Celles-ci ont émergées rapidement puis ont évolué au fil des mois, des rencontres et des échanges lors des séminaires doctoraux, des temps de discussion avec le comité de suivi… Les cinq hypothèses sélectionnées concernent les représentations sociales des acteurs éducatifs et les facteurs pouvant influer ces représentations : le contexte local, le contexte international, l'aspect catégoriel et l'aspect identitaire.

La méthodologie mixte a été sélectionnée pour cette étude. Plusieurs entrées ont été utilisées dans la collecte de données : une enquête ethnographique exploratoire au sein d'un contexte : mise en place d'un carnet de bord utilisé au quotidien, réalisation d'une démarche de recherche action avec la cellule CARDIE, la création et la diffusion d'un questionnaire diffusé en France et au Québec et une série d'entretiens réalisés directement sur le sol canadien. Une attention particulière a été faite concernant l'accessibilité des outils de collecte créées et utilisés auprès des acteurs français et québécois : bien comprendre les systèmes éducatifs à travers des temps de recherche et échanges avec les acteurs, diffusion de questionnaires « tests »…

Après avoir présenté la méthodologie lors de la partie 2, la troisième partie constituera l'analyse des données recueillies. Celle-ci permettra d'approfondir chaque hypothèse établie puis d'élargir et de réfléchir lors du temps de discussion aux leviers et nouveaux enjeux de l'école inclusive.

Partie III
Analyse des données et discussion générale

CHAPITRE 9 : PRÉSENTATION DES DONNÉES GÉNÉRALES

9.1 Des données recueillies durant quatre années de recherche

Les trois étapes de l'enquête : enquête d'amorce, diffusion des questionnaires et série d'entretiens

L'analyse réalisée portait sur les représentations d'un panel représentant certains acteurs majeurs de l'école inclusive : les enseignants, les chefs d'établissement et les accompagnants ou techniciens en France et au Québec.

Nous nous sommes intéressés à leur perception en tant qu'acteurs au sein de ce contexte, à la compréhension du rôle qui est le leur ainsi qu'à leur vision future concernant l'école inclusive.

Plusieurs questionnements ont émergé au fur à mesure, qui ont guidés ce projet de recherche et permet d'établir des hypothèses de recherche :

Tous les acteurs pensent-ils avoir un rôle à jouer dans cette politique inclusive ?

Quelles sont leurs pratiques et leurs attitudes pour accueillir la diversité des élèves ?

Quelle vision et quelles représentations les acteurs éducatifs de l'inclusion ont-ils de ce processus ?

Quels termes associent-ils à celui d'*« inclusion »* ? Quelle compréhension ont-ils de ce phénomène ?

Le tableau ci-dessous synthétise les trois étapes de l'enquête réalisée. Ces étapes ont conduit aux résultats obtenus dans les parties qui suivent, que nous détaillerons pas à pas.

Conformément aux recommandations de la recherche, ce travail s'appuie sur une approche croisée, mêlant des méthodes quantitatives et qualitatives, à des types d'enquêtes variées :

- Une enquête d'amorce au sein d'un contexte précis : un établissement du secondaire en France.
- Une série de questionnaires diffusée par le biais du vecteur numérique auprès de 204 acteurs français et québécois.
- Une série d'entretiens complémentaires auprès de 6 acteurs représentatifs du panel. (3 au Québec et 3 en France).

Phase	Type d'enquête	Outils utilisés	Nombre de données	Échantillon	Moyen utilisé	Durée de réalisation
1	**Enquête d'amorce**	-Carnet de bord. - Qualinclus.	**-40 témoignages.** **-Groupe de 10 personnes.**	Personnels d'un collège girondin	Ethnographique	**2019-2021**
2	**Enquête par questionnaire**	Questionnaire de recherche.	**-204 questionnaires**	Acteurs éducatifs français et québécois	Vecteur numérique	**2020-2021**
3	**Série d'entretiens Ethnographiques**	Entretiens	**-6 entretiens**	Acteurs éducatifs français et québécois	Ethnographique sur Montréal (Québec) et en France. Vecteur numérique	**2021-2022**

Tableau 36 : Nombre de données recueillies dans le cadre des trois étapes

La première phase constitue la phase préliminaire. Elle s'est organisée autour d'une enquête au sein d'un contexte précis et a contribué à organiser la suite du processus de recherche ainsi qu'à l'élaboration des phases 2 et 3. Pour cela, nous analyserons principalement les résultats obtenus dans le cadre de l'enquête par questionnaire et lors d'entretiens. Pour bien comprendre, l'articulation autour de la récolte des données, chacune des phases est détaillée ci-après.

Phase 1 : L'enquête d'amorce

Comme expliqué ci-dessus, les résultats de l'enquête d'amorce ont déjà été traités précédemment. Ils ont permis de recueillir des données précises au sein d'un contexte, un établissement du secondaire dans le Sud-Ouest de la France, sur une longue période, auprès d'un panel d'acteurs représentatif des différentes fonctions.

A l'aide d'outils (carnet de bord, guide Qualinclus..), il s'agissait de recueillir des représentations quotidiennes d'acteurs sur les grandes thématiques de l'école inclusive. Cette enquête a servi à faire évoluer les hypothèses tout au long de ce projet.

Ces résultats représentent les premières observations scientifiques recueillies à partir du carnet de bord ainsi que le relevé des premières représentations d'acteurs. Très intéressantes, car recueillies en contexte sur une durée conséquente (1 à 2 ans selon les outils utilisés), cette enquête d'amorce est représentative d'un état des lieux au sein d'un contexte bien précis avec l'ensemble du panel représenté (enseignants, accompagnants et chefs d'établissements). Elle constitue donc un point d'ébauche. Mais aussi le relevé de premiers signes comme le relevé d'obstacles à l'école inclusive, la compréhension parfois partielle de ce concept, les premières fluctuations quant à la volonté d'accueillir et d'enseigner auprès d'une diversité importante. Tout cela a été très utile pour se représenter les premières données dans un contexte ainsi que dans l'élaboration du questionnaire et des entretiens (phases 2 et 3 de la recherche).

Phase 2 : L'enquête par questionnaire

La création et la diffusion du questionnaire ont été des éléments centraux de ce travail de recherche. Riche de plusieurs questions communes et propres à chaque fonction, ce questionnaire visait à recueillir plusieurs données : compréhension du terme « inclusion », représentations sur cette évolution de paradigme, confiance en l'avenir, pratiques utilisées…À l'ère de la pandémie COVID-19, celui-ci fut pensé et travaillé selon différents critères définis à la suite des premiers recueils scientifiques et des lectures méthodologiques.

Point important : un travail a été réalisé afin de s'assurer de l'accessibilité des questions en France et au Québec en rapport avec les terminologies propres à chacun mais aussi sur

l'assurance de la cohérence au niveau de l'ordre des questions, l'assurance d'un lien direct avec les objets de recherche et la problématique.

La diffusion du questionnaire sur plusieurs mois auprès de nombreux acteurs a permis de recueillir 204 retours de personnes francos-québécoises venant de tous les horizons, exerçant en zone rurale ou urbaine, favorisée ou défavorisée. Le vecteur numérique (Linkedin,Facebook, LeSphinx..) a été utilisé. Cette seconde phase met en relief des résultats importants concernant les représentations sociales des acteurs français et québécois que nous analyserons ci-après.

Phase 3 : La série d'entretiens ethnographiques

La série d'entretiens qui s'inscrit dans la suite logique des phases 1 et 2 a pour objectif d'approfondir les éléments de réponse apportés par le travail de recherche. Elle constitue la dernière phase de la recherche et s'inscrit dans une logique d'enquête qualitative.

Elle constitue une série de questions venant en prolongement des résultats des phases précédentes pour mieux comprendre certaines notions et apporter davantage de précisions à l'analyse.

Elle vise à interroger sur le terrain, de Bordeaux à Montréal des personnels éducatifs sur leurs représentations de l'inclusion, de manière plus poussée, qu'avec un questionnaire. Ce protocole d'entretiens ouverts s'appuie sur les premiers résultats obtenus et vient approfondir les premiers résultats. Ces entretiens permettent de compléter l'enquête de recherche, et de donner davantage de poids aux données récoltées lors des phases précédentes en mêlant une approche qualitative avec des entretiens complexes à une approche quantitative basé sur un nombre important de questionnaires.

Dans le cadre de ce travail d'approfondissement, six acteurs ont été interrogés, trois au Québec et trois en France. Ils sont représentatifs de l'échantillon définit lors de la phase 2.

Ces personnes sélectionnées sont représentatives des différentes fonctions et contextes (chef d'établissement, enseignant, accompagnant). Pour élargir davantage la réflexion, deux personnels universitaires, chercheurs ont également été interrogés.

9.2 Validité des résultats par LeSphinx : observations, variables et taux de remplissages

La validité de l'enquête d'amorce et de la série d'entretiens reposent sur plusieurs points évoqués au fil de la thèse. Nous nous concentrerons ici sur le questionnaire de recherche, élément central du travail de collecte correspondant à la phase 2. Avant de démarrer l'analyse des résultats, la première étape fut de s'assurer de la validité de ces derniers grâce à l'outil LeSphinx. Ce logiciel nous a permis de relever que le nombre de données était suffisant et permettait une interprétation correcte des résultats. Les données relevées étaient :

- Le nombre d'observations
- Le nombre de variations
- Le taux de remplissage des acteurs interrogés

La qualité du jeu de données reprend plusieurs points de l'échantillon : le nombre d'observations, le nombre de variables et le taux de remplissage global. Cette métrique permet de s'assurer que les personnels ont bien complété le document transmis et que les observations et les variations sont suffisantes pour avoir un échantillon complet et cohérent. Nous constatons un nombre d'observations égal à 204 et un nombre de variables égal à 90.

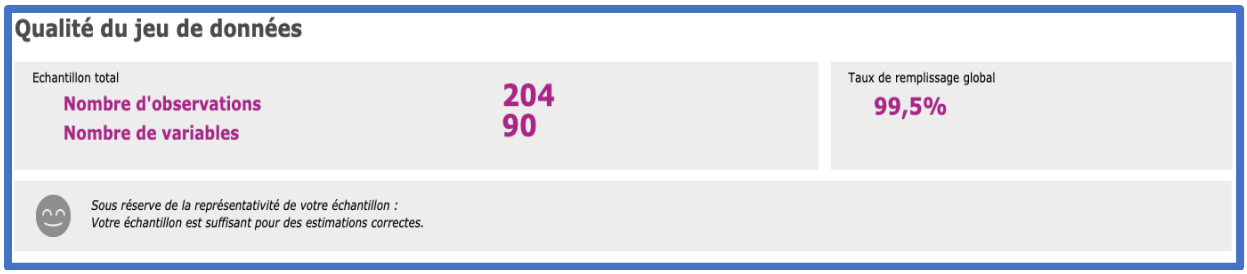


Figure 18: Qualité du jeu de données recueillies dans le cadre du questionnaire de recherche

Les deux schémas ci-dessous s'intéressent au taux de remplissage plus précisément. Nous relevons que l'ensemble du panel a largement complété sérieusement les questionnaires proposés (taux de remplissage global : 99,5%), répondant aux différentes questions.

Ces points viennent souligner la qualité du recueil et des retours des personnels interrogés.

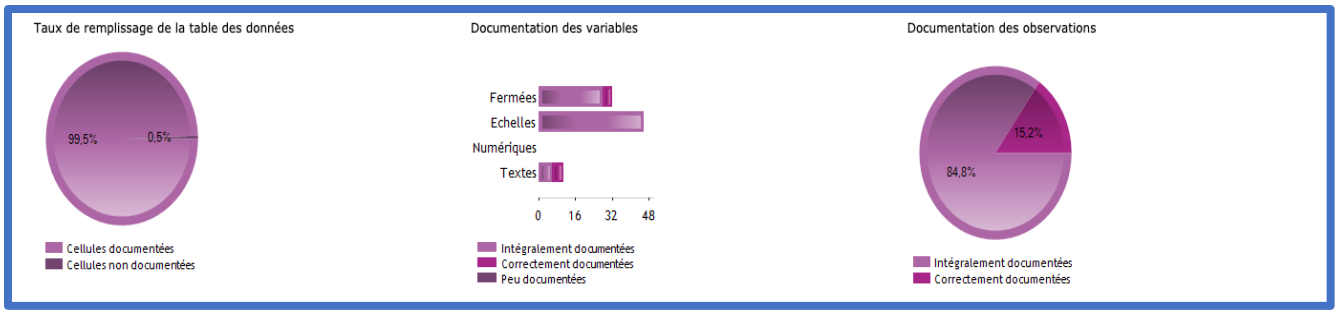


Figure 19 : Taux de remplissage du questionnaire de recherche

Détails du taux de remplissage des variables

Variables	Fermées	Echelles	Numériques	Textes	Total
Intégralement documentées	28	46	0	6	80
Correctement documentées	4	0	0	5	9
Mal documentées	0	0	0	0	0

Détails du taux de remplissage des observations

Observations	Pour l'ensemble des variables	Pour les fermées	Pour les échelles	Pour les numériques	Pour les textes
Intégralement documentées	173	201	204	0	176
Correctement documentées	31	3	0	0	3
Mal documentées	0	0	0	0	25
Singulières	0	0	0	0	-
Avec trop peu de variance	-	-	52	-	-

Figure 20 : Détails du taux de remplissage des variables et des observations

Les données présentées dans les graphiques ci-dessus montrent que selon le mode de calcul du logiciel LeSphinx, l'échantillon est suffisant (204 réponses obtenues) pour des estimations correctes en fonction des différentes données relevées précédemment.

Tout au long du recueil et de l'analyse, les données traitées et les tableaux ont été réalisés conjointement avec les logiciels LeSphinx et Microsoft Excel.

9.3 Méthodologie d'analyse des données

S'appuyer sur une méthode de collecte mixte en sciences sociales nous amène à établir une méthodologie d'analyse précise pour ce recueil en trois phases.

Pour rappel :

La phase 1 relève de l'enquête qualitative.

Celle-ci s'appuie sur un échantillon de départ pour l'enquête d'amorce (40 personnes), dans un contexte détaillé précédemment (un établissement scolaire français en zone urbaine), bien défini dans le temps (2 ans) avec plusieurs outils de collecte (carnet de bord, outil Qualinclus..). Démarrer par cette approche fut riche, car il a permis de recueillir des données sur une période relativement longue, sans filtre, dans un contexte du quotidien, en immersion totale. Cette première phase exprime une tendance au sein d'un lieu d'investigation (un établissement favorisé français en zone urbaine) qui apporte plusieurs éléments. Il convient toutefois de bien situer ces premiers résultats préliminaires dans son contexte.

La phase 2 (enquête par questionnaire) relève de l'enquête quantitative. Elle s'est matérialisée avec la diffusion et le recueil de données auprès de 204 acteurs par le vecteur numérique sous fond de pandémie COVID-19.

Il s'agit du cœur de l'enquête. Il s'agissait de mettre en relief les prémices, les résultats obtenus avec les travaux de recherche cités précédemment. Les cinq hypothèses sélectionnées servent à alimenter la problématique centrale de ce travail autour des représentations sociales des acteurs éducatifs sur l'inclusion scolaire, avec la porte d'entrée comparative franco-québécoise. Dès lors cette phase centrale s'est construite méthodologiquement autour des grandes questions autour de ce projet : la rédaction de questions fermées, de questions ouvertes... permettant de mesurer et de comprendre les représentations des acteurs sur l'enjeu en cours.

Enfin, la phase 3 relève aussi de l'enquête qualitative avec une série d'entretiens d'approfondissement réalisée la dernière année. Initialement non prévue, elle s'est construite à partir du croisement des résultats obtenus des phases 1 et 2, de l'évolution du questionnement

et surtout par la nécessité de mieux comprendre les éléments de réponse obtenus dans le cadre de l'enquête par questionnaire.

Cette phase s'est définie par la sélection de 6 acteurs éducatifs représentatifs de l'échantillon, avec un mélange d'acteurs français et québécois, enseignants, chefs d'établissement et accompagnants, débutants comme expérimentés.

Au niveau du traitement de l'analyse des résultats, le tableau ci-dessous synthétise les principaux points méthodologiques. La première phase a été traitée précédemment et constitue un point de départ de réflexion. Nous réaliserons ensuite une mise en perspective en traitant des résultats de l'enquête par questionnaire pour chacune des hypothèses que nous mettrons en perspective avec le travail de recherche.

Enfin, nous nous appuierons sur cette analyse pour traiter la dernière partie avec la série d'entretiens pour appuyer ou relativiser certains résultats obtenus dans le cadre de l'enquête.

Phase de l'enquête	**Méthode utilisée**	**Sélection**	**Méthodologie d'analyse**
1.Enquête d'amorce	Qualitative (40 échanges)	Sélection d'un contexte précis.	Prise en compte et mise en perspective du contexte.
2.Enquête par questionnaire	Quantitative (204 questionnaires)	Sélection d'acteurs éducatifs à partir de l'échantillon ciblé.	Mise en perspective des résultats en lien avec les objets centraux de recherche.
3 .Enquête par entretiens	Qualitative (6 entretiens)	Sélection d'acteurs représentatifs de l'échantillon.	Mise en perspective des résultats en lien avec l'enquête par questionnaire.

Tableau 37 : Synthèse de la méthode mixte utilisée et méthode d'analyse

Ainsi, ce choix méthodologique, la méthode mixte, en trois phases, s'est construit au fur à mesure du projet de recherche. Il répond au besoin d'analyser des données complexes, riches par sa portée géographique d'une part avec la France et le Québec, d'autre part par son approche muti-fonctions avec des échanges auprès d'enseignants, accompagnants et directeurs. Portant sur des questions de représentations, ce travail nécessitait le recueil de données quantitatives au sein d'un échantillon important pour avoir un aperçu suffisamment précis et fiable des données recueillies mais également d'une approche qualitative par le biais d'enquêtes ethnographiques permettant d'aller plus loin dans l'analyse des retours des acteurs avec des questions ouvertes. Cette méthode mixte a été adaptée pour à la fois s'appuyer sur un panel d'acteurs multiple et important tout en approfondissant certains points liés aux représentations du panel. Dans la même lignée, mêler le vecteur numérique aux enquêtes ethnographiques fut un choix justifié par le contexte pandémique mais aussi par une réelle volonté d'intégrer des médias sociaux comme Linkedin ou Facebook dans un contexte de recherche et d'utiliser plusieurs moyens pour recueillir des données au sein d'un panel diversifié sur deux continents.

9.4 Présentation générale de l'échantillon

Origine des personnes interrogées : deux contextes, trois fonctions

L'échantillon général comprend des acteurs éducatifs : enseignants, chefs d'établissement et accompagnants ou techniciens d'éducation spécialisée au sein des contextes français et québécois. Les données qui suivent concernent la phase 2 de l'enquête : le questionnaire, véritable pierre angulaire de ce projet de recherche.

Avant d'analyser en détail les principaux résultats, le tableau ci-dessous ainsi que les graphiques ci-après dressent l'origine des personnes interrogées selon le lieu d'exercice (France ou Québec) et la fonction exercée (chefs d'établissement, enseignants, accompagnants ou TES) des personnels.

Nous relevons que 55% des personnes interrogées sont issues du contexte français et 45% du contexte québécois. Concernant les trois fonctions, celles-ci sont représentées comme telles : les chefs d'établissement (35%), les enseignants (34%) et les accompagnants/TES (31%). Tous exercent au sein d'établissements du secondaire.

Questionnaire de recherche

- 204 personnes interrogées

Lieu d'origine

- 55% des acteurs sont Français
- 45% des acteurs sont Québécois

Fonction exercée

- 35% sont chefs d'établissement
- 34% sont enseignants dans le secondaire
- 31% sont accompagnants ou TES

Tableau 38 : Origine des personnes interrogées dans l'enquête par questionnaire

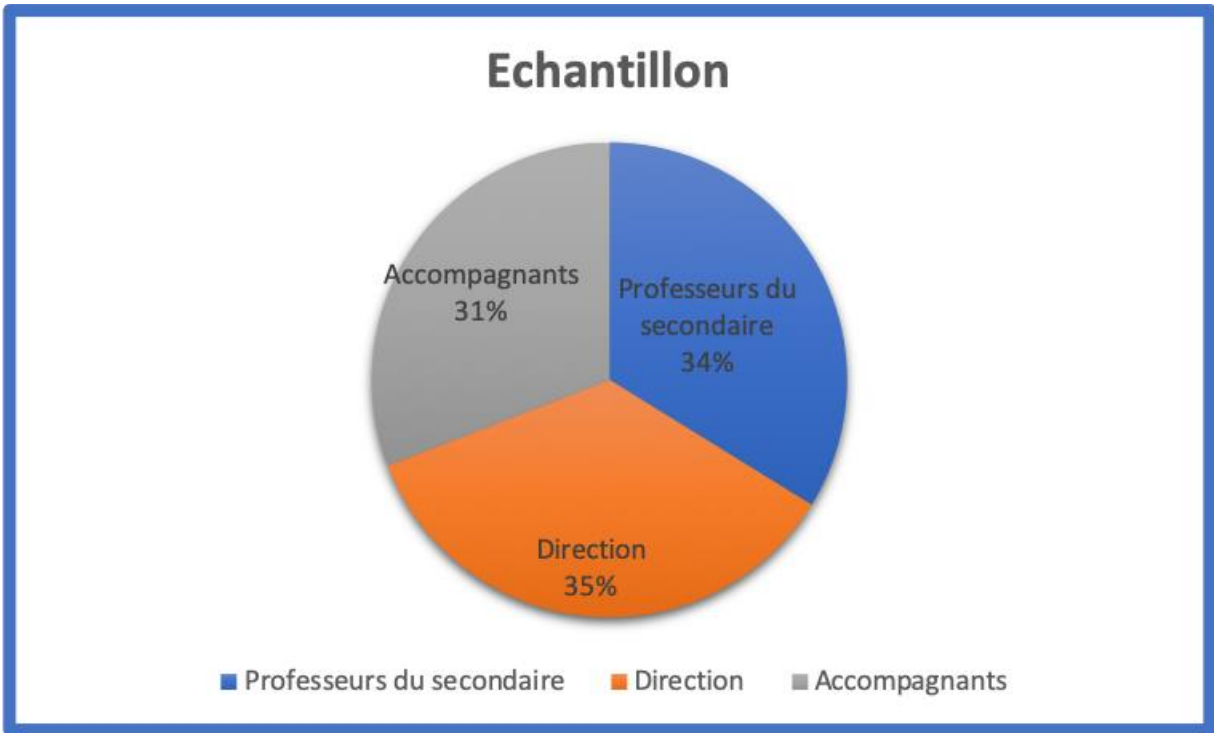


Figure 21 : Synthèse de l'échantillon du questionnaire

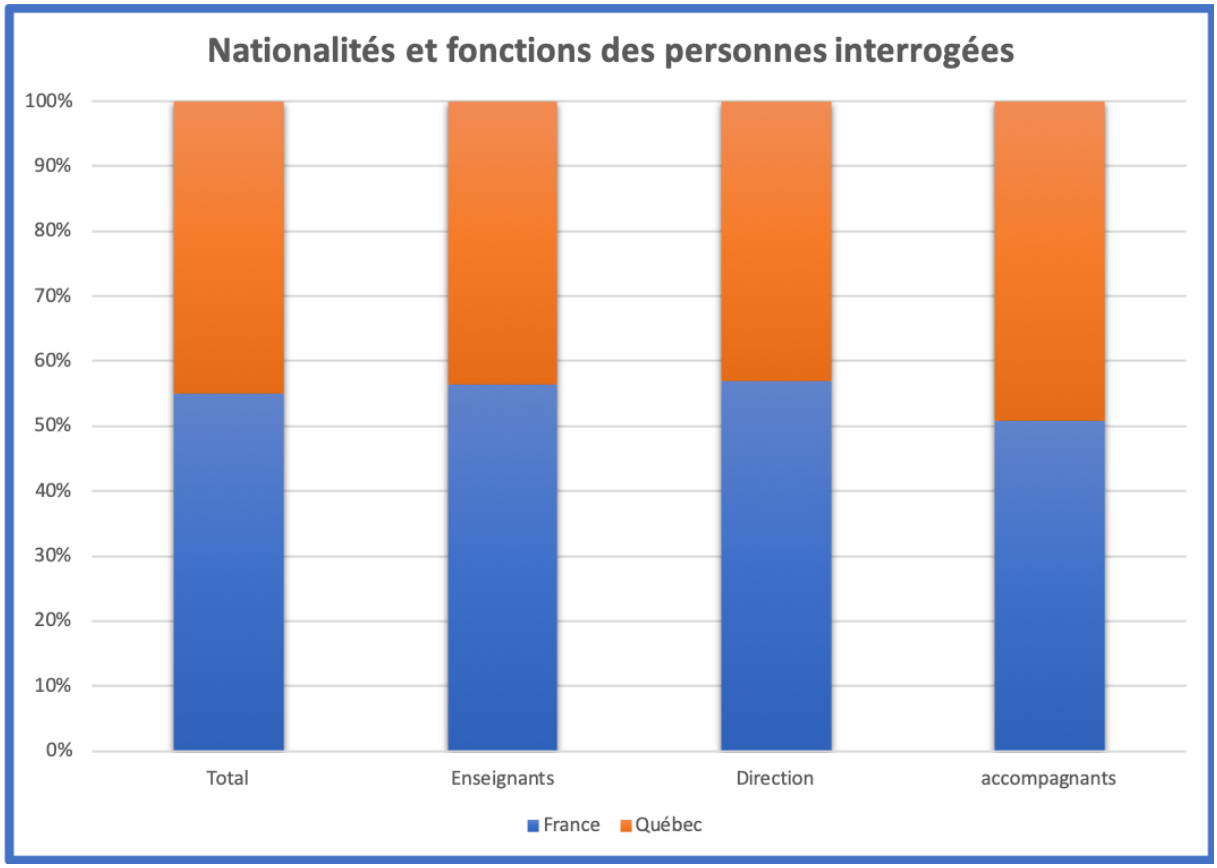


Figure 22 : Nationalités et fonctions des personnes interrogées par le biais du questionnaire

L'expérience auprès des élèves à besoins spécifiques : davantage d'expériences directes chez les acteurs québécois

Dans le cadre de leur fonction, quotidienne, les acteurs sont-ils régulièrement amenés à travailler avec des élèves à besoins spécifiques ? Les résultats montrent que 84,4% des personnels Québécois ont eu plus d'une dizaine d'expériences directes (enseignement en classe, accompagnement personnalisé) contre 64,8% des personnels Français. Cette étude rejoint celle réalisée en 2016 par Minassian, qui montrait que les Québécois bénéficient de davantage de stages, de formations et dans ce cadre 70% d'entre eux ont rencontré des élèves en situation d'inclusion scolaire contre 40% chez les Français sélectionnés dans l'étude. C'est le cas pour la très grande majorité du personnel. Seulement une minorité des acteurs français interrogés (12,8%) et encore moins des acteurs québécois (5,6%) travaillent rarement ou jamais avec des élèves à besoins spécifiques. Ces données montrent qu'aujourd'hui la très grande majorité des acteurs est amenée à avoir des expériences d'inclusion scolaire.

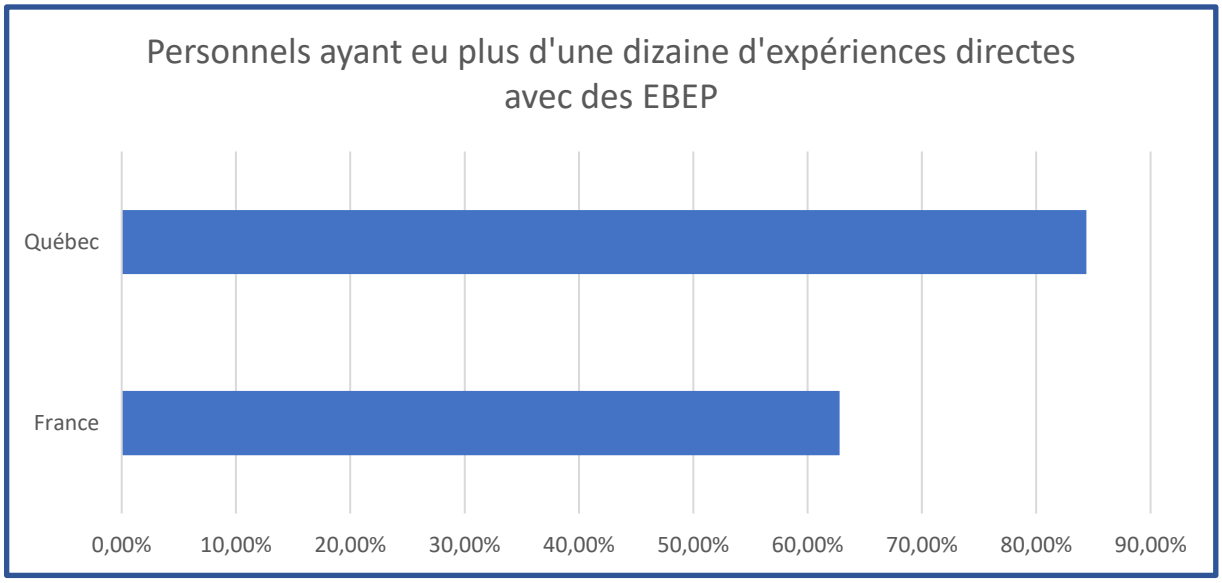


Figure 23 : Taux de personnels ayant eu plus d'une dizaine d'expériences avec les EBEP

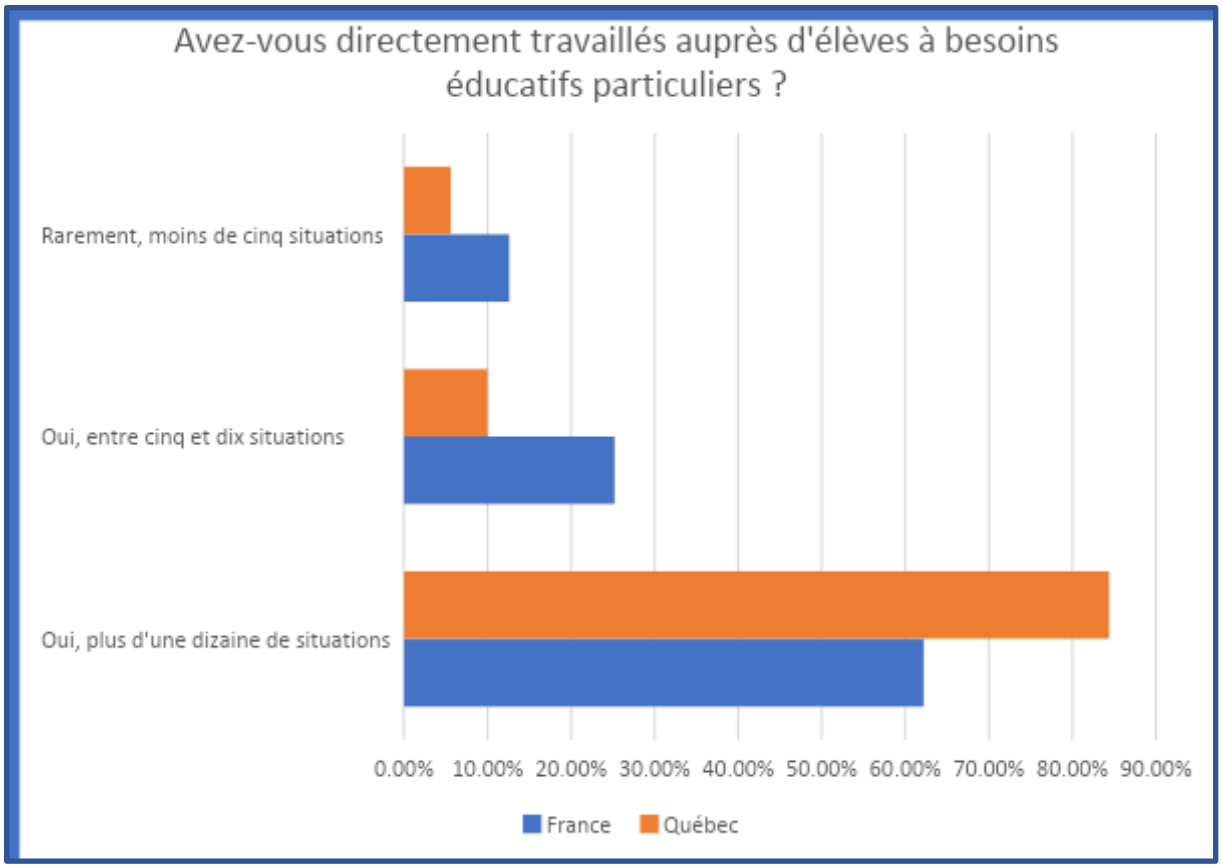


Figure 24 : Nombre d'expériences auprès des EBEP en France et au Québec

Des acteurs représentatifs d'une forte diversité de contextes

Les chiffres ci-dessous présentent le panel de personnes interrogées selon le contexte, les établissements d'exercice et l'aspect identitaire (âge et ancienneté). Pour bien se représenter l'échantillon global, ces chiffres seront accompagnés de graphiques. Au niveau du contexte, nous relevons que 22% des personnels français interrogés travaillent en zone dite défavorisée contre 54,4% des québécois.

Ces personnels exercent dans des établissements de tailles différentes :

- 7% des personnels travaillent dans un établissement de moins de 200 élèves.
- 19,5% dans un établissement entre 200 et 400 élèves.
- 22% dans un établissement entre 400 et 600 élèves.
- 51,5% dans un établissement de plus de 600 élèves.

Ces données montrent qu'un peu plus de la moitié du personnel travaille dans un établissement de plus de 600 élèves, l'autre moitié dans un établissement plus modeste.

Concernant les données liées à l'âge et à l'ancienneté :

- La majorité des personnels interrogés ont entre 35 et 49 ans (57,2%).
- 22,4% ont plus de 49 ans,
- 17,4% ont entre 25 et 34 ans,
- Un petit pourcentage a moins de 25 ans (3%).

Nous constatons qu'une majorité des personnels est d'un âge « moyen », proche de l'âge médian (42,2 en France et 42,7 au Québec). Une minorité (3%) est très jeune, un peu plus d'1/5 ayant plus de 49 ans.

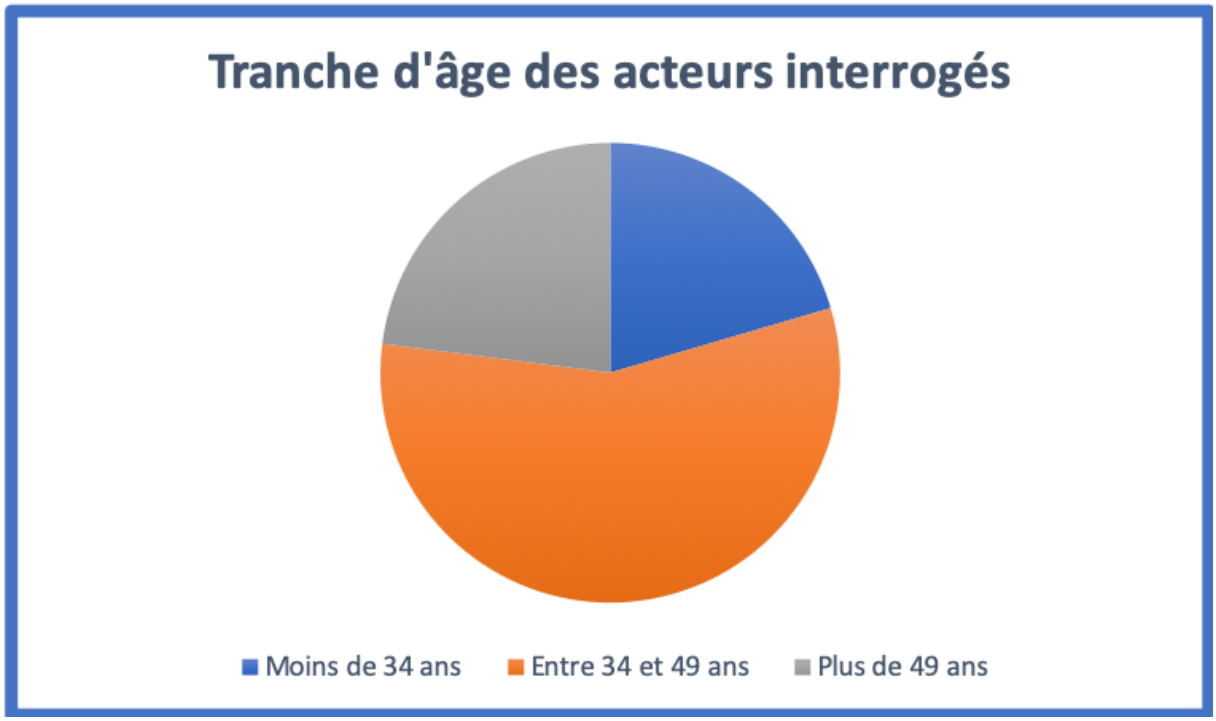


Figure 25 : Tranche d'âge des 204 acteurs interrogés

Parallèlement à l'âge, nous avons relevé le temps d'ancienneté des personnels. La majorité d'entre eux (65,6%) exerce depuis plus de 10 ans dans le système éducatif.

Parmi eux, un peu plus d'un tiers (34,3%) exercent depuis une période comprise entre 10 et 20 ans peu moins d'⅓ (31,3%) peuvent être considérés comme «très expérimentés » avec un temps d'exercice supérieur à 20 ans dans le système. A contrario, un peu moins d'1/5 (18,9%)

n'exercent que depuis très récemment (moins de 5 ans) dans le système et 15,4% ont entre 5 et 10 ans d'ancienneté.

Le panel comprend donc une grande partie de personnels relativement expérimentés, une part de personnes récemment entrées dans ces métiers et une part relativement importante de personnels plus expérimentés.

Ces données générales nous intéresseront dans le cadre de la dernière hypothèse de recherche, que nous détaillerons plus tard.

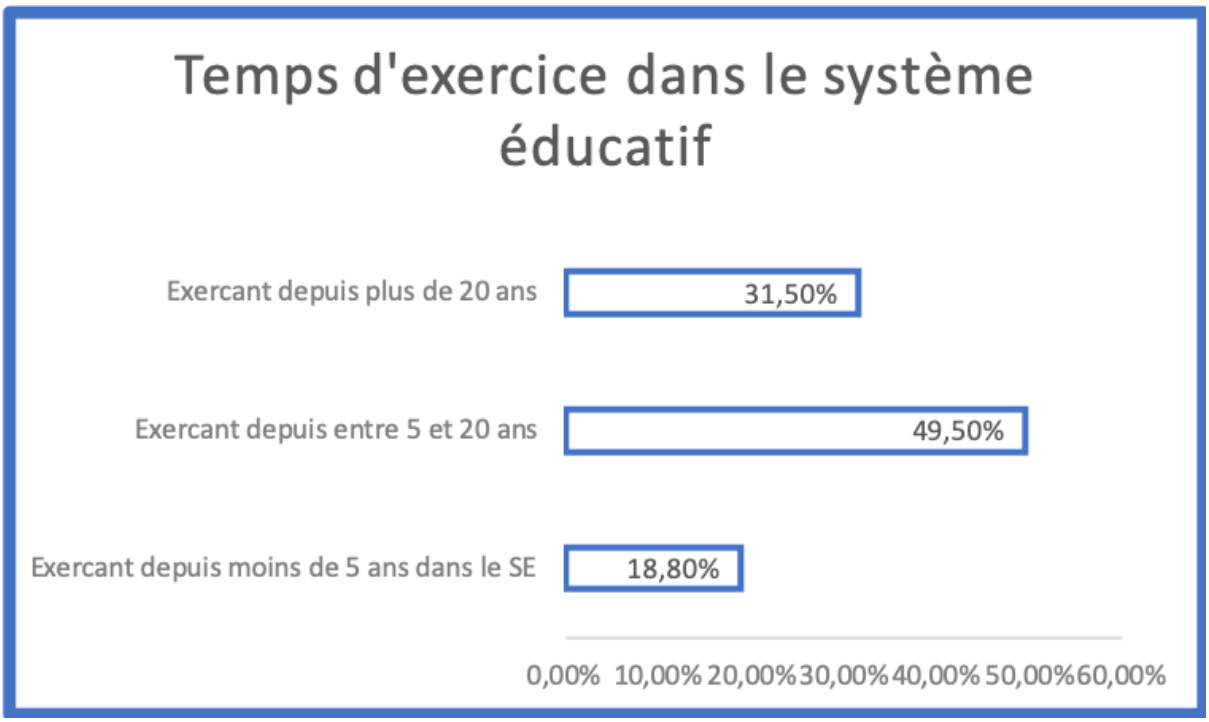


Figure 26 : Temps d'exercice dans le système éducatif des 204 acteurs interrogés

L'échantillon est représentatif d'une population, en moyenne proche de l'âge médian, avec des personnes représentant chaque catégorie d'âges et issues à la fois de la province de Québec, de la France et des trois fonctions sélectionnées pour ce projet.

9.5 Des acteurs aux représentations sociales globalement inclusives

Après avoir précisé la nature de l'échantillon sélectionné dans la partie précédente, nous commençons l'analyse ci-dessous par des données générales recueillies auprès de l'échantillon dans son ensemble (204 personnels). Puis, nous rentrerons davantage dans le détail de l'analyse comparative franco-québécoise. Ces premières données concernent donc l'ensemble des personnels. Nous approfondirons cette analyse par la suite à travers les différentes variables choisies. Les questions ont été volontairement directes, formulées à partir des recueils préliminaires issus du carnet de bord. Elles ont permis de voir quelles étaient les représentations des acteurs concernant l'inclusion sur de nombreux sujets, par exemple inclure entraîne-t-il une charge de travail supplémentaire, un nivellement par le bas ou constitue-t-il une utopie ?

Trois termes principalement associés au terme « inclusion » : adaptation, équité et égalité

Comment l'ensemble des personnels perçoit-il le processus inclusif ?

Premier constat général chez les 204 acteurs interrogés : les représentations de ces derniers sont globalement inclusives. Du moins, les personnels interrogés se disent plutôt positifs et ouverts à l'idée d'inclusion.

Ce premier résultat s'inscrit dans la suite logique de nombreuses recherches, qui globalement, montrent que les acteurs éducatifs disent être plutôt favorables au concept d'inclusion. Dans ce cadre-là, nous avons voulu vérifier la compréhension de cette notion. Nous avons souhaité comprendre ce que représentait le terme "inclusion" pour les acteurs. Nous avons donc demandé à l'ensemble du panel, à quels termes ce mot était associé. Les résultats montrent qu'une dizaine de termes ressortent. Voici les résultats :

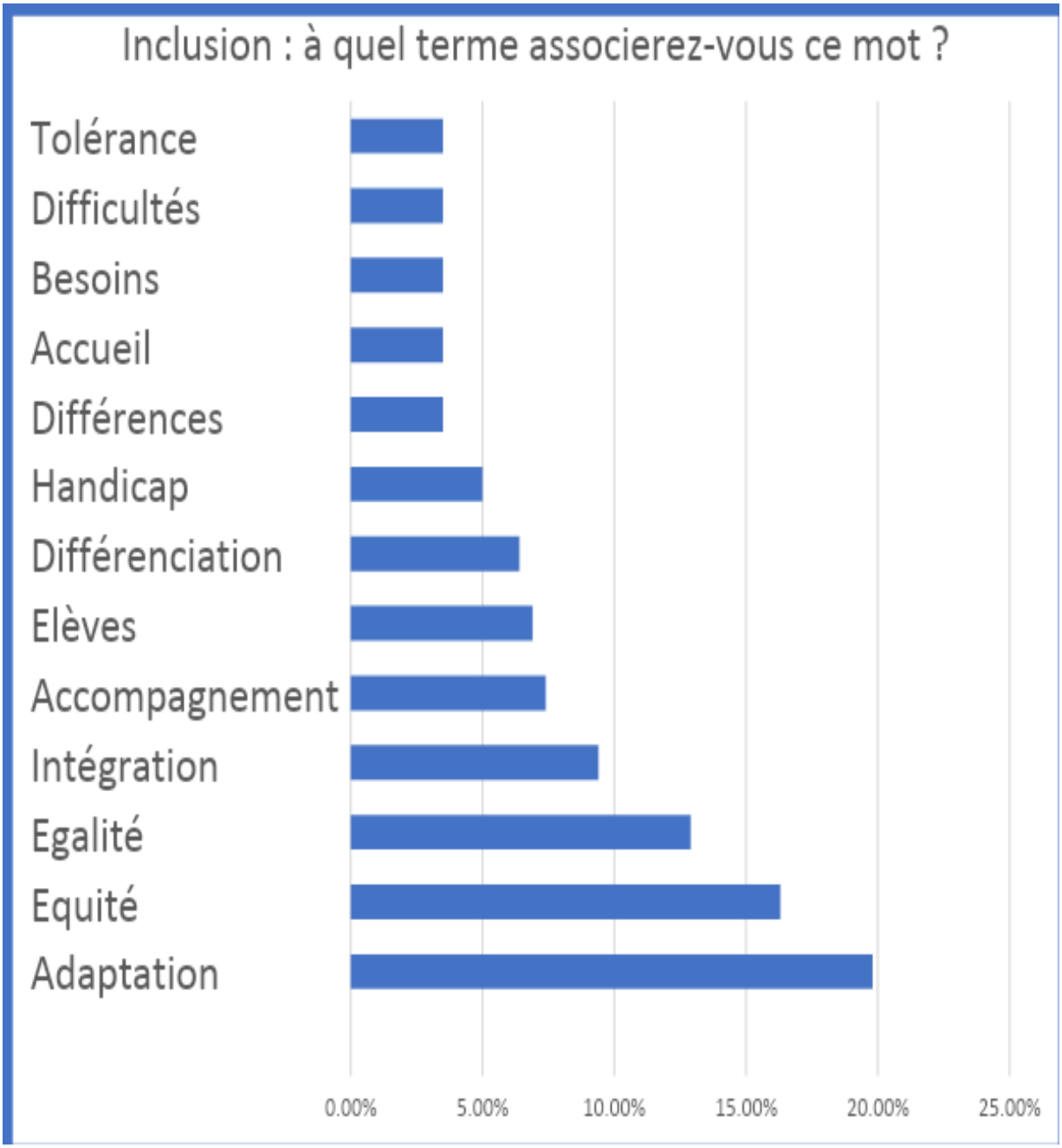


Figure 27 : Termes associés à la notion d'inclusion

Le tableau ci-dessus présente les résultats globaux prenant en compte l'ensemble du panel.

Il comprend les réponses récoltées au sein des contextes Français et Québécois comprenant l'ensemble des fonctions éducatives.

Quels sont les termes les plus fréquemment associés ? Que nous montrent ces résultats ?

Les résultats montrent que les termes suivants apparaissent en premiers :

- « Adaptation »
- « Équité »
- « Égalité »

La citation de ces termes semble témoigner d'une compréhension globale des enjeux éthiques de l'école inclusive et de l'importance de la mise en pratique d'actions destinées à permettre l'inclusion. En effet, le terme le plus utilisé "adaptation" constitue une réponse pratique, une condition essentielle à l'inclusion qui concerne toutes les fonctions interrogées : adapter ses pratiques pour l'enseignant au sein de la classe, s'adapter à l'élève pour l'accompagnant, ou encore adapter des modalités plus générales pour les personnels de direction. Les deux autres termes principaux, équité et égalité, font davantage référence au sens global du processus d'un point de vue éthique ou philosophique. L'inclusion prend tout son sens dans une vision de justice sociale.

En approfondissant les résultats, il est intéressant également de relever que le terme « intégration » apparaît. Celui-ci est utilisé à plusieurs reprises, particulièrement par les acteurs québécois. Cela traduit l'existence d'une ligne très fine existante pour certains acteurs entre le processus d'intégration et d'inclusion. Une ligne qui peut faire apparaître des confusions ou un flou conceptuel. Ce point rejoint ce que nous avons pu constater précédemment : ces deux termes sont facilement inter changés principalement par les acteurs québécois, en raison d'une politique encore partagée entre l'adaptation scolaire, l'intégration et l'inclusion, avec une apparition très récente de ce dernier concept comme le montre sa récente intégration dans un texte officiel. Les termes évoqués montrent autant une compréhension globale de ce qu'est l'inclusion que les différences qui peuvent exister selon le pays ou la province en lien avec les politiques. Nous y reviendrons plus loin.

Un relevé de plusieurs obstacles à l'inclusion : formation, moyens, charge de travail...

Une majorité des personnels souligne le fait qu'il existe bien des obstacles à l'inclusion. Les résultats de l'étude confirment les recueils initiaux réalisés dans le cadre de l'enquête d'amorce. 88,1% des 204 personnes interrogées ont répondu qu'il existait bien des obstacles à la mise en

place de l'école inclusive. Ce constat est partagé, et comme l'explique Lacaze (2014), il est important que ceux-ci ne soient pas tabous. Mais quels sont-ils ?

Manque de formation, de temps et de moyens

Si l'existence d'obstacles fait consensus quel que soit le pays ou la province, il existe quelques disparités selon les fonctions. Analysons les résultats des enseignants et des chefs d'établissement.

Chez les enseignants, plusieurs termes reviennent souvent pour qualifier les types d'obstacles rencontrés. Celui de manque est utilisé. En France, comme au Québec, les acteurs relèvent majoritairement le manque de formation en premier, mais aussi le manque de temps et de moyens. Ce sont ces trois vecteurs qui posent le plus de difficultés dans la mise en pratique de l'inclusion. En effet, il semble difficile de bien inclure sans recevoir de formation adéquate. Le temps et les moyens font référence au fait que l'effectif d'une classe est souvent compris entre 25 et 30 élèves, en France comme au Québec. Dès lors, ces retours des enseignants posent plusieurs problématiques qui nous amènent à réfléchir : Comment proposer un enseignement de qualité à l'ensemble des élèves ? Comment s'assurer des moyens humains et matériels à disposition ? Et surtout, en l'état actuel, ces moyens humains et matériels suffisent-ils pour permettre une articulation cohérente entre les différents enjeux que soulève cette scolarisation : prise en compte des besoins divers, tant de celui des élèves en grande difficulté que des plus performants ?

Chez les chefs d'établissements, c'est le manque de formation des enseignants qui est également souligné en premier. Il n'est pas surprenant de relever cela. Pourquoi les enseignants ? Car ils sont les interlocuteurs quotidiens les plus directs de ces enfants. Si tout le contexte joue un rôle essentiel, majeur, ce sont bien les enseignants qui sont les garants des apprentissages et qui sont avec les élèves la plus grande partie du temps scolaire. Dès lors, leur formation n'en est que plus indispensable.

Inclure augmenterait la charge de travail des personnels

Au-delà des obstacles cités liés à la formation et aux moyens, il est à souligner que 77,2% de l'ensemble des acteurs déclare qu'inclure constitue une charge de travail supplémentaire pour le personnel. Dans des professions où la charge de travail est régulièrement citée comme l'une

des principales difficultés du métier, il y a matière à interroger les modalités d'organisation de l'inclusion. Ces résultats perçus par les acteurs vont dans le sens de différentes études portant sur le fait qu'inclure peut être perçu comme une charge nouvelle pour la profession enseignante[8] (Cardin,Falardeau & Bidjang, 2012 ; Tremblay, 2014). Dès lors, si inclure est perçu comme une charge supplémentaire, cela peut expliquer une certaine réticence quand on sait l'évolution croissante des missions des des enseignants (tâches administratives...). Il est intéressant de penser ce supplément de travail perçu en lien avec le manque de formation cité précédemment.

Perspective inclusive : ce n'est pas une utopie contemporaine

Comme le montrent les chiffres ci-dessous, un élément marquant relevé est la proportion d'acteurs globalement positifs, bienveillants et engagés dans ce processus d'école inclusive, le voyant d'une manière positive. Ils sont même nombreux (68,3%) à déclarer que l'inclusion n'est pas une utopie contemporaine, qu'il est donc possible de mettre en place le processus inclusif au sein des établissements, sous conditions et non sans efforts évidemment.

La mise en place de l'inclusion est un processus avec des obstacles identifiés, que nous avons définis précédemment :

- Une charge de travail supplémentaire perçue pour le personnel
- Un manque de formation
- Un manque de temps et de moyens

Malgré cela, pour plus de 2/3 des acteurs interrogés, il s'agit bien d'un processus qui n'a rien d'utopique, qui peut donc être réalisable à terme.

Inclure serait plutôt une chance pour l'école

Dans la même lignée, globalement, le concept d'inclusion serait une chance pour l'école. C'est ce qui ressort des résultats recueillis sur l'ensemble du personnel :

- 85,7% des acteurs interrogés pensent qu'inclure est une chance pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers.
- 80,7% que c'est une chance pour tous les élèves de l'établissement,
- 72,8% que c'est une chance pour le système éducatif,

D'un point de vue général, ces données montrent qu'une majorité des acteurs de l'inclusion a une perception globalement positive ou du moins le déclare. Inclure serait une chance pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, mais aussi pour tous les élèves et assez largement pour le système éducatif. Ce concept est donc vu plutôt positivement par une part importante d'acteurs quand une part non négligeable déclare quand même émettre des réserves.

Des acteurs positifs et engagés à la satisfaction en berne

Si les acteurs semblent globalement favorables à l'inclusion, sont-ils satisfaits de la mise en place actuelle de l'école inclusive ? Ce résultat est bien plus contrasté. Si 90% pensent qu'il leur incombe d'être acteur de ce processus, moins d'1/3 (seulement 32,7%) sont satisfaits de la mise en place de l'école inclusive. Positifs et engagés donc, mais peu satisfaits et conscients des nombreux obstacles. Le tableau ci-dessous montre des résultats assez similaires concernant le degré de satisfaction face à la mise en place de l'école inclusive à l'échelle de l'établissement, du pays ou de la province.

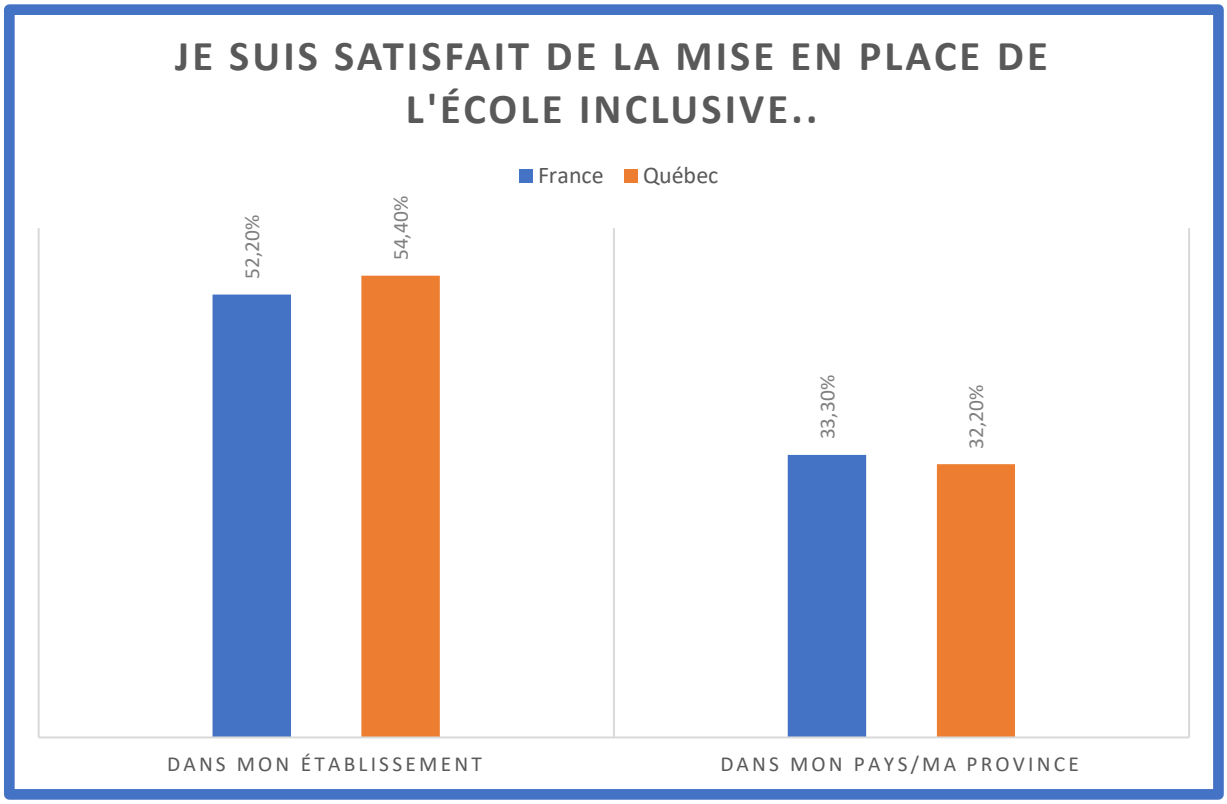


Figure 28 : Taux de satisfaction de la mise en place de l'école inclusive en France et au Québec

Ainsi, indépendamment des facteurs évoqués dans les hypothèses, les acteurs disent avoir des représentations globalement inclusives. Au niveau des représentations générales, ils disent se sentir concernés par ce processus, se sentent acteurs, mettent en place des actions en fonction de leurs rôles respectifs sans pour autant en être satisfaits actuellement.

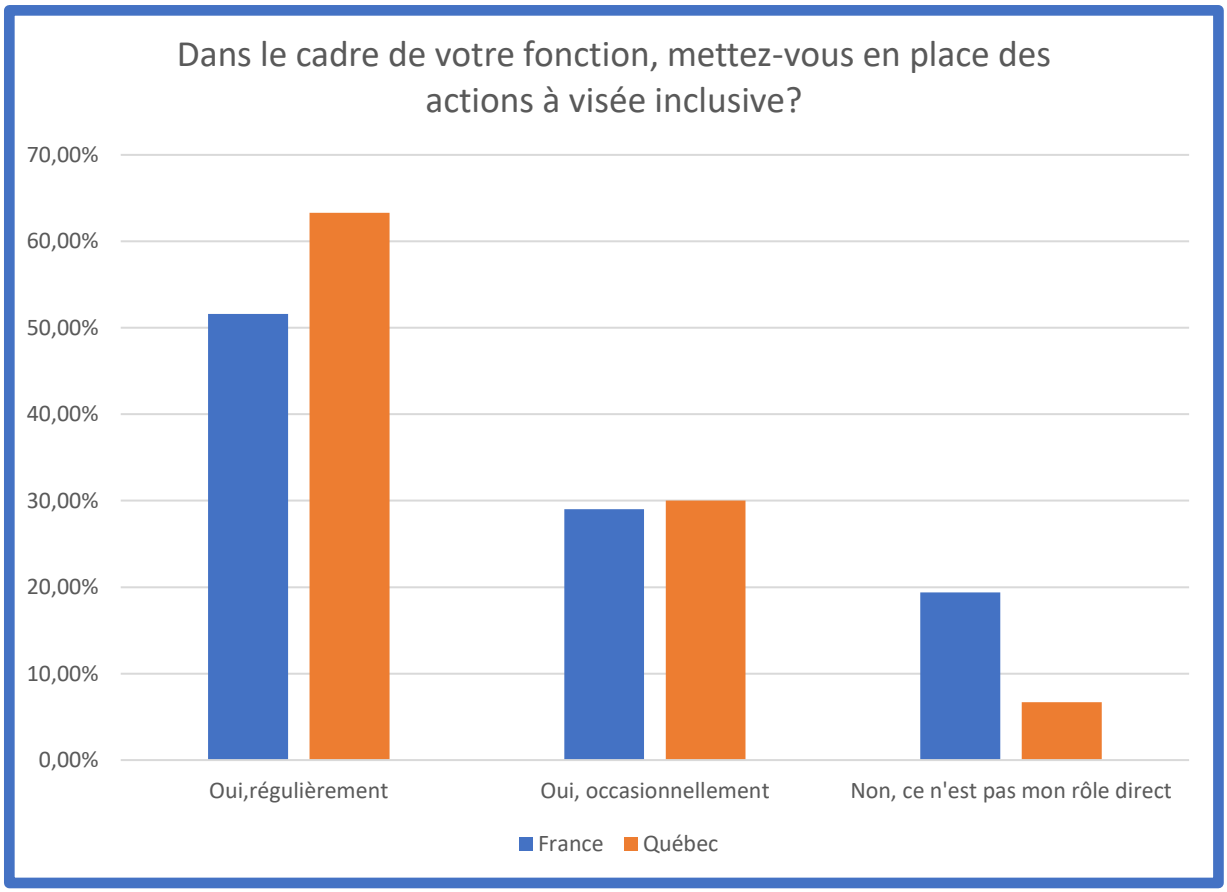


Figure 29 : Mise en place d'actions à visée inclusive selon les fonctions exercées en France et au Québec

Nous l'avons vu, peu d'acteurs nient les obstacles existants. En relevant régulièrement le manque de moyens et de formation. Ils perçoivent bien l'enjeu éthique de ce processus auprès des élèves, disent en voir les bénéfices pour les élèves à besoins spécifiques et disent même qu'il s'agit d'une chance pour le système éducatif. En analysant ces données collectées, nous observons que les représentations des acteurs vont donc globalement dans le sens de l'inclusion. Ces acteurs ont des représentations à la fois mesurées mais plutôt inclusives. Pour une grande partie d'entre eux, la place de tous les élèves se situe en milieu ordinaire. Si bien sûr pour une minorité, inclure entraîne un nivellement par le bas ou se révèle néfaste pour l'ensemble des

élèves, cela ne représente pas la majorité du panel. Ces éléments soulignent une nouvelle fois toute la complexité du processus inclusif, qui fait débat.

CHAPITRE 10 : RÉSULTATS OBTENUS À PARTIR DES CINQ HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Le tableau ci-dessous résume les cinq résultats obtenus en lien direct avec les hypothèses proposées.

Elles seront traitées et analysées dans les sous-parties suivantes. Ces résultats s'appuient bien sûr sur les trois phases de l'enquête mais principalement sur le questionnaire de recherche, véritable pierre angulaire de ce travail.

Pour rappel, la problématique générale consistait à identifier les représentations sociales des acteurs éducatifs dans une démarche comparative en France et au Québec, en s'intéressant à plusieurs critères, comme le contexte local, les fonctions exercées ou l'ancienneté dans le système éducatif. Chacune des cinq hypothèses est détaillée ci-après, avant d'élargir l'ensemble des résultats sur un temps de discussion.

La spécificité de ces résultats tient au fait qu'ils s'appuient à la fois sur un échantillon composé de différents acteurs concernés par l'école inclusive (enseignants, chefs d'établissement, accompagnants/TES) et une mise en perspective comparative avec un focus sur les contextes franco-québécois. L'ensemble des résultats s'appuie sur une méthodologie mixte avec différentes phases entre enquêtes qualitatives et quantitatives.

Pour analyser chacun des résultats obtenus, nous procéderons ainsi :

1.Nous rappellerons l'hypothèse initiale.

2.Nous identifierons les chiffres clés obtenus à partir du traitement de données et du contexte.

3.Nous interpréterons ces résultats.

4.Nous proposerons une synthèse pour chacun d'entre eux, avant d'approfondir cela durant le temps de discussion.

Contexte	Résultats
Contexte local	**1er résultat :** Exercer dans un contexte défavorisé amène les acteurs éducatifs à mieux identifier les obstacles.
Contexte international	**2ème résultat :** Les acteurs québécois ont des représentations plus intégratives, les acteurs français plus inclusives.
	3ème résultat : Les représentations des acteurs québécois concernant l'école inclusive sont plus élargies que celles des acteurs français.
Contexte catégoriel	**4ème résultat :** Les chefs d'établissement ont des représentations plus inclusives que les enseignants, accompagnants et TES.
Contexte identitaire	**5ème résultat :** Avec l'âge et l'ancienneté, les acteurs éducatifs sont plus confiants et plus sereins concernant la mise en œuvre de l'école inclusive.

Tableau 39 : Résumé des cinq résultats obtenus suite à l'enquête d'amorce et suite au questionnaire

10.1 Exercer dans un contexte défavorisé amène les acteurs éducatifs à mieux identifier les obstacles

Hypothèse 1

Un acteur exerçant au sein d'un contexte de diversité (présence de dispositifs adaptés, zone prioritaire, présence d'élèves à besoins spécifiques) sera mieux sensibilisé aux enjeux de l'EI et davantage enclin à proposer des outils adaptés qu'un autre acteur qui ne travaille pas ou peu avec un public diversifié.

La première hypothèse interroge le poids du contexte local sur les acteurs. Nous questionnons l'impact de ce contexte local (établissement) sur les représentations et pratiques inclusives de ces derniers. Cette première hypothèse prend appui sur plusieurs travaux de recherche (Ringestein et al. 2003; Marchant et al. 2012) qui soulignent l'importance du contexte et de l'établissement dans la prise en compte de la diversité. L'enjeu consistait à *concentrer des « efforts à résoudre des problèmes de contexte et non des problèmes de comportement »* (Carr, 2007,p. 8).

Le contexte : des établissements encore peu accessibles pour l'accueil de tous

Plus récemment, des travaux soulignent qu'une part des difficultés de l'école inclusive provient de la difficile accessibilité des écoles, des établissements et des acteurs impliqués. Selon Jellab (2021) la réussite de ce processus d'inclusion « *réside dans la capacité qu'ont les professionnels de l'éducation à interroger l'ordinaire de leurs pratiques et à penser le travail avec les élèves à besoins éducatifs particuliers comme une activité devant convoquer des pédagogies appropriées sans succomber à la tentation misérabiliste, faisant de leur « adaptation » l'allié objectif des inégalités de réussite scolaire ».*[9] Contexte et acteurs seraient donc des leviers essentiels pour la prise en compte de la diversité. Dès lors, cette première hypothèse permet de réfléchir au contexte d'exercice dans lequel évoluent les acteurs. Exercer en zone défavorisée signifie être davantage confronté à la diversité des élèves au quotidien ? Elle permet d'interroger l'impact du contexte local sur les représentations des acteurs et sur les actions découlant de ces représentations. Est-ce que travailler dans un contexte où la diversité

est plus présente impactera l'acteur éducatif dans ses représentations et ses pratiques pédagogiques ? Nous observons chez les acteurs engagés, qu'il n'y a pas de lien direct entre le fait d'exercer en milieu défavorisé et le fait d'avoir des représentations inclusives.

Résultats obtenus et analyse : un impact léger mais constant du contexte local sur les représentations et pratiques

Les principaux résultats obtenus en lien avec cette première hypothèse sont synthétisés par :

-Un premier tableau portant sur les représentations des acteurs.

-Un graphique s'appuyant sur les attitudes de ceux-ci.

Tout cela à travers une variable : certains exercent en zone défavorisée, les autres n'exercent pas dans ce type de contexte. Le code (ZD) signifie zone défavorisée, ZND (Zone non défavorisée).

Représentations des acteurs	ZD	ZND
Inclure les élèves en milieu ordinaire entraîne un nivellement par le bas pour l'ensemble des élèves	**35,1%**	19,1%
Il existe des obstacles à la mise en œuvre de l'école inclusive.	**93,2%**	85,4%
Inclure constitue une charge de travail supplémentaire pour les enseignants	**86,5%**	70,8%
Inclure est contre-productif pour l'ensemble des élèves	**32,4%**	20%

Tableau 40 : Représentations des acteurs selon la zone d'exercice en milieu favorisé ou défavorisé

Les données relevées montrent des différences constantes entre les enseignants exerçant en zone défavorisée et les autres. Une légère tendance se dégage. Nous relevons qu'exercer en

zone défavorisée impacte les représentations des acteurs. Dans ces contextes, ils sont plus nombreux à penser qu'inclure entraîne un nivellement par le bas dans les classes ordinaires (35,1% contre 19,1%), qu'il s'agit une charge de travail supplémentaire (86,5% contre 70,8%) ou que cela est contre-productif (32,4% contre 20%). C'est également dans ces contextes souvent défavorisés que sont davantage relevés les obstacles (93,2% contre 85,4%), les difficultés et les limites de l'école inclusive. Si l'écart est parfois relativement léger, la tendance est là.

Qu'en est-il des pratiques pédagogiques ? Exercer en zone défavorisée aurait-il un impact sur celles-ci ? Le tableau ci-dessous dresse les principaux résultats obtenus auprès des acteurs.

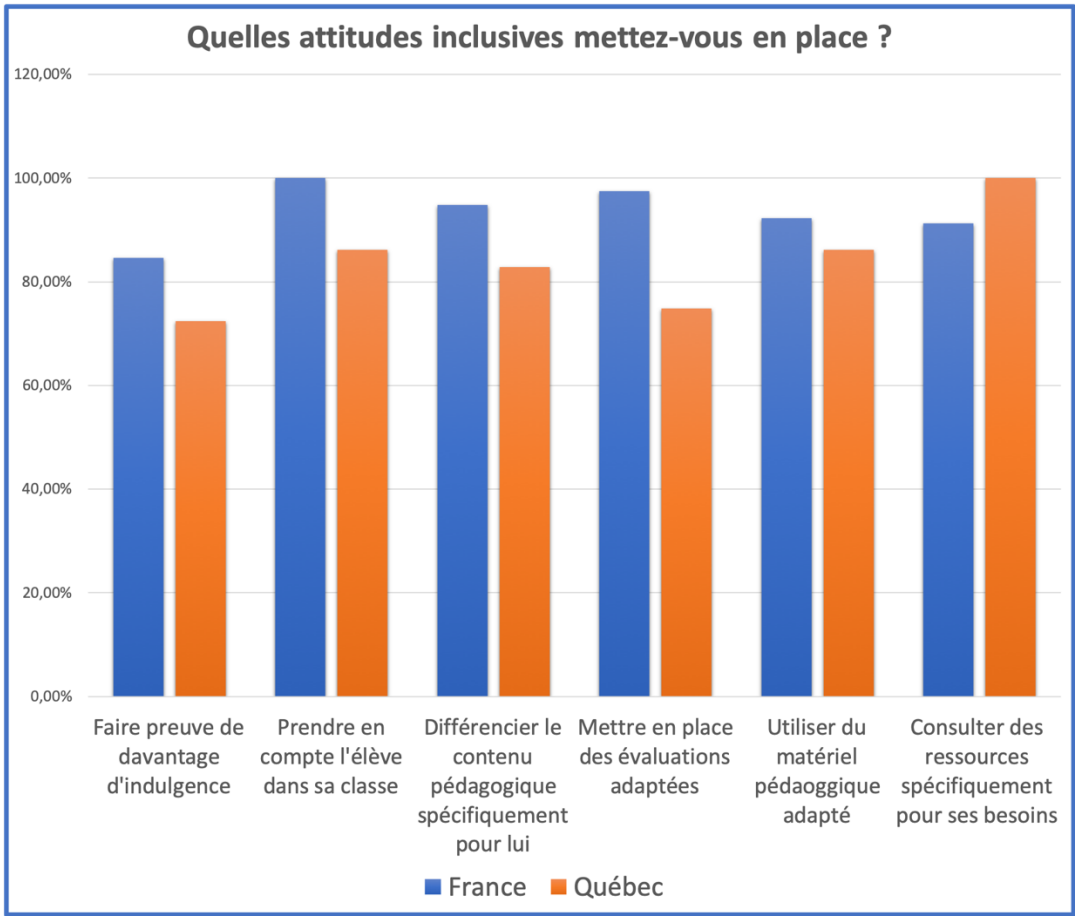


Figure 30 : Attitudes inclusives mises en œuvre des enseignants en France et au Québec

Nous l'avons vu précédemment. Les résultats montrent qu'il n'y a un léger impact du contexte local sur les représentations des acteurs enseignants exerçant en zone défavorisée ou non défavorisée. Au niveau des pratiques pédagogiques dites "inclusives", la tendance montre des résultats contrastés ne permettant pas d'en tirer de conclusion. L'impact de la zone d'exercice

n'est pas significatif sur la mise en œuvre de ce type de pratiques. Cela mériterait une étude davantage approfondie et spécifique. Ainsi, exercer en zone défavorisée ou favorisée n'impacte pas significativement les pratiques et attitudes. Toutefois, les acteurs éducatifs qui exercent en zone défavorisée soulignent davantage les obstacles et ont des représentations moins inclusives que leurs confrères.

Il ressort de cette analyse que le contexte d'exercice local n'entre pas significativement en compte dans les pratiques des acteurs. Les personnels exerçant en zone défavorisée peuvent avoir des représentations moins inclusives que ceux n'exerçant pas dans ce type de zone. Cette tendance peut s'expliquer par le fait qu'ils exercent dans des classes très souvent hétérogènes. Ils sont aussi davantage sujets aux phénomènes d'épuisement professionnel ou de burn-out.

Bilan de l'hypothèse 1 :

Le travail de recherche montre que les acteurs exerçant en zone défavorisée identifient davantage les obstacles liés à l'école inclusive que les acteurs n'exerçant pas dans ces contextes. Ils sont aussi un peu plus nombreux à relever des limites. Comme le fait qu'inclure entraînerait un nivellement par le bas. Cet écart est relativement léger mais constant sur les différents points relevés. En revanche, il est difficile d'en évaluer l'impact sur les pratiques. Pour synthétiser, exercer en zone défavorisée amènerait les acteurs à avoir des représentations légèrement moins inclusives. Ces résultats peuvent être expliqués par plusieurs facteurs : forte hétérogénéité au départ, différenciation…En élargissant, ce travail de recherche montre que l'impact du contexte sur les représentations est léger, qu'il n'existe pas de différences significatives entre celles-ci et les attitudes des acteurs exerçant dans des contextes ou la diversité est plus importante que celles des acteurs exerçant dans des zones ordinaires.

10.2 Les acteurs québécois ont des représentations davantage intégratives, les acteurs français davantage inclusives

Hypothèse 2

Les acteurs québécois ont davantage construit leur identité professionnelle en prenant en compte la diversité. Ils adoptent des attitudes plus inclusives envers les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cette seconde hypothèse nous permet de confronter, de comparer les représentations et pratiques des acteurs entre la France et le Québec à travers une analyse comparative.

Le contexte : données initiales

Elle permet de se questionner sur le lien entre les politiques inclusives, les représentations et les attitudes des acteurs. De nombreuses questions émergent. Avant d'entrer dans l'interprétation des résultats, rappelons le contexte. Si le Québec a entamé le virage de la prise en compte des élèves à besoins spécifiques plus tôt qu'en France, quel impact cela a-t-il aujourd'hui ? Cette prise en compte précoce impacte-t-elle les représentations et attitudes des acteurs aujourd'hui ? Ces politiques amènent-elles les acteurs québécois à avoir aujourd'hui des représentations et des attitudes plus inclusives que leurs homologues français ? La mise en place d'actions fortes à l'échelle de la province a-t-elle permis l'adhésion de tous les acteurs ? Les TES (Techniciens d'enseignement spécialisé) équivalent des accompagnants français, davantage formés que leurs homologues, ont-ils des représentations sociales et attitudes plus inclusives du fait de la politique éducative et des formations proposées ? Quelles différences existe-t-il entre les acteurs provenant de ces systèmes ? Pour réaliser notre étude comparative, il s'agit tout d'abord de prendre en compte le contexte spécifique de chaque système scolaire. Plusieurs éléments de comparaison sont à prendre en compte dans ces deux systèmes. Ces éléments de comparaison prennent appui sur les hypothèses proposées et sur les différents éléments recueillis. Dans le cadre de l'étude, il convient ainsi de comparer les points suivants concernant les acteurs des systèmes français et québécois :

- Les représentations sur l'inclusion et la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers
- La perception en tant qu'acteur de l'école inclusive
- La mise en place de pratiques pédagogiques adaptées sont liées à une culture, à une politique initiale différente en termes d'inclusion.

Pour analyser cette seconde hypothèse, nous nous appuyons sur plusieurs données recueillies.

Tout d'abord, nous constatons que les acteurs français disent connaître davantage les textes législatifs relatifs à l'inclusion que leurs compères québécois.
L'inclusion est une notion de plus en plus utilisée en France contrairement au Québec.

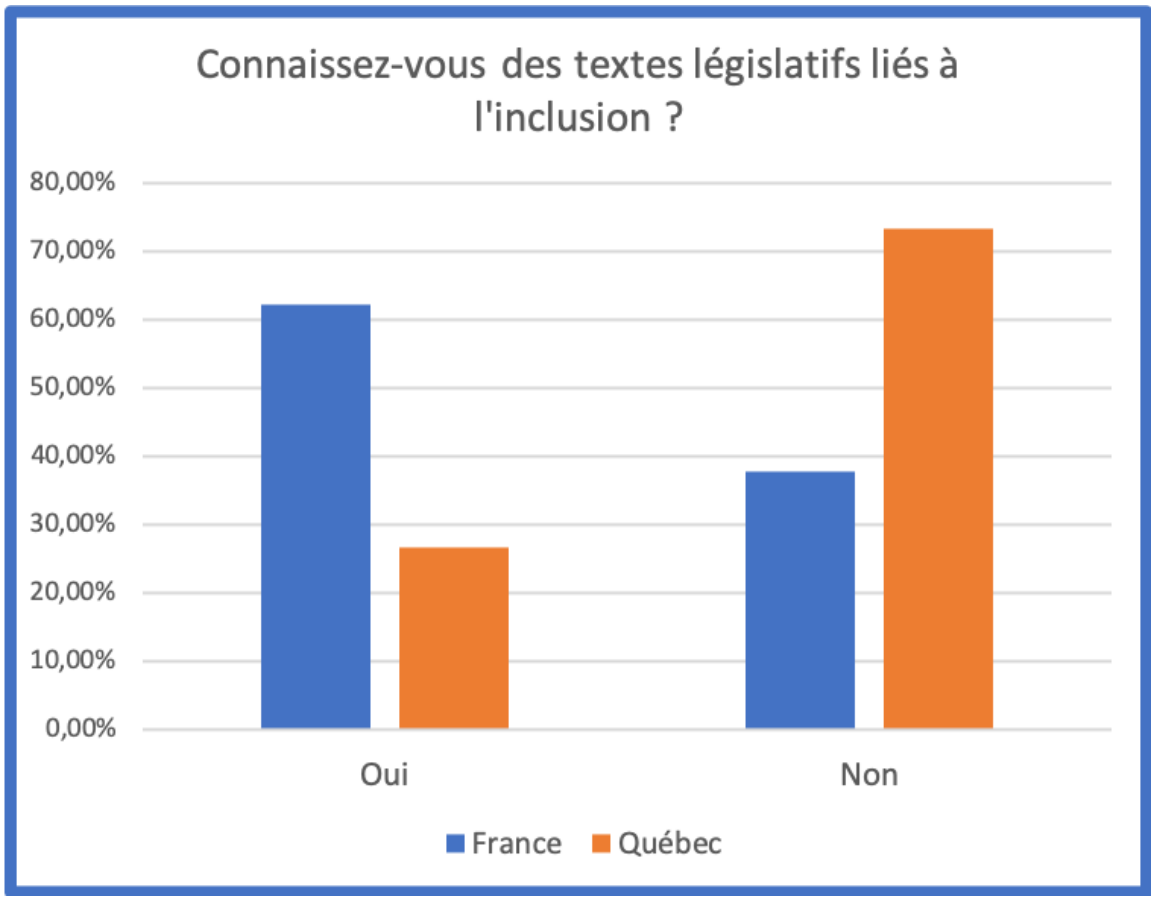


Figure 31 : Connaissance de textes législatifs en lien avec l'inclusion en France et au Québec

Les résultats montrent que 62,4% des acteurs français connaissent les textes législatifs relatifs à l'inclusion contre 26,7% des acteurs québécois. Ces résultats s'expliquent par le virage inclusif initié par les politiques éducatives françaises ces dernières années contrairement au

Québec ou la culture intégrative reste aujourd'hui majoritaire. Ils s'expliquent également par le fait que le terme « inclusion » est plus utilisé en France qu'au Québec. En effet, si ce terme est rentré dans la sphère éducative depuis plusieurs années, il n'est apparu officiellement dans les textes québécois qu'en 2019, bien après la France. Alors, comment les acteurs se représentent-ils l'inclusion ? Se perçoivent-ils plus ou moins comme des acteurs du processus ? Cela tient-il au lieu d'exercice ? Cette hypothèse étant relativement complexe, nous avons interprété les résultats à travers trois axes définis, synthétisés ci-dessous :

Analyse des résultats de l'hypothèse 2 à partir de trois axes

Axe 1	**Les représentations des acteurs** Quelle place pour les établissements médico-sociaux ? Quelle vision de son rôle en tant qu'acteur de l'école inclusive ?
Axe 2	**Engagement et mise en place d'attitudes et de pratiques inclusives** qui découlent de ces représentations
Axe 3	**Confiance générale et leviers existants**

Tableau 41 : Les axes d'analyse des représentations franco-québécoises

Axe 1 : Représentations des acteurs concernant l'école inclusive et perception de son rôle d'acteur

Nous l'avons vu précédemment. Les différentes réformes en France contribuent à ce que les acteurs français soient au fait des textes législatifs. Quelle perception ces acteurs ont-ils de l'école inclusive ? Nous allons le voir à travers plusieurs données collectées.

Les acteurs québécois plus réservés sur l'approche inclusive

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à la place des établissements spécialisés. Quelle perception les acteurs ont-ils de ce type d'établissement ? Pour les acteurs, certains élèves à besoins spécifiques y ont-ils leur place ou ces acteurs penchent-ils plutôt pour une approche

full inclusion ? Globalement, une majorité reconnait l'école comme un lieu d'accueil pour les élèves à besoins spécifiques.

- Les résultats de l'enquête montrent que les Québécois sont plus nombreux (21,1%) que les Français (11%) à émettre des réserves sur l'obligation pour l'institution de garantir une place pour tous les élèves en milieu ordinaire. Ils sont également presque un tiers à émettre des réserves sur l'intérêt pour l'institution de garantir une place pour tous les élèves au sein de classes ordinaires, 31% chez les canadiens, 18,4% chez les français.

Dès lors, pour un peu plus d'1/5 des acteurs québécois, la place des élèves à besoins spécifiques n'est pas forcément en milieu ordinaire, pour un peu moins d'1/3 elle n'est pas en classe ordinaire, deux scores supérieurs à ceux collectés chez les français. Selon les pays, il existe des différences de terminologie. Les acteurs québécois semblent émettre plus de réserves que leurs homologues français à inclure tous les élèves au sein de classes ordinaires.

Les données recueillies et analysées permettent de dégager deux points :

Tout d'abord, une grande partie des acteurs a pris le virage inclusif. Toutefois, les résultats montrent que les acteurs québécois une propension davantage favorable à une logique intégrative des élèves à besoins spécifiques que leurs homologues français.

À l'inverse, si ces derniers ont une vision davantage inclusive, ils sont partagés et attachés à conserver la place d'établissements médico-sociaux spécialisés pour certains de ces élèves. Nous parlons des élèves présentant les troubles les plus importants susceptibles d'entraver le bon déroulement du fonctionnement de la classe. Ils seraient donc davantage inclusifs mais attachés à certains établissements pour les élèves aux besoins les plus importants.

Les résultats ci-dessous témoignent parfaitement de cela, ils montrent qu'une part importante des acteurs français sont « totalement d'accord » avec le fait que les établissements spécialisés médico-sociaux sont la meilleure solution pour les élèves aux troubles importants.

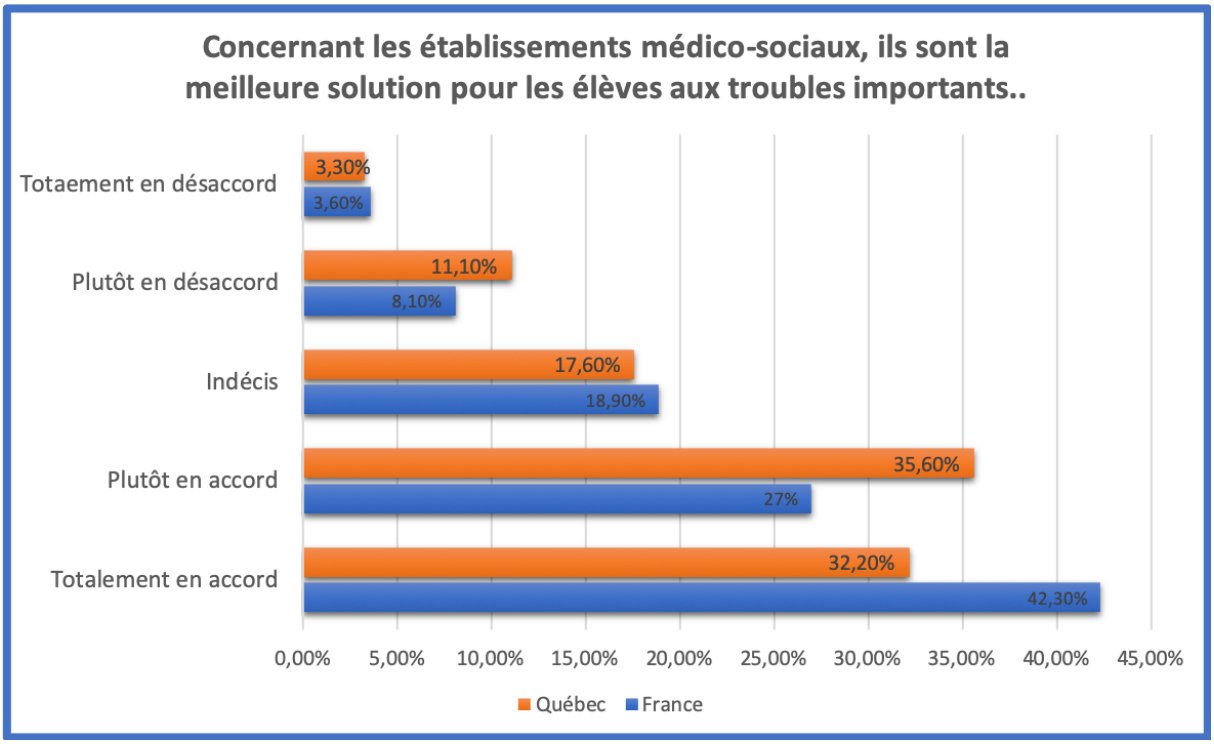


Figure 32 : Représentations du rôle des établissements médico-sociaux en France et au Québec

Inclusion et impact au sein des classes ordinaires

Le fait d'inclure entraînerait-il un nivellement par le bas dans les classes ordinaires ? Ou au contraire cela constituerait-il un progrès pour tous les élèves ? Les résultats sont intéressants. Ils montrent quelques différences entre la France et le Québec.

- 35,5% des acteurs québécois, 16,6% des français, sont plutôt d'accord ou totalement d'accord avec l'idée qu'inclure en classe ordinaire des élèves à besoins spécifiques entraîne un nivellement par le bas.

Ces résultats sont significatifs. Ils montrent que les Québécois sont plus nombreux que les Français à penser que l'inclusion en classe ordinaire peut faire baisser le niveau général d'une classe, du moins l'expriment-ils davantage. Pour plus d'1/3, inclure aurait un impact négatif sur les apprentissages en classe ordinaire ou régulière. Cela est cohérent avec un système québécois ancré dans un modèle intégratif depuis des années.

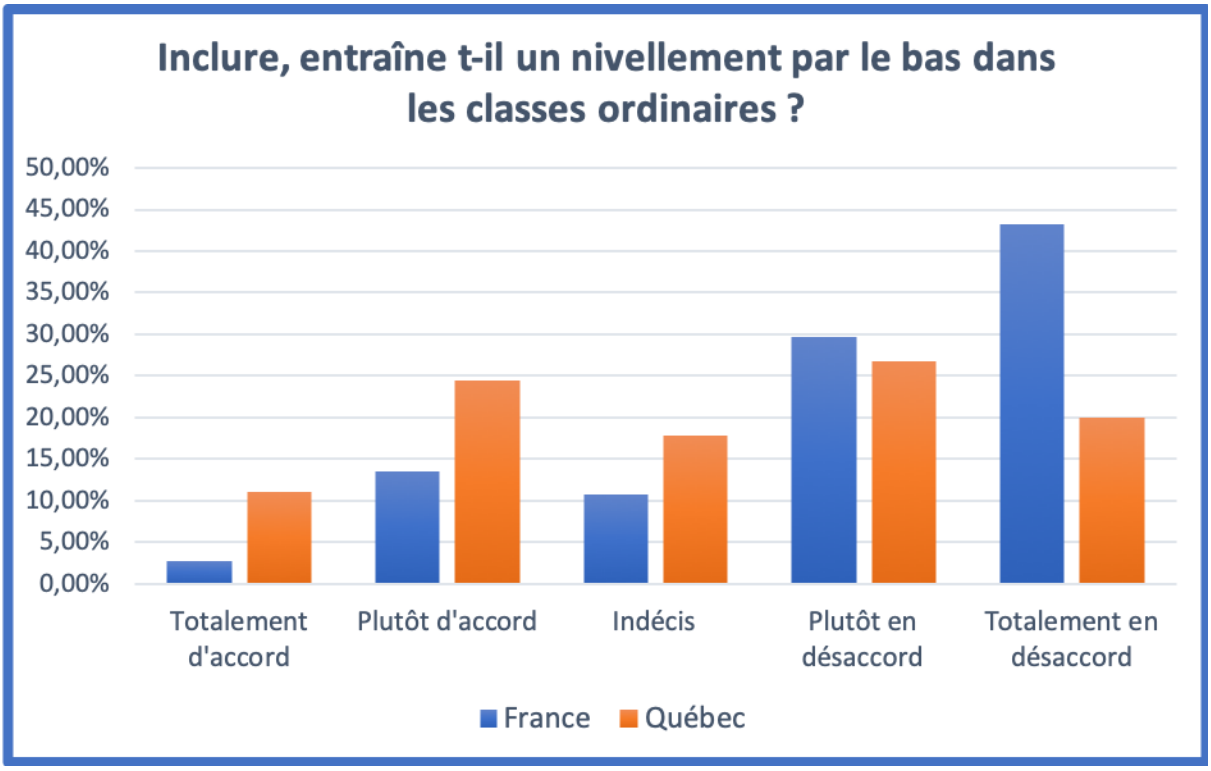


Figure 33 : Représentations des acteurs sur l'impact de l'inclusion des EBEP en classe ordinaire en France et au Québec

Le tableau ci-dessous permet d'élargir l'analyse et s'inscrit dans une même logique. Nous constatons que les acteurs Québécois pensent davantage qu'inclure peut :

- S'avérer contre-productif pour l'ensemble des élèves
- Être contreproductif pour l'élève inclus lui-même
- Entraîner un nivellement par le bas dans les classes ordinaires

Concernant les autres résultats, les résultats sont relativement proches.

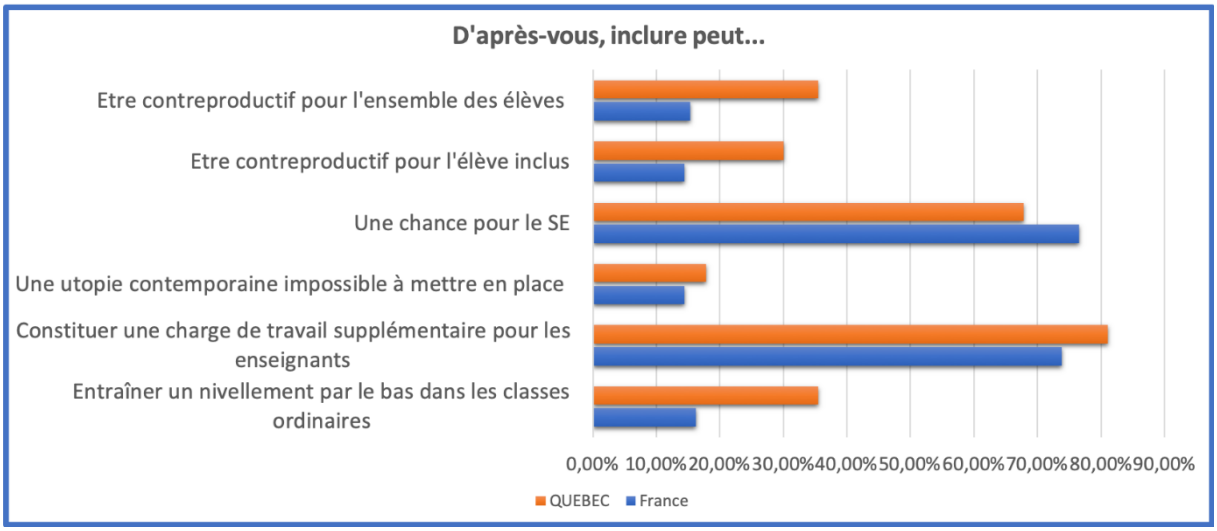


Figure 34 : Représentations générales des acteurs franco-québécois sur l'inclusion

Les représentations concernant la place des établissements spécialisés

Nous l'avons vu précédemment, ces dernières années, la politique québécoise tendait davantage à l'intégration qu'à l'inclusion. Au contraire, la France, initialement en retard dans ce processus, a pris un virage très inclusif ces dix dernières années qui a fait bouger les lignes comme en témoigne l'évolution des représentations. Concernant les établissements spécialisés, ceux-ci sont-ils la solution pour certains élèves à besoins spécifiques importants ? La place de tous les élèves quels qu'ils soient est-elle à l'école ou doit-il exister des exceptions ? Ici les résultats sont partagés, même si, là aussi, l'engagement des Français confirme la donnée précédente. Le tableau ci-dessous montre qu'ils sont davantage « totalement d'accord » avec cette affirmation, précisant un certain attachement, un certain habitus, à décentraliser l'accompagnement éducatif dans le cas d'élèves à besoins très spécifiques.

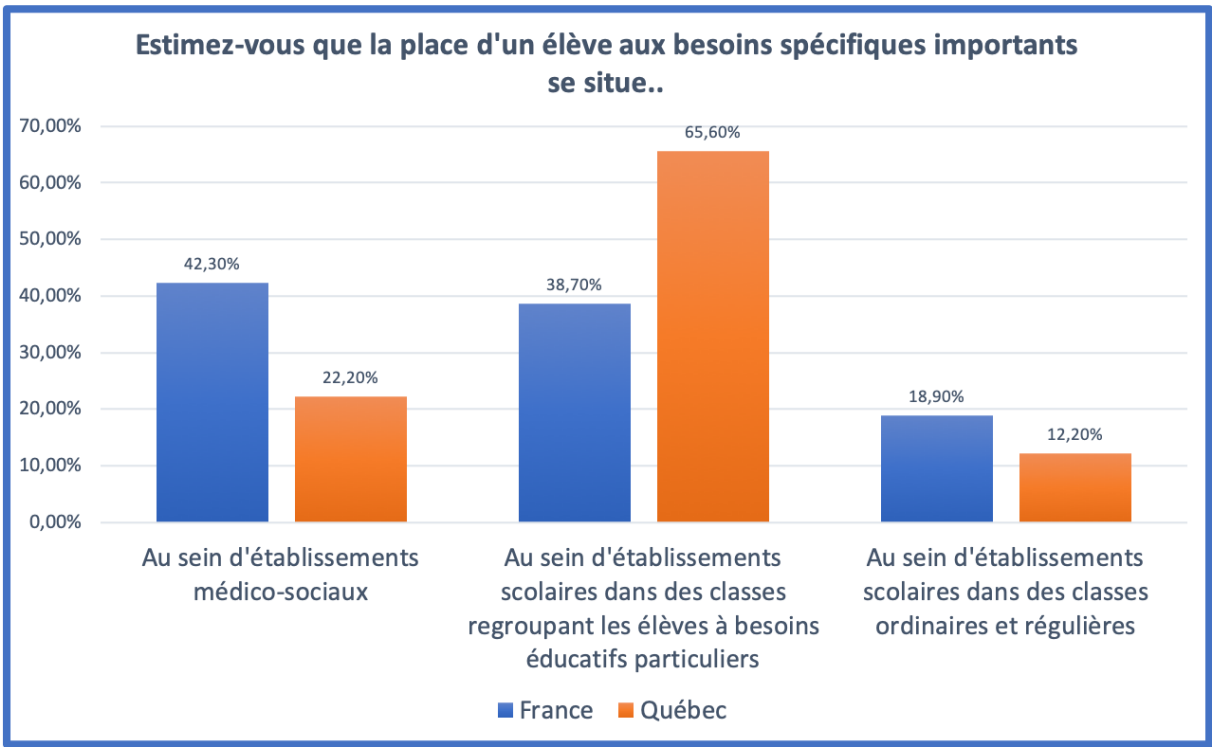


Figure 35 : Représentations des acteurs franco-québécois sur la place des EBEP en milieu scolaire

- 65,6 % des acteurs Québécois pensent que la place de certains élèves aux besoins éducatifs particuliers importants se situe dans des classes spéciales au sein d'établissements ordinaires, contre 38,7% des Français, ce qui traduit une logique intégrative.

- 42,3% des acteurs Français contre 22,3% des acteurs Québécois pensent que la place de ces élèves se situe au sein d'établissements spécialisés.

En analysant ces données, nous avons d'une part des acteurs Québécois prônant assez largement un système intégratif avec des classes spéciales au sein d'écoles ordinaires, à contrario les acteurs Français se disent et se veulent plus inclusifs mais souhaitent en partie conserver la place des établissements spécialisés pour les élèves aux besoins les plus importants. Concrètement, il y a une volonté plus importante d'intégrer en milieu ordinaire un maximum d'élèves chez les acteurs Québécois mais pas forcément dans des classes ordinaires, ce qui confirme une vision plus intégrative qu'inclusive. En approfondissant, des recherches montrent bien que l'inclusion peut davantage poser problèmes aux acteurs pour certains élèves aux besoins spécifiques. Par exemple, les enseignants continuent de rencontrer des difficultés qui les empêchent d'adopter pleinement la politique inclusive (Hind et al. 2019). Cette réticence concerne particulièrement certains élèves aux troubles parfois plus importants ou visibles comme ceux atteints de troubles du spectre autistique (TSA) par rapport à d'autres handicaps (Jury et al., 2021). Une enquête réalisée par OpinionWay pour datée de 2011 montrait que 65% des enseignants pensent que les élèves porteurs de TSA doivent être scolarisés dans des écoles spécialisées. Les tableaux ci-dessous s'intéressent à la vision générale des acteurs. Ils complètent les informations précédentes : les acteurs Québécois relèvent davantage les obstacles liés à l'inclusion et sont moins convaincus par la mise en place de ce processus. Les écarts restent toutefois légers mais constants.

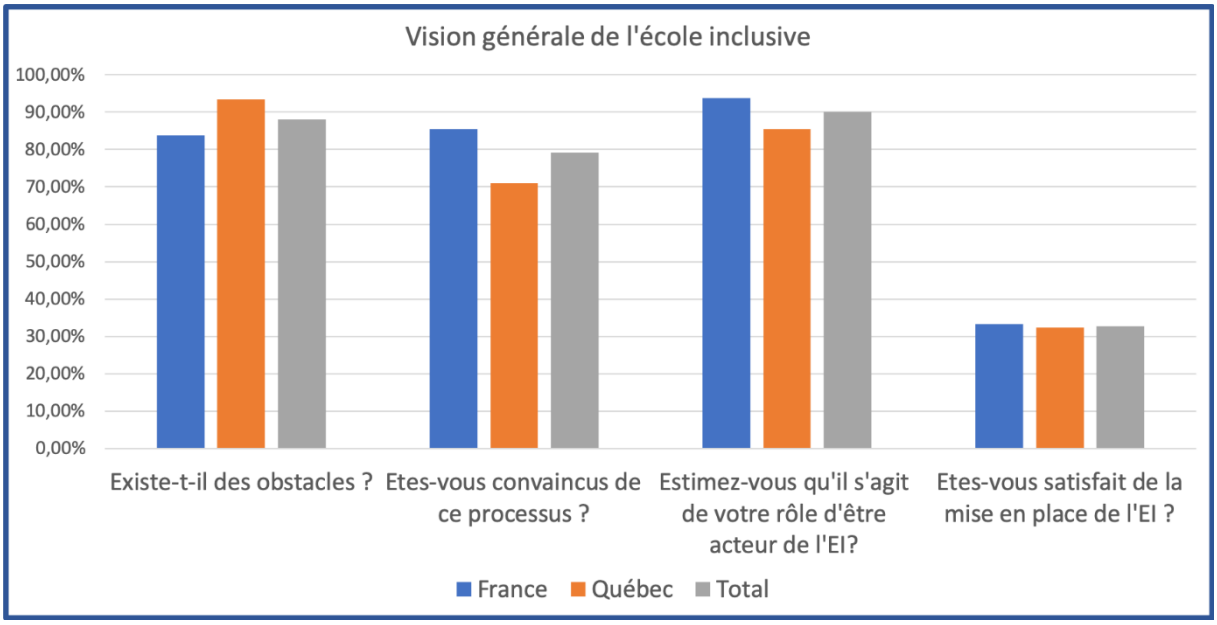


Figure 36 : Représentations générales sur l'école inclusive des acteurs franco-québécois

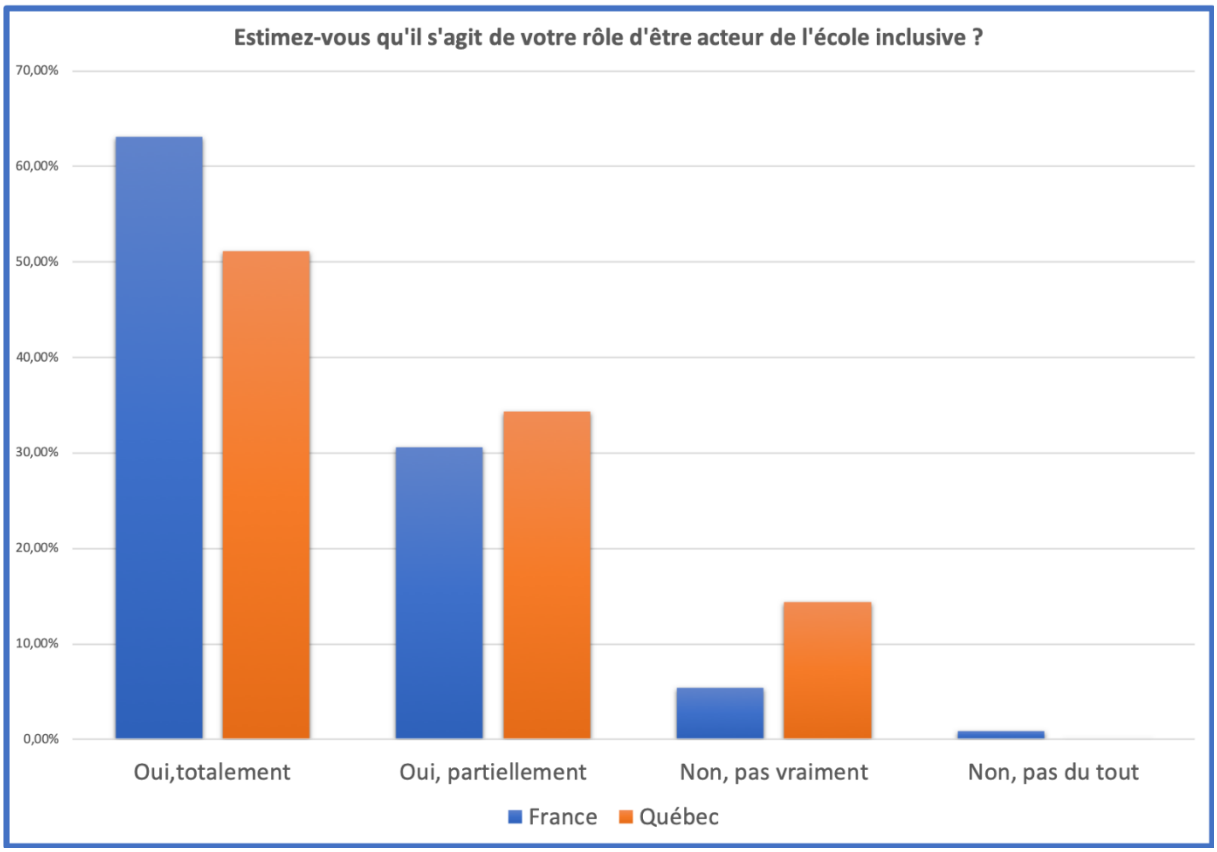


Figure 37 : Sentiment d'être acteur des personnels franco-québécois dans le processus d'école inclusive

Les différents tableaux présentés dans l'axe 1 permettent de souligner plusieurs points :

-Les acteurs Québécois relèvent davantage les obstacles de l'école inclusive. Ils sont moins convaincus que les acteurs Français de la mise en œuvre de ce processus.

-Concernant la place des élèves à besoins éducatifs particuliers aux troubles importants, les Québécois prônent une scolarisation intégrative au sein de classes spéciales dans des établissements ordinaires. Les acteurs Français sont davantage partagés. Une partie importante prône une scolarisation au sein d'établissements médico-sociaux.

-Les acteurs Québécois sont plus nombreux que les Français à exprimer que selon eux, inclure entraîne un nivellement par le bas et que cela constitue une charge de travail supplémentaire pour les enseignants.

Axe 2 : Engagement et mise en place d'attitudes et pratiques inclusives

Comment les acteurs perçoivent-ils leur rôle dans ce processus ?

Les résultats montrent que les acteurs québécois émettent davantage de réserves quant à leur rôle d'acteur dans ce processus.

Mais alors, les acteurs se sentent-ils engagés dans ce processus ? Ce premier résultat, montre que globalement, le personnel éducatif perçoit qu'il a son rôle en tant qu'acteur de l'éducation inclusive. Cette tendance est plus générale en France (93,6%) qu'au Canada (85,5%) même si l'écart reste léger.

Le personnel éducatif est, dans sa grande majorité, concerné par cette cause. Mais dans quelle mesure ?

Concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et le rôle des établissements scolaires dans ce processus, les acteurs québécois sont plus nombreux à émettre des réserves vis-à-vis de l 'Institution dans la mise en place de moyens pour la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les enseignants mettent-ils en place des attitudes inclusives ? Certaines études, par exemple, celle de De Boer et al., (2011) se sont intéressées à cette question et ont analysé 26 autres études recensées sur le sujet. Celles-ci ont révélé que « *la majorité des enseignants adoptent des attitudes neutres ou négatives face à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs spéciaux dans une école primaire ordinaire »* (p. 331). Pourtant, comme le rappelle Bélanger (2006), *« les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial quant à la réussite ou non de son implantation »(*p.66).

Si, globalement, les acteurs développent des attitudes inclusives, certaines disparités apparaissent notamment concernant la différenciation des contenus, ou l'adaptation spécifique des évaluations.

Ces résultats montrent l'évolution des enseignants français, de leurs pratiques pédagogiques adaptées à la diversité. Le tableau ci-dessous synthétise cela et vise à comprendre quelles attitudes sont mises en place avec les élèves à besoins spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers.

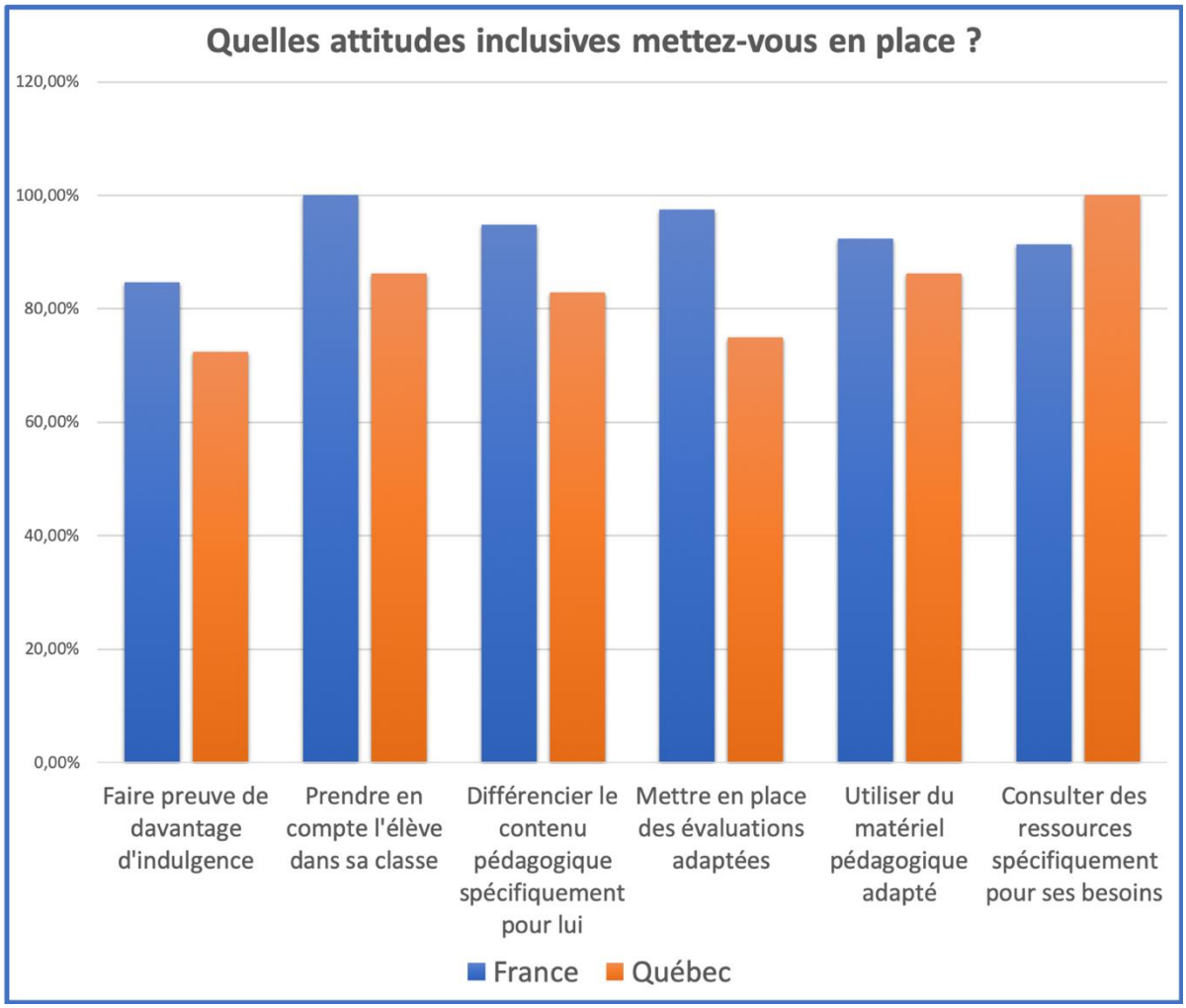


Figure 38 : Attitudes inclusives mises en place par les enseignants franco-québécois

Comme vu précédemment, dans l'ensemble, les enseignants mettent en place des attitudes inclusives auprès des élèves à besoins spécifiques. Ils différencient et adaptent leurs pratiques pédagogiques. Ils font preuve de davantage d'indulgence, prennent en compte l'élève, différencient le contenu... Les résultats montrent que les enseignants français proposent davantage d'aménagements spécifiques. Comme pour d'autres résultats, il convient de le contextualiser avec l'accélération de la politique inclusive en France qui fait que ces dernières années, un grand nombre d'enseignants est amené à travailler très régulièrement avec des élèves à besoins spécifiques dans sa classe. Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont désormais inscrits dans les classes régulières ou ordinaires en France alors que les classes d'adaptation scolaire sont encore largement en place au Québec.

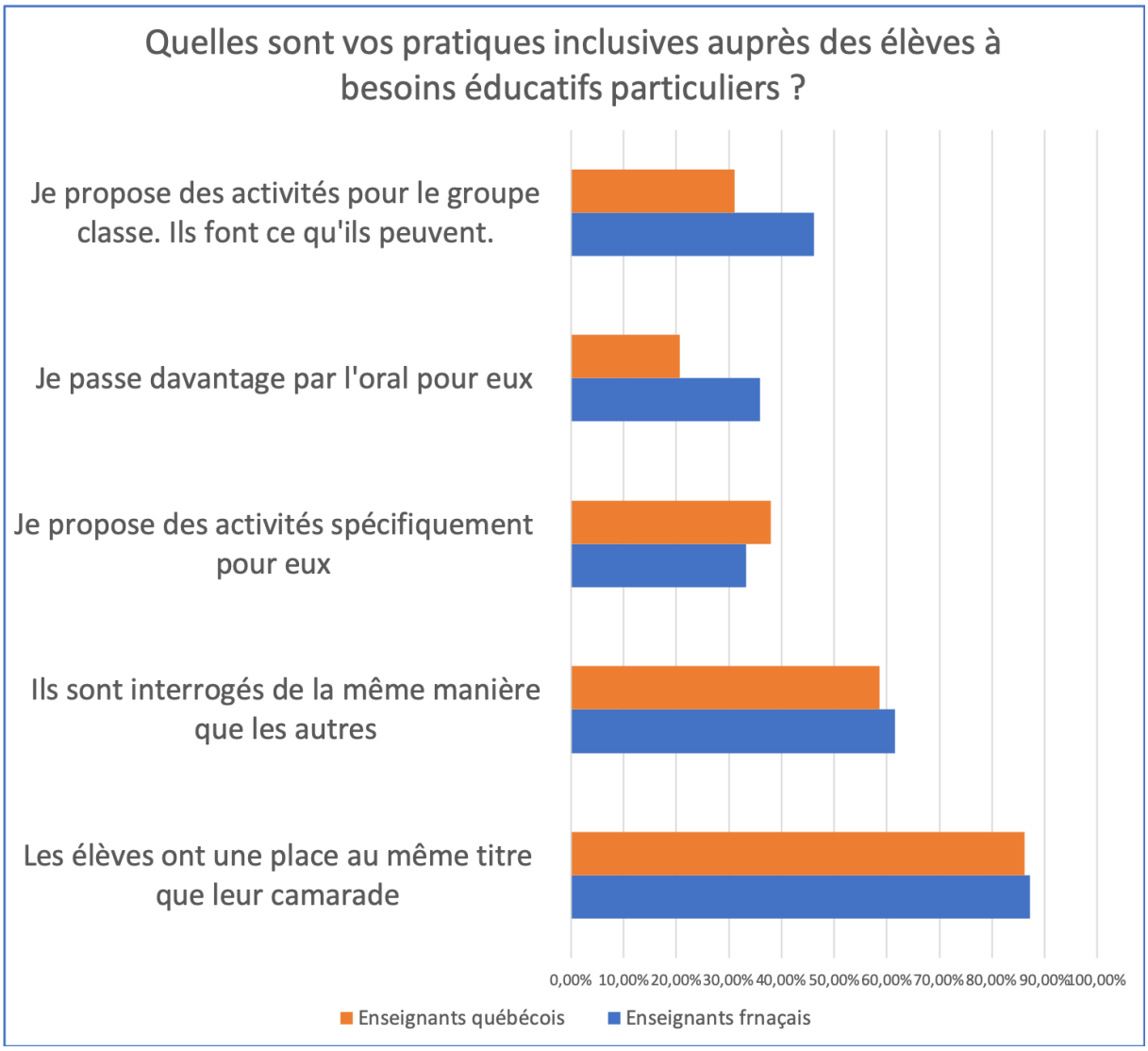


Figure 39 : Pratiques inclusives des enseignants franco-québécois auprès des EBEP

Axe 3 : Confiance, leviers et place de la formation

Les acteurs sont-ils confiants dans la mise en place de l'école inclusive ? Se sentent-ils suffisamment formés ?

Si d'une manière globale, la tendance est à l'inclusion en milieu ordinaire, cela n'est pas généralisé. Il existe une part significative des acteurs, davantage encore au Québec, qui reste convaincue de l'importance des établissements spécialisés et adaptés dans la scolarisation de certains élèves. Ce résultat s'explique par la politique québécoise vis-à-vis de l'inclusion scolaire et une vision davantage intégrative.

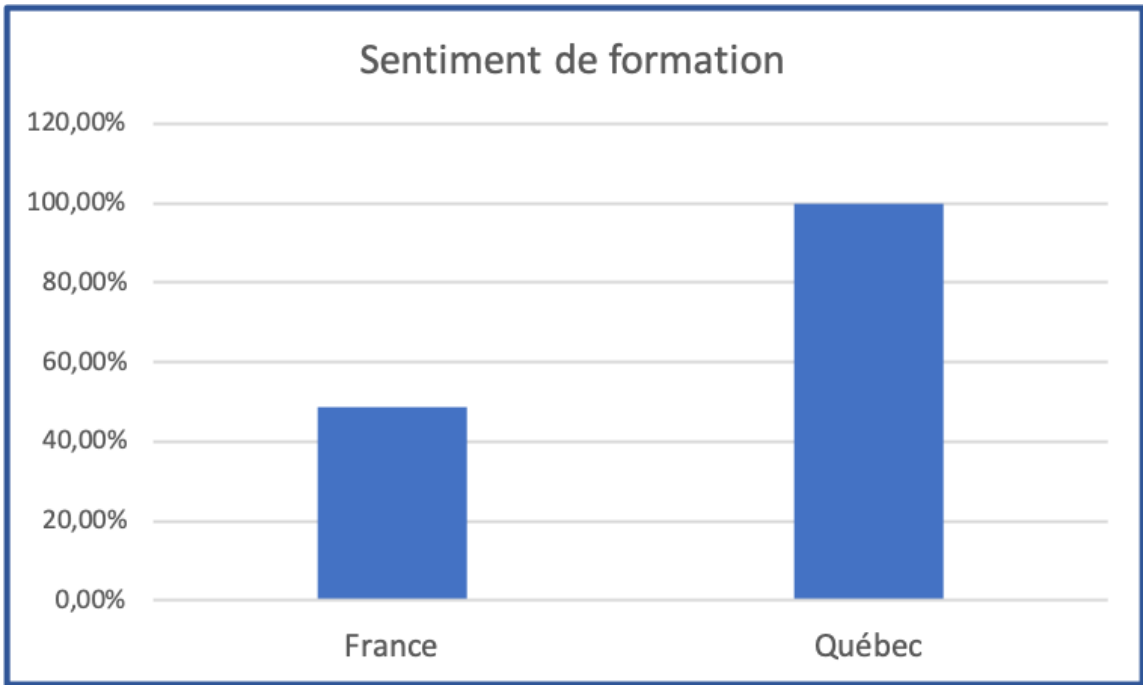


Figure 40 : Sentiment de formation des acteurs franco-québécois

Le graphique ci-dessous confirme les écrits précédents. Les Québécois, contrairement aux Français, particulièrement les TES sont davantage formés et se sentent suffisamment formés pour exercer leur métier. Quelles sont les représentations selon les pays ? Comment les différents acteurs perçoivent-ils leur rôle ?

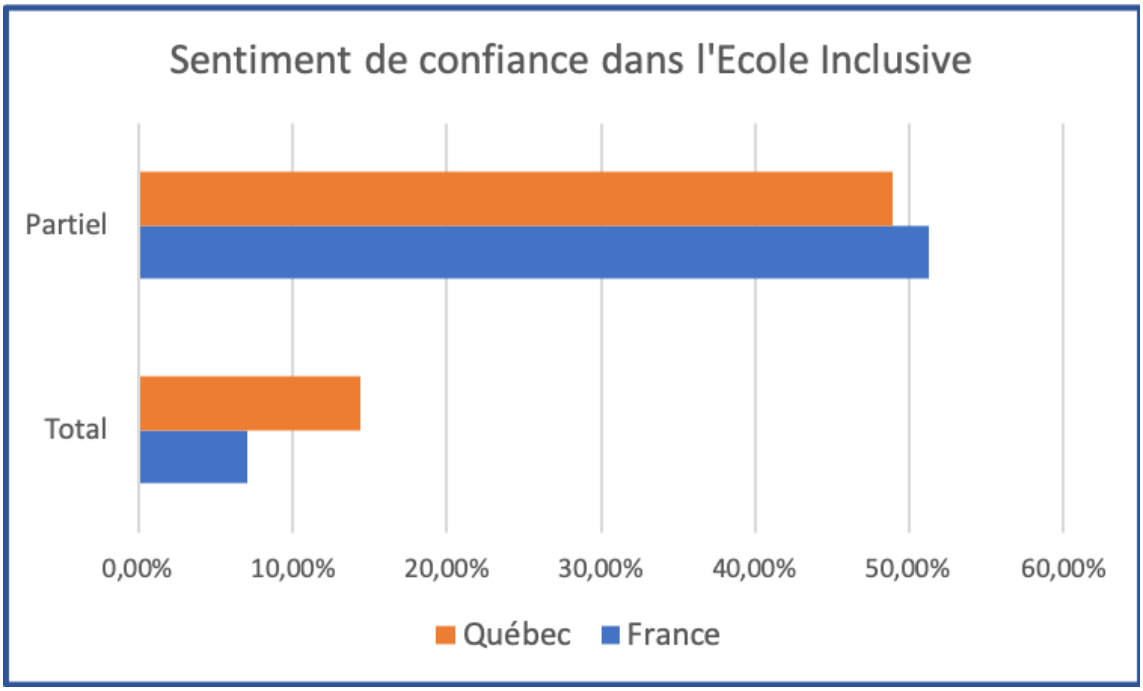


Figure 41 : Sentiment de confiance des acteurs franco-québécois dans l'école inclusive

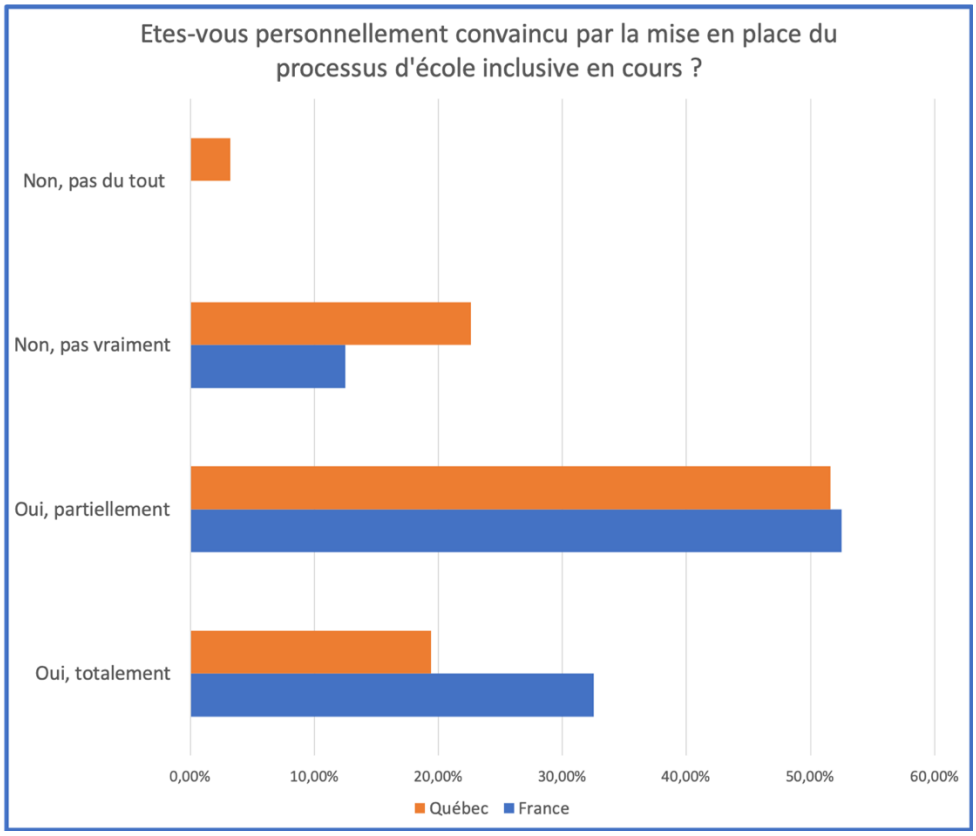


Figure 42 : Sentiment de conviction des acteurs franco-québécois dans le processus d'école inclusive

Les résultats ci-dessus confirment la tendance générale observée dans cette partie de l'enquête : premièrement, les acteurs se disent globalement convaincus et montrent une certaine confiance quant à la mise en place de l'école inclusive, ensuite les Français sont davantage convaincus par le processus en cours que les Québécois, qui, eux, sont plus réticents. En effet, une grande majorité des acteurs français, 93,6% (et des acteurs québécois, 85,5%) estiment que c'est leur rôle d'être acteurs de l'école inclusive. Lorsqu'il leur est demandé s'ils sont « personnellement convaincus par la mise en place de l'école inclusive pour tous les élèves en milieu ordinaire », ils sont 12,5% des Français et 25,8% des Québécois à ne pas l'être. Ainsi, bien qu'une partie importante des acteurs se dise convaincue par ce processus, celui-ci ne fait cependant pas l'unanimité. 60% des acteurs interrogés sont globalement confiants dans le succès de la mise en place de l'école inclusive à l'avenir, 56,8% des Français et 63,3% des Québécois. Pour relever cela, plusieurs indicateurs ont été utilisés dans le questionnaire, que ce soit la présence d'un dispositif spécifique, l'accueil d'élèves à besoins spécifiques ou la situation de l'établissement dans une zone prioritaire.

Bilan de la deuxième hypothèse :

L'analyse de cette seconde hypothèse démontre un paradoxe avec des acteurs québécois prônant davantage le modèle de l'intégration tout en étant aussi plus confiants que les acteurs français à accueillir l'ensemble des élèves en milieu ordinaire et non dans des établissements spécifiques. Les récentes politiques inclusives mises en place ces dernières années ont fait évoluer les représentations des acteurs français et québécois. Désormais, une grande partie des acteurs a une perception positive de l'école inclusive. Du moins, ces acteurs disent-ils en avoir une perception positive. Une partie importante des enseignants met en place des adaptations et les acteurs perçoivent leur rôle comme celui d'un acteur incontournable de l'école inclusive. Si les acteurs québécois interrogés sont moins convaincus par la mise en place de l'école inclusive pour tous les élèves en milieu ordinaire, ils sont aussi plus confiants en l'avenir. Ils prônent une mise en place intermédiaire en maintenant les établissements spécialisés. D'une manière générale, il semble que les efforts réalisés ces dix dernières années (création des PIAL, recrutement des AESH, loi de 2013…) sur le sol français, à défaut de transformer totalement les représentations des personnels, ont fait évoluer les représentations des acteurs qui se disent plus inclusifs. Pour synthétiser, les Français ont développé ces dernières années, des représentations et une compréhension des enjeux tournés vers l'inclusion de tous en milieu ordinaire. Les acteurs Québécois sont d'une certaine manière plus axés sur un modèle encore intégratif. La seconde partie de ce paradoxe concerne les élèves à besoins très spécifiques :

-Les Québécois ont confiance en leur capacité à accueillir tous les élèves en milieu ordinaire parfois dans des classes spéciales.

-Les Français peuvent être tentés de décentraliser l'accompagnement pour certains élèves. Cela serait-il lié à la formation qui permet aux acteurs québécois de se sentir mieux formés et compétents que les acteurs français ?

Les Québécois, bénéficient, historiquement de davantage de formations, sont sensibilisés à une politique intégrative, plus qu'à la « full inclusion ». Ils en connaissent aussi les limites. Enfin, le système québécois s'appuie sur nombre de personnels compétents présents au sein des établissements (orthopédagogues, techniciens..). Les enseignants français ont longtemps été les « pompiers de service », obligés d'apprendre et d'adapter seuls, ce qui peut en partie expliquer des écarts aussi si importants.

10.3 Les représentations des acteurs québécois concernant l'école inclusive sont plus élargies que celles des acteurs français

Hypothèse 3 : impact du contexte international

Les acteurs français ont des représentations obsolètes concernant l'éducation inclusive. Ils associent davantage « inclusion » et « handicap » sans prendre en compte l'enjeu inclusif au sens large tel que préconisé par l'éducation inclusive. Cela se traduit par un écart entre la demande institutionnelle et la formation proposée qui ne permet pas aux acteurs de répondre à cette demande.

Le contexte : Que signifie « l'inclusion » ?

Les premiers résultats obtenus montrent que les personnels québécois se disent davantage formés à l'exercice de leurs métiers respectifs. Peut-être, peut-on rattacher cette donnée au sentiment de confiance qui habite les acteurs québécois lesquels, se sentant mieux formés et compétents, mettent en place davantage d'actions à destination de tous les élèves. Dans ce travail, rappelons que les contextes ciblés ont été des établissements du secondaire. Le choix a été fait d'interroger les personnels de direction, les enseignants et les accompagnants ou techniciens d'éducation spécialisée, tous directement liés à ces enjeux au quotidien. Nous nous sommes intéressés, d'une part au sens que les acteurs donnent au terme « inclusion », variant selon différents facteurs, d'autre part aux représentations qu'ont ces acteurs de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'étude réalisée visait à recueillir les représentations des acteurs par rapport à ce changement de paradigme.

- Qu'associent les acteurs au terme « inclusion » ?
- Que pensent-ils de la demande institutionnelle d'accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de classes ordinaires ?

Les résultats : des termes similaires accompagnés de différences

A une époque où l'élève est placé au centre du système scolaire, ce travail s'intéresse au panel d'acteurs qui se situent en première ligne. Parmi les 204 acteurs interrogés regroupant des personnels de direction, des enseignants et des accompagnants au sein d'établissements du secondaire, quels sont les termes les plus associés à celui d'« inclusion » ? Les réponses générales sont synthétisées dans les graphiques ci-dessous en France et au Québec.

En France :

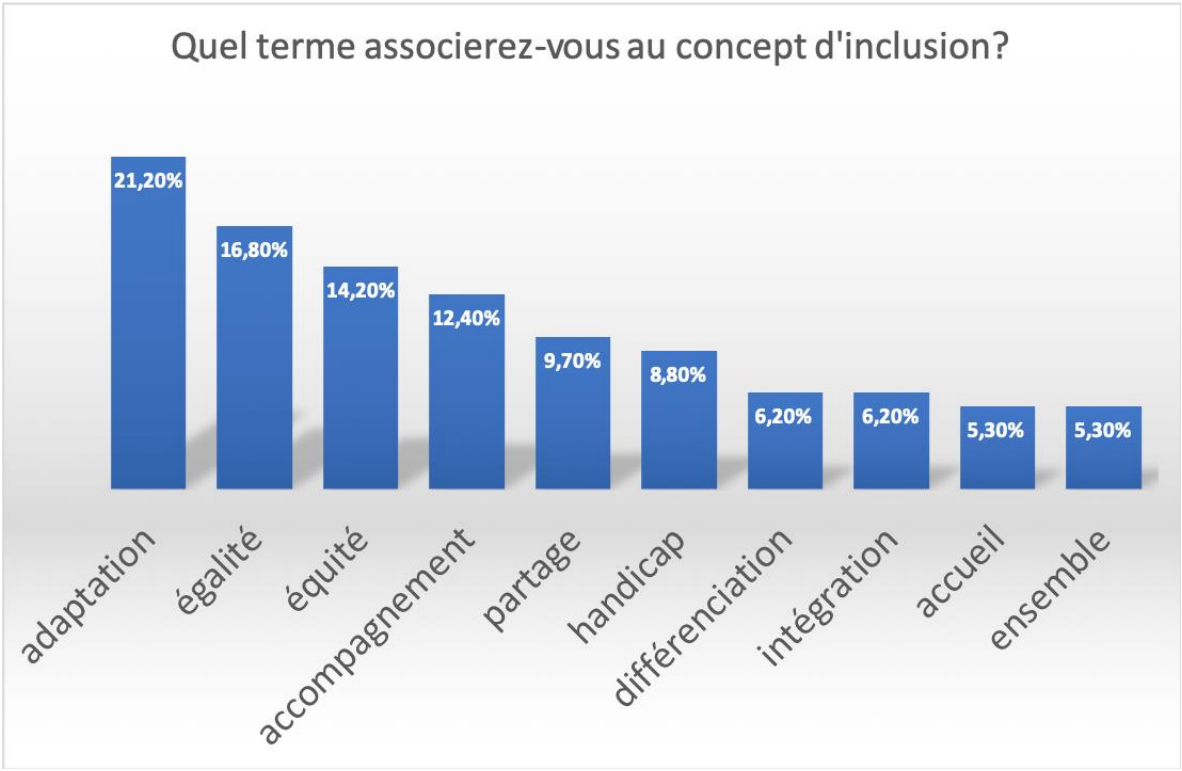


Figure 43 : Termes associés au concept d'inclusion par les acteurs français

Au Québec :

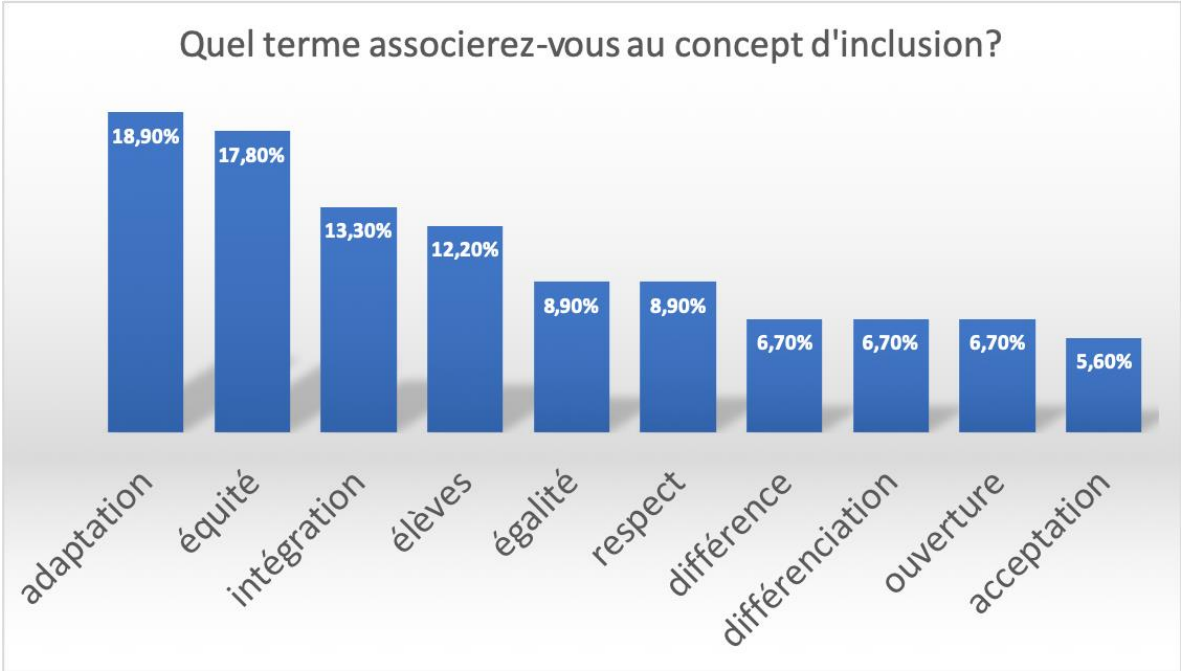


Figure 44 : Termes associés au concept d'inclusion par les acteurs québécois

Les termes les plus utilisés en France et au Québec sont identiques :

- « Adaptation »
- « Équité ».

Ces résultats semblent montrer que la finalité de l'inclusion est bien maîtrisée. Inclure, implique de s'adapter en tant que professionnel et d'adapter ses pratiques. C'est une condition indispensable à la réussite de l'inclusion. Allons plus loin et intéressons-nous maintenant aux divergences.

Des disparités de terminologie apparaissent en France et au Québec

Dans le cadre de cette analyse comparative internationale et pour élargir notre mode de pensée et comprendre les disparités qui suivent dans ce paragraphe, nous nous sommes appuyés sur certains travaux de chercheurs comme celui d'Arduin (2015), qui a montré l'impact des valeurs sociétales sur l'inclusion scolaire. Pour lui, le système néolibéral s'avère moins favorable à l'inclusion scolaire que la social-démocratie, de par les valeurs qu'elle affirme et le langage qu'elle préconise relativement aux élèves différents. C'est donc à l'échelle paradigmatique que l'éducation inclusive exige un repositionnement de la pensée et la problématique des élèves présentant des difficultés comportementales n'y échappe pas. Ce rappel de contexte est intéressant, mais qu'en est-il de la France et du Québec ?

« Intégration » au Québec, « Handicap » en France

Rappelons tout d'abord le contexte. En France, ces dix dernières années, les politiques publiques ont entamé un fort virage inclusif qui s'est concrétisé par la création des pôles et services multiples que nous avons cités précédemment : la création et la mise en place des PIAL[10] sur tout le territoire, la mise en place de Service École Inclusive ou l'extension des ouvertures de dispositifs adaptés en milieu scolaire et la création de postes d'accompagnants. Au Québec, une tendance s'est dessinée récemment, l'évolution se fait pas à pas. Les résultats montrent que les Québécois associent encore aujourd'hui, le terme « d'inclusion » à celui « d'intégration » , un terme qui revient régulièrement pour qualifier les EHDAA[11]. C'est moins le cas des Français. Mais, à contrario, ceux-ci parlent davantage de « handicap », réduisant ainsi le champ de l'inclusion aux seuls élèves en situation de handicap. Tout cela est paradoxal :

[10] PIAL : Pôle inclusif de l'accompagnement localisé

[11] EHDAA : Elève handicapé et élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

D'une part, les acteurs français s'inscrivent dans un processus qui s'accélère ces dernières années sur le territoire avec la mise en place des pôles localisés, l'ouverture de dispositifs, l'accélération de la formation des enseignants spécialisés et le recrutement des accompagnants. D'autre part, ils semblent encore difficilement se représenter tout ce qu'englobe la notion d'école inclusive aujourd'hui. Ces données posent la question de la formation aux enjeux récents de l'école inclusive qui englobe désormais la diversité des élèves dans leur ensemble.

Bilan de l'hypothèse 3 :

Pour conclure, nous relevons des différences au niveau des termes associés à celui «d'inclusion ». S'il existe des termes communs autour des enjeux de l'inclusion, cette notion est toujours soumise à un certain flou conceptuel. Les acteurs français vont parfois réduire l'inclusion au simple champ du handicap. Quant aux acteurs québécois, bien qu'ayant une vision globalement plus large, dans un système qui prend en compte la diversité des élèves en milieu scolaire depuis plus longtemps, ils associent encore davantage ce terme à une logique « intégrative », avec des classes et des dispositifs spéciaux au sein d'un milieu ordinaire. Ces résultats sont à analyser en tenant compte d'un contexte initial différent avec des acteurs français « imprégnés » depuis presque 10 ans par les politiques inclusives, le tout sans toujours avoir les moyens et les ressources pour une mise en œuvre réelle sur le territoire et des acteurs québécois confrontés à une réalité davantage basée sur un système intégratif.

10.4 Les chefs d'établissement ont des représentations plus inclusives que les enseignants, accompagnants et TES

Hypothèse 4

Les personnels de direction, qui intègrent ce corps de métier souvent plus tardivement que les professeurs et les accompagnants, ont moins construit leur identité professionnelle en prenant en compte la diversité. Toutefois, ils sont peut-être, de par leur fonction, mieux formés et mieux préparés aux enjeux récents de l'inclusion. Les enseignants quant à eux relèvent des obstacles liés à la gestion du groupe classe et aux effectifs surchargés.

Le contexte

Cette quatrième hypothèse permet de s'intéresser aux représentations et aux pratiques inclusives des acteurs selon les fonctions occupées. Tout d'abord, parmi les personnels interrogés, nous constatons que ce sont les personnels de direction qui sont les plus âgés.

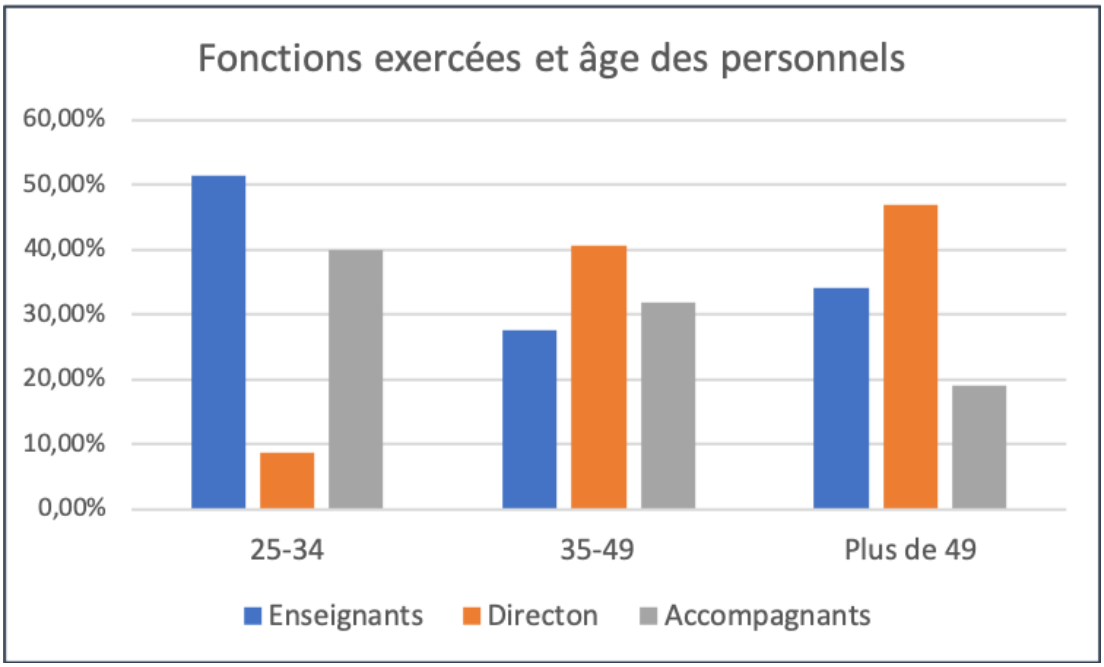


Figure 45 : Age des personnels selon les fonctions exercées

- Tous les acteurs sont-ils concernés ?
- Se sentent-ils responsables du changement de processus en cours ?
- Ont-ils eu des expériences auprès des élèves des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Les résultats : des personnels de direction davantage convaincus par le processus inclusif

Nous observons que chaque catégorie est concernée directement par la scolarisation des élèves spécifiques. Les accompagnants bien sûr, les enseignants au sein de leur classe et les personnels de direction à l'échelle de l'établissement. Les tableaux ci-dessous permettront de voir comment les différents personnels se représentent l'École Inclusive à partir de la fonction exercée. L'ensemble sera traité au bas des trois tableaux : le premier portera sur le sentiment de conviction des acteurs, le second sur leur confiance dans ce processus, enfin le dernier s'intéressera aux représentations.

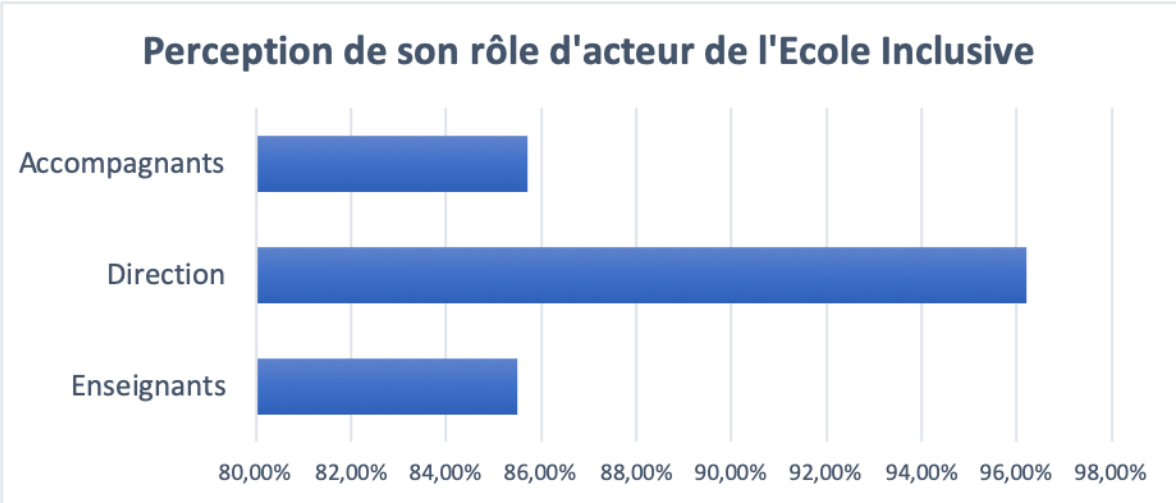


Figure 46 : Sentiment de conviction de son rôle d'acteur selon les fonctions exercées

Le premier graphique présente la perception qu'ont les différents acteurs de leur rôle d'acteur dans l'école inclusive.

Ces personnes pensent-elles avoir un rôle à jouer dans ce processus ? Est-ce le rôle des milieux spécialisés ou existe-t-il objectif commun qui implique l'ensemble des acteurs ?

Premier résultat : si, dans l'ensemble, tous les acteurs perçoivent leur rôle dans le processus que représente l'école inclusive, ce sont bien les chefs d'établissement qui se sentent presque unanimement concernés par cette évolution (plus de 96%).

Qu'en est-il de l'indice de confiance ?

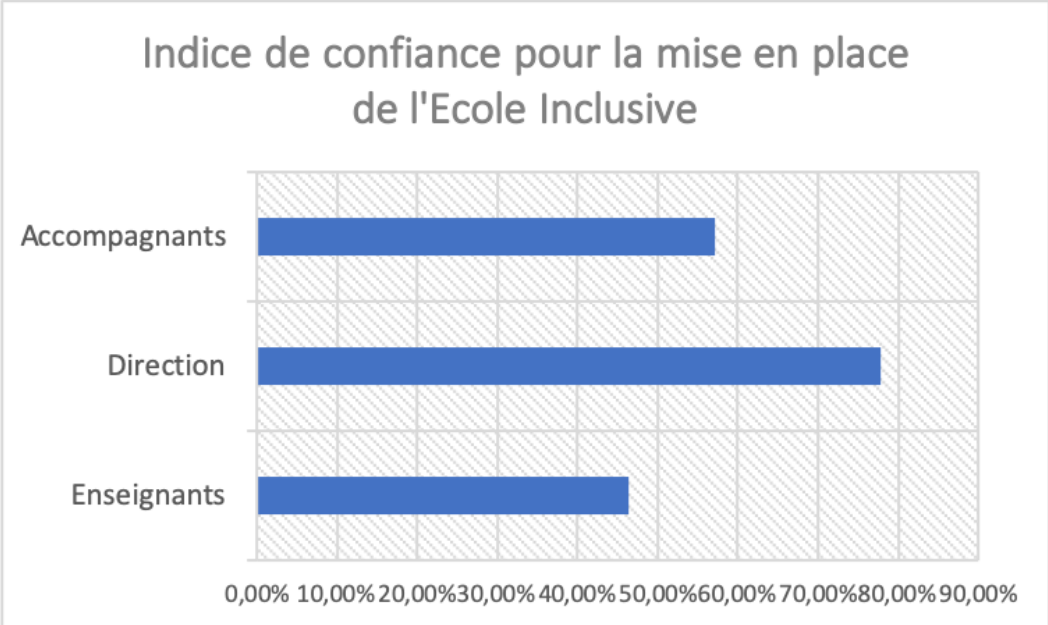


Figure 47 : Sentiment de confiance dans l'école inclusive selon les fonctions exercées

Après avoir analysé le sentiment de conviction des acteurs, ce second tableau s'inscrit dans la même veine des données précédentes. Il existe bien des différences de représentations selon la fonction exercée dans le système éducatif.

Il relève l'indice de confiance des acteurs dans l'école inclusive selon la fonction exercée. Être enseignant, accompagnant ou personnel de direction impacte-t-il notre confiance dans le processus inclusif et sa réussite à l'avenir ? Là-encore, les résultats obtenus auprès du panel montrent qu'il existe de grandes différences.

Les représentations ne sont pas les mêmes selon la fonction occupée. Par exemple, nous voyons que moins de la moitié des enseignants ont confiance en l'école inclusive et en sa mise en œuvre. A contrario près de 80% des personnels de direction ont un sentiment de confiance dans l'école inclusive.

Dès lors, les chefs d'établissement révèlent être davantage confiants que les accompagnants, techniciens et enseignants.

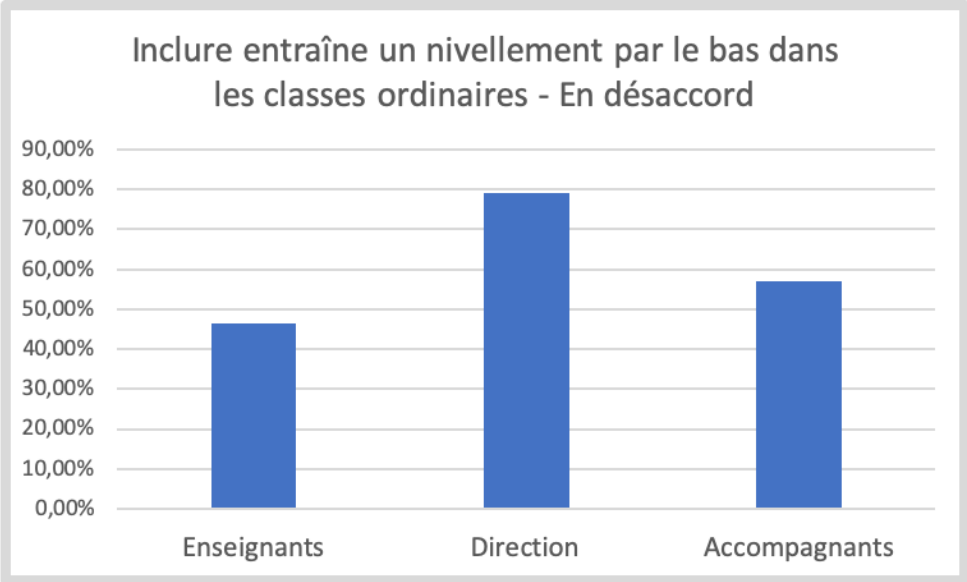


Figure 48 : Représentation concernant l'impact de l'inclusion dans les classes ordinaires selon la fonction exercée

L'inclusion en classe ordinaire entraîne-t-elle un nivellement par le bas pour l'ensemble de la classe ? Ce troisième tableau montre qu'une nouvelle fois, ce sont les personnels de direction (suivi des accompagnants et enfin des enseignants) qui sont le plus en désaccord avec cette affirmation. Pour prolonger les résultats de ces trois tableaux relatifs aux représentations selon la fonction exercée, nous nous sommes intéressés aux termes associés à celui « d'inclusion » :

- Les enseignants associent l'inclusion à « élève » , « besoin » mais aussi « handicap »
- Les personnels de direction à « équité » , « différenciation » et « bienveillance ».
- Enfin, les accompagnants parlent d' « égalité » , d'« acceptation » et d' « accompagnement ».

Ces différences peuvent s'expliquer par la spécificité des fonctions et du rôle de chacun vis-à-vis de cet enjeu. Chacun, enseignant, accompagnant ou chef d'établissement, s'approprie ce terme en fonction de son travail et de ses missions. Ainsi, il est intéressant de relever que les enseignants parlent avant tout de « besoin » alors que les personnels de direction insistent davantage sur celui de « différenciation »et que les accompagnants parlent d'« accompagnement ». Chacun, selon son rôle, ses missions, ses tâches se représente une terminologie et y associe des termes, des attitudes et des actions. S'il existe des débats entre la spécialisation de certains acteurs et la formation pour tous concernant la mise en œuvre de

l'école inclusive, pour certains les personnels du milieu spécialisé peuvent devenir les « passeurs », amenés à faire le lien dans ce grand éco-système (Thomazet et Merini, 2015). Ces points mériteraient d'être approfondis dans une recherche ultérieure.

Les différents résultats issus de ces trois tableaux et des termes associés nous permettent de dégager plusieurs points :
1.Les personnels de direction ont les représentations les plus inclusives. Ils sont les plus confiants, se sentent presque unanimement concernés et pensent majoritairement qu'inclure n'entraîne pas de nivellement par le bas en classe ordinaire.
2. Les enseignants, bien que directement concernés sont moins de la moitié à se sentir confiants dans cette mise en œuvre et en désaccord sur le fait qu'inclure entraîne un nivellement par le bas.

Globalement, les acteurs éducatifs mesurent leur responsabilité en tant qu'acteurs de l'école inclusive. Ils se sentent concernés en tant qu'acteurs de ce processus. Parmi les 204 personnels interrogés, 90% estiment qu'il s'agit de leur rôle d'être acteurs de ce processus. Plusieurs éléments font varier ces résultats.

Les fonctions :
-85,5% des professeurs
-97,1% des personnels de direction
-86,6% des accompagnants
Les systèmes éducatifs
-93,6% des français
-85,5% des québécois

En croisant les informations, ces résultats peuvent être nuancés. Nous constatons qu'une majorité de professeurs s'engage surtout partiellement (50,7%) ou pas vraiment (13%). Ils sont à peine plus d'un tiers à penser que ce rôle fait partie intégrante de leur mission. Ce résultat témoigne d'une certaine retenue du corps enseignant par rapport au dispositif contrairement aux accompagnants (qui eux, ont été spécifiquement recrutés pour ces missions) ou aux personnels de direction.

Lorsque nous avons demandé pour qui s'agit-il « totalement » de leur rôle d'être acteur du processus inclusif, ce sont les personnels de direction qui sont les plus engagés (73,2%). Ce résultat est nettement supérieur à celui des accompagnants (63,3%) et des enseignants (34,8%). Quels sont les obstacles à la mise en œuvre de l'école inclusive ? Une grande majorité ne nie pas ces obstacles existants. C'est le cas des personnels de direction qui sont les plus nombreux à relever des obstacles tout en ayant en même temps les perceptions les plus inclusives.

Après avoir obtenu ces différents résultats, nous avons cherché à recueillir d'autres données complémentaires auprès des accompagnants. L'enquête visait à recueillir auprès de ceux-ci les représentations concernant plusieurs points de leur métier (utilité, adaptation...) : Où les accompagnants se sentent-ils les plus utiles ? Où peuvent-ils aider les élèves en proposant des adaptations spécifiques et individualisées ? Les résultats sont contrastés. 55% des accompagnants estiment que leur aide est plus utile au sein d'une classe ordinaire. 45% s'estiment plus utiles dans des classes ou dispositifs adaptés.

Lorsque nous effectuons la comparaison France-Québec que constatons-nous ?
-Au Québec, les techniciens d'éducation spécialisée sont 53,3% à promouvoir la classe ou le dispositif adapté (36,7% des accompagnants français).
-53,3% des TES se sentent totalement formés pour exercer leur métier contre 38% des accompagnants français.
-46,7% des TES se sentent partiellement formés contre 9,7% des accompagnants français.

Ces résultats confirment la tendance générale davantage intégrative qu'inclusive au Québec.
Ce système québécois s'appuie sur une formation plus dense de ces acteurs qui exercent depuis de nombreuses années. Les résultats du graphique ci-dessous le montrent, les techniciens se sentent mieux formés que les accompagnants français : Ces résultats prennent appui dans la formation initiale des acteurs, plus dense et davantage ancré au Québec.

Bilan de l'hypothèse 4

En conclusion, l'étude des différentes fonctions montrent que ce sont les personnels de direction qui ont globalement des représentations plus inclusives que les autres acteurs.

S'ils perçoivent les obstacles, les résultats sont clairs :
Ils sont les plus confiants et disent être investis dans la mise en œuvre de l'école inclusive.

En creusant davantage, ces résultats sont à contextualiser au regard des fonctions de chacun. D'une part, les chefs d'établissement sont souvent d'anciens enseignants expérimentés, ayant continué à se former tout au long de leur carrière sur les enjeux du système éducatif notamment. Ces « pilotes d'établissement » ont une fonction davantage managériale, humaine, directement auprès des autres adultes. S'il existe des problématiques communes, les missions et les tâches des uns et des autres sont différentes.

Ainsi, les perceptions sont plus ou moins inclusives selon les fonctions occupées et directement liées aux problématiques spécifiques inhérentes à chacune de ces fonctions.

Les enseignants et les accompagnants sont directement en première ligne, au quotidien, dans leur classe, confrontés de manière directe à ces difficultés, sur l'aspect pédagogique. Au niveau de la fréquence, un accompagnant ou technicien peut passer jusqu'à plusieurs heures quotidiennes avec un élève à besoins spécifiques. Si les personnels de direction sont également en contact avec les élèves, cela reste davantage périodique et d'une manière différente. La pédagogie, la gestion de classe, le suivi individualisé quotidien sont davantage du ressort des professeurs, des techniciens et accompagnants.

Dès lors, l'expérience inclusive n'est pas la même pour un accompagnant ou un enseignant qu'un personnel de direction. La mise en perspective de ces résultats soulève donc de nouvelles interrogations sur les conditions de travail, les moyens et les tâches réalisées dans ce processus.

10.5 Avec l'âge et l'ancienneté, les acteurs éducatifs davantage confiants et sereins par rapport à la mise en œuvre de l'école inclusive

Hypothèse 5

Les enseignants récemment entrés dans le métier (moins de 5 ans) ont davantage construit leur identité professionnelle en tenant compte de la diversité et de la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers. A contrario, les enseignants exerçant depuis un nombre important d'années sont moins sensibilisés aux enjeux de l'école inclusive et n'ont pas construit leur identité professionnelle en prenant en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers (peu de formations..) Les acteurs plus âgés, quelle que soit leur fonction, auront une représentation davantage réduite des élèves à besoins spécifiques en les limitant à certains spécificités (champ du handicap..).

Cette dernière hypothèse concerne un facteur pouvant influer sur les représentations et les pratiques. L'âge et l'ancienneté des acteurs sont-ils des vecteurs inclusifs ? Avant d'analyser les résultats, rappelons une récente étude française qui s'est justement intéressée aux enseignants stagiaires dans le premier degré. Ce travail de recherche s'est intéressé à un panel d'une vingtaine d'enseignants expérimentés et débutants pour comparer leurs regards sur l'une des composantes de certains élèves à besoins éducatifs particuliers : les troubles du comportement. Les résultats montrent que » les jeunes entrants dans le métier ne paraissent pas forcément plus décontenancés que leurs collègues plus expérimentés quand ils sont confrontés aux élèves ayant des « troubles du comportement », ce qui irait dans le sens de l'hypothèse proposée. En revanche, les jeunes, entrant dans le métier, semblent mieux préparés au cours de par leur formation au principe incontournable d'inclusion scolaire impliquant potentiellement la présence en classe d'un élève avec des « troubles du comportement » ». L'une des hypothèses initiales était que l'ancienneté dans le système éducatif pouvait jouer un rôle sur les représentations des individus : la formation des acteurs et les politiques ont évolué.

Qu'associe-t-on aux termes « inclusion », « acteur de l'école inclusive » selon que l'on appartienne à la tranche 25-34 ans ou à celle des plus de 49 ans ? Emploie-t-on les mêmes termes ?

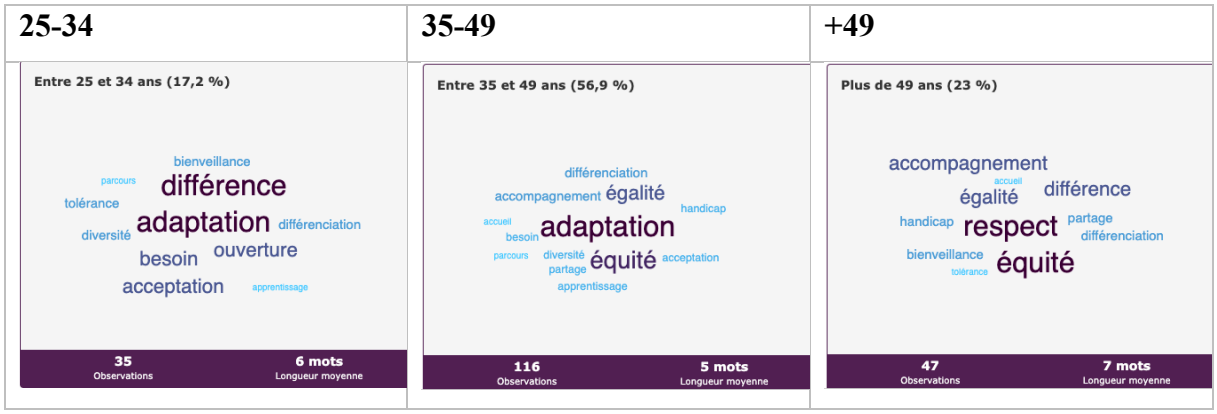


Tableau 42 : Termes associés à celui d'inclusion selon l'âge des acteurs

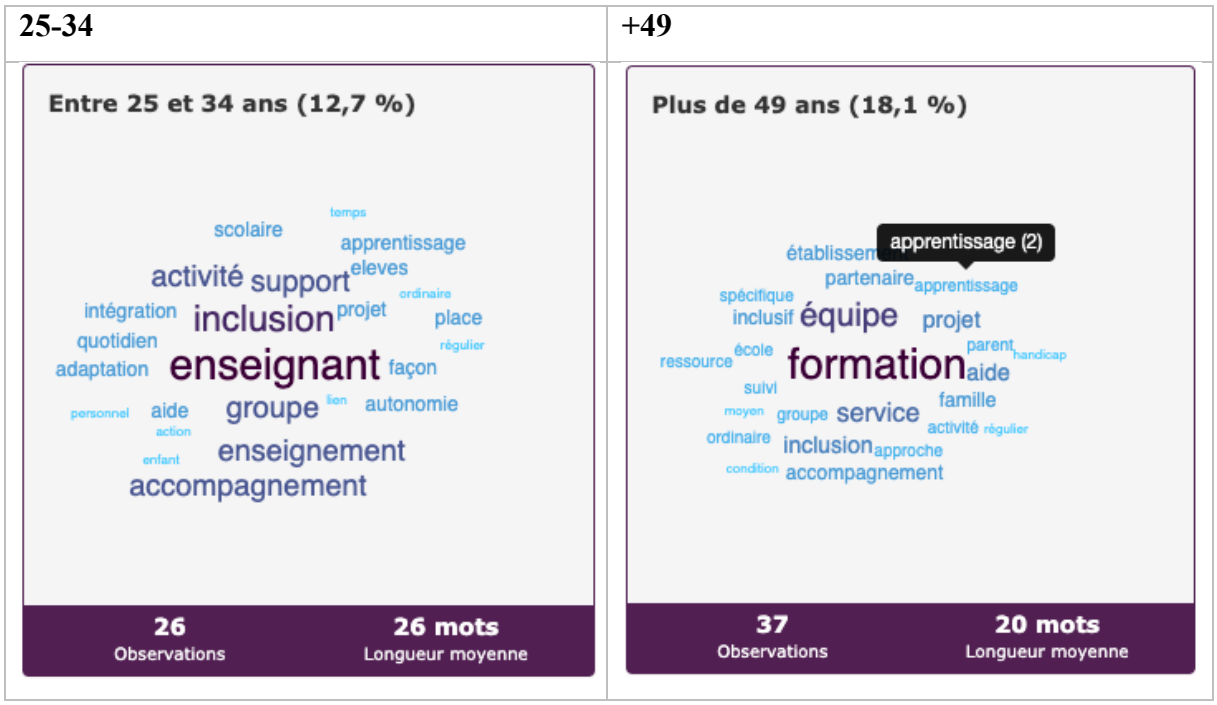


Tableau 43 : Termes associés à celui d'acteur de l'école inclusive selon l'âge

Les tableaux ci-dessus montrent que les termes les plus utilisés pour parler d'inclusion diffèrent selon la tranche d'âge. Les acteurs n'ont ni la même expérience ni la même formation. Chez les personnels les plus âgés, ces derniers associent davantage le terme « inclusion » aux termes « respect » et « équité ». Alors que les plus jeunes l'associent davantage aux termes « différence » et « adaptation ». Ces résultats montrent que les personnels formés au temps de l'intégration scolaire, lors des années 1970 à 1990, utilisent davantage des termes relevant des

enjeux éthiques et philosophique. Les plus jeunes utilisent des termes qui montrent qu'ils ont davantage construit leur pratique en tenant compte de la diversité.

Ce fait impacte-t-il aujourd'hui leurs représentations et pratiques ?
Les résultats obtenus montrent qu'à l'affirmation « Inclure les élèves dans une classe ordinaire peut entraîner un nivellement par le bas » ils sont 29,7% exerçant depuis moins de 5 ans dans le système éducatif à penser cela contre 20,6% parmi les plus de 49 ans.

En élargissant cette donnée, cela représente :

- 38,3% des jeunes, entre 25 et 34 ans
- 20% des 25-49 ans
- 24,5% des plus de 49 ans.

Alors les jeunes, récemment entrés dans le système éducatif sont-ils plus inclusifs ?
Pas forcément à en croire ces résultats. C'est ce que confirment les résultats tirés des autres questions ciblées. S'ils sont plus nombreux chez les 25-34 ans à penser qu'inclure peut entraîner un nivellement par le bas, les résultats montrent qu'il n'existe pas de corrélation précise entre l'âge, l'ancienneté et les représentations qu'ont les acteurs des enjeux de l'école inclusive.

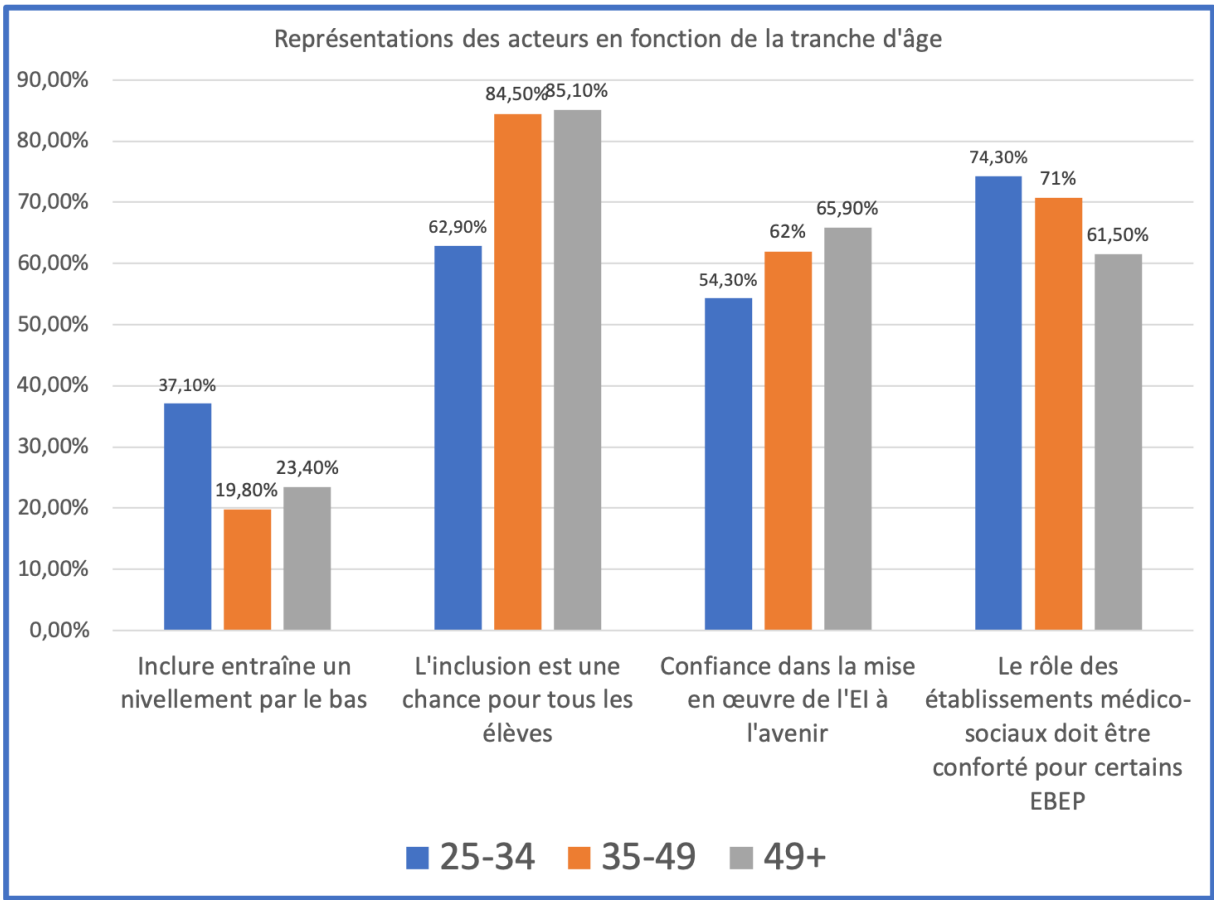


Figure 50 : Représentations des acteurs franco-québécois selon l'âge

Paradoxalement, ces résultats montrent que les acteurs plus jeunes, plus récemment entrés dans le métier, ayant davantage « baigné » dans la mise en place de l'école inclusive ne sont pas plus inclusifs que les acteurs plus âgés (ou ne disent ne pas l'être).

A contrario, si les différences sont minces, les résultats tendent à montrer que ce sont plutôt les acteurs expérimentés, plus âgés, qui se représentent davantage eux-mêmes en acteurs de l'école inclusive. Malgré une formation initiale et des politiques moins denses sur le plan de l'inclusion de tous les élèves, une hypothèse soulevée suite à ce résultat serait que la compétence s'acquiert avec le temps et l'ancienneté. En parallèle, en cumulant ces années d'expérience, les acteurs deviennent plus confiants dans leurs aptitudes, sereins à gérer différentes situations et se sentent compétents. Cela correspond aux résultats des travaux de Ramel et Longchamp (2009) qui ont démontré à travers leur recherche que les enseignants qui se sentent compétents ont une attitude plus ouverte à l'intégration scolaire. Ils affirment également que plus les enseignants ont un sentiment de compétence élevé, moins ils sont sujets à un risque d'épuisement. Il existerait donc une corrélation entre le sentiment de compétence, de soutien et les représentations de

l'inclusion. Avoir confiance en ces propres capacités permettrait-il d'être plus serein et plus positif quant à l'accueil d'élèves à besoins spécifiques ? Au vu des résultats et des recherches, il semblerait qu'un enseignant expérimenté exerçant dans une classe avec un effectif maîtrisé, se sentant compétent et soutenu aurait davantage tendance à être inclusif dans ses représentations et dans sa pratique qu'un enseignant débutant, parfois peu sûr de lui exerçant dans une classe surchargée. Ce dernier point pourrait être creusé dans une recherche ultérieure.

Les personnels se sentent-ils acteurs de ce processus inclusif ?

- C'est le cas pour 90,5% de ceux qui ont plus de 20 ans d'ancienneté
- 92,8% entre 10 et 20 ans d'ancienneté
- 83,9% entre 5 et 10 ans d'ancienneté, se sentent acteurs de ce processus...

Le schéma ci-dessus extrait les trois points retenus dans le cadre de cette hypothèse.

Le croisement entre les chiffres et les tableaux précédents nous permet de réfléchir sur plusieurs de ces résultats.

Tout d'abord, le fait d'être entré récemment dans un métier du système éducatif (quelques années), dans un contexte global plus inclusif (politiques publiques, hausse du nombre d'élèves à besoins spécifiques à l'école en France et au Québec, culture de la différenciation plus importante) amène-t-il les acteurs à avoir des représentations plus inclusives ? Pas forcément, les différences avec leurs homologues plus âgés et expérimentés n'est pas visible.

Cela rejoint des résultats précédents qui montrait qu'en terme d'intégration, l'expérience du contact ou le nombre d'années de pratique de l'enseignement n'influencent pas le sentiment de compétence perçu de manière significative (Benoit, 2013).

A contrario, les personnels expérimentés ont aujourd'hui des représentations légèrement plus inclusives. Comme expliqué précédemment, ces résultats seraient à approfondir autour des questions liées au sentiment de compétences. Enfin, au-delà du facteur générationnel, c'est bien ce facteur de l'expérience qui semble déterminant. Après plusieurs années d'exercice, les acteurs seraient davantage habitués à accueillir et à aider la diversité des élèves.

Bilan de l'hypothèse

Pour conclure cette hypothèse, les acteurs récemment entrés dans le métier, bien que davantage imprégnés par des politiques inclusives, sont moins formés, moins habitués à rencontrer des élèves à besoins spécifiques. Ils sont plus nombreux à penser qu'inclure entraîne un nivellement par le bas et moins nombreux à être confiants et à penser que l'inclusion constitue une chance pour tous les élèves.

Comme le rappelle Ramel et Longchamp, les acteurs plus expérimentés ayant eu davantage d'expériences en classe, semblent avoir davantage confiance en eux pour faire face à ce genre de situations et pour s'y adapter. Dès lors, se sentant plus compétents, davantage légitimes ils semblent avoir moins de craintes à accueillir des élèves à besoins spécifiques au sein de leur classe.

Si les différences restent légères, ce résultat montre bien qu'au-delà des mesures inclusives, la compétence et la confiance grandissent avec le temps et tout comme le sentiment de soutien perçu, ces facteurs influent sur les représentations et pratiques inclusives des acteurs éducatifs. Toutefois, ce point mériterait d'être creusé autour d'une étude spécifique.

10.6 Une série d'entretiens ethnographiques pour prolonger les résultats obtenus

Ces précédents résultats nous ont permis de mieux cerner les représentations des acteurs à partir des premières phases de l'enquête. Afin d'aller plus loin dans l'interprétation de ces résultats, nous avons sélectionné et interrogé six personnes représentatives de l'échantillon d'acteurs interrogés à savoir :

-Un chef d'établissement, un accompagnant, un enseignant français
-Un chef d'établissement, un TES, un enseignant québécois

Cette série d'entretiens, s'inscrivant dans une approche qualitative, réalisée entre 2021 et 2022 dans la province de Québec a permis de confronter les résultats obtenus avec les représentations des acteurs, en allant plus loin dans les questionnements. Ils ont été construits autour de questions ouvertes sur les grands sujets de ce projet, avec pour objectif de mesurer et comprendre les représentations des acteurs. Ces retours sont précieux pour le temps de discussion. Dans l'ensemble, les entretiens vont dans le sens des résultats intermédiaires obtenus. D'un point de vue général, les échanges témoignent de la bienveillance des acteurs et d'une prise en compte de la diversité. Ces entretiens permettent d'avoir davantage de détails sur les représentations des acteurs. Ils montrent qu'au Québec, celles-ci sont davantage tournées sur un modèle intégratif, ou les élèves ont leur place au sein des écoles régulières, dans des classes adaptées davantage qu'en milieu ordinaire. Ce système, implanté depuis plus de deux décennies a fait partiellement ses preuves. Il s'explique par une politique d'adaptation scolaire plus ancienne, davantage ancré dans les mœurs, mais aussi sur un modèle plus intégratif qu'inclusif. Les discours, les terminologies employés vont en ce sens. L'inclusion correspond plus à une option qu'à une réalité. Toutefois ces cinq dernières années, de légers changements apparaissent et le terme d'inclusion vient davantage sur la table. En France, l'aspect plus récent de cette transformation se ressent bien, principalement dans le sens donné par les acteurs au terme « inclusion ». Les entretiens permettent également de relever des points généraux intéressants. Le caractère « utopiste » est parfois souligné, mais l'aspect le plus marquant est cette volonté et ces idées développées par les acteurs pour construire l'inclusion de demain. Une inclusion de bon sens, qui ne se fait pas « coûte que coûte » mais qui s'adapte, dans une démarche flexible.

10.7 Synthèse des résultats

Nous l'avons vu, nous le rappelons, l'enjeu de l'école inclusive est un axe important des politiques internationales en matière d'éducation qui s'inscrit dans un projet important de développement durable. Ce point est l'occasion de synthétiser les différents résultats obtenus.

Les cinq hypothèses présentées portaient sur des facteurs influant les représentations et pratiques des acteurs. Elles étaient liées aux points suivants :

- Le contexte local
- Le contexte international
- La fonction exercée
- Le vecteur identitaire lié à l'âge et l'ancienneté.

Nous avons répondu point par point aux hypothèses proposées. Exercer en milieu défavorisé rendrait-il plus inclusif ? Dans ses représentations, dans ses pratiques ? Pas forcément, à en croire notre étude qui montre au contraire que les acteurs exerçant en milieu défavorisé mettent davantage l'accent sur les obstacles et sur la vision de l'école inclusive. Concernant l'impact du contexte franco-québécois, les politiques publiques amènent les acteurs québécois à représenter l'établissement scolaire avec les élèves à besoins spécifiques mais davantage dans une logique intégrative. En France, le coup d'accélérateur en faveur de l'inclusion ces dernières années porte ses fruits avec des acteurs globalement inclusifs. Toutefois, ils peuvent encore avoir tendance à privilégier l'accompagnement d'élèves à besoins spécifiques importants au sein d'établissements spécialisés hors de la sphère scolaire. L'analyse de l'hypothèse 3 montre que les acteurs français ont des représentations de l'inclusion davantage réduites au champ du handicap. Quant aux acteurs québécois, si les représentations générales sont plus élargies, elles sont liées à une logique intégrative. Concernant le facteur catégoriel, il existe également des divergences de représentations et des pratiques inclusives propres à chaque fonction. Les personnels de direction sont globalement plus inclusifs que leurs collègues. Enfin, le vecteur d'âge et d'ancienneté tend à montrer que ce sont les acteurs plus expérimentés, pourtant moins formés initialement aux pratiques inclusives qui ont les représentations les plus inclusives. L'expérience et la confiance en sa pratique seraient-elles finalement des vecteurs de l'inclusion ?

CHAPITRE 11 : DISCUSSION GÉNÉRALE

Le temps de discussion générale constitue la dernière partie du travail de recherche. L'objectif est de mettre en perspective les principaux résultats obtenus et d'induire une idée générale à partir des observations (Simon et Tairraz, 2008). Nous croiserons les différentes données en nous appuyant sur la recherche française et québécoise à partir des échanges réalisés avec deux chercheurs sur l'année 2022.

La discussion générale sera organisée en quatre parties :

Une première concernera le bilan des études réalisées (analyse franco-québécoise, analyse catégorielle). Nous présenterons des tableaux récapitulatifs et synthétiques reprenant plusieurs points.

Une seconde permettra d'établir les nuances à prendre en compte en lien avec l'étude, le contexte ou la collecte et les limites de la recherche.

Une troisième nous invitera à réfléchir aux leviers et recommandations issus du temps d'analyse. Ces points permettent d'élargir le champ des questions autour de l'inclusion scolaire.

Enfin la dernière partie nous permettra d'élargir le questionnement initial vers une évolution de paradigme autour des nouveaux enjeux de l'inclusion.

11.1 Bilan des études réalisées

Avant d'entrer dans le bilan des études réalisés, rappelons la spécificité de ce travail de recherche dont les données recueillies et analysées se situent à la fois sur l'aspect général et comparatiste. Dès lors, plusieurs généralités ont pu être étudiées autour des représentations générales et des facteurs impactant ces représentations.

Ci-dessous, nous présentons le bilan des études comparatistes par l'entrée franco-québécoise et par celle des fonctions, en lien avec les résultats des hypothèses.

11.1.1 L'étude franco-québécoise : des représentations de l'inclusion divergentes liées à des politiques éducatives

Afin de synthétiser le travail de recherche de l'étude, le tableau ci-dessous nous permet de comparer les données françaises et québécoises à travers les différents axes relevés dans ce travail.

Les thématiques comparées sont les suivantes : la vision globale des acteurs éducatifs sur l'inclusion, la signification et la compréhension du terme "inclusion", la représentation des établissements médico-sociaux et la formation des acteurs. Ces points comparés sont accompagnés de commentaires faisant références à plusieurs points cités dans les parties précédentes.

Avant d'analyser ce tableau, l'étude franco-québécoise nous permet d'identifier plusieurs bases communes chez les différents acteurs. Parmi elles, une bienveillance importante dans ce projet de justice sociale que représente l'accueil de tous au sein des écoles, mais aussi une volonté d'œuvrer pour trouver les meilleures solutions possibles pour ces élèves, souvent en milieu ordinaire. C'est au niveau des représentations et des solutions que des disparités apparaissent, et cela est légitime tant les contextes politiques, historiques, les interprétations varient d'un pays à un autre.

Tableau récapitulatif : vision globale et signification du terme « inclusion »			
Thématique	**France**	**Québec**	**Commentaires**
Vision globale des acteurs éducatifs sur l'inclusion	Chez les acteurs, nous constatons une vision bien ancrée de « l'inclusion » en lien avec les récentes évolutions politiques.	Nous constatons une vision davantage ancrée sur le modèle « intégratif » « qu'inclusif ».	-Un fonctionnement politique axé sur les thématiques « d'adaptation scolaire » et « d'intégration » au Québec depuis plusieurs années. -La mise en place de mesures récentes prises en France dans le système français (PIAL, AESH..).
	Cette vision de l'inclusion est toutefois plus réductrice, parfois réduite au simple champ du « handicap », ce qui peut être mis en perspective avec l'aspect « récent » de ces mesures.	La vision de l'inclusion est davantage diverse. Elle est liée à l'ensemble des élèves à besoins spécifiques.	-La politique intégrative et le système de formation en lien avec ce cursus sont plus anciens au Québec. -L'écosystème québécois traditionnellement plus adapté à l'accueil de tous les élèves.
Signification et compréhension du terme « inclusion »	Une vision davantage inclusive pour certains élèves aux besoins légers, davantage méfiante voire ségrégative pour les profils plus complexes.	Une vision plus « globale » autour de l'intégration, ou chaque élève a sa place à l'école mais dans des classes adaptées.	-Un modèle intégratif en cours au Québec qui fonctionne depuis des années. -L'évolution de la politique inclusive amène les acteurs français à se conformer à la demande... en s'y engageant réellement ?

Tableau récapitulatif – Suite (établissements médico-sociaux et formation)			
Représentations des établissements médico-sociaux	Des représentations inclusives pour une majorité, une place maintenue pour certains élèves aux troubles importants.	Une vision s'inscrivant dans une politique intégrative ou une grande majorité des élèves ont leur place à l'école, parfois en classe d'adaptation scolaire.	-Des établissements français qui se transforment peu à peu en dispositifs ouverts. -Une culture québécoise davantage basé sur l'adaptation scolaire en milieu ordinaire au Québec.
Formation des acteurs	Un essor fort et récent pour la formation aux enjeux de l'EI. Des acteurs globalement peu formés initialement.	Des acteurs davantage formés en formation initiale et continue.	-Résultats liés aux politiques éducatives d'intégration plus ancienne au Québec.

Tableau 44 : Synthèse du bilan de l'étude franco-québécoise

Analysons maintenant les éléments du tableau précédent à travers plusieurs points distincts :

11.1.2 Une politique assumée d'intégration et d'adaptation scolaire au Québec

Les résultats montrent que les acteurs français ont une vision plus « étroite » de l'inclusion que leurs homologues québécois. Ces derniers ont pris plus tôt le grand virage de la diversité avec une politique assumée autour des classes d'adaptation scolaire et de l'intégration, il y a plus de vingt ans. Culturellement, ils ont appris davantage en prenant en compte cette diversité dans son ensemble, au sein du milieu scolaire. Cela passe par une formation plus importante comme le montre par ailleurs les résultats autour du sentiment de formation, qui est beaucoup plus important au Québec. Ainsi, historiquement, l'ensemble des élèves à besoins spécifiques a sa place au sein de l'école. Les acteurs québécois sont davantage attachés à un modèle intégratif, encore largement en place aujourd'hui. Ils y restent par ailleurs attachés aujourd'hui. Les

entretiens réalisés lors de la phase 3 du travail montrent bien que ces acteurs souhaitent un maintien des classes d'adaptation scolaire au sein des écoles. Les échanges avec eux ont montré que s'il y avait bien une marge d'amélioration, comme par exemple une plus grande flexibilité, ce système fonctionne bien dans l'ensemble et semble performer. Pour une majorité des sondés, la place des élèves à besoins éducatifs particuliers se trouve donc bien à l'école, mais au sein de classes adaptées avec un ensemble de professionnels experts de ces besoins. Les enseignants des classes régulières et ordinaires doivent bien sûr être formés pour intégrer des élèves de temps à autre, mais le secteur spécialisé fait partie intégrante du système scolaire et doit le rester, car il est le plus pertinent pour accueillir une partie des élèves à besoins spécifiques qui ne peuvent pas suivre les cours en classe régulière. Actuellement, les représentations au sein du système québécois tendent vers une poursuite de l'ouverture de l'école à l'ensemble de la diversité, avec un maintien d'un cursus spécialisé et adapté au sein du contexte scolaire. Toutefois, récemment, les politiques éducatives québécoises parlent davantage d'inclusion, ce qui pourrait annoncer quelques prémices de changements futurs. Toutefois, dans l'état, c'est bien ce contexte qui prédomine au Québec, avec un système, qui, s'il n'est pas parfait, fontionne depuis plusieurs années et convient à une majorité des acteurs.

11.1.3 Des acteurs français influencés par une politique "full inclusion" ?

Concernant les acteurs français, ces derniers se disent plus inclusifs et semblent impactés par la forte politique influencée ces dix dernières années par les gouvernements successifs. En effet, les mesures allant dans le sens d'une inclusion totale ont été nombreuses : création des PIAL dans tout le pays, hausse du nombre d'ULIS dans les écoles primaires et dans les collèges, création de postes d'AESH pour répondre à la hausse de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en classes d'inclusion, fermeture des établissements médico-sociaux, transformation de classes en dispositifs comme le montre les exemples des ITEP devenus DITEP. Les exemples sont nombreux. Toujours dans ce sens, une partie importante des acteurs Français interrogés pensent que les établissements adaptés restent une solution pour certains élèves aux troubles importants. Les acteurs Québécois sont eux, davantage dans une logique d'intégration au sens large, au sein de l'école. S'il peut exister de rares structures pour les élèves aux troubles très importants, pour la majorité, leur place est en milieu scolaire. Il est intéressant de noter qu'avec la série d'entretiens réalisée, nous pouvons voir deux différences dans la logique des acteurs. Au Québec, la tendance serait davantage de proposer la scolarisation la plus ordinaire possible dans les petites classes avant de décider d'une orientation en adaptation

scolaire ou en classe régulière au secondaire. Nous sommes donc plutôt dans une logique d'aller de l'ordinaire ou du régulier vers le spécialisé, selon les besoins. A contrario, les politiques françaises tendent davantage à penser le dispositif comme un soutien, un appui qui peut permettre d'aller dans le sens de l'inclusion durant le secondaire. Ces points varient régulièrement et ne font pas consensus au niveau de la recherche, tant les spécificités et l'importance des contextes joue.

11.1.4 Une influence des politiques éducatives sur les représentations

Ces résultats issus de l'analyse comparative sont à prendre en compte à partir de deux facteurs : le vecteur culturel propre à la province du Québec et le système Français et la prise en compte du recueil. Au niveau culturel, les Québécois prennent depuis une vingtaine d'années la partie d'une politique intégrative forte avec une prise en compte de la diversité à l'école.

Le graphique ci-dessous montre à ce titre qu'ils ont davantage été formés aux enjeux de la scolarisation de tous les élèves et à leur accueil. Au niveau du recueil, les Français disent être souvent plus inclusifs. Toutefois, qu'en est-il réellement ? N'y a-t-il pas un lien entre ces données et une forte tendance politique à promouvoir l'inclusion ? Ces représentations se traduisent-elles en pratique ? Aucun résultat ne tend à montrer des attitudes et pratiques plus inclusives. Cela mériterait d'être approfondi.

De plus, le Québec reste attaché à la notion d'intégration comme le montre un rapport de 2017 :

« L'intégration en classe ordinaire des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est certainement une voie intéressante pour améliorer leurs conditions de réussite. Une telle approche découle des principes d'inclusion et de mixité sociale qui sous-tendent la présente politique ».

Nous l'avons vu, les évolutions régulières amènent à penser que les années futures pourraient voir l'arrivée de changements au niveau des politiques inclusives. Toutefois, en l'état actuel des choses, l'influence des politiques, l'ancrage culturel influe les représentations des acteurs.

11.1.5 L'étude des fonctions : les plus « exposés » à l'inclusion auraient-ils des représentations davantage négatives ?

A l'instar de la partie précédente, le tableau ci-dessous a pour objectif de bien cerner les points communs et divergences des différents acteurs selon la fonction exercée dans le système éducatif. Nous avons souhaité nous appuyer sur les éléments suivants : les représentations de l'inclusion, le sentiment de confiance dans ce processus, et la perception des acteurs de leur rôle dans cette évolution.

Thématique	Points communs et divergences selon la fonction exercée
Représentations de l'inclusion	Au niveau global, les représentations et pratiques des acteurs dans le sens de l'inclusion. Ces derniers disent avoir une image plutôt positive de ce processus, en comprendre l'enjeu et le bien-fondé. Il existe des similitudes entre les différents acteurs. Au niveau des disparités selon les fonctions, les chefs d'établissement se démarquent. Ils déclarent avoir une vision plus inclusive que les enseignants et les accompagnants. Ils soulignent davantage les aspects positifs de l'inclusion et leur confiance dans sa mise en œuvre. Chez les enseignants, bien qu'une majorité ait des représentations inclusives, ils sont plus nombreux à émettre des réserves quant à l'aspect positif de ce processus sur l'ensemble des élèves et sur leurs pratiques (charge de travail plus importante...).
Indice de confiance dans l'école inclusive	Sur cet aspect, les différences sont marquées. En France comme au Québec, l'indice de confiance dans la mise en œuvre de l'école inclusive est bien plus élevé chez les chefs d'établissement que dans les autres fonctions. Ces derniers croient davantage au bien-fondé de ce processus, ont une confiance importante dans sa mise en place future au sein du système scolaire.
Perception de son propre rôle d'acteur	Les chefs d'établissement sont nettement plus nombreux que les enseignants et les accompagnants à exprimer un sentiment de responsabilité vis à vis de ce processus et à se sentir acteur de cette mise en place de l'école inclusive.

Tableau 45 : Synthèse des représentations des acteurs selon la fonction exercée

L'étude réalisée a permis de faire remonter de nombreux chiffres et données très clairs. Il existe des différences de représentations selon la fonction exercée. Un enseignant n'a pas les mêmes représentations qu'un chef d'établissement.

Ces derniers montrent des disparités de représentations selon la fonction exercée. Nettement, en France comme au Québec, les chefs d'établissement se disent plus inclusifs. Ils se sentent aussi plus confiants et responsables vis-à-vis de cet enjeu. S'ils perçoivent, comme les enseignants et les accompagnants, des obstacles et des difficultés, leurs représentations sont davantage tournées vers un modèle inclusif. Les résultats sont nets, les écarts relativement importants, ce qui permet de dégager une tendance claire concernant les différences de représentations selon la fonction exercée, en France comme au Québec.

Toutefois, il est bon de rappeler que ces résultats sont à placer dans le contexte de la position de chacun. Les cursus, les tâches et les missions sont différentes. Leur position vis-à-vis du groupe classe, des élèves l'est aussi. Si l'accompagnant est souvent en charge d'un élève, l'enseignant travaille sur plusieurs classes, les tâches du chef d'établissement concernent l'ensemble de l'établissement. Avec une vision d'ensemble plus vaste, ce dernier a des représentations plus positives et optimistes. Toutefois, il n'est pas directement au contact des élèves au quotidien.

Dès lors, il convient de voir si certains obstacles relevés pour l'inclusion : hausse de la charge de travail, manque de formation... ne touchent pas plus directement certains acteurs que d'autres, autrement dit les enseignants et accompagnants ne seraient-ils pas plus impactés que les chefs d'établissement, par les difficultés actuelles propres à l'inclusion, ce qui influencerait négativement leurs représentations ?

En effet, il serait intéressant de questionner l'impact de ce rapport direct des enseignants ou accompagnants auprès des élèves à besoins spécifiques sur leurs représentations de l'école inclusive, de sa mise en place et de sa faisabilité.

11.2 Nuances à prendre en compte et limites de la recherche

Comme toute analyse comparative, ce travail de recherche a des limites. Il convient de prendre en compte plusieurs aspects largement détaillés précédemment : des différences culturelles importantes entre la province de Québec et la France qui font que ces résultats doivent être contextualisés, des politiques publiques divergentes en terme d'inclusion, des termes qui varient également selon le pays ou la province : par exemple, le terme « inclusion », central dans ce travail est bien moins employé aujourd'hui au Québec qu'en France, il fait donc moins sens, les acteurs Québécois étant davantage habitués aux termes « d'intégration ». Dès lors, qu'en sera-t-il dans 5 ans voir 10 ans lorsque l'écosystème de l'inclusion sera peut-être davantage intégré dans la province ?

Il est important de situer ce travail de recherche en fonction des contextes. Si les acteurs français se disent souvent inclusifs, qu'en est-il réellement sur le terrain ? Existe-t-il un engagement réel, une conviction profonde dans ce processus ou est-ce seulement le fruit des nombreuses injonctions prônant l'école inclusive ? Si les résultats permettent de soulever des tendances, creuser davantage les représentations des acteurs serait intéressant avec une étude qualitative davantage poussée, par exemple. De plus, si ce projet de recherche se veut ambitieux, en trois phases distinctes, chaque axe mériterait d'être approfondi dans des recherches plus poussées à l'avenir. Ces questionnements amènent à réfléchir à l'élargissement de ce travail de recherche.

Pour compléter ce travail triangulaire, il serait intéressant de cibler les pratiques et attitudes inclusives des acteurs dans un travail spécifique, en prolongement, pour ouvrir de nouvelles perspectives : quel impact les politiques éducatives ont-elles sur les représentations, pratiques et les attitudes des acteurs ? Il serait opportun de cibler plusieurs variables utilisées durant ce projet. Les TES, dont le statut est bien ancré et qui bénéficient de davantage de formations ont-ils des représentations et des pratiques plus inclusives que les accompagnants AESH français dont la fonction reste relativement récente ? Ce travail de recherche prend en compte l'école inclusive comme un processus collectif en s'intéressant à différentes fonctions, dans une perspective comparatiste. Le recueil de ces résultats amène à réfléchir à un approfondissement de certaines données autour des représentations des acteurs, qui sont au cœur de la mise en place de l'école inclusive.

11.3 Trois réflexions de recherche pour la mise en œuvre d'une école plus inclusive

Plusieurs années après le lancement du processus inclusif, qu'en est-il du bilan ? Nous commencerons par nous appuyer sur certains travaux qui se sont intéressés à ce que représenterait une réelle école de la diversité avant de proposer trois pistes en lien avec ce projet de recherche. Si les textes législatifs, injonctions ministérielles et mise en place de politiques publiques constituent une première étape vers l'inclusion, il est nécessaire de souligner l'importance des représentations des acteurs dans la mise en œuvre de ce processus partout dans le monde. En effet, réussir ce processus nécessite d'incorporer les acteurs au cœur de sa mise en œuvre, de les placer au centre de cette réussite. Ce fut le sens de cette recherche. Nous nous sommes interrogés : Ces acteurs comprennent-ils le sens de l'inclusion ? En comprennent-ils les enjeux ? Se perçoivent-ils comme acteurs du processus ? Quelles sont leurs représentations ? Quelles sont leurs attitudes ? Leurs pratiques ? Ces questionnements ont été mis en relief dans l'analyse comparée, à travers tout le projet de recherche réalisé durant ces quatre années. Comprendre l'inclusion ne signifie pas seulement s'adapter pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, cela va au-delà. C'est être capable d'en cerner ses enjeux, son potentiel et ses limites actuelles, comme nous l'avons fait durant ce travail. L'inclusion ne pourra pas se faire seulement en formant aux aspects techniques liés à la différenciation pédagogique, aux adaptations mais s'inscrit dans une visée philosophique, dans un cadre beaucoup plus large. Penser l'inclusion de demain, c'est la penser au sens large, où chaque acteur du système éducatif est un réducteur de handicap et de tout autre besoin. Avant de détailler les leviers en lien avec ce travail, intéressons- nous à ce que représente une école inclusive, une école de la diversité. Quels seraient les points clés d'une école de la diversité ? Nous l'avons vu, ce terme « d'inclusion » soulève plusieurs questionnements, concernant sa définition propre, selon les pays ou les politiques. S'il existe des leviers idéologiques et pratiques que nous venons d'évoquer, qu'en est-il des propositions ? Nous pouvons nous appuyer sur le tableau synthétisé ci-dessous proposé par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2014). Celle-ci a établi cinq propositions pour la mise en place de l'école inclusive, fruit d'un travail d'une dizaine d'années de recherche et de débats. Ces cinq points insistent sur le caractère précoce de cette mise en œuvre. Commencer l'école inclusive tôt permet d'impliquer les acteurs dès le départ. Cela permet également de gagner du temps pour

la suite. Les propositions s'axent aussi sur le caractère collectif et financier des mesures à mettre en place. Les voici :

1. Le plus tôt possible Tous les enfants ont le droit de recevoir l'aide requise le plus tôt possible et dès que nécessaire. Cette proposition vise la détection et le soutien précoce.
2. L'éducation inclusive profite à tous "Ce qui est bon pour les élèves à besoins éducatifs particuliers est bon pour tous".
3. Des professionnels hautement qualifiés Former des professionnels inclusifs. Reconnaître les attitudes des professionnels comme indispensables à toute inclusion.
4. Systèmes d'aide et mécanismes de financement Mêler l'éducation et le médico-social.
5. Des données fiables Nécessité de fournir des données qualitatives aux décideurs sur la scolarisation de tous les élèves.

Tableau 46 : Synthèse des cinq messages-clés pour la mise en place de l'école inclusive

La première proposition souligne le caractère précoce organisationnel à mettre en place pour l'école inclusive. Mettre en place l'école inclusive doit commencer le plus tôt possible pour lancer une dynamique avec des élèves et acteurs plus ouverts. La seconde, rappelle que bien inclure entraîne des effets positifs non seulement pour les élèves à besoins spécifiques mais pour l'ensemble des groupes. Il s'agit donc d'un bénéfice global. La troisième s'intéresse aux moyens. Elle insiste sur la nécessité de faire monter en compétences les personnels et sur le rôle majeur des attitudes dans ce processus. La quatrième insiste sur la nécessité d'enclencher des systèmes collaboratifs entre les différents services. Enfin, pour la durabilité et la pérennité de l'école inclusive, il est essentiel de remonter régulièrement des données fiables et qualitatives. Ces messages-clés reprennent de nombreuses recherches citées précédemment. Chez une part importante de jeunes nés au 21ème siècle, il y a une forte attente de prise en charge de la diversité, d'équité et d'inclusion. Il y a une exigence que le milieu en prenne conscience et agisse dans le futur. Récemment, les experts de la Fédération des établissements privés au Québec ont proposé un outil pratique relatif aux principaux enjeux éducatifs pour 2022. Composé de cadres pédagogiques, les experts terrains ont ciblé quatre pistes d'actions

concernant l'enjeu inclusif : un travail d'analyse des inégalités encouragés par les biais implicites structurels et organisationnels, l'établissement de plans écrits permettant de suivre au fil du temps les élèves, l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire en réalisant des partenariats avec les organismes spécialisés et enfin la sensibilisation de l'équipe école.

Ces différentes propositions montrent que l'aspect collectif et le rapprochement de l'école avec les services extérieurs est essentiel à toute pratique inclusive. Cette approche collective et collaborative était l'une des pistes retenues par un travail de recherche (Ouellet, S, Caya, I. & Tremblay, M.-P ; 2011) qui parlait du développement de communautés pour développer ses pratiques collaboratives et inclusives.

Les résultats de cette recherche montraient que cela faisait évoluer les pratiques des intervenants qui deviennent des « réducteurs de handicap ». Si aujourd'hui, une réflexion est entamée autour de la place des milieux spécialisés, et de celle de chacun dans les établissements, tous les acteurs ne devraient-ils pas demain être des réducteurs de handicap ? Contribuant tous, à leur manière, avec leurs compétences, à réduire cette frontière marquée des différences ?

La question organisationnelle fait sens. Quelle forme doit prendre cette implication de tous les acteurs ? Une direction vers le « full inclusion » à la française ou vers un système organisé et intégratif comme c'est le cas aujourd'hui au Québec ?

En gardant en tête que les acteurs sont au centre de cette transformation, continuons notre réflexion autour des différents leviers en nous appuyant sur les recommandations d'une enseignante « ordinaire » concernant les conditions de la mise en œuvre d'une école inclusive.

Ce retour terrain, de l'intérieur, permet de mettre en relief l'approche pragmatique, régulièrement cité par les acteurs qui soulèvent des enjeux clairs et ciblés : le bon sens, la formation ou encore les moyens. La flexibilité est également citée.

Dans le recueil d'une enseignante ordinaire, daté de 2017, celle-ci liste quelques conditions nécessaires à cette mise en pratique :

Conditions de mise en pratique de l'école inclusive selon une enseignante ordinaire	
1	Les enfants accueillis bénéficient réellement de quelque chose de positif en venant dans une classe lambda.
2	Le temps de présence de ces élèves peut être modulable, sans obligation d'un temps de présence.
3	L'intérêt de l'enfant : tous les enfants doivent-ils être scolarisés dans les mêmes conditions ?
4	Des personnels formés dans les écoles, dont les AESH en leur donnant un vrai statut, des temps de présence plus importants et une réelle formation.
5	Sensibiliser tous les enseignants aux questions de handicap en formation initiale et continue
6	Un réseau de professionnels pour répondre aux questions, accompagner, débriefer…

Tableau 47 : Conditions de mise en pratique de l'école inclusive selon une enseignante « ordinaire »

Ce qui est soulevé dans ces six points est particulièrement intéressant et mériterait d'être davantage approfondi. Bénéficier réellement de quelque chose de positif en venant dans une classe ordinaire est directement lié aux points vus précédemment et implique tout un travail autour des représentations, de la formation et des moyens pour permettre les conditions

d'accueil nécessaires. Finissons ce point avec un extrait prometteur du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2018,p.12) : « L'école inclusive en est à ses débuts. »

Proposition de pistes de réflexions à envisager pour élargir le débat

Au final, quelle est la finalité de ce tout ce processus ?

Nous pouvons penser qu'une des lignes de mire consiste à trouver la meilleure alchimie entre les besoins des élèves à besoins spécifiques, ceux des élèves des classes ordinaires et, les attentes des acteurs éducatifs. Ceci dit, si mettre l'élève au centre est important, n'a-t-on pas écarté les acteurs de cet enjeu ?

L'équation inclusive consisterait à trouver une solution qui permettrait de proposer une scolarisation de qualité à tous les élèves, en prenant en compte les élèves des classes régulières, sans entraver les potentialités au niveau social et les apprentissages chez les élèves à besoins. Il s'agit pour cela de mettre l'ensemble des acteurs éducatifs dans les meilleures dispositions.

Néanmoins il convient de se demander : Peut-on réellement viser un système parfait ? Ne doit-on pas accepter les failles d'un système ou de systèmes imparfaits en sachant qu'en mettant l'accent sur tel besoin, d'autres seront moins pris en compte etc.. ?

Il y aura certainement toujours des réflexions autour de certains élèves aux troubles très importants ou des acteurs peu convaincus. Une des pistes envisagées est de réfléchir à une direction globale qui doit s'articuler entre les élèves et les acteurs.

L'analyse réalisée souligne une évolution marquante de ces dernières années : les différents acteurs ont une perception nette des enjeux de l'inclusion, ou du moins le déclarent. Ces signes encourageants doivent maintenant être soutenus par la mise en place d'actions concrètes et efficaces.

Voici trois pistes concrètes qui font suite à ce travail de recherche pour améliorer les conditions inclusives et amènent à réfléchir sur des futures recherches . :

11.3.1 Former des acteurs pour favoriser des représentations non seulement positives mais engagées et convaincus

Considérer la connaissance et la compréhension des enjeux éthiques et philosophiques du processus inclusif comme un prérequis majeur à l'implication des acteurs éducatifs

Nous l'avons vu précédemment. Une grande majorité des acteurs actuels ne sont pas formés aux enjeux liés à l'école inclusive. Lorsqu'ils sont formés, ils ne le sont pas suffisamment et il existe aujourd'hui des disparités très importantes selon les universités et les pays. L'effort devrai porter sur les formations initiales et continues avec une sensibilisation aux enjeux de l'école inclusive, en abordant son potentiel et ses limites, pour faire évoluer les représentations et les attitudes. Puis, les enseignants et accompagnants devront apprendre des aspects techniques de différenciation, d'adaptation pour tous. Mais tout cela ne pourra se faire sans en cerner mieux les enjeux.

Le chercheur Puig (2019) développait récemment trois axes forts concernant la formation des acteurs pour une école inclusive. Tout d'abord, il plaidait pour une formation de l'ensemble des acteurs, de tous ceux qui ont un rôle à jouer, ce qui va dans le sens de ce travail de recherche qui conçoit l'école inclusive comme un processus collectif. Ensuite, faire évoluer le rôle des enseignants spécialisés ou travaillant en adaptation scolaire, vers un positionnement de conseiller, d'expert, de ressource. Enfin, l'écosystème de la formation à l'école inclusive doit concerner l'ensemble des acteurs internes et externes. Il faut s'engager sur des initiatives nouvelles.

Un accompagnant ou technicien va apprendre à soutenir l'élève à besoins spécifiques, à mettre en place les adaptations pensées par l'enseignant, l'enseignant lui, va acquérir des compétences pédagogiques et didactiques liées à sa discipline et à la gestion de classe, enfin le chef d'établissement va approfondir l'adaptation du système éducatif et de tout ce qui tourne autour de la gestion d'établissement.

Concernant les enseignants justement, au-delà de la formation évoquée précédemment, il semble essentiel, au niveau institutionnel, d'augmenter le soutien envers ces acteurs majeurs

pour aller dans le sens de l'inclusion. Car il existe bien une corrélation entre le soutien perçu et les attitudes (Desombre, Delattre, Delaval, Owczarek, Jury, 2021). Une compétence commune mériterait d'être inclue fortement dans ces formations diverses : la compréhension des enjeux de l'école inclusive. Cela pourrait inclure des différents points éthiques et philosophiques mais aussi une compréhension globale de différents systèmes.

Ainsi, les différents acteurs développeraient une culture commune autour du « pourquoi » et du « comment » mettre en place l'inclusion. Le tout en situant ce concept comme un processus, en précisant son potentiel et ses limites.

La recherche a montré que les représentations des acteurs étaient globalement positives sur le concept d'inclusion, sur son bien-fondé. Toutefois, plusieurs obstacles sont relevés. L'indice de confiance, l'espoir, la croyance envers la mise en place de ce processus ne peut se faire qu'avec des acteurs non seulement positifs mais engagés et surtout convaincus par le bien-fondé d'une politique inclusive. Il existe donc un réel enjeu de formation et d'évolution des mentalités au sein de l'école et de la société. Ce processus prend et prendra du temps et constitue une réelle condition de mise en place effective de l'école inclusive. Des moyens sont mis en place. Il faut poursuivre sur cette voie. Il semble nécessaire de favoriser l'entraide, le soutien, les échanges entre pairs autour de réussites inclusives pour faire évoluer les représentations. Il n'y aura pas d'école inclusive sans des acteurs engagés et convaincus.

Mettre en place l'école inclusive constitue une équation difficile à résoudre. Faire évoluer les représentations des acteurs nécessite toute une organisation et la mise en place de moyens humains, matériels pour accroitre le sentiment de soutien et d'entraide. C'est par ces biais que les acteurs évolueront peu à peu d'une vision positive mais dubitative à une vision plus engagée, ce qui est un véritable pré-requis à toute mise en œuvre inclusive.

11.3.2 Mettre en adéquation les objectifs inclusifs avec la mise en place de réels moyens humains et matériaux

Proposer des moyens humains et matériaux à la mesure de l'ambition inclusive.

Les besoins de moyens sont régulièrement cités par le panel d'acteurs interrogés et confirment qu'il s'agit d'un des leviers pour une avancée de l'école inclusive. Par moyens sont régulièrement cités les moyens humains, financiers et matériels. Un des obstacles majeurs que relèvent bon nombre d'acteurs est le manque de moyens. Moyens au sens large, car cela concerne autant la formation, que les moyens humains ou matériels.

Dès lors, il convient aujourd'hui de penser l'école inclusive comme un investissement à long terme pour les systèmes éducatifs. Les classes à 12 dans le système français, en grande section, CP et CE1 vont dans le bon sens et mériteraient d'être étudiées via une approche inclusive avec l'apport de ressources humaines pour scolariser des élèves à besoins spécifiques.

Si plusieurs études antérieures montrent des résultats contrastés, récemment, d'autres études dont celle menée par des chercheurs de « Debout pour l'école » relèvent d'un consensus des recherches américaines, anglaises, australiennes et françaises sur l'importance des effectifs réduits pour favoriser la scolarisation de la diversité des élèves. Si baisser les effectifs ne garantit pas des résultats scolaires plus élevés, cela assure de meilleures chances d'y parvenir (FNEEQ, 2018, p.76). Ce constat est partagé par les recherches de Paret et Demers (2019).
Nous pouvons prolonger ces trois pistes de réflexion à travers une étude de cas portée par le conseil supérieur de l'éducation au Québec (2017a), des recommandations et leviers sont listés pour une école de la diversité. Celui-ci insiste également sur l'importance du partage des valeurs et des croyances autour de l'inclusion, la nécessité de pratiques collaboratives et un espace temps dédié à cela et enfin une réorganisation. Après quelques années de recul, l'extension de la scolarisation en classe ordinaire amène aujourd'hui une hausse de la charge de travail d'enseignants peu formés, cette imposition des employeurs amène une transformation de la professionnalité enseignante (Katz, S., Legendre, F., Connan, P. & Charles, F., 2021). Pour éviter des dégradations futures, il est important de relever qu'une amélioration des conditions de travail, un réel soutien et une formation adaptée sont des conditions de réalisation de l'école

inclusive. Ainsi , l'appui institutionnel , la possibilité de se concerter entre collègues de manière régulière sont des éléments qui aident les enseignants, l'inclusion en éducation exige un soutien collectif et une posture d'interrogation (Diane Farmer, Christine Connelly et Miriam Greenblatt, 2021)..

S'il existe des moyens pour l'école inclusive, l'objectif doit être d'en prendre conscience et de mieux utiliser ces moyens. C'est le sens de l'organisation des PIAL. Il semble essentiel de penser conjointement les moyens pour les acteurs et pour les élèves. Ce sont les acteurs formés qui resteront davantage sur leur poste, auront sentiment de compétence plus important et pourront s'investir durablement pour l'inclusion de tous.

Ce levier important ne doit pas faire oublier certaines dérives liées à la compensation excessive des outils ou de l'encadrement pour l'élève. Là-aussi il convient de relier ce point avec le point précédent en soulignant que les personnels accompagnants ou proposant du matériel adapté aux élèves doivent être formés à la partie technique du matériel mais aussi aux enjeux liés à la surcompensation, aux dérives et limites. L'évolution des représentations et des pratiques se fait avec le temps. Il semble cependant essentiel d'accompagner les jeunes entrants dans les métiers de l'éducation pour qu'ils comprennent bien les enjeux de ce processus, de les inviter à une réflexivité éthique (Ployé, 2018) et qu'ils deviennent de réels acteurs de cette mise en œuvre de l'inclusion.

11.3.3 Accepter que l'inclusion ne puisse se faire coûte que coûte

Il faut penser l'inclusion comme une tendance et accepter échecs et difficultés.

Il serait illusoire de vouloir mettre en œuvre l'inclusion sans être préparé à cette évolution de paradigme.

Celle-ci nécessite toute une réorganisation du système scolaire qui passe par la classe, ses acteurs et la société toute entière comme le rappelle certains chercheurs comme Thomazet ou Gardou.

L'inclusion questionne notre vision de l'école, qui se situe sur le champ des valeurs (Connac, 2021) : Souhaite-t-on une école qui fait émerger une élite, en mesure de pouvoir tirer vers le haut le restant d'une population ou préfère-t-on plutôt parier sur l'élévation des masses par les progrès de chacun ? En d'autres termes, enseigner consiste-t-il à tendre vers de l'élitisme (pour les meilleurs) ou de l'excellence (pour tous) ?

Là-aussi, il n'existe à l'heure d'aujourd'hui, pas consensus. Le processus de visée inclusive prend du temps. Il semble nécessaire que celui-ci s'appuie sur une articulation entre l'école et la société. Cette évolution de paradigme nécessite de faire bouger les mœurs au niveau sociétal, les représentations dans un premier temps, les attitudes et les pratiques en second temps. Inclure est un processus long, complexe qui s'inscrit dans la durée tant il implique des changements à la fois structurels, éthiques et philosophiques chez tous les acteurs.

Cette notion implique de regarder l'existant et les moyens à disposition pour inclure, en évitant de tomber dans les travers d'un inclusion superficielle et non effective. En allant plus loin, comme cela a été révélé dans cette recherche, si inclure constitue une avancée pour plus de justice sociale, est-il réellement pertinent d'inclure tout le monde ?

Il convient d'en douter comme le montre certaines situations de souffrance à la fois chez les acteurs (entretien avec un chef d'établissement français) et chez les enfants. Il conviendrait

peut-être de réfléchir à des organisations plus flexibles comme le permettent les modalités de scolarité partagée.

L'inclusion implique une concordance des acteurs, du système et des élèves. A ce sujet, ce projet vient appuyer plusieurs travaux précédents : le système de *"full inclusion"* semble aujourd'hui utopique pour bon nombre d'acteurs. Les doutes persistent. Il conviendrait de garder à l'esprit qu'aujourd'hui, viser 100% d'inclusion n'est pas forcément souhaitable, ce processus nécessite des transformations et une certaine flexibilité. Il semble que des acteurs ayant une certaine marge de manœuvre, convaincus, formés et compétents seront bien plus à même d'être inclusif qu'au sein de contextes où l'inclusion est uniquement descendante et non maîtrisée.

Au cœur de questions politiques et sociales complexes, l'inclusion doit être un processus au long terme qui ne peut s'inscrire que dans une évolution de la société. Aller trop rapidement vers un système de « full inclusion » non maîtrisé, trop vite, pourrait bien être contreproductif. Pour bien inclure, il faudrait donc convaincre pour que la société devienne elle-même inclusive.

Ce travail permet de nous interroger sur le sens même de l'inclusion :
Pourquoi viser l'inclusion totale alors qu'une petite partie des élèves ne pourra pas en tirer bénéfice ? Il semblerait qu'il faille penser et continuer à transformer l'école et la société, conjointement, tout en gardant en tête que si l'inclusion doit être envisagée dès que possible et s'avère bénéfique dans certains cas, mais pas coûte que coûte. Le tout dans un contexte évolutif et réfléchi conjointement. Si, priver des élèves de l'école ordinaire peut être un drame pour le développement d'un enfant, être dans l'autre extrême, sans bénéficier de tous les moyens possibles, pourrait être contre-productif. On peut imaginer qu'au fur à mesure que la société évolue, que les acteurs sont davantage formés avec des représentations plus inclusives, la part d'élèves bien inclus sera plus importante, ainsi la tendance inclusive prendra tout son sens.

11.4 Prolongement : Vers une nouvelle vision de l'inclusion ?

Cette dernière partie nous invite à prolonger notre réflexion au-delà de ce travail de recherche et de réfléchir aux futurs enjeux et questionnements : Que signifie inclure aujourd'hui ? Comment évolue ce paradigme ? Pourquoi les représentations sont-elles au cœur des enjeux futurs ? Quel bilan pour l'école inclusive ?

Des visions nouvelles de l'inclusion

Alors que beaucoup d'acteurs en reconnaissent les limites (moyens, humains, financiers...), le concept d'inclusion prendrait-il un nouveau virage ? Va-t-on dans le sens d'une inclusion nouvelle ? Il ressort avant tout que l'inclusion ne fait toujours pas consensus (Bélanger, J., Frangieh, ., Graziani, ., Mérini, . & Thomazet, .,2018), n'a pas la même signification d'un pays à l'autre, n'est pas toujours adaptée… Les exemples québécois et français montrent bien que, dans le premier cas, l'inclusion s'apparente à un système intégratif avec des élèves davantage inclus dans un milieu, avec un accent mis sur le social, alors qu'en France l'inclusion regroupe les pôles physiques, sociaux et pédagogiques avec une volonté de créer des classes ordinaires diversifiées où l'ensemble des élèves serait mélangé. Il convient de souligner, comme l'a montré l'hypothèse 1, l'influence de l'impact local d'un établissement à l'autre, d'un centre de services scolaires à un autre.

Récemment, les écrits de Jellab (2021) développaient le concept d'inclusion réciproque et alimentaient la réflexion autour d'une nouvelle façon de penser l'inclusion. Pour lui, l'égalité des chances ne peut plus être référée à des principes généraux, transcendants. Elle doit être appréciée à partir des pratiques pédagogiques et des politiques d'établissement. L'inclusion réciproque exige « la capacité à saisir les obstacles et les difficultés d'apprentissage en dépassant la vision déficitariste pour adopter un regard qui considère les problèmes rencontrés par les élèves comme devant être appréhendés sous l'angle de la pédagogie différenciée ». Jellab rappelle que pour favoriser une « inclusion réciproque », il faut penser conjointement l'activité des enseignants » et celle des élèves, car « c'est bien la capacité qu'ont les acteurs institutionnels à faire de l'inclusion une expérience aussi ordinaire que possible – par exemple à travers des emplois du temps organisés selon les besoins des élèves et selon une identification des dits besoins sous l'angle de la pédagogie différenciée et adaptée – que réside la réussite du projet d'une école inclusive ».En élevant notre réflexion, nous pouvons nous questionner sur le sens donné à l'école pour des élèves qui ont peu de chances d'acquérir toutes les compétences

scolaires. Ne faudrait-il pas commencer à prendre en compte cette diversité en repensant les attendus, davantage tournés autour des soft-skills et savoirs-être ? N'y a-t-il pas là un enjeu d'employabilité ? Comme le rappelait Deppeler (2014), l'idéologie néo-libérale présente dans de nombreux pays entraîne une compétition entre les Etats avec l'apparition de différents classements qui favorisent une conception de l'éducation réduite à l'acquisition de compétences en lien avec le marché. Cette contre-balance entre cette direction et celle de l'école inclusive met sous tension les acteurs éducatifs.

Les représentations au cœur du processus inclusif de demain ?

Pour Lapeyre (2020), on ne peut changer la société sans modifier la façon de la concevoir.

Un des partis pris de ce travail de recherche issus de ces quatre années de réflexion est que le virage de l'école inclusive ne sera pris qu'à condition d'engager réellement les acteurs dans ce processus. Ces points soulignés montrent que de nombreux facteurs peuvent influer sur les représentations et qu'il est parfois nécessaire de les interroger ou de les déconstruire. Il vise à élargir les injonctions descendantes en faveur de l'école inclusive à une formation et une invitation d'engagement auprès de tous les acteurs : expliquer les enjeux, le processus, les conséquences d'une non-scolarisation. Il nécessite également d'en connaître les limites apparentes et les solutions. Comme l'ont souligné quelques trop rares recherches, il est nécessaire d'aider les acteurs à prendre conscience de leurs représentations et à entrevoir comment elles facilitent ou font obstacle à l'émergence de pratiques inclusives (Fortier, 2018). La recherche montre que si des enseignants peuvent avoir des attitudes négatives, la mise à l'essai des pratiques ayant des retombées positives sur l'engagement et l'intérêt des élèves les amène à restructurer leurs représentations initiales et renforce leurs progrès, ce qui leur permet peu à peu de construire de nouvelles règles de collaboration en clarifiant leurs besoins et leurs rôles dans l'éducation inclusive.

Le levier formation au cœur de la visée inclusive : toutes les personnes doivent-elles être formés ?

Nous l'avons vu tout au long de ce projet de recherche. La formation est régulièrement citée comme un des leviers importants pour mettre en œuvre l'école inclusive. Transformer l'école traditionnelle dans la sphère inclusive nécessite d'engager un processus de formation complet, global auprès de tous les personnels. Mais comment faire ? Avec quelles méthodes ?

Les constats peuvent être rappelés. D'un côté, les élèves en situation de handicap sont plus présents au sein des écoles ordinaires. De l'autre, les acteurs ne sont pas suffisamment formés à cette tendance, à l'accueil de ces élèves et à la différenciation de pédagogies. Séverine Graveleau montrait dans un article intitulé "L'école inclusive à l'épreuve de la classe" publié par le journal Le Monde le 11 Février 2019 (Puig, Graveleau, 2019) que le nombre d'élèves en situation de handicap était passé de 29.000 à 140.000 dans le second degré entre 2006 et 2017 et cette tendance se poursuit. Dans le système français, Puig, ancien directeur de l'INSHEA, interviewé dans l'article du Monde, souligne que la durée de formation initiale varie entre 6 heures et 40 heures selon les ESPE.

De l'autre, les travaux de recherche ont montré qu'il existait une déficience des enseignants en termes de formation, tant au niveau des pratiques inclusives (Bergeron, 2014) que de la pédagogie différenciée (Gillig, 2006). Ces lacunes sont encore plus importantes au secondaire (Moran, 2007). Ce manque de préparation à l'inclusion des élèves ayant des besoins spéciaux se manifeste en formation initiale (Fournier, 2012).

Hors, la formation des enseignants est considérée comme un facteur déterminant pour réussir à développer des écoles inclusives et soutenir l'ensemble des jeunes (Van Reusen, 2001). Les jeunes professeurs sont préparés en tant que spécialistes d'une discipline et reçoivent une formation en adaptation scolaire, en différenciation insuffisante pour répondre à l'enjeu inclusif. Or, comment inclure sans avoir reçu une formation adéquate ? Ce manque de formation est reconnu par les enseignants qui réclament davantage d'offres (Bélanger, 2010). Ce manque de préparation à l'hétérogénéité constitue un des obstacles au développement des pratiques pédagogiques inclusives (Bergeron et St Vincent, 2011).

Dès lors, la formation, qu'elle soit initiale ou continue est indispensable à tous les acteurs qui doivent apprendre et connaître les enjeux pour inclure demain. Plusieurs travaux montrent l'importance d'une formation importante pour mettre en place l'école inclusive. Les résultats de recherche mettent cela en perspective (Booth et al., 2003 ; CSE, 2010 ; Rousseau, 2012b).

Il est intéressant de relever le lien existant entre formation et attitude professionnelle. Le fait de détenir un niveau élevé de formation en adaptation scolaire amènerait les enseignants à avoir des attitudes plus positives en regard de l'inclusion scolaire (Van Heusen et al. 2001). Dickens-Smith (1995) a démontré à travers sa recherche que les enseignants sont plus sujets à adopter

une attitude positive après avoir suivi une formation sur l'inclusion scolaire. Un cours sur l'inclusion mené auprès des étudiants augmenterait le sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants (Lancaster et Bain, 2010). A contrario, le manque de formation impacte les croyances des personnels (Dubé, Dufour, Chénier, Meunier & Viola, 2017). Au Québec, Bélanger (2006) révèle que certaines « attitudes négatives » des enseignants « proviennent souvent d'un manque de formation, de soutien et de collaboration entre les enseignants » (p.66). En s'intéressant aux conditions favorisant l'inclusion scolaire, elle révèle que les enseignants interrogés expriment des «inquiétudes relatives à leur manque de formation » et un désir de « recevoir une formation en adaptation scolaire… » (p.79). Ce point montre l'importance de la formation et son impact sur les représentations et les attitudes des personnels.

L'un des enjeux consiste à trouver l'équilibre entre le milieu ordinaire et le spécialisé. Dans quelle mesure les enseignants doivent-ils être formés à l'hétérogénéité, à la différenciation ? Les heures de formation n'étant pas extensibles, quelle place doit-être accordée à la discipline, à l'expertise d'une matière ainsi qu'à la prise en charge de tous les élèves ? A ce sujet, Malet et Bian (2018) rappellent que « la dichotomie entre l'éducation spécialisée et l'éducation ordinaire s'est progressivement effacée dans de nombreux pays, le plus souvent sous l'effet de politiques supranationales (Commission européenne, OCDE, UNESCO). Tout cela, impliquant de fait un nouveau défi pour la formation des enseignants : celui de préparer des enseignants en capacité d'accompagner les élèves dans l'actualisation de leur potentiel propre d'apprentissage ».[12] Face au bilan mitigé de la formation continu, comme le rappelle le CNESCO en 2020, si les plans massifs de formation proposés ces dernières années tendent à proposer davantage de formations aux personnels, il est intéressant de relever différents modèles qui fonctionnent à l'étranger comme : le concept de lesson studies développé au Japon, le crédit temps-formation de 35 heures en Ecosse avec le « Teachers Agreement », les 100 heures facultatives de Singapour…

L'enjeu de la formation est majeur pour les acteurs éducatifs au sens large et pour les enseignants qui expriment un besoin de soutien, de reconnaissance et de sentiment de compétence. Un récent rapport de recherche (Guibert, Périer, Malet, Urbanski, Maleyrot et al., 2019) rappelle que, lorsque les enseignants se sentent professionnellement reconnus, cela se répercute dans leurs rapports aux élèves, aux collègues, à l'administration.

Nous l'avons vu précédemment, l'école inclusive est un processus qui se met peu à peu en place. Les représentations des personnels évoluent, leurs pratiques également. Il existe toutefois de nombreux obstacles. Parmi eux, le manque de formation des personnels revient souvent, nous l'avons largement évoqué. Mais parler d'un manque de formation apparaît trop vague, il convient de réfléchir au type de formation à mettre en place pour une visée plus inclusive de l'école de demain ? Nous y avons répondu à travers quelques pistes, en soulignant l'aspect primordial de penser la formation au travers de ces acteurs, de leurs représentations, attitudes et autour de la compréhension des enjeux éthiques et philosophiques de l'école inclusive. Il convient de s'assurer que chaque acteur comprenne bien le sens de cet objectif de société avant d'être formé aux aspects plus techniques liés aux apprentissages.

Un brin d'optimisme pour une inclusion effective ?

Au Québec, il y a quelques années, l'école inclusive relevait plus de l'idéalisme que de la réalité. Les commissions scolaires québécoises, telles celles des villes de Laval et de Montréal, considéraient que « l'approche inclusive soutenue par l'actuelle Politique de l'adaptation scolaire nationale est un idéal très difficilement atteignable dans la grande région montréalaise, compte tenu des conditions actuelles et de la concentration de facteurs de vulnérabilité » (Commissions scolaires de Laval et Montréal, 2010, p.5). Récemment, le terme inclusion est apparu sur les textes officiels en 2019, ce qui traduit une légère évolution et porte un message d'espoir dans la province de Québec.

Toutefois, les données recueillies dans cette recherche montrent que cela n'a pas énormément changé. Si les acteurs sont globalement favorables à la mise en œuvre de l'inclusion, ils émettent plusieurs conditions. Ils reconnaissent sa difficulté de mise en œuvre, et au Québec, une part importante parle d'utopie.

Pour Corbion (2020), praticienne et docteure en sociologie, malgré l'écart relevé entre une école inclusive *« dogmatique, mécanique, utilitariste »* et d'autre part *« une réalité du terrain, à savoir les conditions d'exercice des enseignants et des élèves les plus en difficulté »,* l'école inclusive n'a pas atteint ses limites. Celle-ci souligne la nécessité de moyens supplémentaires pour permettre une inclusion effective, la nécessité de former davantage tous les personnels et de s'appuyer sur l'intelligence des acteurs de terrain en co-construction avec la recherche. Ces points rejoignent les leviers évoqués dans la partie précédente. Formation, moyens et

conditions. Dans ce contexte d'incertitude fort, semé d'embûches diverses, Nicolas Chambon (2020) rappelle que « la perspective positive dans laquelle s'intègre l'idéal de l'école inclusive imprègne tous les domaines de la vie et paraît être, dans un contexte d'incertitude, une ambition qui peut (re)cimenter le *« vivre ensemble »*.

Le champ de l'inclusion devient peu à peu un objectif commun regroupant le secteur scolaire et le secteur médico-social. A ce titre, un récent rapport de l'HAS qui fournit ces recommandations pour promouvoir l'inclusion, rappelle l'importance de la formation, de l'évaluation collective des pratiques, ce qui va dans le sens d'un outil comme Qualinclus.
La conception de l'école inclusive, comme une cause commune passant par des principes comme la pédagogie coopérative (Bauer, S, Gfeller, C, 2021), semble aujourd'hui l'un des leviers importants pour permettre de mettre en œuvre concrètement le processus.

Synthèse de la partie III

Cette troisième partie a permis de développer une analyse autour des données recueillies au cours de ce projet de recherche.

Après avoir présenté les données générales issues de l'enquête d'amorce, du questionnaire et de la série d'entretiens, il s'agissait de mettre en perspective les cinq hypothèses définies au préalable. Il s'agissait également de réaliser une analyse globale à la fois générale puis comparative entre les acteurs français et québécois.

Les résultats ont soulevé plusieurs points. Tout d'abord, l'inclusion n'a pas la même signification d'un pays à l'autre, parfois même d'une province à l'autre. Si la tendance globale évolue, l'avancée n'est pas la même. Au Québec, une politique d'adaptation scolaire adopté en 1999 reste encore solidement ancrée dans les représentations des acteurs éducatifs malgré de légères évolutions récemment. En France, un virage inclusif s'est opéré ces dernières années, portée par une législation allant dans ce sens, parfois au détriment des acteurs, qui n'ont pas toujours été formé et accompagné à cette évolution. D'un point de vue global, nous avons relevé une vision positive des acteurs éducatifs envers l'inclusion scolaire, sur son bien-fondé, toutefois il existe encore aujourd'hui des obstacles et des réserves sur sa mise en œuvre concrète.

Le temps de discussion et les croisements réalisés avec d'autres recherches récentes permettent de souligner l'importance de davantage prendre en compte les acteurs éducatifs dans cette transformation. Tout ceci nous interroge sur la place de chacun dans cette évolution de paradigme. Ces temps nous invitent à interroger l'organisation de l'inclusion au sein des établissements scolaires, en passant par la formation et l'évolution des modes de pensée.

Relevant d'un processus collectif et international, ce projet nous rappelle l'importance de penser l'école inclusive comme un projet commun, qui nécessite des critères et indicateurs uniformisés tout en prenant en compte les spécificités de chaque pays. Néanmoins ce paradigme reste aujourd'hui complexe car encore largement soumis à des interprétations au sein même des contextes locaux et internationaux.

Conclusion

Inclure est un phénomène qui se manifeste différemment en France et au Québec.

En France, après plusieurs décennies timides en matière de politique inclusive, les récentes injonctions ministérielles ont amené l'école à prendre un virage à 90° en faveur de l'école inclusive. Au Québec, la prise en compte de tous les élèves est un enjeu important depuis de nombreuses années. Les Québécois restent toutefois attachés à un modèle basé sur un système intégratif, où l'accueil de tous les élèves est assuré mais dans des classes spéciales avec du personnel formé et compétent.

Au niveau des fonctions, les chefs d'établissement se déclarent davantage concernés par la mise en place de l'école inclusive que leurs collègues enseignants et accompagnants. Est-ce un constat lié à leur fonction de « chef d'orchestre » ? Nous l'avons vu tout au long de ce travail : inclure est un processus complexe qui engage tous les acteurs.

La signification et la compréhension de ce terme ne mériterait-il pas une définition internationale à partir de critères communs ? Vouloir que chaque enfant puisse être inclus à l'école est une démarche ambitieuse qui nécessite du temps, des moyens et surtout une ambition commune.

Nous constatons qu'aujourd'hui, ce paradigme s'élargit, évolue et amène des questions nouvelles : Que signifie réellement inclure ? Le modèle dit « intégratif » québécois ne serait-il finalement pas plus inclusif que le modèle français ? Et entre l'approche d'inclusion « coûte que coûte » et l'approche ségrégative, ne devrait-il pas exister une approche basée sur la prise en compte de la diversité dans un ensemble ?

Il semble aujourd'hui essentiel d'envisager la diversité comme une valeur forte de l'ensemble des individus et des élèves à l'école. Prendre en compte l'ensemble de la diversité est possible dans des contextes ou l'ensemble des acteurs est formé initialement et en continu à cet enjeu et à sa mise en œuvre. Il semble essentiel de raisonner dans une démarche collective où l'apport mutuel des différentes compétences et fonctions permet le bien-être de tous les élèves dans une école ouverte, sans oublier l'ensemble des acteurs, souvent en première ligne, qui doivent pouvoir être écoutés, formés et accompagnés tout au long de ce processus.

L'école inclusive est un enjeu fort qui demande aux acteurs éducatifs de mobiliser fortement les compétences des personnels de l'éducation : prise en compte de la diversité, travail en équipe et coopération…Inclure doit prendre en compte deux vecteurs essentiels : le bien-être de l'enfant et le bien-être des acteurs. L'inclusion ne peut se faire qu'en tant que projet collectif avec des acteurs formés à la fois aux enjeux de ce projet de société et aux méthodologies et compétences pour pouvoir s'adapter aux besoins de chacun, sans quoi, le décalage trop important entre l'idéologie inclusive et la pratique se poursuivra et sera source d'obstacles (Plaisance, 2012).

Cette enquête de recherche s'est intéressée aux acteurs de terrain car ces transformations majeures de la sphère éducative doivent être pensées conjointement entre les acteurs éducatifs et les théoriciens. Si ces dix dernières années, quelques recherches entre l'importance des acteurs et la mise en place de l'école inclusive ont été menées elles doivent néanmoins s'épaissir et être considérées comme un champ majeur. Car si les enseignants sont les principaux acteurs d'une école inclusive (Curchod-Ruedi,D., Ramel,S., Bonvin,P., Ottavia,A, 2013), ce phénomène collectif nécessite une adhésion et des actions communes de l'ensemble des acteurs qui font l'école. Ces différents travaux qui soulignent un antagonisme entre les bienfaits de l'inclusion chez les élèves et les réticences relevées chez de nombreux enseignants nous amènent à souligner la nécessité de replacer cet enjeu au centre des politiques éducatives.

Un autre chantier majeur est celui de la formation des acteurs. Il s'agit d'une condition de mise en œuvre pour une école de l'inclusion. Cette thématique s'inscrit aujourd'hui au milieu d'un grand carrefour idéologique entre deux approches.

La première consisterait à poursuivre la mise en place d'une école inclusive nécessitant des moyens de mise en œuvre très importants avec une refonte profonde sur le long terme de la sphère éducative. Dès lors, cette approche prendrait du temps, demanderait des moyens importants et nécessiterait une forte articulation entre des acteurs éducatifs pas toujours formés et des professionnels, évoluant dans un milieu « classe » d'une vingtaine d'élèves.

La seconde approche irait dans le sens d'une redéfinition du sens de l'inclusion, par le biais d'une approche plus modérée. En gardant en tête que cet enjeu est immense, et qu'il consiste à résoudre une équation complexe. C'est à dire mettre en œuvre les conditions pour améliorer les conditions de scolarisation des élèves les plus fragiles, en leur permettant le plein déploiement

de leur potentiel scolaire et social, dans un système actuel qui n'est pas encore prêt à son déploiement.

L'enjeu n'est donc pas d'aller vers un système idéal, utopiste ou coloré, mais bien de comprendre comment penser collectivement l'inclusion de demain.

Inclure ne pourra pas se faire "en force", sans une adhésion forte. Dans plusieurs établissements, des pratiques d'inclusion différenciée se substituent au processus d'inclusion scolaire pensé comme inconditionnel par le législateur (Lansade, 2021). Il serait contre-productif de tomber au nom du bien de l'enfant, dans le piège d'un processus qui se traduirait « par des modalités très normatives de conception des pratiques éducatives et du rapport à l'autre, produisant des formes très subtiles d'exclusion (Ployé, 2020) ». Mal pensé, l'inclusion pourrait donc s'avérer contre-productive pour les élèves, les acteurs et la sphère éducative au sens global.

Il s'agit de trouver la meilleure solution entre une vision théorique, profondément humaniste de l'inclusion qui irait dans le sens de la diversité, de la réduction des différences et l'approche d'une mise en œuvre pratique autour des ressources et moyens des acteurs qui sont les premiers piliers de cette réussite.

Et si réussir l'inclusion consisterait à créer un système plus flexible, faisant confiance à des acteurs, qui bénéficierait d'un fort système de formation et seraient mieux préparés pour mettre en place ce processus ?

Bibliographie

Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales* (pp. 189-203). PUF.

Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.

Aguilera, T., & Chevalier, T. (2021). Les méthodes mixtes : vers une méthodologie 3.0 ?. *Revue française de science politique*, *71*(3), 361-363. https://doi.org/10.3917/rfsp.713.0361

Anadon, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, *38*(1), 105-123. https://doi.org/10.7202/1059650ar

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2014). *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive. Mettre la théorie en pratique*. Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.

Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, *4*(1), 105-121. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614

Astor, R.A., Benbenishty, R., & Estrada, J.N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. American Educational Research Journal. 46(2), 423-461.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer : la revue française de médecine générale*, *84*(19) : 142-145.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion/integration : A review of the literature. *European journal of special needs education*, *17*(2), 129-147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.barre.2017.01

Bauer, S., & Gfeller, C. (2021, 8-10 septembre). *La pédagogie coopérative : un levier pour réduire les inégalités ?* [Conférence]. Former contre les inégalités, Lausanne, Suisse. https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5150

Baya-Lafitte, N. ,& Benbouzid, B. (2017). Présentation : Imaginer la sociologie numérique. *Sociologie et sociétés*, *49*(2), 5-32. https://doi.org/10.7202/1054272ar

Beaucher, H. (2012). La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Europe.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». Politix, *9*(35), 226-257. https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966

Belanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (éds.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-89). Presses de l'Université du Québec.

Belanger, N., & Duchesne, H. (2010). Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans N. Bélanger & H. Duchesne (dirs.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (pp. 1-16). Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente ?. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(1), 138-165. https://doi.org/10.7202/1054160ar

Bellefeuille, É., & Labbe, L. (2016). Inclusion sociale et déficience intellectuelle : où en est le Québec ?. *Empan*, *4*(4), 97-105. https://doi.org/10.3917/empa.104.0097

Benoit, V. (2013, 27-31 août). *Intégration scolaire en Suisse : Focus sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants* [Conférence]. Congrès International de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation [AREF], Montpellier, France. https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4005

Benoit, V. (2016). Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire. [Dissertation doctorale]. Université de Fribourg (Suisse), Fribourg, Suisse. http ://hdl.handle.net/20.500.12162/4000

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. [Dissertation doctorale]. Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières).

Bergugnat L., Dugas E. & Malet R. (2018) « Le bien-être à l'école » – Dossier thématique de la revue *Recherche et Éducations* 17.

Binet, A., Simon, T. (1909)., « L'intelligence des imbéciles », *Année psychologique*, tome 15, 1909, p. 144-145.

Blaya, C. (2010). Cyberbullying and happy slapping in France : a case study in Bordeaux. Dans J. A. Mora-Merchán & T. Jäger (éds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 55-68). Verlag Empirische Pädagogik.

Boissinot, A . (2018). Éducation et politique(s) : une relation en question(s). *Administration & Éducation*, *3*(3), 5-11. https://doi.org/10.3917/admed.159.0005

Boje, D., Oswick, C., Ford, J.D. (2004). Language and organization : the doing of discourse. *Academy of Management Review*, *29*(4), 571-577. https://davidboje.com/McD/papers/Boje_Oswick_Ford_AMR_2004.pdf

Bonvin, P. (2010). Réparer une société malade de ses exclusions? Prismes : revue pédagogique HEP Vaud, XIII, 15. https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/334

Borri-Anadon, C., Bergeron, G., Point, M. et Letscher, S. (2019). Éditorial : Comprendre l'exclusion pour mieux tendre vers l'inclusion ? McGill Journal of éducation / Revues des sciences de l'éducation de Mc Gill, 54 (2). 186-193.

Bottani, N., Vrignaud, P. (2005, janvier). *La France et les évaluations internationales*. [Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'école]. DEP/Bureau de l'édition, n°16. https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/054000359.pdf

Bouali, M., Oubakrime, H., Abra, O., Hassan, J., Charyate, A., Elkababi, K. (2021). *Les représentations sociales des cadres pédagogiques concernant la scolarisation des autistes. Revue de l'Administration de l'Education*, *0*(10), 4-35, oct. 2021. https://revues.imist.ma/index.php/READE/article/view/28585/14908

Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, *11*(3), 15-25. https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964) Les H~itiers. Paris: Editions de Minuit.

Bourke, R., Kearney, A., & Bevan-Brown, J. (2004). Stepping out of the classroom : involving teachers in the evaluation of national special education policy. *British journal of special education*, *31*(3), 150-156. https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00346.x

Boutin, G., & Bessette, L. (2012). L'inclusion scolaire totale : panacée ou pomme de discorde. *La Recherche en Education*, *8*, 34-43.

Boutin, G., & Bessette, L. (2012). L'inclusion scolaire totale : panacée ou pomme de discorde ?

Brodeur, M., Lefebvre, M., Otero, D., Lorite, A., Prud'homme, J., Gosselin, V., Genest, S. et Tremblay, S. (2017). Éducation inclusive : une responsabilité collective, une occasion socioéducative pour l'UQAM. Rapport du Groupe de travail sur l'éducation inclusive à l'UQAM. Document adopté par la Commission des études de l'Université du Québec à Montréal. Repéré à https://ssa.uqam.ca/fichier/document/education_inclusive.pdf

Caraglio, M., & Gavini, C. (2018, février). *L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie* [Rapport IGAENR]. Ministère de l'éducation nationale/Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, n° 2017-118. https://www.education.gouv.fr/l-inclusion-des-eleves-en-situation-de-handicap-en-italie-41003

Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier: Changement lexical ou bouleversement conceptuel ?. *Les Temps Modernes*, *3-4-5*(637-638-639), 444-478. https://doi.org/10.3917/ltm.637.0444

Caraglio, M. (2019). Chapitre II. L'éducation inclusive : une dynamique internationale. Dans M. Caraglio (éd.), *Les élèves en situation de handicap* (pp. 37-56). PUF.

Cardin, J.-F., Falardeau, É., & Bidjang, S.-G. (2012). « Tout ça, pour ça… » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, *20*(1), 13-31. https://doi.org/10.18162/fp.2012.10

Cariou-Charton, S. (2016). L'impact de la mondialisation sur les enjeux d'éducation. *Études*, , 7-18. https://doi.org/10.3917/etu.4228.0007

Carr, E. G. (2007). The expanding vision of Positive Behavior Support : Research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of Positive*, *9*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177%2F1098300707090010201

Ciambrone, R. (2018). Des classes différenciées aux *besoins éducatifs spéciaux*. L'évolution du modèle inclusif en Italie: Tribune libre au représentant italien de l'Agence européenne pour l'éducation inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82, 171-183. https://doi.org/10.3917/nresi.082.0171

Chambon, N. (2020). Les défis de l'école inclusive. *Rhizome*, *78*(4), 2-2. https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0002

Chauvière, M (2012). D'un contentieux historique à une culture partagée, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 57, p.45-54.

Chestakova, M., & Pilard, P. (2020). Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ?. *Administration & Éducation*, *4*(4), 9-11. https://doi.org/10.3917/admed.168.0009

Collberg, D. (2012). « Quelle identité pour les chefs d'établissement ? », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 60 | septembre 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/ries/2510 ; DOI : 10.4000/ries.2510

Conseil de l'Europe (2017). Ségrégation scolaire : beaucoup d'enfants demeurent privés d'une éducation de qualité. Bruxelles : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2017). *Lutter contre la ségrégation en Europe par l'éducation inclusive* [document de synthèse]. Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/lutter-contre-la-segregation-scolaire-en-europe-par-l-education-inclus/1680743839

Connac, S. (2021). « Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? », *Éducation et socialisation, 59,* URL : http://journals.openedition.org/edso/13683 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.13683

Conseil supérieur de l'éducation (2017a), Étude de cas. Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves, Québec, Gouvernement du Québec, 93 p., https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/50-0505.pdf (page consultée le 27 janvier 2019).

Conseil supérieur de l'éducation (2017b), Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire, Québec, Gouvernement du Québec, 155 p., http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf (page consultée le 27 janvier 2019).

Conseil supérieur de l'éducation (2018). Guide de référence et d'animation de la trousse « Pour une école riche de tous ses élèves », En collaboration avec le CTREQ, Québec, Le Conseil, 31 p.

COPEX (1976). Rapport du comité provincial de l'enfance inadapté 1976, l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec : Service général des communications, Ministère de l'éducation.

Corbion, S. (2020). Introduction. Dans S. Corbion (éd.), *L'école inclusive : Entre idéalisme et réalité* (pp. 7-17). Érès.

Curchod-Ruedi D., Ramel S., Bonvin P., Albanese O., Doudin P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol. 7, p. 135-147.

Dassa, S., Menick, D. M, Tabo, A., Ahyi, R. & Ferrari, P. (2009). Les perceptions collectives des enfants et adolescents handicapés mentaux en Afrique de l'Ouest. Le cas du Togo. Neuropschiatrie de l'enfance et de l'adolescent, 57, 325-331.

Danic, I. (2006). « La notion de représentation par les sociologues, premier aperçu », ESO, (25), 29-32.

Desombre, C., Owczarek, M., Delattre, M., Delaval, M., & Jury, M. (2020, novembre). *Rôle du soutien perçu dans les attitudes des enseignant·e·s envers l'inclusion* [Conférence]. 13ème congrès de l'ADRIPS. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02914007

DGRH. (2015). Bilan social des personnels de direction. MEN.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter, European Journal of Disability Research*, *7*(2), 135-147. https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008

Danic, I. (2006). La notion de représentation par les sociologues, premier aperçu. 25, DOI

Debarbieux, E., Fotinos, G. (2012). *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative de victimation auprès des personnels de direction des lycées et collèges*, Rapport pour l'Observatoire International de la Violence à l'École, Bordeaux, Université Victor-Segalen Bordeaux 2.

De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education : a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331-353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Deppeler, J., & Zay, D. (2015). L'inclusion par l'éducation partagée. *Recherches & éducations*, *14*, 9-14. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2351

Deppeler, J. (2014). Developing Equitable Practices in Schools : Professional Collaboration in Research. Dans P. Jones (éd.), *Bringing insider perspectives into inclusive teacher learning : Potentials and challenges for educational professionals* (pp. 178-188). Routledge.

De Saint-Martin, C. (2015). Les élèves des classes spécialisées de l'école élémentaire, entre intégration et inclusion. *Recherches & éducations*, *14*, 93-105. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2412

Farmer, D., Connelly, C., & Greenblatt, M. (2021). Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève. *Recherches en éducation*, *44*, 72-85. https://doi.org/10.4000/ree.3360

Dickens-Smith, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude Towards Inclusion* [rapport]. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381486.pdf

Diop, I. (2012). Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. *Le français aujourd'hui*, *177*(2), 19-27. https://doi.org/10.3917/lfa.177.0019.

Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le français aujourd'hui*, 152, 51-59. https://doi.org/10.3917/lfa.152.0051

Dorison, C. (2016). Le partenariat entre l'Éducation nationale et les établissements spécialisés : cadre juridique et engagement des acteurs. 1975-2005. *Carrefours de l'éducation*, *42*(2), 19-31. https://doi.org/10.3917/cdle.042.0019

Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C., Meunier, H., & Viola, S. (2017). Sentiment d'efficacité, attitudes et connaissances à l'égard de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dès la formation à l'enseignement. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci & J.-C. Kalubi (éds.) V*ers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (pp. 151-163). PU d'Ottowa.

Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. M. Didier.

Durkheim, E. (1938). *Education et sociologie* (4e éd.). Alcan.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Méta^physique et de Morale*, 6. https://philosophie.universite.tours/documents/1898_Emile_Durkhein.pdf

Ebersold, S., Mayol, S. (2016). Évaluation des besoins, importunité scolaire et reconfiguration du handicap, in Meziani M. coord. Ebersold S. dir. Mayol S. & Toledo R. *Les conditions de mise en œuvre du geva sco en vue de la scolarisation des élèves handicapés*, doc. Ronéoté, INSHEA

Ebersold, S. (2015). Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap. *Vie sociale*, *11*(3), 57-70. https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0057

Egron, B. (2010). *Scolariser les élèves en situation de handicap psychique ou mental*. Canopé.

European Commission DGXXII (1996). Charte de Luxembourg, Brussels, Belgium.

Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ?. *Institut français de l'éducation*, *98*, 1-24. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf

Firdion, J. (2012). Construire un échantillon. Dans S. Paugam (éd.), *L'enquête sociologique* (pp. 69-92). PUF. https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0069"

Fillion, E., Ravaud, & J.-F., Ville, I. (2014). Les représentations contemporaines du handicap. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *3*, 5-33.

Fneeq (2018, 5-7 décembre). *La formation des maîtres au Québec : Enjeux et débats* [Rapport]. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2018-12-12-Formation-des-ma%c3%aetres.pdf

Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(1), 12-39. https://doi.org/10.7202/1054156ar

Fotinos, G. (2014). *L'état des relations école-parents. Entre méfiance, défiance et bienveillance : une enquête quantitative auprès des personnels de direction des directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Casden, Espe, Unirés.

Fournier, E. (2012). *Novice elementary teachers' perspectives teaching mainstreamed special needs students : Implications for leadership, preservice education, and professional development* [Thèse de doctorat, Université de Calgary].

Fray, A., & Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, *38*(8), 72-88. https://doi.org/10.3917/mav.038.0072.

Gardou, C., Poizat, D., & Audureau, J.-P. (2004). L'école entre catégorisation et inclusion. Aux marges du palais, les enfants en situation de handicap. *Revue des sciences humaines et sociales*, *103*, 25-40.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !*. Érès.

Gardou, C. (2016). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Éres.

Garner, H., Méda, D., Sénik, C. (2006). La place du travail dans les identités. In: *Economie et statistique*, n°393-394. Histoires de vie. pp. 21-40. DOI : https://doi.org/10.3406/estat.2006.7140

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. & Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. Enfance en difficulté, 1, 85–115. https://doi.org/10.7202/1012124ar

Gateaux, J. (1999). La loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion. *Educations*, *17*, 31-39.

Gasparini, R. (2019). Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement ?. *Recherches en éducation*, *35.* https://doi.org/10.4000/ree.1258

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, M., & Seguin, S.-P. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Direction de l'adaptation scolaire, UQAM. http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1828171

Gaymard, S. (2003). La négociation interculturelle chez les filles franco-maghrébines : une étude de représentation sociale. Editions L'Harmattan.

Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. *36*(4), 119-126. https://doi.org/10.3917/nras.036.0119

Godechot, O. (2012). Interpréter les réseaux sociaux. Dans S. Paugam (éd.), *L'enquête sociologique* (pp. 333-355). PUF. https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0333"

Graveleau, S. (2019, 11 février). L'école inclusive à l'épreuve de la classe. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/02/11/l-ecole-inclusive-a-l-epreuve-de-la-classe_5422123_3224.html

Grootaers, D. (2014). Les trois rôles de l'institution scolaire, un imaginaire commun. *Akène*. https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Itemid=103

Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Dunod.

Guibert, P., Malet, R., Urbanski, S., Maleyrot, E., Troger, V. & Périer P. (2019). *La construction de la reconnaissance professionnelle chez les enseignants du second degré* [Rapport de recherche] CREN, DEPP-MEN, CREAD, LACES. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02308271

Harris, J., Chaler, C., & Palier, B. (1995). Le compromis de Beveridge : Contrat et citoyenneté dans la protection sociale, 1934-1948. Revue Française de Science Politique, 45(4), 596-609. http://www.jstor.org/stable/43119399

HAS (2021, 23 septembre). *Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire*. Haute Autorité de Santé. https://www.has-sante.fr/jcms/p_3287349/fr/accompagner-la-scolarite-et-contribuer-a-l-inclusion-scolaire

Heath, N. L, Mclean-Heywood, D., Rousseau, C., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A. (2006). Turf and tension : psychiatric and inclusive communities servicing students referred for emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, *10*(4-5), 335-346. https://doi.org/10.1080/13603110500256079

Heim, A., & Ni, J. (2016). L'éducation peut-elle favoriser la croissance ? *La Note d'Analyse*, 48, 1-8. https://www.strategie.gouv.fr/publications/leducation-favoriser-croissance

Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2018). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International journal of disability, development and education*, *66*(4), 1-14. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462

Hind, K., Larkin, R., Dunn, A. K. (2019). Evaluer l'opinion des enseignants sur l'inclusion des enfants ayant des difficultés sociales, émotionnelles et comportementales dans les classes des écoles ordinaires. *International journal of disability, development and education*, *66*(4), 424-437. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., Pourtois, J.-P. (2006). Les relations éco-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 649-664.DOI

Hyatt Christina & Hornby Garry (2017). Will UN article 24 lead to the demise of special education or to its re-affrmation? Support for Learning, vol. 32, n° 3, p. 288-304.

Izorche, M-L. (2001). Propositions méthodologiques pour la comparaison. In: *Revue internationale de droit comparé*. Vol. 53 N°2, Avril-juin 2001. pp. 289-325. DOI : https://doi.org/10.3406/ridc.2001.17977

Jellab, A. (2021). Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la « marge » pourrait faire à la « norme » : vers une inclusion réciproque au sein des EPLE ?. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, INSHEA, 2021, pp.221-239. ⟨hal-03500335⟩

Jury, M., Perrin, A.-L., Desombre, C., and Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: impact of students' difficulties. Res. Autism Spectr. Disord. 83:101746. doi: 10.1016/j.rasd. 2021.101746 K

Katz, S., Legendre, F., Connan, P., & Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles : L'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora débats/jeunesses*, *87*(1), 95-111. https://doi.org/10.3917/agora.087.0095

Kheroufi-Andriot, O. (2019). Le processus d'exclusion / inclusion des enfants en situation de handicap à l'école. *McGill Journal of Education*, *54*(2). https://mje.mcgill.ca/article/view/9571

Kohout-Diaz, M. (2019). *L'éducation inclusive, un processus en cours*. Érès

Kohout-Diaz, M. (2018). *Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus, paradoxes de l'éducation inclusive*. Presses Universitaire Bordeaux.

Kohout-Diaz, M., Noel, I., & Ramel, S. (2020). 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*, *1*(1), 45-54. https://doi.org/10.3917/spir.651.0045

Komites, P. (2013, juin). *Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap* [Rapport]. Ministère de l'Éducation nationale, ministère des Affaires sociales et de la Santé.

Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, *2*(2), 211-237. https://doi.org/10.3917/resg.095.0211

Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., Desombre, C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education : An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Frontiers in Education*, *6*, 1-7. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356

Lacaze, F. (2014). Intégration, inclusion, accueil : Au-delà des mots et des lois, un état d'esprit !. *Empan*, *1*(1), 44-47. https://doi.org/10.3917/empa.093.0044

Lafortune, L., Doudin, P-A., Curchod-Ruedi, D. (2010). « Inclusion et intégration vers une équité sociopédagogique », Education et socialisation [En ligne], 27-28, mis en ligne le 05 avril

2022, consulté le 26 décembre 2022. URL : http://journals.openedition.org/edso/16253 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.16253

Lansade, G. (2021). Dans les *coulisses* de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90,2, 47-63. https://doi.org/10.3917/nresi.090.0047

Lantheaume, F. (2011). La prise en compte de la diversité : émerge d'un nouveau cadre normatif ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 26*, 117-132. https://doi.org/10.4000/dse.1120

Lapeyre, M. (2020). L'école inclusive : le grand écart entre ambitions humanistes et réalisations ?. *Empan*, *117*(1), 39-44. https://doi.org/10.3917/empa.117.0039

Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*(1), 139-152. https://doi.org/10.3917/nras.077.0139

Le Laidier, S. (2018). *Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école* [Note d'information]. Ministère de l'éducation nationale, 18(26), 1-4. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/43987/les-enseignants-accueillant-des-eleves-en-situation-de-handicap-a-l-ecole-sylvie-le-laidier?_lg=fr-FR

Lessard, C., D'arrisso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec. *Recherche et formation*, *65*, 31-44. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.127

Le Thanh Koi. (1965). Dimensions historiques de l'éducation. *Revues Tiers Monde, 6(22*), 335-356. https://www.jstor.org/stable/23587579

Lombardi, L. (2012). Se comparer en éducation, pourquoi, comment ? [Conférence]. https://docplayer.fr/12487460-Se-comparer-en-education-pourquoi-comment.html

Lorcerie, F. (2011). Enfants primo-arrivants ou issus de l'immigration : des enjeux d'inclusions différents mais bien réels. Administration & Éducation, n° 4, p. 83-88.

Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. L'Harmattan.

Malet, R. (2008). Education comparée. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. QUADRIGE/PUF.

Malet, R. (2010). R. Malet. La formation des enseignants comparée. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *39*(1), 175-179. DOI

Malet, R., Bian, C. (2018). Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales. *Spirale*, 65(1). https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-1.html

Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N., & Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s québécois·es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, *46*(1), 41-63. https://doi.org/10.7202/1070726ar

Martin, C. (2019). Penser la vulnérabilité. Les apports de Robert Castel. *Les Cahiers de la Justice*, *4*, 667-677. https://doi.org/10.3917/cdlj.1904.0667

Marteddu, S. (2019). L'école inclusive : regard socio-historique. Editions L'Harmattan.

Massé, L., Bégin, J. Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M., & Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, *43*(2), 179-200

Maurice, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du travail*, *31*(2), 175-191. https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1989_num_31_2_2456

Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *1*(1), 13-32. https://doi.org/10.3917/lsdle.421.0013

Meuris, G. (2008). L'Education Comparée, pour faire connaissance. *Recherches et éducations*. https://journals.openedition.org/rechercheseducations/45

Méens, C. (2017). Inclusion et qualité de vie scolaire des enfants en situation de handicap. *VST - Vie sociale et traitements*, 135, 39-41. https://doi.org/10.3917/vst.135.0039

MEES (2017). Politique de la réussite éducative.

Millerand, F., Proulx, S., & Rueff, J. (2010). *Web social. Mutation de la communication*, Presses de l'Université du Québec.

Minassian, L., & Dumoulin, C. (2016). Inclusion scolaire et recompositions disciplinaires : Une comparaison chez les enseignants entrants dans le premier degré en France et au Québec. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *58*(2), 93-104. https://doi.org/10.3917/spir.058.0093

Ministère de la fédération Wallonie-Bruxelles (2018, mai). *Pacte pour un enseignement d'excellence : l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Mons, N., & Durpiez, V. (2010).Les politiques d'accountability. *Recherche et formation*, *65*(3), 45-59. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.131

Mons N., Chesné J.-F., Piedfer-Quêney L. (2021). Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnel d'éducation ? Dossier de synthèse. Paris : Cnesco-Cnam

Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. European journal of teacher education, 30(2), 119-134. doi: 10.1080/02619760701275578

Morefield, J. (2002). Transforming education: recreating schools for all children. http://www.newhorizons.org/ article.morefield.html.

Morin E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles, Paris : Actes sud, Play Bac.

Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). PUF. https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0079.

Muižnieks, N., Conseil de l'Europe. (2017). *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, *44*(4), 495-510.

Observatoire des inégalites (2014, 4 novembre). *L'accès la scolarisation progresse dans le monde.* Observatoire des inégalités. https://www.inegalites.fr/L-acces-a-l-education-progresse-dans-le-monde-mais-les-inegalites-persistent

OCDE (1996). Définition internationale des BEP.

Novoa, A. (2003). Le comparatisme en éducation : mode de gouvernance ou enquête historique ?. Dans P. Laderrière & F. Vaniscotte (dirs.), *L'éducation comparée un outil pour l'Europe ?.* L'Harmattan.

Ouellet, S., Caya, I., & Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 207-226. https://doi.org/10.7202/1007735ar

Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire. *Revues Françaises de Pédagogie*, 145, 21-36. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_145_1_2982

Paret, M.-C., & Demers, S. (2019, janvier). Baisser le ratio élèves-enseignant : une question d'équité. *Le Soleil*. https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/baisser-le-ratio-eleves-enseignant-une-question-dequite-cf3fffc9d0f25321aa0a70070b64539a

Pascal, A., Aldebert, B., & Rouzies, A. (2019). Les méthodes mixtes en systèmes d'information: enjeux épistémologiques et méthodologiques. *Systèmes d'Information et Management*, *23*(3), 4.

Paugam, S., & Van De Velde, C. (2012). Le raisonnement comparatiste. Dans S. Paugam (éd.). *L'enquête sociologique* (pp. 357-376). PUF. https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0357.

Payet, J.-P. (2002). Ségrégation scolaire : état des lieux, perspectives d'action. *Les cahiers du DSU*, 39-40. https://www.labo-cites.org/system/files?file=import/crpelpayet.pdf

Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire. *Revues Françaises de Pédagogie*, 145, 21-36. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_145_1_2982

Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, *22*, 10-29. https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/2-le-concept-d-inclusion-et-ses-defis_1599038955777-pdf?ID_FICHE=1348907&INLINE=FALSE

Perrin, A.-L., Jury, M., & Desombre, C. (2021). Les valeurs personnelles des enseignants sont-elles liées à leurs attitudes envers l'éducation inclusive ? Une étude corrélationnelle. *Social Psychology of Education*, *24*, 1085-1104. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7

Plaisance, E. (2012). Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol.57, p.211-217

Ployé, A. (2018). L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 78, p.137-146.

Ployé, A. (2020). De quoi l'inclusion est-elle le nom ? L'imaginaire des enseignants spécialisés en formation. *Psychologie Clinique*, *50*(2), 36-48. https://doi.org/10.1051/psyc/202050036

Pluye, P., Bengoechea E. G., Granikov, V., Kaur, N., & Tang, D. L. (2018). Tout un monde de possibilités en méthodes mixtes : revue des combinaisons des stratégies utilisées pour intégrer les phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs en méthodes mixtes. *Oser les défis des méthodes mixtes en sciences sociales et sciences de la santé*, *28*. DOI

Potvin, P., & Lacroix, M.-E. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. https://doczz.fr/doc/4433769/de-l-int%C3%A9gration-%C3%A0-l-inclusion-scolaire-des-%C3%A9l%C3%A8ves-en-dif...

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, *1*(1), 185-202. https://doi.org/10.3917/es.033.0185

Prevoteau, M.-H. (2005). Manuel de bibliographie générale. Editeur du Cercle de la Librairie. https://www.cairn.info/manuel-de-bibliographie-generale--9782765409120.htm

Proulx, S. (2005, 22 septembre) *Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui: enjeux, modèles, tendances* [Conférence]. Colloque « Enjeux et usages des TIC. Aspects sociaux et culturels », Université de Bordeaux III. https://www.yumpu.com/fr/document/view/16622733/penser-les-usages-des-tic-aujourdhui-serge-proulx-uqam/2

Quivy, R., & Van Campendhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ?. *Contraste*, *42*(2), 41-62. https://doi.org/10.3917/cont.042.0041

Ramel, S., & Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien : Les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *9*, 47-76. https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/1275/Ramel%20et%20Lonchampt%20-%202009%20-%20L%E2%80%99int%C3%A9gration%20au%20quotidien%20%20les%20repr%C3%A9sentations%20d.pdf?sequence=1

Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire* [Thèse de doctorat, Université de Lausanne].

OMS (2011). *Résumé. Rapport mondial sur le handicap* [Rapport]. Organisation Mondiale de la Santé. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_fr.pdf

Rateau, P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de Psychologie sociale*, *13*(1), 29-57. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02149120

Reverdy, C. (2019, janvier). *Apprendre (dans) l'école inclusive* [Dossier de veille de l'IFÉ], n° 127, ENS de Lyon.

Rey, O. (2011, octobre). PISA : Ce que l'on en sait et ce que l'on en fait. *Veille et Analyse*, *66*. http://ses.ens-lyon.fr/actualites-old/pisa-ce-que-l-on-en-sait-et-ce-que-l-on-en-fait-institut-francais-d-education-octobre-2011--161400

Rey-Debove , J., & Rey, A. (dirs) (1993). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. LR. Entrée « identité ».

Roiné, C. & Grossmann, S. (2014). Effet d'anamorphose d'une prescription ministérielle en formation professionnelle au Québec. *Carrefours de l'éducation*, 37, 227-244. https://doi.org/10.3917/cdle.037.0227

Romainville, M., Dejean, K., Viviers, D**.** (2015). *Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIe siècle : Rapport du groupe de travail n° 2 du Pacte pour un enseignement d'excellence*. Ministère de l'Education.

Rouquette, M. L. (1996). Représentation et idéologie. Dans J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (éd.), *Des attitudes aux attributions* (pp. 163-173), PUG.

Rouquette, M. L. (1997). *La chasse à l'immigré : violence, mémoire et représentations* (Vol. 219). Editions Mardaga.

Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 145-164. https://doi.org/10.7202

Rousseau, N., Point M. & Vienneau, R. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et métasynthèse* [Rapport de recherche n° 2014-AP-179083]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire: les conclusions d'une métasynthèse. Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation, 40(2), 1–29. https://www.jstor.org/stable/90010114

Sabatini, A. (2017). L'école inclusive, à tout prix : Paroles d'enseignantes d'une école primaire banale. *VST - Vie sociale et traitements*, *3*(3), 58-60. https://doi.org/10.3917/vst.135.0058

Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive en Finlande et dans le Brandebourg, Allemagne et la question du travail supplémentaire. *Journal Spécial Besoin d'éducation*, *31*, 458-471. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569

Simon, J., Tairraz, P. (2008). Chapitre 107. Comment présenter les résultats d'une enquête ?.. *Urgences*,1005-1015. https://www.sfmu.org/upload/70_formation/02_eformation/02_congres/Urgences/urgences2008/donnees/pdf/107_simon2.pdf

Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, *39*(3), 443-459. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x

Tijana, E., Rocha da Silva, S. (2016). Représentations et attitudes des enseignant-e-s face à l'intégration scolaire. Quels obstacles à sa mise en place ? HEP de Vaud.

Tine, C. (2012). Contenus et dynamiques des représentations sociales de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap en Italie. Tesi di dottorato.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 123-139. https://doi.org/10.7202/018993

Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *70*(2), 1-12. DOI.

Thomazet, S., Merini, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *1*(1), 103-120. https://doi.org/10.3917/nresi.085.0103

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire, dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.

Tremblay, P. (2014). High School Teachers' Representations of Inclusion in Québec. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, *1*(1), 388-393.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *2*(2-3), 51-65. https://doi.org/10.3917/nras.070.0051

Tremblay, P., & Kahn, S. (dirs.) (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Livres en ligne du CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf

Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *1*(1), 87-102. https://doi.org/10.3917/spir.651.0087

Tremblay, P. (2020). *École inclusive : conditions et applications*. Editions Academia / L'Harmattan.

Unesco (2003). Déclaration de Salamanque : UNESCO 1994. *Journal français de psychiatrie*, *18*(1), 4-4. https://doi.org/10.3917/jfp.018.0005

Unesco (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion. Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Unesco. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf

Unesco (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* [Document de programme et de réunion]. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre

Unesco (2016). *Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. Unesco. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf

Unesco (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389

Unesco (2021). *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : de l'engagement à l'action*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065

Unicef (1989). article 29, Convention internationale des droits de l'enfant. CIDE.

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12(2), 151–168. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1047459

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. The High School Journal, 84(2), 7-17.

Ventoso-Y-Font, A., & Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Réseau Canopé.

Vienneau, R. (2002). Pédagogies de l'inclusion : fondements , définitions , défis et perspectives. *Education et francophonie*, 30(2), 257-286. https://doi.org/10.7202/1079534ar.

Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (éd.), La pédagogie de l'inclusion scolaire (pp. 125-152). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (éd.), Transformation des pratiques éducatives (pp. 7-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Vigour, C. (2005). Produire une analyse comparée des données. Dans C. Vigour (éd.), *La comparaison dans les sciences sociales : Pratiques et méthodes* (pp. 223-298). La Découverte.

Ville, I. (2018). Les défis de l'école inclusive : ethnographie d'un dispositif complexe. Dans He. Buisson-Fenet & O. Rey (dirs.), *Inclure le handicap, recomposer l'école ?* (pp. 13-25). ENS Éditions.

Warnock Report (1978). *Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

Weick K. (1989). Theory construction as disciplined imagination. *Academy of Management Review*, *14*, 551-561.

World Health Organization. (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : CIF. Organisation mondiale de la Santé.

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?*. L'Harmattan.

Lois

LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647/

Liste des annexes

Annexe 1 : Extraits du carnet de bord

Annexe 2 : Questionnaire de recherche

Annexe 3 : Tableau synthétique des résultats issus du questionnaire

Annexe 4 : Transcription d'un entretien avec une cheffe d'établissement québécois

Annexe 5 : Transcription d'un entretien avec une Technicienne d'Éducation Spécialisée au Québec

Annexe 6 : Transcription d'un entretien avec une enseignante d'Histoire, au Québec

Annexe 7 : Transcription d'un entretien avec une professeure d'université québécoise

Annexe 8 : Transcription d'un entretien avec un chef d'établissement français

Annexe 9 : Transcription d'un entretien avec une AESH française

Annexe 10 : Transcription d'un entretien avec une enseignante de français

Annexe 11 : Transcription d'un entretien avec un professeur d'universités français

Annexe 12 : Liste des tableaux

Annexe 13 : Liste des figures

Annexe 1 : Extraits du carnet de bord

Carnet de bord – Extraits 1 :
Une pause récréation en salle des professeurs – 10h07 *« Comment cela se passe-t-il pour tes élèves ? Ils sont en Ulis et intégrés ensuite dans nos classes ?» « Ah... Ils viennent dans ma classe. Mais pour faire quoi ? »* ▪ **Paul , professeur de SVT , septembre 2019** **Pause repas – 12h30** *« S qui est en classe Ulis, ce n'est pas possible, chez moi, dans ma discipline. Il ne fait rien , cela ne lui rapporte rien. » « Il est assis là au fond de la classe, il ne comprend strictement rien. »* ▪ **René , professeur d'anglais , octobre 2019** **Avant le début des premiers cours – 7h57** *« Il y a 30 élèves dans la classe, plus les 2 Ulis supplémentaires et les 2 allophones ce n'est pas possible. Je ne sais pas quoi faire avec eux.» «Certains ne parlent pas français, d'autres n'ont jamais fait de Physique, cela n'a aucun sens. »* ▪ **Marie , professeure de physique , octobre 2019** *« (P) Il ne comprend rien. »* ▪ **Sabine , professeure d'histoire , novembre 2019**

« Je ne sais pas faire avec lui. »

- **René , professeur d'anglais , janvier 2020**

« Il ne peut pas apprendre. Il n'en est pas capable. »

- **Clement , professeur d'histoire , janvier 2020**

« Je lui mets zéro sur vingt s'il ne fait pas son travail comme tout le monde.»

Carnet de bord – Extraits 2

- **Yvette , professeure d'anglais , février 2020**

« Je ne peux pas l'évaluer. »

- **Yvette , professeure d'anglais , février 2020**

« Tu as des ressources ? » « Elle peut venir regarder un film puis repartir. »

- **Pauline , professeure de français , décembre 2019**

« Ils n'ont rien à faire à l'école. L'inclusion est une hypocrisie » « Nous faisons semblant. »

- **Olivia, accompagnante des élèves en situation de handicap , décembre 2019**

« Certains élèves n'ont rien à faire à l'école. T, ça fait trois ans qu'il est là. Il ne progresse pas. Cela ne leur est pas bénéfique, leur place est en établissement spécialisé. » « Ils ne vont pas apprendre, ni progresser, ils ressortiront en 3ème au même niveau qu'en 6ème.. ou alors leur progression sera minime… »

- **Olivia , accompagnante des élèves en situation de handicap , novembre 2019**

« Il n'a rien à faire dans la classe , n'est pas intéressé et ne comprend rien. Il ne me dérange pas mais je ne peux rien faire pour lui. Il devrait être dans un établissement spécialisé. »

- **Karim, professeur de mathématiques , janvier 2020**

« Les autres ne comprendraient pas que je lui mette une meilleure note en prenant en compte les adaptations et son handicap. Cela pose problème dans la classe. »

Carnet de bord – Extraits 3

- **Karim , professeur de mathématiques , février 2020**

« Différencier , je ne veux pas, je ne peux pas. Ils sont trop nombreux. Il ne comprend rien , je ne peux pas. » «Depuis le début de l'année, il ne fait rien, son cahier est vide, il préfère dessiner. »

- **Liliane , professeur d'histoire , janvier 2020**

Des discours pleins d'espoir :

« La création de ces dispositifs amènent un peu d'humanité et permet de faire réfléchir les autres élèves sur les différences au sein d'une société toujours plus élitiste. »

- **Annabelle , professeur de lettres modernes , septembre 2019**

« C. a été élue déléguée. Les autres ne se sont pas moqués. Je suis ravie pour elle. »

- **Paul , professeur de mathématiques , octobre 2019**

Des dévouements extraordinaires

« Le problème c'est qu'ils arrivent jusqu'ici, en collège. »

« Cela fait 4 ans qu'il est là , il est gentil , mais il ne peut pas apprendre. Sa place est dans un centre . »

- **René , professeur d'anglais , novembre 2019**

« V. est la seule à avoir trouvé la réponse dans ma classe. Bon.. ce n'était pas très dur mais j'ai quand même demandé aux autres s'ils n'avaient pas honte de ne pas avoir trouvé la réponse. »

Thomas , professeur de technologie , juin 2020

Annexe 2 : Questionnaire de recherche

Quel est votre profession ?

- ◯ Professeur du secondaire
- ◯ Personnel de direction
- ◯ Accompagnant/Technicien d'éducation spécialisée

Combien y-a-t-il d'élèves au sein de l'établissement ?

Dans quel contexte se situe l'établissement ?

	Oui	Non
Zone urbaine		
Zone rurale		
Zone défavorisée		

Quel(s) terme(s) associeriez-vous au concept d'inclusion ?
Proposez-en trois au maximum.

Au sein de votre établissement , quels sont les profils des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

D'après vous, inclure est/peut

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	Totalement d'accord
Entraîner un nivellement par le bas dans les classes ordinaires surchargées					
Constituer une charge de travail supplémentaire pour le personnel enseignant					
Une utopie contemporaine impossible à mettre en place					
Un processus en cours qui nécessite un temps d'adaptation					
Une chance pour tous les élèves de l'établissement					
Une chance pour les élèves à besoins éducatifs particuliers					
Une chance pour le système éducatif					
Le rôle de l'institution qui doit garantir une place en milieu ordinaire pour chaque élève					
Le rôle de l'institution qui doit garantir une place au sein de classes ordinaires avec des camarades de même tranche d'âge (quelque soit le trouble , le niveau scolaire..)					
Etre contre-productif pour l'élève inclus					
Etre contre productif pour l'ensemble des élèves					
Avoir un impact négatif en raison de l'écart de niveau avec les autres élèves					
Avoir un impact négatif sur l'avancée du cours					
Avoir un impact négatif pour l'enseignement , en entrainant une grande hétérogénéité et écart de niveau					

Concernant les écoles spécialisés/établissements médico-sociaux hors du lieu scolaire...

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis	Un peu d'accord	Totalement d'accord
Leur rôle doit être conforté pour les élèves à besoins éducatifs particuliers					
Ils doivent être réservés aux élèves présentant des troubles importants					
Ils sont la meilleure solution pour les élèves atteints de troubles importants					
Ils doivent intervenir en complément d'une scolarité ordinaire , quels que soient les troubles					

D'après vous, inclure est/peut

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	Totalement d'accord
Entraîner un nivellement par le bas dans les classes ordinaires surchargées					
Constituer une charge de travail supplémentaire pour le personnel enseignant					
Une utopie contemporaine impossible à mettre en place					
Un processus en cours qui nécessite un temps d'adaptation					
Une chance pour tous les élèves de l'établissement					
Une chance pour les élèves à besoins éducatifs particuliers					
Une chance pour le système éducatif					
Le rôle de l'institution qui doit garantir une place en milieu ordinaire pour chaque élève					
Le rôle de l'institution qui doit garantir une place au sein de classes ordinaires avec des camarades de même tranche d'âge (quelque soit le trouble , le niveau scolaire..)					
Etre contre-productif pour l'élève inclus					
Etre contre productif pour l'ensemble des élèves					
Avoir un impact négatif en raison de l'écart de niveau avec les autres élèves					
Avoir un impact négatif sur l'avancée du cours					
Avoir un impact négatif pour l'enseignement , en entrainant une grande hétérogénéité et écart de niveau					

Concernant les écoles spécialisés/établissements médico-sociaux hors du lieu scolaire...

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis	Un peu d'accord	Totalement d'accord
Leur rôle doit être conforté pour les élèves à besoins éducatifs particuliers					
Ils doivent être réservés aux élèves présentant des troubles importants					
Ils sont la meilleure solution pour les élèves atteints de troubles importants					
Ils doivent intervenir en complément d'une scolarité ordinaire , quels que soient les troubles					

Par rapport à votre métier d'enseignant , quels sont les obstacles actuels concernant la mise en oeuvre effective d'une école inclusive ?

Trouvez-vous que le personnel enseignant est engagé dans le processus d'école inclusive ?

- Oui , totalement
- Oui , partiellement
- Non , pas vraiment
- Non , pas du tout

Par rapport à votre métier de chef d'établissement , quels sont les obstacles actuels concernant la mise en oeuvre effective d'une école inclusive ?

Selon , vous quelles sont les raisons qui peuvent expliquer cette difficulté d'engagement ?

Par rapport à votre métier , quels sont les obstacles actuels concernant la mise en oeuvre effective d'une école inclusive ?

Quels leviers permettraient de favoriser la mise en place effective de l'école inclusive ?

Estimez-vous que la place de certains élèves à besoins éducatifs particuliers présentant des troubles importants (troubles du comportement , déficience lourde..) se situe...

- Au sein d'écoles spécialisés ou d'établissements médico-sociaux adaptés
- Au sein d'établissements ordinaires , dans une classe spécialisée regroupant des élèves à besoins éducatifs particuliers
- Au sein de d'établissements et classes ordinaires

Avez-vous eu des expériences directes avec des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

- ◯ Oui , plus d'une dizaine de situations
- ◯ Oui , entre cinq et dix situations
- ◯ Rarement , moins de cinq situations
- ◯ Jamais directement

Quelles attitudes inclusives mettez vous en place pour inclure ces élèves ?

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt en accord	Totalement en accord
Faire preuve de davantage d'indulgence (comportement , mise au travail)					
Prendre en compte l'élève dans la classe					
Inclure l'élève dans les activités sociales avec ses pairs					
Différencier le contenu pédagogique en adaptant le travail spécifiquement pour certains élèves					
Adapter les évaluations spécifiquement pour certains élèves					
Utiliser du matériel pédagogique adapté					
Consulter des ressources pour répondre aux besoins des élèves					

Dans le cadre de votre fonction , mettez-vous en place des actions à visée inclusive ?

- ◯ Oui , régulièrement
- ◯ Oui , occasionnellement
- ◯ Non , ce n'est pas mon rôle direct

Quelle(s) action(s) pour l'inclusion mettez-vous en place dans le cadre de votre fonction ?

Dans le cadre de votre fonction actuelle , avez-vous mis en place des actions à visée inclusive ?

- ◯ Oui
- ◯ Non

Quel(s) type(s) d'actions visée inclusive avez-vous pu mettre en place ?

Concernant vos pratiques inclusives avec les élèves à besoins éducatifs particuliers..

	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Tout le temps
Les élèves ont une place au même titre que leurs camarades				
Ils sont interrogés de la même manière que les autres				
Je propose des activités différenciées spécifiquement pour eux (supports écrits)				
Je passe davantage par l'oral pour eux				
Je propose des activités pour le groupe classe , ces élèves. font ce qu'ils peuvent.				

Etes vous satisfait par la mise en place de l'éducation inclusive ?

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis	Un peu d'accord	Totalement d'accord
Dans mon établissement					
Dans mon pays					

Etes-vous confiant pour la mise en place de l'école inclusive à l'avenir ?

- ○ Oui , totalement
- ○ Oui , partiellement
- ○ Non , pas vraiment
- ○ Non , pas du tout

Vous considérez vous suffisamment formé pour exercer votre métier ?

- ○ Oui , tout à fait
- ○ Oui , plutôt
- ○ Non , pas vraiment
- ○ Non , absolument pas

Quel est votre rapport de professionnel concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire ?

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	Totalement d'accord
Je me sens incompétent pour aider ces élèves	○	○	○	○	○
Je me sens capable d'aider les élèves à l'aide de mes collègues	○	○	○	○	○
Je culpabilise de ne pas réussir à prendre en compte efficacement ces élèves	○	○	○	○	○
Je pense qu'inclure des élèves avec des troubles et difficultés spécifiques peut me rendre meilleur professionnel	○	○	○	○	○

Selon vous, qui doivent être les acteurs de l'école inclusive ?

	Pas du tout	Plutôt non	Cela dépend	Plutôt oui	Tout à fait
Enseignants spécialisés	○	○	○	○	○
Accompagnants et Techniciens d'éducation spécialisée	○	○	○	○	○
Professeurs des classes ordinaires	○	○	○	○	○
Personnels de direction	○	○	○	○	○
Assistants d'éducation	○	○	○	○	○
Partenaires extérieurs	○	○	○	○	○

Estimez-vous qu'il s'agit de votre rôle d'être un acteur de l'éducation inclusive ? Vous sentez-vous engagé personnellement ?

- ○ Oui , totalement
- ○ Oui, partiellement
- ○ Non, pas vraiment
- ○ Non , pas du tout

A votre échelle , que signifie, selon vous, être acteur de l'éducation inclusive ? Proposez deux ou trois exemples d'actions pour illustrer cela.

Avez-vous reçu une formation sur l'éducation inclusive et sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers?

	Oui	Non
Jamais		
Formation autodidacte		
En formation initiale		
En formation continue , il y a plus de 5 ans		
En formation continue , il y a entre 2 et 5 ans		
En formation continue , il y a moins de 2 ans		

Seriez-vous favorable à la mise en place de formations sur cette thématique ?

	Oui	Non
La prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers ressort avant tout du milieu spécialisé		
Une fois pour comprendre les enjeux et les troubles		
Régulièrement		
Chaque année		

Quelles thématiques seraient les plus utiles pour vous aider ?

	Très utile	Un peu utile	Indécis	Peu utile	Totalement inutile
Comprendre les enjeux éthiques de l'école inclusive					
Comprendre les troubles existants					
Découvrir des méthodes de pédagogie différenciée					
Connaître les partenaires pour répondre aux besoins des élèves					

Quelle est votre discipline exercice ?

- ◯ Français/Lettres
- ◯ Mathématiques
- ◯ Histoire-Géographie
- ◯ Matières scientifiques
- ◯ Education Physique et Sportive
- ◯ Education Musicale
- ◯ Arts Visuels
- ◯ Autres

Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

- ◯ Moins de 25 ans
- ◯ Entre 25 et 34 ans
- ◯ Entre 35 et 49 ans
- ◯ Plus de 49 ans

Depuis quand exercez-vous dans le système éducatif ?

- ◯ Moins de 5 ans
- ◯ Entre 5 et 10 ans
- ◯ Entre 10 et 20 ans
- ◯ Plus de 20 ans

Où vivez vous ?

- ◯ France
- ◯ Canada

Annexe 3 : Tableau synthétique des résultats issus du questionnaire

Tableau synthétique de recueil de données 204 acteurs éducatifs interrogés												
Les représentations												
	Ensemble			**Enseignants**			**Personnels direction**			**Accompagnants**		
	Général	France	Québec	**Général**	France	Québec	**Général**	France	Québec	Général	France	Québec
1.Données générales des acteurs éducatifs												
Nationalité		55 %	45 %		56,5%	43,4%		56,9%	43,1%		50,8%	49,2%
Catégorie d'âge												
Moins de 34 ans	**20,3 %**	14,4%	27,7%	**30,4 %**	30,7%	31 %	**4,2 %**	0%	9,7 %	**27,9%**	12,9%	43,4%
Plus de 49 ans	**22,8 %**	27 %	16,7%	**23,2 %**	28,2%	13,8%	**30,6 %**	29,3%	32,3%	**13,1%**	22,6%	3,3 %
Contexte d'exercice												
Exerçant en zone défavorisée	**36,6 %**	21,6%	54,4%	**37,7 %**	23,1%	55,2%	**41,7 %**	26,8%	61,3%	**29,5%**	12,9%	46,7%
Exerçant en zone urbaine	**74,8 %**	73,9%	75,6%	**78,3 %**	71,8%	87,2%	**79,2 %**	80,5%	77,4%	**65,6%**	67,7%	63,3%
Temps d'exercice dans le système éducatif												
Exerçant depuis moins de 5 ans dans le système éducatif	**18,8 %**	21,6%	15,6%	**17,4 %**	17,9%	17,2%	**2,8 %**	2,4 %	3,2 %	**39,3%**	51,6%	26,7%
Exerçant depuis entre 5 et 20 ans	**49,5 %**	45 %	54,5%	**47,8 %**	41 %	55,2%	**45,8 %**	46,3%	45,1%	**55,7%**	48,3%	63,4%
Exerçant depuis plus de 20 ans	**31,5 %**	33,3%	30 %	**34,8 %**	41 %	27,6%	**51,4 %**	51,2%	51,6%	**4,9 %**	0%	10 %

2. Étude comparative franco-québécoise												
Quelles représentations des acteurs éducatifs ?												
Inclure…												
Entraîne un nivellement par le bas dans les classes surchargées	**24,7 %**	16, 2%	35, 5%	**37,6 %**	33, 3%	43, 8%	**9,7 %**	2,4 %	19, 4%	**27, 9%**	12, 9%	43, 3%
Constitue une charge de travail supplémentaire pour le personnel enseignant	**77,2 %**	73, 8%	81, 1%	**79,7 %**	74, 3%	86, 2%	**75 %**	75, 6%	74, 2%	67 %	70, 9%	83, 3%
Est une utopie contemporaine impossible à mettre en place	**15,9 %**	14, 4%	17, 8%	**24,6 %**	20, 5%	31 %	**2,8 %**	4,9 %	0%	21, 4%	19, 4%	24, 4%
Est une chance pour le système éducatif	**72,8 %**	76, 5%	67, 8%	**62,3 %**	61, 5%	62, 1%	**90,3 %**	92, 7%	87, 1%	64 %	74, 2%	53, 3%
Peut-être contreproductif pour l'élève inclus	**21,8 %**	14, 4%	30 %	**30,4 %**	25, 7%	34, 5%	**9,7 %**	7,3 %	12, 9%	26, 3%	9,7 %	43, 4%
Peut être contreproductif pour tous les élèves	**24,7 %**	15, 3%	35, 5%	**28,9 %**	20, 5%	37, 9%	**16,7 %**	12, 2%	22, 6%	29, 6%	12, 9%	46, 7%
Le rôle des établissements spécialisés												
Ils sont la meilleure solution pour les élèves à besoins spécifiques	**68,4 %**	69, 3%	67, 8%	**71 %**	71, 8%	72, 4%	**62,5 %**	63, 4%	61, 3%	72, 2%	74, 2%	70 %
Estimez-vous que la place de certains élèves à besoins éducatifs particuliers importants se situe…												

Au sein d'établissements et de classes ordinaires	**16,3 %**	18, 9%	12, 2%	**18,8 %**	20, 5%	13, 8%	**19,4 %**	29, 3%	6,5 %	9,8 %	3,2 %	16, 7%
Au sein d'établissements ordinaires , dans une classe spécialisée regroupant des élèves à besoins éducatifs particuliers	**50,5 %**	38, 7%	65, 6%	**59,4 %**	51, 3%	72, 4%	**43,1 %**	26, 8%	64, 5%	49, 2%	38, 7%	60 %
Au sein d'écoles spécialisées ou dans des établissements médico-sociaux adaptés	**33,2 %**	42, 3%	22, 2%	**21,7 %**	28, 2%	13, 8%	**37,5 %**	43, 9%	29 %	41 %	58, 1%	23, 3%
Vision générale												
Existe-t-il des obstacles à la mise en œuvre de l'école inclusive ?	**88,1 %**	83, 8%	93, 3%	**82,6 %**	76, 9%	89, 7%	**93,1 %**	95, 1%	90, 3%	**88, 5%**	77, 4%	100 %
Êtes-vous personnellement convaincu par ce processus ?	**79,2 %**	85, 4%	71 %				**79,2 %**	85, 4%	71 %			
Estimez-vous qu'il est de votre rôle d'être acteur de l'école inclusive ?	**90,1 %**	93, 7%	85, 5%	**85,5 %**	92, 3%	75, 8%	**97,2 %**	97, 6%	96, 8%	86, 9%	90, 4%	83, 4%
Êtes-vous satisfait de la mise en place de l'école inclusive ?	**32,7 %**	33, 3%	32, 4%	**24,6 %**	23, 1%	28 %	**48,6 %**	48, 8%	48, 4%	**23 %**	25, 8%	20 %

Qui doivent être les acteurs de l'école inclusive ?												
Les enseignants spécialisés												
Tout à fait	**51 %**	45, 9%	57, 8%									
Plutôt	**27,7 %**	29, 7%	24, 4%									
Les professeurs des classes régulières/ordinaires												
Tout à fait	**44,1 %**	40, 5%	48, 9%									
Plutôt	**28,2 %**	31, 5%	23, 3%									
Les accompagnants et techniciens												
Tout à fait	**59,9 %**	48, 6%	74, 4%									
Plutôt	**27,2 %**	35, 1%	16, 7%									
Le personnel de direction												
Tout à fait	**51 %**	45 %	58, 9%									
Plutôt	**25,7 %**	27 %	23, 3%									
Confiance : Êtes-vous confiant quant à la mise en place de l'école inclusive à l'avenir ?												
Partiellement…	**50 %**	50, 5%	48, 9%	**40,6 %**	38, 5%	41, 4%	**59,7 %**	65, 9%	51, 6%	**49, 2%**	45, 2%	53, 3%
Totalement …	**10,4 %**	7,2 %	14, 4%	**5,8 %**	7,7 %	3,4 %	**18,1 %**	7,3 %	32, 3%	**6,6 %**	6,5 %	6,7 %

Quel sentiment concernant l'accompagnement des élèves BEP ?										
Sentiment d'incompétence ressenti	**19,2 %**	20 %	17 %	**30 %**	28,2%	27,5%		8,2 %	9,7 %	6,7 %
Sentiment de culpabilité de ne pas pouvoir bien les aider	**44,6 %**	45,7%	42,4%	**53,6 %**	53,8%	51,7%		34,4%	35,5%	33,4%
Accompagnants et techniciens, dans quel contexte votre aide vous semble t-elle la plus utile pour l'élève ?										
Au sein de classes et de dispositifs adaptés								44,3%	35,5%	53,3%
Au sein de classes régulières/ordinaires								55,7%	64,5%	46,7%
Quelles attitudes inclusives mettez-vous en place pour inclure ?										
Faire preuve de davantage d'indulgence par rapport au comportement , et à la mise au travail	**79,7 %**	84,6%	72,4%	**79,7 %**	84,6%	72,4%				
Adapter les évaluations spécifiquement pour certains élèves	**88,4 %**	97,5%	75,9%	**88,4 %**	97,5%	75,9%				
Consulter des ressources spécifiques pour aider et accompagner ces élèves	**95,7 %**	92,3%	100 %	**95,7 %**	92,3%	100 %				
Prendre en compte l'élève dans sa classe	**94,2 %**	100%	86,2%	**94,2 %**	100%	86,2%				
Quelles pratiques pédagogiques inclusives ?										

Les élèves ont une place au même titre que leurs camarades												
Tout le temps	**87 %**	87, 2%	86, 2%	**87 %**	87, 2%	86, 2%						
Occasionnellement/Rarement	**11,5 %**	10, 3%	13, 7%	**11,5 %**	10, 3%	13, 7%						
Ils sont interrogés de la même manière que leurs camarades..												
Tout le temps	**59,4 %**	61, 5%	58, 6%	**59,4 %**	61, 5%	58, 6%						
Occasionnellement/Rarement	**40,6 %**	38, 5%	41, 3%	**40,6 %**	38, 5%	41, 3%						
Je propose des activités différenciées spécifiquement pour eux..												
Tout le temps	**36,2 %**	33, 5%	37, 9%	**36,2 %**	33, 5%	37, 9%						
Occasionnellement/Rarement	**60,8 %**	64, 1%	58, 6%	**60,8 %**	64, 1%	41, 3%						
Je passe davantage par l'oral pour eux..												
Tout le temps	**29 %**	35, 9%	20, 7%	**29 %**	35, 9%	20, 7%						
Occasionnellement/Rarement	**68,1 %**	61, 6%	75, 9%	**68,1 %**	61, 6%	75, 9%						
Quelle place pour la formation ?												
Quel type de formation avez-vous reçu concernant l'éducation inclusive et la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?												
Je n'ai jamais été réellement formé	**38,6 %**	38, 7%	38, 9%	**42 %**	38, 5%	48, 3%	**44,4 %**	43, 9%	45, 2%	**27, 9%**	32, 3%	23, 3%
Je me suis formé de manière autodidacte	**68,3 %**	72, 1%	63, 3%	**66,7 %**	71, 8%	58, 6%	**70,8 %**	73, 2%	67, 7%	**67, 2%**	71 %	63, 3%

Formation initiale	**40,6 %**	36 %	45, 6%	**29 %**	10, 3%	51, 7%	**40,3 %**	48, 8%	29 %	**54, 1%**	51, 6%	56, 7%
Formation continue il y a plus de 5 ans	**27,2 %**	19, 8%	35, 6%	**17,4 %**	10, 3%	24, 1%	**40,3 %**	31, 7%	51, 6%	**23 %**	16, 1%	30 %
Formation continue il y a moins de 2 ans	**33,2 %**	25, 2%	43, 3%	**27,5 %**	12, 8%	48, 3%	**47,2 %**	41, 5%	54, 8%	**23 %**	19, 4%	26, 7%
Vous sentez-vous suffisamment formé pour exercer vos missions ?												
Je me sens plutôt formé										27, 9%	9,7 %	46, 7%
Je me sens totalement formé										45, 9%	38, 7%	53, 3%

Annexe 4 : Transcription d'un entretien avec une cheffe d'établissement au Québec

Novembre 2021 – Montréal, Québec, Canada – Viviane – Directrice d'école

Directrice d'établissement du secondaire (300 élèves) dans une zone rurale et défavorisée québécoise depuis 13 ans, Viviane nous parle de son rôle de cheffe d'établissement, d'intégration, d'inclusion et d'adaptation scolaire.

Quelles sont les différences entre intégration et inclusion scolaire ?
Au Québec, aujourd'hui, nous parlons beaucoup plus d'intégration que d'inclusion dans les établissements scolaires.

Comment sont accueillis les élèves à besoins spécifiques ?
Certains élèves en très grandes difficultés ou handicapés sont soient intégrés dans des classes régulières, soient dans des classes spécialisées d'adaptation scolaire. Nous en comptons deux dans notre établissement. A leur arrivée au secondaire, nous effectuons une démarche de capacités et de besoins qui fait que nous déterminons la section qui est la plus adaptée. Un de nos objectifs est d'augmenter le taux de diplomation. C'est possible pour les élèves intégrés. Pour les élèves en adaptation scolaire, ils ressortent régulièrement avec un certificat du ministère mais pas de réel diplôme. La société québécoise a encore du travail.

Existe-t-il des passerelles entre la classe spécialisée et l'intégration ?
Il est extrêmement difficile de sortir de l'adaptation scolaire. Parfois nous pouvons proposer des horaires hybrides avec une alternance entre des intégrations en classe régulière et la classe d'adaptation scolaire. A long terme, les expériences montrent que le sens de la passerelle va davantage vers l'adaptation scolaire.

Que pensez-vous de la formation pour accueillir l'ensemble des élèves ?
Nous proposons aux enseignants une mise à jour avec quelques modules pour adapter leur enseignement à l'ensemble des élèves. Ils sont de plus en plus amené à travailler avec ce type d'élèves. Nous intégrons beaucoup. Il faut de la formation en adaptation scolaire.

Quelles seraient les limites de l'intégration ?
Les limites sont davantage liées au temps et aux effectifs des classes qu'aux compétences des personnels, qui veulent bien faire. Il faut tenir compte de la zone proximale de développement de ces élèves. L'intégration totale est une utopie. Je prends l'exemple d'un élève arrivé au

secondaire pour lequel plusieurs difficultés avaient été dissimulés dans son dossier. Il aurait fallu qu'il reçoive des enseignements dans une classe de 30 élèves, cela est impossible quel que soit la volonté. Au niveau logistique cela est difficile voir impossible. S'il y avait 6 élèves nous pourrions mais à 30 cela est impossible. Nous avons du bifurquer peu à peu vers une intégration partielle, puis aujourd'hui il est en adaptation scolaire tout le temps. Pour des difficultés scolaires ordinaires, il est possible d'intégrer, je lève mon chapeau aux enseignants.

Selon toi, pour certains, les classes spécialisées en adaptation scolaire sont les plus adaptées ?

Oui, certains restent tout le temps là-bas. Cela fonctionne bien. L'élève va se sentir mieux dans sa classe en adaptation scolaire, il est important de travailler pour que ces élèves se sentent bien à l'école. La direction doit prendre des décisions. Chez moi par exemple, les élèves peuvent participer à certains cours dans des classes régulières avec leur enseignant d'adaptation scolaire.

Quelle direction doit-on prendre selon vous, poursuivre avec des classes spécialisées d'adaptation scolaire ou accélérer l'intégration en classe ordinaire ?

Récemment, les politiques québécoises tendent à vouloir favoriser un plus grand nombre de classes en adaptation scolaire. Si nous avons trop de possibilités de ne pas intégrer, j'ai peur qu'il y ait un effet pervers, on ne va pas pousser les élèves à aller plus loin. En mettant les élèves trop tôt dans la case adaptation scolaire, cela peut être dommageable et dangereux. Je pense qu'il faut davantage intégrer au départ puis choisir ensuite et réévaluer la situation.

Diriez-vous que le système d'intégration est efficace pour l'ensemble des élèves ?

Parfois c'est le système qui met les élèves en difficulté. Les enseignants ne peuvent pas toujours adapter et aider les élèves dans des classes nombreuses. On peut amener ces élèves plus loin. Il faut les prendre tôt en charge.

La place de tous les enfants (handicap très sévère, comportement très dur) est-elle à l'école ?

Concernant les élèves au handicap sévère, leur place est clairement à l'école. Les objectifs sont différents. Nous visons plus une reconnaissance d'acquis qu'un diplôme. Ils apportent aux autres élèves de l'école, on les fait progresser ! Concernant les élèves au comportement difficile, il faut les aimer, les aider, cela demande un encadrement, si cela est vraiment

difficile, les centres de réadaptation scolaire sont adaptés. Parfois il y a un lien entre les problèmes de comportement, d'apprentissage et l'orientation en adaptation scolaire.

Intégrer des élèves en classe ordinaire tire-t-il l'ensemble vers le bas ?

J'ai des enseignants qui répondraient que oui. Notre système est bien fait pour les élèves à besoin spécifiques et moins pour ceux qui ont beaucoup de potentiels. Les enseignants leur accordent beaucoup de temps. Cela peut impacter ceux qui sont plus à l'aise, ceux-ci vont trouver le temps plus long.

Annexe 5 : Transcription d'un entretien avec une Technicienne d'Éducation Spécialisée au Québec

Décembre 2021 – Montréal, Québec, Canada – Myriam – TES

Dix ans d'expérience en tant que TES au secondaire, aujourd'hui Conseillère Pédagogique, nous avons questionné Myriam, sur ces représentations liées à l'inclusion.
Elle a travaillé de nombreuses années en adaptation scolaire en tant que TES. Elle occupe aujourd'hui un un poste dans la rive sud de Québec, en milieu urbain et défavorisé.

Comment différencies-tu intégration et inclusion ?
Le terme d'inclusion est de plus en plus utilisé au Québec. Il concerne des élèves qui sont énormément inclus, parfois sans soutien. L'intégration est plus partielle, avec de l'aide et du soutien.

Comment qualifierais-tu la politique du système québécois sur ces concepts ?
Les grandes théories politiques vont dans le sens de l'intégration et de l'inclusion.
Sur le terrain, il y a de grands changements. J'ai travaillé dans de nombreuses écoles. Il y a un manque de compréhension. La perception est différente chez les personnels. Les interprétations de ces termes sont différentes d'une école à une autre, chez les différents acteurs : parents, éducateurs, enseignants... Cela n'est pas arithmétique.
Dans certains établissements restreints, avec une bonne communication des acteurs, l'intégration fonctionne bien. Si le contexte est plus important, la communication moins bonne, cela ne fonctionne pas. Au niveau politique, nous sommes dans un entre deux. Les élèves sont de plus en plus inclus au primaire, en début de scolarité, c'est une bonne chose, puis il est temps ensuite de se poser à table et de voir comment organiser au mieux la suite de la scolarité selon les besoins de l'enfant. Les demandes d'inclusion viennent de plus en plus des parents, les classes en adaptation scolaire ne sont pas toujours perçus positivement.

Pour toi est-ce le rôle de tous les acteurs d'être formés et d'intégrer ou est-ce le rôle des personnels spécialisés et de l'adaptation scolaire ?
Actuellement, certains enseignants de classes régulières choisissent l'adaptation scolaire. Certains sont plus réfractaires. Il faudrait plus de modules liés à la gestion de classe, à la différenciation, aux savoirs-être pour tous les élèves.

Quelle tendance choisir ? Allez vers plus d'intégration ou plus d'adaptation scolaire ?
Il faut partir des besoins de l'élève et non des parents et de l'enseignant.

Lorsqu'un enseignant régulier se retrouve avec des élèves intégrés, l'intégration est difficile. Je pense que pour certains l'adaptation scolaire est un système qui fonctionne bien. Pour d'autres c'est l'intégration. Il faut conserver ce système qui fonctionne très bien, même s'il peut être amélioré.

Comment est perçu le rôle des TES ?

Nous avons un rôle de soutien. Selon les milieux nous avons plus ou moins de pouvoir. Au départ, nous devons faire nos preuves. Nous ne sommes pas enseignants. J'adore ce rôle de soutien, de proximité.

As-tu été bien formé à ce rôle ?

J'ai fait une formation initiale de 3 ans au CEGEP. Nous avons des offres de formation en formation continue proposées par le Centre scolaire, en formation continue, sur les journées pédagogiques. Le système québécois nous forme très bien. Nous avons plusieurs stages pratiques, 3 à 4, sur le terrain, cela est très parlant.

Quelles sont les limites de l'adaptation scolaire ? Et de l'intégration ?

En adaptation scolaire, nous pouvons oublier le régulier, que nos élèves les plus à l'aise en adaptation scolaire sont les plus en difficultés en classe régulière.
Au niveau de l'intégration, c'est le manque de ressource, et le manque de formation des enseignants et des éducateurs qui sont souvent sous-utilisés.

L'inclusion est-elle une utopie ?

A l'écrit c'est un très beau projet. Oui, c'est une utopie. Il manque des ressources. Et même avec les meilleures adaptations du monde, il restera des zones grises.

Quel serait le système idéal ?

Il y a une vingtaine d'années, beaucoup d'établissements se sont regroupés. Nous avons aujourd'hui des centres importants, avec une bureaucratie importante, ce qui rend toutes démarches assez longues.. C'est trop décentralisé. Il faudrait plus de pouvoirs aux établissements. Il faudrait revoir le cursus universitaire des enseignants, mieux utiliser les éducateurs.

Le système québécois fonctionne très bien dans l'accueil des élèves. Il peut s'améliorer. En adaptation scolaire, nous avons de belles réussites. En intégration scolaire, le taux de diplomation est de 57%. Donc oui on peut s'améliorer mais cela fonctionne bien.

Que penses-tu du système full inclusion à la française ?
La théorie est belle. C'est bien, on veut tirer l'ensemble vers le haut. Au niveau sociétal, cela est un beau projet. C'est une théorie avec une pratique difficile. Il faut aider les enseignants. J'ai des collègues qui trouvent que ce système d'inclusion est extrêmement difficile pour les enseignants. Il faudrait mettre plus de ressources et proposez plus d'adaptation scolaire.

Intégrer un élève peut-il tirer l'ensemble vers le bas ? Est-ce vraiment bénéfique pour lui, pour les autres, pour les personnels ?
Tout dépend de comment l'intégration est amenée. Tout dépend des représentations de l'enseignant. Son rôle est important. Comment perçoit-il l'inclusion. Cela peut amener cette intégration vers le bas si l'enseignant n'est pas en accord avec cette inclusion ou s'il ne sait pas faire avec les difficultés de l'élève.

As-tu évolué par rapport au niveau philosophique ? Comment perçois-tu le rôle de l'école dans la scolarisation de tous ? Doit-on décentraliser ? Est-ce le rôle de spécialiste ou doit on former toute l'école à l'intégration ?
J'ai parfois des moments difficiles, ou les changements liés à notre travail sont peu visibles chez les élèves. La clientèle a évolué. On a aujourd'hui des élèves plus fragilisés par le numérique, les réseaux sociaux... Nous avons plus de problèmes de santé mentale.
Les parents faisaient davantage confiance en l'école auparavant, plus difficile aujourd'hui. Il faut faire évoluer l'image de l'école au sein de la société.

Quelle est la place des établissements spécialisés hors du système scolaire aujourd'hui ?
Il en existe encore 2 dans la région. Ce sont des centres de ressources régionales, ils sont bien équipés. Ils accueillent des élèves aux troubles du comportement importants ou avec des problèmes de santé mentale.

Que penses-tu de leur rôle ? Faut-il les fermer ?
Pour les élèves décrocheurs, pour qui nous avons déjà essayé l'intégration et l'adaptation scolaire, c'est une bonne chose. Sinon ils vont décrocher et ne faire que de l'occupationnel. Il

est bien sur possible de revenir dans un système plus régulier. Je pense qu'il faut les maintenir.

Annexe 6 : Entretien avec une jeune enseignante québécoise d'Histoire-Géographie

Janvier 2022 – Montréal – Marine - enseignante

Nous avons échangé avec Marine, enseignante dans la banlieue de Montréal, à Boucherville dans un grand établissement du secondaire (2800 élèves).
Dans cet établissement urbain, défavorisé, elle enseigne dans des classes de secondaire en Univers social (Histoire, Géographie..). C'est sa première année de professeure titulaire dans cette école multi-ethnique.

Quelle est la place des modules sur l'adaptation scolaire et l'intégration dans le cursus universitaire actuel d'un enseignant du secondaire à Québec ?

J'ai étudié 4 ans en éducation à Sherbrooke. Dans ce cursus, en 4 ans, les étudiants ont eu un module de 45 heures sur l'ensemble des troubles : comportement, TSA…
Les étudiants en éducation au secondaire à Sherbrooke. Dans notre métier, mes amis ne se sentent pas du tout formées. De mon côté, j'ai un bon bagage en intervention grâce à mes sorties en colonies. J'ai vu des élèves TDAH, des élèves TSA, j'ai appris à intervenir avec eux. Ainsi, le cours de 45h ne m'a rien apporté de plus, j'avais déjà un solide bagage par mon expérience concrète.

Y-a-t-il des classes d'adaptation scolaire dans ton établissement ?
Il y en a énormément dans mon établissement. Une dizaine. Il y a une zone d'adaptation scolaire.

Peux-tu m'expliquer comment fonctionne cette zone ?
C'est une zone reculée. Les classes sont plus en retraits. Il faut prendre un tunnel pour y accéder. On se rend dans le milieu où il y a les classes d'adaptation scolaire. Il y a aussi un gymnase… En tant qu'enseignant régulier, il faut vraiment qu'il y ait un cours là-bas pour s'y rendre. Les élèves se mélangent plus en récréation, toutefois ils mangent avec leur classe.

As-tu des élèves en intégration ?
J'ai un élève TSA en intégration. Il suit son cours régulier avec son groupe. Il se déplace avec eux. Je n'ai pas de TES dans ma matière qui est avec. Il fonctionne bien.

Est-il fréquent qu'un élève en adaptation scolaire soit intégré en régulier ?
Dans cette école je ne sais pas. Dans une autre école l'an passé dans un autre secteur, plus en banlieue profonde, j'avais un élève aux troubles du comportement dans ma classe.
C'est séparé. Dans ma réalité l'élève intégré qui a un trouble il a. des amis il socialise il a une TES qui le suit mais de loin…

Que signifie l'inclusion pour toi ?
Pour moi, cela signifie ne pas séparer. Quel que soit le trouble, on va maximiser l'opportunité de mélanger les groupes pour favoriser la communication, dépasser les préjugés, c'est le but de l'inclusion. Détruire la peur de l'autre et de la différence.

Y-a-t-il des différences entre le terme d'inclusion et d'intégration ?
Dans l'intégration on mélange les groupes. Dans celui d'inclusion, on donne l'opportunité de mélanger. Par exemple, je propose un atelier théâtre qui est un atelier inclusif, puisque j'ai deux élèves avec des troubles dans cet atelier.

Selon toi, faut-il maintenir le système avec les classes d'adaptation scolaire ou faut-il aller dans un système plus basé sur l'intégration en classe ordinaire et régulière ?
Je suis divisé. J'ai beaucoup travaillé avec les élèves à besoins spécifiques en colonie par exemple. Je me dis. Pour les élèves à besoins et les autres, il est bénéfique qu'ils se cotoient dans l'école, par les activités. Je ne crois pas que cela fonctionne pour tous les élèves
Tout dépend du trouble. Je pense à mon élève TSA qui gère bien, on l'aurait mis en classe d'adaptation scolaire, il se serait ennuyé. C'est difficile pour enseignants non formés pour ce genre de clientèle... Par mon expérience j'ai appris à les recadrer. Par contre je pense à mes amis, avoir un élève TSA est plus compliqué, il n'en serait pas capable… lui-même est en surcharge. Bien sûr, il faut qu'ils se côtoient pour détruire les stéréotypes et les peurs.
Mais je ne suis pas sûre qu'inclure les élèves à 100% soient une bonne idée. En classe régulière c'est très rapide. Alors qu'en adaptation scolaire au niveau rythme, c'est plus calme, les classes sont moins nombreuses (8, 10 élèves...).

Doit-on former tous les acteurs ou est-ce le rôle du spécialisé pas possible ?
Ça dépend l'option du gouvernement. Si c'est l'intégration, il faut d'abord donner la formation aux enseignants et aux futurs enseignants. 45h pour voir tous les troubles ce n'est

pas assez ! Si nous restons avec ce système il faut quand même avoir plus de formation. Nous pouvons avoir un TDC, un TSA qui vient... un élève qui arrive dans la classe, donc il faut être formé pour bien interagir…Il faudrait plus de cours d'intervention. Lorsqu'un élève envoie balader tout le monde, il faut apprendre comment intervenir et comprendre que ce n'est pas personnel mais qu'il est brisé, il faut le réparer. Il faut plus de formation pour les enseignants et les futurs enseignants. De plus en plus d'élèves sont à besoins spécifiques, ont de l'anxiété, cela devient une réalité.

Trouves-tu le système québécois efficace dans la scolarisation de tous les élèves ?
Il y a beaucoup d'amélioration à faire. Je laisserai les classes d'adaptation scolaire. Car elles sont là pour un but : outiller les élèves qui en ont besoin. En régulier, il y a beaucoup d'élèves, cela va vite, cela est trop difficile. Par exemple, en cours d'EPS on peut mélanger même si il y a des cas ou ce serait difficile., Il faudrait faire des « crossover », mélanger les groupes dans certains activités. Il faudrait faire des projets avec classe d'adaptation scolaire. Cela me donne une idée, tiens ! Mais il faut garder leur lieu sans trop de bruit, sans trop de stimuli, un « cocon ».Pas trop de projet actuellement c'est leur classe. Ces élèves sont un ressource incroyable

Être dans un système plus inclusif, est-ce une utopie ?
Si le gouvernement veut le faire il en a le pouvoir. Est-ce que c'est souhaitable ? A mon avis non… Il y a plusieurs limites : la capacité cognitive de chaque élève, les élèves ne sont pas au même niveau, il n'y a pas assez de ressources humaines , de TES, pour combler tous les besoins. Je pense a mon élève en théâtre, il faut plus de personnel en éducation spécialisé pour l'aider, combler ces besoins. Je ne pense pas que cela soit souhaitable car les enseignants ne sont pas formés. Ce n'est donc ni souhaitable pour eux, ni pour les élèves à besoins spécifiques. Pour les autres élèves, c'est plutôt positif ca détruit les barrières. En cas de trop forte intégration, les élèves de classe régulière voient leur enseignement réduit. L'enseignant va passer plus de temps avec l'élève à besoins spécifiques. Il faut que ces élèves soient avec des enseignants en adaptation scolaire, ce sont eux les spécialistes.

Quel serait ton système idéal ?
Il faut des classes d'adaptation scolaire. Tout le monde n'est pas apte à aller en régulier. C'est sûr qu'un élève qui a un TSA, les maths c'est sa passion, ce serait génial de lui permettre d'y aller. Cependant dans les autres matières, il revient dans sa classe d'adaptation

scolaire. Si j'avais une baguette magique... Je demanderai à l'élève si tu te sens bien émotionnellement ce jour-là tu peux aller dans une classe régulière suivre un cours.
Il faudrait arrêter que ces classes soient au fond de l'école dans des classes sombres, reclus …
Il faut plus les inclure dans dès les groupes contrairement aux autres écoles que j'ai vu
Il faut proposer des cursus communs pour certains comme en EPS en les mélangeant partiellement pour certaines activités et proposer des projets dans différentes matières.
Projets différentes matières

Annexe 7 : Transcription d'un entretien avec une professeure d'universités québécoise

Nous avons interrogé avec une professeure d'universités, véritable spécialiste depuis plus de 20 ans de l'intégration et de l'inclusion scolaire au Québec. Nous en avons profité pour faire un état des lieux du système québécois en matière d'inclusion ainsi que sur sa vision concernant cette évolution de paradigme.

Au Québec, parle-t-on aujourd'hui plus d'intégration ou d'inclusion ?
Nous avons beaucoup utilisé ces deux appellations. Il y a encore un flou conceptuel pour percevoir les différences entre ces terminologies. L'usage du terme inclusion n'est apparu que très récemment avec la politique de réussite éducative, en 2019. Au niveau universitaire, il y a des disparités selon les lieux, avec des modules plus inclusifs chez les unes, et d'autres plus axées sur une approche médicale dans d'autres.

Comment qualifierez-vous la situation actuelle au Québec en terme d'inclusion ?
Depuis une vingtaine d'années que j'étudie ces questions, je peux dire que nous relevons une vague de changement, récemment. Je vois beaucoup d'ouvertures. Le récent référentiel de compétences des enseignants sortit en 2021 donne des responsabilités plus fortes à ces derniers. Les documents cadres issus du Ministère sont plus prêts des pratiques inclusives qu'auparavant. Les mesures vont dans le sens de type de pratiques avec une embauche importante d'enseignants et des dispositifs adaptés pour enseigner à une diversité plus important (par exemple : deux enseignants dans une classe..). Il existe également des écarts importants au niveau des centres de services scolaires. Certains mettent en place des pratiques inclusives (impulsion de la direction), d'autres beaucoup moins.

Les représentations sociales peuvent-elles impacter cette réussite inclusive ?
Nous avons étudié cela dans le cadre de plusieurs travaux. Nous avons vu qu'au sein de contextes ou nous travaillons du temps à travailler sur les représentations des acteurs on arrivait bien plus facilement à mettre en place des pratiques inclusives que dans les milieux ou nous ne travaillons pas cela. Tout cela implique de questionner les personnels par rapport à leur vision de l'inclusion, sur la diversité… Si nous voulons mettre en pratique l'inclusion dans le temps, il est essentiel de travailler sur les représentations sociales.

Comment qualifierez-vous la politique d'adaptation scolaire ?
C'est une politique datée plus proche de l'intégration scolaire que de l'inclusion. Il y a beaucoup de place pour l'interprétation.

Doit-on conserver des classes d'adaptation scolaire ?
Je crois qu'elles doivent exister, mais en dernier recours. Aujourd'hui, elles sont faciles d'accès, l'orientation en adaptation scolaire peut être prédominant. Tous les élèves devraient commencer en classe ordinaire. Tous les services spécialisés devraient également être en classe ordinaire. Dans d'autres provinces, seulement 1 à 1,5% des élèves sont dans des classes d'adaptation scolaire. Ma vision va dans le sens d'une politique très inclusive, je garde toutefois une porte d'adaptation scolaire pour une minorité d'élèves qui, après avoir essayé l'ordinaire, ont besoin de cette classe.

Comment les acteurs perçoivent-ils cette politique ?
La majorité des acteurs connait assez peu les politiques d'adaptation scolaire, la législation.. Il est difficile de dire s'ils sont satisfaits ou mécontents de ces lois.

Quelle vision le Québec va-t-il prendre selon vous ?
Il est très difficile de se projeter à 5 ou 10 ans car l'évolution du paradigme dépend énormément des politiques en place. Par exemple, un ancien membre avait étabit des démarches fortes pour que tous les enseignants soient formés pour accueillir et enseigner auprès d'une diversité d'élèves, puis il y a eu un changement de gouvernement, ces mesures sont passées aux oubliettes… Avant que de nouveaux membres politiques reviennent dessus. Le gouvernement n'a pas vraiment le choix que de parler d'inclusion, ils abordent beaucoup son aspect social, c'est « politiquement correct ». Est-ce qu'ils pourront pour autant se positionner comme une société inclusive avec des écoles inclusives ? Je garde espoir.

Quels sont les freins actuels dans cette mise en œuvre ?
Premièrement, les syndicats sont peu orientés inclusion.
Deuxièmement, le Ministère doit également prendre la mesure des mots écrits sur le papier. Le frein structurel est trop important. Il existe un système de financemet associé à la présence de diagnostics qui fait qu'on sur-identifie les jeunes. Cela và à l'encontre de l'inclusion.
Troisièmement, le roulement des personnels. Quand on construit on fait tout un travail sur les représentations, puis tout est à reconstruire avec une nouvelle équipe deux ans plus tard.
Enfin, il manque un système d'ordre professionnel, d'une culture professionnelle qui valorise la formation continue, les « bons modèles ». On valorise trop peu la formation continue et on ne voi pas assez cela comme un vecteur de changement.

Quelle est votre vision concernant la mise en œuvre de l'inclusion ?

Je pense que tout le monde bénéficie de l'inclusion. Actuellement, plus les élèves ont des difficultés, plus on les retire, plus leur taux de diplomation est faible. Il faut laisser leur chance au maximum à ces élèves. Je privilégie la class ordinaire. Les classes d'adaptation scolaires restent inévitables mais en derniers recours.

Quels sont les leviers ?

Il faut changer l'école, sa structure, la classe pour inclure. Actuellement, cela freine les élèves et met de la pression sur les enseignants. Il faut faire varier ce cadre trop normatif qui contraint. Concernant les ressources, l'exemple de l'Alberta est intéressant. Le ministère écrit des documents pratiques pour aider les enseignants pour soutenir l'enseignement à tous les élèves. Pour moi, l'inclusion représente l'idée d'écoles en mouvement. Cette idée est une condition pour faire de l'inclusion.

Annexe 8 : Transcription d'un entretien avec un chef d'établissement adjoint français

Janvier 2022 – Paris - Thomas – Chef d'établissement

Principal adjoint pendant 7 ans après avoir exercé 8 ans en tant que CPE, Thomas exerce dans un établissement scolaire de 500 élèves avec ULIS, dans une zone urbaine, plutôt favorisé, au sein de l'Académie de Paris.

Quelles sont les différences entre intégration et inclusion scolaire ?
L'intégration touche plus à l'aspect physique, à la socialisation, à la citoyenneté avec un élève a BEP intégré dans un groupe, alors que le champ de l'inclusion est plus sur l'aspect cognitif et pédagogique.

Comment sont accueillis les élèves à besoins spécifiques dans ton établissement ?
L'accueil diffère selon des problématiques des élèves. Concernant les élèves bénéficiant de l'ULIS, le coordonnateur organisait l'accueil avec un personnel de direction et parfois le professeur principal. Mais il était accueilli d'abord en Ulis avant de l'être dans sa classe. Dans les représentations des acteurs c'est le coordonnateur Ulis qui gère d'abord un élève d'Ulis, puis dans un second temps, la classe dans laquelle il est intervient.

Perçois-tu des évolutions au niveau des injonctions ministérielles sur la politique inclusive ?

Je le perçois principalement lors des circulaires de rentrée, ou on voit ce concept de plus en plus abordé. Nous percevons qu'il faut davantage inclure… Je l'ai senti dans la pratique quotidienne avec un volume d'élèves plus importants, des partenaires extérieurs plus présents. On sent une volonté gouvernementale.

Penses-tu que cette direction est bonne pour le système éducatif ?

C'est une bonne chose. Mais c'est compliqué. Il y a un manque de moyens (personnel). Tu le vois de l'intérieur, notamment sur les AESH, parfois 2 jours avant la rentrée tu n'as pas l'AESH correspondante à l'élève notifié. Idem pour une coordonnatrice Ulis, qui était journaliste trois mois auparavant sans trop de formation. C'est compliqué. Il y a également un manque de formation claire pour les enseignants. Leurs représentations sont compliquées. Chez les AESH ca commence mais je ne sais pas dans quelle mesure elles sont formées. Il faut former pour appréhender la différence, réussir à accompagner les enfants et éviter d'être dans une logique « Il est dans ma classe. Il ne faut pas qu'il fasse de bruit, que l'heure passe

». Il y a également trop de lourdeurs administratives qui participent à la superficialité, au saupoudrage actuel, pour faire en sorte que ça fonctionne mais on ne va pas au fond du problème. Donc oui c'est un bon concept mais il faut avoir à coté les moyens nécessaires de mise en œuvre, pour convaincre les familles etc…

Doit-on aller vers un système de « full-inclusion » ou trouves-tu que cela est utopiste ?

C'est très bien pour éviter de se retrouver avec une classe ULIS au fond du collège, pour ne pas stigmatiser les élèves, pour leur estime. Le concept est bon mais il ne faut pas juste se dire « On inclut, on les met dans une salle ». Il faut influer sur l'aspect cognitif mais pas que sur l'intégration. Il faut mieux accompagner, former en amont et faire un suivi régulier.

L'utopie c'est de penser qu'on pourra inclure parfaitement 100% des élèves. Il y aura toujours des élèves qui auront des difficultés à être inclus, des enseignants réfractaires. Il s'agit plutôt d'une direction, une tendance.

Dans un système amélioré, il faudrait conserver des classes ou dispositifs « spécialisés » ?

Personne ne croit à un système 100% inclusion. Il faut être honnête. Il faut accepter de se dire aujourd'hui « On arrive à bien inclure X% d'élèves, demain on visera X%. » Cela sera déjà très bien. Selon les contextes, il y aura plus ou moins de difficultés.

Je pense qu'il faut tendre vers un système plus inclusif, avec AESH en classe, mais qu'il faut garder un dispositif pour des élèves qui ne pourront jamais être à 100% dans une classe. Il faut réfléchir à ce que pourrait être ce dispositif : un lieu de SAS, un dispositif de soutien…

Quels seraient tes leviers pour un meilleur système d'éducation inclusive ?

En premier lieu, la formation des personnels. Elle devrait être obligatoire. Il faudrait déconstruire les représentations sur le handicap, sur la différenciation. Il serait possible par exemple de monter une formation interne. Car même si certains acteurs sont de bonnes volontés, certains sont perdus, ils naviguent à vue. Un jeune enseignant peut être très bon dans sa discipline mais perdu pour inclure ou travailler avec un élève aux troubles comportementaux. Il peut être perdu si l'AESH n'est pas là, exiger sa présence pour accueillir l'élève en cours... Il y a des peurs et des craintes. En deuxième, si on forme, il faut des moyens, une anticipation. Par exemple, être sur qu'il y ait une AESH présente si la

notification l'exige. Il faut former ces personnels et les rémunérer correctement. Enfin, il faudrait être moins dans une logique administrative et aller plus en profondeur.

Trouves-tu que ces peurs, difficultés sont-elles justifiées ?

Aujourd'hui on amène parfois l'élève dans une classe sans expliquer en amont son parcours, sans former les acteurs. Dans l'esprit de l'institution, on les met dans une classe, on ferme la porte et c'est parti. Il faut montrer aux acteurs que cela peut fonctionner. Je comprends que pour certains c'est difficile, le système n'y est pas sur le concept de différenciation. Néanmoins, lorsqu'on se dirige vers ces métiers, je pense qu'on devrait avoir plus de volonté, d'envie pour aider tous les élèves. C'est une question de personnalité, d'histoire plus que d'âge ou d'ancienneté.

Diriez-vous que le système d'inclusion aujourd'hui est efficace pour l'ensemble des élèves ?

Ce n'est pas vraiment satisfaisant. Alors bien sûr, on ne s'en sort pas si mal, dans le cadre du « pas de vagues ». On arrive à faire en sorte que les élèves soient heureux de venir à l'école, apprennent un peu, lorsqu'on arrive à cibler une orientation, c'est un premier pas d'acquis. C'est plus difficile pour les élèves aux besoins importants, on pêche davantage. Nous ne sommes pas arrivés au bout.

Inclure des élèves en classe ordinaire tire-t-il l'ensemble vers le bas ?

Non. Tu peux avoir des gamins qui n'ont pas envie de bosser. C'est plutôt riche ces dispositifs avec les tutorats etc.. Ça peut tirer vers le haut. Même si dans au quotidien, bien sûr, ça peut être compliqué

Comment faire pour ces élèves aux besoins les plus importants ? Ou est leur place ?

Pour une majorité, je suis partisan d'une logique inclusive avec un dispositif en 2ème partie. Pour une minorité aux troubles importants, je pense qu'il faut des structures adaptées avec des personnels qui savent faire. On vise d'abord l'aspect soin et l'aspect social.
Il faut accepter cela pour une petite partie, plutôt qu'inclure coûte que coûte et se retrouver avec des établissements qui se renvoient des élèves chaque année.

Êtes-vous confiant pour l'avenir ?

Oui je suis confiant. Il faut de réels changements structurels en profondeur, sinon nous resterons sur une inclusion superficielle, sur du saupoudrage. Il faut réfléchir à de nombreux leviers : formation, moyens, organisation du temps scolaire... en acceptant que tout ne peut pas être parfait et sans se fixer des objectifs irréalistes qui seraient une chimère.

Annexe 9 : Échange avec une AESH Française

Janvier 2022 – Bordeaux - Julie - AESH

Comment différenciais-tu intégration et inclusion ?
L'intégration exige une adaptation à sens unique, centrée sur la personne dite intégrée comme les allophones. L'inclusion quant à elle implique que l'environnement d'accueil fasse un effort d'adaptation au niveau du travail pour favoriser l'accueil des enfants en situation de handicap.

Comment qualifierais-tu la politique d'inclusion en France ?
Le manque de personnel ne permet pas l'inclusion et l'aide nécessaire à tous les enfants qui sont en attente.

En es-tu satisfaite ?
Pour ma part mon travail au sein d'une classe ULIS me comble par la diversité des profils d'enfants accompagnés et les tâches à accomplir.

Selon toi quelle tendance faut-il prendre ? Aller vers plus d'inclusion ou revenir à un système avec le secteur spécialisé et la classe ordinaire ?
Il faut accentuer l'inclusion scolaire pour permettre aux enfants de rester dans un milieu ordinaire favorisant ainsi le lien social entre les enfants.

As-tu été formé pour ce rôle d'AESH ?
J'ai démarré sur la base d'un contrat aidé. Ma formation est continue par le biais des analyses de pratique qui permettent d'échanger entre AESH avec un coordonnateur. Depuis le Covid, les formations sont en distanciel, cela est plus compliqué.

Quelles seraient les limites de l'inclusion ?
La limite dépend essentiellement du niveau de handicap de l'enfant suivi.

La place d'un élève aux troubles très importants est-elle forcément à l'école ou dans un centre spécialisé ?
En matière de handicap, la politique est de favoriser le maintien en milieu ordinaire partagé avec des strutures apportant les soins requis au handicap. Ces structures spécialisés sont nécessaires, partagées avec le milieu ordinaire.

Inclure des élèves d'ULIS en classe ordinaire peut-il entrainer un nivellement par le bas ?

En aucun cas puisque les enfants sont inclus dans leur classe d'âge et ont un travail adapté, bien au contraire, l'aide apportée par leurs pairs est un plus car cela favorise la tolérance , le respect des autres enfants.

Faut-il absolument que l'école soit inclusive ?

Oui il faut favoriser les écoles inclusives qui sont trop peu nombreuses actuellement.

Annexe 10 : Transcription d'un entretien avec une jeune enseignante française agrégée de Français

Charlène est enseignante de Français. Elle enseigne depuis vingt ans en collèges et lycées. Son dernier établissement se situait dans l'académie de Paris, dans une zone non prioritaire avec quelques difficultés sociales, dans une cité scolaire de 1200 élèves.

Comment définiriez-vous le terme "inclusion" ?

C'est prendre les élèves de façon égalitaires sans voir l'étiquette des troubles ou de la nationalité. L'inclusion consiste à partir des points de réussite pour acquérir une culture commune et faire partie d'un groupe. Cela va au-delà de la pédagogie mais du citoyen.

Quels seraient les bénéfices et les limites de l'inclusion ?

La première limite est qu'il est difficile pour les élèves d'avoir suffisamment de temps de parole personnel ou individualisé... La seconde concerne les enseignants qui ont un accès au dossier de l'élève restreint, ce qui semble logique, lorsqu'ils enseignent à 150 élèves. Enfin, le contexte et l'ambiance de classe peuvent être une limite. Il est plus difficile de faire de l'inclusion dans une classe en section professionnelle ou beaucoup d'élèves ont des difficultés, cela peut passer pour un traitement de faveurs… plus que dans une classe favorisée". L'inclusion peut est perçue comme une contrainte. Il est important de créer des projets sans étiqueter.

Vous releviez de l'existence de doutes chez les acteurs ? La comprenez-vous ?

Globalement, les enseignants sont vraiment positifs et veulent bien faire. C'est admirable. Par contre il y a une réelle peur de mal faire, une vision réductrice des élèves à besoins spécifiques. Ils ont besoin de personnes autour d'eux. A partir du moment où les acteurs voient qu'un élève peut performer à sa manière, ils le voient différemment, pas seulement par une approche médicale. Leurs représentations peuvent être biaisés. Certains peuvent penser que c'est le rôle de l'AESH de s'occuper de l'élève. Je pense que le contexte joue beaucoup sur les représentations. Il y a un réel besoin d'encadrement. Dans tous les cas, il faut conserver la sélectivité de l'école. Une école sans sélection serait un leurre. Un élève qui est au fond de la classe pendant que l'AESH prend des notes qu'il ne lira jamais est utopique. Dans la présentation faite aux enseignants, on présente l'inclusion comme une obligation. Lorsqu'un professeur principal voit qu'il a plein d'élèves en difficultés, qu'il n'est pas formé, cela peut être très compliqué… Les enseignants ont leur façon de procéder, leur discipline. Inclure peut-être générateur de tension.

Comment percevez-vous le système français en termes d'école inclusive ?

Actuellement c'est très compliqué. Il y a des fractures entre élèves, acteurs et décisionnaires. L'information descend mais ne remonte pas. J'ai senti des améliorations au départ. Une meilleure compréhension des collègues sur les différents plans, une clarification des textes…Il y a des ressources disponibles c'est très bien. Mais il ne pas oublier que le handicap c'est du cas par cas. Par moment on coche des cases. On fait des réunions. Mais je pense qu'il faut reprendre une réelle communication en individualisant. Cela explique que certaines familles soient négatives sur l'école inclusive. Aujourd'hui, si les professeurs s'adaptent plus, la communication s'est détériorée. La politique voulue est une bonne chose. La mise en œuvre est plus complexe. Actuellement, l'inclusion peut relever de l'utopie, du leurre. Accompagner les élèves mais aussi les familles, vraiment coûte cher. Le système québécois me parait davantage être du cas par cas.

Que pensez-vous des dispositifs ULIS ?

L'ULIS permet des temps de regroupement. Pour accompagner l'élève. Parfois, être dans ce dispositif est plus adapté qu'une inclusion sans aide même avec une AESH ou il n'y a pas de liens. Un système de full-inclusion ne fonctionne pas. On se retrouve avec des élèves au fond de la classe, dont l'AESH prend des notes qu'il ne relira pas... Le handicap nécessite du cas par cas, avec l'ULIS. Dans tous les cas, un enseignant ne peut pas tout faire avec 150 élèves. Il faut utiliser les outils numériques, avec des contenus déjà adaptés pour alléger la tâche du professeur. Ainsi, il pourra reconsidérer la personne sans ne voir que le handicap.

Faut-il conserver les établissements spécialisés pour certains élèves ?

C'est du cas par cas. Certains élèves avec des troubles importants ont parfois envie d'être inclus et ils y arrivent. Pour d'autres, c'est plus complexe. Je pense que le système peut davantage nous aider. Il faudrait un plateau technique dans chaque établissement pour se donner de réels moyens.

Doit-on et comment former les acteurs ?

Je pense que les enseignants n'ont pas vraiment besoin de plus de formation. Ils doivent garder leur didactique. Il serait surtout judicieux d'apprendre à adapter selon la matière. Un professeur de maths sera plus réceptif si un professeur de mathématiques explique des situations que s'il s'agit de quelqu'un d'autre. Il y a des contenus de formation à avoir sur la différenciation, je pense qu'il est plus efficace d'avoir des séances de travail sur l'établissement. Il faut que cela évolue. Aujourd'hui, la formation n'a pas beaucoup bougé

depuis longtemps. Il faudrait plus de local, entre enseignants, ainsi les personnels se sentent plus compétents. Enfin, les représentations dépendent beaucoup de l'attitude, de l'ambiance.

Quels leviers système idéal ?

Il y a un énorme travail sur les ressources humaines et matérielles. Il faudrait davantage de moyens pour aider les élèves en inclusion tout comme les familles selon le contexte. Il faudrait aussi une personne ressource détachée par établissement qui fait justement ce lien avec les familles. Il est nécessaire de recentrer l'inclusion sur le local avec des temps pédagogiques entre les collègues. Je crois également beaucoup au numérique.

L'inclusion peut-elle entraîner un nivellement par le bas ?

Oui. Lorsqu'elle est présentée comme obligatoire. Les acteurs peuvent faire le minimum car ne sont pas formés et convaincus du processus, et ainsi, être dans des situations de simplification plutôt que sur de l'adaptation.

Annexe 11 : Échange avec un Professeur d'Université Français

Un professeur d'Universités dans le domaine de l'Éducation nous expose son avis sur les représentations et de l'évolution de l'inclusion en contexte français.

Comment qualifieriez-vous la situation actuelle en France en terme d'inclusion scolaire ?

L'inclusion est un enjeu à la fois éthique et politique qui questionne le vivre et le faire ensemble. Nous percevons des évolutions depuis 2005, plus clairement encore depuis 2013 avec un objectif de favoriser au maximum possible l'inclusion en milieu ordinaire. S'il y a plus d'élèves scolarisés ce n'est pas toujours une inclusion effective. Cela pose plusieurs questions : l'accessibilité, compensation, autonomie.. Il reste du travail comme le montre le taux très important d'élèves à besoins éducatifs particuliers qui s'orientent vers la voie professionnelle.

Quelles sont les représentations du terme inclusion ?

Il n'y a pas toujours une représentation claire. Il ne suffit pas de vouloir changer de paradigme pour que cela soit le cas. Dans certains cas on est encore sur un modèle intégratif. Pour d'autres, il faut maintenir des dispositifs spécifiques. Il y a donc un tension autour du rôle des dispositifs spécifiques : faut-il les maintenir dans des écoles qui accueillent tout le monde, de manière permanente ou ne les faudrait-il qu'en cas de besoin, de manière ponctuelle ?
Cette notion n'est pas stabilisée dans les esprits car elle regroupe des réalités plurielles avec des publics très hétérogènes : un élève handicapé moteur avec un élève TDAH par exemple. On ne pense pas assez l'inclusion dans une perspective de société inclusive. C'est le rôle de tous.

Vous percevez donc une tension entre les injonctions et les représentations des acteurs ?

Il y a plusieurs problèmes. D'une part, la plupart des personnes sont d'accord et positifs pour accueillir les élèves. C'est le comment faire qui pose problème. Il y a un manque de formation. Les représentations ne sont pas les mêmes pour un enseignant spécialisé qu'un enseignant en lycée. Le rôle du chef d'établissement est essentiel. Le contexte est important avec un effet établissement sur la réussite de l'inclusion. Tous les acteurs doivent travailler ensemble. Nous réussirons l'inclusion quand l'ensemble des acteurs partageront une culture commune pour accompagner les élèves, avec des transitions 1er-2nd degrés avec ce principe d'éducabilité qui fait que tous les élèves peuvent apprendre autrement, quand cette même inclusion deviendra un cas particulier.

Comment qualifieriez-vous les moyens mis en place ?

Il y a des moyens mais ils ne sont pas suffisants. Il y a des inégalités territoriales.
Au-delà des moyens, la formation est aléatoire avec certaines AESH recrutés au fil de l'eau. Certaines ne sont pas toujours formées. Certains professeurs ne sont pas à l'aise avec ces élèves, surtout avec ceux perturbateurs…Il y a un manque de personnels sur lesquels il serait possible de déléguer certaines tâches pour l'accueil de tous.

Comment améliorer le système existant ?
Il est difficile d'être tranché aujourd'hui. Les ULIS sont amenés à évoluer. Certains dispositifs sont détournés de leur rôle initial, c'est un travers. Les priorités ne sont pas non plus les mêmes selon le contexte. II y a un travail à faire entre l'école et les structures extérieures pour sortir d'un système séparatiste. Il faut mutualiser les compétences de chacun. Il est intéressant de se questionner "Qu'est-ce que l'inclusion fait à l'école aujourd'hui?", comment faire avec ses nouveaux publics qui interpellent et amènent de nouveaux regards. Il faut faire évoluer le regard des acteurs, se décentrer, ne pas être dans une simple logique de transmission des savoirs mais aussi d'éducabilité. Idéalement, il faudrait un système qui maintient des dispositifs mais que l'expertise médicale et éducative soit partagée entre différents acteurs au sein d'une école qui accueillerait des professionnels médico-sociaux, des enseignants… ce qui permettrait de partir des besoins des élèves et de travailler sur des temps partagés. Dans tous les cas il y a un réel travail de pilotage, de formation initiale et continue des acteurs.

Vous parlez du concept d'inclusion réciproque dans un article récent. Que signifie-t-il ?
Pour les acteurs, au-delà de s'adapter à un public, il est essentiel de s'interroger sur ses propres pratiques pour devenir inclusif. Ces derniers s'investiront davantage quand ils seront davantage en confiance sur leur capacité à faire, tout en sollicitant d'autres acteurs. L'inclusion n'est pas pas seulement l'affaire de l'élève mais aussi l'affaire de l'enseignant. Au-delà de cet accueil, il y a toute une réflexion à faire autour de la mise à jour et de la révision des pratiques pédagogiques. Inclure requiert une forme d'exigence avec soi-même pour mieux aider les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Quel sens donner à cette notion d'inclusion finalement ?
Dans une école qui fonctionne sur des principes compétitifs, l'école inclusive réelle pourrait amener plus d'humanisation de cette école, c'est cela qui est à gagner ! Il faut que la sphère

scolaire prenne en compte la réalité de l'inclusion, qu'elle explique que chacun peut réussir à son propre rythme, obtenir son diplôme en 3 ans au lieu de 2 par exemple… Il faut autoriser les élèves la possibilité de se réaliser à leur propre rythme.

Quels seraient les freins et les leviers actuels à cette mise en œuvre ?

Tout d'abord, la culture des acteurs. Leurs représentations vis à vis de la norme sont encore trop linéaires. Il faut, avec l'institution proposer différents moyens de réussites. Il y a également encore une peur de l'inconnu et un besoin de formation pour mieux prendre en charge la difficulté sous toutes ses formes.Quant aux leviers, nous avons une formation politique ambitieuse qui place l'inclusion comme une des missions fondamentales de l'école et non comme un supplément. Le travail avec les autres institutions s'améliore.

La réalisation de l'inclusion est-elle utopique ?

Ce n'est pas utopique. Les élèves à besoins éducatifs particuliers permettent à l'école de réinterroger sa façon de fonctionner, le vivre ensemble et l'apprendre ensemble.
Je suis réservé vis-à-vis d'institutions assez étanches. Je trouve dommageable d'avoir des dispositifs fermés. Il faut garder à l'esprit que tous les élèves peuvent aussi apprendre des autres.

Que faire pour les élèves aux besoins les plus importants ?

Il y a un effet de seuil. Le besoin doit toujours être pris en compte. Pour une partie mineure, ils sont dans une telle détresse qu'on ne peut pas les maintenir dans un système ordinaire. Tout en gardant en tête, que dans la mesure du possible, le projet doit toujours être celui-là. Il faut de l'expertise de la part des acteurs pour une bonne prise en charge.

Annexe 12 : Liste des tableaux

Tableau 1 : QQOQCP de la problématique

Tableau 2 : Les trois phases de la recherche

Tableau 3 : Problématiques principales de la recherche
Tableau 4 : Problématique de la recherche : cadre conceptuel et problème
Tableau 5 : La démarche de recherche en 7 étapes selon Quivy et Van Campendhoudt
Tableau 6 : Les enjeux de la scolarisation de tous les élèves en France et au Québec
Tableau 7 : Les quatre niveaux de l'intégration scolaire
Tableau 8 : Parallèles et différences entre le concept d'intégration et d'inclusion
Tableau 9 : Éducation inclusive, Objectif 4 du développement durable
Tableau 10 : Trois approches d'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers
Tableau 11 : Accès aux fonctions d'enseignants, chefs d'établissement et d'accompagnants/TES en France et au Québec.
Tableau 12 : Réflexions préliminaires portant sur les représentations sociales et sur les facteurs influents
Tableau 13 : Neuf hypothèses préliminaires
Tableau 14 : Hypothèses et contextes
Tableau 15 : Sélection des cinq hypothèses finales
Tableau 16 : Les obstacles de l'inclusion
Tableau 17 : Récapitulatif des étapes de la collecte de données n selon Tijana et Rocha da Silva
Tableau 18 : Résumé comparatif des informations générales de la France et du Québec
Tableau 19 : Comparatif de la scolarité en France et au Québec
Tableau 20 : Récapitulatif des répondants au carnet de bord
Tableau 21 : Présentation de l'établissement girondin interrogé dans le cadre de l'étape 1 de la collecte de donnée
Tableau 22 : Échantillon de collecte du carnet de bord
Tableau 23 : Les trois fonctions interrogées
Tableau 24 : Les sept étapes d'une recherche comparative selon Vigour
Tableau 25 : Éléments généraux sur la France et la province de Québec
Tableau 26 : Comparatif des systèmes scolaires au collège ou au secondaire
Tableau 27 : Tableau comparatif des termes franco-québécois liés à l'inclusion
Tableau 28 : Utilisation du vecteur numérique via trois plateformes
Tableau 29 : Synthèse de l'enquête d'amorce réalisée (étape 1 de la collecte)

Tableau 30 : Extraits d'échanges quotidien réalisés dans le cadre du carnet de bord avec des acteurs éducatifs au sein d'un établissement secondaire en France

Tableau 31 : Le déroulement du projet ESSEIQ dans le cadre de la phase 1 de collecte
Tableau 32 : Récapitulatif du questionnaire de recherche réalisé
Tableau 33 : Les trois objectifs du questionnaire de recherche selon Giglhione
Tableau 34 : Les étapes de l'enquête par questionnaire
Tableau 35 : Récapitulatif des étapes de construction du questionnaire de recherche
Tableau 36 : Nombre de données recueillies dans le cadre des trois étapes
Tableau 37 : Synthèse de la méthode mixte utilisée et méthode d'analyse
Tableau 38 : Origine des personnes interrogées dans l'enquête par questionnaire
Tableau 39 : Résumé des cinq résultats obtenus suite à l'enquête d'amorce et suite au questionnaire
Tableau 40 : Représentations des acteurs selon la zone d'exercice en milieu favorisé ou défavorisé
Tableau 41 : Les axes d'analyse des représentations franco-québécoises
Tableau 42 : Termes associés à celui d'inclusion selon l'âge des acteurs
Tableau 43 : Termes associés à celui d'acteur de l'école inclusive selon l'âge
Tableau 44 : Synthèse du bilan de l'étude franco-québécoise
Tableau 45 : Synthèse des représentations des acteurs selon la fonction exercée
Tableau 46 : Synthèse des cinq messages-clés pour la mise en place de l'école inclusive
Tableau 47 : Conditions de mise en pratique de l'école inclusive selon une enseignante « ordinaire »

Annexe 13 : Liste des figures

Figure 1 : Étapes de la problématisation

Figure 2 : Synthèse des éléments principaux de la problématique de recherche
Figure 3 : Les trois rôles de l'école selon Grootaers
Figure 4 : La scolarisation au secondaire dans le monde en 2000 et 2012
Figure 5 : Le continuum vers une éducation inclusive
Figure 6 : Évolution du nombre des effectifs en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire
Figure 7 : Représentations sociales et concept de noyau central
Figure 8 : Architecture globale de la pensée sociale
Figure 9 : Hiérarchisation des concepts liés aux représentations sociales
Figure 10 : Lien entre les représentations des enseignants et la scolarisation des élèves en situation de handicap selon Tine
Figure 11 : Acteurs éducatifs : représentations sociales, facteurs influents
Figure 12: Concept d'identité
Figure 13 : La société inclusive en cinq points fondamentaux selon Gardou
Figure 14 : Les principaux objets d'étude de l'analyse comparative France-Québec
Figure 15 : Synthèse du projet ESSEIQ réalisé au sein d'un établissement scolaire français
Figure 16 : Rappel des étapes de la collecte
Figure 17: Rappel des deux phases de l'enquête d'amorce
Figure 18 : Qualité du jeu de données recueillies dans le cadre du questionnaire de recherche
Figure 19 : Taux de remplissage du questionnaire de recherche
Figure 20 : Détails du taux de remplissage des variables et des observations
Figure 21 : Synthèse de l'échantillon du questionnaire
Figure 22 : Nationalités et fonctions des personnes interrogées sur le questionnaire
Figure 23 : Taux de personnels ayant eu plus d'une dizaine d'expériences avec les EBEP
Figure 24 : Nombre d'expériences auprès des EBEP en France et au Québec
Figure 25 : Tranche d'âge des 204 acteurs interrogés
Figure 26 : Temps d'exercice dans le système éducatif des 204 acteurs interrogés
Figure 27: Termes associés par les acteurs à la notion d'inclusion
Figure 28 : Taux de satisfaction de la mise en place de l'école inclusive en France et au Québec

Figure 29 : Mise en place d'actions à visée inclusive selon les fonctions exercées en France et au Québec
Figure 30 : Attitudes inclusives mises en œuvre des enseignants en France et au Québec
Figure 31 : Connaissance de textes législatifs en lien avec l'inclusion en France et au Québec
Figure 32 : Représentations du rôle des établissements médico-sociaux en France et au Québec
Figure 33 : Représentations des acteurs sur l'impact de l'inclusion des EBEP en classe ordinaire en France et au Québec
Figure 34 : Représentations générales des acteurs franco-québécois sur l'inclusion
Figure 35 : Représentations des acteurs franco-québécois sur la place des EBEP en milieu scolaire
Figure 36 : Représentations générales sur l'école inclusive des acteurs franco-québécois
Figure 37 : Sentiment d'acteur des acteurs franco-québécois dans le processus d'école inclusive
Figure 38 : Attitudes inclusives mises en place par les enseignants franco-québécois
Figure 39 : Pratiques inclusives des enseignants franco-québécois auprès des EBEP
Figure 40 : Sentiment de formation des acteurs franco-québécois
Figure 41 : Sentiment de confiance des acteurs franco-québécois dans l'école inclusive
Figure 42 : Sentiment de conviction des acteurs franco-québécois dans le processus d'école inclusive
Figure 43 : Termes associés au concept d'inclusion par les acteurs français
Figure 44 : Termes associés au concept d'inclusion par les acteur québécois
Figure 45 : Age des personnels selon les fonctions exercées
Figure 46 : Sentiment de conviction de son rôle d'acteur selon les fonctions exercées
Figure 47 : Sentiment de confiance dans l'école inclusive selon les fonctions exercées
Figure 48 : Représentation sur l'impact de l'inclusion dans les classes ordinaires selon la fonction exercée
Figure 49 : Représentations des acteurs franco-québécois selon l'âge