



HAL
open science

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans le premier degré : quelles ressources pour la formation et pour les enseignants ?

Marine Dintrich

► To cite this version:

Marine Dintrich. L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans le premier degré : quelles ressources pour la formation et pour les enseignants ?. Education. Aix marseille université, 2023. Français. NNT : . tel-04604273

HAL Id: tel-04604273

<https://theses.hal.science/tel-04604273>

Submitted on 7 Jun 2024

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 DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
le 9 Juin 2023 par

Marine Dintrich

L'inclusion scolaire des élèves en situation de
handicap dans le premier degré : quelles ressources
pour la formation et pour les enseignants ?

Discipline

Sciences de l'Éducation

École doctorale

ED356 Cognition, Langage, Éducation

Laboratoire/Partenaires de recherche

UR 4671 : Apprentissage, Didactique,
Évaluation, Formation (ADEF)

- Composition du jury
-
- **Teresa ASSUDE** Présidente du jury
- Professeure des universités
- Aix-Marseille Université
-
- **Jean-Michel PEREZ** Rapporteur
- Professeur des universités
- Université de Lorraine
-
- **Patrice Bourdon** Rapporteur
- Maître de conférences [hors classe]
- HDR en sciences de l'éducation et de la formation
- Nantes Université
-
- **Caroline LADAGE** Directrice de thèse
- Professeure des universités
- Aix-Marseille Université

Affidavit

Je soussignée, Marine Dintrich, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Caroline Ladage, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Aix en Provence, le 7 avril 2023

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Dintrich', with several horizontal strokes underneath it.

Liste de publications et participation aux conférences

- Liste des publications réalisées dans le cadre du projet de thèse :
 1. Dintrich, M., Hache, C. & Ladage, C. (2022). La formation initiale des enseignants du premier degré à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : le point de vue de formateurs d'INSPE. *Education et socialisation*, (65). <https://doi.org/10.4000/edso.20739>
 2. Ladage, C., Dintrich, M., Paris, H., & Pénière, S. (2022). La TAD et l'étude des questions didactiques et pédagogiques face aux situations sociales de transformation qui ne cessent de travailler et de renouveler les sociétés humaines. *CITAD7: 7th International Conference on the Anthropological Theory of the Didactic*. 19-23 Jun 2022 Bellaterra, Barcelona (Spain), 81-91. https://citad7.sciencesconf.org/data/pages/book_citad7_en_v2_.pdf

- Participation aux conférences et écoles d'été au cours de la période de thèse :
 1. Dintrich, M. (2021). La collaboration interprofessionnelle pour l'école inclusive : un défi entre les enseignants et les professionnels du secteur médico-social. *Colloque TRESSE La Recherche en Travail Social et Santé dans les sciences de l'Education et de la Formation*, 30 juin, 1er et 2 juillet 2021, Rouen, France.
 2. Dintrich, M. (2021). L'inclusion dans le travail social. *SFERE Provence, séminaire sur le travail social*, 26 novembre 2021, <https://travailsocial.sciencesconf.org>

Résumé

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans les écoles du premier degré nécessite des adaptations en classe et engendre des besoins en formation des enseignants. Cette recherche s'intéresse au processus d'évolution du curriculum de la formation des enseignants à l'école inclusive depuis sa mise à l'épreuve sur le terrain à travers les ressources utilisées et leurs processus d'actualisations. Afin d'étudier la question de l'offre de ressources élaborées à l'attention et par les enseignants pour l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au sein de leurs classes, le cadre de référence théorique privilégié est l'approche didactique et plus particulièrement la théorie anthropologique du didactique, proposée par Chevallard (2007). Ce cadre conceptuel est pris comme base pour une recherche qui s'inscrit dans une démarche compréhensive et interdisciplinaire des phénomènes déterminant la diffusion et de transposition didactique (des savoirs et des praxéologies) observables pour la production et l'actualisation de ressources didactiques à destination des enseignants en formation initiale et continue.

L'enquête s'appuie sur une méthode de recherche mixte articulant des démarches qualitatives et quantitatives. D'une part, une enquête par entretiens afin de connaître la nature des rapports aux ressources ainsi que les perceptions des ressources relatives à l'inclusion scolaire grâce aux discours libres des formateurs d'Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat des Écoles (INSPE) et des professionnels de Centres Médico Psychopédagogiques (CMPP). D'autre part, une enquête par questionnaire recueillant 814 participations, afin d'élargir la compréhension de la diffusion et la perception de ces ressources au sein d'une population enseignante élargie. Les résultats mettent en lumière qu'il existe une prédominance de rapports personnels aux questions que suscite l'école inclusive, sur des rapports institutionnels qui peinent à se construire et à être diffusés, là où les enseignants témoignent de formations lacunaires ou absentes. En ce sens, les praxéologies développées par les formateurs d'INSPE pour dispenser les enseignements relatifs à l'école inclusive, celles aussi développées par les enseignants pour assurer l'inclusion scolaire des ESH en classe et celles enfin développées par les professionnels de CMPP pour accompagner les enfants en situation de handicap et collaborer avec les enseignants, ne sont pas homogènes ; du fait des rapports personnels entretenus avec l'inclusion scolaire, d'un manque de partage et d'une diversification nécessaire pour s'adapter aux caractéristiques des situations et des contextes. Ce qui complexifie l'identification de savoirs de référence, voire de ressources de référence, permettant de proposer une formation adéquate aux besoins du terrain.

Mots clés

Inclusion scolaire – élèves en situation de handicap – formation – enseignants – didactique – ressources

Abstract

The educational inclusion of students with disabilities in primary schools requires adaptations in the classroom and generates teacher training needs. This research focuses on the process of evolution of the teacher training curriculum for inclusive schools since its testing in the field through the resources used and their updating processes. In order to study the issue of the supply of resources developed for and by teachers for the educational inclusion of students with disabilities in their classes, the preferred theoretical frame of reference is the didactic approach and more particularly the anthropological theory of didactics proposed by Chevallard (2007). This conceptual framework is taken as a basis for research that is part of a comprehensive and interdisciplinary approach to the phenomena determining the dissemination and didactic transposition (of knowledge and praxeologies) observable for the production and updating of didactic resources intended for teachers in initial and continuing education.

The survey is based on a mixed research method combining qualitative and quantitative approaches. On the one hand, a survey by interviews in order to know the nature of the relationship to resources as well as the perceptions of resources relating to school inclusion thanks to the free speeches of trainers from the National Higher Institutes of School Teachers (INSPE) and professionals from Medico-Psycho-pedagogical Centers (CMPP). On the other hand, a survey by questionnaire collecting 814 participations, in order to broaden the understanding of the distribution and perception of these resources within a wider teaching population. The results highlight that there is a predominance of personal relationships to the questions raised by the inclusive school, over institutional relationships that struggle to be built and disseminated, where teachers testify to incomplete or absent training. In this sense, the praxeologies developed by the INSPE trainers to provide lessons relating to inclusive schooling, those also developed by teachers to ensure the school inclusion of SWD in the classroom and those finally developed by CMPP professionals to accompanying children with disabilities and collaborating with teachers are not homogeneous; because of the personal relationships maintained with inclusive education, a lack of sharing and the diversification necessary to adapt to the characteristics of situations and contexts. This complicates the identification of reference knowledge, or even reference resources, making it possible to offer training appropriate to the needs in the field.

Keywords

School inclusion – students with disabilities – training - teachers – didactics – resources

*« La plus belle histoire de l'homme c'est sa diversité. »
La société inclusive, parlons-en ! Charles Gardou (2012)*

*« La connaissance progresse en intégrant en elle l'incertitude, non en l'exorcisant. »
La Méthode La vie de la vie (1977), Edgar Morin*

Remerciements

En premier lieu, je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à ma directrice de thèse, Caroline Ladage, sans qui cette aventure doctorale n'aurait pu voir le jour. Je la remercie infiniment pour son investissement, son accompagnement de qualité, sa bienveillance sans faille et ses précieux conseils qui m'ont permis de me dépasser,

Je remercie également chaleureusement, Jean-Michel Perez et Patrice Bourdon d'avoir accepté de porter la responsabilité d'être rapporteurs et membres du jury, mais également Teresa Assude pour présider le jury,

Je tiens ensuite à remercier cordialement les enseignants-chercheurs du département des sciences de l'éducation et de la formation d'Aix-Marseille université et du laboratoire ADEF, particulièrement de l'ancien programme DECAP, qui m'ont permis de participer à la vie scientifique,

J'adresse une mention particulière à Caroline Hache pour la remercier d'avoir participé avec intérêt au démarrage de cette thèse,

A mes cher.e.s collègues doctorants, qui malgré la distance géographique qui peut nous séparer les uns des autres, ont rendu cette aventure plus douce,

Maintenant, mes pensées se tournent vers ma famille qui, tout au long de ce travail, m'a apporté un soutien infaillible, dans les moments de joie comme dans les moments de doute. A vous, Nanou et Papi, à toi Maman, à toi Rémi,

Je remercie enfin tous mes ami.e.s et collègues de travail qui, de près ou de loin m'ont toujours soutenus dans ce projet, avec bienveillance et sans jugement, m'offrant par-ci, par-là, les moments de décompression et d'évasion indispensables.

Table des matières

Avant-propos	13
Introduction générale.....	17
PREMIERE PARTIE : Contexte de la recherche	19
Chapitre 1 - Vers l'inclusion scolaire	20
1.1. Les prescriptions supranationales.....	20
1.1.1. De la reconnaissance des droits de l'enfant au droit à l'enseignement des enfants handicapés : le principe d'intégration.....	20
1.1.2. Intégrer les élèves en marge du système éducatif : émergence du mouvement inclusif	21
1.1.3. Les principes directeurs de l'inclusion scolaire.....	22
1.1.4. Synthèse sur le niveau international	23
1.2. Le cadre juridique français.....	24
1.2.1. De l'enfance anormale à l'enfance inadaptée (1900 à 1975).....	24
1.2.2. L'école de l'intégration	25
1.2.3. L'émergence du modèle inclusif : la loi du 11 février 2005	26
1.2.4. La loi pour une refondation de l'école de la République.....	34
1.2.5. Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).....	40
1.2.6. La loi du 29 juillet 2019 pour une école de la confiance	42
1.2.7. Le renforcement de l'école inclusive	43
1.2.8. Les Comités Interministériels du Handicap (CIH)	47
1.2.9. La Conférence nationale du Handicap du 11 février 2020	49
Chapitre 2 - L'organisation progressive de la formation initiale des enseignants.....	50
2.1. De la formation des maîtres à la formation des enseignants : une histoire institutionnelle.....	50
2.2. Les écoles normales (1830-1870) : une instance de formation des instituteurs en mouvance.....	50
2.3. Les écoles normales de la troisième République (1879-1914)	53
2.4. La formation des maîtres durant l'entre-deux-guerres : 1920-1939	54
2.5. Les écoles normales : l'enseignement primaire des années 1940 à 1968	55
2.6. L'enseignement supérieur et la formation des maîtres du premier degré de 1968 à 1989	56
2.7. La création des IUFM : 1990	57
2.8. Des IUFM aux ESPE	58
2.9. Des ESPE aux INSPE.....	60
Chapitre 3 - L'organisation de la formation continue des enseignants du premier degré... 61	61
3.1. L'apparition des formations permanentes	61
3.2. La création des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN).....	62
3.3. La mise en œuvre des PNP et des PAF	63
3.4. Années 2000 : redynamiser la formation continue des enseignants.....	63
Synthèse et éléments de conclusion de la première partie	67
DEUXIÈME PARTIE : Revue de la littérature scientifique	69
Chapitre 4 - Les recherches sur la scolarisation des élèves en situation de handicap.....	70

4.1. La notion de handicap.....	70
4.2. L'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap de 1975 à aujourd'hui	72
4.3. De l'intégration à l'inclusion : étude d'une évolution fonctionnelle au sein des institutions.....	73
4.4. L'émergence de la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)	75
4.5. L'école et l'éducation inclusive	78
4.6. Le paradoxe de l'inclusion.....	79
Chapitre 5 - La recherche sur la formation initiale des enseignants du premier degré	82
5.1. L'évolution de la formation initiale des enseignants	82
5.2. La formation initiale des enseignants à l'école inclusive	84
Chapitre 6 - Des ressources pour l'enseignement.....	89
6.1. Polysémie et ambiguë : la notion de ressource	89
6.1.1. Des ressources institutionnelles.....	91
6.1.2. ...aux ressources personnelles des enseignants	92
6.2. Des ressources difficilement mobilisables pour la scolarisation inclusive	94
6.3. Quand les enseignants « bricolent »	94
6.4. La collaboration interprofessionnelle comme ressource pour la formation et pour les enseignants ...	95
6.4.1. Coopération ou collaboration interprofessionnelle ?.....	95
6.4.2. Les obstacles à la collaboration interprofessionnelle pour favoriser l'école inclusive	97
Synthèse et éléments de conclusion de la deuxième partie	99
TROISIÈME PARTIE : Cadre de référence théorique.....	102
Chapitre 7 - Le choix des approches théoriques de la TAD	106
7.1. L'analyse didactique et l'échelle de niveaux de codétermination didactique	107
7.1.1. La et le didactique	107
7.1.2. L'échelle des niveaux de codétermination didactique	108
7.2. La théorie de la transposition didactique	109
7.2.1. La transposition didactique externe.....	110
7.2.2. La transposition didactique interne.....	111
7.3. La théorie des rapports au savoir.....	113
7.3.1. Une diversité d'approches en sciences humaines pour comprendre le rapport au savoir	113
7.3.2. La théorie du rapport au savoir en TAD.....	115
7.4. La notion de praxéologie.....	118
Chapitre 8 - De la problématique de la recherche à la formulation des hypothèses	122
8.1. Construction des axes de questionnement.....	122
8.2. Hypothèses de travail	123
8.3. Les dimensions théoriques mobilisées	124
Conclusion de la troisième partie	126
QUATRIÈME PARTIE : Les dispositifs méthodologiques de la recherche	127
Chapitre 9 - Les enquêtes par entretiens	129
9.1. L'entretien semi-directif	130
9.2. Premier dispositif : les entretiens avec les formateurs INSPE	131
9.2.1. Construction de la grille d'entretien.....	131
9.2.2. Constitution et description de la population de formateurs en INSPE.....	132

9.2.3.	Modèle d'analyse de contenu et traitement des données.....	134
9.3.	Deuxième dispositif : les entretiens avec les professionnels de CMPP	136
9.3.1.	Construction de la grille d'entretien.....	136
9.3.2.	Constitution et description de la population de recherche.....	137
9.3.3.	Modèle d'analyse de contenu et traitement des données.....	139
Chapitre 10 - L'enquête par questionnaire.....		142
10.1.	Troisième dispositif : le choix de l'enquête par questionnaire	142
10.2.	La population et la construction de l'échantillon.....	143
10.3.	Outil de conception et de diffusion du questionnaire	144
10.4.	Les questions.....	144
10.4.1.	Préambule du questionnaire	144
10.4.2.	La construction des questions et structure du questionnaire	145
10.5.	L'étape test du questionnaire	151
10.6.	Le déroulement de la recherche	151
10.7.	Modèle d'analyse et traitement des données du questionnaire	152
10.8.	Présentation de l'échantillon spontané	154
Synthèse et éléments de conclusion de la quatrième partie		160
CINQUIÈME PARTIE : Résultats, analyse et discussion.....		161
Chapitre 11 - Résultats et analyse des entretiens avec les formateurs INSPE		162
11.1.	Connaissance et expérience de l'inclusion scolaire	163
11.2.	L'organisation de la formation initiale des enseignants à l'école inclusive	166
11.3.	Les ressources mises à disposition des enseignants en formation initiale à l'INSPE	169
11.4.	Les difficultés rencontrées par les formateurs dans la formation des futurs enseignants à l'inclusion scolaire.....	172
11.5.	Différences entre formation initiale et continue	174
11.6.	Synthèse des entretiens avec les formateurs à l'INSPE	175
Chapitre 12 - Résultats et analyse des entretiens avec les professionnels de CMPP		176
12.1.	Connaissance personnelle et institutionnelle de l'inclusion scolaire.....	177
12.2.	La collaboration avec les professionnels de la communauté éducative de l'éducation nationale....	181
12.3.	La collaboration avec les enseignants.....	183
12.4.	Les ressources des professionnels de CMPP.....	185
12.5.	Les ressources mises à disposition des enseignants dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle.....	188
12.6.	Synthèse des résultats des entretiens avec les professionnels de CMPP	191
Chapitre 13 - Résultats et analyse du questionnaire à destination des enseignants du premier degré		194
13.1.	L'inclusion scolaire (questions 17 à 49)	194
13.1.1.	La perception des enseignants, dans l'idéal et en réalité, de l'inclusion scolaire (questions 17 et 18)	195
13.1.2.	Le vécu de l'inclusion scolaire par les enseignants (question 19)	196
13.1.3.	Les limites de l'inclusion scolaire déclarée par les enseignants (questions 20 et 21)	200
13.1.4.	Les moyens pour inclure les ESH et les EBEP (questions 22 à 49)	202
13.2.	Les prescriptions institutionnelles (questions 50 à 52).....	216

13.2.1.	Information sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire (question 50 et 51)	216
13.2.2.	Le degré de connaissance des lois 2005, 2013, 2019 (question 52)	217
13.3.	L'expérience des enseignants à propos de l'inclusion scolaire (questions 53 à 60)	218
13.3.1.	Le degré de contact personnel et professionnel des enseignants aux différents profils d'élèves (questions 53 à 56).....	218
13.3.2.	Les élèves reconnus institutionnellement en situation de handicap déclaré par les enseignants (questions 57 à 60).....	220
13.4.	La formation initiale et continue des enseignants (questions 61 à 65)	222
13.4.1.	La formation initiale (questions 61-62)	222
13.4.2.	La formation continue (questions 63-64)	223
13.4.3.	Les modalités de formation des enseignants à l'accueil des ESH (question 65).....	224
13.5.	Les ressources pour l'inclusion scolaire des ESH (questions 66 à 76)	225
13.5.1.	Les ressources institutionnelles (questions 66-67).....	225
13.5.2.	Les ressources numériques et les réseaux sociaux (questions 68-69).....	227
13.5.3.	Les ressources humaines (questions 70-71)	228
13.5.4.	L'élaboration de ressources pour l'inclusion scolaire d'ESH et à BEP (questions 72-73)	230
13.5.5.	Exemples de ressources (questions 74).....	232
13.5.6.	Les ressources les plus utilisées (question 75)	233
13.5.7.	Les ressources manquantes (question 76)	235
13.6.	Synthèse et analyse des résultats au regard du cadre théorique	236
13.6.1.	Des rapports personnels à l'inclusion scolaire prédominants	236
13.6.2.	Un faible degré de connaissance des prescriptions institutionnelles relatives à l'inclusion scolaire 241	
13.6.3.	Une hétérogénéité des expériences personnelles et professionnelles	242
13.6.4.	Un manque de formation initiale et continue	242
13.6.5.	Des ressources plus personnelles qu'institutionnelles	243
Chapitre 14 - Discussion, limites et perspectives	246	
14.1.	Synthèse et discussion des résultats.....	246
14.1.1.	Une prédominance des rapports personnels à l'inclusion scolaire	246
14.1.2.	Une formation initiale insuffisante et des ressources hétérogènes.....	247
14.1.3.	Des conditions et des contraintes dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH et à BEP sur le terrain.....	249
14.1.4.	Une prédominance de ressources personnelles sur le terrain	250
14.1.5.	Des pratiques collaboratives non instituées et hétérogènes	251
14.1.6.	Éléments de conclusion	253
14.2.	Limites et perceptives de la recherche	254
Conclusion générale	256	
Références bibliographiques	258	
Références juridiques	272	
Table des figures	275	
Table des tableaux	277	
Glossaire des sigles et acronymes.....	278	

Avant-propos

Le cheminement d'une réflexion professionnelle vers une construction scientifique

Processus d'une réflexion professionnelle au souhait d'entreprendre une recherche doctorale

Cette thèse prend racine au cours de mon activité professionnelle en tant qu'assistante de service social au sein d'un Centre Médico-Psychopédagogique (CMPP). Les CMPP sont des établissements qui accueillent des enfants et des adolescents. Ils ont pour mission principale de prendre en compte la souffrance de l'enfant ou de l'adolescent et, dans un souci de prévention, de faciliter les relations avec son environnement familial, scolaire et social. Ils sont dotés d'une équipe pluri professionnelle qui se compose d'un médecin en charge d'élaborer le projet de soin de l'enfant, de psychomotriciens, d'orthophonistes, de psychologues, de secrétaires, d'un assistant de service social et parfois, d'un éducateur et d'un enseignant spécialisé. Les professionnels assurent des consultations ambulatoires.

Au sein de cette équipe, ma mission principale était de faire le lien entre le CMPP et les professionnels des services et établissements extérieurs qui intervenaient auprès des enfants que nous accompagnions. C'est la raison pour laquelle j'ai souvent eu l'occasion de travailler en collaboration avec les professionnels de l'éducation nationale, afin de favoriser l'inclusion scolaire des Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP) suivis au CMPP ; notamment ceux reconnus en situation de handicap. En effet, j'étais chargée de me rendre dans les écoles ou les collèges afin de représenter l'équipe du CMPP, le plus souvent, lors du dispositif dit des Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS) durant lesquelles le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) des élèves ayant une reconnaissance handicap était réévalué. Organisées par les enseignants référents à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), ces réunions étaient la plupart du temps composées d'au moins un représentant légal, parfois de l'élève concerné, du ou des enseignants de ce dernier, du directeur de l'école ou de l'établissement, ainsi que d'autres acteurs intervenant auprès de l'élève. Il s'agissait d'un temps où chaque professionnel ainsi que le ou les représentant(s) légal(aux), échangeaient sur les potentialités et besoins de l'élève, son évolution, mais aussi sur ses difficultés sur le plan des apprentissages, du comportement et des relations sociales.

Cependant, j'ai pu constater que pour les enseignants, ces temps d'échanges étaient finalement l'occasion de faire part de certaines de leurs difficultés quant aux adaptations pédagogiques à mettre en place pour favoriser l'inclusion d'un EBEP dans le champ du handicap. J'ai pu rencontrer des enseignants qui verbalisaient se sentir démunis, exprimant de manière plus ou moins explicite un besoin de soutien par des professionnels « spécialistes » des troubles rencontrés par l'élève. D'ailleurs, à l'issue de ces réunions, des enseignants m'interpellaient

souvent pour obtenir des informations sur les adaptations pédagogiques à mobiliser pour l'élève concerné. Cela ne relevait pas de mon champ de compétences mais je leur proposais de contacter directement le ou les thérapeutes de l'enfant afin qu'ils puissent échanger des conseils, des astuces ou des outils pédagogiques.

Ainsi, au fur et à mesure que j'assistais à ces réunions mon questionnement en lien avec la formation des enseignants relative à l'accueil des Élèves en Situation de Handicap (ESH) en classe ordinaire a émergé : qu'est-ce qui fait que les enseignants soient autant en demande de soutien pour l'accompagnement de ces élèves ? Quelles ressources ont-ils à leur disposition pour les accompagner ? Ont-ils été formés pour accueillir des EBEP dans le champ du handicap dans leur classe ?

Après avoir longuement échangé avec différents professionnels de la communauté éducative, je me suis intéressée à la littérature, à la recherche de constats, afin de me rendre compte de l'ampleur du phénomène que j'étais en train d'observer sur le terrain.

Ces interrogations, liées à un terrain professionnel avec lequel je travaillais en étroite collaboration, m'ont conduite, je pense, à m'inscrire dans la posture d'une professionnelle réflexive afin d'approfondir ma réflexion et de faire évoluer ma pratique.

Ainsi, mon choix de poursuivre mes études universitaires, parallèlement à mon activité professionnelle, d'abord en licence sciences de l'éducation, puis en master recherche en sciences de l'éducation, m'a permis d'engager une première réflexion qui ne s'éloignait pas trop de ma préoccupation liée à la scolarisation des ESH. En effet, j'ai fait le choix, lors de ma première année de master, de travailler sur l'utilisation de l'outil numérique en classe par les enseignants spécialisés en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Puis, mon inscription en deuxième année de master, filière santé, dans le parcours *Cadre et formateur dans le secteur sanitaire, social et médico-social*, m'a contrainte de mettre de côté cette réflexion pour travailler sur un sujet s'inscrivant davantage dans le champ de la santé et du social, plus éloigné de celui de l'éducation. Toutefois, durant cette année, mon intérêt pour la question de l'inclusion scolaire des ESH n'a cessé de se renforcer au gré de mon expérience professionnelle. C'est dans ce cadre qu'en Avril 2019, j'ai pris contact avec Caroline Ladage afin de confirmer mon souhait d'entreprendre une recherche doctorale, puis de construire un projet de thèse s'inscrivant dans le programme de recherche « Didactique et Evaluation dans une approche Comparative et Anthropologique de la professionnalisation en éducation et en formation » (DECAP), du Laboratoire ADEF, dont elle était co-responsable avec Fatima Chnane-Davin.

La construction du projet de thèse

Cette courte pratique professionnelle en qualité d'assistant de service social au sein d'un CMPP m'a donc confronté à des enseignants démunis face aux difficultés engendrées par le handicap de ces élèves. Les enseignants parlaient de leurs difficultés à mettre en place des adaptations pédagogiques pour chaque ESH présents dans leur classe. L'argument était souvent le manque de temps et les effectifs élevés d'élèves par classe. Pour autant, ils se montraient en demande de soutien par les professionnels du CMPP, d'abord pour mieux comprendre la problématique de

l'élève, et ensuite, pour obtenir des conseils sur les adaptations pédagogiques qu'ils pouvaient mettre en place pour accompagner au mieux ce dernier.

Afin de délimiter notre¹ sujet de recherche, notre choix de s'intéresser spécifiquement aux ESH a évidemment soulevé différentes questions. La question du diagnostic, auquel les enseignants n'ont pas accès pour raison de secret médical, nous permet de dire que lorsqu'il y a une reconnaissance de la MDPH, la société reconnaît, de fait, le handicap ou les difficultés rencontrées par l'élève. En effet, la MDPH est compétente pour étudier et statuer sur le dossier d'un enfant qui présente des difficultés ou un handicap. La question du diagnostic ne se pose donc plus. L'enseignant est simplement informé de la présence reconnue d'un handicap ou d'un besoin particulier. Il ne connaît toutefois pas le diagnostic, à moins que les parents ou les représentants légaux choisissent de le lui dire.

Par ailleurs, notre réflexion a été de se dire que, s'intéresser aux EBEP, reviendrait à s'intéresser à tous les élèves, quels qu'ils soient, sans pouvoir réellement objectiver ce qui fait appel à la perception que l'enseignant a de l'élève.

C'est pourquoi nous avons fait le choix de nous intéresser spécifiquement aux EBEP dans le champ du handicap, sans pour autant omettre l'existence des autres besoins éducatifs particuliers.

Nous avons ainsi choisi d'étudier, dans cette thèse, l'inclusion scolaire des ESH sous le prisme de la formation des enseignants du premier degré et, plus particulièrement, de l'étude des ressources mises à disposition des enseignants en formation initiale et celles sur lesquelles ils déclarent s'appuyer ou qu'ils élaborent lorsqu'ils sont sur le terrain pour favoriser l'inclusion de ces élèves.

L'inscription en doctorat a été effective en octobre 2019, au sein de l'école doctorale ED 356 Cognition, Langage, Éducation et de l'unité de recherche UR 4671 *Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation* (ADEF) en sciences de l'éducation (SCE).

La posture du Doctorant-Praticien-Chercheur

Lors de mon inscription en doctorat, ma posture d'assistant de service social réflexive s'est donc transformée en Doctorant-Praticien-Chercheur (DPC), c'est-à-dire « un chercheur encore praticien [...] entre deux mondes, dans une liminalité qui lui impose une temporalité propre, puisqu'il est simultanément, et non successivement, praticien et chercheur » (Saint-Martin (de) et al., 2014, « la posture spécifique du DPC »). Le fait de mener ma recherche dans un monde professionnel en lien étroit avec mon domaine d'activité (De Lavergne, 2007) m'a poussée à opérer un travail de distanciation, notamment en faisant des choix méthodologiques me permettant de me démarquer de mon terrain professionnel. J'ai donc choisi de me distancier de mes implications professionnelles en enquêtant sur des lieux différents de mon lieu de travail.

¹ A présent, j'emploierai le nous « de modestie » pour désigner la communauté scientifique qui a participé à l'élaboration du projet de thèse et qui m'a accompagnée tout au long de cette recherche doctorale.

Ma posture de DPC a pu se relativiser par le fait d'avoir choisi de m'intéresser à des professionnels de formation différente de la mienne et exerçant dans un domaine d'intervention différent du mien qu'est celui de l'enseignement.

Dans un premier temps, j'ai donc fait le choix d'interroger des formateurs d'INSPE. Ma posture particulière de DPC n'a pas eu là, d'impact quant à l'accès au terrain ni au recueil de données, puisque j'étais distancée de mon domaine d'intervention. De la même manière, lors de la réalisation du questionnaire en ligne à destination des enseignants du premier degré, qui apparaît dans la partie méthodologie, ma posture de DPC n'a pas été présente et n'a pas eu d'impact sur les réponses des enseignants.

En revanche, lorsque j'ai fait le choix d'élargir mon projet de recherche en interrogeant des professionnels de CMPP qui interviennent dans le cadre de la collaboration avec ceux de l'Éducation nationale pour l'inclusion scolaire des ESH, les effets de ma posture de DPC ont été plus importants. L'accès au terrain a été facilité par mon réseau professionnel qui a pu me mettre en relation avec d'autres professionnels, d'autres CMPP. A ce moment-là, ma posture de DPC a eu des effets importants sur mon lieu de travail notamment dans la relation avec certains de mes collègues du CMPP : « Ainsi, le DPC porte-il en lui une critique implicite de ses collègues, rendant parfois d'autant plus difficile le travail commun, qu'il n'a pas encore acquis la légitimité scientifique du chercheur. » (Saint-Martin (de) et al., 2014, « Les relations avec les acteurs »). C'est pourquoi, au fil de ma recherche, ce travail de distanciation du DPC m'a conduit à me sentir étrangère dans mon milieu professionnel, au point de faire le choix de quitter mon activité professionnelle à la fin de ma deuxième année de thèse pour un poste de formatrice en travail social. Lors de ma dernière année de thèse, je laisse alors ma posture de DPC pour une posture plus distancée de mon champ de recherche.

Introduction générale

En 2012-2013², en France, seulement 90 900 ESH étaient scolarisés en classe ordinaire, dans le premier degré. Près de dix ans plus tard, en 2021-2022³, c'est 158 505 ESH qui sont scolarisés à l'école primaire ordinaire, soit 57,3 % de plus qu'en 2012-2013. Incontestablement, ces chiffres font transparaître les efforts et l'engagement fournis par les politiques publiques et le système éducatif français pour inclure scolairement tous les enfants, sans aucune distinction ni discrimination. La question de l'école inclusive apparaît alors comme une question vive pour la société, nécessitant de nombreuses adaptations. Dans cette perspective, la formation des enseignants vise à être renforcée et harmonisée, notamment par la loi de 2013 *pour une refondation de l'école de la République* et celle de 2019 *pour une école de la confiance*. Une attention plus grande est alors accordée aux contenus des formations, au fil des réformes qui remplacent successivement les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) et depuis 2019 par les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

Notre thèse s'intéresse aux processus d'élaboration et d'évolution de la formation des enseignants à la mise en œuvre de l'école inclusive, sous le prisme de l'inclusion scolaire des ESH à l'école primaire (premier degré), jusqu'à son élaboration sur le terrain à travers les ressources que les acteurs déclarent mobiliser. En ce sens, nous nous intéressons à la perception et au vécu des formateurs exerçant en INSPE ; sur les dynamiques d'élaboration des programmes de formation initiale des enseignants du premier degré et, plus spécifiquement sur les types de ressources mis à disposition des enseignants en formation pour l'apprentissage et la mise en œuvre concrète de l'inclusion scolaire des ESH.

Le cadre théorique choisi pour étudier la complexité de l'offre et de la mobilisation de ressources pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH, s'inscrit dans le courant de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) telle qu'initée par Yves Chevallard (2007).

Ce choix a été opéré dans l'objectif d'étudier la notion de ressource dans une perspective plurielle et de comprendre la diffusion (et aussi l'absence de diffusion) des connaissances et des praxéologies existantes sur le sujet et la contribution des personnes et des institutions à leur enrichissement éventuel. En effet, la TAD devrait nous permettre d'étudier les phénomènes de diffusion et de transposition didactique (des savoirs et des praxéologies) pour la production de ressources didactiques et pédagogiques à destination des futurs enseignants en formation initiale et continue. Pour cela nous nous appuyerons sur différents outils théoriques développés dans le cadre de cette approche par Yves Chevallard à partir des années 1980. D'abord la théorie de l'échelle des niveaux de codétermination didactique sera utilisée pour étudier les conditions et les contraintes de la circulation institutionnelle et personnelle des savoirs et des praxéologies

² Repères et références statistiques. (2013). https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/content_migration/document/RERS2013optim_346044.pdf

³ Repères et références statistiques. (2022). <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>

développées pour assurer l'école inclusive (les praxéologies inclusives). Ensuite, nous nous référons à la Théorie de la Transposition Didactique (TTD) des savoirs et des praxéologies, aussi bien externe pour étudier les choix des contenus et comment les connaissances circulent entre les institutions, qu'à la transposition didactique interne, pour repérer et analyser l'utilisation et les adaptations qui sont opérées par les formateurs et les enseignants. Une autre conceptualisation qui intéresse notre thèse est celle de la théorie des rapports aux savoirs et aux objets (Chevallard, 2003) pour étudier la question des ressources à partir de la perspective des rapports personnels et institutionnels des acteurs. Enfin, la notion de praxéologie, particulièrement utile à l'étude de la didactique, devrait nous permettre d'appréhender les pratiques émergentes pour la mise en œuvre de l'école inclusive au cœur de notre thèse et de parler de praxéologies de l'inclusion scolaire ou de praxéologie inclusives.

Notre questionnement se porte alors à plusieurs niveaux : d'abord celui de l'organisation de la formation des enseignants à travers la perception et le vécu des formateurs d'INSPE, ensuite nous nous questionnons sur les praxéologies inclusives des enseignants dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH, et nous interrogeons la collaboration entre les professionnels de CMPP et ceux de l'Éducation nationale.

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe une difficulté dans la diffusion et la circulation des praxéologies inclusives pour les ESH. Cette difficulté serait liée à une prédominance de rapports personnels sur les rapports institutionnels, conduisant ainsi les praxéologies (et les ressources) à se développer de façon hétérogène, empêchant alors de proposer une offre de formation adéquate par rapport aux besoins du terrain.

Dans une première partie, nous nous attachons à contextualiser notre recherche. Pour cela, après avoir resitué l'émergence et l'évolution de la place accordée aux élèves en situation de handicap à l'école ordinaire, nous abordons l'évolution de l'organisation de la formation initiale puis continue des enseignants du premier degré.

La deuxième partie propose une revue de littérature scientifique qui s'intéresse d'une part aux recherches en éducation portant sur la manière dont la société a construit différents rapports au handicap et plus particulièrement à la scolarisation des ESH et d'autre part, aux recherches réalisées sur la formation des enseignants notamment au en lien avec l'inclusion scolaire. Puis, sont abordées les recherches portant sur les ressources sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer, et la collaboration interprofessionnelle.

La troisième partie apporte un éclairage théorique avec la présentation des différents outils issus de la TAD mobilisés dans la thèse, puis présente nos questions de recherche et nos hypothèses.

La quatrième partie décrit les dispositifs méthodologiques mis en place pour la recherche et enfin, une cinquième partie est consacrée à la présentation et à la discussion des résultats au regard des questions de recherche et hypothèses de cette recherche.

PREMIERE PARTIE : Contexte de la recherche

Chapitre 1 - Vers l'inclusion scolaire

Ce premier chapitre vise à appréhender et comprendre l'émergence et l'évolution de la place accordée aux enfants en situation de handicap à l'école jusqu'au principe de l'inclusion scolaire, d'abord à travers les prescriptions supranationales, puis ensuite à travers le cadre juridique français. Cette contextualisation met également en perspective l'écart temporel qu'il existe entre l'émergence des principes directeurs de l'inclusion scolaire au niveau international et européen et la prise en compte de ces derniers, plus de 20 ans après, dans la législation française.

1.1. Les prescriptions supranationales

Le principe de l'inclusion scolaire est apparu dans les prescriptions supranationales, au niveau international et européen. Dès les années 1924, une attention est portée à tous les enfants et plus particulièrement aux enfants handicapés. C'est ensuite au début des années 1980, que l'Assemblée générale des Nations Unies adopte le *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*. Il prône la pleine et entière participation à la vie sociale des personnes handicapées et le droit à l'enseignement obligatoire pour tous les enfants y compris pour ceux qui présentent des incapacités les plus graves. Puis, bien que les années 1990 assurent le droit et l'égalité d'accès à l'éducation des élèves aux besoins spéciaux, les années 2000 posent officiellement les principes directeurs pour l'inclusion scolaire.

1.1.1. De la reconnaissance des droits de l'enfant au droit à l'enseignement des enfants handicapés : le principe d'intégration

Le plus ancien et premier texte relatif aux droits de l'enfant est la *Déclaration de Genève*, promulguée en 1924 par la Société des Nations (SDN). Bien que portant attention à tous les enfants, elle s'intéresse particulièrement à une catégorie, se limitant toutefois « au stéréotype de l'enfant "arriéré", d'autres handicaps ou difficultés n'étant pas pris en compte » (Ramel & Vienneau, 2016, p. 28). Ce n'est que 35 ans plus tard, en 1959, qu'héritière de la SDN, l'Organisation des Nations Unies (ONU) adopte la *Déclaration des droits de l'enfant* qui devient le premier grand consensus international sur les principes fondamentaux des droits de l'enfant. S'intéressant à tous les enfants, ces deux conventions portent une attention particulière aux enfants handicapés (Ramel & Vienneau, 2016).

Dans les années 1970, le droit des personnes handicapées se développe à travers la *Déclaration des droits du déficient mental* en 1971 et la *Déclaration des droits des personnes handicapées* promulguée par l'ONU en 1975. La première stipule que les personnes mentalement retardées bénéficient des mêmes droits que les autres êtres humains, ainsi que des droits spécifiques correspondant à leurs besoins dans les domaines médical, éducatif et social ; la seconde fixe la norme pour un traitement égal et pour l'accès aux services, contribuant ainsi à développer les aptitudes des personnes handicapées et à accélérer leur intégration sociale :

Il y est demandé que des mesures soient prises pour favoriser la plus large autonomie possible de la personne handicapée (art. 5) et la prise en compte de ses besoins particuliers "à tous les stades de la planification économique et sociale" (art. 8). Il s'agit également de lui reconnaître "les mêmes droits fondamentaux que ses concitoyens du

même âge, ce qui implique de manière principale celui de jouir d'une vie décente, aussi normale et épanouie que possible" (art. 3) (Ramel & Vienneau, 2016, p. 29).

Ainsi, par ces deux déclarations qui prônent l'égalité des droits et l'accès à des droits spécifiques, en fonction des besoins médicaux, éducatifs et sociaux, la personne handicapée tend, peu à peu, à être considérée comme un sujet à part entière dans la société. Il s'agit du principe d'intégration. Au début des années 1980, l'assemblée générale des nations unies adopte le *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*. Ce dernier « entend promouvoir des mesures propres à assurer la prévention de l'incapacité, la réadaptation et la poursuite des objectifs qui sont la "participation pleine et entière" des handicapés à la vie sociale et au développement et l'égalité » (ONU, 1982, p. 3) et rappelle que les enfants handicapés doivent avoir le même droit à l'enseignement que les autres. En effet, le programme stipule que, « dans toute la mesure du possible, l'enseignement des personnes handicapées devrait se faire dans le cadre du système général d'enseignement » (ONU, 1982, p. 28). Puis, il précise que « la législation sur l'enseignement obligatoire devrait s'appliquer aux enfants présentant des incapacités de tous types, y compris les plus graves » (ONU, 1982, p. 28).

Finalement, jusqu'en 1990, l'ONU se préoccupe de la reconnaissance des droits des personnes handicapées, en les considérant comme des membres à part entière de la société. Puis, il s'agit de réintégrer les enfants et les jeunes qui ont longtemps été exclus, en leur permettant de bénéficier d'une éducation et de soins spécialisés (Ramel & Vienneau, 2016). Ainsi, la prise en compte des droits éducatifs de toutes catégories d'ESH ou présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation semble peu à peu dessiner les contours de l'inclusion scolaire même.

1.1.2. Intégrer les élèves en marge du système éducatif : émergence du mouvement inclusif

À partir de 1990, la préoccupation de la scolarisation de tous les enfants se tourne plus particulièrement vers ceux en marge du système éducatif :

Nous constatons ainsi dès les années 1990 une alternance entre des textes de portée générale et d'autres portant plus particulièrement sur les enfants en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette alternance contribue à focaliser l'attention des acteurs de l'éducation sur cette catégorie particulière d'enfants, faisant de celle-ci un prototype de l'inclusion scolaire (Ramel, 2015a). (Cité par Ramel & Vienneau, 2016, p. 30)

Aussi, le mouvement en faveur d'une coopération internationale accrue en matière d'éducation a débuté en 1990 avec l'adoption de la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous*. L'objectif est de créer un accès universel à l'éducation de base pour tous les enfants, jeunes et adultes avant la fin de la décennie. « Il s'agit ainsi d'un pas important en direction d'une école se préoccupant de l'inclusion de tous les élèves, quelles que soient les causes de leur risque d'exclusion » (Ramel & Vienneau, 2016, pp. 30-31).

Puis, pendant 4 ans, de nombreux débats ont eu lieu en faveur des personnes handicapées et ont conduit à la *Déclaration de Salamanque* en 1994 considérée comme « la plus ambitieuse en matière d'inclusion scolaire pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux » (Ramel &

Vienneau, 2016, p. 31). S'appuyant sur la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* (UNESCO, 1990), cette déclaration marque une étape déterminante dans l'histoire de la scolarisation des ESH en ce qu'elle proclame la reconnaissance internationale du droit à une éducation inclusive et non plus simplement à une éducation intégrée. En effet, l'éducation inclusive vise à faire pleinement et entièrement participer les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux à la vie scolaire et sociale, tandis que l'éducation intégrée pouvait uniquement se limiter à une intégration physique au sein de l'école ordinaire.

La *Déclaration de Salamanque* met alors en avant l'éducation comme un droit fondamental de chaque enfant et précise que

chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins (UNESCO, 1994, paragr. viii).

Cette déclaration, adoptée par plus de 300 représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales, affirme alors que

l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés (UNESCO, 1994, p. 6).

La *Déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* (UNESCO, 1994), proposent de « travailler à la création d'écoles pour tous c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun » (UNESCO, 1994, paragr. iii). Pour la première fois, le terme « inclusion » apparaît, principalement associé aux besoins spéciaux des enfants (Ramel & Vienneau, 2016). « Ce discours trouvera dès lors un écho dans la plupart des pays occidentaux et fera son chemin dans les politiques nationales » (Ramel & Vienneau, 2016, p. 32). Ainsi, si les années 1990 prônent le droit et l'égalité d'accès à l'éducation des élèves aux besoins spéciaux, les années 2000 posent officiellement les principes directeurs pour l'inclusion scolaire.

1.1.3. Les principes directeurs de l'inclusion scolaire

Le *Forum mondial sur l'éducation*, organisé par l'UNESCO en 2000, adopte un cadre d'action visant à atteindre les *Objectifs du Millénaire pour le développement*. Dans cette déclaration du Millénaire, « les dirigeants mondiaux s'engagent à combattre la pauvreté, la faim, la maladie, l'illettrisme, la dégradation de l'environnement et les discriminations à l'égard des femmes » (OMS, 2018, « *Principaux faits* »). Le cadre d'action désigne huit objectifs que les États Membres de l'ONU sont convenus de réaliser d'ici l'année 2015 notamment l'accès de tous les enfants à un enseignement primaire gratuit et obligatoire.

En 2001, le programme phare de l'*Éducation Pour Tous* consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées met en avant l'inclusion (Ramel & Vienneau, 2016) et en 2005, les principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'EPT de l'UNESCO doivent « permettre

de rendre les plans nationaux d'éducation/l'Education Pour Tous [...] plus inclusifs, dans le but d'assurer l'accès à une éducation de qualité à TOUS les apprenants » (UNESCO, 2005, p. 5).

Enfin, la convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées de 2006 a été adoptée par 153 pays et ratifiée par 107 dont la France en 2010. Elle préconise l'éducation inclusive dans son article 24 et dispose que les États Parties veillent à ce que les enfants et les personnes handicapées ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général.

Pendant longtemps, l'inclusion a été essentiellement associée à la question du handicap dans les prescriptions supranationales (Ramel & Vienneau, 2016). Mais la volonté des rédacteurs était

que toute définition de l'inclusion devrait souligner qu'il s'agit de tenir compte de tous les apprenants et ne pas répondre seulement à la diversité et aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre. [...] L'éducation inclusive doit donc s'inscrire dans une perspective d'éducation pour tous, sans se limiter à une catégorie d'enfants » (Ramel & Vienneau, 2016, p. 33).

Ainsi, en 2009, les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation définissent l'éducation inclusive comme un processus

qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. (UNESCO, 2009, p. 9).

1.1.4. Synthèse sur le niveau international

La reconnaissance des droits de l'enfant en 1924 par la *Déclaration de Genève* a marqué le début d'une préoccupation concernant les enfants « arriérés » de l'époque. Tout au long du XX^e siècle, cette préoccupation s'est élargie des enfants handicapés jusqu'aux enfants à besoins éducatifs spéciaux.

Le principe de l'intégration a été instauré dans les années 1970 considérant les personnes handicapées comme des personnes à part entière dans la société. Dans le domaine scolaire, il s'agissait de réintégrer les enfants qui ont longtemps été exclus du système éducatif, leur permettant de bénéficier d'une éducation et de soins spécialisés (Ramel & Vienneau, 2016). Cependant, la recherche scientifique contribuera à le mettre en lumière, cela n'impliquait pas que les enfants pouvaient pleinement participer à la vie sociale de l'école.

Vingt ans plus tard, l'attention est portée plus largement à la prise en compte des droits éducatifs de toutes catégories d'ESH ou présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. L'objectif est alors de créer un accès universel à l'éducation de base pour tous les enfants, jeunes et adultes avant la fin de la décennie. L'école se voit ainsi dans le devoir de relever le défi d'inclure tous les élèves sans distinction. Les années 90 marquent ainsi l'émergence du principe de l'inclusion, venant remplacer peu à peu celui de l'intégration, en vigueur pendant longtemps. Bien que l'inclusion ait longtemps été associée à la question du handicap, la volonté était plus largement de prendre en compte les besoins éducatifs de tous les élèves.

Ces prescriptions supranationales ont alors conduit les pays occidentaux à mettre le cap sur l'inclusion scolaire, rappelant leur responsabilité dans la mise en œuvre d'un système scolaire permettant l'accès à une éducation de qualité à tous les apprenants (Ramel & Vienneau, 2016).

1.2. Le cadre juridique français

Dans cette partie il s'agit de mettre en évidence l'évolution des prescriptions institutionnelles françaises en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap. Le cadre juridique français s'est construit en partie sous l'influence des textes internationaux qui ont conduit notre société à relever le défi de s'inscrire dans le mouvement inclusif (Gardou, 2014).

En France, trois grandes vagues d'injonctions législatives marquent la scolarisation des enfants en situation de handicap, dont nous proposons de rendre compte à travers les différents textes nationaux qui régissent le cadre juridique français, à savoir les textes législatifs, réglementaires et administratifs.

1.2.1. De l'enfance anormale à l'enfance inadaptée (1900 à 1975)

La politique en faveur des personnes handicapées et de la scolarisation des enfants handicapés en France trouve ses racines dans l'histoire de l'éducation spéciale et du handicap, en amont des grandes étapes institutionnelles ayant mené au partage à un niveau international des préoccupations au sujet des droits de l'enfant.

En effet, à la fin du XIX^e siècle, l'instruction élémentaire est réclamée par les démocrates comme un droit universel et l'éducation spéciale s'inscrit alors dans un « souci humaniste d'intégration qui ambitionne de prendre en charge ceux qui étaient jusqu'alors "hors humanité" » (Caraglio, 2017, p. 18). C'est à partir de ce postulat que la loi de 1905 sur l'assistance aux vieillards, infirmes et incurables, permet à ces derniers d'être accueillis, sans distinction d'âge ou de handicap, dans les hospices et les asiles.

Toutefois, dès 1909, le ministère de l'Instruction publique commence à créer des classes de perfectionnement dans quelques écoles primaires pour éduquer les enfants alors qualifiés d'"anormaux d'école", dans le double souci de leur permettre de gagner leur vie et d'éviter qu'ils ne tombent dans la délinquance (Didier-Courbin & Gilbert, 2005, p. 209).

La création et le développement de l'enseignement spécialisé sont alors issus, paradoxalement, de l'intérêt médical porté aux enfants anormaux et, en même temps, du contrôle social visant à les écarter (Caraglio, 2017). Né sous le mode de la séparation, cet enseignement mêle ainsi médecine, psychologie et instruction publique et poursuit un double objectif : « réserver les classes spéciales à l'intérieur de l'asile pour les cas les plus lourds, et pour les moins atteints, désencombrer l'asile en l'"exportant" dans les écoles » (Caraglio, 2017, p. 20).

Cependant, dans l'éducation spéciale où domine le principe de la séparation, l'écart reste la règle et doit s'exercer dans des lieux distincts de l'école ordinaire (Plaisance, 2010).

Après la seconde guerre mondiale, sous l'influence des avancées au niveau des institutions internationales décrites dans les sections précédentes, et avec l'arrivée de la sécurité sociale, les institutions se développent dans l'objectif d'apporter une réponse plus globale et adaptée en matière de scolarisation, notamment aux enfants handicapés (Didier-Courbin & Gilbert, 2005). L'enseignement spécialisé se développe alors en deux grands champs : le champ associatif de la

santé et des affaires sociales et celui de l'Éducation nationale. Le milieu associatif organise la scolarisation des enfants inadaptés que l'institution scolaire ne prend pas en charge, tandis que l'Éducation nationale s'adresse aux « enfants inadaptés scolaires simples, relevant des techniques purement pédagogiques » (Caraglio 2017, p. 26).

Cette première vague fut donc marquée par le principe de la séparation où les enfants considérés comme « anormaux » et « inadaptés » devaient être mis à l'écart de l'école ordinaire.

1.2.2. L'école de l'intégration

Il faudra attendre 1975 pour que la *loi sur l'orientation en faveur des personnes handicapées* propose une politique spécifique à cette population et marque le début de la seconde vague d'injonctions législatives relatives à la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Bien que cette loi ne propose pas de définition législative du handicap, elle vise à définir et à garantir les droits des personnes handicapées en consacrant le statut social de la personne handicapée. En effet,

devant l'absence de consensus dans les milieux médicaux et éducatifs sur cette notion, le législateur décide de contourner la difficulté en ne donnant pas de définition précise du handicap, mais en contraignant les professionnels aux points de vue divergents à s'accorder sur chaque cas individuel (Mazereau, 2012, p. 33).

Au sujet de l'éducation, la loi pose le principe de l'enseignement obligatoire et place au premier rang la scolarisation en milieu ordinaire. Les enfants et adolescents handicapés « satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation en milieu ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux » (Caraglio, 2017, p. 31). En ce sens, l'esprit de la loi s'inscrit dans le principe de l'intégration même si l'expression d'« intégration scolaire » ne figure pas explicitement dans le texte.

Dans les années 1980, les textes internationaux, notamment ceux proposés en anglais par l'OMS sous le titre « *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease* » (World Health Organization, 1980), font évoluer les orientations françaises vers la promotion des mesures d'intégration en milieu ordinaire et la transformation du milieu spécialisé. Par conséquent, la *loi d'orientation sur l'éducation* de 1989 est fondamentale en ce qu'elle garantit à chacun le droit à l'éducation : « Le droit à l'éducation est garanti à tous [...]. L'intégration des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent » (Caraglio, 2017, p. 34). Dans cette même perspective, la circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991 vient substituer les classes spéciales (classes de perfectionnement, classes pour handicapés sensoriels, classes pour handicapés moteurs, etc.) par les Classes Localisées d'Intégration Scolaire (CLIS) dans certaines écoles élémentaires et exceptionnellement en maternelle. Ces classes accueillent de façon différenciée

des élèves handicapés physiques ou handicapés sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap. L'objectif des CLIS est de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire (circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991).

Ainsi, jusqu'au début des années 2000, les textes législatifs français s'inscrivent dans une dynamique d'intégration et de reconnaissance des droits de la personne handicapée. Malgré la difficulté pour l'école de s'adapter de façon à accueillir des ESH, « le temps n'est plus où l'institution scolaire pouvait s'exonérer de cette responsabilité éducative » (Caraglio, 2017, p. 36).

1.2.3. L'émergence du modèle inclusif : la loi du 11 février 2005

Vingt ans après la loi de 1975, et trente ans après que le modèle de l'intégration prévalait dans les institutions scolaires françaises, la *loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, a permis de passer d'une pédagogie spécialisée centrée sur les troubles et la pathologie, à une pédagogie prenant en compte la personne, comme sujet de droit, à travers une dimension systémique (Bataille & Midelet, 2018) et avec comme principe fondamental la non-discrimination. Cette loi réforme et remplace la loi de 1975. Il ne s'agit pas d'une simple amélioration de cette dernière mais plutôt d'une véritable refondation (Gohet, 2007).

En effet, en 2003, le Président de la République de l'époque, Jacques Chirac, sensible aux questions du handicap, décide au début de son quinquennat, de rénover la politique du handicap et en fait une priorité présidentielle. Cette volonté politique est alors soutenue par de nombreuses associations de personnes handicapées, de parents d'élèves et d'associations plus spécialisées ou plus diversifiées (Poucet, 2016).

Dans le même temps, tandis que l'Éducation nationale travaillait sur un projet de circulaire générale « sur l'adaptation et l'intégration » afin d'actualiser les réseaux d'aides spécialisées, le projet de loi s'est inscrit

dans la suite du débat ayant eu lieu autour de la loi du 4 mars 2002 "relative aux droits des malades et de la qualité du système de santé". Celle-ci dite loi Kouchner répondait notamment à une question liée à une actualité alors brûlante : devait-on compenser le fait d'être né handicapé ? (Poucet, 2016, p. 40).

Le projet de loi, déposé le 28 janvier 2004, au Sénat puis à l'Assemblée nationale a été voté solennellement le 3 février 2005 et promulgué le 11 février (Poucet, 2016). Le texte de loi définitif du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées se compose alors d'une centaine d'articles et apporte des modifications qui touchent quinze codes dont celui de l'éducation, de la santé publique et de l'action sociale et des familles (Calin, 2005). « Par ailleurs, il ne faut pas oublier que décrets et circulaires ont été ensuite rédigés pour mettre en œuvre la loi : ils sont au nombre de 80 – c'est dire l'ampleur du travail mené et sa complexité » (Poucet, 2016, p. 42).

Au moyen de la loi du 11 février 2005, la société s'accorde pour la première fois sur une définition législative du handicap :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (CASF, art. L. 114).

Cette définition, élaborée dans un contexte de « démedicalisation partielle associée à une prise en compte de l'environnement, et enfin celui des engagements internationaux concernant la lutte contre les discriminations » (Caraglio, 2017, p. 13), ne définit plus le handicap comme un écart à la norme. Ce dernier est désormais considéré par une atteinte importante et durable de la personne dans une ou plusieurs de ses fonctions humaines. Il s'agit de prendre en compte les conditions environnementales du handicap et de changer le regard social porté sur les personnes handicapées (Calin, 2005).

De plus, « cette nouvelle législation a pour ambition de répondre aux trois attentes exprimées par les citoyens handicapés : l'égalité de traitement sur l'ensemble du territoire national, des réponses de proximité, une simplification et une clarification des procédures » (Gohet, 2007, p. 6-7). Pour y parvenir, la loi s'articule autour de deux grandes innovations : une consacrée à la création d'un droit à la compensation et une autre consacrée à la création de nouvelles structures et de nouvelles instances que sont principalement les *Maisons Départementales pour les Personnes Handicapées* (MDPH) et les *Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées* (CDAPH).

Un droit à la compensation

Le droit à la compensation représente une grande innovation de la loi, qui considère que toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté. L'État est garant de l'égalité de traitement des personnes handicapées sur l'ensemble du territoire et définit des objectifs pluriannuels d'actions (CASF, art. L. 114-1).

Ainsi, le principe posé par la loi est que « la personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie » (CASF, art. L. 114-1-1). Ce droit, dû par la collectivité aux personnes handicapées, consiste à répondre à l'ensemble des besoins de la personne et se traduit par une prestation de compensation. Pouvant compléter d'autres prestations sociales, cette prestation « a le caractère d'une prestation en nature qui peut être versée, selon le choix du bénéficiaire, en nature ou en espèces » (CASF, art. L. 245-1). Elle peut concerner des biens et des services.

Les maisons départementales pour les personnes handicapées

Bien que les différentes commissions (*Commissions départementales de l'Éducation Spéciale* CDES, *Commission Technique d'Orientation et de REclassement Professionnel*, COTOREP), créées par la loi de 1975, ont participées à une évolution historique quant à l'évaluation des besoins des personnes handicapées et à leur orientation, les démarches à effectuer par les personnes handicapées et leur famille représentent un véritable parcours du combattant (Gohet, 2007). C'est la raison pour laquelle la première volonté politique est

d'offrir un accès unique aux droits et prestations [...], à toutes les possibilités d'appui dans l'accès à la formation et à l'emploi et à l'orientation vers des établissements et services ainsi que de faciliter les démarches des personnes handicapées et de leur famille (CASF, art. L. 146-3).

À partir de ce postulat, l'objectif de la création des MDPH

est de proposer aux personnes handicapées et aux familles un lieu unique d'accueil, d'écoute et de conseil qui soit proche, accessible, disponible et compétent. Le but est également qu'il n'y ait qu'un seul dossier à remplir et qu'une seule décision globale à prendre pour répondre aux aspirations et aux besoins des personnes handicapées et des parents (Gohet, 2007, p. 40).

Pour cela, les MDPH sont créées sous la forme d'un groupement d'intérêt public. Elles sont sous la tutelle administrative et financière du Conseil départemental. Dans chaque département, la MDPH est administrée par une commission exécutive composée de 24 membres dont des représentants du Conseil départemental, des représentants de l'État et des organismes de protection sociale ainsi que des représentants d'associations représentatives des personnes handicapées et de leur famille.

Désormais « guichet unique » pour les personnes handicapées, les MDPH ont donc à la fois un rôle administratif et un rôle d'accompagnement et de soutien des personnes handicapées (Fricotté, 2020). En effet, les MDPH organisent les structures et les équipes qui la composent à savoir l'équipe pluridisciplinaire chargée d'évaluer les besoins de la personne handicapée, et la CDAPH (CASF, art. L. 146-3) « appelée à statuer sur la situation de la personne handicapée, sur son taux d'incapacité et sur l'attribution d'aides » (Fricotté, 2020, p. 22). Sur le plan de l'accompagnement et du soutien des personnes handicapées, la MDPH organise sa fonction d'accès aux droits à travers une « mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap » (CASF, art. L.146-3). Elle

assure à la personne handicapée et à sa famille l'aide nécessaire à la formulation de son projet de vie, l'aide nécessaire à la mise en œuvre des décisions prises par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, l'accompagnement et les médiations que cette mise en œuvre peut requérir. Elle met en œuvre l'accompagnement nécessaire aux personnes handicapées et à leur famille après l'annonce et lors de l'évolution de leur handicap (CASF, art. L. 146-3).

Ainsi, la MDPH représente la nouvelle pierre angulaire institutionnelle relative aux droits des personnes handicapées dont il s'agit alors d'en comprendre les rouages.

Évaluer les besoins de la personne handicapée : le rôle de l'équipe pluridisciplinaire

Pour bénéficier des droits ou prestations prévues par la loi, la personne handicapée ou son représentant légal doit déposer une demande auprès de la MDPH (CASF, art. R. 146-25). Cette demande peut être effectuée dans le cadre d'une première demande, d'une demande de renouvellement ou d'une demande de révision des droits ou d'une orientation. Elle comprend un formulaire de demande rempli par la personne handicapée ou son représentant légal, accompagné de pièces justificatives ainsi que d'un certificat médical datant de moins de trois mois (CASF, art. R. 146-26). « Le formulaire de demande, doit être accessible aux personnes handicapées ; à défaut, la maison départementale des personnes handicapées assure à ces personnes, par tout moyen, une aide à la formulation de leur demande » (CASF, art. R. 146-26). Afin d'assurer le traitement des demandes des personnes handicapées, la MDPH est chargée de mettre en place une équipe pluridisciplinaire définie par la loi :

Une équipe pluridisciplinaire évalue les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie et de références définies par voie réglementaire et propose un plan personnalisé de compensation du handicap. Elle entend, soit sur sa propre initiative, soit lorsqu'ils en font la demande, la personne handicapée, ses parents lorsqu'elle est mineure, et la personne chargée de la mesure de protection juridique s'il s'agit d'un majeur faisant l'objet d'une mesure de protection juridique avec représentation relative à la personne. Dès lors qu'il est capable de discernement, l'enfant handicapé lui-même est entendu par l'équipe pluridisciplinaire. L'équipe pluridisciplinaire se rend sur le lieu de vie de la personne soit sur sa propre initiative, soit à la demande de la personne handicapée [...] (CASF, art. L. 146-8).

Le décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005 relatif à la MDPH précise toutefois que l'équipe pluridisciplinaire peut se composer de

professionnels ayant des compétences médicales ou paramédicales, des compétences dans les domaines de la psychologie, du travail social, de la formation scolaire et universitaire, de l'emploi et de la formation professionnelle. Sa composition doit permettre l'évaluation des besoins de compensation du handicap, quelle que soit la nature de la demande et le type du ou des handicaps ; cette composition peut varier en fonction des particularités de la situation de la personne handicapée (CASF, art. R. 146-27).

À l'issue de son évaluation, l'équipe pluridisciplinaire propose un plan personnalisé de compensation du handicap à la CDAPH. Ce plan personnalisé de compensation

comprend des propositions de mesures de toute nature, notamment concernant des droits ou prestations [...], destinées à apporter, à la personne handicapée, au regard de son projet de vie, une compensation aux limitations d'activités ou restrictions de participation à la vie en société qu'elle rencontre du fait de son handicap. Le plan personnalisé de compensation comporte, le cas échéant, un volet consacré à l'emploi et à la formation professionnelle ou le projet personnalisé de scolarisation [...] (CASF, art. R. 146-29).

Il est également transmis à la personne handicapée ou à son représentant légal afin que ces derniers puissent faire part de leurs observations qui seront prises en compte par la CDAPH.

La Commission des Droits à l'Autonomie des Personnes Handicapées

La CDAPH est organisée et mise en place par la MDPH. « La CDAPH est composée de membres des autorités publiques ainsi que des représentants associatifs du secteur du handicap » (Fricotté, 2020, p. 27).

Cette commission « se fonde sur l'évaluation réalisée par l'équipe pluridisciplinaire qui tient compte des souhaits exprimés par la personne handicapée, ou son représentant légal, dans son projet de vie, ainsi que du plan de compensation proposé » (Fricotté, 2020, p. 27). Elle prend ensuite les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne, notamment en matière d'attribution de prestations et d'orientation (CASF, art. L. 146-9). Plus précisément, la CDAPH est compétente pour :

Se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale ; Désigner les établissements,

les services [...] ou les dispositifs [...] correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent ou concourant à la rééducation, à l'éducation, au reclassement et à l'accueil de l'adulte handicapé et en mesure de l'accueillir ; Apprécier : si l'état ou le taux d'incapacité de la personne handicapée justifie l'attribution, pour l'enfant ou l'adolescent, de l'allocation et, éventuellement, de son complément [...], ainsi que de la carte "mobilité inclusion" [...] et, pour l'adulte, de l'allocation [...] et du complément de ressources [...] ainsi que de la carte "mobilité inclusion" [...] ; Si les besoins de compensation de l'enfant ou de l'adulte handicapé justifient l'attribution de la prestation de compensation [...] (CASF, art. L. 241-6).

Toutes décisions prises par la commission sont motivées et font l'objet d'une révision périodique.

En définitive, il s'agit désormais pour la société de s'adapter aux besoins des personnes handicapées en proposant des prestations de compensation, un accès à la formation, à l'emploi et à des orientations vers des établissements et services spécialisés. Tout cela en facilitant les démarches et dans l'objectif de garantir l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées.

Scolarisation de l'enfant handicapé : un élève de droit

Si les deux grandes innovations de la loi que sont la création du droit à la compensation et des MDPH ont grandement fait évoluer la politique en faveur du handicap, il n'en reste pas moins que le droit à l'éducation et la scolarisation des enfants et adolescents handicapés constitue aussi un volet important de la loi. L'objet de cette partie est donc de mettre l'accent sur les principales avancées prévues par la loi, dans le domaine de l'éducation des élèves handicapés.

Le principe de l'établissement de référence

Le premier principe posé par la loi en matière de scolarisation des enfants et adolescents handicapés est celui de l'établissement de référence. En effet, la priorité réaffirmée par la loi est de permettre au jeune handicapé d'accéder à l'éducation dans le cadre du milieu scolaire ordinaire, si possible, ou au moyen de dispositifs spécialisés (C. éduc., art. L. 112-1, L. 351-1 & D. 351-4). À présent, l'inscription de l'enfant dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile devient la règle. Dès la rentrée 2005, la circulaire n° 2005-129 du 19 août 2005 prévoit, dans les meilleurs délais, l'inscription des enfants handicapés dans leur école de secteur. La mention de « l'éducation spéciale » ne figure plus dans la loi et une logique de parcours personnalisé est désormais préconisée laissant la possibilité d'envisager différentes formes de scolarisation (Plaisance, 2010). Même si le parcours de formation de l'élève s'effectue en priorité en milieu ordinaire, « cela devrait en particulier faciliter les scolarisations à temps partiel en établissement scolaire ordinaire d'enfants et adolescents accueillis principalement en établissement spécialisé » (Calin, 2005, p. 196). En effet,

Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement [...] sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. Cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence (C. éduc., art. L. 112-1).

L'équipe pluridisciplinaire élabore alors, au préalable, un projet personnalisé de scolarisation, à la demande des parents de l'élève handicapé ou de son représentant légal, et après avoir pris connaissance de son ou de leur projet de formation, élément du projet de vie.

Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)

Le PPS constitue un volet du plan personnalisé de compensation élaboré par l'équipe pluridisciplinaire.

L'équipe pluridisciplinaire s'appuie notamment sur les observations relatives aux besoins et aux compétences de l'enfant ou de l'adolescent réalisées en situation scolaire [...] ; elle prend en compte les aménagements qui peuvent être apportés à l'environnement scolaire, ainsi que les mesures déjà mises en œuvre pour assurer son éducation (décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005, art. 3).

À l'issue de cette évaluation, le parcours de formation de l'enfant et de l'adolescent « fait l'objet d'un PPS assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire » (C. éduc., art. L112-1). Ce PPS « définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap [...] » (décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005, art. 2).

Comme pour le plan personnalisé de compensation, sur la base du PPS, la CDAPH statue sur l'orientation propre à assurer l'insertion scolaire de l'élève handicapé. « Elle veille à ce que la formation scolaire soit complétée, à la mesure des besoins de l'élève, par les actions pédagogiques, psychologiques éducatives, sociales, médicales et paramédicales » (décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005, art. 4). En fonction des besoins de l'élève, elle prend les décisions d'orientation :

Soit en milieu scolaire ordinaire, y compris au sein des dispositifs collectifs de scolarisation et des enseignements adaptés ; Soit au sein des unités d'enseignement définies à l'article D. 351-17 ; Soit à temps partagé entre l'unité d'enseignement et l'établissement scolaire (C. éduc., art. D. 351-7).

Puis, elle se prononce éventuellement sur l'attribution d'une aide humaine ou sur un maintien à l'école maternelle ; « sur les mesures de compensation de nature à favoriser la scolarité de l'élève handicapé, notamment sur l'attribution d'un matériel pédagogique adapté ainsi que sur les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales nécessaires » (C. éduc., art. D. 351-7).

Après décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, le projet personnalisé de scolarisation est transmis à l'élève majeur ou, s'il est mineur, à ses parents ou son responsable légal, à l'enseignant référent ainsi qu'au directeur d'école, au chef d'établissement ou au directeur de l'établissement ou du service social ou médico-social ainsi qu'aux membres de l'équipe éducative chargés de le mettre en œuvre dans la limite de leurs attributions respectives (C. éduc., art. D. 351-6).

Contrairement à la loi de 1975, la loi de 2005 introduit la notion de projet et inscrit ce projet de formation dans le cadre global du *plan personnalisé de compensation du handicap* désormais imposé. « Cette innovation mérite d'être soulignée : jusqu'à présent, l'enfant, handicapé ou non,

était systématiquement exclu de tous les projets, pédagogiques ou autres, le concernant » (Calin, 2005, p. 198).

Les Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS)

La dernière nouveauté dans le champ de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés est la création d'ESS qui assurent le suivi des décisions de la CDAPH. Ces équipes comprennent l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du PPS et en particulier le ou les enseignants qui ont en charge l'enfant ou l'adolescent ainsi que les personnes chargées de l'aide individuelle ou mutualisée prescrite par la commission (C. éduc., art. L. 112-2-1).

Le déroulement et les modalités des ESS sont précisés dans le décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap. Elles facilitent la mise en œuvre et assurent, pour chaque élève handicapé, le suivi de son PPS (art. 7). Elles sont organisées au moins une fois par an pour procéder à une évaluation du projet et proposer, si nécessaire, les aménagements pour garantir la continuité du parcours de formation de l'élève. En effet, avec l'accord des parents ou du représentant légal, ces ESS peuvent « proposer à la commission [...] toute révision de l'orientation d'un enfant ou d'un adolescent qu'elles jugeraient utile » (C. éduc., art. L. 112-2-1). Elles informent la CDAPH de toute difficulté de nature à mettre en cause la poursuite de la mise en œuvre du PPS de l'élève.

Pour cela, les ESS s'appuient sur

les expertises du psychologue scolaire ou du conseiller d'orientation psychologue, du médecin de l'éducation nationale ou du médecin du service de protection maternelle et infantile et, éventuellement, de l'assistant de service social ou de l'infirmier scolaire qui interviennent dans l'école ou l'établissement scolaire concerné. Le cas échéant, [les ESS font appel], en lien avec le directeur de l'établissement de santé ou médico-social, aux personnels de ces établissements qui participent à la prise en charge de l'enfant ou de l'adolescent (décret n°2005-1752, art. 8).

La fonction d'enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap (ERSEH)

La fonction d'enseignant référent, absente de la loi de 2005, sera instituée plus tard par décret. En effet,

compte tenu des difficultés inhérentes à ce nouveau système, un "enseignant référent" (non prévu par la loi) a été créé – il sert ainsi de lien entre les enseignants en charge des enfants, les structures sociales et la MDPH » (Poucet, 2016, p. 44).

L'ERSEH « représente la cheville ouvrière des projets personnalisés de scolarisation (PPS) des élèves handicapés. Il suit leur mise en œuvre et il est le garant de leur cohérence tout au long des parcours scolaires de ces élèves » (Caraglio, 2017, p. 63).

Le décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap, précise, dans son article 9, que l'ERSEH est un enseignant titulaire du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des ESH ou du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'arrêté du 17 août 2006 relatif aux enseignants référents et à leurs secteurs d'intervention, complète avec l'idée que « l'enseignant

réfèrent est, au sein de l'éducation nationale, l'acteur central des actions conduites en direction des élèves handicapés. Il est l'interlocuteur privilégié des parents ou des représentants légaux de chaque élève handicapé [...] » (art. 2). En effet,

ces enseignants contribuent, sur leur secteur d'intervention, à l'accueil et à l'information de l'élève, ou de ses parents ou de son représentant légal, lors de son inscription dans une école ou un établissement scolaire. Ils organisent les réunions des équipes de suivi de la scolarisation et transmettent les bilans réalisés à l'élève majeur, ou à ses parents ou son représentant légal ainsi qu'à l'équipe pluridisciplinaire. Ils contribuent à l'évaluation conduite par cette même équipe pluridisciplinaire, ainsi qu'à l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation (C. éduc., art. D. 351-14).

Ils favorisent la continuité et la cohérence de la mise en œuvre du PPS et se chargent de réunir les ESS pour chacun des ESH dont ils sont référents.

« Le secteur d'intervention des enseignants référents est fixé par décision du directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie » (C. éduc., art. D. 351-13).

En application des articles D. 351-3 à D. 351-20 du code de l'éducation relatifs au parcours de formation des élèves présentant un handicap, la circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 relative à la mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation vient préciser, entre autres, les missions et le positionnement des enseignants référents :

L'enseignant référent intervient principalement après décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDA), instituée par l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. Il tend à assurer la meilleure mise en œuvre possible du projet personnalisé de scolarisation. Dans ce cadre, il assure un suivi du parcours de formation (institué par l'article L. 112-2 du code de l'éducation) des élèves handicapés scolarisés au sein de son secteur d'intervention, afin de veiller à sa continuité et à sa cohérence. Il assure la coordination des actions de l'équipe de suivi de la scolarisation définie à l'article L. 112-2-1 du même code. [...] L'enseignant référent a [...] un rôle essentiel d'information, de conseil et d'aide, tant auprès des équipes enseignantes que des parents ou représentants légaux de l'enfant. Il doit en effet contribuer, aux côtés des responsables d'établissements scolaires, à l'accueil et à l'information des familles et les aider, si nécessaire, à saisir la MDPH dans les meilleurs délais (circulaire n°2006-126 du 7 août 2006).

En définitive, bien qu'il n'ait pas été prévu par la loi, l'ERSEH fait désormais partie des acteurs essentiels de la scolarisation des ESH en ce qu'il coordonne leur parcours à travers le PPS. Il est l'intermédiaire entre l'élève, sa famille, la MDPH, l'école et les professionnels qui participent à la prise en charge de ce dernier.

En résumé, la loi de 2005 a permis de passer d'une pédagogie spécialisée référée à l'étiologie des troubles à une pédagogie centrée sur la personne comme sujet de droit, éduicable dans ses dimensions corporelles, affectives et cognitives (Bataille & Midelet, 2018). L'élève handicapé est désormais considéré dans son environnement et sa dimension systémique. Remplaçant la loi de 1975 tout en s'inscrivant dans sa continuité, la loi de 2005 a grandement participé à la refondation des droits des personnes handicapées. Plus particulièrement, avec la mise en œuvre

d'un système scolaire permettant l'accès à une éducation en milieu ordinaire des élèves handicapés, la loi a mis le cap sur l'inclusion scolaire encouragée par les instances internationales. « Même si le terme inclusion n'est pas explicitement utilisé dans la loi du 11 février 2005, les valeurs et les principes d'action qui y sont présents renvoient à une philosophie de société inclusive et de droits humains » (Le Capitaine, 2013, p. 125).

1.2.4. La loi pour une refondation de l'école de la République

Ce n'est que huit ans après la loi du 11 février 2005, qu'un projet de *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* est présenté par le ministre de l'Éducation nationale en janvier 2013. Le postulat de départ s'appuie sur les résultats insatisfaisants du système éducatif français.

Les résultats des élèves sont en baisse, notamment pour ce qui concerne la maîtrise de la langue française, les écarts se creusent entre les élèves ayant les meilleurs résultats et ceux - de plus en plus nombreux - qui obtiennent les résultats les plus faibles (Légifrance, 2013, p. 6).

« Issu d'un long travail de concertation associant tous les acteurs de l'éducation, ce projet de loi traduit les engagements du gouvernement pour la construction de l'École de demain, une école juste pour tous et exigeante pour chacun » (Assemblée Nationale, 2013, « *Extrait du compte rendu du Conseil des ministres du 23/01/13* »). C'est ainsi que la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, promulguée le 8 juillet 2013, fait figurer pour la première fois la notion d'inclusion scolaire. Son article 2 « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

En effet, cette loi, dite « loi Peillon » a pour objet de faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous, et notamment, de permettre et d'améliorer l'accès à une scolarité ordinaire pour les élèves en situation de handicap. Elle insiste sur de grands principes comme la lutte contre les inégalités sociales et territoriales, l'inclusion scolaire, la mixité sociale, la participation des parents et l'affirmation d'une « communauté éducative ».

L'éducation est la priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative (C. éduc., art. L. 111-1).

Par « communauté éducative », le législateur entend le rassemblement de tous les acteurs qui participent à la mise en œuvre de l'école inclusive. « Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales, les associations éducatives

complémentaires de l'enseignement public ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation » (C. éduc., art. L. 111-3).

Dans la perspective de relever le défi de l'inclusion scolaire, la loi met l'accent sur la scolarisation des élèves en marge du système éducatif, en renforçant les actions de soutien aux élèves en difficulté, qui présentent des besoins éducatifs particuliers. En effet,

elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé (C. éduc., art. L. 111-1).

Finalement, « l'enjeu est de permettre à chaque élève d'acquérir des compétences qui lui permettront d'accéder à une formation adaptée à ses attentes et à ses besoins » (Légifrance, 2013, p. 7). Pour cela la loi a travaillé sur trois axes principaux que sont l'organisation de la scolarité en cycles, le développement du numérique à l'école et la formation initiale des enseignants.

Les enseignements scolaires : une scolarité organisée en cycles

Au moment du projet de loi, l'organisation de la scolarité en cycles était différente à l'école et au collège et ne faisait pas apparaître une logique globale du début de l'école maternelle à la fin du collège. Ainsi,

sous l'influence de programmes axés sur la préparation au CP et de la double appartenance de la grande section de maternelle au cycle 1 et au cycle 2, l'école maternelle perd progressivement son identité propre et anticipe parfois sur les apprentissages du CP au détriment des enfants les plus fragiles. Elle ne réalise que trop imparfaitement son rôle de réduction des écarts de niveau entre les élèves, le plus souvent liés au contexte social (Légifrance, 2013, p. 18).

De plus, les programmes de l'école élémentaire apparaissent trop chargés et centrés sur la transmission des connaissances. Par conséquent,

l'école élémentaire ne réduit pas non plus les écarts de niveau entre les élèves. Trop d'élèves parviennent en fin d'école primaire sans une maîtrise suffisante des compétences attendues, et sans capacités suffisantes d'expression personnelle pour poursuivre dans de bonnes conditions leur scolarité. Près d'un élève sur cinq est concerné par des difficultés face à l'écrit en début de 6^e (Légifrance, 2013, p. 18).

Ces constats mis en avant dans le projet de loi ont alors conduit la loi à annoncer une réorganisation des cycles afin de garantir une progression logique et régulière ainsi qu'une évaluation permettant de mesurer la progression des acquis, compétences et connaissances des élèves (C. éduc., art. L. 311-1). Le nombre et la durée des cycles ont été fixés par décret. La scolarité de l'école maternelle à la fin du collège est donc organisée en quatre cycles pédagogiques successifs :

le cycle 1, cycle des apprentissages premiers, correspond aux trois niveaux de l'école maternelle appelés respectivement : petite section, moyenne section et grande section ;
le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, correspond aux trois premières années de l'école élémentaire appelées respectivement : cours préparatoire, cours

élémentaire première année et cours élémentaire deuxième année ; le cycle 3, cycle de consolidation, correspond aux deux années de l'école élémentaire suivant le cycle des apprentissages fondamentaux et à la première année du collège appelées respectivement : cours moyen première année, cours moyen deuxième année et classe de sixième ; le cycle 4, cycle des approfondissements, correspond aux trois dernières années du collège appelées respectivement : classes de cinquième, de quatrième et de troisième (C. éduc., art. D. 311-10).

Par ailleurs, afin d'assurer l'égalité de réussite pour tous les élèves, la loi prévoit que l'enseignement soit adapté à la diversité des besoins de chaque élève par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité. Ainsi, s'il apparaît, au cours de la scolarité obligatoire, qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle,

le chef d'établissement met en place, dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale, des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative. Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents ou le responsable légal de l'élève à la mise en place de ce dispositif (C. éduc., art. L. 311-3-1).

Dans tous les cas, chaque fin d'année scolaire fait l'objet d'un conseil des maîtres dans le premier degré. Ce dernier recueille l'avis des parents ou du responsable légal de l'élève puis se prononce sur la poursuite de la scolarité de l'élève. À ce moment-là aussi, « s'il l'estime nécessaire, il propose la mise en place d'un dispositif de soutien, notamment dans le cadre d'un programme personnalisé de réussite éducative ou d'un plan d'accompagnement personnalisé. Le redoublement ne peut être qu'exceptionnel » (C. éduc., art. L. 311-7).

Faire rentrer l'école dans l'Ère du numérique

Le développement croissant du numérique dans la société impacte et modifie le rapport au savoir et à la connaissance des individus. Ce dernier a conduit les pouvoirs publics à questionner la place et le rôle de l'institution scolaire dans cette évolution. Le projet de loi pour la refondation de l'école de la République est donc parti du principe que « le numérique peut aider l'École dans l'accomplissement de ses missions fondamentales : instruire, éduquer, émanciper et former les enfants d'aujourd'hui pour qu'ils deviennent les citoyens épanouis et responsables de demain » (MEN, 2012, « *le numérique au service des missions de l'École* »).

Ainsi, avec la création d'un service public de l'enseignement numérique, le législateur se donne pour objectifs de « renforcer les compétences et connaissances des élèves et des enseignants dans le domaine de la maîtrise des instruments et ressources numériques et de développer les pratiques pédagogiques numériques dans le système éducatif français » (Légifrance, 2013, p. 33).

L'école se voit alors attribuer une nouvelle mission qui est celle d'éduquer au numérique. Il s'agit désormais de dispenser à tous les élèves une formation à l'utilisation des instruments et des ressources numériques afin qu'ils puissent tous avoir les connaissances et compétences nécessaires pour accéder aux autres savoirs.

Les attentes vis-à-vis du numérique sont fortes dans la perspective de l'école inclusive. De ce fait, il apparaît que la volonté législative est de permettre aux Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers

(EBEP), par l'intermédiaire du numérique, de bénéficier d'adaptations pédagogiques et didactiques personnalisées.

Ainsi, l'article 16 de la loi stipule que :

Dans le cadre du service public de l'enseignement et afin de contribuer à ses missions, un service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance est organisé pour, notamment :

1° Mettre à disposition des écoles et des établissements scolaires une offre diversifiée de services numériques permettant de prolonger l'offre des enseignements qui y sont dispensés, d'enrichir les modalités d'enseignement et de faciliter la mise en œuvre d'une aide personnalisée à tous les élèves ;

2° Proposer aux enseignants une offre diversifiée de ressources pédagogiques, des contenus et des services contribuant à leur formation ainsi que des outils de suivi de leurs élèves et de communication avec les familles ;

3° Assurer l'instruction des enfants qui ne peuvent être scolarisés dans une école ou dans un établissement scolaire, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers. Des supports numériques adaptés peuvent être fournis en fonction des besoins spécifiques de l'élève ;

4° Contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations pédagogiques favorisant les usages du numérique à l'école et la coopération.

« Dans le cadre de ce service public, la détermination du choix des ressources utilisées tient compte de l'offre de logiciels libres et de documents au format ouvert, si elle existe (C. éduc., art. L. 131-2)

Par ailleurs, le projet de loi stipule que les ressources numériques sont un moyen d'enrichir le contenu des enseignements de manière considérable. C'est pourquoi l'objectif est de permettre aux professeurs d'accroître le contenu de leurs enseignements avec de nouvelles ressources issues du numérique. Toutefois, l'enjeu majeur est d'assouplir le droit français en matière de propriété intellectuelle de façon à élargir le domaine de l'exception pédagogique. En effet, jusqu'alors, celle-ci

est limitée à des "extraits d'œuvres" issus d'une publication papier et exclut les extraits provenant d'un support numérique. Grâce à l'élargissement du champ de cette exception pédagogique, les enseignants pourront, par exemple, dorénavant utiliser directement les ouvrages édités sous forme numérique, alors qu'ils devaient auparavant les scanner ou en saisir le contenu (MEN, 2013, p. 4).

Ainsi, par une modification de l'article L122-5 du code de la propriété intellectuelle, l'article 55 de la loi « propose donc d'une part d'élargir l'exception pédagogique aux sujets d'examen et de concours organisés dans la prolongation des enseignements et d'autre part de permettre aux enseignants d'utiliser des extraits d'œuvres disponibles via une édition numérique de l'écrit » (Légifrance, 2013, p. 39).

L'étape des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)

Pendant près de vingt ans, le dispositif de formation et de recrutement des enseignants du premier et du second degré était un cursus universitaire essentiellement disciplinaire

conduisant à la licence ou à la maîtrise, suivi d'une première année de formation, au cours de laquelle les étudiants, à l'IUFM, puis en université, ou comme candidats libres, préparaient le concours. Après la réussite au concours et leur recrutement, lors d'une seconde année d'IUFM organisée en alternance, les professeurs stagiaires abordaient les problèmes professionnels concrets ; grâce à la pratique accompagnée, pour le premier degré, avec des séquences de formation et la production d'un mémoire professionnel. Cependant, le projet de la loi pour la refondation de l'école de la République met en avant que

le modèle de formation en IUFM est demeuré l'otage des concours de recrutement, aboutissant à une dichotomie entre le "bachotage" de la première année de formation pour préparer le concours et le "surmenage" de la deuxième année, dont les sept mois de stage "cassaient" brutalement la représentation du métier donnée, beaucoup trop tard, en IUFM (Légifrance, 2013, p. 61).

C'est pourquoi l'enjeu principal de la loi est de qualifier les enseignants d'un niveau « master » afin de répondre aux « exigences de la société du 21^e siècle, société de la connaissance » (Légifrance, 2013, p. 61). Considérée comme le meilleur levier d'action, la réforme de la formation initiale et continue des enseignants a pour objectif de transformer les pratiques professionnelles et d'apporter des outils nécessaires à l'exercice du métier ; en particulier, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers, le repérage des difficultés, notamment d'apprentissage et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Pour ce faire, la loi crée les ESPE, venant remplacer les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Elles ont pour missions de préparer « les futurs enseignants et personnels d'éducation aux enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à ceux de la formation tout au long de la vie » (C. éduc., art. L. 721-2). Mais aussi,

elles organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la scolarisation des élèves en situation de handicap ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits. Elles préparent les enseignants aux enjeux de l'entrée dans les apprentissages et à la prise en compte de la difficulté scolaire dans le contenu des enseignements et la démarche d'apprentissage (C. éduc., art. L. 721-2).

Désormais « composante d'université, l'ESPE doit simultanément relever le défi d'être un objet partagé par toutes les universités d'une même académie pour répondre aux enjeux de la formation initiale et continue de tous les professeurs du premier comme du second degré » (Roussel, 2017, p. 112). Le cahier des charges de la formation est défini par l'État puis relayé par l'autorité académique. Il constitue un référentiel commun auquel l'ESPE doit se conformer (Roussel, 2017). Six ans plus tard, les ESPE seront remplacés par les INSPE. Nous abordons ce nouveau contexte dans la partie relative à la loi de 2019 pour une école de la confiance.

Les dispositions particulières aux enfants en situation de handicap

Les dispositifs prévus à l'égard des élèves et des étudiants en situation de handicap ne requièrent pas de modifications substantielles. En effet, les dispositions législatives mises en place par la loi du 11 février 2005 ne nécessitent pas de nouvelle modification, ni abrogation. Au sein du code de l'éducation, les articles L. 112-1 à L. 112-5 garantissent le principe de la scolarisation de tous les élèves handicapés fondé sur l'analyse de leurs besoins par l'équipe pluridisciplinaire de la

MDPH ; les articles L. 351-1 à L. 351-3 de ce même code permettent à l'élève de bénéficier, en tant que de besoin, d'une scolarisation dans un dispositif adapté, un établissement ou service médico-social, ou avec une aide humaine individuelle ou mutualisée.

Les seules modifications envisagées par le projet de loi visent à élargir le champ d'application de certains articles législatifs prévus initialement pour les élèves handicapés, à l'ensemble des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sans être reconnus en situation de handicap. Toutefois, la loi comporte tout de même quelques dispositions spécifiques au handicap notamment concernant la coopération entre le ministère de l'Éducation nationale et le secteur médico-social, organisée par des conventions pour la continuité du parcours de scolarisation des ESH (C. éduc., art L. 351-1-1).

L'objectif est de donner une nouvelle impulsion aux scolarités partagées et aux aménagements de parcours liant l'Éducation nationale et les établissements et services médico-sociaux, mais aussi de favoriser les échanges entre professionnels (Caraglio, 2017, p. 69).

Des moyens humains, matériels et pédagogiques sont également prévus afin de promouvoir la scolarisation en milieu ordinaire des ESH. En effet, « le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence » (loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, Annexes, « *Une refondation pour la réussite éducative de tous* »).

Pour finir, la circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 précise que, si la loi du 11 février 2005 a permis de développer rapidement la scolarisation des ESH en milieu ordinaire, « c'est à présent une approche plus qualitative qui doit être privilégiée pour construire une école inclusive, ouverte à tous, en améliorant l'accueil et l'accompagnement des élèves et la formation des acteurs » (circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013). Pour ce faire, un outil d'évaluation des besoins des ESH dématérialisé, le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco), est créé afin d'échanger avec les équipes pluridisciplinaires de la MDPH (circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013). L'arrêté du 6 février 2015 précise que ce GEVA-Sco « regroupe les principales informations sur la situation d'un élève, afin qu'elles soient prises en compte pour l'évaluation de ses besoins de compensation en vue de l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation ».

Désormais,

les échanges entre les services compétents de l'éducation nationale et la MDPH, au sujet d'un élève, se font par l'intermédiaire du GEVA-Sco, qui remplace tous les documents supports de demandes, notamment d'accompagnement, de matériel pédagogique adapté ou d'orientation. Seules les informations utiles à l'évaluation des besoins de l'élève, notamment en fonction de son projet de formation et de sa problématique, doivent figurer dans le GEVA-Sco (arrêté du 6 février 2015).

Le Réseau Canopé : une nouvelle ressource pour l'accompagnement pédagogique

Les dispositions réglementaires de la loi constituent le Réseau Canopé, anciennement centre nationale de documentation pédagogique. Établissement public national à caractère administratif, le Réseau Canopé, de création et d'accompagnement pédagogique, est placé sous

la tutelle du ministre chargé de l'éducation. Il « exerce une mission d'édition, de production, de développement et de mise à disposition de ressources et de services éducatifs à destination des enseignants, des communautés éducatives et universitaires, des écoles et des établissements d'enseignement scolaire » (C. éduc., art. D. 314-71).

Dans le cadre de ses attributions, il participe à la mise en œuvre de la politique éducative et à son déploiement au niveau académique. À ce titre, il accompagne les pratiques pédagogiques au service de la réussite de tous les élèves, valorise les actions et dispositifs innovants et contribue à la mise en œuvre du service public du numérique éducatif.

Il contribue, dans le domaine de l'usage des ressources éducatives, à la formation initiale et continue des personnels enseignants et d'éducation et des personnels d'encadrement et à l'accompagnement de tous les membres de la communauté éducative, notamment en complément des missions académiques de formation et des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (C. éduc., art. D. 314-71).

Loin de n'être qu'un site web qui donne accès à de nombreuses ressources ou fonctionnalités, le Réseau Canopé est désormais considéré comme un acteur de la communauté éducative. Il permet à la fois d'éditionner des ressources pédagogiques sur divers supports mais propose aussi des ateliers dans toute la France. Chaque atelier a son propre site et met à disposition des enseignants des ressources telles que des actualités, des réunions, des débats.

Avec cette loi sur la refondation de l'école de la République, la France se donne les moyens de répondre au défi du mouvement inclusif, en mettant essentiellement l'accent sur la formation et la réduction des inégalités sociales et territoriales. « Cette refondation appelle la mobilisation de tous pour l'accomplissement au quotidien de cette ambition, dans un esprit d'unité, de confiance et d'action, dans l'intérêt des élèves et dans celui du pays » (loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, Annexes, « *une refondation pédagogique* »).

1.2.5. Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)

Afin de ne pas oublier l'existence des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) qui ne font ni partie de la loi de 2013, ni de celle de 2019, il nous semble important de les mentionner à ce stade de notre analyse du cadre juridique français, étant donné qu'elles font pleinement partie du cadre de la scolarisation des ESH.

A l'origine, la circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991 crée les Classes d'Intégration scolaire (CLIS) pour remplacer les classes de perfectionnement en vigueur jusqu'alors. Ces classes sont destinées aux enfants qui présentent un handicap mental ou aux « élèves pour lesquels il est possible d'établir une relation déterminante "entre des difficultés scolaires importantes et des troubles ou retards du développement mental exprimés par une simple déficience intellectuelle ou des états déficitaires" » (Dorison, 2006, p. 58). Une reconnaissance de handicap par la CDES est alors nécessaire pour qu'un enfant soit accueilli en CLIS. La CLIS compte pour une classe dans le calcul du nombre de classes dans l'école, mais l'effectif est limité à 12 élèves. Ces classes sont confiées à des instituteurs ou à des professeurs des écoles spécialisés.

L'organisation et le fonctionnement des CLIS n'ont pas subi de grands changements dans la circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 et la circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, si ce n'est

la modification de l'acronyme « Classes d'Intégration Scolaire » par « Classe localisée pour l'intégration scolaire ». Les MDPH se chargent désormais de l'orientation des enfants en CLIS. Puis, le 21 août 2015, une circulaire relative aux ULIS stipule qu'à partir de la rentrée 2015, l'appellation CLIS sera remplacée par « Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire » (ULIS). Il s'agit d'un dispositif ouvert qui constitue une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique. Les élèves orientés en ULIS sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mises en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements. Au regard du PPS de l'élève, les CDAPH, peuvent l'orienter vers une ULIS « qui offre aux élèves la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à leurs potentialités et à leurs besoins et d'acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque leurs acquis sont très réduits » (circulaire n°2015-129 du 21 août 2015).

La constitution du groupe d'élèves d'une ULIS ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique. En ce sens, la circulaire propose une liste des dénominations des ULIS, permettant à l'autorité académique de réaliser une cartographie des ULIS en mentionnant les grands axes de leur organisation et offrant à l'ensemble des partenaires une meilleure lisibilité :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales ;
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ;
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- TFM : troubles des fonctions motrices ;
- TFA : troubles de la fonction auditive ;
- TFV : troubles de la fonction visuelle ;
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante) (circulaire n°2015-129 du 21 août 2015, art. 1-1).

De plus, elle précise que

L'enseignant affecté sur le dispositif est nommé coordonnateur de l'Ulis. Cette fonction est assurée par un enseignant spécialisé, titulaire du CAPA-SH ou du 2CA-SH. Il appartient à l'autorité académique compétente d'arrêter pour chaque Ulis la ou les options qui ouvrent droit à exercer dans l'Ulis considérée, le cas échéant.

L'action du coordonnateur s'organise autour de 3 axes :

- l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'Ulis ;
- la coordination de l'Ulis et les relations avec les partenaires extérieurs ;
- le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource (circulaire n°2015-129 du 21 août 2015, art. 1-4).

Le rôle du coordonnateur est d'organiser

le travail des élèves en situation de handicap dont il a la responsabilité en fonction des indications portées par les PPS et en lien avec l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS). Enfin, s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il est cependant, dans l'établissement, une personne ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'Ulis, afin de les aider à mettre en place les

aménagements et adaptations nécessaires (circulaire n°2015-129 du 21 août 2015, art. 1-4).

Enfin, le projet de l'ULIS peut prévoir l'affectation par l'inspecteur d'académie, d'un auxiliaire de vie scolaire collectif (AVSco). Ce dernier travaille sous la responsabilité du coordonnateur de l'Ulis :

Il participe à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives conçues dans le cadre de l'Ulis. Il participe à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves et il participe à ce titre à l'équipe de suivi de la scolarisation. Il peut intervenir dans tous les lieux de scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis en fonction de l'organisation mise en place par le coordonnateur. Il peut notamment être présent lors des regroupements et accompagner les élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans leur classe de référence (circulaire n°2015-129 du 21 août 2015, art. 1-2).

1.2.6. La loi du 29 juillet 2019 pour une école de la confiance

Le 5 décembre 2018, le projet de loi pour une école de la confiance fait le constat que les lois successives depuis la fin du XIX^e siècle ont permis d'inscrire l'instruction obligatoire dans les principes de la République que sont la liberté, l'égalité et la fraternité : « l'égalité entre tous les enfants de France, sans distinction aucune » (Assemblée nationale, 2019, p. 3).

Dans ce prolongement, le gouvernement porte aujourd'hui l'ambition républicaine de concrétiser l'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans, considérant que « l'école maternelle, née d'un souci d'égalité sociale a progressivement affirmé son identité et sa place singulière dans le système éducatif français » (Assemblée nationale, 2019, p. 3). En effet, elle constitue le tremplin vers la réussite en préparant les apprentissages fondamentaux dispensés à l'école primaire et tend à réduire les inégalités sociales entre les élèves.

En portant à l'âge de trois ans l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire, ce projet de loi s'inscrit dans la tradition républicaine des lois scolaires de la République. Il offre également à l'école et à ses partenaires, en particulier les collectivités territoriales, des leviers pour se projeter vers l'avenir : renforcer l'ouverture de notre école sur le monde, les innovations pédagogiques et faire de l'évaluation un outil de connaissance au service de la communauté éducative, du progrès de chacun et de l'égalité entre tous (Assemblée nationale, 2019, p. 4).

Conscient que ces objectifs inspirent l'action quotidienne des professeurs, le gouvernement se donne également pour objectif de renforcer la formation de ces derniers afin d'élever le niveau général. « Dans ce cadre, le pré-recrutement doit être un levier d'attractivité du métier de professeur qui doit demeurer ce qu'il a toujours été une voie de promotion, d'ascension et de justice sociale » (Assemblée nationale, 2019, p. 4).

Ainsi, promulguée le 26 juillet 2019, *la loi pour une école de la confiance*, aussi appelée « loi Blanquer », a permis d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée et d'affermir le socle de formation des personnels de l'éducation, en particulier les professeurs. Elle a également procédé à de nombreux changements terminologiques, remplaçant le mot « handicapé » par « en situation de handicap », les mots « inclusion scolaire »

par « scolarisation inclusive », « intégration dans la société » par « dans une société inclusive » (loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019, art. 27) ou encore rajoutant la notion de « besoins éducatifs particuliers » et « élèves à haut potentiel » (C. éduc., art. L721-2). Ces changements viennent attester et renforcer la volonté des pouvoirs publics de s'inscrire dans un paradigme inclusif.

1.2.7. Le renforcement de l'école inclusive

Garantir une scolarisation de qualité à tous les élèves qui prenne mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers est l'esprit du chapitre IV de la loi consacré au renforcement de l'école inclusive : créer un accompagnement humain au plus près des besoins pédagogiques de chaque élève et renforcer la formation et le statut des accompagnants.

Un accompagnement humain au plus près des besoins pédagogiques de chaque élève

La concertation lancée en novembre 2018 sur l'école inclusive a permis de mettre en avant les attentes des familles, les difficultés auxquelles la communauté éducative des établissements scolaires est confrontée et les enjeux entourant la coopération entre les intervenants médico-sociaux et l'école. Les travaux interministériels ont souligné l'importance d'assurer une meilleure compréhension et un appui renforcé entre les acteurs de la communauté éducative et l'expertise des professionnels médico-sociaux (circulaire N° DGCS/SD3B/2019/138 du 14 juin 2019, p. 2).

Dans cette perspective, la volonté du législateur est de donner aux écoles des moyens humains afin d'accompagner chaque élève au plus près de ses besoins pédagogiques. Pour cela, elle crée donc les *Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés* (PIAL) dans chaque département.

Ils ont pour objet la coordination des moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat. Ils constituent des pôles ressources à destination de la communauté éducative ; ils associent à cet effet des professionnels de santé et les gestionnaires des établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles. Ces dispositifs visent à mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap en vue du développement de son autonomie (C. éduc., art. L351-3).

Les PIAL mobilisent l'ensemble des personnels de l'équipe pédagogique et éducative afin d'identifier les besoins de l'élève et d'apporter des réponses adéquates, tant au niveau de la classe qu'au niveau de l'école dans lequel il est scolarisé.

Dans chaque PIAL, un coordonnateur met en adéquation les ressources en accompagnement avec les besoins qui ont été notifiés par les CDAPH et identifiés par l'équipe pédagogique et éducative. Il établit les emplois du temps des accompagnants en lien avec les directeurs d'école et les chefs d'établissement concernés et en tenant compte des besoins des élèves et des compétences des accompagnants (MEN, 2022, « *L'école inclusive : le PIAL qu'est-ce que c'est ?* »).

La mise en œuvre d'un tel dispositif nécessite toutefois un renforcement de la coordination entre les structures de l'éducation nationale et du secteur médico-social, prévu par la loi. La coopération entre les établissements et services sociaux et médico-sociaux, et les établissements

scolaires de l'éducation nationale est donc organisée par convention « afin d'assurer la continuité du parcours de scolarisation des ESH qu'ils accompagnent et de déterminer les conditions permettant l'intervention dans les établissements [scolaires] » (CASF, art. L. 312-1). Mais « à terme, les PIAL bénéficieront de l'appui des professionnels du secteur médico-social, coordonné en "pôle ressources", qui interviendront dans les établissements scolaires » (MEN, 2022, « *L'école inclusive : le PIAL qu'est-ce que c'est ?* »). Pour cela, des équipes mobiles d'appui médico-social aux établissements scolaires seront créées pour la scolarisation des enfants en situation de handicap.

La mise en place de ces équipes vise à apporter aux établissements scolaires et leurs professionnels, l'appui de l'expertise existant au sein des établissements et services médico-sociaux (ESMS) grâce à des professionnels mobilisés à cet effet. Cette démarche rejoint le développement de "fonctions ressources" au sein des ESMS dans le cadre de la transformation de l'offre médico-sociale en faveur du virage inclusif, et pourra faire l'objet d'engagements réciproques dans le cadre des conventions entre les ARS et les Rectorats, ou de leur renouvellement (circulaire N° DGCS/SD3B/2019/138 du 14 juin 2019, p. 3).

Un renforcement de la formation et du statut des accompagnants

Si la création d'accompagnements humains au plus près des besoins pédagogiques de chaque élève participe à garantir une scolarisation de qualité à tous les EBEP, notamment ceux en situation de handicap, la loi envisage d'améliorer la formation et le statut des Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH, anciennement Auxiliaire de Vie Scolaire, AVS).

Désormais, les AESH sont recrutés par des contrats à durée déterminée de trois ans minimum renouvelable une fois avant transformation en contrat à durée indéterminée (C. éduc., art. L917-1). De plus, ils bénéficient d'une formation spécifique leur permettant d'accomplir leur fonction. Dès la rentrée 2019, une formation initiale d'adaptation à l'emploi de 60 heures est garantie pour tous les accompagnants d'ESH.

Leur formation professionnelle continue est fixée conformément à un référentiel national et adaptée à la diversité des situations des élèves accueillis dans les écoles et établissements d'enseignement. Un arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale précise le cahier des charges des contenus de la formation continue spécifique concernant la prise en charge des enfants en situation de handicap (C. éduc., art. L917-1). Les AESH font dorénavant partie intégrante à la communauté éducative.

L'amélioration de la formation des professeurs

« L'école de la confiance, c'est celle de la confiance de l'institution comme des parents dans ses professeurs » (Assemblée nationale, 2019, p. 7). Cette école de la confiance

implique que, sur tout le territoire, ces professeurs bénéficient d'une formation de qualité égale, majoritairement consacrée aux savoirs disciplinaires fondamentaux et à la connaissance des valeurs de la République, fondée sur les travaux de la recherche et la connaissance des méthodes pédagogiques les plus efficaces (Assemblée nationale, 2019, p. 7).

Le constat de l'hétérogénéité entre les formations initiales des professeurs dispensées par les différents ESPE sur le territoire national conduit le gouvernement à repenser les exigences de cette formation, sa gouvernance et son ancrage dans l'enseignement. Par conséquent, la loi se donne pour objectif d'homogénéiser la formation et de la rendre plus efficace sur l'ensemble du territoire. Pour cela, elle transforme les ESPE par les Instituts Nationaux Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) dans chaque académie et confie au ministre chargé de l'Enseignement supérieur et de l'Éducation nationale la création d'un nouveau référentiel de formation des professeurs. « Cette évolution tient compte de trois "invariants" : le caractère universitaire de la formation, la mastérisation et l'alternance durant l'année de stage entre formation universitaire et exercice en responsabilité » (MEN, 2020, « *Une formation plus homogène et plus efficace sur l'ensemble du territoire, au sein des INSPE* »). Ainsi, les INSPE préparent les futurs enseignants et personnels d'éducation aux enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à ceux de l'éducation aux médias et à l'information et à ceux de la formation tout au long de la vie. Ils organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la manipulation de l'information, à la lutte contre la diffusion de contenus haineux, au respect et à la protection de l'environnement et à la transition écologique, à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves en situation de handicap et les élèves à haut potentiel, ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits. Ils préparent les enseignants aux enjeux de l'entrée dans les apprentissages et à la prise en compte de la difficulté scolaire dans le contenu des enseignements et la démarche d'apprentissage. [...]. Ils préparent aux enjeux d'évaluation des connaissances et des compétences des élèves (C. éduc., art. L721-2). Par ailleurs, les INSPE ont pour mission de développer et de promouvoir des méthodes pédagogiques innovantes. « Ils forment les étudiants et les enseignants à la maîtrise des outils et ressources numériques, à leur usage pédagogique ainsi qu'à la connaissance et à la compréhension des enjeux liés à l'écosystème numérique » (C. éduc., art. L721-2).

Les contenus de la formation initiale spécifiques concernant la scolarisation des ESH font l'objet d'un cahier des charges défini par un arrêté ministériel de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (C. éduc., art L721-2).

Pour une mise en application concrète de la loi : la circulaire de rentrée 2019

L'école primaire reste à la première place des priorités du Gouvernement en matière de politique éducative. C'est pourquoi la circulaire de rentrée 2019 relative à l'école inclusive porte spécifiquement sur le premier degré. L'école républicaine se donne pour objectif d'élever le niveau général des élèves afin de lutter contre les inégalités dans la maîtrise de savoirs fondamentaux. À ce titre, chaque professeur des écoles, dans son rôle de pédagogue, contribue à la construction d'une société plus juste.

La circulaire aborde quatre axes principaux parmi lesquels figure le pilotage en soutien de l'action pédagogique des professeurs et la cultivation du plaisir d'être ensemble.

Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation et de la Jeunesse, évoque dans cette circulaire que « les professeurs et les directeurs d'école sont les principaux artisans de la réussite des élèves. Ils bénéficient du soutien et de l'appui de l'ensemble du système éducatif, notamment pour favoriser leur développement professionnel » (circulaire n° 2019-087 du 28 mai 2019). Ce

soutien se traduit par la mise en œuvre d'actions de formation spécifiques proposées aux enseignants afin de renforcer leur expertise didactique, leurs compétences d'accompagnateurs et de conseillers. De plus, des ressources sont mises à disposition des professeurs pour comprendre et pour enseigner. Ces ressources, telles que le guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, sont proposées et présentées aux enseignants et aux directeurs d'école lors des journées pédagogiques ou dans le cadre de stages de formation.

Par ailleurs, des ressources pédagogiques ont été mises à disposition pour accompagner la mise en œuvre des évaluations nationales : les ressources en ligne sur le site Éduscol permettent de mettre en rapport les difficultés observées chez les élèves avec des ressources de remédiation ciblées (circulaire n° 2019-087 du 28 mai 2019).

Dans son axe « cultiver le plaisir d'être ensemble », la circulaire aborde l'amélioration de l'accueil des élèves en situation de handicap. En effet, « sur ce sujet, l'Éducation nationale poursuit et intensifie son action, en particulier grâce à la loi pour une École de la confiance, qui vise à établir un véritable "service public de l'École inclusive" » (circulaire n° 2019-087 du 28 mai 2019). Dans cette perspective, la circulaire considère, entre autres, que « les professeurs des écoles ont besoin d'être mieux accompagnés dans la prise en charge, au sein de la classe, des élèves en situation de handicap ».

Pour cela, la plateforme *Cap École inclusive* est créée par et pour les enseignants comme outil de ressources d'appui à la formation. Depuis mars 2020,

Elle met à disposition des personnels de l'éducation nationale des outils pour évaluer et s'informer sur les besoins des élèves :

1. une grille d'observation à compléter en ligne ou à télécharger pour identifier les besoins d'un élève qui rencontre des difficultés dans ses apprentissages ;
2. qui s'articule avec des propositions de fiches pédagogiques qui répondent aux besoins identifiés de l'élève afin de permettre à l'enseignant d'adapter et d'aménager son enseignement ;
3. et de bénéficier d'une carte interactive pour trouver les personnes ressources les plus proches de son lieu d'exercice professionnel.

Des ressources audiovisuelles complètent les ressources pédagogiques. Elles ont vocation à informer et à approfondir les connaissances des enseignants afin de mieux répondre aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves (MEN, 2022, « *Une plateforme d'accompagnements et de ressources pédagogiques* »).

Enfin, dans l'objectif d'améliorer la prise en compte des besoins des élèves, les académies et départements peuvent renforcer les plans de formation avec des modules spécifiques portant sur les positionnements respectifs des AESH et des professeurs ou encore sur les problématiques liées à la prise en charge des ESH (circulaire n° 2019-087 du 28 mai 2019).

En définitive, la loi pour une École de la confiance poursuit le mouvement impulsé par les lois de 2005 et de 2013 de faire de l'école, une école toujours plus inclusive. L'école primaire reste plus que jamais la priorité du ministère chargé de l'Éducation nationale. Il s'agit de tout mettre en œuvre pour permettre à chaque élève de bien commencer son parcours scolaire.

1.2.8. Les Comités Interministériels du Handicap (CIH)

Le CIH, créé par décret du 6 novembre 2009, est « chargé de définir, coordonner et évaluer les politiques conduites par l'État en direction des personnes handicapées ». Sous la présidence du Premier ministre, il réunit l'ensemble des membres du gouvernement concerné.

La tenue du CIH est l'opportunité de mettre en lumière l'ensemble des actions menées par les associations représentatives des personnes handicapées et par les collectivités territoriales, notamment les conseils départementaux. Ces derniers, tout comme le Gouvernement, sont au cœur du dispositif devant inclure plus largement les personnes handicapées (Ministère des solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées, 2017, « *Présentation générale* »).

Le CIH s'est réuni pour la première fois le 25 septembre 2013 avec pour objectif de relever le défi de l'égalité. En effet,

Jamais la politique du handicap n'avait suscité une telle coopération interministérielle. La politique du handicap ne prend toute sa force que dans la coopération et la transversalité. Les inégalités liées au handicap se manifestent dans la plupart des domaines ; il est donc essentiel d'agir partout (Ministère de la santé et de la prévention, 2013, « *Le défi de l'égalité* »).

A partir du deuxième CIH, en 2016, un CIH a eu lieu chaque année afin de mettre en œuvre des actions concrètes pour simplifier la vie quotidienne des personnes en situation de handicap en France ainsi que celle de leurs aidants.

« Depuis 2017, le handicap est l'une des grandes priorités du quinquennat. Notre conviction est qu'une société inclusive est à la fois facteur d'émancipation individuelle et de progrès social » (CIH, 2020, p. 3). Dans cette perspective, le CIH du 16 novembre 2020 fixe quatre objectifs :

Objectif 1 : Investir sur les jeunes générations en situation de handicap

Objectif 2 : Simplifier les démarches et renforcer le pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap

Objectif 3 : Mieux soutenir et améliorer la vie

Objectifs 4 : Transformer la société (CIH, 2020, p. 2).

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons plus particulièrement au premier objectif qui concerne en partie l'école inclusive. Ainsi, le CIH qui s'est déroulée le 5 juillet 2021, énonce que :

L'école de la République doit assurer à tous les élèves une scolarisation de qualité et prendre en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers. Les élèves en situation de handicap doivent pouvoir bénéficier d'un égal accès au service public de l'éducation et d'un accompagnement adapté, quel que soit leur lieu de scolarisation (CIH, 2021, p. 10).

Pour atteindre cet objectif, le gouvernement prévoit, tout d'abord, de renforcer de la coopération entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social avec le développement des PIAL et le déploiement d'*Équipes Mobiles d'Appui à la Scolarisation* (EMAS). Ensuite, la pérennisation et l'enrichissement de la plateforme *Cap école inclusive*, qui contient des ressources et supports pédagogiques adaptés aux élèves en situation de handicap, sera désormais accessible à tous. Et

enfin, une commission d'affectation spécifique sera créée au sein de chaque académie pour trouver des solutions de scolarisation pour chaque élève en situation de handicap.

Depuis la rentrée 2021, une formation de tous les nouveaux enseignants à l'école inclusive est obligatoire dans le cadre de leur formation initiale (module de formation obligatoire d'au moins 25h) (CIH, 2021), la coopération entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social sera renforcée avec la généralisation sur tout le territoire des PIAL ainsi que la création de 54 nouvelles EMAS. Toutefois, le dossier de presse du CIH ne donne pas d'éléments de précision quant à la mise en œuvre de ces perspectives. En revanche l'arrêté du 25 novembre 2020 fixe le cahier des charges de la formation initiale spécifique relative à l'éducation inclusive et à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, il s'agit de développer les compétences professionnelles des futurs enseignants plus particulièrement sur :

1. L'acquisition d'une culture commune des fondements de l'école inclusive (prévention, adaptation, éducatibilité, etc.) ;
2. La compréhension des principaux concepts qui orientent la politique relative à une éducation inclusive ;
3. Le développement de la capacité à observer, analyser, élaborer et co-construire en équipe des réponses pédagogiques et didactiques aux besoins éducatifs particuliers des élèves ;
4. Le développement des pratiques pédagogiques dans le but de prendre en compte la diversité des élèves et la gestion de l'hétérogénéité des publics ;
5. La référence aux objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture dans la prise en compte les besoins éducatifs de tous les élèves ;
6. La connaissance des différents dispositifs, structures et modalités d'accompagnement possibles ;
7. La connaissance des différents partenaires concourant à la scolarisation inclusive, au projet de l'élève et aux modalités de travail partenarial ;
8. Le développement de pratiques permettant la participation effective de tous les élèves à l'ensemble des activités d'enseignement et de vie scolaire ;
9. La co-construction des ressources et outils, notamment numériques qui favorisent les apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers (arrêté du 25 novembre 2020).

Il est également précisé que

Les contenus, en référence explicite à l'école inclusive, sont ventilés, soit au sein des UE de compétences communes soit dans un module spécifique nécessairement articulé aux autres éléments de culture commune.

La formation est adossée aux stages d'observation organisés en classe ordinaire ou dans des dispositifs de scolarisation inclusive.

Des modules spécifiques d'approfondissement optionnels peuvent être également proposés en supplément de ces contenus et selon le choix des étudiants et des fonctionnaires stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 25 novembre 2020).

Dans le prolongement des mesures prises lors du CIH 2021, celui qui s'est déroulé le 3 février 2022, acte des mesures supplémentaires pour 2022 :

1. Renforcement de la coopération entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social : généralisation sur tout le territoire des PIAL, mobilisation des 166 EMAS déployés dans tous les territoires pour apporter une expertise aux établissements et à la communauté éducative, poursuite de l'organisation d'ateliers territoriaux sur le thème de l'école inclusive ;
2. 4000 AESH supplémentaire à la rentrée 2022 ;
3. Poursuite du déploiement des unités d'enseignement autisme en maternelle et en élémentaire pour favoriser la scolarisation des enfants autistes en milieu ordinaire avec un objectif d'au moins 380 dispositifs visé pour 2022 ;
4. Poursuite du déploiement de l'Université inclusive (CIH, 2022, p. 6).

1.2.9. La Conférence nationale du Handicap du 11 février 2020

Dès le vote de la loi du 11 février 2005, le législateur a prévu la tenue d'une *Conférence nationale du handicap* (CNH), tous les trois ans, à compter du 1^{er} janvier 2006, pour entretenir l'impulsion donnée par la loi. Organisée à l'initiative du gouvernement et sous l'autorité du Président de la République, cette conférence réunit de nombreux acteurs agissant dans le champ du handicap ainsi que des associations représentatives des personnes handicapées, afin de débattre des orientations et des moyens politiques les concernant. Ces rendez-vous permettent de consolider et d'amplifier les travaux et actions menés par le CIH.

En 2016, si la quatrième CNH faisait déjà l'objet d'un point d'étape positif pour l'école inclusive, pour celle de 2020, le gouvernement « a marqué clairement sa volonté de faire du handicap, qui est l'affaire de tous, un véritable enjeu de société » (CNH, 2020, p. 6).

Ainsi, la cinquième CNH qui s'est tenue le 11 février 2020, à l'occasion des quinze ans de la loi du 11 février 2005, fait état d'un travail engagé depuis 2018 entre le gouvernement et le conseil national consultatif des personnes handicapées à travers les CIH. Quatre objectifs prioritaires sont ainsi fixés :

- Donner le pouvoir d'agir aux personnes handicapées ;
- Adapter la société pour qu'elle devienne enfin accueillante et accessible ;
- Rattraper le retard de la France sur le champ de l'autisme au sein des troubles du neuro-développement ;
- Reconnaître l'engagement des proches aidants (CNH, 2020, p. 8).

Pour cela, au premier plan des 12 engagements du gouvernement « réussir l'école inclusive ». Pour cela, il est envisagé que « fin 2020, tous les nouveaux enseignants seront formés pour mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers » et qu'un « livret numérique de parcours inclusif » sera créé afin de regrouper l'ensemble des adaptations qui sont nécessaires aux enfants en situation de handicap, y compris celles notifiées par la MDPH.

En résumé, les CNH mettent en évidence l'importance d'impulser, d'évaluer et de faire évoluer la politique sociale en faveur des personnes en situations de handicap.

Chapitre 2 - L'organisation progressive de la formation initiale des enseignants

Ce deuxième chapitre a pour objectif de mettre en perspective, à travers les différents événements et mouvements politiques à l'œuvre, l'évolution de la formation initiale des enseignants, des écoles normales aux INSPE, en passant par la création des IUFM et des ESPE.

2.1. De la formation des maîtres à la formation des enseignants : une histoire institutionnelle

Dès la fin du XVIII^e siècle et tout au long du XIX^e siècle, les autorités politiques ont exploré différentes voies pour instruire et éduquer les jeunes français issus des catégories populaires, portant une attention particulière aux enfants des milieux ruraux. Mais cette volonté a mis la question de la formation des instituteurs au premier plan : « est-il nécessaire de former les maîtres des écoles du peuple dans des écoles spéciales ? Et cette formation doit-elle être une affaire d'État ? » (Grandière & Paris, 2016, « *Quelle nécessité de former des maîtres ?* »). À cette époque, trois voies pouvaient permettre d'accéder au métier d'instituteur : la voie de l'apprentissage auprès de maîtres chevronnés, peu coûteuse, avec la possibilité de découvrir et de s'adapter au terrain ; la voie de la formation par l'Église ; la voie de l'État par la formation des maîtres dans des écoles spécialisées, coûteuses, mais avec l'avantage de recruter efficacement des maîtres pour les nombreuses écoles de villages isolées et peu attractives (Grandière, Paris, 2016).

Les assemblées révolutionnaires qui cherchent à s'inspirer de modèles tels que ceux des États allemands ne trouvent aucune section du comité d'instruction publique pour réfléchir à cette formation. C'est finalement par une initiative locale, prise par le préfet de Strasbourg au début du XIX^e siècle, que le concept de classe ou d'école normale va émerger et réussir à former les instituteurs au sein des lycées. Cette formation en quatre ans comprend la préparation concrète des élèves dans une classe d'application. Mais ce modèle ne se généralise pas sur le territoire national. La situation de l'instruction élémentaire en France évolue lentement, le manque de maîtres bien formés est considérable et la profession est peu attractive. « Il fallait que l'État prenne la main, fasse des choix, et utilise la puissance publique pour les mettre en œuvre » (Grandière & Paris, 2016, « *La Société pour l'instruction élémentaire* »).

2.2. Les écoles normales (1830-1870) : une instance de formation des instituteurs en mouvance

En 1829, le ministère de l'instruction publique conduit les départements à établir des écoles normales et fait de la formation des instituteurs une affaire d'État. Cette dynamique sera poursuivie par les ministres de l'instruction publique Montalivet puis Guizot. En effet, au début des années 1830, Guizot prépare une grande loi et œuvre à construire l'édifice :

pression continue et rigoureuse sur les préfets pour qu'ils agissent auprès des conseils généraux ; règlement des écoles normales qui fera longtemps référence (décembre

1832) ; encouragement à la production de livres de méthode ; publication du Manuel général de l'instruction primaire qui donne à la fois des informations officielles, des explications de méthode, et des leçons préparées et modèles. D'ailleurs, la presse pédagogique connaît au même moment un véritable essor. Le métier d'instituteur change d'image sociale (Grandière & Paris, 2016, « *Loi Guizot* »).

En 1833, la loi Guizot impose aux communes de plus de 500 habitants d'entretenir une école primaire et un instituteur. Elle poursuit deux principes que sont la liberté de l'instruction primaire qui sera privée ou publique et l'organisation d'un enseignement primaire public. De plus, elle officialise les écoles normales comme instance de formation des instituteurs et impose que chaque département entretienne une école normale :

telles sont donc les caractéristiques essentielles des écoles normales primaires françaises : établissement laïque doté d'un personnel spécial, elles assurent le recrutement départemental des instituteurs, mais sont intégrées à l'appareil scolaire centralisé d'État. Elles associent la formation générale culturelle et la formation professionnelle en un double cursus long au sein duquel les études pédagogiques sont complétées par des travaux à l'école annexe [...] » (Laprévotte, 1984, p. 22).

Cette loi apporte surtout une amélioration de la condition de l'instituteur qui bénéficie à présent d'un logement et d'un salaire fixe assurés par la commune, tandis que jusqu'alors ce dernier ne percevait qu'une rétribution mensuelle des familles au prorata de ce qu'il avait enseigné à l'enfant.

L'instituteur est désormais considéré comme « fonctionnaire ». Son identité est attachée à son savoir et à la mission qui lui est confiée par l'État. L'enseignement primaire élémentaire devient gratuit pour les enfants des familles pauvres. Pratiqué le plus souvent dans une classe unique, sans souci des niveaux, il permet aux enfants les plus faibles d'être soutenus par les autres.

Dans un pays où un adulte sur deux est encore analphabète, la loi Guizot va contribuer de manière décisive à répandre l'instruction.

À la fin des années 1830 et jusqu'en 1850, l'image des écoles normales se dégrade dans un climat de crise sociale et politique. Cependant, l'État et l'université ne sont pas prêts à abandonner le réseau des écoles qu'ils ont créé dans la mesure où n'y a guère d'autres possibilités pour développer l'enseignement élémentaire dans les campagnes (Grandière & Paris, 2016). De plus, la qualité des maîtres formés dans ces écoles normales est revendiquée dans le rapport au roi du 1er janvier 1848 :

Ce sont de véritables instituteurs primaires qui sortent de ces écoles normales, c'est-à-dire des jeunes gens habitués à la vie régulière, frugale, modeste, se résignant avec bonheur à l'honnête simplicité de leur condition, et ayant puisé dans les exemples et les conseils de leurs supérieurs la solidité de raison et la fermeté de principes qui doivent les soutenir un jour dans la tâche pénible qui leur est réservée (Grandière & Paris, 2016, « *Salvandy* »).

À la fin des années 1840, le comte Alfred de Falloux, catholique libéral et ministre de l'Instruction publique, mène un combat sans relâche pour la liberté de l'enseignement. Le 15 mars 1850, il élabore et vote avec les députés de la seconde République une loi qui porte son nom, autorisant l'enseignement confessionnel et congrégationniste au niveau des écoles primaires et secondaires.

Art. 17. – La loi reconnaît deux espèces d'écoles primaires ou secondaires :

1° Les écoles fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'État, et qui prennent le nom d'Écoles publiques ;

2° Les écoles fondées et entretenues par des particuliers ou des associations, et qui prennent le nom d'Écoles libres (Loi Falloux, 1850, art. 17).

Au sujet de la formation des instituteurs, des mesures défavorables aux écoles normales sont prises, permettant aux congrégations catholiques d'ouvrir en toute liberté un établissement secondaire avec les enseignants de leur choix. Ainsi, les élèves-maîtres des écoles normales sont mis en concurrence avec les instituteurs stagiaires recrutés par les conseils municipaux et les religieux issus des noviciats. Les conditions d'admission à l'exercice d'instituteur primaire d'un établissement public ou libre sont favorables aux religieux. Le brevet de capacité est demandé aux instituteurs laïcs tandis que le titre de ministre d'un des cultes reconnus par l'État suffit pour les religieux. Ainsi, le système éducatif français sort du monopole étatique confié à l'université au début du XIXe siècle par Napoléon Ier.

Le temps de formation des maîtres est allongé à trois ans au lieu de deux sans ajouter de connaissances nouvelles. Le programme est divisé en deux parties : une partie obligatoire et une autre facultative.

Les programmes d'enseignement pour les écoles normales (juillet 1851) traduisent la volonté politique exprimée par la loi Falloux de maintenir les instituteurs à leur modeste rang, de faire barrage à la présomption et à l'orgueil, d'empêcher ces "demi-savants" de perturber l'ordre social et politique (Grandière & Paris, 2016, « *Programmes d'enseignement* »).

Il faut attendre les années 1860 pour que les écoles normales reprennent peu à peu leur légitimité face aux congrégations religieuses. Il s'agit de contribuer au perfectionnement de l'école laïque.

Mais afin de montrer la solidité du corps des écoles normales ainsi que leur attachement à une formation intellectuelle, sous la protection de l'État, assurant des conditions de vie honorables, un concours est organisé. Le décret du 2 juillet 1866 concrétise alors le renouveau des écoles normales.

Plusieurs mesures techniques et symboliques montrent enfin l'attention du ministre vers les écoles : rétablissement de conditions d'admission qui les favorisent : entrée à seize ans, concours d'entrée de nouveau requis (supprimé par la loi Falloux) ; allongement du temps de vacances ; assouplissement des contraintes (la surveillance en particulier) qui pèsent sur les directeurs et maîtres adjoints, qui, de plus, sont mieux rémunérés » (Grandière & Paris, 2016, « *Renouveau des écoles normales* »).

Pendant 40 ans, les écoles normales ont fait l'objet de nombreux débats et remises en question. En effet, alors que dans les années 1830, la loi Guizot officialisait la formation des instituteurs comme une affaire d'État en créant des écoles normales dans chaque département et en améliorant les conditions des instituteurs, vingt ans plus tard, la loi Falloux prend des mesures défavorables aux écoles normales, laissant en grande partie les écoles primaires aux mains des congrégations religieuses. Il faudra attendre la fin des années 1870 pour que le système éducatif français prenne un nouveau tournant, sous la troisième République.

2.3. Les écoles normales de la troisième République (1879-1914)

La troisième République a considérablement marqué la structure du système éducatif. La priorité était d'en finir avec l'esprit de la loi Falloux :

le pouvoir central et ses représentants en province prennent en charge le développement de l'instruction élémentaire, l'élévation du niveau des connaissances, la généralisation des écoles normales départementales, avec la certitude que l'école ainsi renouvelée, libérée des contraintes et de l'esprit de localité, sera bénéfique pour la société toute entière et pour "l'âme" du pays » (Grandière & Paris, 2016, « *L'école normale de la République* »).

L'objectif politique premier est de renforcer la formation des maîtres. Ainsi, le 9 août 1879 avec *la loi Paul Bert*, les départements sont dans l'obligation de créer des écoles normales pour les filles. Tous les départements sont désormais dotés d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices. Aussi, cette loi consacre le devoir de l'État et pour les départements de prendre des mesures efficaces et régulières pour que le recrutement du personnel scolaire ne s'opère plus dans des conditions variables et précaires.

Une école primaire, dans laquelle les élèves-maîtres s'exercent à la pratique de l'enseignement, est annexée à chaque école normale. À côté de chaque école normale d'institutrices est annexée une école maternelle.

L'année 1881 est celle des grandes réformes. Sous la forte impulsion de Jules Ferry, 41 textes concernant, sous différents aspects, la formation des maîtres sont alors publiés. Les écoles normales sont particulièrement choyées.

Les lois du 16 juin 1881 et du 26 mars 1882 instituent la gratuité de l'école primaire afin de faire disparaître les inégalités sociales entre les élèves boursiers et les élèves payants. L'obligation scolaire est instaurée pour tous les enfants des deux sexes de 6 à 13 ans, ainsi que la laïcité. Le décret du 29 juillet 1881 renouvelle l'organisation des écoles et témoigne de l'attention portée par Jules Ferry à l'égard des écoles normales. Les élèves-maîtres sont recrutés par l'unique voie de l'école normale et doivent obtenir le brevet élémentaire à l'issue de leur première année de séjour à l'école, où la durée des études est de trois ans. Le brevet supérieur devient l'objectif de la formation normale en fin de troisième année. Les élèves-maîtres « restent soumis à l'internat, à l'uniforme pendant les sorties, et à l'engagement décennal » (Grandière & Paris, 2016, « *Organisation des écoles* »).

À sa sortie de l'école normale, l'élève-maître est nommé instituteur stagiaire. Après deux ans de stage au moins, il devient instituteur titulaire : soit adjoint dans une école à plusieurs classes ou titulaire dans une école de campagne, s'il est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique. En effet, il est possible de devenir instituteur titulaire en possédant le brevet élémentaire, seulement après un certain nombre d'années de stage.

Mais l'obligation du brevet élémentaire pour se présenter à l'école normale fait chuter le nombre de candidats et conduit les inspecteurs d'académie à recruter des brevetés sans formation. En 1886, afin d'écarter les religieux de l'enseignement, une loi impose la laïcisation du personnel enseignant dans les écoles publiques.

Jusqu'en 1905, les élèves-maîtres doivent à la fois acquérir de nouvelles connaissances et apprendre à les enseigner ce qui entraîne des difficultés. C'est pourquoi en 1905, le régime des études se fonde sur le mode successif et non plus sur le mode simultané. Ainsi,

le décret du 4 août 1905 place le brevet supérieur en fin de deuxième année. La formation normale est donc divisée en deux périodes bien distinctes, la préparation au brevet en deux ans, puis la pratique du métier en troisième année (Grandière & Paris, 2016, « *La réforme de 1905* »).

À la fin de la troisième année, un « mémoire » sur un sujet de pédagogie leur est demandé et sert à l'épreuve orale du certificat de fin d'études normales. L'épreuve pratique se déroule dans une classe de l'école annexe.

Les grandes lois scolaires de la République donnent aux maîtres une visibilité sociale jamais égalée : gratuité de l'école élémentaire, obligation scolaire, laïcité de l'école républicaine. S'ajoutent à ces grandes décisions qui soldent des décennies de débats des mesures encore significatives de cette volonté du pouvoir de renforcer la conscience identitaire des maîtres, et leur image dans la société (Grandière & Paris, 2016, « *Grandes lois scolaires* »).

2.4. La formation des maîtres durant l'entre-deux-guerres : 1920-1939

La réforme de 1905 ne donne pas les résultats escomptés. En 1920, Paul Lapie, directeur de l'Enseignement primaire met en évidence les nombreuses critiques faites aux écoles normales en ce qu'elles ne préparent pas assez les élèves-maître à leur pratique future, malgré la présence des écoles annexes d'application.

La réforme Lapie vise à consolider l'ordre primaire, à sauvegarder ses différents éléments (écoles primaires, écoles normales et écoles annexes, écoles primaires supérieures) et à organiser la formation de ses maîtres. Ainsi, comme avant 1905, la formation est à nouveau menée sur le mode simultané : culture générale et préparation professionnelle. Le brevet supérieur est toujours en fin de troisième année. La méthode d'enseignement est essentiellement basée sur des observations et des expériences, et non pas sur des discours et des enseignements théoriques :

La pratique des nouveaux programmes de 1920 ne cherche plus –théoriquement– l'accumulation des connaissances, qui caractériserait « l'esprit primaire », mais la formation de l'esprit des jeunes élèves-maîtres, leur capacité à construire une démarche intellectuelle (Grandière & Paris, 2016, « *La réforme Lapie* »).

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, il faut reconstruire l'édifice de l'instruction publique et proposer un enseignement unique pour tous les enfants. La formation des instituteurs tend à se rapprocher de l'enseignement secondaire dans l'objectif de relever leur niveau d'études.

De plus, le recrutement des élites dans un milieu social beaucoup plus large que la seule bourgeoisie est devenu une priorité après 1918 ; la question se pose en conséquence de mettre en continuité les enseignements primaire et secondaire (Grandière, 2012, p. 66).

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, ces deux systèmes ont persisté en France, disposant chacun d'une filière autonome et complète : « il existait un "primaire" du secondaire (les "petites classes des lycées"), un "secondaire" du primaire (les cours primaires supérieurs), un "supérieur" du primaire consacré à la formation des professeurs des écoles normales d'instituteurs alors que le supérieur du secondaire (les classes préparatoires aux grandes écoles, l'université et les grandes écoles) commençait après le baccalauréat (Fraise, 2010, p. 62).

En effet, jusqu'en 1939, projets et commissions vont se succéder : tantôt l'idée est de déplacer les écoles normales en les intégrant dans les lycées, tantôt il est question de les supprimer, mais elles seront maintenues. « Finalement, alors que les menaces de guerre se précisaient, la grande réforme quitta peu à peu l'actualité, laissant derrière elle beaucoup d'amertume » (Grandière & Paris, 2016, « *L'échec de la réforme des écoles normales primaires* »).

2.5. Les écoles normales : l'enseignement primaire des années 1940 à 1968

Dans les années 1940, pendant le régime de Vichy, la formation des instituteurs est jugée insuffisante. Tandis que le baccalauréat devient obligatoire pour les instituteurs, les écoles normales sont supprimées pour devenir des instituts de formation professionnelle en 1941, « où les élèves-maîtres suivaient une année de formation professionnelle après un baccalauréat préparé dans les lycées » (Prost, 1999, p. 13). En effet, la loi du 18 novembre 1940 décrète que les élèves-maîtres et maîtresses de l'enseignement primaire public sont recrutés par un concours annuel puis envoyés comme internes dans des classes de seconde au lycée afin d'y préparer le baccalauréat (Grandière & Paris, 2016). « C'est une fermeture brutale, anti républicaine, et très symbolique des allégations portées à l'encontre du corps des instituteurs quant à leurs responsabilités dans la situation désastreuse du pays » (Grandière & Paris, 2016, « *Seconde guerre mondiale. Vichy.* »)

Cependant, les instituts de formation professionnelle, aussi appelés instituts Vichy ont très peu fonctionnés. Les écoles normales sont alors rétablies par l'arrêté Wallon du 20 août 1944 (Grandière & Paris, 2016). Toutefois, les travaux d'une réforme générale de l'enseignement sont repris par le gouvernement provisoire à travers une nouvelle commission dite « Plan d'Alger » : formation générale au lycée, obtention du baccalauréat, refus de l'organisation pédagogique hybride des écoles normales où culture générale et formation pédagogique sont entremêlées, communauté de culture entre les maîtres des divers degrés, et nécessité d'une formation pédagogique pour tous, y compris pour les maîtres du secondaire (Grandière & Paris, 2016, « *Seconde guerre mondiale. Vichy.* »).

C'est après la Libération que les écoles normales ouvrent à nouveau leurs portes et « les circulaires du 3 et du 26 septembre 1945 maintiennent l'obligation du baccalauréat, tout en souhaitant de nouveau faire de ces écoles des lieux de promotion pour les enfants du peuple cantonnés à l'enseignement primaire » (Legris, 2014, p. 56).

La formation des enseignants devient alors un enjeu majeur avec la croissance démographique d'après-guerre. C'est pourquoi, dans l'intervalle, il a fallu recruter de nombreux instituteurs, qui pour la plupart étaient des remplaçants sans formation. « Le niveau de qualification des maîtres des écoles recule donc globalement » (Prost, 1999, p. 15).

La crise de recrutement est sévère après-guerre : de nombreux départements doivent organiser plusieurs concours faute de candidats suffisants ; de plus, la pépinière traditionnelle des EN, les EPS, est passée dans le second degré. Le ministère organise même en novembre 1945 une énième titularisation des maîtres titulaires du seul brevet élémentaire recrutés pendant la guerre faute de mieux (Grandière & Paris, 2016, « *La "résurrection" des écoles normales* »).

La formation est désormais organisée sur quatre ans : deux ans pour préparer le baccalauréat et deux ans de formation professionnelle. Le concours se situe à deux niveaux, au brevet pour les élèves qui préparent, à l'école normale, le baccalauréat, et après baccalauréat, pour une entrée en troisième année. Ce recrutement en troisième année vise aussi à accueillir les remplaçants mis devant les élèves sans formation, pour réaffirmer la volonté jamais réalisée que tous les maîtres doivent passer par l'école normale (Grandière & Paris, 2016).

« Dans les années 1960, l'enseignement primaire se vide de son élite que constituent les normaliens au profit d'un second degré en pleine restructuration qui connaît à ce moment une explosion de ses effectifs » (Legris, 2014, p. 62). En effet, il est reproché aux écoles normales de proposer une formation trop centrée sur la préparation du baccalauréat, et de recruter en fin de troisième année.

2.6. L'enseignement supérieur et la formation des maîtres du premier degré de 1968 à 1989

Dans la circulaire du 18 octobre 1968, « il est proposé une formation des instituteurs pendant deux ans en recrutant après le baccalauréat, ce qui renforcerait la culture générale, mais également la formation pédagogique théorique et pratique des candidats » (Prost, 2014, p. 68). La volonté d'ouvrir les écoles normales à l'université émerge à travers deux heures de cours hebdomadaire à la faculté, ainsi que l'importance des stages avec 8 semaines en début de 2e année et des stages de 15 jours en première année.

Les changements pédagogiques semblent alors remarquables « dès lors qu'une partie de la formation, davantage didactique, se déroule à l'université » (Legris, 2014, p. 69). En revanche, rien n'est précisé : ni les cours, ni le programme, ni la forme. Ces cours se mettront difficilement en place (Grandière & Paris, 2016).

Le colloque d'Amiens de mars 1968 constitue un grand évènement médiatique, afin de sensibiliser l'opinion publique, la presse, les milieux dirigeants, à un problème majeur de société que représente la formation des enseignants. Il apparaît alors nécessaire d'offrir une formation universitaire aux instituteurs, sur une durée de trois ans. L'importance du stage de responsabilité s'impose dans l'objectif de motiver les jeunes maîtres, leur permettant ainsi d'être au contact des élèves. « L'alternance, qui joue un rôle central, vient directement des formations d'adultes qui se développent à l'époque » (Prost, 2014, p. 129).

Mais en 1969, la formation des maîtres du premier degré connaît une profonde modification puisque la formation des enseignants du second degré devient différente de celle des instituteurs en étant constituée de trois années de formation pour l'une et deux années pour l'autre (Prost, 1999). Mais ce nouveau régime de formation ne constitue cependant pas une rupture nette.

En 1972, on reconnaît aux instituteurs un droit à 36 semaines de formation continue au long de leur carrière. Les écoles normales basculent de la préparation au baccalauréat, progressivement supprimée, à la formation professionnelle, et d'une formation strictement initiale à une formation mixte, à la fois initiale et continue, les normaliens en formation professionnelle remplaçant dans leurs classes, les instituteurs en formation permanente (Prost, 1999, p. 16).

« La formation des maîtres du premier degré s'inscrivait alors dans un cadre différent, celui des écoles normales d'instituteurs sans lien avec les universités » (Roussel, 2017, p. 111), tandis que l'université a toujours eu un rôle essentiel dans la formation des maîtres notamment du secondaire (Prost, 2014). Ainsi, l'idée d'inclure l'université dans la formation des instituteurs faisait petit à petit son chemin. D'ailleurs, l'avancée de la recherche en sciences de l'éducation et notamment en didactique des mathématiques a fait progresser le rapprochement entre la formation des maîtres et les universités (Prost, 2014). Toutefois, « l'adjectif universitaire impliquait une transformation institutionnelle importante, puisque les formations du premier degré et de l'enseignement technique étaient assurées hors de l'université [...] » (Dugast, 2014, p. 212).

C'est ainsi qu'en 1979 est créé le Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG) « enseignement du premier degré ». Cette nouvelle formation sur trois années était constituée de 30 unités, dont 10 organisées par l'université et 20 par les écoles normales (Bourdoncle, 2014).

Mais en 1982, ce système est abandonné au profit « d'un DEUG à dominante : les unités générales subsistent et les unités disciplinaires sont regroupées autour d'une ou deux options » (Prost, 1999, p. 19). En 1986, avec le gouvernement de droite, le recrutement des enseignants s'effectue au niveau DEUG suivi de deux années de formation professionnelle. Cette nouvelle voie va conduire à la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). L'idée est que

l'enseignement est un métier qui s'apprend, mais que, pour le moment, cette demande n'est pas satisfaite : les écoles normales sont trop scolaires pour de futurs enseignants désormais plus âgés et plus diplômés. [...]. Il faut transformer à la fois les structures et les contenus de formation » (Dugast, 2014, p. 217).

2.7. La création des IUFM : 1990

Les textes fondateurs des IUFM sont peu nombreux. L'article 17 de la loi d'orientation de 1989 énonce la création, dans chaque académie à partir du 1^{er} septembre 1990, d'un IUFM, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie afin de « garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention des personnes et la mise en œuvre des moyens qui leur sont affectés ». Établissements publics d'enseignement supérieur, les IUFM sont placés sous la tutelle du ministre de l'Éducation nationale et organisés selon des règles fixées par décret en Conseil d'État. Dans le cadre des orientations définies par l'État, les IUFM conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques

en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement. Aussi, les IUFM participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation.

Les règles d'organisation et de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres sont fixées par le décret du 28 septembre 1990.

En 1991, les IUFM sont alors implantés dans chaque académie et viennent progressivement remplacer les écoles normales (formation des instituteurs), les centres pédagogiques régionaux (formation des professeurs de collèges et lycées) et les écoles normales nationales d'apprentissage (formation des professeurs de lycées professionnels). Cette création fait suite aux revendications portées par les enseignants du premier degré, pour la création d'un corps unique des maîtres. La volonté législative est donc d'homogénéiser le niveau académique de recrutement des enseignants à la licence, « de créer des institutions communes de formation et de faire converger les évolutions de carrière et de rémunération » (Mérieu, 2000, « préface »). Ainsi,

Institutionnellement, tous les enseignants, désormais baptisés « professeurs » - les instituteurs deviennent des « professeurs d'école » - sont recrutés à la licence et bénéficient du même cursus : une année de préparation au concours de recrutement et une année de formation professionnelle en alternance (Mérieu, consulté en 2021, paragr. 2).

Sur le plan pédagogique, la formation s'articule donc autour de trois grands axes que sont les savoirs disciplinaires, la gestion des apprentissages et le fonctionnement du système scolaire. L'objectif étant de former les enseignants au savoir-enseigner et non pas seulement aux savoirs disciplinaires, c'est-à-dire aux contenus d'enseignement (Altet, 2012).

Désormais, la formation des professeurs « est encadrée par des formateurs ayant plusieurs statuts et points de vue sur le métier : universitaires, formateurs de terrain, inspecteurs, enseignants-experts, spécialistes dans différents domaines spécifiques (l'informatique, la voix, etc.) » (Mérieu, consulté en 2021, paragr. 2).

Toutefois, malgré les efforts institutionnels, les IUFM n'arrivent pas à réaliser les missions qui leur étaient affectées. La mise en place d'une formation commune n'a pas eu lieu entre les différents corps. « Les parcours ont été simplement juxtaposés dans la même institution » (Mérieu, consulté en 2021, paragr. 3). Par ailleurs, « l'attente est forte, notamment dans l'articulation théorie/pratique, et les stages sont jugés insuffisamment préparés ou exploités. On souligne le manque de conseils pour gérer les situations difficiles, et des échanges insuffisants avec des enseignants en poste » (Bon, 2014, p. 241).

2.8. Des IUFM aux ESPE

Près de quinze ans après la création des IUFM, un projet de loi pour l'avenir de l'École, exprime de nouveaux objectifs parmi lesquels : élever le niveau de formation des élèves, donner à tous les mêmes chances, améliorer l'enseignement des langues, et favoriser l'insertion professionnelle. Il s'agit d'un projet de modernisation de l'école qui modifie le Code de l'Éducation. La loi Fillon, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, sera donc promulguée le 23 avril 2005. Le statut de l'IUFM passe de celui d'établissement public à caractère administratif à celui d'École interne à l'université de rattachement. À ce titre, « on

envisage la disparition des formateurs permanents, les formateurs des IUFM devront avoir un lien direct, soit avec la recherche (pour les enseignants-chercheurs), soit avec la pratique de la classe (pour les professeurs du 1er et 2d degrés) » (Bon, 2014, p. 268).

Puis,

un arrêté de décembre 2006 précise le cahier des charges de la formation des maîtres qui doit entrer en vigueur le 1er septembre 2007. Il confirme le continuum de formation : licence comprenant des modules de préprofessionnalisation, concours, formation à l'exercice du métier, avec possibilité de délivrance de crédits ECTS prenant place dans le cursus licence-master-doctorat de l'université ; obligation pour les étudiants d'un ou deux stages d'observation pour s'inscrire au concours (Bon, 2014, p. 268).

Ainsi, à partir de 2008, chaque IUFM dépendra directement d'une université française et « le 21 janvier 2010, un arrêté impose le master pour se présenter au concours » (Bon, 2014, p. 272). En effet, le 2 juillet 2010, la réforme de la masterisation est adoptée. Elle entraîne l'augmentation du niveau de qualification des enseignants qui seront désormais recrutés en Bac +5 au lieu de Bac +3 et modifie profondément les modalités de recrutement et de formation des enseignants (1er et 2d degré).

Cependant, trois ans plus tard, le système de formation des enseignants est remis en question, considéré comme inadapté. Les futurs enseignants sont sélectionnés uniquement sur la base de leurs mérites académiques et non pas sur leurs compétences professionnelles. La formation ne forme pas les enseignants au savoir-faire en classe :

les défauts du système ont été maintes fois mis en évidence : disparité territoriale des modèles de formation ; absence d'une vraie formation professionnelle et d'une alternance étroite ; absence d'adossement systémique de la formation à la recherche ; la nature du concours n'est pas clairement tranchée (Légifrance, 2013, pp. 61-62).

Ainsi, en 2013, le projet de loi pour la refondation de l'école de la République vise à mettre en place une nouvelle formation initiale et continue aux métiers du professorat et de l'éducation et faire évoluer les pratiques pédagogiques. Cette formation renouvelée a pour objectif de faire acquérir à tous les futurs enseignants, un haut niveau de qualification et un corpus de savoirs et de compétences indispensables à l'exercice du métier. Ainsi, la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, promulguée le 8 juillet 2013, crée les ESPE, venant remplacer les IUFM.

Au sein des ESPE, la formation s'appuie sur un référentiel métier déterminé par le ministère de l'Éducation nationale. Ce référentiel se veut prescriptif tout en respectant l'autonomie des établissements. Les épreuves du concours (admissibilité et admission) programmées pendant la première année de master s'appuient sur des compétences acquises durant le master. Les lauréats des concours bénéficient du statut de fonctionnaire stagiaire durant la deuxième année de master. La formation s'appuie également sur une activité d'initiation à la recherche permettant à l'étudiant de se sensibiliser à la démarche scientifique dans son champ disciplinaire. La dimension professionnelle de la formation (stages, alternance, analyse de pratique, geste professionnel...) permet aux étudiants de bénéficier d'une entrée progressive dans le métier.

2.9. Des ESPE aux INSPE

La *Loi pour une école de la confiance* promulguée le 28 juillet 2019 prévoit le remplacement des ESPE par les Institut Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) dans chaque académie et le réajustement des maquettes de formation des masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). Cette loi a pour objectifs de créer une formation plus homogène et plus efficace sur l'ensemble du territoire au sein de l'INSPE ; une ouverture à l'international renforcée ; l'affirmation d'un continuum de formation ; le renforcement de la part du temps de formation assurée par des praticiens.

Jusqu'à la rentrée universitaire 2019, les étudiants souhaitant devenir enseignants s'inscrivaient dans un master MEEF, à partir d'une grande diversité possible de filières d'une licence universitaire en trois ans. La première année de ce master était essentiellement consacrée à la préparation des épreuves écrites et orales du concours de recrutement des professeurs des écoles. Dans la nouvelle organisation de la formation des professeurs des écoles, prévue par la loi, le concours ne sera plus situé lors de la première année de master, mais lors de la seconde. Pour le ministère, il était surtout nécessaire de promouvoir une formation dans laquelle une plus grande expérience de terrain, c'est-à-dire de l'enseignement en établissement avant la titularisation afin de permettre aux futurs professeurs, ainsi mieux formés, de faire face aux difficultés rencontrées ordinairement lors de leur première affectation. Une formation plus pratique, fondée en partie sur le modèle traditionnel du compagnonnage qui accorde une place plus grande aux professeurs jugés expérimentés (Merle, 2020).

Chapitre 3 - L'organisation de la formation continue des enseignants du premier degré

A la manière du chapitre précédent, ce troisième chapitre vise à appréhender cette fois l'organisation et l'évolution de la formation continue des enseignants du premier degré à partir des années 1960 à aujourd'hui.

3.1. L'apparition des formations permanentes

La nécessité d'une formation professionnelle continue des instituteurs apparaît dans les années 1960 au regard du renouvellement des savoirs savants et du monde de l'entreprise qui développait pour son personnel des formations récurrentes.

Ainsi,

à moins de se singulariser, l'Éducation nationale ne pouvait rester à l'écart d'un mouvement qui s'imposait comme une évidence dans la société et qui aboutit à la loi de 1971 sur la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente (Prost, 2014, p. 163).

Dans cette loi, est inscrit que la formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente :

elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social (loi n° 71-575 du 16 juillet 1971, art. 1^{er}).

Les formations permanentes proposées ont alors pour objectif d'apporter un complément de formation aux maîtres afin de leur permettre d'exercer de nouvelles fonctions. En 1972, la circulaire n° 72-240 relative à la formation continue prévoit un crédit de formation de 36 semaines à tout instituteur en activité à temps plein, à répartir sur sa carrière.

À cette période, avec l'évolution des savoirs technologiques, « dans l'enseignement primaire, la linguistique et les mathématiques modernes rendent périmés le français et le calcul » (Prost, 2014, p. 165). Ce saut épistémologique rend la formation des instituteurs insuffisante et il apparaît indispensable de former les instituteurs qui enseignaient déjà. Ainsi, « dans un monde en évolution rapide, il s'agit bien d'une formation continue ou permanente au sens propre du terme : son but est de faire évoluer les maîtres pour renforcer et rénover l'enseignement » (Prost, 2014, p. 165). « Le Rapport Joxe (1972) décrit la formation continue comme une nécessité professionnelle : les enseignants ont besoin de cours de recyclage et d'information sur les nouveautés en éducation et les avancées de leur discipline » (Sacilotto-Vasylenko, 2007, p. 114). Cette formation continue est alors confiée aux écoles normales qui en sont responsables et qui proposent des stages de douze ou six semaines aux enseignants qui souhaitent se former.

Sans négliger d'étudier avec tous les maîtres les aspects généraux de la rénovation pédagogique, chacun des stages organisé pourra privilégier une direction particulière relative soit à un contenu, soit à une méthode, soit, éventuellement, à un niveau d'enseignement. En fonction des besoins locaux, ces stages pourront également

concerner des aspects particuliers tels que l'enseignement des enfants étrangers, la pédagogie des classes uniques, etc. (Deygoût, 1972, p. 4).

Le détail de l'offre de formation en terme de contenu n'est pas accessible en accès libre.

3.2. La création des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN)

Au début des années 1980, les conditions sociopolitiques et institutionnelles ont permis l'évolution « autonome » de la formation continue et les mutations professionnelles identitaires des acteurs (Peyronie, 1989). Le rapport Peretti de 1982 donne une priorité radicale à la formation continue qui apparaît comme le meilleur moyen de faire évoluer l'éducation nationale.

Alain Savary, ministre de l'Éducation de l'époque,

adopta les propositions relatives à la formation continue où il voyait, comme de Peretti, le seul moyen efficace de réformer en profondeur l'enseignement, car il ne croyait pas aux transformations imposées d'en haut. La formation continue mettrait en mouvement les maîtres, et les changements impossibles à prévoir qui en résulteraient seraient à la fois positifs et acceptés, parce qu'enracinés dans l'expérience locale des acteurs (Prost, 2014, p. 171).

C'est dans ce contexte que sont créées les MAFPEN. Ce sont des institutions indépendantes, considérées comme importantes dans l'évolution de la formation continue et de la recherche pédagogique en France.

L'objectif est de promouvoir une nouvelle formation, centrée sur les besoins du terrain et des enseignants. Le ministre décrit alors les orientations et les priorités des MAFPEN pour la formation continue de cette période en rappelant qu'il s'agit de donner à tous les personnels les moyens d'exercer leurs métiers dans les meilleures conditions (Guglielmi & Savary, 1999).

En 1995, le rapport de l'IGAENR a montré que 65 % des formés étaient satisfaits de la formation et 20 % en partie satisfaits. Environ 70 % ont déclaré réutiliser les apports de la formation reçue. En effet, les MAFPEN ont su développer la formation continue grâce à un rapprochement avec le terrain et grâce à une recherche collaborative en éducation (Sacilotto-Vasylenko, 2007, p. 120).

Cependant, entre les difficultés budgétaires et l'absence de moyen pour remplacer les enseignants en formation, les acteurs, dont l'investissement dans la formation continue n'était pas reconnu institutionnellement, se sont peu à peu désengagés (Sacilotto-Vasylenko, 2007).

En 1998, une lettre adressée aux recteurs annonce la suspension brutale des MAFPEN et le changement des principes de la formation continue des enseignants. Ce sont les IUFM qui récupèrent la mission de la formation continue et de recherche en éducation. Trois principes doivent désormais s'appliquer à tous les personnels de l'éducation : « échapper à la détermination du seul diplôme initial, valoriser l'expérience professionnelle, accompagner la mobilité, [...] » (BOEN, 1999, p. II).

3.3. La mise en œuvre des PNP et des PAF

Les actions de formation sont désormais envisagées au niveau national et au niveau académique. « Les actions nationales sont décrites dans un programme national de pilotage (PNP) et prennent les formes de conférences universitaires, de séminaires nationaux et d'universités d'été » (Sacilotto-Vasylenko, 2007, p. 134) ; tandis qu'au niveau académique, c'est le recteur qui a pour mission l'analyse des besoins et l'élaboration du cahier des charges de la formation continue (Sacilotto-Vasylenko, 2007).

Sa mise en œuvre est confiée à l'IUFM qui doit s'appuyer sur le contrat d'objectifs fixés par le Recteur, l'ordonnateur des dépenses. L'IUFM fait un appel aux candidatures individuelles et élabore une offre de formation présentée dans le plan académique de formation (PAF) (Sacilotto-Vasylenko, 2007, p. 138).

Toutefois, les IUFM rencontrent des difficultés dans la formation continue des enseignants notamment en raison de « l'absence de débat de fond sur la nécessité de concevoir la formation continue comme partie intégrante du travail enseignant [...] » (Cros, 2005, p. 202).

3.4. Années 2000 : redynamiser la formation continue des enseignants

Le 27 juillet 2001, une circulaire renforce les principes de 1998 en annonçant des mesures d'amélioration, dans le but de renouveler et redynamiser la formation continue des enseignants et des personnels d'éducation et d'orientation. Celle-ci « doit effectivement permettre à l'enseignant de renouveler, de développer ses compétences disciplinaires spécifiques et de mieux exercer son métier d'enseignant » (Le BO., n°32, 2^e partie, para. I).

À partir de 2008, l'intégration des IUFM aux universités, puis la réforme importante de la masterisation en 2010 avec la mise en place d'un master d'éducation, d'enseignement et de formation mettent à mal la formation continue et initiale des enseignants (Étienne, 2015).

Jusqu'en 2008, « aucun texte général concernant la formation continue des enseignants fixant les priorités nationales n'a été publié au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN), à la différence de ce qui s'est passé pour la formation continue des personnels non enseignants du ministère » (MEN, 2010, p. 21). Le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré énonce dans son article 2 que dix-huit heures sont consacrées à des actions de formation continue et pour au moins la moitié d'entre elles, à de l'animation pédagogique.

En 2010, le rapport de l'IGEN-IGAENR propose une évaluation visant à identifier et à caractériser l'évolution des objectifs et des modalités de mise en œuvre de l'action publique en ce qui concerne la formation continue des enseignants des premiers et seconds degrés de 1998 à 2009. Les principaux constats mettent en lumière l'inadéquation croissante entre les attentes des enseignants et celle des décideurs, le pilotage tant au niveau national qu'au niveau académique est perfectible ainsi qu'une organisation de la formation qui n'est pas totalement efficace. Des axes d'amélioration sont alors proposés : accroître la responsabilité des établissements et des bassins parallèlement au développement des formations sur site ; favoriser un maillage générationnel entre les jeunes enseignants et leurs collègues confirmés ; intégrer la dimension « formation continue » dans la politique de gestion des ressources humaines ; mettre en synergie

les partenariats ; redéfinir le pilotage aux niveaux central et académique ; faire évoluer l'outil statistique de recueil de l'information ; un essai d'esquisse pour repenser le dispositif de formation continue des enseignants.

Trois ans plus tard, le rapport d'actualisation du bilan de la formation continue des enseignants fait état d'une hétérogénéité entre académies en ce qui concerne les logiques d'organisation et de pilotage de la formation continue. Aussi, « la formation continue sert souvent de variable d'ajustement budgétaire et on peine à l'envisager comme un outil de pilotage et un objectif prioritaire » (MEN, 2018, p. 11). Ce rapport ne fait pas de nouvelles préconisations, mais actualise et complète les préconisations du rapport de 2010 en tenant compte des évolutions institutionnelles récentes et des projets en cours.

Cependant, le projet de loi pour la refondation de l'École de la République de 2013 amène l'urgence d'un redéploiement de la formation initiale. « Ce qui inquiète, c'est "l'oubliée : la formation continue" (Alin, 2013), d'autant plus qu'elle a été malmenée, voire abandonnée ; au fil des ans depuis 2005 » (Étienne, 2015, p. 40).

En effet, bien que

le code de l'éducation (Art. L. 721-2) confie aux ESPE la mission d'organiser des actions de formation continue des personnels enseignants des premiers et seconds degrés et des personnels d'éducation, force est de constater que ceci a peu avancé du fait de l'urgence et de la nécessité de réussir avant tout la réforme de la formation initiale (Filâtre, 2016, p. 2).

En 2017, le rapport diagnostic de l'IGAEN et de l'IGAENR sur la formation continue des professeurs du premier degré met en évidence que

L'organisation même de la formation est assurée pour l'essentiel dans le cadre des "dix-huit heures d'animation pédagogique et d'actions de formation" en circonscription. Ces dix-huit heures se répartissent en neuf heures de présentiel et neuf de formation à distance via la plateforme M@gistère. Les heures en présentiel sont regroupées en séances d'une heure et demie voire de deux heures, quelques fois le mercredi après-midi, mais le plus souvent le soir après la classe ce qui n'est pas propice à la meilleure attention, y compris pour des adultes. Quant aux formations à distance, les conditions de réussite ne sont pas garanties puisque le tutorat de ces temps de formation n'est pas systématique (Cristofari et al., 2017, « *synthèse* »).

La formation continue de l'ensemble des personnels vise à doter les agents des compétences professionnelles indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à l'accompagnement des élèves. Elle constitue un point d'appui essentiel dans la construction et la réussite du projet professionnel individuel.

En 2019, la circulaire n° 2019-133 énonce les principes applicables à la formation continue des personnels du ministère et propose le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022. Ce schéma vise trois objectifs : se situer dans le système éducatif ; se former et perfectionner ses pratiques professionnelles afin de s'adapter aux évolutions des métiers ; être accompagné dans ses évolutions professionnelles.

Si jusqu'alors, chaque enseignant était encouragé à se former régulièrement, à compter de la rentrée de septembre 2019, est posé le principe que la formation continue est obligatoire pour chaque enseignant. L'offre de formation continue qui sera mise en place pour répondre à cette

nouvelle obligation participera au développement professionnel et personnel des enseignants et pourra donner lieu à l'attribution d'une certification ou d'un diplôme. Dans le 1er degré, les enseignants sont tenus de suivre au moins 9 heures de formation continue chaque année. Il peut s'agir de formation à distance sur des supports numériques.

Une enquête menée en 2021 par le Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire (CNESCO), en partenariat avec France Éducation Internationale et Réseau Canopé, propose un état des lieux des politiques en France et à l'étranger sur le thème de la formation continue et du développement professionnel des personnels de l'éducation. Elle met en évidence que bien que la formation continue des personnels de l'éducation se soit fortement développée depuis 2010, elle présente des effets limités sur les pratiques pédagogiques des enseignants et, par conséquent, sur les acquis des élèves.

Ceci s'explique surtout par le fait que les dispositifs de formation, certes existants, sont peu efficaces (temps de formation trop courts sans application sur le terrain, besoins réels des personnels à former peu pris en compte, faible attractivité de formations très majoritairement non diplômantes, car formation dite « maison », non prise en compte des efforts de formation continue dans la carrière, faible évaluation de la qualité des formations et de leurs effets...). Ceci a conduit la moitié des personnels à avoir recours à des formations hors Éducation nationale (Mons et al., 2021, p. 14).

La circulaire du 11 février 2022 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports 2022-2025, poursuit la démarche engagée en 2019 et s'articule autour de six axes prioritaires de formation en déclinant des thématiques essentielles pour accompagner les politiques éducatives :

1. Incarner, faire vivre et transmettre les valeurs de la République et les principes généraux de l'éducation, afin de fédérer l'ensemble de la communauté éducative autour d'une conception partagée de ces valeurs ;
2. Accompagner et former les équipes pédagogiques et éducatives afin de perfectionner les pratiques professionnelles et de favoriser la réussite scolaire de tous ainsi que l'éducation tout au long de la vie ; les contenus didactiques et pédagogiques constituent ainsi un pilier essentiel des enjeux de formation pour les personnels enseignants et d'éducation ;
3. Piloter la mise en œuvre au niveau territorial des politiques de la jeunesse, de l'engagement, d'éducation populaire et des sports, notamment pour les personnels de la jeunesse et des sports, et promouvoir la continuité entre le temps scolaire et le hors temps scolaire ;
4. Accompagner le développement professionnel de l'ensemble des agents et des collectifs de travail par la transformation des politiques RH et de formation, afin de réaffirmer le primat de la formation continue parmi les leviers d'une politique renforcée de valorisation des ressources humaines, d'accompagnement et de développement professionnel des personnels ;

5. Accompagner les encadrants dans l'exercice de leurs responsabilités pédagogiques et managériales, afin de consolider leur posture et leur permettre de développer l'ensemble des compétences transversales nécessaires à l'exercice de leur fonction et à la mise en œuvre des projets de transformation ;
6. Consolider les connaissances, les compétences et les usages du numérique, afin de faire du numérique un outil et un levier du développement professionnel (circulaire du 11 février 2022, « *Structuration et déploiement* »).

Ces priorités se traduisent chaque année dans les Plans Nationaux de Formation (PNF) et le PAF au niveau territorial. De plus, à partir de janvier 2022, sur chaque territoire académique, une école académique de la formation continue est créée.

Sous l'autorité des recteurs, les directeurs des nouvelles écoles, en lien avec les directeurs des ressources humaines, mettent en place un pilotage académique des actions de formation, en s'appuyant sur tous les responsables et acteurs de l'académie, en tenant compte des spécificités propres au premier degré et, le cas échéant, de la dimension régionale. L'école académique vise à rendre l'offre de formation plus structurée, plus lisible, plus cohérente et accessible à tous les échelons du territoire, pour l'ensemble des personnels de l'éducation, de la jeunesse et des sports à la rencontre de l'expression de leurs besoins. Les PAF sont élaborés en prenant appui sur l'analyse des demandes individuelles et collectives collectées dans l'académie (circulaire du 11 février 2022, « mise en œuvre territoriale »).

Synthèse et éléments de conclusion de la première partie

En conclusion de cette première section, nous pouvons tout d'abord dire que les trois vagues d'injonction législatives françaises ont largement été influencées par les textes internationaux. Le droit à l'enseignement des enfants handicapés a évolué à travers trois grands principes que sont la ségrégation, l'intégration et l'inclusion.

Au début du XX^e siècle, l'éducation spéciale a été créée pour désengorger les asiles. Les enfants « anormaux » étaient alors placés dans des classes de perfectionnement, à l'écart du milieu ordinaire. Ce principe de séparation a perduré en France, malgré l'évolution internationale, jusqu'en 1975 où émerge le principe de l'intégration. Le système éducatif français place alors au premier rang la scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés. Toutefois, l'éducation spéciale est conservée pour les cas les plus graves. Vingt ans plus tard, la loi du 11 février 2005 marque un nouveau tournant en ce qu'elle considère l'enfant handicapé comme sujet de droit, éduicable dans ses dimensions corporelles, affectives, cognitives, tout en tenant compte de son environnement. Elle instaure des principes fondamentaux relatifs aux personnes handicapées tels que le droit à la compensation et la création des MDPH et des CDAPH. Dans le domaine de l'éducation, elle institue la règle de l'établissement de référence, définit le projet personnalisé de scolarisation et crée les équipes de suivi de scolarisation, afin d'offrir aux ESH un parcours de scolarisation en milieu ordinaire adapté à leurs besoins et qui s'inscrit dans une logique de continuité. La philosophie portée par cette loi impulse de manière implicite un changement de paradigme vers une société inclusive. Ce mouvement a continué d'évoluer jusqu'en 2013 avec la loi pour la refondation de l'école de la République qui officialise pour la première fois la notion d'« inclusion scolaire ». Ayant pour objectif de faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous, cette loi insiste sur de grands principes comme la lutte contre les inégalités sociales et territoriales, l'inclusion scolaire, la mixité sociale, la participation des parents et l'affirmation d'une communauté éducative. Elle prévoit toutefois des dispositions spécifiques afin de permettre et d'améliorer l'accès des ESH à une scolarité ordinaire notamment la coopération entre le ministère de l'Éducation nationale et le secteur médico-social ou encore des moyens humains, matériels et pédagogiques. Enfin, la loi de 2019 pour une école de la confiance poursuit l'objectif d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves, prenant mieux en compte la singularité et les besoins éducatifs particuliers de chacun.

Ainsi, pendant plus d'un siècle, les prescriptions législatives françaises relatives à la scolarisation des ESH ont permis de passer d'une pédagogie spécialisée centrée sur les troubles et la pathologie, à une pédagogie prenant en compte l'élève dans sa singularité, comme sujet de droit présentant des besoins éducatifs singuliers.

A propos de la formation initiale des enseignants, quatre grandes périodes marquent son évolution : les écoles normales de 1830 à 1990, les IUFM jusqu'en 2013, les ESPE jusqu'en 2019 puis les INSPE, aujourd'hui en vigueur.

Depuis la création des écoles normales en 1833, la formation des enseignants suscite bien des débats d'un point de vue politique ainsi que de nombreuses réformes. Bien que la création des écoles normales ait permis de faire de la formation des enseignants une affaire d'État et d'améliorer leurs conditions, ces écoles seront longtemps critiquées en ce qu'elles ne préparent pas assez les élèves-maîtres à leur pratique future.

Après la seconde guerre mondiale, avec la croissance démographique d'après-guerre, il est urgent de recruter des enseignants. Cependant, la question de l'attractivité du métier dans le premier degré est au cœur des préoccupations : le second degré connaît un essor important lié à sa restructuration, les enseignants qualifiés du premier degré partent pour le second degré et le premier degré se retrouve à devoir recruter des enseignants sans qualification. Redynamiser la formation des enseignants du premier degré devient donc une priorité, avec l'idée d'inclure l'université dans la formation des instituteurs du premier degré et de renforcer la dimension didactique. C'est pourquoi, en 1990, la création des IUFM naîtra d'une volonté politique et législative d'homogénéiser le niveau académique de recrutement des enseignants à la licence. Le rattachement des IUFM à l'université prendra effet en 2008 et la réforme de la mastérisation s'effectuera en 2010. Le niveau de recrutement des enseignants s'élève alors à Bac+5. Par conséquent, afin de faire acquérir à tous les futurs enseignants un haut niveau de qualification et un corpus de savoirs et de compétences indispensables à l'exercice du métier, les IUFM sont remplacés par les ESPE en 2013. La formation s'appuie désormais sur un référentiel métier déterminé par le ministère de l'Éducation nationale. Toutefois, malgré ce référentiel commun, la formation des enseignants apparaît trop hétérogène sur le territoire, d'une ESPE à l'autre. C'est pourquoi, la *loi pour une école de la confiance* promulguée en 2019, a pour ambition de créer une formation plus homogène et plus efficace sur l'ensemble du territoire ce qui va aller de pair avec le remplacement des ESPE par les INSPE dans chaque académie. Le ministère souhaite promouvoir une formation qui propose plus de pratique au sein des établissements scolaires avant la titularisation, afin de permettre aux futurs professeurs de faire face aux difficultés rencontrées ordinairement lors de leur première affectation.

Concernant la formation continue, comme pour la formation initiale, quatre grande périodes marquent son évolution : la mise en œuvre de la formation continue dans les années 1960, la création des MAFPEN puis des PNF, PAF entre 1980 et l'an 2000, les différentes mesures d'amélioration et rapports d'actualisation jusqu'en 2019, puis, l'instauration du caractère obligatoire de la formation continue pour chaque enseignant à partir de la rentrée 2019.

La mise en perspective historique que nous avons réalisée nous permet de constater tout d'abord que le passage du principe d'intégration à celui de l'inclusion en France s'est effectué avec un décalage de près d'une vingtaine d'années par rapport aux prescriptions supranationales : alors que la *Déclaration de Salamanque* employait pour la première fois le terme d'inclusion en 1994, il aura fallu attendre 2013 pour voir ce terme inscrit dans la législation française. Ainsi, cet écart temporel qui existe entre les prescriptions supranationales et nationales relatives à l'inclusion scolaire, nous interroge sur ce qui est réellement effectif sur le terrain en matière d'inclusion scolaire.

Les grandes périodes de réformes de la formation initiale et continue des enseignants correspondent sensiblement à celle de l'évolution historique de la scolarisation des ESH. Ceci nous invite à penser qu'un tel changement ne peut se faire sans un changement en profondeur de la formation des enseignants aux prises avec les réalités de l'inclusion. Or, ce n'est que pour la rentrée 2021, qu'une formation de tous les nouveaux enseignants à l'école inclusive, d'au moins 25 heures, devient obligatoire dans le cadre de leur formation initiale ; soit huit ans après la loi de 2013 qui introduit pour la première fois le terme d'inclusion.

DEUXIÈME PARTIE : Revue de la littérature scientifique

La revue de la littérature scientifique proposée dans cette deuxième partie s'intéresse dans un premier temps à la recherche en éducation portant sur le handicap et la manière dont la société a construit, successivement, différents rapports au handicap et à l'idée de répondre aux droits et aux besoins en éducation des enfants en situation de handicap. Elle s'intéresse ensuite aux recherches réalisées sur la formation des enseignants à leur formation dans le contexte de la classe ordinaire. Cette revue de la littérature scientifique mène alors à s'intéresser aux recherches portant sur les ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer et ouvre sur les recherches étudiant les collaborations interprofessionnelles pouvant exister.

Chapitre 4 - Les recherches sur la scolarisation des élèves en situation de handicap

Après un bref rappel de la construction historique de la notion de handicap, la revue de la littérature scientifique que nous avons menée sur la scolarisation des élèves en situation de handicap révèle cinq thématiques majeures. Tout d'abord une place importante est accordée à la mise en perspective historique de l'évolution de cette scolarisation, dont les analyses proposées par les chercheurs souvent se complètent. Nous y reconnaitrons des analyses des éléments de contexte juridique et historique cités dans la première section. Ensuite, les recherches traitent plus spécifiquement de l'évolution des terminologies – entre intégration et inclusion –, qui au-delà d'un changement de termes, révélerait un changement de paradigmes institutionnels. Troisièmement, les auteurs analysent l'inclusion comme dépendante des évolutions sociétales avec l'émergence de la notion d'EBEP. Quatrièmement, ils discutent les définitions d'école et d'éducation inclusive et enfin, cinquièmement, certains relèvent le paradoxe de l'inclusion. Nos critères de sélection des références bibliographiques correspondent essentiellement aux recherches sur le contexte français en tout ou au moins en partie, centrées sur les écoles du premier degré (maternelles et élémentaires) et les ESH.

4.1. La notion de handicap

Dans la mesure où notre recherche porte particulièrement sur l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap, il est important d'étudier ce qu'on entend par handicap. La notion de « handicap » s'est élaborée tout au long du XX^e siècle. Comme le rappelle Caraglio (2017), cette notion est issue étymologiquement de la contraction de l'expression anglaise « hand in cap » signifiant « la main dans le chapeau » en référence à un jeu de paris et de hasard. Elle est ensuite appliquée au domaine des courses hippiques pour désigner un système d'égalisation des chances, imposant un désavantage aux meilleurs chevaux en les dotant d'une charge supérieure à celle attribuée aux chevaux médiocres. Puis, l'usage du terme handicap s'étend au monde du sport, dont le principe est d'ajouter une difficulté supplémentaire au plus fort afin de rétablir l'équilibre des chances entre les concurrents (Caraglio, 2017). Lefébure et Dougny (2017) notent qu'à l'origine, le mot « handicap » n'avait aucune connotation d'infériorité, de manque ou d'incapacité. Toutefois, dans les années 1945, après la Seconde Guerre mondiale, le terme « handicap » se substitue aux termes d'invalides, infimes ou mutilés. À ce propos, Stiker (2017) met en avant que « l'infirme » n'est alors plus un malheureux individu puisqu'il commence à être un ayant droit de la société collective. Tout comme Bonjour (2006) qui corrobore cette idée, exprimant que « la personne handicapée devient une personne à qui il faut faire une place, une personne citoyenne qui attend de la société plus de reconnaissance que de charité » (p. 89). Poursuivant la réflexion sur le handicap, Caraglio (2017) évoque que ce terme apparaît officiellement en France dans la loi du 23 novembre 1957 sur le reclassement professionnel des travailleurs handicapés. Stiker (2007) précise, quant à lui, que la loi définit le « travailleur handicapé » comme une « personne qui subit des désavantages plus grands que les autres citoyens, eu égard à sa ou ses déficiences » (p. 56). Winance (2008) corrobore cette idée en stipulant plus largement que, durant les années 1970, la notion de handicap « met l'accent sur

les conséquences sociales dues à la déficience, sur le désavantage qui en découle pour la personne. Il désigne l'écart à la norme sociale [...] » (p. 378).

En 1975, bien que la loi d'orientation pour les personnes handicapées ne définit pas la notion de handicap, la CIH de 1980, établie par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), la définit comme la conséquence sociale d'une maladie. En effet, elle tend à distinguer certaines conséquences de maladie en trois notions : déficience, incapacité, désavantage social ou handicap (Stiker, 2017, p. 23).

Ainsi, selon Stiker (2017), avec les préconisations de la loi de 1975 et la CIH de l'OMS de 1980, la société devait effectuer les efforts nécessaires pour rendre accessibles les biens et espaces communs.

Près de vingt ans plus tard, en 2001, Winance (2008) met en avant que, suite à la revendication des personnes en situation de handicap souhaitant participer à la vie ordinaire et mettant en avant les obstacles environnementaux et sociaux auxquels elles sont confrontées, la Classification Internationale de Fonctionnement du handicap (CIF) conceptualise le handicap comme une dimension de la santé. En effet, considérant le handicap non plus comme la conséquence sociale d'une maladie mais liée à la santé, « [...] la CIF élargit son point de vue : elle s'intéresse à l'état de santé de la personne, de toute personne, et cherche à en décrire les différentes facettes, biologique, psychologique et sociale » (Winance, 2008, p. 406). Pour l'OMS (2001), il s'agit d'un « terme générique pour les déficiences, les limitations de l'activité et restriction à la participation » (p. 3).

Finalement, ce n'est que le 11 février 2005, que la *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* donne pour la première fois, une définition législative du handicap :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

La dimension et la prise en compte de l'environnement constituent la spécificité et la nouveauté de cette définition législative du handicap. En effet, pour Stiker (2017), « les facteurs déficitaires, les facteurs personnels tant de capacité individuelle que de vécu, de désir, d'expérience, d'habitudes de vie, les facteurs environnementaux, les facteurs sociaux et politiques, tous agissent et coagissent » (p. 29).

D'ailleurs, cette définition fera émerger des débats sémantiques sur la dénomination à employer pour désigner les personnes handicapées, dont Gohet (2007) fait état :

les uns parlent de "personnes en situation de handicap", donnant ainsi la priorité aux causes environnementales qui sont à l'origine du handicap ; les autres retiennent la formule "personnes handicapées" mettant ainsi l'accent sur les incapacités qui sont à la source de leurs difficultés. La loi a retenu l'expression "personnes handicapées". La formule "personnes en situation de handicap" tend cependant à s'imposer progressivement (p.5).

Selon Suau (2020), parler de personne en situation de handicap et non plus de personne handicapée, permet de repositionner au premier plan l'environnement de la personne qui peut la mettre face à des difficultés handicapantes.

L'évolution de la notion de handicap et des terminologies employées pour désigner les personnes en situation de handicap mis en avant par les auteurs, nous conduit à souligner dans la partie suivante la prédominance dans la recherche scientifique de la mise en perspective historique de la scolarisation des ESH et des débats terminologiques pour nommer ces derniers.

4.2. L'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap de 1975 à aujourd'hui

En 2012, Mazereau étudie l'évolution des lois-cadres qui ont régi la scolarisation des élèves en situation de handicap, tout au long du XX^e siècle. L'auteur fait un rappel de l'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap avant la loi de 1975, avec le principe de la séparation, instauré par la loi de 1909, séparant ainsi les « anormaux d'écoles » des « anormaux d'asiles », notamment avec la création des classes de perfectionnement. Caraglio (2017) rappelle qu'en 1905, Binet et Simon produisent un test d'intelligence, nécessaire à l'établissement du diagnostic de « débilité » ainsi qu'à l'orientation de l'élève. Les « anormaux d'école », élèves en grande difficulté scolaire dits « débiles » ou « perfectibles », étaient alors orientés vers les classes de perfectionnement, tandis que les « anormaux d'asile » étaient repérés par des « stigmates corporels » qui les confinaient au sein des asiles (Mazereau, 2012).

Hugon (1984) résume qu'à cette période, la règle de l'éducation spéciale était la mise à l'écart puisque cette dernière devait s'exercer à l'extérieur de l'école ordinaire et la création de ces classes était une réponse apportée à l'entrée dans le système scolaire de nouvelles populations d'enfants à la suite de la promulgation de l'obligation scolaire. Mazereau (2012) note qu'ensuite « la défense de l'équité ségréguée s'est rapidement déplacée, dans les discours, vers l'équité égalitaire à travers la revendication de l'enseignement unique » (p. 32). Caraglio (2017) explique qu'après la seconde guerre mondiale, dans les années 1945, le secteur de l'enseignement spécialisé est segmenté en deux grands champs : le champ associatif de la santé et des affaires sociales prenant en charge les enfants « anormaux » et l'Éducation nationale. A l'Éducation nationale, Plaisance (2010) précise que l'intégration en classe ordinaire se décline soit de manière « individuelle », soit de manière « collective » en regroupant des enfants en classe spéciale selon le type de handicap. En ce sens, le remplacement des classes de perfectionnement par les CLIS s'accompagne d'une redéfinition des critères d'admission des élèves. Ainsi, « les classes ordinaires se trouvent de fait face à la nécessité de conserver en leur sein des élèves autrefois susceptibles d'être orientés vers l'enseignement spécialisé » (Mazereau, 2012, p. 34). A ce propos, Plaisance (2010), évoque que les préconisations consistaient déjà, à cette époque, à passer progressivement de l'éducation traditionnelle « spéciale » à l'éducation « inclusive », mais aussi du vocabulaire du handicap à celui des « besoins éducatifs particuliers » (BEP).

Nous pouvons suivre les propos de Mazereau pour rappeler que la réflexion sur le handicap s'est développée dans les années 1945, après la Seconde Guerre mondiale, et a conduit à la loi du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, « emblématique de la prise en main par l'État de la production de la catégorie du handicap comme nouvelle branche de l'action

publique » (p. 33). Cette loi apporte, pour la première fois, la reconnaissance nationale du handicap, sans le définir. D'ailleurs, Mazereau le justifie : du fait de « l'absence de consensus dans les milieux médicaux et éducatifs sur cette notion, le législateur décide de contourner la difficulté en ne donnant pas de définition précise du handicap » (p. 33).

Mazereau constate également qu'en 1989 s'opère une refonte globale et progressive de l'ensemble des structures de l'enseignement spécialisé, désormais articulé à celles de l'adaptation scolaire et de la classe ordinaire (p. 34). En effet, bien qu'amorcée par la loi de 1975, l'intégration scolaire est fixée par la loi de 1989 d'orientation sur l'éducation en ce qu'elle garantit le droit à l'éducation pour tous, comme une mission de l'école.

Ainsi, « bien que l'école peine souvent à adapter ses structures et ses modes de fonctionnement à l'accueil des élèves en situation de handicap, le temps n'est plus où l'institution scolaire pouvait s'exonérer de cette responsabilité éducative » (Caraglio, 2017, p. 36).

Pendant trente ans, le principe d'intégration a prévalu dans l'institution scolaire, là où il s'agissait d'intégrer l'enfant en situation de handicap à chaque fois que cela était possible, du moment que l'institution n'avait pas à mettre en œuvre d'adaptations scolaires. De ce fait, ce modèle demandait des efforts considérables, voire insoutenables, aux enfants en situation de handicap, et écartait de l'école tous ceux qui ne pouvaient, par compensations, parvenir à la norme supposée de normalité (Gaulot, 2018, p. 77).

C'est ainsi que ces évolutions concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap ont peu à peu conduit le pouvoir exécutif à se préoccuper des questions relatives plus particulièrement au handicap dans les années 2000 (Mazereau, 2012).

4.3. De l'intégration à l'inclusion : étude d'une évolution fonctionnelle au sein des institutions

Dès le début des années 2000, et notamment à partir de 2005, de nombreux débats ont émergé dans la littérature scientifique à propos des terminologies employées pour désigner la place faite aux ESH dans l'école et les classes ordinaires. Les notions d'intégration d'abord et d'inclusion ensuite sont au cœur de ces débats, au regard du contexte législatif de l'époque.

Rappelons que, venant remplacer les lois de 1975 et 1989, la loi du 11 février 2005 reconnaît à tout enfant porteur de handicaps le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile qui devient l'établissement de référence, et instaure le principe de la non-discrimination. Notons les termes employés dans la loi : « intégration », « intégration scolaire », « intégration dans la société », « intégration des élèves handicapés », alors qu'à partir de la loi de 2013 c'est la notion d'inclusion qui sera choisie par le législateur.

Garel (2010) et Bruchon (2014) présentent d'abord l'intégration scolaire comme la possibilité pour l'ESH d'être accueilli en milieu ordinaire. Ce dernier doit se conformer et s'adapter aux normes de l'école. Pillant (2019) complète cette idée en exprimant que « l'intégration c'est lorsqu'un individu qui appartient à une minorité d'individus "différents" s'adapte aux normes et aux valeurs de l'ensemble de la société » (p. 15). Pour lui, l'intégration serait un double processus « d'une part, une catégorisation discriminante de ce qui fait différence, d'autre part un renforcement du semblable présumé capable d'absorber les différences, de les assimiler » (p. 14).

A la différence de l'intégration, Garel (2010) présente la notion d'inclusion scolaire comme permettant à l'école de s'adapter aux possibilités de l'élève et non à l'élève de se conformer aux normes de l'école. Pour l'auteur, les difficultés éducatives, dans le cadre d'une éducation inclusive, doivent être considérées comme liées au contexte. Bruchon (2014) corrobore ces propos en soutenant que « l'inclusion scolaire serait, en quelque sorte, une intégration plus poussée et l'école inclusive, une école plus accueillante, plus bienveillante, en particulier pour les enfants en situation de handicap » (p. 2).

Voici quelques exemples autour des notions d'intégration et d'inclusion que la littérature a largement débattues. Pour De Saint Martin (2019) : « si l'intégration demande à l'individu de s'adapter à la société, l'inclusion exige de la société son adaptation au handicap » (p. 77). Gaulot (2018) partage ce point de vue : « alors que l'intégration tentait de rendre la personne handicapée apte à intégrer une société faite pour les personnes "normales", l'inclusion tente de mettre la société en état d'être accessible à toute personne et rejette toute exclusion » (p. 69-70). Un auteur comme Le Capitaine (2013) se focalise également sur la différence majeure entre intégration et inclusion et les analyse dans leur rapport à la norme : « là où l'intégration n'interrogeait pas la norme établie, l'inclusion fait varier la norme pour y inclure toutes les singularités » (Le Capitaine, 2013, p. 127). Cette variabilité de la norme dans l'inclusion est aussi notée par Pillant (2019) quand ce dernier précise que l'inclusion « cherche à faire toute sa place à la diversité qui constitue notre réalité sociétale actuelle en prônant un "vivre-ensemble" basé sur la singularité, la rencontre, la participation et la promotion de notre production du commun » (p. 21). Ainsi, l'inclusion scolaire permet à l'élève, non seulement d'être accueilli en milieu ordinaire, mais c'est l'école qui doit s'adapter à lui, considérant ses difficultés comme liées à l'environnement et non pas comme intrinsèques à lui.

Bien qu'utilisée couramment dans la langue française, l'expression « inclusion scolaire » est identifiée comme une innovation récente (Plaisance, 2010). « En français, le mot "inclusion" signifie "état de quelque chose qui est inclus dans un tout, un ensemble". Ce terme vient du latin *inclusio* ; emprisonnement » (Bouquet, 2015, p. 16). Ce paradoxe étymologique est discuté par Bataille et Midelet (2018), considérant l'inclusion scolaire comme une appartenance entière à la communauté scolaire. En effet, selon Bruchon (2014), l'inclusion désigne un état qui signe une appartenance, une inscription de parties dans un tout. Pour Bouquet (2015) qui poursuit sa réflexion et rejoint cette idée, l'inclusion « désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités » (p. 20). Ainsi, selon Ebersold (2009), l'école devient alors un moyen de construire une société réceptive aux différences et à l'accueil de la diversité. Suau (2020) complète ces propos en disant qu'« il s'agit d'abord d'un principe éthique puisque tout enfant a un droit à fréquenter l'école ordinaire, s'opposant ainsi à une exclusion en fonction de ses caractéristiques » (p. 24).

Cette distinction entre intégration et inclusion conduit certains auteurs à parler d'un changement de paradigme. C'est le cas d'Ebersold, en 2009, qui tente de montrer comment l'inclusion allait s'opérer par un changement paradigmatique engendrant un glissement de perspective dans l'institution scolaire. 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 (p. 79).

L'idée de changement de paradigme et non d'un simple glissement de termes se retrouve chez des auteurs comme Bruchon (2014) qui met en avant par exemple une place nouvelle donnée aux familles afin qu'elles puissent toutes conquérir un pouvoir d'agir pour favoriser la réussite des enfants ; et non pas s'arrêter à une simple inclusion physique de l'élève en classe ordinaire, qui renverrait au principe d'intégration. C'est tout le système éducatif qui doit évoluer pour s'adapter aux ESH. On retrouve un autre exemple de cette idée chez Le Capitaine (2013), qui parle d'inversion de paradigme et de révolution conceptuelle. Il s'agit d'un changement profond sur la manière de concevoir la place des personnes en situation de handicap dans la société. Pour Ebersold (2015), le concept d'inclusion en vient alors à dépasser la question du handicap pour acquérir une dynamique plus globale conduisant la société à être plus réceptive à la différence ce qui mène les politiques inclusives à revendiquer alors une conception systémique du monde social : « À l'origine, le terme d'"inclusion", reflétait la volonté de scolariser les enfants reconnus handicapés en milieu ordinaire en vue de changer les représentations à leur égard, et, plus généralement, de renforcer la réceptivité de la société à la différence » (Ebersold, 2015, p. 68). Pour Pillant (2019) « individuation et socialisation sont un seul et même processus » (p. 21). Il note un changement de vision, prônant l'inclusion comme un « vivre-ensemble », considérant chaque individu avec ses singularités en s'appuyant sur un principe de déstigmatisation, là où l'intégration renforce le principe de discrimination.

Pour ces différents auteurs, nous notons qu'ils insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une simple évolution de termes, entre intégration et inclusion, mais d'un réel changement de paradigme appelant des évolutions sociétales et des décisions politiques nécessitant de véritables évolutions fonctionnelles de l'école. Issus de champs disciplinaires différents tels que la philosophie, l'anthropologie, la sociologie ou les sciences de l'éducation, ils partagent l'idée selon laquelle l'inclusion est devenue une responsabilité collective de la société et impose les organisations et les établissements d'ajuster leur projet d'établissement et de service, d'organiser les projets personnalisés afin de créer une dynamique globale. Partant de là il s'agit pour les auteurs cités de repenser le système éducatif afin de faire évoluer les mentalités et les perceptions quant à la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. Plus encore, cette évolution les conduit à réfléchir à la scolarisation des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers, au-delà du champ du handicap.

4.4. L'émergence de la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)

La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République dite « loi Peillon » a pour objet de faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous, et notamment, de permettre et d'améliorer l'accès à une scolarité ordinaire pour les élèves en situation de handicap. Cette loi entérine le terme d'inclusion, remplaçant celui d'intégration, en vigueur jusqu'alors.

Durant la période 2005-2013, nous notons dans les écrits scientifiques, l'apparition de nouvelles terminologies en lien avec les évolutions législatives supranationale relatives à la scolarisation des ESH et la volonté d'une école plus réceptive aux différences. En effet, les travaux de Bataille

et Midelet (2014) qui traitent des élèves ayant des spécificités et de la diversité des élèves, mettent en évidence le fait que le vocable « inclusif » est souvent réservé en France aux personnes en situation de handicap. Ainsi, pour les auteurs, dans le cadre scolaire, l'inclusion serait un terme employé pour désigner spécifiquement la scolarisation des ESH. Cependant, pour Bouquet (2015), le terme d'inclusion dans le champ du handicap vise à prendre en compte la dimension sociale du handicap et à poser la reconnaissance de la diversité. Elle montre « que l'inclusion est non seulement une politique, mais est perçue aussi comme une valeur, comme une éthique prônant la justice sociale et la cohésion de la communauté » (p. 25).

Ainsi, la réflexion sur la notion d'inclusion scolaire convoque différents champs disciplinaires et conduit les auteurs à proposer et analyser de nouvelles terminologies pour désigner d'une part, l'évolution de la scolarisation et de la place des élèves en situation de handicap et d'autre part, la prise en compte de la diversité de tous les élèves, au-delà du champ du handicap, à l'école. Ebersold (2009), pour qui l'inclusion scolaire consiste à faire de l'école un moyen de construire une société réceptive aux différences et à l'accueil de la diversité, introduit dans ses travaux la notion d'EBEP. Il défend une vision beaucoup plus large de l'inclusion, au-delà du champ du handicap. Il définit la notion d'EBEP comme des élèves pouvant « présenter une déficience, être surdoués, vivre dans les endroits isolés ou dans des communautés nomadiques, appartenir aux minorités ethniques, culturelles ou linguistiques ou encore provenir de milieux défavorisés » (p. 75). Katz et al. (2021) rejoignent Ebersold en expliquant qu'à travers l'emploi de la notion de BEP, les situations de difficultés et de handicap ne sont plus classées d'après des critères de définition exclusivement médicaux mais également à partir de déterminants sociaux (p. 98). Selon Bonvin (2023), « cette notion inclut notamment les élèves en difficultés scolaires ou encore les élèves issu-es de l'immigration, ce qui questionne les attentes scolaires tant sur le plan scolaire que socioculturel » (paragr. 2).

Ebersold et Détraux (2013) renvoient cette notion à l'idée que tout enfant a des besoins individuels spécifiques. Ils se réfèrent au concept de "*specific need*" de Warnock, qui « couvre un champ très large, désignant tantôt des besoins physiologiques élémentaires (faim, soif) et tantôt de simples besoins matériels non vitaux » (Ebersold & Détraux, 2013, p. 104). Les auteurs notent ici le risque d'une confusion « entre besoin en général, besoin particulier, déficience ou trouble de l'apprentissage et allocation de ressources complémentaires » (p. 107).

Ils mettent l'accent sur le fait que la notion de besoin éducatif peut être interprétée de plusieurs manières :

Alors que certains voient quasi exclusivement dans le besoin éducatif, la résultante d'une déficience ou une maladie, d'autres y incluent également les élèves dont le besoin éducatif résulte de l'interaction entre les capacités d'apprentissage des intéressés et les normes scolaires, et d'autres encore y voient aussi la résultante de difficultés sociales (p. 104).

Pour Thomazet (2012), l'emploi du terme de BEP, « suppose de penser la différence à l'école en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés » (p. 14). D'ailleurs, sur le plan scolaire, le Warnock Report distingue déjà en 1978 trois types de besoins que sont les « besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements, besoins d'aménagement dans les programmes et besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au "climat émotionnel" dans lesquels les apprentissages prennent place » (cité par Thomazet, 2012, p. 14).

Pour Thomazet (2012) la notion de BEP permet de centrer le raisonnement sur les besoins et non plus sur l'origine de troubles. Woollven (2021) rejoint cette idée que la logique poursuivie à travers l'emploi de BEP est qu'il s'agit de prendre en compte des besoins pédagogiques, mettant à l'écart la dimension médicale qui existait jusqu'alors.

En ce sens, Charrier (2013), elle aussi, insiste sur le fait qu'il faut apporter une attention particulière à la terminologie utilisée pour nommer les ESH. Pour l'auteure, l'utilisation de la notion de BEP permet d'avoir une vision beaucoup plus large qui prend en compte la diversité des élèves et non pas seulement les ESH par le fait que « le mot handicap n'est pas mentionné sous l'intitulé d'élèves à besoins éducatifs particuliers, ce dernier renvoyant aussi bien aux enfants du voyage ou aux enfants non francophones qu'à ceux en situation de handicap » (Charrier, 2013, p. 142). Cela permet à Reverdy de dire en 2019, que « c'est comme si la notion de besoin particulier remplaçait les anciennes catégorisations de handicap, mais en créant une "super catégorie" très large répondant à toute une gamme de difficultés d'apprentissage, avec des risques de stigmatisation » (p. 16). C'est ainsi que Reverdy (2019) corrobore et complète les propos de Charrier (2013) et d'Ebersold et Détraux (2013) par le fait que cette notion permet de prendre en compte l'interaction de la personne avec son environnement, conduisant alors le système scolaire à proposer des réponses pédagogiques aux besoins des élèves. Ce qui rejoint également la réflexion de Bataille et Midelet (2018) sur la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée qui pourrait profiter à la diversité des besoins des élèves, au-delà des ESH.

Cette attention portée à la notion de BEP et plus particulièrement sur celle d'EBEP, amène certains auteurs, notamment Bouquet (2015) et Ebersold et Détraux (2013), à alerter sur le fait qu'il s'agit encore d'une notion floue, rarement définie, peu précise et mal stabilisée dans la littérature, connaissant différentes interprétations en fonction des pays et « qui peine à faire le lien entre la grande difficulté et la situation de handicap » (Gossot, cité par Bouquet, 2015, p. 21). En effet, en 2021, des auteurs comme Ebersold et Armagnague interrogent la réalité ou la pertinence même de cette notion. Pour eux,

ce flou est source de confusion : il conduit à distinguer les élèves en situation de handicap de ceux à besoins éducatifs particuliers, comme si les élèves en "situation de handicap" n'avaient pas de besoins éducatifs et comme si les élèves à "besoins éducatifs" n'étaient pas confrontés à des situations de handicap restreignant leur accès à l'école (Ebersold & Armagnague, 2021, p. 40).

Ils expriment que lorsque le besoin éducatif particulier résulte d'un problème de santé, une reconnaissance institutionnelle est alors nécessaire pour compenser ce besoin, tandis que lorsque le BEP résulte d'autres facteurs (origine sociale, allophonie, HPI, etc.), les aménagements et le soutien proposés relèvent de la responsabilité de l'éducation nationale (Ebersold & Armagnague, 2021).

Ainsi, pour les auteurs cités ci-dessus, les ESH semblent toujours considérés comme une catégorie à part des EBEP puisque ce qui les distingue est la reconnaissance institutionnelle de leur handicap ou de leur situation handicapante sur un temps déterminé.

D'ailleurs, Woollven (2021) pense même qu'en France, les BEP sont synonymes de handicap : « l'existence du handicap en tant que catégorie administrative (comme un ensemble de statuts, de dispositifs et de droits) en fait la seule catégorie pertinente lorsqu'il s'agit d'envisager des modalités pratiques de prise en charge de certains élèves » (Woollven, 2021, p. 60). L'auteure

argumente ses propos par le fait qu'en France il n'existe « aucune donnée statistique spécifique, seuls les élèves "en situation de handicap" sont systématiquement recensés (DEPP, 2019) » (Woollven, 2021, p. 60). Le handicap reste donc le principal référentiel d'action publique dans ce domaine. Rufin et Payet (2021) rejoignent l'idée de Woollven en évoquant la proximité qu'il existe entre les termes de BEP et de handicap : « altération et entrave pour le BEP, déficience et limite de capacités pour le handicap » (p. 70). En effet, pour ces auteurs

Les élèves relevant du handicap n'entrent pas entièrement dans la catégorie plus large du BEP qui pourrait atténuer leur stigmatisation et les rapprocher d'une scolarité ordinaire ; ils demeurent des élèves à part. De l'autre, le rapprochement des élèves à BEP « simple » de ceux porteurs de handicap alimente également leur stigmatisation (Rufin & Payet, 2021, p. 70).

Finalement, l'étude de ces recherches nous amène à dire que même si les BEP recouvrent une diversité de situations, ils continuent à s'inscrire dans un registre déficitaire, à partir des difficultés et des troubles des élèves.

De plus, il est intéressant de noter que les auteurs étudiés se sont questionnés sur la terminologie d'EBEP à partir de 2013. Or, cette appellation a été institutionnalisée dans les textes officiels en 2016. En effet, le ministère de l'Éducation nationale, l'introduit dans la circulaire du 8 août, relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap, sans pour autant la définir. Dans l'introduction, il est simplement précisé que le droit à l'éducation pour tous « impose au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves » afin de développer un regard positif sur les différences. D'ailleurs, la loi pour une école de la confiance en 2019 confirme cette acception élargie de la scolarisation des élèves en difficulté scolaire en remplaçant l'expression « élèves handicapés » par « EBEP ». Plus récemment encore, à l'occasion de la cinquième CNH en février 2020, la notion de BEP a également été employée sans être définie.

Cette réflexion autour de la terminologie des EBEP est contextualisée par les auteurs au système français. Ebersold et Détraux (2013), Bouquet (2015), ainsi que Reverdy (2019) précisent que le concept de BEP n'englobe pas les mêmes types d'élèves entre différents pays européens. Les EBEP peuvent donc être des élèves présentant des profils singulièrement différents en fonction des pays.

4.5. L'école et l'éducation inclusive

Un autre axe de questionnement repéré dans la littérature scientifique porte sur la manière dont les auteurs discutent les notions d'école et celle d'éducation inclusive. En effet, nous constatons auprès des auteurs la volonté de définir le terme d'école inclusive et de rendre compte de la transformation de l'institution scolaire à travers le paradigme de l'inclusion. C'est ainsi qu'en 2014, Bruchon propose la définition suivante de l'école inclusive :

d'une part, une école qui scolarise, sans distinction et sans condition, tous les enfants présents sur le territoire national dont, bien entendu, les enfants qui présentent ce que, maintenant, on appelle des "besoins éducatifs particuliers" ; et donc, d'autre part une école qui prend en compte les diversités, particularités et singularités des élèves, y compris quand ces diversités et particularités nécessitent des accompagnements

spécifiés ; et ce pour faire accéder tout le monde à une culture commune pour vivre ensemble dans une égalité de droits et de dignité (p. 3).

Pour cet auteur, l'école inclusive introduit l'idée qu'il est nécessaire de transformer toute l'institution scolaire « pour qu'elle n'exclut pas, mais inscrive tous les enfants dans un tout, un espace social, lieu commun de l'enfance voire de l'adolescence : l'école » (p. 3).

D'autres auteurs comme Bouquet (2015), Garel (2010) et De Saint Martin (2018), parlent davantage d'éducation inclusive pour envisager l'inclusion de la manière la plus large possible et pour insister sur le fait que l'éducation inclusive concerne tous les acteurs de l'école et pas uniquement les enseignants. Il s'agit alors de modifier l'organisation et le fonctionnement du système éducatif en montrant une responsabilité de tous les acteurs de l'école et pas uniquement celle de l'enseignant qui accueille l'élève « différent » dans sa classe (De Saint Martin, 2018).

Caraglio (2017), corrobore ces propos et précise que l'éducation inclusive implique la mise en œuvre des conditions pédagogiques permettant de réduire les obstacles d'apprentissage. Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider (2007) complète avec l'idée que l'éducation inclusive vise à éviter au maximum la stigmatisation et que, pour cela, dans le fonctionnement ordinaire de l'école, il y ait à disposition un ensemble de soutiens dont tous les élèves pourraient avoir besoin. Et « cela n'exclut pas pour autant que certains élèves puissent bénéficier par ailleurs de soins médicaux ou de thérapies, en dehors de l'école » (Plaisance et al., 2007, p. 161).

Ces définitions d'école et d'éducation inclusives amènent les auteurs à identifier la nécessité d'évolutions du système éducatif à deux titres. D'une part Bataille et Midelet (2014) évoquent la scolarisation des élèves en situation de handicap comme une opportunité pour l'école afin de faire évoluer les pratiques vers la différenciation pédagogique : les aménagements prévus initialement pour les élèves en situation de handicap peuvent bénéficier à tous les élèves ayant des spécificités. D'autre part, ces mêmes auteurs affirment que « l'enseignant doit mettre en œuvre des gestes professionnels adaptés pour répondre à cette diversité de profils des élèves » (Bataille & Midelet, 2014, p. 94).

Cette évolution terminologique qui accompagne ce qui est désigné pour certains par la notion de « paradigme de l'inclusion » (à titre d'exemple : Bruchon, 2014 ; Le Capitaine, 2013 ; Ebersold, 2015 ; Pillant, 2019), questionne certains auteurs, plus particulièrement en sciences de l'éducation et en sociologie, qui tentent de mettre en lumière l'aspect contradictoire de ce nouveau modèle qu'est l'inclusion.

4.6. Le paradoxe de l'inclusion

Si l'inclusion est perçue par certains auteurs comme un changement paradigmatique qui conduit l'institution scolaire à s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves, dont ceux des ESH, certains soulèvent un aspect paradoxal à cette inclusion. C'est le cas de Plaisance (2010) qui questionne le placement des ESH à l'intérieur d'un même lieu. Pour lui, cela ne signifie pas nécessairement la fin des mesures d'exclusion. En effet, « les apparences peuvent être trompeuses et dissimuler des formes subtiles de mise à l'écart » (p. 5). L'idée que l'inclusion renvoie à la notion de fermeture, à travers l'étymologie du mot, est soulignée par l'auteur et complétée par Bouquet (2015) qui s'appuie sur l'origine latine du terme, *inclusio* qui signifie emprisonnement ; alors que la conception usuelle française de ce terme « désigne l'affirmation

des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités » (cité par Bouquet, 2015, p. 20). Le Capitaine (2013) précise que, pour lui, la notion d'inclusion a un statut paradoxal en ce qu'elle donne une place de droit et d'égalité à tous dans une société qui reste inégalitaire, normative et qui prône la performance et la compétition. Caraglio (2017) rejoint les propos de Le Capitaine (2013) sur le fait que malgré la volonté de la société de devenir plus inclusive, la performance et la compétition restent de mise. Il s'agit alors de se demander si la société souhaite privilégier la perfection, la compétition et la performance, mettant ainsi à l'écart les personnes en situation de handicap, ou si, pour devenir plus inclusive, l'école doit également le devenir (Caraglio, 2017). Pour exemple, la recherche de Priolet (2019) compare deux situations, qui se sont déroulées à trente ans d'écart, décrivant la prise en charge dans une classe ordinaire d'école élémentaire d'élèves relevant d'une ULIS. Celle-ci montre que si auparavant l'élève devait sortir de sa classe pour recevoir individuellement des aides, désormais, l'élève bénéficie d'aides au sein même de sa classe de scolarisation ordinaire. Mais Priolet (2019) note qu'il est toutefois difficile de passer du paradigme d'intégration à celui d'inclusion, car malgré la scolarisation en ULIS, l'élève passe la moitié de son temps de scolarité dans sa classe de référence, son inclusion sociale ne va donc pas de soi si l'enseignant n'engage pas une coopération entre les élèves. Ainsi, l'élève travaillera à son rythme, mais sans interagir avec les autres élèves.

Pour Rufin et Payet (2021), « l'école inclusive entend ne plus séparer une partie des élèves en raison d'une déficience particulière, mais elle suppose leur repérage, leur identification et leur prise en charge par des moyens et des professionnels spécialisés » (p. 78). Les auteurs soutiennent ainsi l'idée selon laquelle l'école inclusive produit l'inverse de ce qui est souhaité, ne remettant pas en cause la norme qui permettrait de réduire les écarts entre les élèves « ordinaires » et ceux à BEP.

L'inclusion scolaire engendre donc potentiellement des tensions dans le système pouvant dissimuler des aspects d'inégalités sociales et conduire à de l'exclusion. La dénonciation faite par Goyer et Borri-Anadon (2019) de ces rapports sociaux inégalitaires « permet d'éviter que le paradigme inclusif ne se limite qu'à des changements cosmétiques ne servant qu'à reproduire le statu quo » (p. 202). Ainsi, les nouveaux termes comme « diversité », « citoyenneté » et « besoins » apparaissent sous une forme d'euphémismes du discours, qui dissimuleraient des aspects d'inégalités sociales.

À travers ces différentes mises en perspectives prenant appui sur les évolutions historiques et terminologiques, nous avons pu mettre en évidence les sujets centraux de la recherche qui aborde principalement l'évolution de la scolarisation des ESH, ainsi que le changement de paradigme – en lien avec l'évolution législative –, allant de la perception de la place accordée aux élèves en situation de handicap à la volonté de la société puis de l'école de mieux prendre en compte la diversité et la spécificité de ces élèves.

À ce stade il est cependant important de noter dans cette revue de littérature, la quasi-absence – à l'exception de travaux récents (Assude & Tambone, 2019 ; Chevallier-Rodrigues et al., 2019 ; Thomas, 2021) – d'enquêtes de terrain pouvant fournir des données empiriques sur des situations effectives d'inclusion scolaire. Plaisance notait déjà en 2010, que les données existantes concernant les réalités inclusives pour les enfants en situation de handicap étaient très lacunaires et insatisfaisantes. Cette quasi-absence de données empiriques empêche à notre

sans toute élaboration concertée de la formation de l'ensemble des acteurs du système scolaire que cette inclusion exige. Nous faisons donc le choix, dans la partie suivante, de porter notre revue de la littérature sur la question de la formation des enseignants à l'école inclusive. C'est en effet en ce sens que concluent les travaux récents de Kohout-Diaz et al., 2020 ; Noepfel & Goulet, 2019 ; Garel, 2020.

Chapitre 5 - La recherche sur la formation initiale des enseignants du premier degré

La loi pour une *École de la confiance* du 26 juillet 2019 fait état d'une hétérogénéité entre les formations délivrées dans les différentes écoles de formation des enseignants en France et vise à homogénéiser la formation initiale des enseignants sur l'ensemble du territoire national (incluant un nouveau référentiel de formation, des volumes horaires identiques, une préprofessionnalisation en trois ans). Cette loi a également permis d'engager à la fois une transformation de l'organisation de l'accompagnement des ESH, avec l'appui des professionnels du handicap, et une amélioration des conditions de recrutement, de formation et de travail de leurs accompagnants.

Nous n'avons repéré qu'un nombre restreint d'articles portant sur la formation initiale des enseignants en général et plus spécifiquement de la formation de ces enseignants aux questions d'inclusion. Ces articles débutent dans leur quasi-totalité par un rappel de l'évolution historique de la formation. On remarque ici une approche similaire que celle repérée dans notre première section, qui traitait en premier lieu d'un historique de l'évolution législative de la scolarisation des ESH. Nous notons que les articles portant sur la formation initiale des enseignants abordent peu la place de la formation à l'école inclusive, tandis que les articles qui traitent de la question de l'inclusion interrogent la formation des professionnels qui en découle.

5.1. L'évolution de la formation initiale des enseignants

Nous repérons dans un premier temps, un ensemble d'études sociologiques et en sciences de l'éducation, couvrant l'histoire de la formation des enseignants à partir des années 1960 jusqu'aux perspectives de la loi de 2013 puis plus récemment la loi de 2019.

En 1999, Prost retrace l'histoire de la formation des enseignants de manière générale depuis les années 1960 à travers les acteurs et les enjeux. Dans un ouvrage qu'il publie en 2014, Prost poursuit ses travaux et s'attache à rendre compte de l'évolution du cadre administratif de la formation des enseignants en France. Ainsi, à quinze ans d'écart cet auteur étudie la volonté d'universitariser la formation pour la rendre plus professionnalisante. Il n'aborde pas la question de l'inclusion dans ces deux textes, ce qui est compréhensible dans le texte de 1999, antérieur à la loi de 2005 et 2013, mais plus étonnant pour sa publication de 2014.

Bourdoncle (2009) s'intéresse également au processus d'universitarisation de la formation enseignante au moment de la création des IUFM. L'universitarisation est, pour lui, « lorsque les lieux de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettaient, se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université » (p. 19). Selon l'auteur, la création des IUFM ne représente pas vraiment une universitarisation, dans la mesure où, jusqu'en 2008, les IUFM étaient « des établissements publics à caractère administratif et non des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, comme les universités » (p. 22). Les propos de Prost (2014) rejoignent cette idée en précisant que les IUFM bénéficient du statut juridique de l'université, sans en être réellement une composante jusqu'en 2008. Ce nouveau statut encourage la formation des enseignants à faire le lien entre l'enseignement et la recherche, mais dans les faits les enseignements au sein

des IUFM restent majoritairement disciplinaires. Ceci rejoint l'affirmation de Bourdoncle en 2009 autour du « divorce complet entre théorie et pratique » (p. 24).

Dahringer (2001) étudie également la formation initiale des enseignants. Il met en évidence que l'évolution des programmes exige des enseignants d'avoir une vision large de leur discipline, « de ses évolutions et la perception du sens des transformations du système » (p. 56). Mais aussi, lorsque les jeunes enseignants arrivent sur le terrain, ils sont confortés « dans l'idée que l'enseignement est un métier qui implique, sur la durée d'une carrière, des évolutions, voire des mutations qu'il leur appartiendra d'assumer » (p. 57). Autrement dit, l'auteur amène l'idée que la formation ne se cantonne pas à la formation initiale, mais que le métier de l'enseignement demande un investissement durable de la part de l'enseignant de façon à s'adapter aux évolutions et aux mutations de la société et de l'institution scolaire. Nous pouvons faire le lien entre les déclarations de Dahringer et la prise en considération de la scolarisation des ESH consécutivement à la loi de 2005. Son article, antérieur à la loi, pointe une réalité du métier : son évolution indispensable en fonction des mutations de la société, dont l'inclusion des élèves en situation de handicap constitue un exemple marquant. Au sujet de la nécessaire adaptation du métier d'enseignant aux évolutions de la société Altet (2012) et Charrier (2013) défendent l'idée que la formation des enseignants devrait permettre aux futurs enseignants de développer leur réflexivité, c'est-à-dire des compétences de savoir-analyser, savoir-réfléchir et savoir-justifier, même dans un modèle de formation consécutif. Pour Charrier (2013) des groupes d'analyse de pratique participeraient à la formation professionnelle des enseignants en formation initiale, leur permettant ainsi de travailler sur leur perception de l'école, des élèves, du handicap et de leur propre rôle : leur rapport au savoir.

Un autre regard, plus distancié, sur le système de formation des enseignants français, est porté par Gauthier (2013) qui publie un article dans une revue internationale espagnole à visée comparative, étudiant les réformes majeures en France concernant le système de formation des enseignants. Après avoir retracé l'évolution du système éducatif français en pointant le déclin de ce dernier au fil des décennies, l'auteur reprend l'évolution du système de formation des enseignants des écoles normales, jusqu'à la création des IUFM et développe une réflexion sur les perspectives nouvelles prévues par la loi de 2013 sur la refondation de l'école de la République. Pour Gauthier, la priorité de l'éducation, malgré un contexte de crise économique, de nouvelles mesures et les perspectives qui se dégagent, marque de toute évidence la volonté politique du nouveau gouvernement d'arrêter le déclin de l'éducation en France en redonnant à la formation des enseignants une mission éducative claire. Mais c'est toute l'école républicaine qui doit retrouver sa vocation originelle de conquête de l'égalité (Gauthier, 2013, p. 70).

Il est important de noter notre revue de la littérature n'a pas pu repérer d'articles portant sur la formation initiale des enseignants abordant la question de l'école inclusive et son intégration aux programmes de formation. Ils interrogent le plus souvent de façon générale cette formation, son évolution à travers le temps ainsi que les différentes réformes qui viennent la faire évoluer. En revanche, certaines analyses de ces auteurs peuvent être mises en relation avec la question de l'école inclusive de manière indirecte. C'est le cas lorsqu'il est question du rapport entre la théorie et la pratique, de la question de la réflexivité à travers les analyses de pratique ou encore de la préparation aux mutations futures de l'école.

Ajoutons à cela les auteurs qui insistent sur la difficile entrée dans le métier enseignant. Ils abordent l'idée que les savoirs construits en formation initiale et les réalités de terrain conduisent les néo-enseignants à composer avec « la réalité des élèves, les positions des collègues ou de l'administration » (Perez-Roux, 2016, p. 10). Pour cet auteur, l'univers concret de l'enseignement met les jeunes professionnels dans des situations inconfortables, de doute, pour lesquelles ils doivent agir souvent dans l'urgence. C'est pourquoi les enseignants doivent être « bien formés ainsi que l'ensemble des personnels qui sont, de fait, tous appelés à un moment ou à un autre de leur carrière, à enseigner à des enfants handicapés » (Poucet, 2016, p. 43).

Il nous apparaît ainsi important de s'intéresser aux recherches qui portent sur la formation des enseignants prenant en compte la question de la formation à l'inclusion scolaire, à laquelle les enseignants se retrouveront inévitablement confrontés sur le terrain.

5.2. La formation initiale des enseignants à l'école inclusive

La cinquième CNH qui s'est tenue le 11 février 2020, à l'occasion des quinze ans de la loi du 11 février 2005, fait figurer au premier plan des 12 engagements du gouvernement la réussite de l'école inclusive : « fin 2020, tous les nouveaux enseignants seront formés pour mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers ». Cet engagement s'inscrit dans la même perspective que la loi du 26 juillet 2019 dont le chapitre IV est entièrement consacré à l'école inclusive. Nous l'avons vu, la volonté des pouvoirs publics est d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée, prenant mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers.

Nous notons que, depuis la loi de 2005, les auteurs qui se sont penchés sur la formation initiale des enseignants à l'école inclusive, s'accordent pour dire que les enseignants ne sont pas ou très peu formés à ces questions, d'où la nécessité de réajuster la formation (Charrier, 2013).

Dans son enquête, Ménager-Wawrzynowicz (2016) constate que « les enseignants interrogés se disent non formés et rapidement démunis face au handicap, or, ces comportements peuvent renforcer le stigmatisme du handicap en créant des différences "visibles" avec les autres élèves » (p. 12). Reverdy (2019) corrobore ce constat en observant que les enseignants se déclarent démunis face à la très forte hétérogénéité dans leur classe qu'ils doivent gérer au quotidien. Baillat et Niclot (2017), quant à eux, observent qu'une grande partie des enseignants déclarent se sentir moins bien préparés aussi bien sur le plan théorique que sur le plan pratique. En s'appuyant sur un ensemble de rapports, Suau (2020) précise que « même si les enseignants se disent favorables à l'accueil de ce public, ils se disent non préparés et ne pas savoir comment accueillir des élèves avec des troubles du comportement ou avec des retards plus ou moins prononcés... » (p. 38).

Une recherche menée en 2016 par Noël a permis de montrer que « la majorité des jeunes enseignants interrogés considèrent les difficultés ou déficits comme inhérents à l'élève qui nécessite de ce fait une pédagogie "particulière" dont le spécialiste est garant » (Noël, 2016, p. 30). Alors qu'à l'inverse, d'autres recherches ont pu montrer que certains professeurs perçoivent les difficultés scolaires comme des besoins spécifiques nécessitant un fonctionnement à deux vitesses dans la classe afin de mettre tous les élèves en situation de

réussite (Barry, 2014). Durant (2021) relève que lorsque les aménagements ne suffisent pas à atténuer les difficultés de l'élève, ce dernier est considéré comme n'étant pas à sa place à l'école ordinaire et l'établissement spécialisé est alors encore reconnu comme la réponse la plus adaptée à ses besoins. Dans sa recherche, Sarralié (2019) met en évidence que les enseignants sont inquiets lorsqu'ils doivent inclure un ESH dans leur classe : ils craignent de ne pas savoir faire. Leur inquiétude se manifeste de différentes façons : certains focalisent de manière excessive sur les difficultés « réelles ou supposées, de l'élève en situation de handicap » (Sarralié, 2019, p. 139), d'autres adoptent une posture de compassion ou encore considèrent qu'ils doivent faire comme les autres pour justifier l'absence d'aménagement.

Toutefois, en 2012 Garnier démontrait que les enseignants qui ont déjà connu une expérience de travail avec un élève en situation de handicap sont plus favorables que les autres enseignants à l'inclusion. L'auteur repère donc deux profils d'enseignants : ceux qui pensent que le handicap est lié à la personne, et ceux qui donnent une influence prépondérante aux interactions entre l'élève et l'environnement. À ce sujet, Fortier, Noël, Ramel et Bergeron (2018), qui se sont intéressés à la question du sens donné par les enseignants en formation ou en exercice à l'intégration scolaire et à l'éducation inclusive, relèvent que la formation initiale des enseignants semble maintenir voire renforcer une représentation biomédicale de la déficience et du handicap, contraire à la vision de l'inclusion dont parlait Garnier en 2012.

La nécessité de formation des enseignants à l'école inclusive est présente dans les textes législatifs. La circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 8 Août 2016 annonce un module spécifique dispensé par les ESPE afin de permettre aux enseignants d'acquérir des connaissances relatives à la scolarisation des ESH ainsi qu'à la dynamique de l'école inclusive.

Dans le cadre du programme « Éducation et formation 2020 » relatif aux objectifs des systèmes éducatifs entérinés par le Conseil Européen, l'enseignement inclusif constitue un des axes prioritaires (Escalié & Legrain, 2020).

Or, Ménager-Wawrzynowicz (2016), conseillère pédagogique en Adaptation scolaire et Scolarisation des enfants en situation de Handicap (ASH), alerte sur le fait que, malgré les prescriptions institutionnelles, il y a un manque de formation initiale, qui amène les enseignants à être plus réactifs qu'adaptatifs face au handicap. Mazereau (2014) justifie ce manque par le fait qu'il n'y a pas d'intérêt porté à l'égard des élèves à besoins particuliers. Pour lui, « tout se passe donc comme si la compensation par le recours aux aides humaines que sont les auxiliaires de vie scolaire restait la seule réponse envisagée dans le cadre d'une politique d'amélioration des conditions d'accueil des élèves handicapés à l'école » (Mazereau, 2014, p. 23). Dans les résultats de son enquête, Durant (2021) pointe aussi le manque de formation qui constitue un obstacle à l'inclusion scolaire et rejoint les propos de Mazereau en disant que « sans formation spécifique et faute de préparation, ces enseignants ont dû s'adapter et bricoler avec ingéniosité et leurs descriptions sont riches d'innovations et de tâtonnements, le plus souvent réalisées avec l'aide de l'auxiliaire qu'ils considèrent indispensable » (Durand, 2020, parag. III.A.).

Escalié et Legrain (2020) rejoignent l'idée selon laquelle les enseignants sont peu sensibilisés au cours de leur formation aux différents dispositifs qui existent pour répondre à l'enjeu d'un enseignement inclusif : « il s'agit de penser l'écologie de la classe en vue d'installer un climat de confiance et de bienveillance et favoriser l'implication de tous les élèves » (p. 76).

En ce qui concerne les enseignements relatifs à l'école inclusive en formation initiale, Ménager-Wawrzynowicz (2016) repère des variations entre lieux de formation. En effet, concernant le handicap cette dernière varie selon les départements : elle peut, de façon minimaliste, prendre la forme d'une simple information de ce qu'est l'ASH ou d'une présentation de la loi du 11 février 2005 et des différentes structures de l'ASH. Elle peut aussi être une option choisie parmi d'autres, ce qui veut dire que bon nombre d'étudiants ne seront pas formés au handicap (p. 11). Savournin, Brossais, De Léonardis, Chevallier-Rodriguez et Courtinat-Camps (2020), qui portent une réflexion sur la formation des enseignants à partir d'une recherche qualitative sur l'expérience de l'inclusion scolaire selon le point de vue de différents professionnels de collège, considèrent qu'aujourd'hui, la formation proposée aux enseignants doit, non seulement aborder des contenus liés aux pratiques de l'école inclusive, mais « dans des volumes horaires conséquents et ouverts à la fois sur les apports de la recherche et sur ceux des spécialistes et professionnels partenaires de l'école. » (p.28). Or,

la part très importante accordée aux domaines disciplinaires dans les cursus de formation initiale ne permet pas que soit prise en compte l'appropriation des enjeux et des méthodes de l'école inclusive sinon dans des domaines transversaux le plus souvent restreints. (Savournin et al., 2020, p. 32).

En effet, selon l'ancien directeur de l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA), José Puig, « la durée de formation initiale en la matière varierait entre 6 heures et 40 heures selon les ÉSPÉ, la formation continue étant "réduite à peau de chagrin" en raison des difficultés de remplacement des enseignants » (Cité par Savournin et al., 2020, p. 32).

En 2012, Grimaud et Saujat faisaient déjà ces constats : « que ce soit en formation initiale ou continue, les temps consacrés à la question du handicap et aux gestes professionnels permettant de scolariser un élève handicapé sont extrêmement rares » (p. 8). Ils mettent d'ailleurs en évidence que l'institution ne fournit pas aux enseignants de formation ni de dispositifs leur permettant de développer des pratiques spécifiques en faveur des élèves en situation de handicap qu'ils accueillent dans leur classe. De la même manière, Ebersold et Détraux (2013) qui évoquent les difficultés rencontrées par les enseignants pour adapter leurs pratiques aux particularités des EBEP, pointent les lacunes des systèmes de formation des enseignants « puisque la formation initiale des enseignants n'aborde que très peu les difficultés d'apprentissage auxquelles sera inévitablement confronté tout enseignant dans sa classe » (p. 103).

Cependant, Charrier (2013) nuance les propos de Grimaud et Saujat (2012) et d'Ebersold et Détraux (2013) en témoignant que :

de ma place d'enseignante, je connais les contenus que j'ai transmis et je sais que les étudiants ont le bagage adéquat pour comprendre intellectuellement la situation des élèves dont ils ont la charge et qu'ils connaissent les adaptations pédagogiques adéquates à chaque cas singulier. Cependant, cette information semble être loin d'être suffisante pour leur permettre d'accueillir sereinement ces élèves en situation de handicap (Charrier, 2013, p. 140).

Nous relevons qu'au-delà d'énoncer la nécessité de former les enseignants, certains auteurs amènent des propositions de perspectives d'évolution de la formation initiale à l'école inclusive.

Pour Akkari et Barry (2018), une réflexion de fond est à mener, car l'école inclusive ne peut se limiter qu'à la coprésence en classe d'élèves aux profils diversifiés. En effet, les auteurs soulèvent le fait que la réussite scolaire des EBEP passe nécessairement par une transformation des postures pédagogiques. Garel (2010) insiste également sur le fait qu'une formation des enseignants « mieux adaptée aux besoins des enfants, attentive à leurs difficultés spécifiques et à leurs capacités, serait un levier pour que se construisent des apprentissages féconds » (p. 161). Il donne un exemple pouvant être présenté en formation : la pédagogie différenciée peut se conjuguer à une pédagogie de groupe, pour tous les élèves d'une classe afin de déstigmatiser et renforcer le lien social entre les élèves.

Brun, Hache et Ladage (2020) ajoutent à cela l'importance de mieux prendre en considération les caractéristiques des formations, en termes de contenus et de durées, qui ont un impact sur l'évolution des gestes professionnels des enseignants en classe.

C'est une des raisons qui nécessite que le milieu ordinaire doit, comme le soulignent certains auteurs, pouvoir s'appuyer sur le milieu spécialisé qui acquiert des compétences depuis des décennies (Ménager-Wawrzynowicz, 2016). En accord avec Ménager-Wawrzynowicz (2016), Reverdy (2019) encourage un rapprochement entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés afin de développer une culture commune amenant à un coenseignement. L'importance que la formation des enseignants et leur professionnalisation prennent en compte la différence et la diversité, est soutenue par Macaire (2019).

Bataille et Midelet (2018) soulignent que le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation précise que, pour que l'école soit inclusive, « l'enseignant doit "adapter son enseignement et son action éducative et travailler avec les personnes-ressources en vue de la mise en œuvre du 'projet personnalisé de scolarisation' des élèves en situations de handicap" » (p.8). A cela peut on peut ajouter qu'au-delà des connaissances et expériences personnelles des enseignants, d'autres dimensions comme les représentations personnelles peuvent entrer en jeu. Ainsi selon Fortier et al. (2018), il apparaît important d'aider les enseignants à prendre conscience de leurs représentations afin de voir comment elles facilitent ou font obstacle à l'émergence de pratiques inclusives. Dans une visée inclusive,

il s'agira de les inviter à envisager le rôle de leurs représentations dans la prise en compte des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et plus largement de la diversité des élèves ainsi que dans leur cheminement vers l'adoption d'une vision biopsychosociale, collective et évolutive (Fortier et al., 2018, p. 27).

Il est enfin intéressant de noter que Ménager-Wawrzynowicz (2016) pointe le manque de ressources mises à disposition des enseignants en formation initiale concernant le handicap, qui pourraient toutefois développer leur réflexivité. À ce sujet Charrier avait écrit en 2013 que pour que l'école devienne inclusive, la formation des enseignants doit être le lieu de transmissions de ressources, même s'il existe des disparités entre les académies. Altet, quant à elle, insistait déjà en 2012 davantage sur la notion de compétences professionnelles et sur la nécessité de former les futurs enseignants à être capable de mobiliser et d'utiliser efficacement un ensemble de ressources pour faire face à des situations problèmes.

Notons que la nature précise et les contenus de ces ressources ne sont que rarement abordés et que les recherches empiriques sont encore rares. Il est important de noter que ce sont plus

particulièrement le manque de formation ainsi que le manque de ressources mises à disposition des enseignants en formation initiale sur le handicap qui sont discutés.

Enfin, rappelons ici d'une part les discussions des scientifiques sur le caractère nécessairement large et transversal de cette notion d'inclusion scolaire, en inadéquation avec une approche disciplinaire. D'autre part la quasi-absence de données empiriques disponibles et partagées autour des pratiques professionnelles pour l'inclusion scolaire, ce qui freine, voire empêche le lien entre théorie et pratique telle qu'encouragée notamment par Bourdoncle (2009) en vue d'un processus de professionnalisation, principe également au cœur de l'enseignement supérieur adossé à la recherche.

Chapitre 6 - Des ressources pour l'enseignement

Au regard de ce qui précède sur la question de la formation des enseignants à la mise en œuvre du service de l'école inclusive nous avons vu émerger dans la littérature l'idée de *ressources* proposées aux enseignants, sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour trouver des éléments de réponse aux besoins des situations dans lesquelles ils pourraient être amenés à rencontrer des difficultés. Cette notion de ressource est au cœur du questionnement de notre thèse dont l'enjeu est de comprendre quelles sont les ressources proposées aux enseignants : de quelle manière sont-elles mobilisées en formation et sur le terrain ? Il est de ce fait important d'étudier la manière dont la recherche en sciences de l'éducation et de la formation définit et analyse la notion de ressource.

Parmi les recherches scientifiques portant sur la notion de ressource en éducation nous nous sommes particulièrement intéressé à quatre orientations dans les recherches, d'abord, celles faisant ressortir l'ambiguïté et la polysémie du terme de ressource et des différents types de ressources en éducation ; ensuite nous avons identifié que des auteurs mettent évidence le fait que certaines ressources sont difficilement mobilisables ; puis, plusieurs auteurs concluent que les enseignants font du « bricolage » de ressources et enfin, la dernière orientation présente la collaboration interprofessionnelle comme une ressource pour la formation et pour les enseignants.

6.1. Polysémique et ambiguë : la notion de ressource

Dans le sens commun, la notion de *ressource* se définit différemment selon si elle est employée au singulier ou au pluriel. En effet, « étymologiquement, on peut distinguer "la ressource", qui est plutôt une force interne (capacité interne), "des ressources", qui sont des moyens externes. Ces moyens aident à renouveler les capacités internes. » (Ratompomalala & Bruillard, 2019, paragr. 9). Rabardel, considère la ressource comme le « produit de l'activité humaine, élaboré pour s'inscrire dans une activité finalisée » (cité dans Gueudet & Trouche, 2010, p. 58). Adler (2010), qui a travaillé à conceptualiser la notion de ressources pour la formation des maîtres dès 1996, propose de penser les ressources au sens du verbe re-sourcer qui signifie nourrir à nouveau ou différemment : « j'utilise ici ressource à la fois comme substantif et comme verbe, comme objet et comme action que nous exploitons dans notre pratique » (p. 2).

Dans le champ de l'éducation, Priolet et Mounier (2018) s'interrogent sur la place occupée par les ressources dans les classes, notamment les manuels scolaires, et sur l'utilisation des guides pédagogique par les enseignants. Ils donnent une définition du terme ressource en éducation qui rejoint celle d'Adler (2010) par le fait que les enseignants peuvent s'appuyer sur les ressources de leur choix pour mener à bien leur pratique professionnelle. De la même manière, Gueudet et Trouche (2008) qui étudient le travail documentaire réalisé par les enseignants, considèrent leur activité à travers un ensemble de ressources dans une acception générale au même titre qu'Adler (2000) : « ce qui re-source l'activité des enseignants » (Gueudet & Trouche, 2008, p. 7). Pour Tuffery-Rochdi (2016), utiliser le terme de ressources en éducation dans le sens du verbe, permet « de ne pas limiter l'étude à l'offre des ressources, mais de prendre en compte l'usage de ces ressources et leur impact sur le développement professionnel de

l'enseignant » (Tuffery-Rochdi, 2016, p. 88). Baron et Zablou (2017) étudient les différents modes d'apparition collective d'enseignants produisant des ressources numériques et corroborent les propos des auteurs précédemment cités. Pour eux, les ressources ont un caractère essentiel en ce qu'elles permettent aux enseignants de mener leur activité professionnelle. Elles « offrent un large spectre d'opportunités, à condition que les personnes qui les mettent en œuvre aient reçu une formation suffisante pour les utiliser. « D'une manière générale, la conception de ressources peut être considérée comme l'expression de leur liberté pédagogique » (Baron & Zablou, 2017, p. 42). Priolet et Mounier (2018) corroborent ces propos sur la liberté pédagogique dont disposent les enseignants.

Baron et Dané (2007) qui s'intéressent à la pédagogie et aux ressources numériques en ligne, évoquent les risques de confusion liés à l'emploi du « terme de ressource » souvent « associé à divers qualificatifs à la signification imprécise : multimédias, numériques, éducatives, pédagogiques, libres... [...] » (« *Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions* »). En effet, pour Baron et Zablou (2017) les ressources éducatives

[...] ne constituent pas seulement des supports d'aide pour les enseignants (ni même des moyens de substitution permettant d'échapper au travail de préparation des cours). Elles représentent souvent des instruments pour l'apprentissage que les enseignants doivent s'approprier pour l'accompagnement des élèves dans le processus de développement de nouvelles connaissances (p. 43).

Ajoutons que Ratompomalala et Bruillard (2019) mettent en évidence que la notion de ressource n'est pas simple à délimiter. En effet, pour les auteurs qui travaillent sur la gestion des ressources éducatives par les enseignants de sciences, s'il est possible d'avoir une vision large considérant que tout ce qui entoure un enseignement peut être une ressource, lorsqu'il s'agit de comprendre le travail des enseignants sur les ressources éducatives, cela n'est pas aisé à partir d'une telle vision (Ratompomalala & Bruillard, 2019, paragr. 7). Ainsi, ils définissent la ressource comme liée aux pratiques et aux environnements de travail ; « c'est une entité matérielle, actualisée dans une pratique face aux élèves ou transmise aux élèves, ou un service mis en œuvre dans le cadre d'un enseignement » (Ratompomalala & Bruillard, 2019, paragr. 10).

Puimatto (2014), quant à lui, note que la question des ressources est abordée pour la première fois dans la législation en 2013 dans l'article 19 de la loi de programmation et de refondation de l'École de la République qui précise : « [sont à la charge de l'État... les...] dépenses de fonctionnement à caractère directement pédagogique [...], dont celles afférentes aux ressources numériques, incluant les contenus et les services, spécifiquement conçues pour un usage pédagogique, [...] ». Pour l'auteur, « une "ressource éducative" est un moyen de répondre à une question éducative » (Puimatto, 2014, p. 2). Aillerie et Rakotomalala (2020) qui s'intéressent aux pratiques informationnelles des enseignants complètent les propos de Puimatto en disant que la ressource est au service de la pratique enseignante et que « qualifiée comme telle en fonction de ses besoins par l'enseignant, elle mêle contenus liés à la vie de tous les jours et matériel spécifiquement dédié à la pratique professionnelle » (p. 141).

Cette polysémie et ambiguïté soulignées dans la littérature scientifique au sujet du terme de ressource se retrouvent également dans la manière dont les auteurs ont travaillé sur et classent

les ressources en éducation. En effet, il n'existe pas de typologie unique à propos des ressources éducatives existantes et accessibles aux enseignants. C'est la raison pour laquelle, nous souhaitons dans notre travail, conserver une certaine flexibilité du fait de la diversité de ressources possibles et des acceptions différentes en fonction des personnes et des contextes. L'étude des recherches scientifiques en éducation à propos de la notion de ressource nous y encourage et nous permet selon les cas de nous appuyer sur certaines classifications, dont celle notamment qui distingue les ressources institutionnelles et les ressources personnelles développées par les enseignants.

6.1.1. Des ressources institutionnelles...

Les ressources institutionnelles sont souvent abordées par les auteurs qui les définissent sensiblement de la même manière. Dans une revue de littérature réalisée à partir des recherches centrées sur la notion de ressource dans le cadre des pratiques enseignantes, Reverdy (2014) évoque que « les ressources institutionnelles (ou *curriculum materials*) sont celles qui respectent le curriculum imposé par l'administration éducative centrale ou décentralisée » (p. 4). Pour elle, les ressources institutionnelles sont bien définies et correspondent aux programmes officiels, aux manuels scolaires et guides pédagogiques et aux ressources numériques de l'institution. En 2020, Aillerie et Rakotomalala ont mené une étude dont l'objet « [...] se rapporte à des ressources institutionnelles mises en ligne à l'occasion de la rénovation des programmes scolaires. Celles-ci se composent essentiellement de textes, mais comportent également des images fixes et animées » (p. 141). Les auteurs corroborent la définition apportée par Reverdy et montrent que les enseignants se tournent en premier lieu vers les ressources institutionnelles selon le « haut degré de fiabilité qu'ils leur accordent, en termes de validité de l'information comme en termes de conditions juridiques d'utilisation de la ressource » (p. 147). Ces ressources sont ainsi utilisées par les enseignants afin de mettre en œuvre dans leur classe, le programme scolaire prescrit (*curriculum materials*). Elles ont pour fonction d'étayer l'interprétation que l'enseignant fait du programme afin d'adapter les situations d'enseignement. Cela rejoint l'explicitation de Reverdy (2014) qui parle des transformations que subit le programme conçu par le gouvernement (curriculum prescrit), jusqu'au moment où il est mis en œuvre par les enseignants en classe (curriculum réel). Entre le curriculum prescrit et le curriculum réel, Reverdy (2014) parle du « curriculum interprété » qui résulte de l'appropriation par les enseignants du curriculum prescrit. Ainsi, chaque niveau du curriculum (prescrit, interprété et réel) est accompagné de diverses ressources qui apportent un éclairage et des explicitations pour la compréhension de ce dernier et sa mise en œuvre. « Le programme reste la principale (res)source du travail de l'enseignant, mais peut être abordé directement ou à travers le prisme d'un ou plusieurs manuels scolaires » (Reverdy, 2014, p. 5).

Nous relevons que les auteurs abordent et s'intéressent aux ressources institutionnelles selon deux formes : la forme imprimée et la forme numérique

À titre d'exemple, concernant les ressources institutionnelles imprimées, Priolet et Mounier (2018), qui interrogent la place du manuel scolaire de mathématiques dans l'activité enseignante de professeurs des écoles en France au début du XXI^e siècle, mettent en avant que le manuel scolaire ainsi que le guide pédagogique sont considérés soit comme support

d'enseignement, soit comme support pour la conception de la séance (Priolet & Mounier, 2018). Reverdy (2014) classe dans les ressources institutionnelles imprimées, les manuels scolaires, les textes authentiques tels que les programmes scolaires officiels ainsi que les articles de revues professionnelles. Cette forme de ressources semble facilement identifiable contrairement aux ressources institutionnelles numériques.

Baron et Dané (2007) s'intéressent spécifiquement aux ressources numériques en éducation et citent la définition de Bibeau : il s'agit de « l'ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et de communication (portails, logiciels outils, plates-formes de formation, moteurs de recherche, applications éducatives, portfolios) » (« *Différentes tensions autour de la notion de ressource numérique en éducation* »). Dix ans plus tard, Baron et Zablot (2017) ont travaillé plus particulièrement sur la constitution de réseaux de communautés d'enseignants et ont mis en évidence qu'au-delà de constituer des supports d'aide pour les enseignants, les ressources numériques « représentent souvent des instruments pour l'apprentissage que les enseignants doivent s'approprier pour l'accompagnement des élèves dans le processus de développement de nouvelles connaissances » (p. 43). Priolet et Mounier (2018) relèvent toutefois que l'utilisation d'Internet par les enseignants est fréquente pour préparer les séances « laissant ainsi supposer que ce recours aux technologies numériques constitue désormais un passage obligé pour les enseignants lors de la phase de préparation des séances » (p. 88).

Finalement, nous constatons que même si les ressources numériques ont une place prédominante dans la pratique des enseignants, il apparaît difficile de repérer spécifiquement à quoi correspondent les ressources numériques institutionnelles. D'ailleurs, face à la multiplicité des ressources numériques en éducation, Baron et Dané (2007) interrogent leur fiabilité et leur pertinence :

On se trouve donc devant une tension intéressante, relative au statut des ressources utilisables en éducation : certaines ont été validées par une institution hiérarchique ou marchande, d'autres sont issues d'une communauté tirant parti des nouveaux modes de communication par Internet (...) (Baron & Dané, 2007, « *Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions* »).

En ce sens, nous pouvons nous interroger sur la difficulté que les enseignants peuvent rencontrer pour choisir des ressources pertinentes car cela suppose de développer un esprit critique et des compétences dans les démarches d'enquête.

6.1.2. ...aux ressources personnelles des enseignants

Dans la littérature, les auteurs n'abordent pas directement les ressources personnelles des enseignants, mais interrogent ce que les enseignants font des ressources.

Tout d'abord, Priolet et Mounier (2018) rappellent que « la liberté pédagogique dont dispose l'enseignant lui laisse ainsi le choix d'interagir ou pas avec des ressources dans sa pratique professionnelle » (p. 95). Baron et Zablot (2017) complètent en disant que les enseignants peuvent exprimer leur liberté pédagogique en concevant leurs propres ressources.

Selon Horsley, « les standards s'inspirent de l'idée que c'est la façon dont les enseignants utilisent les ressources pédagogiques qui est essentielle, en facilitant ou en contraignant l'apprentissage des élèves » (cité par Bruillard, 2013, p. 31). Au nombre de sept, ces standards

correspondent à l'accès et la mise à disposition des ressources, leur préparation, leurs caractéristiques, leur personnalisation et leur adaptation, le lien entre les ressources et les programmes nationaux, leur utilisation en classe ainsi que la création de nouvelles ressources par les enseignants. Messaoui (2018) rejoint cette idée de standards amenée par Horsley en précisant que

les ressources sont la matière première du professeur. Il les recherche, les rassemble, les transforme, les nourrit de ses préoccupations didactiques, de sa connaissance des élèves, pour concevoir, au terme de ce travail documentaire, un document qui constitue la matière du travail avec les élèves (p. 2).

Gueudet et Trouche (2008) ainsi que Bruillard (2013) soutiennent également le fait que l'activité principale d'un enseignant est de concevoir, de rechercher, de sélectionner et de modifier de la matière pour son enseignement, en se nourrissant des ressources disponibles. Ratompomalala et Bruillard (2019) ajoutent que

L'enseignant, qui a l'opportunité d'acquérir des ressources les accumule, les classe et les collectionne en vue d'une utilisation future. Puis, avant leur utilisation, il les retravaille et les didactise, afin de les adapter à ses objectifs, au contexte, ou à ses activités d'enseignement et à ses élèves. C'est de leurs collections et à partir de leur réseau de confiance que les enseignants vont puiser les ressources qui sont au cœur de leur métier d'enseignant (paragr. 14).

Aillierie et Rakotomalala (2020) corroborent les propos des auteurs précédemment cités en précisant que c'est surtout sur les temps en dehors de la classe, chez lui, que l'enseignant a recours à une documentation multiple qui « suppose des opérations de recherche, de sélection, d'exploitation, de stockage des informations collectées, aboutissant à la production professionnelle (fiches élèves, notes et formalisations de séances pédagogiques, documents d'évaluation, etc.) » (p. 139).

Ce travail sur les ressources que font les enseignants est considéré par Bruillard (2013) comme « [...] une clé essentielle dans l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants et dans leur développement professionnel, sur le plan individuel et collectif » (p. 33). En effet, l'ouverture à de nouvelles ressources permet aux enseignants de se développer professionnellement (Gueudet & Trouche (2008).

Pour pouvoir interpréter et s'appropriier le curriculum prescrit, nous observons dans les recherches étudiées que les enseignants ont un fort rapport institutionnel aux ressources en ce qui leur accorde un haut degré de fiabilité. La mise en œuvre par les enseignants du curriculum prescrit se traduit en amont par une recherche puis une sélection d'un certain nombre de ressources imprimées ou numériques. Les ressources institutionnelles imprimées apparaissent plus facilement identifiables que celles en format numérique. Une fois que l'enseignant a exploité, modifié et s'est approprié des ressources, celles-ci deviennent alors des ressources personnelles puisqu'il les aura adaptées aux besoins de sa pratique professionnelle en classe. Reverdy (2014) soutient alors l'idée selon laquelle, la relation que l'enseignant entretient avec les ressources nourrit plus au moins son activité : « Entre l'enseignant et les ressources, c'est une interaction : les ressources influencent les enseignants par leurs contraintes, leurs manières d'être abordées, et les enseignants mobilisent les ressources selon leurs perceptions et les décisions qu'ils prennent » (p. 19). Aussi, « ce sont les programmes scolaires et leurs évolutions

ainsi que le(s) niveau(x) enseigné(s) qui conditionnent sans surprise la mobilisation des ressources » (Aillerie & Rakotomalala, 2020, p. 150).

Pour finir, en 2013, Leroyer s'était intéressée aux interactions entre l'enseignant et les supports d'enseignement édités, supposées au cœur du travail de préparation des enseignants. L'analyse des résultats de son enquête conduit l'auteure à établir une proposition de conceptualisation de typologies d'enseignants selon leur rapport aux supports édités. Elle repère et décrit ainsi trois types d'enseignants : concepteur, adaptateur et utilisateur. Cela signifie que le type de rapport que l'enseignant entretient aux ressources influence le degré d'utilisation de ces dernières.

6.2. Des ressources difficilement mobilisables pour la scolarisation inclusive

Aujourd'hui, les enseignants étant confrontés à un public plus hétérogène, avec des attentes et besoins différents, se retrouvent à devoir proposer « des documents plus diversifiés, plus interactifs, adaptés à une multiplicité de supports » (Bruillard, 2013, p. 30). Cependant, nous constatons que très peu d'auteurs se sont penchés sur la question des ressources spécifiquement conçues pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH et EBEP.

Seuls, Katz et al. (2021) mettent en évidence que les enseignants dénoncent les écarts qui existe entre les discours et les moyens réellement alloués par les tutelles. En effet, si les ressources pour l'accueil des ESH et EBEP sont officiellement prévues par les politiques publiques, elles restent toutefois difficilement mobilisables, non seulement sur le plan administratif, mais aussi dans la mise en œuvre du fait du manque de personnel mis à disposition.

Katz et al. (2021) pointent également que les directives ministérielles, conduisent l'enseignant à « trouver par lui-même "une réponse adaptée" aux cas les plus problématiques. Il est incité, comme le répètent les inspecteurs, à mettre en œuvre des "pratiques innovantes" et des "projets ambitieux" » (p. 103). C'est ainsi que les enseignants font du « bricolage » insatisfaisant, n'étant pas formés pour s'adapter aux catégories mobilisées par l'institution (Katz et al., 2021).

Enfin, les ressources « manquantes » sont définies par Chevallard et Cirade (2010) comme des ressources « qui, parfois pour une longue période, font défaut, non pas seulement à tel ou tel professeur, mais, collectivement, à la profession dont il est membre. » (Chevallard & Cirade, 2010, p. 41).

6.3. Quand les enseignants « bricolent »

Plusieurs auteurs constatent que les enseignants « bricolent » en ce qui concerne la mobilisation, l'utilisation, l'adaptation voire la conception de ressources pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH.

En effet, Savournin et al. (2020) expliquent que « [...] de nombreux enseignants mettent en œuvre des aménagements dans leur classe et font preuve d'initiatives pédagogiques, mais leurs pratiques restent confidentielles y compris auprès des collègues de leur établissement » (p. 36). Cependant, les auteurs affirment que « la "socialisation de l'expérience professionnelle" permettrait de passer de l'invention pédagogique (dimension personnelle) à l'innovation pédagogique (dimension collective) » (p. 36). Toutefois, Damani (2016), qui a étudié les pratiques des enseignants dans leur usage ou leur non-usage des réseaux sociaux notamment

Facebook exprime que : « on repère sans doute ici une part de bricolage des enseignants, bricolage rendu d'autant plus nécessaire qu'il n'existe pratiquement pas de textes institutionnels pour accompagner les pratiques pédagogiques sur les réseaux sociaux au moment du recueil de données » (p. 3). Ces propos sont en lien étroit avec la réflexion menée par Priolet et Mounier (2018) au sujet de la formation des enseignants : « Les professeurs de notre échantillon considèrent qu'ils sont peu préparés à l'utilisation du manuel scolaire ; selon trois d'entre eux, cette question n'a même jamais été abordée au cours de leur formation initiale ou continue » (p. 96). Cependant, si pour les enseignants, les ressources apparaissent comme essentielles leur permettant de mener leurs pratiques professionnelles et leur offrant un large spectre d'opportunités, encore faut-il « que les personnes qui les mettent en œuvre aient reçu une formation suffisante pour les utiliser [...] » (Baron & Zablot, 2017, p. 42).

Ainsi, le fait que les enseignants ne soient pas suffisamment formés à l'utilisation des ressources les conduit à s'en saisir ou pas et les utiliser selon leurs besoins personnels pour l'enseignement. C'est donc en cela que les enseignants « bricolent » puisqu'ils font preuve d'initiatives didactiques et pédagogiques sans que celles-ci ne soient partagées au sein d'un collectif.

6.4. La collaboration interprofessionnelle comme ressource pour la formation et pour les enseignants

Un dernier type de ressource pour l'enseignement qui ressort de l'analyse de la littérature scientifique concerne la collaboration interprofessionnelle pour laquelle nous retrouvons des débats sur les définitions à adopter. Différents obstacles sont identifiés alors même que certains auteurs l'identifient comme un élément essentiel à la réussite du service de l'école inclusive.

6.4.1. Coopération ou collaboration interprofessionnelle ?

Les écrits ministériels mentionnent l'importance du travail de concertation et du travail d'équipe entre tous les partenaires de l'école. Cependant, pour signifier cette nécessité, Khasanzyaniva et Niclot (2020) relèvent que « les termes utilisés dans les textes officiels sont divers : coopération, collaboration, partenariat, travail collectif. Ils ne sont pas définis et sont souvent utilisés comme synonymes » (p. 40). Nous constatons en effet qu'à la différence des textes scientifiques, dans les textes législatifs, le terme de coopération est privilégié pour nommer l'engagement de tous les acteurs de l'éducation vers la mission qu'est l'inclusion scolaire. *La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* du 8 juillet 2013, comporte une disposition relative à la coopération entre l'EN et les établissements et services médico-sociaux⁴ et la circulaire 2013-142⁵ s'intitule « renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires ».

Le terme de coopération est donc employé pour désigner le fait que des acteurs d'institutions différentes travaillent dans un but commun alors que la littérature scientifique considère le plus souvent que ces acteurs, d'institutions différentes, constituent une seule et même équipe de travail pour l'inclusion scolaire des élèves. Toutefois, la littérature scientifique met en évidence

⁴ <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo38/REDE1324999C.htm>

que ce travail en équipe ne va pas toujours de soi, que ce soit entre les acteurs au sein de l'école, qu'entre écoles et structures spécialisées (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016).

La collaboration interprofessionnelle est un phénomène complexe et l'étude de la littérature scientifique à ce sujet met en évidence qu'il existe une grande confusion au sujet de sa définition (Lapierre, Gauvin-Lepage & Lefebvre, 2017). Dans son travail de thèse sur la structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec, D'amour en 1997 a défini la collaboration interprofessionnelle comme :

La structuration d'une action collective à travers le partage de l'information et la prise de décision dans les processus cliniques. Elle résulte d'un processus d'interactions entre les acteurs, des acteurs avec la structure organisationnelle et de ces deux éléments avec des structures englobantes. Cette définition met l'accent sur un processus, sur les acteurs, sur la formalisation des relations ainsi que sur les influences externes à l'aire du travail (p. 104).

Robidoux (2007) complète cette définition de la collaboration interprofessionnelle par le fait qu'il s'agit d'un type d'interaction « [...] qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, à travers un processus de communication, de décision, d'intervention et d'apprentissage [...] » (p. 12). Finalement, dans la collaboration interprofessionnelle, il s'agit de prendre en considération la complexité du phénomène à l'étude ou à propos duquel l'intervention s'effectue (Couturier & Belzile, 2018). Elle est

faite d'un ensemble de relations et d'interactions qui permettent ou non à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience, leurs habiletés pour les mettre, de façon concomitante au service des clients et pour le plus grand bien des clients (cité par Kosremelli Asmar & Wacheux, 2007, p. 4).

Schmitz, Atzeni, et Berchtold (2020) corroborent ces propos en indiquant que la collaboration interprofessionnelle,

telle qu'elle est définie par l'OMS, est une forme d'interaction qui permet à des personnes d'horizons différents de parvenir à une compréhension commune, une compréhension qu'ils n'avaient pas auparavant et qu'ils n'auraient pas pu avoir les uns sans les autres (p. 293).

À partir de ces éléments de définition, Couturier et Belzile (2018) proposent d'identifier trois degrés d'interactions que sont la pluriprofessionnalité, la multiprofessionnalité et l'interprofessionnalité. La pluriprofessionnalité suppose que la coprésence d'acteurs suffit à répondre aux besoins, la multiprofessionnalité exige que la coprésence des acteurs fasse l'objet d'un effort de coordination des acteurs entre eux de façon à accroître l'efficacité et l'adéquation de la réponse collective aux besoins de l'utilisateur ; tandis que l'interprofessionnalité s'appuie « sur la coprésence et la coordination pour transformer des acteurs concernés, tant en matière d'identité et de responsabilités que de compétences » (Couturier & Belzile, 2018, « *une synthèse des rapports entre acteurs et objets* »).

Nous ne rentrerons pas davantage dans le détail de ces différentes acceptions ici, ni dans les débats qui les entourent. Nous nous intéressons spécifiquement à la dimension d'interprofessionnalité, faisant l'objet récemment d'un intérêt grandissant dans la recherche sur les conditions de fonctionnement des milieux professionnels, en ce qu'elle va au-delà de la seule

coordination. Il est noté que les acteurs qui s'inscrivent dans cette dimension apprennent à se connaître et se reconnaître dans leur fonction respective (Couturier & Belzile, 2018). Concrètement, cela permet de mobiliser les compétences les plus adaptées à la prise en considération de toutes les dimensions de la situation d'une personne. Selon Fortier (2003), les modes de collaboration varient en fonction de la complexité des besoins de la personne, mais aussi de la capacité et de la possibilité des différents professionnels de moduler leur collaboration.

Dans le cadre de l'inclusion scolaire, Rousseau et al (2017) montrent que la collaboration est une condition essentielle dans la mise en œuvre des pratiques inclusives, pour lesquelles il est indispensable de définir la notion d'inclusion scolaire. Dans ce contexte, l'inclusion se traduit selon Rogers par « l'engagement de tous les acteurs de l'éducation vers une même mission, soit l'apprentissage, plutôt que le rassemblement de tous ces acteurs sous un même toit » (cité par Rousseau et al, 2017, p. 26). Cela permet, pour Ouellet, Caya et Tremblay (également cité par Rousseau et al, 2017), d'obtenir un portrait plus juste des élèves, mais également une intervention plus pertinente et cohérente. Emery (2014), soutient l'idée selon laquelle une meilleure coordination entre l'école ordinaire et les partenaires des différences services qui interviennent dans le cadre de l'inclusion à travers des rencontres plus régulières entre professionnels permettraient de créer une culture commune. Pour lui, « la collaboration entre professions différentes est préconisée par la complexité des besoins particuliers des enfants » (Emery, 2014, p. 42).

Face au manque de consensus dans la littérature scientifique et les textes législatifs à propos de la terminologie employée pour désigner le fait que les acteurs qui travaillent auprès d'un élève en situation de handicap doivent œuvrer ensemble dans un but commun, nous parlerons, dans le cadre de ce travail, de collaboration interprofessionnelle. En effet, nous considérons que l'école inclusive constitue aujourd'hui une Institution au sein de laquelle collaborent les professionnels de l'éducation nationale, du secteur médico-social, du libéral, les parents, et les acteurs susceptibles d'intervenir auprès des élèves en situation de handicap.

6.4.2. Les obstacles à la collaboration interprofessionnelle pour favoriser l'école inclusive

Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013, signifie que les professeurs et personnels de l'éducation appartiennent à la communauté éducative. Par conséquent, les enseignants doivent développer des compétences qui apparaissent comme des éléments clés du métier d'enseignant (Khasanzyanova & Niclot, 2020) : « coopérer au sein d'une équipe ; contribuer à l'action de la communauté éducative ; coopérer avec les parents d'élèves ; coopérer avec les partenaires de l'école ; s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEN, 2013, extrait du *référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*).

Dans le prolongement du référentiel de compétences, en 2018, le guide Qualinclus est publié par le ministère de l'Éducation nationale. Il s'agit d'un outil d'auto-évaluation par les établissements scolaires de leur politique d'inclusion concernant surtout les ESH. La cinquième fiche du guide aborde la question du travail en partenariat et évoque différentes pistes pour repérer les

partenaires internes et externes à l'éducation nationale, piloter et développer les partenariats et mettre en œuvre des actions éducatives collaboratives.

Toutefois, bien que les pouvoirs publics aient l'ambition de développer les pratiques collaboratives des enseignants notamment dans le cadre de l'inclusion scolaire, la littérature scientifique met en évidence certains obstacles à la mise en œuvre de cette collaboration interprofessionnelle.

Tout d'abord Khasanzyaniva et Niclot (2020), qui ont étudié la question de la formation initiale et continue des enseignants pour développer la collaboration avec les familles et avec les acteurs sociaux, mettent en évidence que les enseignants stagiaires expriment un besoin réel de formation à ce sujet. Pour cela, les auteurs proposent de développer des formations locales en formation continue et d'initier les professeurs stagiaires aux pratiques collaboratives (séances de formation auxquelles participent des acteurs associatifs, proposées en formation initiale). Ainsi, la formation tant initiale que continue des enseignants mérite d'être réajustée afin de permettre aux enseignants de mieux appréhender la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive.

Un autre aspect pouvant freiner la mise en œuvre de cette collaboration est mis en avant par certains auteurs à travers la question du diagnostic. En effet, Katz et al. (2021) affirment que « s'agissant de leurs élèves suivis médicalement ou psychologiquement, les professeurs des écoles n'ont pas accès aux diagnostics et apparaissent de fait comme incompetents » (p. 104). Les auteurs mettent cependant en exergue que « les professeurs des écoles interrogés définissent à contrario leur métier par des compétences délimitées, non substituables avec celles des spécialistes médicaux, travailleurs sociaux ou collègues spécialisés avec lesquels ils sont par ailleurs amenés à collaborer » (Katz et al., 2021, p. 104). Si pour Thomazet (2012), « l'étiquette » ou plutôt le diagnostic donne peu d'informations sur les besoins des ESH, Suau (2020) précise en plus que les métiers du soin et de l'enseignement ont des règles qui parfois interagissent de manière contradictoire, « comme c'est le cas du secret professionnel qui met l'enseignant dans l'embarras... » (p. 59).

Finalement, cet espace commun qualifié d'inter-métiers ou d'inter-professionnalités est un espace professionnel où la différence est centrale et cela peut faire obstacle à la collaboration interprofessionnelle.

Dans le cadre de l'école inclusive, la collaboration interprofessionnelle étant désormais imposée aux enseignants (Katz et al., 2021), ces derniers doivent travailler avec les professionnels présents dans la classe (AESH), hors de la classe (équipe pédagogique, directeur) et hors de l'école (parents, professionnels des services sociaux et médico-sociaux, ESS). Toutefois, ces mêmes auteurs relèvent que cette collaboration « [...] s'apparente pour les professeurs des écoles à une réduction de leur autonomie professionnelle, en réalité grandement arrimée à l'espace de la classe » (Katz et al., 2021, p. 105).

Synthèse et éléments de conclusion de la deuxième partie⁶

À travers cette revue de littérature, il apparaît que l'évolution de la scolarisation des ESH s'est placée au cœur des débats scientifiques dès 2005, conduisant les auteurs à évoquer une évolution de paradigmes, au-delà d'une simple évolution de termes, entre intégration et inclusion. D'un point de vue épistémologique, on remarque que la recherche scientifique sur les terminologies a évolué plus vite que celle employée dans la législation et les textes institutionnels. Alors même que légalement, en 2005, le principe de l'intégration était toujours en vigueur, les auteurs développaient déjà le principe de l'inclusion et mettaient en évidence l'importance des différences entre intégration et inclusion.

Si les discussions dans la littérature scientifique posent ainsi un certain cadre à ce qui est attendu des écoles et dans les classes ordinaires, leur opérationnalisation n'est que peu discutée du point de vue des connaissances et praxéologies à faire apprendre aux enseignants en formation initiale et continue (Dintrich, Hache & Ladage, 2022, paragr. 10).

Dans la littérature étudiée, nous observons que les recherches portant sur la formation initiale des enseignants abordent peu la question de l'inclusion. Il y est question de la préoccupation de former les enseignants aux évolutions potentielles du métier, en lien avec celles de la société. Nous pouvons dire que l'inclusion scolaire est l'une de ces évolutions, mais cela n'est pas abordé explicitement dans ces textes. Ce sont donc les articles traitant de l'école inclusive qui étudient la formation spécifique des enseignants à cette thématique, mais les recherches empiriques sont encore peu nombreuses. En effet, « la formation, dans son processus d'universitarisation et de professionnalisation des enseignants, nécessite les apports de la recherche empirique, peu présente jusqu'ici » (Dintrich et al., 2022). Il est important de noter que ce sont plus particulièrement le manque de formation ainsi que le manque d'homogénéité du contenu de formation sur l'ensemble du territoire qui sont discutés.

La problématique de l'inclusion scolaire étant récente, cela signifie que nous sommes, tant du point de vue de la formation que de la recherche, dans les prémices d'une construction de réponses aux difficultés rencontrées lors de l'accueil, à l'école, d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Or, pour construire ces réponses, il faut renforcer la dialectique existant entre formation et recherche. La formation, dans son processus d'universitarisation et de professionnalisation des enseignants, nécessite les apports de la recherche empirique, très peu présente jusqu'ici. Il y a une réelle difficulté à former à un métier lorsqu'il n'y a pas eu de travaux empiriques sur la professionnalisation et les questions qui se posent aux personnes exerçant le métier. De la même façon, la formation étant actuellement lacunaire, il est difficile pour la recherche de réaliser des études sur cet objet récent qui relève davantage d'initiatives personnelles du fait des enseignants eux-mêmes, voire des équipes pédagogiques. (Dintrich et al., 2022, p. 151)

⁶ Une partie des éléments de conclusion de cette section ont déjà pu aboutir à la publication d'un ACL.

Nous pouvons pointer ici le manque de ressources partagées, tant pour la formation, que pour la recherche et les professionnels. La revue de la littérature couvrant une période de près de trente ans (de 1992 à 2020) et attestant d'un changement important du rapport de la société française aux EBEP, met ainsi en lumière l'urgence d'enrichir les ressources, pour une mise en œuvre didactique et pédagogique mieux comprise et davantage partagée du cadre de référence des textes officiels régissant l'école inclusive.

Bien que la notion de ressource apparaisse comme polysémique et ambiguë dans la littérature, dans le champ de l'éducation, les ressources revêtent un caractère essentiel en ce qu'elles permettent aux enseignants d'exercer leur activité professionnelle. Nous avons pu identifier deux grands types de ressources que sont les ressources institutionnelles et les ressources personnelles. Ces ressources se retrouvent sous la forme imprimée ou numérique. Afin d'interpréter et s'appropriier le curriculum prescrit, la littérature scientifique montre que les enseignants ont un fort rapport institutionnel aux ressources en ce qui leur accorde un haut degré de fiabilité.

Les recherches mettent en lumière que la mise en œuvre par les enseignants du curriculum prescrit se traduit en amont par une recherche puis une sélection d'un certain nombre de ressources imprimées ou numériques. Après se les être appropriées, l'enseignant les exploite et les modifie selon les besoins de sa pratique en classe. Ce processus de transformation des ressources conduit en la création et la conception de ressources personnelles à l'enseignant. La littérature souligne toutefois que le manque de formation des enseignants à l'utilisation des ressources les amène à s'en saisir ou pas pour les utiliser selon leurs besoins personnels pour l'enseignement. Dans le cadre de l'école inclusive, peu d'articles évoquent la question des ressources bien que des écarts entre les discours et les moyens réellement alloués par les tutelles soient relevés. Il a été noté que les enseignants « bricolent », et estimé que ce « bricolage », insatisfaisant, fait écho à la fois au manque de formation sur les ressources, mais également à l'accueil aujourd'hui inévitablement complexe d'ESH en classe ordinaire.

Le dernier élément qui est ressorti comme essentiel de cette revue de littérature est la collaboration interprofessionnelle, considérée comme une ressource pour favoriser la scolarisation inclusive. En effet, bien qu'il existe un manque de consensus dans la littérature scientifique et les textes législatifs à propos de la terminologie employée pour désigner le fait que les acteurs qui travaillent auprès d'un ESH doivent œuvrer ensemble dans un but commun, nous observons que l'école inclusive constitue aujourd'hui une institution au sein de laquelle collaborent les professionnels de l'éducation nationale, du secteur médico-social, du libéral, les parents, et les acteurs susceptibles d'intervenir auprès des ESH. Cependant, le manque de formation initiale et continue des enseignants à propos des pratiques collaboratives et les règles de certaines professions qui parfois interagissent de manière contradictoire – comme c'est le cas à propos du secret professionnel et la question du diagnostic –, sont des éléments qui constituent des obstacles majeurs à la mise en œuvre de la collaboration interprofessionnelle.

C'est dans cette perspective que nous situons notre approche didactique, à commencer par la compréhension par les formateurs eux-mêmes de la manière dont se construisent les programmes de formation et l'organisation des contenus au sein des INSPE (Dintrich et al., 2022), des ressources qui sont mises à leur disposition pour enseigner, pour ensuite s'intéresser

à ce que déclarent les enseignants à propos des praxéologies sur le terrain et la question des ressources qui sont à leur disposition et auxquelles certains contribuent à les construire et à les diffuser. Dans l'enquête que nous menons il est également important d'étudier les types de ressources qui contribuent à la construction des équipements praxéologiques des professionnels de CMPP, ainsi que les ressources que ces professionnels déclarent mettre à disposition des enseignants dans le cadre de l'accompagnement des ESH (collaboration interprofessionnelle).

TROISIÈME PARTIE : Cadre de référence théorique

Introduction

Le cadre de référence théorique de la didactique nous est apparu très tôt comme le plus pertinent pour structurer le questionnement et l'enquête et sur la formation des enseignants à la mise en œuvre du service de l'école inclusive, ainsi que sur les ressources qui leur sont proposées ou qu'ils élaborent eux-mêmes. Comme expliqué dès l'introduction générale, le choix de la démarche méthodologique de notre recherche a été de partir d'un positionnement épistémologique en didactique, identifié au préalable, afin de guider l'enquête à mener sur les praxéologies existantes ou à créer au sein de certaines institutions sociales en vue de la réalisation de l'école inclusive. Pour repérer et questionner les praxéologies à enseigner aux professeurs des écoles – et les gestes professionnels des formateurs pour ce faire –, la pertinence de ce choix a été confirmée à l'issue de la recherche documentaire et de la revue de la littérature scientifique menée. Ce travail a également mis en lumière l'intérêt d'une recherche en didactique qui soit ouverte à une diversité d'approches disciplinaires. En effet, la problématique étudiée de la formation à l'école inclusive concerne à la fois le niveau de la société et celui du système scolaire, le milieu professionnel au sens large, les formateurs, les enseignants et les professionnels du secteur médico-social. Le travail de construction d'un objet de recherche au mieux adapté aux questionnements issus du terrain a ainsi révélé toute la complexité du phénomène de l'école inclusive, nécessitant un cadre théorique initial pour démarrer l'enquête aussi bien dans sa phase exploratoire du contexte sociétal concerné, que dans la réalisation de la revue de la littérature scientifique.

La complexité de l'étude de l'offre de ressources élaborées pour l'inclusion scolaire des ESH – y compris son utilisation et son actualisation – nous a amenée à nous orienter au sein même du champ de la recherche en didactique, plus particulièrement sur l'approche anthropologique du didactique. Nous inscrivons donc ce travail dans le courant de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) telle qu'initiée par Yves Chevallard (2007), dans la mesure où elle opère sans distinction de disciplines ou de contextes et qu'elle offre une base conceptuelle à l'enquête invitant aux ajustements disciplinaires dans une démarche d'interdisciplinarité. En encourageant la possibilité de s'appuyer sur d'autres approches disciplinaires et connaissances au fil de l'enquête menée, l'approche anthropologique du didactique est prise dans notre recherche comme « cadre théorique [qui] fonde l'enquête conduite » et dont nous étudierons ses « fonctions aux différentes étapes » et la question de savoir en quoi il « oriente [...] la manière d'aborder un phénomène en le construisant en objet de recherche » (Albero & Paivandi, 2022, p. 357).

Le rapport au cadre théorique que nous adoptons s'inscrit de ce fait dans une « démarche d'articulation épistémique / empirique », décrite par Albero et Paivandi (2022) comme « plus en prise avec le terrain, engageant une *relation alternée* entre élaboration du protocole d'enquête, recueil de matériaux empiriques et conceptualisations » (p. 372). Le rôle de la TAD comme cadre théorique n'est donc pas de servir de base à une démarche strictement hypothético-déductive, mais de permettre d'identifier des hypothèses de travail dans une visée heuristique : « Dans ces conditions, les hypothèses initiales ont une fonction heuristique dans la mesure où elles soutiennent le raisonnement d'enquête et la construction du protocole de recherche (délimitation, cohérence, pertinence, validité). » (p. 372). Jusqu'ici la revue de la

littérature scientifique que nous avons menée a révélé l'intérêt pour l'enquête menée, de différentes conceptualisations, notamment celle autour des conceptualisations de la notion de ressource ou encore celle sur la collaboration interprofessionnelle. Nous nous appuyons dans notre démarche sur l'alternance décrite par Albero et Paivandi (2022, p. 372) entre « *moments déductifs* (résultats de la revue de la littérature, influence du cadre théorique initial et des conceptualisations en construction) et *moments inductifs* (influence des matériaux empiriques et de leur mise en forme à des fins d'intelligibilité) », qui, comme le soulignent les auteurs, conduisent « à des allers-retours entre consolidation du cadre théorique et explorations (terrain, revue de la littérature, matériaux). »

Nous attendons de la TAD de nous permettre d'étudier les phénomènes de diffusion et de transposition didactique (des savoirs et des praxéologies) observables pour la production et l'actualisation de ressources didactiques à destination des enseignants en formation initiale et continue. Cette formulation de la question de recherche est à présent mise à l'épreuve d'une analyse plus poussée des conceptualisations de notre cadre théorique en prenant en compte les résultats de l'enquête documentaire et de la revue de la littérature scientifique déjà menées jusqu'ici.

Dans cette partie dédiée au cadre de référence théorique, nous nous appuyons sur différents éléments théoriques de la TAD déjà brièvement annoncés dans l'introduction générale, à commencer par les définitions données à la didactique, essentielles pour préciser le type de travail de recherche mené. En TAD la didactique est définie comme : « la science de la diffusion (et de la non-diffusion, voire de la rétention) des connaissances, savoirs et pratiques dans un groupe humain déterminé – une classe scolaire, "la" société, une institution, etc. » (Chevallard, 2003). Cette définition offre un premier niveau de référence pour étudier les phénomènes de diffusion des connaissances et des praxéologies dans la société, car comme le précise Chevallard (2010), il s'agit de « la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et de la non-diffusion) des praxéologies au sein des institutions de la société » (p. 137). Ainsi nous étudions les conditions de la diffusion sociale des connaissances pour comprendre les transitions dans la structuration du métier d'enseignant et la manière dont s'organisent les évolutions du curriculum de la formation initiale (Ladage, Dintrich, Hugo & Péninque, 2022)⁷. Ce premier niveau d'analyse, réalisé à l'aide de l'outil théorique de l'échelle de codétermination didactique, devra nous permettre de structurer l'étude des conditions et des contraintes de la circulation institutionnelle et personnelle des savoirs et des praxéologies de l'école inclusive.

Nous nous référons également à la Théorie de la Transposition Didactique (TTD), aussi bien à la transposition didactique externe pour étudier les choix des contenus et comment les connaissances circulent entre les institutions, qu'à la transposition didactique interne, pour repérer et analyser l'utilisation et les adaptations qui sont opérées par les enseignants. L'une des questions centrales de cette analyse théorique est de comprendre quelle est la capitalisation du vécu des enseignants aux prises avec la mise en œuvre de l'école inclusive au sein de collectifs

⁷ Communication au CITAD7 : 7th International Conference on the Anthropological Theory of the Didactic, 19-23 juin 2022 : « La TAD et l'étude des questions didactiques et pédagogiques face aux situations sociales de transformation qui ne cessent de travailler et de renouveler les sociétés humaines »

d'enseignants, mais aussi au contact de toutes les catégories d'autres professionnels intervenant autour des ESH.

Solidaire à ces théorisations, une autre conceptualisation qui intéresse notre recherche est celle de la théorie des rapports aux savoirs et aux objets (Chevallard, 2003) pour étudier la question des ressources à partir de la perspective des rapports personnels et institutionnels des enseignants, des formateurs des INSPE et des professionnels de CMPP. Le cadre de référence de la TAD questionnait dans notre contexte de recherche la prédominance de rapports personnels aux questions que suscite l'école inclusive, sur des rapports institutionnels qui peinent à se construire et à être diffusés auprès des professeurs des écoles.

Enfin, la conceptualisation autour de la notion de praxéologie et l'analyse praxéologique telle que proposée en TAD, devront nous permettre dans une approche exploratoire et compréhensive d'étudier aussi bien les techniques d'enseignement que les enseignants déclarent utiliser dans le cadre de l'inclusion scolaire des ESH, que leurs discours justificatifs des choix de leurs techniques et la manière de les accomplir.

Tout au long de la présentation du cadre théorique nous proposerons de situer les travaux de recherche sur l'école inclusive réalisés avec le cadre de la didactique et analyserons de quelle manière nous proposons d'y contribuer.

Chapitre 7 - Le choix des approches théoriques de la TAD

La perspective théorique de la TAD que nous avons adoptée pour construire la problématique de la recherche et pour guider la manière dont celle-ci sera menée nous amène à interroger les phénomènes sous un angle précis. La TAD telle qu'elle est pensée par Yves Chevallard, propose une théorie générale de la didactique, entendue comme une conceptualisation qui a une portée générale et qui ne se limite pas à un domaine particulier. Notons ici que le contexte initial à partir duquel Chevallard a élaboré la théorie est le champ disciplinaire des mathématiques, dont l'emprunte reste très forte dans la suite des travaux menés par Chevallard lui-même et par les chercheurs qui contribuent à la mise à l'épreuve et à l'évolution des théorisations de la TAD (comme en témoigne l'ouvrage de Bosch, Chevallard, García et Monaghan, intitulé *Working with the Anthropological Theory of the Didactic in Mathematics Education*, 2019). L'ouverture aux autres disciplines est pourtant bien présente aussi bien au sein des colloques dédiés à la TAD⁸ que dans les publications (comme en témoignent par exemple le chapitre dans cet ouvrage de Ladage, Achiam et Marandino, intitulé *Research on ATD outside mathematics*). Ce sont les travaux de ce type qui témoignent de la généralisation possible de la théorie à une diversité de champs disciplinaires et plus généralement à l'étude de questions et de phénomènes appelant l'inscription des recherches dans plusieurs champs disciplinaires, dans une démarche interdisciplinaire, ou codisciplinaire comme la TAD le propose pour souligner la mise en tension des disciplines. Nous verrons à ce titre que la théorie de la transposition didactique offre un exemple très intéressant de l'intérêt des conceptualisations en didactique pour un grand nombre de chercheurs. Les adaptations qu'ils proposent de la théorie, selon les contextes d'utilisation disciplinaires ou professionnels, témoignent de débats scientifiques constructifs menant à la reconnaissance de la théorie comme l'une des conceptualisations fondatrices en didactique. Un autre élément majeur témoignant de l'ouverture disciplinaire de la TAD tient dans son objet même, à savoir l'approche *anthropologique* du didactique qui, par définition, s'intéresse à toute activité humaine et à ses modes de diffusion et de transmission, n'y inscrit pas des frontières disciplinaires pour l'analyser.

Nous ne retenons pas l'ensemble des théorisations qui se sont développées dans ce courant actif depuis la fin des années 1970. Dans ce qui suit nous présentons un choix d'élaborations théoriques de la TAD, retenues comme les plus pertinentes pour analyser les phénomènes faisant l'objet de la problématique étudiée. L'ordre de la présentation ne constitue pas une mise en perspective historique du courant scientifique, il est construit dans l'objectif de dégager un modèle d'analyse en vue de son opérationnalisation dans la méthodologie de la recherche qui fera l'objet de la quatrième partie.

⁸ Les colloques de la TAD mentionnent systématiquement dans leurs appels à contribution s'intéresser à la didactique des mathématiques en ajoutant « et des autres disciplines ».

7.1. L'analyse didactique et l'échelle de niveaux de codétermination didactique

7.1.1. La et le didactique

Définir ce qu'est *la et le* didactique nous amène directement dans un travail de conceptualisation, car les définitions données par Chevallard portent en elles une élaboration conceptuelle marquante. Il est dès lors important, comme le soulignent Albero et Paivandi (2022, p. 366) de « différencier les termes qui renvoient à des notions de sens commun habituellement utilisées par les acteurs du domaine et les *concepts* élaborés dans des perspectives scientifiques ». Citons malgré cela, pour nous en distancier ensuite et à titre d'exemple, la définition que donne le *Dictionnaire culturel en langue française*⁹ selon lequel l'adjectif didactique désigne « ce qui vise à instruire » ou « a rapport à l'enseignement » ; tandis que le substantif, moins utilisé, correspond à l'« Art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes ou les règles et les préceptes d'un art » et renvoie davantage à la notion de pédagogie. Pour les définitions du terme *didactique*, le sens commun ne perçoit pas l'idée que tout un champ disciplinaire s'est développé pour en étudier l'objet. Sans entrer dans le détail d'une analyse épistémologique, il semble utile à ce stade de noter que cela peut être le témoin du fait que les travaux en didactique relèvent d'un champ disciplinaire encore jeune, les sciences de l'éducation et de la formation, dont la portée se confond certainement encore dans les disciplines auxquelles les recherches en éducation et en formation font appel.

Il est dès lors important de partir de la définition que Chevallard propose de la didactique qu'il voit comme une science. Elle est « la science des conditions et des contraintes, des mécanismes de la diffusion praxéologique » (Chevallard, 2007, p. 17). Autrement dit, « *la didactique est la science du didactique* ».

On dira que, dans une situation sociale donnée, il y a du didactique lorsque *quelqu'un* ou, plus généralement, quelque *instance* (personne ou institution) envisage de faire (ou fait) *quelque chose* afin de faire que *quelqu'un* ou *quelque instance* apprenne quelque chose (Chevallard, 2011, p. 4).

Ainsi, effectuer une analyse didactique suppose l'étude des conditions et contraintes de la diffusion des connaissances dans la société, ce qui revient dans notre recherche à étudier l'économie et l'écologie qui caractérisent le didactique dans le contexte de l'école inclusive. Il apparaît, à travers la première partie de notre thèse, que différents types de conditions et de contraintes pèsent sur la formation initiale des enseignants du premier degré à l'inclusion scolaire des ESH et sur l'accueil en classe ordinaire de ces élèves. Pour étudier ces conditions nous nous appuyons sur la théorie dite « de l'échelle des niveaux de codétermination didactique » (Chevallard, 2010).

⁹ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/didactique>

7.1.2. L'échelle des niveaux de codétermination didactique

Afin d'étudier les conditions et les contraintes qui pèsent sur la formation des enseignants à l'inclusion scolaire des ESH dans le premier degré et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, *l'échelle des niveaux de codétermination didactique* est l'un des outils théoriques clés de la TAD pour schématiser les phénomènes repérables qui conditionnent le didactique à plusieurs niveaux. Chevallard le schématise de la manière suivante (p. 8) :

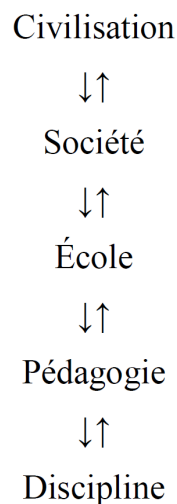


Figure 1 - Schéma de l'échelle des niveaux de codétermination didactique

Il y intègre un niveau pour la pédagogie, sans y faire figurer la didactique. La raison pour laquelle la didactique elle-même ne figure pas comme un niveau sur cette échelle, c'est que c'est elle justement qui schématise ce qui conditionne le didactique et rappelle donc qu'à chaque échelon existe des conditions et des contraintes spécifiques. Voici comment il l'argumente :

Le surgissement du didactique dans une situation sociale se traduit par la création de conditions supposées accroître la probabilité de survenue d'un apprentissage donné. De ce point de vue, la TAD permet de situer clairement la didactique dans un univers autrefois livré sans partage à la pédagogie. Elle le fait en s'aidant de l'échelle des niveaux de codétermination didactique [...] (Chevallard, 2010, p. 138).

Ici encore il y a lieu de souligner que les définitions des termes employées dans le schéma - discipline, pédagogie, école -, dépassent celles du sens commun. En effet Chevallard précise à leur propos dans la suite du même texte, que ces termes :

ne sont pas superposables exactement aux réalités de sens commun (pour telle ou telle institution) dont elles empruntent le nom. À cet égard, un bref commentaire à propos de la notion de discipline paraît utile. Dès lors qu'il n'est pas dans une phase labile de son existence, tout contenu d'apprentissage est soumis, dans une institution donnée, à un système de règles qui en norme les usages (et en définit corrélativement les mésusages) : c'est un tel système que, en TAD, on nomme une *discipline*. Dans le cas de l'école au sens courant du mot, lorsque le contenu à apprendre relève de l'une des matières scolaires, cette discipline peut certes être identifiée en première approximation à ce que l'usage scolaire désigne par ce mot. Mais en chaque cas, c'est-à-dire pour chaque enjeu didactique

considéré, il conviendra de repérer les contraintes disciplinaires – c'est-à-dire les conditions non modifiables imposées par la discipline – touchant l'enjeu didactique, qui s'imposeront alors à tout geste didactique admissible à son propos (p. 4).

Chevallard insiste ensuite sur l'importance de tenir compte des conditions et contraintes au niveau de la discipline elle-même puisqu'elle est « le fruit d'une transposition didactique toujours à l'œuvre », et qu'elle est loin d'être toujours « tenue pour nécessaire, transcendante, transparente, intouchable et non problématique à la fois » (p. 4).

Ainsi, l'étude des conditions et contraintes qui pèsent sur le didactique (sur l'organisation d'un système didactique) à chaque niveau de l'échelle offre un cadre de référence pour structurer et approfondir l'analyse de ce qui est favorable ou de ce qui peut gêner la diffusion des praxéologies ou des champs praxéologiques à l'étude, à tous les niveaux de l'échelle : la discipline, la pédagogie, l'école (au sens large, d'enseignement particulier), la société voire la civilisation.

Dans notre recherche, nous étudions les conditions de la diffusion sociale des connaissances relatives à l'inclusion scolaire des ESH à travers la manière dont s'organisent les évolutions du programme de la formation initiale des enseignants du premier degré et l'utilisation des ressources.

7.2. La théorie de la transposition didactique

Une première conceptualisation de l'idée d'une transposition didactique des savoirs a été introduit en 1975 par le sociologue Michel Verret qui s'intéressait à la façon dont toute activité humaine, ayant pour visée la transmission de savoirs, faisait pour mettre en forme ces savoirs et les « rendre enseignables », afin qu'ils puissent être appris. À la fin des années 1970 et au cours des années 1980, Chevallard s'intéresse à cette conceptualisation dans le champ de l'enseignement des mathématiques et développe une conceptualisation spécifique à cette discipline en s'intéressant aux différents processus de transposition didactique à l'œuvre au sein de la société et des institutions d'enseignement. D'où vient le savoir faisant l'objet des enseignements dans les systèmes d'enseignement ? Telle est la première question que se pose Chevallard et dont l'étude donnera naissance à la théorie de la transposition didactique (TTD). Il formalise donc pour la première fois le processus de transposition didactique, dans le champ des didactiques : « la transposition didactique a lieu quand des éléments du savoir savant passent dans le savoir enseigné » (Chevallard, 1982, p. 7). Et il s'interroge alors pourquoi de tels flux sont nécessaires. Pour Chevallard, il n'y a pas d'enseignement sans transposition didactique puisque pour pouvoir être enseignés, les savoirs doivent être rendus enseignables. En effet, pour devenir des objets d'enseignements, les savoirs subissent un certain nombre de transformations. D'abord, ils sont décontextualisés de leur sphère de production pour être recontextualisés dans la sphère scolaire. Ils ne doivent plus répondre à des questions de recherche mais à des objectifs d'enseignements. Aussi, les savoirs sont dépersonnalisés, c'est-à-dire que les auteurs à l'origine de l'élaboration intellectuelle du savoir ne sont pas cités à l'exception de certains tels que Thalès ou Pythagore.

Chevallard distingue les transformations du savoir qui ont lieu à l'extérieur du système d'enseignement (on parle également de transposition didactique externe), de celles que

l'enseignant est amené à faire dans le quotidien de la classe (transposition didactique interne). La transposition didactique externe, aussi appelée curriculum formel ou prescrit, correspond à la transformation des savoirs savants en savoir à enseigner (par exemple les programmes d'enseignement ou manuels scolaires). Cette transposition didactique externe conduit à une mise en texte du savoir, organisée sous forme de programmation pour l'enseignement et l'acquisition du savoir (Reuter et al., 2013). La transposition didactique interne désigne les adaptations réalisées par l'enseignant, c'est le curriculum réel. Nous nous intéressons particulièrement à cette distinction du fait qu'elle nous amène à questionner le fonctionnement du système d'enseignement dans sa globalité, ainsi qu'en interaction avec son environnement sociétal, ce qui concerne donc aussi le service de l'école inclusive.

En lien avec notre recherche, nous allons voir que la TTD externe nous incite à tenter d'étudier non seulement les choix des contenus à enseigner mais aussi la manière dont les connaissances sur les questions de l'école inclusive circulent entre les institutions, tandis que la TTD interne nous invite à l'étude de l'utilisation des contenus et des adaptations qui sont opérées par l'enseignant afin d'inclure les ESH en classe ordinaire.

7.2.1. La transposition didactique externe

Outre les transformations que les savoirs à enseigner subissent et que nous venons de décrire dans les grandes lignes, il faut noter que Chevallard met en lumière une instance essentielle dans les décisions prises quant aux savoirs à enseigner qu'il nomme *noosphère* et qu'il décrit de la manière suivante :

Car à la périphérie du système d'enseignement, que l'on nommera alors système didactique stricto sensu [...], il faut faire sa place à une instance essentielle au fonctionnement didactique, sorte de coulisses du système d'enseignement, et véritable sas par où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement sociétal (1982, p. 8).

En effet, en plus des rôles des savants et des représentants du système d'enseignement (l'instance de pilotage ministériel) œuvrant dans les processus de transposition, Chevallard propose de remonter les processus en amont des décisions prises par le système d'enseignement au sens strict, et qu'il appelle *périphérie* du système d'enseignement,

Là se trouvent tous ceux qui, aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences ; là se développent les conflits, là se mènent les négociations, là mûrissent les solutions. Toute une activité ordinaire s'y déploie, en dehors même des périodes de crise (où elle s'accroît), sous forme de doctrines proposées, défendues et discutées, de production et de débats d'idées – sur ce qui pourrait être changé et sur ce qu'il convient de faire. Bref, on est ici dans la sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique.

On est tenté à la lumière de cette description de faire le lien avec la définition que Chevallard donnera par la suite de la didactique comme science des conditions et des contraintes de la diffusion des connaissances et des praxéologies dans la société.

Chevallard propose le schéma suivant pour montrer le sas que constitue la noosphère entre l'environnement de la société et le système scolaire stricto sensu.

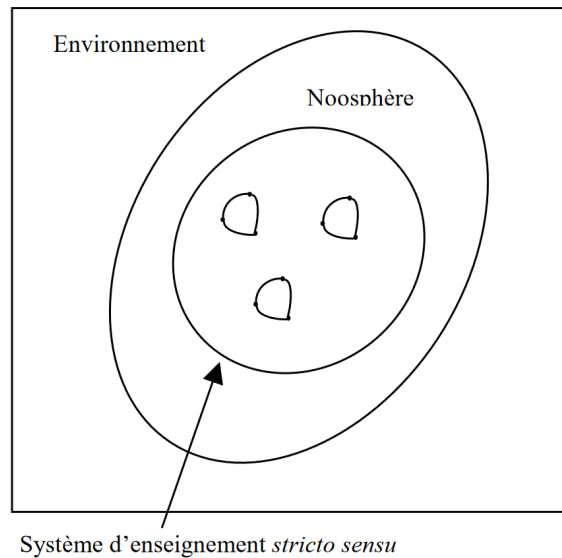


Figure 2 - représentation de la place de la noosphère par rapport au système d'enseignement (p. 9)

Il ajoute que décrire avec précision les phénomènes qui se jouent dans la noosphère est impossible, tant ils sont complexes. Lorsqu'il s'interroge comme on l'a vu plus haut sur le pourquoi des flux de savoir qui proviennent de l'environnement vers le système d'enseignement, il souligne que c'est par le truchement de la noosphère que passent ces flux.

Ce qui nous intéresse dans l'analyse que Chevallard propose est l'enjeu de la compatibilité du système d'enseignement avec son environnement : « Le problème premier qui doit être résolu pour que le système d'enseignement existe, c'est-à-dire pour que l'enseignement soit possible, est celui de la compatibilité du système avec son environnement » (1982, p. 9). Cette compatibilité se joue sur différents plans, dont celui des savoirs, qui ne doivent être « suffisamment proche du savoir savant » d'un côté – pour ne pas provoquer un désaveu de la part des savants –, mais de l'autre « suffisamment éloigné du savoir des parents, [...] c'est-à-dire du savoir banalisé dans la société » (1982, p. 10), pour ne pas « mettre en cause la légitimité du projet d'enseignement, en en dégradant la valeur ». L'auteur conclut que « dans les deux cas l'usure du savoir enseigné entraîne à terme l'incompatibilisation du système d'enseignement avec son environnement » (1982, p. 10), d'où l'importance des flux de savoir. Que ce soit par la transposition didactique qui se passe à l'extérieur du système d'enseignement ou de celle qui opère à l'intérieur, « le système didactique est un système ouvert. Sa survie suppose sa compatibilisation avec son environnement. Elle lui impose de répondre aux exigences qui accompagnent et justifient le projet social dont il doit être l'actualisation » (1982, p. 4).

7.2.2. La transposition didactique interne

La seconde partie du processus de transposition est définie par ce que Chevallard nomme la transposition didactique interne ou le curriculum réel, qui désigne le phénomène de transformation des savoirs à enseigner en savoirs enseignés (transformation des programmes en contenus effectifs de l'enseignement). Elle relève alors de ce qui se réalise à l'intérieur du

système didactique, de la marge d'interprétation, voire de création de l'enseignant. En effet, le travail interne de la transposition didactique, s'effectue à « [...] l'intérieur même du système d'enseignement, bien après l'introduction officielle des éléments nouveaux dans le savoir enseigné » (Chevallard, 1982, p. 12).

Concernant les savoirs enseignés, Chevallard identifie ce qu'il nomme un déséquilibre entre le système d'enseignement et la société, du fait que l'enseignant est régulièrement confronté à une dualité qui existe entre élèves et savoir enseigné :

l'usure du savoir, c'est le savoir devenu vieux par rapport à la société. Il s'agit du déséquilibre entre le système d'enseignement et la société ; c'est aussi *dualement, la société devenue vieille* (usée), à travers ses enfants par rapport au savoir (Chevallard, 1982, p. 13).

Ce déséquilibre que Chevallard désigne comme crise de l'enseignement, conduit les élèves à ne plus absorber ce savoir, ce qui provoque des problèmes d'apprentissage. Pour y remédier, il s'agit donc de changer le savoir. Or, une telle modification relève de la compétence de la noosphère et correspond à ce qu'est une réforme. Mais tant que l'occasion d'une réforme des programmes ne se présente pas, l'enjeu pour l'enseignant est tout de même de faire en sorte de réduire l'écart entre le système d'enseignement et la société et donc, de réduire les difficultés d'apprentissage. Pour cela, Chevallard évoque que l'enseignant peut être amené à supprimer des « pans entiers du savoir enseigné » (1982, p. 13) ou bien réorganiser le savoir : « Seul devant sa classe, il songera à retoucher son cours, en général selon une combinatoire simple (par exemple, il intervertira deux éléments, la continuité avant les limites, alors que jusqu'ici il avait fait l'inverse) » (p. 13). La TTD ainsi décrite à grand traits pour en rappeler les fondements, a été élaborée en prenant le plus souvent appui sur l'enseignement des mathématiques au programme du système d'enseignement. La conceptualisation n'exclut pas l'élargissement de son champ d'application d'abord à d'autres disciplines, ensuite, dans une perspective anthropologique à toute diffusion de savoirs, au sens large. Ceci nous permet donc de mobiliser la théorie, par extension, d'une part au niveau de l'enseignement proposé au sujet de l'école inclusive aux futurs enseignants, et d'autre part de les interroger sur les adaptations éventuelles des transpositions didactiques des savoirs à enseigner en classe ordinaire.

Dans le cadre de l'inclusion scolaire des ESH, l'enseignant est inévitablement confronté aux difficultés d'apprentissage de ces élèves qui doivent pourtant suivre le programme scolaire de leur classe d'âge. Il se retrouve donc à devoir adapter son enseignement selon ses connaissances et son expérience personnelles relatives au handicap. En effet, nous l'avons vu précédemment dans la revue de la littérature, la formation initiale des enseignants étant lacunaire concernant les enseignements relatifs à l'école inclusive, les enseignants, une fois en poste, font avec ce qu'ils ont.

La TTD nous amène à dire à ce stade, que l'école inclusive, qui s'inscrit comme une évolution majeure dans la société, nécessite que les programmes de formation initiale et continue des enseignants soient réélaborés afin d'y intégrer davantage de contenus concernant les connaissances professionnelles nécessaires pour assurer le service de l'école inclusive. Cela favoriserait, par ailleurs, l'institutionnalisation des expériences des professionnels de l'école inclusive, jusqu'à présent encore à dominante personnelle, peu partagée et peu questionnée. En nous appuyant toujours sur le cadre théorique de la TAD nous proposons d'étudier cette

question à la lumière de la conceptualisation que Chevallard propose de la théorie des rapports aux savoirs.

7.3. La théorie des rapports au savoir

7.3.1. Une diversité d'approches en sciences humaines pour comprendre le rapport au savoir

Au sein de la recherche en sciences humaines et sociales différents auteurs ont proposé des conceptualisations de la notion de rapport au savoir que les personnes, mais aussi les institutions peuvent développer. La question est envisagée en lien avec les apprentissages et la notion est généralement prise au sens large – incluant connaissances, compétences, etc. –, mais là où les approches diffèrent c'est au niveau de la mise en perspective du sujet (de la personne ou de l'institution).

En France, le démarrage des recherches en sciences de l'éducation autour de la notion de rapport au savoir peut être situé à partir de la fin des années 1980, avec Jacky Beillerot qui écrit une thèse en 1987 intitulée *Savoirs et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*, dans laquelle il étudie une double inscription des rapports aux savoirs : sociale et psychique.

Beillerot a lui-même étudié l'origine des recherches sur la notion, qu'il situe dans les années soixante, dans les champs de la psychanalyse, de la sociologie critique et de la formation d'adultes (Beillerot, 1989).

Différents chercheurs ont travaillé avec Beillerot pour approfondir les problématiques inhérentes au rapport au savoir (dont les phénomènes d'échec scolaire) au sein d'une équipe de recherche (intitulée *Savoirs et rapports au savoir* à l'université Paris-Ouest Nanterre). Parmi ces chercheurs, citons Claudine Blanchard-Laville, qui propose une description intéressante de l'évolution de ces travaux et leur positionnement par rapport à d'autres recherches en sciences de l'éducation, notamment celles de Chevallard :

Depuis mon entrée en 1991 dans l'équipe de recherche *Savoirs et rapport au savoir*, créée en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Ouest-Nanterre par mon ami et collègue Jacky Beillerot, je m'intéresse à la notion de rapport au savoir. Au sein de notre équipe, cette notion est apparue comme pouvant fédérer un certain nombre de travaux de recherche concernant les savoirs et leurs modalités de transmission. Elle est progressivement devenue l'un des concepts organisateurs majeurs de nos propres recherches. D'autres équipes en sciences de l'éducation ont aussi porté une grande attention à la notion de rapport au savoir, comme l'Équipe Escol à Paris-VIII avec des auteurs comme Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex ou, du côté de la didactique des mathématiques, avec les travaux d'Yves Chevallard, mais leurs déclinaisons de cette notion se distinguent de la nôtre par les théories du sujet que leurs approches convoquent, théories qui ne font pas droit en priorité au sujet de l'inconscient. Pour notre part, la notion de rapport au savoir a toujours été entendue, depuis les premiers travaux de J. Beillerot (1987), comme se référant à un sujet dont la psychanalyse contribue à nous faire connaître le développement de la vie psychique (2013, p. 123).

Nous ne rentrerons pas dans une étude approfondie de ce courant de pensée qui situe les recherches sur le rapport au savoir à partir de « soubassements psychanalytiques » (Beillerot,

Blanchard-Laville & Mosconi, 1996 p. 73), pour ouvrir la voie vers quelques autres références permettant de préciser le positionnement théorique de notre recherche en TAD dans le champ des sciences de l'éducation.

Afin de situer les différentes approches en sciences de l'éducation nous prenons appui sur *Le traité des didactiques* qui consacre une entrée à la notion de *rapport à*, tout en l'associant à celle de *représentations*. Selon ce traité « la notion de *représentations* a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. » (Reuter et al., 2021, p. 211). Il énonce par ailleurs que « celle de *rapport à* éclaire ce qui se joue entre les apprenants et les contenus de savoirs dans des contextes d'enseignement et d'apprentissages » et il précise que « celle-ci peut se construire sur différents plans : cognitif, psychologique, affectif... » (2021, p. 211). Les deux notions sont analysées dans le contexte scolaire, avec le regard centré d'une part sur l'élève pour en comprendre les apprentissages, d'autre part sur l'enseignant dont les pratiques peuvent varier selon sa prise en compte des *représentations* et des *rapports à*. Les auteurs du traité notent que les deux notions « permettent d'organiser les réflexions autour du sujet didactique et des processus d'apprentissage à partir de savoirs initiaux susceptibles d'évoluer » (2021, p. 212). Ils relèvent cependant que la notion de *représentation* ne tient pas compte de la variabilité du *contexte* comme le fait la notion de *rapport à* :

Selon la situation dans laquelle une question ou un problème est posé, le sujet ne mobilise pas les mêmes modèles explicatifs. Plusieurs modèles de pensée, parfois contradictoires, peuvent cohabiter chez un même sujet. Selon la situation, ce sera l'un d'entre eux qui sera mobilisé (2021, p. 214).

Le contexte de production est ainsi déterminant de l'état de connaissance mobilisé par un sujet. Les auteurs du traité soulignent que les didacticiens prennent en compte cette variabilité du contexte et notent que la notion de *rapport à* « peut mettre en lumière des tensions chez le sujet pris entre un rapport au savoir attendu dans l'espace scolaire et un rapport au savoir construit sur d'autres espaces institutionnels » (2021, p. 214). Il est intéressant de noter à ce stade dans le texte que nous suivons, la référence à Chevallard, chez qui ils repèrent – dans son chapitre d'ouvrage écrit en 2003 dans le livre *Rapport au savoir et didactiques* coordonné par Maury et Caillot – qu'il éclaire le rapport personnel au savoir avec les espaces institutionnels dans lesquels ils sont nécessairement élaborés (p. 214). Citons une dernière mise en tension repérée par les auteurs du traité, pour qui « contrairement aux représentations, [le rapport à] peut être désigné comme un contenu d'enseignement. En tant que tel, il peut faire l'objet d'explicitations qui ont pour objectif des appropriations par les élèves de ce contenu » (p. 216).

Il n'en est pas moins que le rapport au savoir d'une personne peut être étudié sous différentes dimensions allant au-delà de la prise en compte du seul contenu d'enseignement.

Ainsi Bautier et Rochex décrivent deux registres non exclusifs dans le rapport au savoir : le registre identitaire dans lequel « le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires » (1998, p. 34) (pourquoi j'apprends) et le registre épistémique qui se définit « en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoirs » (p. 34) (qu'est-ce qu'apprendre ?). D'autres dimensions sont identifiées, comme la dimension sociale au savoir, qui pour Charlot met en lumière que « le rapport au savoir d'un enfant est très lié à son appartenance sociale » (Charlot, 1991). Charlot, Bautier et Rochex (1992,

p. 122) définissent le rapport social au savoir comme « l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même ».

Revenons à présent à Chevallard dont il faut noter qu'à la même époque, il s'intéresse plus particulièrement à la *genèse* des rapports au savoir, entendu aussi comme autant de rapports à des objets qu'une personne a pu rencontrer et construire au cours de sa vie dans une pluralité d'institutions. Il est important de préciser ici, comme nous le verrons plus loin, le sens très large qu'il donne à la notion d'objet, concernant aussi bien les objets concrets qu'abstraites (tel un théorème, mais aussi telle la notion de père). Ceci l'amène à s'intéresser à tout type d'apprentissage, en lien avec son approche anthropologique de l'étude des phénomènes didactiques.

Afin de comprendre plus précisément la manière dont les conditions et les contraintes pèsent sur la construction et la circulation de connaissances et de praxéologies dans la société, Chevallard (1989) a développé la théorie des rapports personnels et institutionnels aux objets, associée à la notion d'assujettissement (Chevallard, 1989 ; 2003). Il s'agit pour le didacticien d'analyser les rapports (absents, existants ou à construire) que les personnes et les institutions entretiennent à l'objet du champ praxéologique étudié. L'explicitation des différentes notions que nous exposons ci-après, s'appuie sur un des textes fondateurs de Chevallard (2003), qui propose une approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques.

7.3.2. La théorie du rapport au savoir en TAD

Chevallard construit une conceptualisation de la notion de rapport au savoir en s'appuyant sur une suite de notions fondamentales pouvant servir dans l'analyse de la connaissance humaine. Nous reprenons ci-après brièvement la manière dont il définit quelques notions fondamentales qu'il retient – à savoir : objet, rapport personnel et institutionnel au savoir, personne, institution et assujettissement –, et la manière dont nous proposons de faire le lien avec notre problématique. Pour la première notion, celle d'*objet*, Chevallard précise :

est objet toute entité, matérielle ou immatérielle, *qui existe pour au moins un individu*. Tout est donc objet, y compris les personnes. Sont ainsi des objets le *nombre sept*, et aussi le *chiffre 7*, la *notion de père* et aussi ce jeune père qui promène son enfant, ou encore l'*idée de persévérance* (ou de courage, ou de vertu, etc.), et le concept mathématique de *dérivée*, et aussi le symbole Σ , etc. En particulier, toute *œuvre*, c'est-à-dire tout produit intentionnel de l'activité humaine, est un objet (Chevallard, 2003, p. 1).

« La deuxième notion fondamentale est celle de *rapport personnel* d'un individu x à un objet o » (p. 1). En effet, un objet existe pour un individu, seulement si celui-ci entretient un rapport personnel à cet objet. Ainsi, la notion de rapport personnel désigne le système de toutes les interactions qu'un individu peut avoir avec un objet.

Bien entendu, au cours du temps, le système des rapports personnels de x évolue : des objets qui n'existaient pas pour lui se mettent à exister ; d'autres cessent d'exister ; pour d'autres enfin le rapport personnel de x change. Dans cette évolution, l'invariant est l'individu ; ce qui change est la personne (p. 1).

La troisième notion fondamentale est donc celle de *personne*, « couple formé par un individu x et le système de ses rapports personnels aux objets ». Pour expliquer ces changements induits par la personne, Chevallard s'appuie sur une quatrième notion fondamentale, celle d'*institution* :

Une institution I est un dispositif social "total", qui peut certes n'avoir qu'une extension très réduite dans l'espace social (il existe des "micro-institutions"), mais qui permet – et impose – à ses *sujets*, c'est-à-dire aux personnes x qui viennent y occuper les différentes *positions* p offertes dans I , la mise en jeu de *manières de faire et de penser propres* (p. 2).

Chaque institution véhicule ses propres rapports aux objets et attend des sujets qu'ils se conforment à ces derniers afin de justifier de son existence et de son fonctionnement dans la société. Ainsi, d'une manière générale, les rapports personnels des individus seront assujettis, au cours du temps, à de multiples institutions au sein desquelles existent des rapports institutionnels à divers objets. Il se crée ainsi ce que Chevallard définit par une *dynamique cognitive*, du fait du changement cognitif qui s'opère pour une personne au fil de ses positions dans des institutions, impliquant à chaque fois des évolutions de ses rapports aux objets et aux œuvres de ces institutions. C'est ici que Chevallard s'appuie sur la notion d'*assujettissement* :

Dès sa naissance, tout individu est ainsi *assujetti à* – c'est-à-dire à la fois *soumis à* et *soutenu par* – de multiples institutions, telle *sa famille*, dont il devient le *sujet*. En particulier, *l'infans* est assujetti d'emblée à cette institution qu'est le *langage*, et plus précisément à *cette* langue, bien qu'il ne la parle pas encore : il ne peut y échapper, et, en même temps, c'est elle qui lui permettra de parler, qui lui donnera sa « puissance » linguistique. D'une manière générale, c'est par ses *assujettissements*, par le fait qu'il est le sujet d'une multitude d'institutions, que l'individu x se constitue en une *personne*.

Pour comprendre la manière dont une personne devient assujettie d'une institution, la notion de *rapport institutionnel* est ainsi également fondamentale. Rappelons tout d'abord qu'une institution accueille des individus qui deviennent des sujets de celle-ci et qui occupent des positions différentes en son sein : un élève ou un professeur au sein de l'école par exemple. Dans une position institutionnelle donnée, l'institution met alors en avant un rapport institutionnel à un objet donné pour les sujets qui occupent cette position. Pour Chevallard, si une personne veut être un « bon sujet » de l'institution, elle doit conformer ses rapports personnels à ceux de l'institution. Cependant, le rapport institutionnel d'un sujet à un objet ne pourra en soi être uniquement celui donné par l'institution pour la position occupée par ce dernier. En effet, considérant que toute personne émerge d'une pluralité de rapports institutionnels, le rapport d'un sujet à un objet ne peut être totalement engendré par son assujettissement à une seule institution, à une position particulière au sein de cette institution. C'est en cela que la personne apparaît toujours en quelque sorte comme un « mauvais sujet » de l'institution, parce que ses assujettissements antérieurs constituent un rapport personnel non conforme au rapport institutionnel pour la position occupée.

Chevallard souligne l'importance des rôles des personnes dans une institution :

D'une manière générale, nos rapports "personnels" sont ainsi le fruit de l'histoire de nos assujettissements institutionnels passés et présents. Réciproquement, une institution I , et les différentes œuvres O auxquelles elle sert d'habitat, ne sauraient exister sans sujets. Ceux-ci sont les acteurs de l'institution I , et donc des œuvres O qui vivent dans I , et font

que celles-ci continuent d'y vivre. Il y a ainsi une dialectique *des institutions, des œuvres et des personnes* (p. 3).

Il note aussi inversement l'importance des rôles des institutions pour les sujets en son sein : Instituer, c'est, en français, mettre sur pied, établir, fonder, ordonner, régler : le rôle des personnes dans la *création* des institutions est ainsi attesté par le langage courant. Mais leur rôle dans le *fonctionnement* des institutions n'est pas moins essentiel. Inversement, privées d'institutions et d'œuvres – ce qui est la définition même de l'*exclusion* –, les personnes cesseraient bientôt d'exister, la désagrégation de la personne étant le prélude à la mort, sociale et peut-être biologique, de l'individu (p. 3).

Ce qui nous paraît important enfin de relever dans la théorie du rapport au savoir proposée par Chevallard, c'est qu'elle met en lumière cette pluralité de rapports aux objets que personnes et institutions développent. Il en découle tout d'abord une relativité bien évidemment personnelle, mais aussi institutionnelle de la connaissance :

La relativité institutionnelle de la connaissance est marquée à la fois par l'existence d'une diversité pratiquement illimitée de façons de "connaître" un objet *o* et par l'inexistence d'un "bon rapport" universel, reconnu tel en toute institution [...] (p. 4).

Il en résulte également l'existence de négociations de la conformité des rapports personnels et institutionnels, ainsi que cette dynamique cognitive propre aux institutions : « Ainsi les sujets d'une institution, qui permettent déjà à celle-ci de vivre, contribuent-ils en même temps à la faire évoluer, en exerçant une pression institutrice sur les rapports institutionnels » (p. 5).

Au regard de cette théorie de la connaissance nous pouvons dire tout d'abord que ce qui conditionne l'inclusion scolaire des ESH sont en réalité les rapports qu'entretiennent les personnes, mais aussi les institutions au handicap et à l'éducation (en milieu ordinaire).

Dans notre recherche, nous considérons comme objet (ou plus particulièrement comme œuvre) au sens de Chevallard, l'école inclusive et, plus précisément, l'inclusion scolaire des ESH. Nous souhaitons comprendre quels sont les rapports personnels que les formateurs d'enseignants - enseignants et professionnels de la communauté éducative (professionnels de CMPP) - entretiennent à cet objet. Comment ont-ils construit ces rapports et quels sont les rapports institutionnels qu'ils connaissent ou ont connu, sachant que ces professionnels occupent tous une *position p* particulière dans une institution à laquelle ils sont assujettis : INSPE, Éducation nationale, secteur associatif, conseil départemental, etc.

Nous pouvons à présent reformuler également la problématique de la formation à l'école inclusive qui se dégageait de l'enquête documentaire et de la revue de la littérature. Nous pensons que la formation initiale des enseignants à l'inclusion scolaire des ESH est en réalité prédominée par les rapports personnels qu'entretiennent les personnes à l'objet. En effet, les rapports à l'objet semblent peu voire pas institutionnalisés.

Cette prédominance de rapports personnels conduit à des pratiques personnelles, non homogènes et qui diffèrent d'une personne à l'autre. Selon le rapport personnel que la personne entretient à l'objet, nous pouvons émettre l'hypothèse que la prise en charge de l'ESH et l'adaptation de l'enseignement sera différente. Premièrement on peut supposer sans surprises que plus un enseignant aura un rapport personnel développé à l'objet école inclusive (pris ici au

sens large), plus l'inclusion scolaire de l'ESH sera adaptée et l'enseignant mobilisera des ressources ; alors qu'à l'inverse, plus un enseignant aura un rapport étioilé à l'objet, moins la prise en charge de l'ESH sera adaptée et l'enseignant ne mobilisera peut-être pas des ressources suffisantes ou suffisamment adaptées. Deuxièmement on peut supposer qu'une prédominance de rapports personnels freine la négociation entre personnes au sein des institutions pour l'identification des rapports les plus adaptés et pouvant contribuer au développement de rapports institutionnels au mieux en adéquation avec les besoins des élèves et partant de là de ceux de la société.

Pour explorer ces questionnements nous retenons dans le prolongement de la théorie du rapport au savoir, un autre outil théorique de la TAD, l'analyse praxéologique, qui constitue une théorisation particulièrement caractéristique de la TAD dans l'évolution de son approche anthropologique du didactique. Voici comment Chevallard la décrit dans son article *Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique* :

Comment, alors, émergent les objets qui peuplent tel univers cognitif institutionnel ou suprainstitutionnel et permettent par là aux personnes et aux institutions de communiquer ou de s'imaginer le faire ? La définition donnée du rapport à un objet *o* était sans apprêt : entrainé – et entre – dans le rapport de *x* à *o* tout ce que *x* est amené à faire avec *o*, en incluant ce que la personne *x* pense, dit, ou même rêve à son propos. L'analyse de cette définition allait conduire à la notion de *praxéologie*, par laquelle une avancée décisive se réalisait (p. 6).

Dans notre communication au colloque de la TAD déjà citée plus haut, nous avons décrit cette transition de la manière suivante :

La théorie des rapports offre au chercheur un outil puissant pour l'analyse de situations sociales et un langage permettant de les décrire. Il s'agissait pour Chevallard (2007) de "modéliser la structure de l'activité humaine" ce qui le conduira à proposer l'idée de réaliser des analyses praxéologiques à partir de la notion de *praxéologie* et d'*équipement praxéologique*. L'analyse praxéologique s'inscrit dans le prolongement de l'analyse des rapports, elle entre dans le détail des rapports aux objets et de l'activité humaine en termes de types de tâches, des techniques et des discours justificatifs les accompagnant. Elle constitue un outil, autant dans le repérage et la compréhension du développement des praxéologies au sein de la société, que dans l'analyse fine de l'organisation didactique qu'elles nécessitent pour être diffusées (Ladage et al., 2022, p. 7).

Dans la section qui suit nous décrivons la conceptualisation de la notion de praxéologie proposée par Chevallard et la manière dont il l'utilise comme un outil d'analyse de l'activité humaine.

7.4. La notion de praxéologie

Pour comprendre l'évolution du travail de conceptualisation de la théorie anthropologique du didactique réalisée par Chevallard avec la notion de praxéologie, la définition qu'il en propose nécessite une étude précise. Notons tout d'abord comment Chevallard décrit quand elle commence à prendre forme :

Pour espérer observer la naissance ou l'évolution d'un rapport à un objet *o*, il faut, si je puis dire, observer l'individu *x* ou l'institution *I* "dans son rapport à *o*", dans les activités

de x ou de sujets de I qui "activent" o . De là prirent progressivement forme les notions clés de *type de tâches*, de *technique*, de *technologie*, de *théorie* (p. 6).

A l'origine de l'activité humaine, il y a l'accomplissement d'une tâche. Cela suppose alors des objets « donnés », par rapport auxquels la tâche sera définie. Ce que Chevallard nomme type de tâches est généralement désigné, dans une institution donnée, par un verbe d'action comme par exemple « enseigner », « préparer », etc. Or, un type de tâche ne peut être désigné uniquement par un verbe d'action. Chacun de ces verbes étiquette en fait ce que Chevallard nomme un *genre* de tâches, chaque genre se déclinant alors, sauf exception, en *plusieurs* types de tâches, comme par exemple préparer un café, préparer une soutenance de thèse, etc. Tel est le point de départ de l'analyse que propose la TAD.

La structure « simple » d'une praxéologie se constitue de deux composants dont le premier correspond au type de tâche T , que nous venons de développer. Le deuxième est la technique désignée par la lettre τ (thêta), initiale du grec *tekhnê*, savoir-faire. Ainsi, pour accomplir une tâche d'un certain type T (par exemple préparer un café), il est nécessaire de mettre en œuvre une certaine technique, une manière de faire. Notons qu'une technique τ peut toujours *se décrire*, mais elle ne peut se dire complètement à travers un discours : « une technique est une réalité qui ne peut exhaustivement être mise en mots » (Chevallard, 2011a, p. 34). Une recette, un mode d'emploi, une « fiche méthode » sont des moyens de transmission toujours quelque peu incertains (p. 34).

Chevallard (2011a, pp. 29-61) précise encore qu'une technique est une construction institutionnelle qu'il faut apprendre. Le couple formé d'un type de tâches et d'une technique, notée usuellement $[T/\tau]$ (où la barre oblique est un simple séparateur), constitue ce qu'on nomme le *bloc pratico-technique*, ou *praxis* : en langage familier, on a là essentiellement ce que le français nomme un *savoir-faire*. Pour accomplir un type de tâche T , rencontré pour la première fois dans une institution donnée, il s'agira de provoquer, sous certaines conditions et contraintes, l'évolution adaptative d'une technique existante, de la remplacer par une autre technique existante, ou encore de créer une nouvelle technique. On passe ici de la statique praxéologique à la dynamique praxéologique, qui est au cœur de la didactique et des problèmes de l'éducation. En effet, il est en règle générale envisagé d'accomplir, dans une institution donnée, des tâches t d'un certain type T par une technique déterminée τ . « Or, dans la mise en œuvre de τ apparaît sauf exception une tâche t^* *problématique*, d'un type T^* pour lequel la disponibilité d'une technique τ^* devient alors nécessaire » (Chevallard, 2011a, p. 35).

Ainsi, Chevallard décrit le processus usuel de création et de diffusion d'une technique : confronté à une nouvelle tâche de type T , *problématique*, il s'agit de trouver « une technique τ_T adéquate et susceptible de se diffuser et de s'établir de façon durable dans les institutions où l'on a à accomplir les tâches du type T ».

En lien avec le questionnement de la thèse, pour le type de tâche T « inclure un ESH en classe ordinaire », nous notons qu'il n'y a pas une seule technique, tant ce service suppose une pluralité de types de tâches en fonction des questions qui se posent aux professionnels. De même pour chacune des types de tâches qui seraient courantes, il ressort de l'observation de la pluralité de rapports, également une pluralité potentielle de techniques. L'institution Éducation nationale n'a d'ailleurs pas choisi une technique particulière pour définir la façon d'accomplir les tâches du type T .

La question du partage des techniques entre enseignants est au cœur de notre travail. Étant donné qu'il n'existe pas de technique unique (et institutionnalisée) pour réaliser ce type de tâche, cela peut alors provoquer des malentendus et des frictions dans la communauté enseignante. Ce manque de partage rend également l'activité d'autrui peu lisible. Notons toutefois que cette possibilité de pluralité de techniques peut également être l'opportunité de découvrir des techniques nouvelles, mieux adaptées. Pour les faire accepter au sein d'une institution il faut produire des discours justificatifs des techniques pour argumenter le pourquoi de leur intérêt. C'est ainsi que la conceptualisation de la notion de *praxéologie* se poursuit en introduisant après le bloc de la *praxis* que nous venons de voir, le bloc du *logos* (au sens de discours justificatif).

De tels discours, font appel, en TAD, à deux autres composantes, un troisième que Chevallard nomme les *technologies* notées par la lettre grecque θ (thêta). Une technologie correspond ainsi à un discours raisonné (*logos*) sur une technique (*tekhnê*) qui a pour objectif de justifier, d'éclairer et de donner une certaine intelligibilité, permettant même de produire cette technique.

Si la technique permet de répondre à la question « comment ? », la technologie devrait permettre de répondre à la question « pourquoi ? ». Or les technologies usuelles laissent fréquemment apercevoir un certain nombre de points d'incomplétude dans les justifications avancées. Chevallard avance alors que les assertions que contiennent les technologies méritent souvent une explication complémentaire. « C'est cette *explication de l'explication* que l'on nommera d'une façon générale la *théorie* de la technique et que l'on notera Θ ("grand thêta") » (Chevallard, 2011a, p. 42). La *théorie* correspond ainsi au quatrième composant d'une praxéologie, est décrite comme plus générale et plus abstraite, « en même temps, ils apparaissent plus évanescents, évoqués de façon allusive plutôt qu'explicités, et donc moins facilement mis en débat » (Ladage, 2008, p. 35). A la différence du discours technologique, le discours théorique est souvent de portée plus large et moins spécifique.

Pour résumer, ce que l'on appelle praxéologie, dans le cas le plus simple, correspond alors à une organisation notée $[T/\tau/\theta/\Theta]$, qui unit un type de tâches T , une technique τ , une technologie θ et enfin, une théorie Θ . Le bloc $[T/\tau]$ est celui de la *praxis* (savoir-faire). Le bloc $[\theta/\Theta]$ est le bloc du *logos*, ou bloc *technologico-théorique* (savoir) (Chevallard, 2011a). L'introduction de la conceptualisation de la notion de praxéologie va permettre à Chevallard de préciser la définition de la didactique qu'il propose : « Et nous pouvons maintenant donner à la didactique sa définition définitive : la didactique est la science des conditions et des contraintes de la diffusion sociale des complexes de praxéologies et des entités qui les composent » (Chevallard, 2011a, p. 43).

Nous retenons de cette reformulation de la définition l'idée de ne pas uniquement parler en termes de didactique de disciplines (du français, des mathématiques, etc.), ou encore de didactique « professionnelle ». Elle ouvre la voie à des questionnements de didactique de « complexes de praxéologies », que Chevallard désignera également par « domaines » ou « champs » praxéologiques, dont les frontières ne sont pas limitées à des disciplines établies et qui le plus souvent impliquent une pluralité de disciplines. Cette définition est particulièrement utile à l'étude de la didactique de nouvelles pratiques humaines ou professionnelles, comme c'est le cas de l'utilisation d'Internet (Ladage, 2008), des gestes pour l'éducation au développement

durable (Redondo, 2018) ou encore pour la mise en œuvre de l'école inclusive au cœur de notre thèse. Elle nous permet de parler, dans le cadre de notre thèse, des praxéologies de l'inclusion scolaire, « en les envisageant comme réalité à observer, à analyser et à suivre en ses migrations et transformations institutionnelles » (Ladage, 2008, p. 20).

Chapitre 8 - De la problématique de la recherche à la formulation des hypothèses

Dans ce chapitre, nous nous attachons à présenter nos questions de recherche à partir de notre questionnement inaugural. Puis, nous formulons trois hypothèses de travail qui guideront la suite de notre recherche dans l'objectif d'apporter des éléments d'intelligibilité au phénomène étudié. Enfin, nous précisons les outils théoriques qui seront mobilisés pour analyser des données.

8.1. Construction des axes de questionnement

L'objectif visé dans l'enquête menée au démarrage de notre thèse, était d'apporter un éclairage sur les processus de production et d'évolution de la formation des enseignants à la mise en œuvre de l'école inclusive, sous le prisme de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap à l'école maternelle et élémentaire ordinaire (premier degré), jusqu'à son élaboration sur le terrain à travers les ressources que les professionnels déclarent utiliser. Notre question inaugurale interrogeait les ressources mises à disposition des enseignants pour l'école inclusive, toujours au regard de l'inclusion scolaire des ESH. Cela nous a amené à nous intéresser à la perception et au vécu des formateurs exerçant en INSPE ; sur les dynamiques de construction des programmes de formation initiale des enseignants du premier degré et, plus spécifiquement sur les types de ressources mis à disposition des enseignants en formation pour l'apprentissage de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH en classe ordinaire.

Notre étude du contexte et de la revue de littérature scientifique nous a amené à constater que les enseignants ne sont pas suffisamment formés à l'inclusion scolaire des ESH et qu'il existe une part importante d'activités spontanées et non problématisées au regard d'une didactique partagée et négociée au cœur du métier.

Le cadre de référence théorique nous amène à ce stade à centrer la recherche sur quatre grands axes de questionnements.

Le premier axe se situe au niveau des *enseignants du premier degré*, chargés de la mise en œuvre du service de l'école inclusive et, plus spécifiquement de l'inclusion scolaire des ESH : Comment opèrent-ils ? Quelle est la nature des praxéologies mises en œuvre par les enseignants ? S'agit-il de praxéologies institutionnalisées, ou développées à titre personnel ?

Le deuxième axe se situe au niveau de *l'organisation de la formation* du point de vue institutionnel. De quelle manière les programmes de formation initiale des enseignants sont-ils construits ? Que représentent les enseignements relatifs à l'inclusion scolaire des ESH au regard de l'ensemble de la formation ? Quelles sont les ressources que les formateurs (et l'institution) mettent à disposition des enseignants en formation pour l'accompagnement de ces élèves-là ?

Le troisième axe concerne la contribution des *formateurs à l'INSPE*. Quels récits les formateurs font-ils de leurs propres expériences et connaissances de l'école inclusive ? Quels sont les dispositifs pédagogiques mis en place par les formateurs pour la formation des enseignants à l'inclusion scolaire des ESH ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les formateurs quant aux enseignements relatifs à l'école inclusive ?

Notre revue de la littérature scientifique a fait émerger l'importance de la collaboration interprofessionnelle ce qui nous amène à formuler un quatrième axe de questionnement : Comment s'organise la collaboration entre les professionnels du secteur médico-social et de ceux de l'EN ? Quels sont les rapports qu'entretiennent spécifiquement les professionnels de Centres Médico Psychopédagogiques (CMPP) avec l'EN dans le cadre de l'inclusion scolaire des ESH ?

Dans le prolongement de cet axe de questionnement, nous interrogerons la frontière entre collaboration interprofessionnelle et accompagnement, ainsi que la nécessité de penser le développement de ressources collaboratives pour l'accompagnement des enfants en situation de handicap à partir des champs d'expertise de chaque professionnel.

8.2. Hypothèses de travail

À ce stade de notre recherche, à partir de notre questionnement inaugural et ensuite du travail exploratoire de la recherche documentaire et de la revue de la littérature scientifique, nous pouvons construire deux hypothèses de travail pour guider la suite des travaux dans l'objectif de rendre les phénomènes étudiés davantage intelligibles.

La première hypothèse de travail part du constat d'une difficulté dans la diffusion et la circulation des praxéologies inclusives pour les ESH. Elle peut s'énoncer comme suit : le développement des formations (y compris des ressources) dépend du partage entre professionnels au sujet des praxéologies inclusives, élément clé pour assurer une offre de formation adéquate par rapport aux besoins du terrain.

Précisons ici qu'étant donné la difficulté d'accéder à des données qui permettraient d'observer les processus de transposition dans une démarche heuristique et de questionnements, notre recherche sera en priorité orientée sur ce qu'il est au mieux repérable au sujet des causes pouvant faciliter ou contraindre le partage entre professionnels. Pour cela nous explorons trois sous-hypothèses de travail :

- 1) Dans la mise en œuvre de praxéologies pour l'inclusion d'ESH, il y a une prédominance de rapports personnels des formateurs en INSPE ;
- 2) Dans la mise en œuvre de praxéologies pour l'inclusion d'ESH, il y a une prédominance de rapports personnels des professionnels de CMPP ;
- 3) Dans la mise en œuvre de praxéologies pour l'inclusion d'ESH, il y a une prédominance de rapports personnels des enseignants ;

Ce qui est questionné dans cette première sous-hypothèse de travail est tout d'abord qu'actuellement, les rapports personnels des formateurs exerçant au sein des INSPE aux questions que suscitent l'école inclusive prédominent les rapports institutionnels qui peinent à se construire et à se diffuser, provoquant ainsi une absence de dynamique inclusive, expression qui s'appuie sur la notion de dynamique cognitive des personnes et des institutions au cœur de la théorie des rapports au savoir de Chevallard. Cette situation serait le résultat d'un manque de partage et de discussion des expériences personnelles des formateurs avec des questions que posent l'inclusion scolaire des ESH, là où la construction (et la discussion) d'un rapport

institutionnel apparaît comme l'une des réponses les plus attendues aux difficultés identifiées par la littérature scientifique.

De la même manière que pour les formateurs d'INSPE, le deuxième élément que nous questionnons correspond aux rapports personnels prédominants des professionnels de CMPP à propos de l'inclusion scolaire. Dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants, les ressources que les professionnels de CMPP transmettraient aux enseignants dépendraient alors de leur propre expérience plutôt que de rapports (via les ressources) institutionnels qui seraient le résultat d'un partage entre professionnels au sujet des pratiques relatives à l'inclusion scolaire.

Le troisième élément questionné dans l'hypothèse de rapports personnels dominants, est le fait que, solidaires à ceux des formateurs d'INSPE et des professionnels de CMPP, les rapports personnels des enseignants relatifs à l'inclusion scolaire, prédominent les rapports institutionnels et peuvent interférer sur les pratiques inclusives en classe et l'utilisation des ressources.

Ainsi, la professionnalisation des enseignants relative à l'école inclusive est contrainte de se construire en grande partie en référence à l'expérience personnelle du terrain, ce qui pose, nous l'avons vu, de nombreuses questions.

En lien avec l'hypothèse précédente, la deuxième hypothèse de travail questionne plus précisément la circulation et la mobilisation des ressources au sujet des praxéologies de l'inclusion à travers les types de rapports que les acteurs de l'école inclusive entretiennent aux différents types de ressources disponibles. Nous supposons une prédominance de rapports personnels conduisant ainsi à une mobilisation et une utilisation hétérogène des ressources. Pour alimenter cette hypothèse, nous explorons plusieurs dimensions :

- L'expression de besoins en ressources,
- L'utilisation des ressources,
- La conception de ressources,
- Le type de diffusion des ressources.

Ces dimensions nous servent de guide afin de questionner les ressources à plusieurs niveaux. L'objectif étant de pouvoir observer les conditions et les contraintes de la diffusion des connaissances relatives aux ressources pour l'inclusion scolaire en formation et sur le terrain, ainsi que les types de rapport que les acteurs ont à propos de ces ressources.

8.3. Les dimensions théoriques mobilisées

Afin d'alimenter nos hypothèses de travail et avant de décrire les dispositifs méthodologiques de notre recherche, il apparaît nécessaire de faire le point sur les trois éléments du cadre théorique que nous allons mobiliser plus particulièrement pour l'analyse.

Pour commencer, l'outil de la Théorie de la Transposition Didactique (TTD) nous permettra de guider le repérage complexe de phénomènes transpositifs externes et internes.

L'objectif n'est pas d'étudier les processus de la TTD mais de s'intéresser à la manière dont sont vécus les programmes de formation par les formateurs d'INSPE et les enseignants et ainsi, d'identifier les dynamiques de rapports institutionnels et personnels au sujet de l'école inclusive. En ce sens, nous nous intéressons aux questions que posent la transposition didactique des connaissances et des praxéologies de l'école inclusive en vue de l'adaptation nécessaire pour la scolarisation des ESH et à BEP, en général. Cela implique alors que nous ne l'analysons pas d'un point de vue disciplinaire qui pourrait faire l'objet de recherches plus spécifiques. La TTD nous inciterait également à nous intéresser aux processus d'identification des savoirs et praxéologies de référence dans l'élaboration des programmes de formation et la manière dont les expériences de terrain arrivent ou non à les alimenter. Ce type d'enquête n'est cependant pas aisé au regard des personnes et institutions auprès de qui il y aurait lieu d'enquêter, ce qui dépasse ce qui nous a été possible de mettre en œuvre dans le cadre de cette recherche doctorale.

En lien avec la TTD qui nous guide dans le repérage de phénomènes transpositifs, nous nous intéressons plus généralement à l'une des définitions de la didactique proposée par Chevallard : « la didactique est la science des conditions et des contraintes de la diffusion sociale des complexes de praxéologies et des entités qui les composent. » (Chevallard, 2011a, p. 43). Cette définition nous amène ainsi à étudier les conditions et les contraintes qui pèsent sur la diffusion de connaissances et des praxéologies relatives à l'école inclusive, aux différents niveaux de l'échelle de niveaux de codétermination didactique développée dans le chapitre 7.

Ensuite, nous nous appuyons sur la théorie du rapport au savoir (étudié par Chevallard comme une théorie des rapports aux objets en général) pour étudier les rapports institutionnels et personnels que les professionnels entretiennent (et déclarent entretenir) à l'école inclusive et, plus particulièrement à l'inclusion scolaire des ESH. La pluralité de rapports aux objets des personnes et des institutions conduit à une relativité personnelle et institutionnelle de la connaissance. En ce sens, la théorie des rapports au savoir en TAD nous incite à dire que ce qui conditionne l'inclusion scolaire des ESH, ce sont les rapports que les personnes et les institutions entretiennent au handicap et à l'éducation en milieu ordinaire, marqué par ses particularités. C'est ce qui nous a amené à formuler notre première hypothèse, qui suppose une prédominance des rapports personnels au phénomène inclusif, car l'institution est dans l'impossibilité de fournir un savoir de référence stabilisé et homogène du fait de la diversité des situations et des besoins des ESH et à BEP. En effet, les besoins en connaissances au sujet de l'école inclusive étant très complexes et le plus souvent fortement déterminés par les contextes, cela nécessiterait différentes voies de diffusion que la formation à elle seule ne peut assurer. Ceci questionne la possibilité d'accès à des connaissances et des ressources au sens large comme éléments de réponses aux questions qui se posent aux professionnels interrogés.

Ces dimensions s'inscrivent dans une démarche exploratoire et compréhensive. Afin d'explorer nos questionnements et hypothèses, nous proposons, pour chaque dispositif méthodologique, un modèle d'analyse qui précise les types de questions posées pour explorer les différentes dimensions théoriques mobilisées.

Conclusion de la troisième partie

Dans cette partie, nous notons l'importance de la formulation des hypothèses pour déterminer des critères de sélection des données et identifier ce qu'on peut apprendre par l'enquête (Van Campenhoudt et al, 2017). Les mêmes auteurs précisent que

la conceptualisation, ou construction des concepts, constitue une construction abstraite qui vise à rendre compte du réel. À cet effet, elle ne retient pas tous les aspects de la réalité concernée mais seulement ce qui en exprime l'essentiel du point de vue des objectifs de la recherche. Il s'agit donc d'une construction sélection. La construction d'un concept consiste à désigner les dimensions qui le constituent et, ensuite, à en préciser les indicateurs, grâce auxquelles ces dimensions pourront être mesurées (p. 196).

Nous présentons la construction de notre modèle d'analyse dans la partie qui suit, relative à la méthodologie de la recherche en annonçant que seront expliqués les indicateurs (caractéristiques) que nous retenons pour vérifier les hypothèses.

Notre questionnement de départ était très large et malgré les reformulations réalisées à la suite des enquêtes exploratoires menées et le cadrage théorique en TAD, nous sommes consciente qu'il ne sera pas possible d'étudier chaque axe de questionnement de manière approfondie. Notre travail visera de ce fait avant tout une meilleure compréhension des phénomènes à l'étude, sans objectif d'exhaustivité ou de vérification d'hypothèses, dont le rôle dans le cadre de cette recherche était d'anticiper des relations entre des phénomènes observables dans la mise en œuvre de l'école inclusive et les discours l'accompagnant.

QUATRIÈME PARTIE : Les dispositifs méthodologiques de la recherche

Introduction

En suivant le cadre de référence théorique de la TAD, notre recherche se centre sur quatre grands axes de questionnements se situant à plusieurs niveaux : les enseignants du premier degré chargés de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH, l'organisation de la formation du point de vue institutionnel, la contribution des formateurs d'INSPE, et enfin la collaboration entre les professionnels de CMPP et ceux de l'EN. Aussi, nous avons construit deux hypothèses de travail que nous allons explorer par l'intermédiaire des dispositifs méthodologiques présentés dans cette partie.

Après avoir défini les concepts centraux guidant la recherche dans la partie précédente nous présentons dans cette partie l'approche adoptée pour le recueil de données empiriques pouvant contribuer à l'intelligibilité des phénomènes étudiés. Pour introduire notre cadre théorique de référence nous avons précisé que nous adoptons une « démarche d'articulation épistémique / empirique » (Albero & Paivandi, 2022), afin de se trouver plus en prise avec le terrain et pour avancer l'enquête menée entre moments déductifs et moments inductifs. Pour observer la population concernée cette approche peut s'appuyer sur des méthodes quantitatives et qualitatives dont nous présentons nos choix dans ce qui suit.

Notre objectif est de « comprendre la signification pour la population étudiée des événements, des situations et des actions dans lesquelles elle est impliquée, ainsi que l'analyse qu'elle fait de ses expériences » (Maxwell, 1999, p. 42). En effet, nous souhaitons décrire et comprendre la perception des acteurs ainsi que leur expérience et le sens qu'ils donnent à leurs actions dans le cadre de l'inclusion scolaire des ESH. Selon Schurmans, l'approche compréhensive se focalise sur le sens. Cela signifie de

prendre en compte la spécificité de l'humain, autrement dit ne pas considérer ce dernier seulement comme un agent déterminé par des forces extérieures à lui, mais le tenir également comme un acteur qui construit des significations à partir de la place qu'il occupe dans le monde, et qui, produisant des faits sociaux, contribue à la reproduction des déterminismes. (Cité par Charmillot & Serferdjeli, 2002, p. 188).

Ainsi, pour Charmillot et Serferdjeli (2002), la démarche compréhensive « implique un mouvement de va-et-vient entre modèle théorique et matériel empirique et intègre la mise en œuvre d'une exploration étendue [...] » (p. 199).

Afin d'explorer nos questions de recherche, notre enquête s'appuie sur une méthode de recherche dite mixte. En effet, les questions de recherche qui nécessitent plusieurs types de méthodes et de sources de données sont nombreuses dans le domaine des sciences sociales. Ainsi, les méthodes de recherche mixtes permettent « de mettre au service d'une question de recherche des méthodologies de recherche d'orientation à la fois quantitatives et qualitatives ; (...) de répondre à des questions de recherche nécessitant plusieurs sources de données » (Briand & Larivière, 2020, p. 775) ; mais aussi « elles permettent au sein d'un même projet de recherche d'obtenir une richesse d'informations et d'approfondir le sujet de l'étude » (p. 775). En effet, le choix de cette démarche se porte sur le fait qu'elle permet de recueillir des données différentes mais complémentaires sur le sujet.

Ainsi, cette partie présente trois dispositifs mis en place au cours de notre étude. Ces trois dispositifs nous ont permis de récolter des données qualitatives et quantitatives auprès de formateurs exerçant en INSPE, d'enseignants du premier degré et de professionnels exerçant dans le secteur médico-social, plus précisément en CMPP. Les dispositifs ont été mis en œuvre à des moments différents, nous permettant ainsi d'alterner entre moments déductifs et inductifs et ainsi enrichir notre questionnement par la recherche de conceptualisations complémentaires, pertinentes au regard des données empiriques recueillies.

Dans un premier dispositif, nous avons donné la parole aux formateurs d'INSPE qui interviennent dans différents établissements, afin de recueillir leurs perceptions sur la manière dont se construit le curriculum de formation initiale des enseignants et mieux connaître les savoirs enseignés aux futurs enseignants au sujet de l'école inclusive, en particulier à propos de l'inclusion scolaire des ESH.

Dans un second dispositif, nous avons donné la parole aux professionnels de CMPP, dans l'objectif d'obtenir des données sur la manière dont ils perçoivent l'inclusion scolaire des ESH et mieux connaître le travail de collaboration professionnelle qui existe, ou pas, avec les enseignants.

Dans un troisième dispositif, nous avons choisi d'interroger des enseignants qui exercent dans des écoles publiques du premier degré – via un questionnaire, afin de recueillir des données à partir d'une variété la plus importante de contextes scolaires –, sur la manière dont ils perçoivent l'inclusion scolaire des ESH, les moyens qu'ils déclarent avoir pour inclure des EBEP, les formations qu'ils suivent ou ont suivies en lien avec l'inclusion scolaire ainsi que les ressources qu'ils déclarent utiliser pour l'accueil de ces élèves en classe ordinaire.

Précisons toutefois que notre recherche s'étant déroulée de mars 2020 à juin 2021, les périodes de confinement liées à la pandémie de la Covid-19 ne nous ont pas facilité l'accès au terrain.

A propos de la posture épistémologique du chercheur, comme évoqué dans l'introduction générale, lors de notre inscription en doctorat, notre posture d'assistante de service social réflexive s'est transformée en DPC (doctorant-praticien-chercheur). En effet, la proximité de notre monde professionnel avec celui de notre recherche nous a conduit à effectuer un travail de distanciation, notamment dans nos choix méthodologiques. Bien que cette posture de DPC n'ait pas eu d'impact dans la réalisation du premier et du troisième dispositif, les effets ont été plus importants lors de la mise en œuvre du deuxième dispositif. Et pour cause, si l'accès au terrain a été facilité par notre posture de DPC, la relation avec certains collègues de travail a été impactée au point de nous faire prendre la décision de quitter notre activité professionnelle à l'issue de notre deuxième année de thèse. Ainsi, lors de notre dernière année de thèse, nous avons laissé notre posture de DPC au profit d'une posture plus distanciée de notre champ de recherche.

Chapitre 9 - Les enquêtes par entretiens

Après avoir défini le choix de l'outil d'enquête qu'est l'entretien semi-directif, ce chapitre décrit les deux dispositifs d'enquête qualitative de notre méthodologie. Le premier correspond aux

entretiens menés auprès des formateurs exerçant en INSPE et le second, aux entretiens menés auprès des professionnels de CMPP.

9.1. L'entretien semi-directif

Le premier moment de la méthodologie de notre recherche se compose de deux dispositifs visant à recueillir des données qualitatives. Ces dernières constituent une stratégie de découverte, d'exploration d'un nouveau domaine et de développement d'hypothèses (Miles & Huberman, 2003). De plus, « les données qualitatives et l'attention portée à l'expérience vécue des personnes sont fondamentalement adaptées à la localisation des significations que les individus ont des événements, des processus et des structures de leur vie [...] » (Miles & Huberman, 2003, p. 28). En ce sens, la phase qualitative ne cherche pas la reproductibilité de la recherche.

Nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs afin d'approfondir des zones d'ombre que nous avons repérées dans la littérature scientifique. Dans une visée exploratoire et compréhensive, cette technique de collecte de données permet au chercheur d'interroger les interviewés de façon souple en posant

[...] des questions ouvertes visant à encourager la personne interviewée à décrire sa réalité sociale, ce qu'elle pense, ce qu'elle vit ou ce qu'elle a vécu tout en portant une attention à l'interprétation de la signification du phénomène étudié. (cité par Gallagher & Marceau, 2020, p. 12)

Il s'agit d'un moment d'échange entre le chercheur et l'interviewé, d'un dialogue s'appuyant sur le principe de l'écoute et de l'empathie (Imbert, 2010). « Plus précisément, l'intervieweur joue le rôle d'un facilitateur pour encourager la personne à verbaliser, à s'exprimer. » (Gallagher & Marceau, 2020, p. 12).

L'intérêt pour nous d'utiliser ce type d'entretien est son aspect cadrant permettant de poser des questions précises sur les points problématiques que nous souhaitons aborder. « Le chercheur centrera davantage l'échange autour de ses hypothèses de travail, sans exclure pour autant les développements parallèles susceptibles de les nuancer ou de les corriger. » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 242). Pour cela, il crée une série de questions-guides qu'il posera à l'interviewé dans l'ordre qui lui apparaîtra le plus pertinent durant l'entretien :

Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il [l'interviewé] s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible. (pp. 242-243).

Dans le cadre de notre recherche, la méthode par entretien poursuit deux objectifs : l'« analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés » (p. 244) et l'analyse des difficultés qu'engendre l'inclusion scolaire dans les pratiques sur le terrain et la manière dont elles sont abordées durant leurs formations (initiales et/ou continue).

Les sections qui suivent, présentent dans un premier temps les entretiens avec les formateurs INSPE et, dans un second temps, les entretiens avec les professionnels de CMPP.

9.2. Premier dispositif : les entretiens avec les formateurs INSPE

Notre premier dispositif d'entretiens vise à interroger des formateurs exerçant en INSPE. Nous souhaitons obtenir des informations sur la manière dont les formateurs d'INSPE perçoivent l'inclusion scolaire des ESH et l'expérience qu'ils déclarent en avoir. Ensuite, nous souhaitons connaître leurs perceptions à propos de la construction des maquettes de formation initiale des enseignants et la place que prennent les enseignements relatifs à l'école inclusive. L'objectif est de mieux comprendre quels sont les savoirs enseignés et les ressources transmises aux futurs enseignants à propos de l'inclusion scolaire des ESH. Ce premier dispositif devrait ainsi nous permettre de vérifier si dans la mise en œuvre des praxéologies pour l'inclusion scolaire des ESH, les rapports personnels des formateurs prédominent (hypothèse 1) et si cela entraîne une hétérogénéité des rapports aux ressources, à mobiliser et à transmettre dans les enseignements relatifs à l'école inclusive (hypothèse 2).

9.2.1. Construction de la grille d'entretien

Au regard de notre revue de littérature et des axes de questionnement qui ont émergés, nous avons identifié quatre thèmes majeurs sur lesquels les entretiens pouvaient nous apporter des connaissances.

Le premier thème abordé correspond à la perception de l'inclusion scolaire des ESH par les formateurs. Nous souhaitons connaître la manière dont les formateurs définissent l'inclusion scolaire des ESH, les limites à l'inclusion scolaire des ESH qu'ils perçoivent, ainsi que l'expérience qu'ils déclarent avoir avec des ESH ou des situations d'inclusion scolaire. Les éléments de réponses peuvent nous donner des indications sur les types de rapports qu'ils déclarent entretenir avec l'inclusion scolaire ainsi que l'intensité de ces rapports.

Le second thème concerne la formation initiale des enseignants à l'école inclusive. Nous interrogeons ainsi les formateurs sur la manière dont se construit le curriculum de formation initiale des enseignants, sur le temps que représentent les enseignements relatifs à l'éducation inclusive au regard de l'ensemble de la formation, les personnes qui y participent au sein de l'INSPE et s'il s'agit d'une organisation interne à l'INSPE ou si la formation est basée sur des ressources ministérielles. Comme pour le premier thème, nous cherchons à obtenir des informations sur les types de rapports que les formateurs d'INSPE déclarent avoir à propos cette fois de l'organisation de la formation initiale des enseignants ainsi que le degré d'intensité de ces rapports.

Le troisième thème correspond aux dispositifs pédagogiques mis en place pour la formation des enseignants à l'inclusion scolaire des ESH à travers les ressources mises à disposition des étudiants dans le cadre des enseignements, la manière dont la question de l'inclusion scolaire des ESH est enseignée par les formateurs et les difficultés que ces derniers peuvent relater dans la formation des futurs enseignants à cette inclusion. Enfin, le quatrième thème s'intéresse à la formation continue des enseignants à la question de l'école inclusive et les différences qui existent dans les enseignements de formation initiale et continue. Ces deux derniers thèmes questionnent les praxéologies de référence et les ressources que les formateurs déclarent utiliser dans le cadre des enseignements à l'école inclusive, en formation initiale et continue. Les

informations recueillies doivent nous permettre d'analyser la variété de praxéologies citées et le degré de précision des éléments constitutifs que les interviewés sont en mesure de donner, ainsi que le degré déclaré d'utilisation des ressources selon la nature de la ressource.

9.2.2. Constitution et description de la population de formateurs en INSPE

Tout d'abord, nous tenons ici à préciser que la constitution de l'échantillon s'est faite en mars 2020, lors du premier confinement lié à la pandémie de la Covid-19. Ce contexte n'a pas rendu aisé l'accès au terrain qui n'a pu se faire qu'à distance.

Ainsi, pour constituer notre échantillon de formateurs, nous avons effectué une recherche de profils de formateurs de différents INSPE de France via le réseau social professionnel LinkedIn®. Nous avons retenu 18 profils sur des critères de qualité et de complétude de leurs profils. En premier lieu, nous avons fait une sélection de profils à travers la fonction qu'indique exercer la personne. Cela nous a permis de retenir les profils : « formateur INSPE ». Ensuite, nous avons consulté individuellement chaque profil en regardant successivement les parties « formation », « expérience » et « infos ». La section formation de l'interface web nous a donné quelques informations sur le parcours de formation de la personne : master MEEF mention professorat des écoles (PE), doctorat en science de l'éducation, en sociologie, Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI), etc. La section expérience est celle qui nous a permis de faire notre seconde sélection. En effet, nous nous sommes intéressée au parcours professionnel de la personne et avons regardé, dans un premier temps, dans quel INSPE de France la personne exerce afin de constituer un échantillon de personnes qui exercent dans plusieurs INSPE du territoire national. Ensuite, dans le cadre de notre objet de recherche, nous avons sélectionné prioritairement les profils qui indiquent « professeur des écoles spécialisé », « formateur ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves en situation de Handicap) ». Toutefois, nous avons également sélectionné des profils indiquant uniquement « formateur INSPE » car notre objectif est aussi de voir comment des formateurs qui ne sont pas, à priori, formés à l'inclusion scolaire peuvent transmettre ou pas des ressources aux futurs enseignants à ce sujet.

La troisième étape de notre échantillonnage s'est faite lorsque nous avons envoyé un message individuel aux formateurs sélectionnés pour leur présenter notre recherche et leur proposer un entretien. En effet, certains ont pu répondre ne pas intervenir dans la formation initiale des enseignants. Nous ne les avons donc pas interrogés. Au total, sur les 18 profils sélectionnés, dix ont répondu favorablement à notre sollicitation.

Du fait de la crise sanitaire Covid-19, les entretiens se sont déroulés à distance dont 9 par téléphone et un par visioconférence. Leur durée moyenne a été de 45 minutes allant de 27 min à 1h14. Après accord des professionnels, les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits, ce qui a permis au chercheur de garder une posture d'écoute face à l'interrogé. Le fait que les entretiens se soient déroulés à distance, la prise en considération des propos de l'interrogé s'est faite essentiellement par des acquiescements vocaux lorsqu'il s'agissait des entretiens téléphoniques. Des hochements de tête ont pu être ajoutés lors de l'entretien par visioconférence.

Les formateurs interrogés exercent dans cinq INSPE différents implantés dans quatre régions de France : Ile de France, Midi-Pyrénées Languedoc-Roussillon, Auvergne Rhône-Alpes et Provence Alpes-Côte d'Azur. La moyenne d'âge est de 45,5 ans. Les formateurs INSPE pouvant avoir des statuts différents, précisons que quatre ont une formation initiale de professeur des écoles et un est titulaire d'un CAPES d'EPS. Les autres formateurs qui composent notre échantillon sont : un professeur agrégé, un inspecteur de l'Éducation nationale rattaché à l'INSPE, un professeur certifié classe normale, deux maîtres de conférences, un en sociologie et un en sciences de l'éducation.

Parmi les sept formateurs de formation initiale enseignants, deux ont passé le CAPPEI en formation continue, un a passé l'agrégation et trois la formation de maître formateur. Pour les formateurs ayant une formation initiale différente du milieu de l'enseignement, un a passé le concours de professeur d'anglais en formation continue, puis le master de formateur et est en thèse depuis 2 ans ; un autre formateur a soutenu une thèse de sociologie, à la suite de son cursus en ethnologie-anthropologie. Nous notons qu'un formateur initialement professeurs des écoles a poursuivi sa formation continue en licence sciences de l'éducation puis en master éducation inclusive, différent du CAPPEI.

Les formateurs interrogés assurent plusieurs missions et responsabilités. Ils interviennent auprès des futurs enseignants du premier et du second degré, en formation initiale, continue ou encore en formation CAPPEI. Par ailleurs, un formateur est chargé de mission éducation inclusive, un autre est directeur du département philosophie et sciences humaines et sociales qui intègre et coordonne les enseignements relatifs à l'école inclusive, trois déclarent intervenir dans des enseignements transversaux relatifs à l'éducation inclusive (troubles dys, troubles du comportement), et cinq dispensent des enseignements disciplinaires ou en tronc commun entre les 4 mentions du master MEEF.

Entretiens	Age	Formation initiale	Formation continue	Fonction au sein de l'INSPE
Entretien 1 : Jules	43	Enseignant EPS	CAPPEI	Professeur agrégé
Entretien 2 : Valentin	49	Maîtrise en sciences de l'environnement et géographie – Professeur des écoles	Certification pour devenir formateur -concours inspecteur de l'éducation nationale	Inspecteur de l'éducation nationale rattaché à l'INSPE
Entretien 3 : Gabriel	49	CAPES EPS	Professeur agrégé	Formateur INSPE
Entretien 4 : Éric	52	Secteur de l'hôtellerie	Professeur d'anglais - master formateur - Thèse en cours depuis 2 ans	Professeur certifié classe normale
Entretien 5 : Philippe	34	Professeur des écoles	CAPPEI - Maître formateur	Professeur des écoles - formateur INSPE
Entretien 6 : Sacha	53	Licence de philosophie - Professeur des écoles	Maître formateur	Professeur des écoles, formateur INSPE
Entretien 7 : Benoît	43	Licence de sciences physiques - Professeur des écoles	L3 sciences de l'éducation - M2 éducation inclusive - DU adolescents difficiles	Formateur INSPE
Entretien 8 : Sabine	52	Doctorat de sociologie	/	Maître de conférence en sociologie
Entretien 9 : Jade	42	Maîtrise de langues étrangères appliquées	Concours professeur des écoles - doctorat sciences de l'éducation	Professeur des écoles, formateur INSPE
Entretien 10 : Alain	39	Bac comptabilité-gestion - cursus universitaire ethnologie anthropologie	Master 2 - thèse en sociologie	Maître de conférence en sciences de l'éducation

Tableau 1 - récapitulatif des profils des formateurs d'INSPE interrogés

9.2.3. Modèle d'analyse de contenu et traitement des données

Afin de procéder à l'analyse des données recueillies et dans le prolongement de la problématique, nous avons procédé à la construction d'un modèle d'analyse à la manière décrite par Van Campenhoudt et al. (2017) : « Il [le modèle d'analyse] articule sous forme opérationnelle, les pistes et les repères qui seront finalement retenues pour présider au travail d'observation et d'analyse » (p. 196).

Ainsi, pour chacun des thèmes, nous avons repris les dimensions théoriques développées dans le chapitre 8. Nous avons représenté le modèle d'analyse pour les entretiens avec les formateurs d'INSPE dans le tableau 2 suivant. Nous en proposons une lecture ensuite.

Thèmes	Dimensions théoriques / Questionnements -	Indicateurs
Thème 1 : Connaissance et expérience de l'inclusion scolaire des ESH	<p>Dimensions théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapports personnels et institutionnels - TTD à travers l'étude des conditions et des contraintes de la diffusion des praxéologies <p>Questionnement : Quels récits les formateurs font-ils de leurs propres connaissances et expériences de l'école inclusive ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Définition de l'inclusion scolaire - Limites de l'inclusion scolaire - Expérience avec des ESH
Thème 2 : Organisation de la formation initiale des enseignants à l'école inclusive	<p>Dimensions théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phénomènes transpositifs - Rapports personnels et institutionnels <p>Questionnement : Quelle compréhension les formateurs en INSPE déclarent-ils avoir à propos des mécanismes de production des programmes de formation des enseignants du premier degré ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construction des programmes de formation - Personnes qui participent à la construction des programmes de formation - Organisation interne ou externe à l'INSPE - Temps que les enseignements relatifs à l'école inclusive représentent sur l'ensemble de la formation
Thème 3 : Les dispositifs pédagogiques mis en place pour la formation des enseignants à l'inclusion des ESH	<p>Dimensions théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapports personnels et institutionnels - TTD à travers l'étude des conditions et des contraintes de la diffusion des praxéologies <p>Questionnements : Quels sont les dispositifs pédagogiques mis en place par les formateurs pour la formation des enseignants à l'inclusion scolaire des ESH ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les formateurs quant aux enseignements relatifs à l'école inclusive ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Types de ressources que les formateurs déclarent transmettre aux enseignants en formation au sujet de l'école inclusive - Manière dont les formateurs enseignent la question de l'inclusion scolaire des ESH - Difficultés rencontrées par les formateurs dans la formation des futurs enseignants à l'inclusion scolaire des ESH
Thème 4 : La formation continue des enseignants à l'école inclusive	<p>Dimensions théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapports personnels et institutionnels - TTD à travers l'étude des conditions et des contraintes de la diffusion des praxéologies <p>Questionnement : Quelles différences existent-ils entre les enseignements relatifs à l'école inclusive en formation initiale et en formation continue ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Différences déclarées par les formateurs entre les enseignements en formation continue et formation initiale à propos de l'inclusion scolaire des ESH

Tableau 2 - synthèse des thèmes et indicateurs de la construction du modèle d'analyse des entretiens avec les formateurs d'INSPE

Prenons le thème 1 qui correspond à la connaissance et l'expérience des formateurs d'INSPE à propos de l'inclusion scolaire, nous lisons dans la deuxième colonne du tableau que les

dimensions théoriques explorées correspondent aux rapports personnels et institutionnels qu'à la TTD à travers l'étude des conditions et des contraintes de la diffusion des praxéologies que les formateurs déclarent à propos de la mise en œuvre en vue de l'inclusion scolaire d'ESH. La mobilisation de ces dimensions théoriques devrait nous permettre d'alimenter une partie de la première hypothèse qui est que dans la mise en œuvre de praxéologies pour l'inclusion scolaire d'ESH, il y a une prédominance des rapports personnels des formateurs en INSPE. Pour cela, dans la colonne « indicateurs », les dimensions théoriques sont précisées et nous avons indiqué les types de questions posées pour obtenir les informations recherchées.

Après avoir retranscrit tous les entretiens, « le processus d'analyse s'amorce par une lecture et une relecture de la transcription des données et l'écoute de l'enregistrement des entrevues afin de s'imprégner des données et de développer une vision globale du point de vue des participants » (Gallagher & Marceau, 2020, p. 15). A l'issue de cette étape, nous avons suivi la grille d'analyse comportant les différents thèmes structurant l'entretien et ceux repérés séparément dans chaque entretien.

Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu qui

consiste à soumettre les informations recueillies à un traitement méthodique, par exemple : les regrouper par thèmes pertinents selon les hypothèses, les comparer les unes aux autres et les mettre en relation, ou encore les organiser selon une structure qui leur donne sens [...]. (Van Campenhout et al., 2017, p. 198-199)

Ainsi, à partir des quatre principaux thèmes repérés, nous avons défini des sous-thèmes que nous présenterons plus loin dans la présentation des résultats.

Nous avons utilisé Excel pour structurer notre analyse et faciliter l'analyse de contenu thématique grâce à fonction « filtre » proposée par le logiciel.

9.3. Deuxième dispositif : les entretiens avec les professionnels de CMPP

L'objectif de ce deuxième dispositif est de donner la parole cette fois à des professionnels de CMPP qui accompagnent des EBEP dans le champ du handicap. Comme pour le premier, ce dispositif vise à nous permettre de vérifier si dans la mise en œuvre des praxéologies pour l'inclusion scolaire des ESH, les rapports personnels des professionnels de CMPP prédominent (hypothèse 1) et si les rapports aux ressources qu'ils mobilisent dans leur propre pratique pour accompagner les ESH et celles qu'ils transmettent aux enseignants, sont hétérogènes (hypothèse 2).

9.3.1. Construction de la grille d'entretien

La grille d'entretien, composée de dix questions, a été construite autour de trois thèmes principaux.

Le premier a pour objectif de recueillir des informations sur la perception que les professionnels de CMPP ont de l'inclusion scolaire des ESH, leur connaissance ou non du cadre législatif relatif à l'inclusion scolaire et la façon dont ils sont informés ou non de son évolution. Les données recueillies devraient nous permettre d'obtenir des indications sur les types de rapports que les

professionnels déclarent entretenir à l'inclusion scolaire des ESH ainsi que le degré d'intensité de ces rapports.

Le second thème interroge les professionnels de CMPP sur la collaboration avec les professionnels de l'Éducation nationale, plus particulièrement les enseignants. En effet, la littérature scientifique n'aborde pas la question de la collaboration et des rapports qu'entretiennent les professionnels de CMPP avec les enseignants ou personnels de l'Éducation nationale. Seul le cadre législatif (loi du 8 juillet 2013) évoque la nécessité pour les différents acteurs de l'inclusion scolaire des ESH de coopérer ensemble, sans préciser de quels professionnels il s'agit. Ainsi l'objectif de ces questions est de pouvoir faire le lien entre ce qui est prescrit par la loi et le discours des professionnels sur leur quotidien. Les éléments de réponses pourront nous informer sur les types de rapports que les professionnels déclarent avoir à propos de la collaboration interprofessionnelle avec l'EN ainsi que les praxéologies qu'ils déclarent mettre en œuvre pour y parvenir.

Pour finir, le troisième thème aborde la question des ressources, sous deux angles : d'abord les ressources mobilisées par les professionnels de CMPP dans leur pratique, puis les ressources mises à disposition des enseignants pour accompagner l'inclusion scolaire des ESH en classe ordinaire, dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle. En effet, la revue de la littérature scientifique ayant mis en évidence que la collaboration interprofessionnelle pouvait être considérée comme une ressource pour l'inclusion scolaire des ESH, nous souhaitons savoir s'il existe un partage de connaissances et de ressources entre les professionnels de CMPP et les enseignants dans le cadre de l'inclusion scolaire des ESH. Les informations recueillies devraient nous permettre d'une part d'étudier les types de rapports que les professionnels de CMPP déclarent avoir avec les ressources ainsi que le degré déclaré d'utilisation de ces ressources et, d'autre part, d'analyser les praxéologies que les professionnels déclarent mettre en œuvre afin de transmettre des ressources aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH.

9.3.2. Constitution et description de la population de recherche

Notre posture de DPC nous permet d'accéder au terrain facilement bien qu'au moment de l'enquête, en avril 2020, nous sommes confiné en raison de la pandémie Covid-19. En effet, nous avons pu mobiliser notre réseau professionnel pour interroger des professionnels de 3 CMPP différents implantés dans une grande ville du sud de la France.

Nous avons contacté les professionnels par mail ou par téléphone afin de leur présenter notre recherche et convenir d'un rendez-vous pour ceux qui étaient intéressés pour répondre à nos questions. Notre critère de sélection est que les professionnels exercent en CMPP. Nous avons privilégié les professionnels de CMPP différents pour recueillir des éléments de discours émanant de contextes variés.

Au total, notre échantillon se compose de 11 professionnels aux profils variés : deux éducateurs spécialisés, deux secrétaires médicales, une psychologue, une enseignante spécialisée et cinq assistantes de service social.

Après avoir procédé à une phase test de notre grille d'entretien avec deux répondants, les entretiens se sont tous déroulés par téléphone. La durée moyenne a été de 28 minutes. Tous les entretiens ont pu être enregistrés après avoir obtenu l'accord des répondants.

Parmi les professionnels interrogés, près de la moitié ont une formation initiale différente de leur fonction pour laquelle ils ont été formés par la voie de la formation continue. Les six autres occupent un poste qui correspond à leur formation initiale. Cependant, parmi ces six professionnels, il apparaît que quatre d'entre eux ont fait ou sont en cours de formation continue afin de développer leurs compétences.

La moyenne d'âge est de 48 ans et l'ancienneté au CMPP est en moyenne de 10,2 ans, allant de 5 à 18 ans.

Entretiens	Age	Formation initiale	Formation continue	Fonction au CMPP	Ancienneté
Entretien 1 : Benjamin	39	Aide-soignant	Éducateur spécialisé - médiation professionnelle - psychothérapie psychanalytique - chef socio-éducatif	Éducateur spécialisé	8 ans
Entretien 2 : Carla	53	BTS secrétariat – aide comptabilité	/	Secrétaire	18 ans
Entretien 3 : Élodie	45	DUT gestion des entreprises et des administrations avec option ressources humaines	/	Secrétaire de direction	14 ans
Entretien 4 : Jessica	/	Éducatrice spécialisée	Formation à la relaxation thérapeutique Berges	Éducatrice spécialisée	10 ans
Entretien 5 : Manon	61	1 ^{ère} année de thèse, 1 année en littérature - artisan relieur	Psychologue - thérapeute familial	Psychologue clinicienne	
Entretien 6 : Mathilde	36	Conseillère en économie sociale et familiale	Engagée depuis 2 ans dans une formation personnalisée pour obtenir le titre officiel d'assistant de service social.	Assistante de service social	6 ans
Entretien 7 : Fiona	47	Assistante de service social	En formation pour obtenir le diplôme d'état d'ingénierie sociale	Assistante de service social	5 ans
Entretien 8 : Laure	60	Assistante de service social	Médiateur familial - Formation en soins palliatifs	Assistante de service social	12 ans
Entretien 9 : Virginie	50	Bac dans une école de commerce, première année pour faire une école de pub, BTS	Diplôme d'État d'assistant de service social	Assistante de service social	10 ans

		économie sociale et familiale			
Entretien 10 : Olivia	55 ans	Pas de formation initiale	École d'assistant de service social en 2000.	Assistante de service social	17 ans
Entretien 11 : Justine	34 ans	Maitrise de psychologie - Master MEEF	CAPEI enseignante spécialisée	Enseignante spécialisée	2 ans

Tableau 3 - profils des professionnels de CMPP interrogés

9.3.3. Modèle d'analyse de contenu et traitement des données

De la même manière que pour les entretiens avec les formateurs en INSPE, nous nous sommes appuyé sur la référence de Van Campenhoudt et al. (2017) pour construire le modèle d'analyse des entretiens avec les professionnels de CMPP. Nous avons ainsi repris les dimensions théoriques énoncées dans le chapitre 8 afin d'explorer nos hypothèses de travail et les avons rattachées aux trois principaux thèmes repérés préalablement, à partir desquels nous avons construit notre grille d'entretien. Dans les indicateurs, nous avons précisé les dimensions théoriques et indiqué les types de questions posées pour obtenir les informations recherchées. Notons que même si les thèmes 1 et 3 sur la connaissance et l'expérience de l'inclusion scolaire des ESH et les ressources transmises aux enseignants sont quasi identiques aux thèmes 1 et 3 du tableau 2 pour l'analyse des entretiens avec les formateurs INSPE, le thème 2, correspondant à la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants dans le cadre de l'accompagnement des ESH, se distingue des autres thèmes abordés avec les formateurs INSPE en ce qu'il n'aborde pas la formation des enseignants mais la manière dont s'organise, dans la pratique, la collaboration entre les professionnels de CMPP et ceux de l'Éducation nationale et notamment les enseignants. Ainsi, le modèle d'analyse des entretiens avec les professionnels de CMPP est représenté de manière synthétique dans le tableau 4 suivant :

Thèmes	Dimensions théoriques / Questionnements	Indicateurs
Thème 1 : Connaissance et expérience de l'inclusion scolaire des ESH dans le cadre de la collaboration avec l'EN	<p>Dimensions théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapports personnels et institutionnels - TTD à travers l'étude des conditions et des contraintes de la diffusion des praxéologies <p>Questionnement : Quels récits les professionnels de CMPP font-ils de leurs connaissances et leurs propres expériences et de l'inclusion scolaire des ESH dans le cadre de la collaboration avec l'EN ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Définition de l'inclusion scolaire - Connaissance du cadre législatif relatif à l'inclusion scolaire des ESH - Prescriptions et commandes institutionnelles au niveau de l'institution employeur - Formations proposées par l'institution
Thèmes 2 : Collaboration interprofessionnelle avec les enseignants sur le profil des ESH	<p>Dimensions théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapports personnels et institutionnels - TTD à travers l'étude des conditions et des contraintes de la diffusion des praxéologies <p>Questionnements : Comment s'organise la collaboration entre les professionnels de CMPP et de ceux de l'EN ? Quels sont les rapports qu'entretiennent les professionnels de CMPP avec ceux de l'EN dans le cadre de l'inclusion scolaire des ESH ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relations de collaboration que déclarent entretenir les professionnels de CMPP avec ceux de l'EN - Discours des professionnels quant au degré d'importance qu'ils attribuent aux enseignants dans la prise en charge des ESH - Exemples d'actions de collaboration
Thèmes 3 : Ressources pour l'inclusion scolaires des ESH	<p>Dimensions théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapports personnels et institutionnels - TTD à travers l'étude des conditions et des contraintes de la diffusion des praxéologies <p>Questionnements Dans le cadre de l'inclusion scolaire et au regard de votre fonction, sur quelles ressources (ou type de ressources) vous appuyez-vous pour accompagner les jeunes en situation de handicap ? Dans le cadre de la collaboration avec les enseignants, quelles sont les ressources que vous mettez à leur disposition pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap ? Pour quelle visée ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ressources sur lesquelles les professionnels de CMPP déclarent s'appuyer pour l'accompagnement des ESH - Ressources que les professionnels de CMPP déclarent transmettre aux enseignants pour l'inclusion scolaire des ESH dans le cadre de la collaboration

Tableau 4 - synthèse des thèmes et indicateurs du modèle d'analyse des entretiens avec les professionnels de CMPP

A titre d'exemple, nous pouvons lire le tableau de la manière suivante : pour le thème 3 qui correspond aux ressources pour l'inclusion scolaire des ESH, les dimensions théoriques explorées sont les rapports personnels et institutionnels et les praxéologies du point de vue des ressources. La mobilisation de ces dimensions théoriques devrait nous permettre d'alimenter une partie de la première hypothèse sur la prédominance de rapports personnels des professionnels de CMPP dans la mise en œuvre de praxéologies pour l'inclusion scolaire d'ESH et d'apporter des éléments d'éclairage sur la nécessité de penser le développement de ressources collaboratives pour l'accompagnement des ESH à partir des champs d'expertise de chaque professionnel. La colonne « indicateurs » précise les dimensions théoriques. Il s'agit de pouvoir analyser l'intensité déclarée des rapports personnels et institutionnels, le degré déclaré des professionnels à propos des ressources qu'ils déclarent utiliser pour accompagner les ESH, ainsi que la variété de praxéologies déclarées et/ou citées dans le cadre de la transmission de ressources aux enseignants pour l'inclusion scolaire des ESH.

Nous avons retranscrit tous les entretiens avant de réaliser l'analyse comportant les différents thèmes structurant l'entretien en suivant le modèle d'analyse.

Nous avons ensuite procédé, comme pour les entretiens avec les formateurs d'INSPE à une analyse de contenu par thématique. Ainsi, à partir des trois principaux thèmes repérés, nous avons défini des sous-thèmes que nous présenterons plus loin dans la présentation des résultats. Nous avons ici également utilisé Excel pour structurer notre analyse et faciliter l'analyse de contenu thématique.

Pour conclure ce chapitre, ces deux dispositifs d'enquête nous ont conduit à construire deux modèles d'analyse distincts. Les thèmes relatifs à la connaissance et l'expérience de l'inclusion scolaire des ESH ou encore aux ressources transmises aux enseignants se rejoignent et nous permettent d'avoir des points de comparaison à propos des rapports que les formateurs et professionnels de CMPP entretiennent à l'inclusion scolaire. En revanche, d'autres thèmes abordés se distinguent en ce que nous cherchons à recueillir des données au sujet de la construction des maquettes de formation et des enseignements relatifs à l'école inclusive auprès des formateurs, tandis que nous cherchons à connaître la nature des rapports des professionnels de CMPP à propos de la collaboration interprofessionnelle avec les professionnels de l'Éducation nationale et notamment les enseignants.

Chapitre 10 - L'enquête par questionnaire

Dans ce chapitre, nous présentons notre troisième dispositif d'enquête qui correspond au questionnaire à destination des enseignants du premier degré.

10.1. Troisième dispositif : le choix de l'enquête par questionnaire

Nous nous intéressons dans notre recherche, à la manière dont la perception et l'expérience personnelle ou professionnelle des enseignants, relatives à l'inclusion scolaire des ESH, ainsi que les niveaux et types de formation suivis, viennent déterminer l'utilisation, l'adaptation ou la création de ressources pour favoriser l'inclusion des ESH. Ainsi, nous visons à comprendre des variations de comportements en fonction de certains facteurs déterminants, identifiés au regard du cadre de référence théorique privilégié, ainsi que ceux émergeant des questions ouvertes intégrées dans la démarche d'enquête à visée exploratoire, afin de rester à l'écoute de dimensions inattendues. Notre objectif est de produire des connaissances sur les facteurs pouvant influencer la recherche et la mobilisation de ressources (de tous types) pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH en classe ordinaire dans le premier degré.

Souvent utilisé dans le domaine de la sociologie, l'outil du questionnaire « [...] intervient dans un processus de production des données chiffrées destinées à mesurer et/ou à comprendre un phénomène social. » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 237) Bien que le recueil de données par questionnaire n'a pas pour fonction de décrire les conduites des acteurs sociaux de manière détaillée, il vise à « rendre compte du sens d'une activité ou d'une opinion en dévoilant le sens social. » (De Singly, 2011, p. 15). L'objectif pour le chercheur est de comprendre ce qui pousse les acteurs à agir dans le monde social c'est-à-dire de repérer l'ensemble des facteurs sociaux qui déterminent la conduite de ces derniers (De Singly, 2011, p. 17). Ainsi, dans une démarche explicative, il s'agit d'abord de tâcher d'expliquer ce que les acteurs font à partir de ce qu'ils sont, puis de rendre compte de ce qu'ils disent de ce qu'ils font à partir de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font (De Singly, 2020, p. 21).

Contrairement aux outils de recherche dits « qualitatifs », « l'intérêt principal de l'enquête par questionnaire est de rassembler une grande quantité d'informations, aussi bien factuelles que subjectives, auprès d'un nombre important d'individus » (Parizot, 2012, p.93).

Il semble par ailleurs important de préciser que

l'enquête par questionnaire à perspective sociologique se distingue du simple sondage d'opinion par le fait qu'elle vise la vérification d'hypothèses et l'examen des relations entre variables que ces hypothèses suggèrent. C'est pourquoi ces enquêtes sont généralement beaucoup plus élaborées et consistantes que ne le sont les sondages. (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 237).

Le questionnaire vient, par ailleurs, répondre à une démarche de recherche mixte articulant une approche quantitative et qualitative. En ce qui nous concerne, la démarche est d'abord quantitative et déductive pour les dimensions déjà explorées dans les autres dispositifs que nous venons de décrire à partir du cadre théorique de la didactique et pour lesquelles nous souhaitons

mieux connaître le rapport personnel et institutionnel que les enseignants entretiennent avec l'inclusion scolaire des ESH et plus largement des EBEP. Ensuite, la démarche est également qualitative et inductive, pour laisser place au discours des enseignants sur leur expérience et leurs pratiques relatives à l'objet étudié

10.2. La population et la construction de l'échantillon

Nous souhaitons réaliser une enquête nationale afin de recueillir un grand nombre de réponses de la part des enseignants exerçant dans une variété de contextes des établissements du premier degré, susceptibles d'accueillir des ESH en classe ordinaire, et ainsi obtenir une certaine représentativité des témoignages. Pour cela, nous avons récupéré les données disponibles et en accès libre sur le site du MEN¹⁰ et avons sélectionné toutes les écoles publiques du premier degré de métropole et des territoires d'outre-mer. Au total, nous avons les coordonnées de 43 296 établissements scolaires publics du premier degré appartenant à 33 académies différentes. Afin de créer un échantillon de population le plus représentatif possible en limitant les biais de sélection, nous avons réalisé un échantillonnage probabiliste des établissements en sélectionnant un échantillon de cette population par randomisation. Pour réaliser une sélection des établissements par échantillonnage aléatoire simple, nous avons fait le choix, à l'aide d'Excel, d'effectuer des extractions aléatoires au niveau de chaque académie sélectionnant 20 % des établissements du premier degré. Notre échantillon final est alors composé de 8 647 établissements. La liste des académies et les effectifs correspondants sont reproduits dans le tableau 5 ci-après :

	Académies	Nombres écoles maternelles et élémentaires publiques	Nombres de courriers électroniques envoyés (20%)
1	Versailles	3139	627
2	Toulouse	2315	463
3	Strasbourg	1306	261
4	Rouen	1578	315
5	Rennes	1451	290
6	Reims	1026	205
7	Polynésie-Française	196	39
8	Poitiers	1434	286
9	Paris	649	129
10	Orléans-Tours	1990	398
11	Nouvelle Calédonie	197	39
12	Nice	1089	217
13	Nantes	1904	380
14	Nancy-Metz	2016	403
15	Montpellier	1877	375
16	Mayotte	188	37
17	Martinique	223	44
18	Lyon	1335	267
19	Limoges	619	123
20	Lilles	2823	564
21	La Réunion	495	99
22	Guyane	168	33
23	Guadeloupe	280	56

¹⁰ <https://data.education.gouv.fr>

24	Grenoble	2452	490
25	Dijon	1621	325
26	Créteil	2544	508
27	Corse	249	50
28	Clermont-Ferrand	817	163
29	Caen	840	168
30	Bordeaux	2442	488
31	Besançon	1022	204
32	Amiens	1342	268
33	Aix-Marseille	1669	333
	Totaux	43296	8647

Tableau 5 - liste des académies, obtenue par échantillonnage

10.3. Outil de conception et de diffusion du questionnaire

Le questionnaire a été conçu et élaboré à partir du logiciel Sphinx Declic 2 entièrement en ligne sur les serveurs de l'université. La fonction de diffusion n'étant pas disponible avec la version en ligne, nous avons procédé à l'envoi du lien du questionnaire par courrier électronique à partir de notre adresse universitaire. Pour des raisons de limitation du nombre d'envois journaliers autorisés par les serveurs à 500 courriers électroniques, nous avons réalisé l'envoi du questionnaire académie par académie. Le corps du mail a été rédigé pour les directeur.e.s des établissements comme suit :

Monsieur le directeur/Madame la directrice,

Je me présente, Marine DINTRICH, je suis en thèse en sciences de l'éducation à l'université d'Aix-Marseille et je travaille sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans le premier degré.

J'ai élaboré un questionnaire à destination des enseignants à remplir en ligne.

Auriez-vous la gentillesse de faire passer ce lien à l'ensemble de votre équipe pédagogique ?

Ce questionnaire ne vous prendra qu'une vingtaine de minutes. Les réponses que vous ferez seront entièrement anonymes. Les réponses ne sont pas destinées à être publiées hors champs de la recherche en éducation.

Voici le lien vers le questionnaire que vous pourrez remplir en ligne :

<http://sphinx2.espe.univ-amu.fr/v4/s/hyhet3>

Je reste à votre entière disposition si vous avez besoin de plus d'informations.

Merci pour votre participation qui nous sera d'un très grand secours pour l'aboutissement de notre travail.

Marine DINTRICH
Sciences de l'éducation – UR 4671 ADEF
Université Aix-Marseille

10.4. Les questions

10.4.1. Préambule du questionnaire

En introduction du questionnaire, nous avons précisé l'objet comme suit pour les enseignants :

Dans le cadre d'une recherche de thèse au sein de ADEF (Université Aix- Marseille), nous nous intéressons à la question de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans le premier degré. Les réponses que vous ferez seront entièrement anonymes. Les réponses ne sont pas destinées à être publiées hors champs de la recherche en éducation.

10.4.2. La construction des questions et structure du questionnaire

Dans la première partie de notre questionnaire, nous interrogeons le profil des enseignants. Nous abordons ensuite cinq grands thèmes qui constituent les cinq autres parties du questionnaire :

- 1- L'inclusion scolaire
- 2- Les prescriptions institutionnelles
- 3- Votre expérience
- 4- Votre formation initiale et continue
- 5- Les ressources pour l'inclusion scolaire des ESH

Bien que le questionnaire ait pour vocation de traduire « une vision simplifiée de la réalité sociale assumée par le chercheur et inscrite dans son modèle d'analyse » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 237), nous avons choisi de limiter le degré de standardisation de notre questionnaire par l'utilisation des différentes structures de questions (Van Campenhoudt et al., 2017). En effet,

Le besoin de poser plusieurs questions pour approcher une notion ou une dimension des notions étudiées repose sur deux principes :

- L'imperfection de la mesure, étant donné les conditions de déroulement de toute l'enquête ;
- L'imperfection de l'indicateur, étant donné le fait qu'aucune question ne peut jamais approcher de manière entièrement satisfaisante la notion. (De Singly, 2020, p. 28).

En ce sens, il nous est apparu nécessaire de recourir à plusieurs indicateurs afin d'étudier le rapport des enseignants du premier degré à l'inclusion scolaire des ESH. Ainsi, nous avons formulé au total 78 questions dont 43 questions fermées (32 questions à échelles, 10 questions à choix unique et 1 question à choix multiple) et 7 questions ouvertes. Parmi les questions fermées, 28 ont une question semi-ouverte qui leur est rattachée. Ce choix se justifie par le fait que

toute pratique inclut la manière dont le pratiquant se motive pour agir, la justifie. [...]. Cette dimension "subjective" du monde social est une dimension qui ne peut pas être exclue à moins d'avoir une vision sociologique déformée de la société, oubliant que ces causalités subjectives ont des effets. (De Singly, 2020, p. 66).

De Singly précise alors que « les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance. Les questions ouvertes sont celles où, au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent » (p. 66). C'est la raison pour laquelle, selon cet auteur, lors de la rédaction du questionnaire, il est pertinent de trouver un équilibre entre questions ouvertes et questions fermées. Néanmoins, la comparaison entre l'inventaire des mots employés par les enseignants pour évoquer par exemple les moyens dont ils disposent pour inclure les EBEP ou les ressources qu'ils élaborent pour favoriser l'inclusion scolaire de ces élèves, et la liste des termes utilisés dans une question

fermée, montre combien l'arbitrage entre ces deux techniques est difficile. D'autant plus lorsque l'objectif de l'enquête est de comprendre la manière dont les enseignants utilisent les ressources dans le cadre de l'inclusion scolaire des ESH et des EBEP, il apparaît pertinent d'opter pour une question ouverte.

En ce sens, si nous avons privilégié les questions fermées afin d'apporter des éléments de réponses et de vérification de nos hypothèses, nous avons souvent rattaché aux questions fermées, une question ouverte afin que les enseignants puissent préciser leur réponse à la question fermée qui précède.

Concernant les propositions de réponses aux questions fermées, nous avons construit des listes de réponses en nous appuyant sur la revue de la littérature (Garel, 2010 ; Pillant, 2019 ; Ebersold, 2009), la législation (Loi 2005, 2013 et 2019) et les résultats des entretiens. Ainsi, pour la définition de l'inclusion scolaire, nous avons fait les propositions de réponses suivantes :

- L'adaptation de l'école aux possibilités de l'élève ;
- Faire la place à la diversité ;
- Prendre en considération les difficultés de l'élève comme liées à l'environnement social et familial ;
- Une obligation légale ;
- Aménager la scolarité des élèves ;
- Favoriser la réussite de tous les élèves ;
- Permettre à un élève en situation de handicap physique d'être scolarisé en milieu ordinaire ;
- Permettre à un élève en situation de handicap mental d'être scolarisé en milieu ordinaire ;
- Assurer la réussite et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales.

Pour les différents types de profil d'EBEP, étant donné qu'il n'existe pas une liste exhaustive et officielle, nous avons retenu et utilisé les BEP les plus couramment identifiés dans la revue de littérature citée plus haut :

- En situation de handicap physique ;
- En situation de handicap sensoriel ;
- En situation de handicap mental ;
- Avec des troubles autistiques ;
- Avec des troubles dys ;
- Avec des problème/troubles du comportement ;
- En grande difficulté d'apprentissage ;
- Intellectuellement précoces / à haut potentiel ;
- Malades (PAI) ;
- En situation familiale difficile ;
- En situation sociale difficile ;
- Allophones (nouvellement arrivés en France) ;
- Allophones (en France depuis plus d'un an) ;
- Issus du voyage

Précisons que dans la mesure où nous nous intéressons spécifiquement aux ESH, nous aurions pu utiliser uniquement « ESH », sans élaborer une liste d'élèves à BEP de façon plus générale. Cependant, compte tenu du fait que l'inclusion scolaire concerne désormais tous les EBEP, les omettre aurait certainement constitué un biais important car chaque besoin particulier (pouvant être reconnu ou non comme un handicap) conduisent à la mobilisation de ressources et de moyens différents par les enseignants.

Pour certaines questions, nous avons opté pour le format des réponses par échelles (Likert paires), lorsque les options de réponses suivaient une progression logique (degrés d'accord, de fréquence ou de satisfaction). Cependant, afin de respecter le principe des questions qui ont du sens pour les individus interrogés et de ne pas les contraindre à répondre n'importe quoi (De Singly, 2020), nous avons, à chaque fois, ajouté une proposition de réponse « ne se prononce pas ». En effet, pour Parizot (2012),

Rédiger un questionnaire suppose, quoi qu'il en soit pour le chercheur, de faire des compromis entre d'une part ses souhaits concernant l'ampleur et la précision des informations à obtenir et, d'autre part, la réalité de ce que les personnes enquêtées peuvent – et aussi acceptent – de dévoiler. (p. 113).

De manière générale, nous avons veillé à ce que la formulation des questions ne conduise pas à des réponses à priori bien qu'il soit difficile de lutter contre l'effet du questionnaire (De Singly, 2020).

La construction du questionnaire a ensuite été pensée de la manière suivante :

PREMIÈRE PARTIE : « Votre position dans l'institution et le cadre de votre activité »

Dans cette première partie, l'objectif est d'obtenir des informations sur le profil des répondants ainsi que leur position dans leur institution. Pour cela, nous avons formulé deux questions visant à situer les participants dans la population française (genre, âge), puis 11 questions consacrées à obtenir des informations sur le type de poste, le statut occupé, le contexte d'exercice (REP, REP+, Hors REP), la taille de l'établissement, l'académie de formation initiale ainsi que l'ancienneté dans le métier et dans l'école actuelle. Afin de conserver l'anonymat, nous avons choisi de ne pas demander l'académie de rattachement.

Les trois dernières questions de cette partie interrogent l'enseignant sur le niveau de sa classe actuelle ainsi que le nombre d'années d'enseignement, dans sa carrière, dans chaque niveau, de la PS au CM2, en ULIS, RASED et UPE2A.

DEUXIÈME PARTIE : « L'inclusion scolaire »

Dans une deuxième partie, nous souhaitons d'abord connaître la perception de l'inclusion scolaire des ESH de la part des enseignants, dans l'idéal et dans la réalité de leur pratique de terrain. Pour ces deux questions fermées, nous avons utilisé les propositions de réponses explicitées ci-dessus pour lesquelles nous avons présenté des degrés d'accord (Pas du tout d'accord - plutôt pas d'accord - plutôt d'accord - tout à fait d'accord – ne se prononce pas).

Afin de recueillir des éléments de discours complémentaires, nous avons formulé une question ouverte leur demandant leur vécu de l'inclusion scolaire dans leur pratique en classe. Puis, nous les interrogeons sur les limites qu'ils vivent ou ont déjà vécues dans leur expérience

professionnelle à propos de l'inclusion scolaire d'un ou des ESH, à travers une question semi-ouverte (sous la forme « si oui, lesquelles ? »).

Enfin, pour chacun des besoins particuliers que nous avons listés, nous leur avons posé la question fermée : « pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves... ? », en leur proposant des degrés d'accord, suivie d'une question ouverte « Pouvez-vous préciser de quels moyens vous disposez ou auriez souhaité disposer pour inclure ces élèves ? » afin de laisser le répondant libre d'apporter des éléments complémentaires.

TROISIÈME PARTIE : « Les prescriptions institutionnelles »

Cette troisième et courte partie interroge les enseignants, à travers trois questions fermées, sur leur degré de difficulté (pas du tout difficile – plutôt pas difficile – plutôt difficile – très difficile – ne s'informe pas – ne se prononce pas) à s'informer sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire ainsi que sur leur degré de connaissances à propos des trois grandes lois qui régissent l'inclusion scolaire : la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République et la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

QUATRIÈME PARTIE : « Votre expérience »

Dans cette quatrième partie, nous cherchons dans un premier temps à connaître la fréquence (jamais – parfois – souvent – très souvent – ne se prononce pas) de contact personnel que les enseignants déclarent avoir ou avoir eu pour chaque type de profil à besoins particuliers indiqué. Puis, nous leur posons la question ouverte suivante « Si vous pensez à d'autres profils de personnes avec qui vous êtes ou avez été en contact, merci de préciser ». Nous réitérons ensuite les deux mêmes structures de questions pour recueillir leur fréquence de contact professionnel avec chaque profil d'EBEP.

Dans un second temps, nous demandons aux enseignants, sur une échelle de 0 à 10 et plus : « Malgré le fait que vous n'avez pas accès aux diagnostics des élèves, pouvez-vous évaluer le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers que vous avez cette année (2020-2021) dans votre classe ». Là encore, nous poursuivons avec une question ouverte permettant aux enseignants de préciser, le cas échéant, s'ils ont d'autres profils d'élèves dans leur classe cette année. Précisons ici encore que notre choix de mettre « EBEP » dans la question et non pas « ESH » était d'éviter les biais liés au fait que pour certains élèves, la reconnaissance de handicap est en attente, pour d'autres, ce sont les parents qui ne souhaitent pas faire les démarches, etc. Pour autant, ces élèves sont à prendre en charge dans le cadre de l'inclusion scolaire.

Enfin, nous les interrogeons sur le nombre d'élève (entre 0 et 10 et plus) reconnus en situation de handicap par la MDPH qui ont une notification AESH et parmi ceux-là, combien en ont réellement au quotidien en classe, afin d'observer les écarts qu'il existe entre le prescrit et le réel.

CINQUIÈME PARTIE : « Votre formation initiale et continue »

Cette cinquième partie interroge les enseignants sur leur degré de satisfaction (pas du tout satisfait – plutôt pas satisfait – plutôt satisfait – tout à fait satisfait – ne se prononce pas) quant

à leur formation initiale et formation continue institutionnelle, relatives aux différents types de profils d'EBEP indiqués. Chacune de ces deux questions fermées sont suivies d'une question ouverte afin de permettre aux enseignants de préciser s'ils ont ou ont déjà eu une formation sur d'autres types de profils d'élèves et d'indiquer le degré de formation initiale ou continue qu'ils ont eu à leur sujet.

Dans une dernière question fermée, nous questionnons les enseignants sur leur degré d'accord à propos des différentes modalités de formation suivantes pour l'accueil des ESH :

- En formation initiale ;
- De ma propre initiative en formation continue PAF (plan d'action de formation) ;
- A la demande de mon établissement, en formation continue ;
- De ma propre initiative, en formation à distance ; De ma propre initiative, par un organisme privé ;
- De ma propre initiative, par mes propres moyens ;
- En participant à des actions de recherche collaborative/participative avec une équipe de chercheurs.

Avec le recul, nous aurions pu choisir de formuler une question semi-ouverte avec une proposition « autre » afin qu'ils puissent, le cas échéant, préciser la manière dont ils se forment pour accueillir les ESH.

SIXIÈME PARTIE : « Quelles ressources pour l'inclusion scolaire des ESH ? »

La dernière et sixième partie de notre questionnaire aborde la question des supports utilisés pour la diffusion des connaissances et des pratiques des ressources existantes au sujet de l'inclusion scolaire des ESH. Dans cette partie, les enseignants sont incités à exprimer la récurrence d'utilisation (jamais – parfois – souvent – très souvent – ne se prononce pas) de différents types de ressources pour l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Pour cela nous avons préalablement identifié, dans la littérature et les résultats des entretiens, trois grands types de ressources que sont les ressources institutionnelles, les ressources numériques (y compris les réseaux sociaux) et les ressources humaines. Pour chacun de ces types de ressources, nous avons fait les propositions de réponses suivantes à partir notamment du questionnaire construit dans le cadre du projet ANR Renoir¹¹, et des auteurs tels que Reverdy (2014), Aillerie & Rakotomalala (2020), Priolet & Mounier (2018), Baron & Dané (2018) :

Ressources institutionnelles

- Sites web (Académie)
- Site web (Ministère)
- Cap école inclusive
- Canopé
- Éduscol
- CNESEO (Centre national d'étude des systèmes scolaires)
- Plateformes pédagogiques institutionnelles (M@gistère, ...)

¹¹ <https://renoir.uca.fr/>

- Manuels d'éditeurs
- Documentation pédagogique
- Sites internet spécialisés
- Articles et revues scientifiques
- Livres scientifiques et spécialisés
- Revues professionnels

Ressources numériques/réseaux sociaux

- Sites ou blogs d'enseignants
- Réseau social Facebook
- Réseau social LinkedIn
- Réseaux sociaux autres
- Plateformes de vidéos type Youtube

Ressources humaines

- AESH (AVS) Enseignant.e ULIS
- Enseignant.e RASED
- Référent.e de scolarité MDPH (enseignant.e référent.e)
- Psychologue de l'éducation nationale
- Professionnel.le.s du secteur médico-social (CMP, CMPP, SESSAD, ITEP, IME,...)
- Professionnel.le.s du secteur libéral (orthophonistes, psychomotriciens,...)
- Directeur.rice de l'établissement
- Équipe enseignante de votre école
- Collègues enseignant.e.s (en dehors de votre école)
- Parents

Après chaque question fermée correspondant à un type de ressource, nous avons formulé une question ouverte afin que les enseignants puissent préciser s'ils utilisent d'autres ressources de ce type.

Ensuite, nous avons demandé aux enseignants de s'exprimer sur leur fréquence d'élaboration (jamais – parfois – souvent – très souvent – ne se prononce pas) de ressources pour l'inclusion scolaire des ESH, seul, avec les parents ou avec différents professionnels de la communauté éducative que nous avons identifié préalablement : AESH (AVS), Enseignant.e ULIS, Enseignant.e RASED, Référent.e de scolarité MDPH (enseignant.e référent.e), Psychologue de l'éducation nationale, Professionnel.le.s du secteur médico-social (CMP, CMPP, SESSAD,...), Professionnel.le.s du secteur libéral (orthophonistes, psychomotriciens,...), Directeur.rice de l'établissement, Équipe enseignante de votre école, Collègues enseignant.e.s (en dehors de votre école). Comme pour les questions précédentes, nous avons ajouté une question ouverte : « Si vous élaborer des ressources avec d'autres personnes, merci de préciser ».

Pour compléter, nous leur avons demandé à partir de deux questions ouvertes : « Si vous élaborer des ressources vous-même ou avec d'autres personnes, merci de donner un exemple d'une ressource que vous avez conçue » et « Quelles sont les ressources sur lesquelles vous appuyez le plus ? »

Enfin, une dernière question ouverte les interroge sur les ressources qui leur manquent pour inclure les ESH.

10.5. L'étape test du questionnaire

La formulation des questions du questionnaire a été pré-testée pour leur compréhension auprès de deux enseignants volontaires qui ont rempli le questionnaire en direct au téléphone avec le chercheur. Cela a permis de réajuster immédiatement les questions lorsque celles-ci n'apparaissaient pas suffisamment claires pour les répondants.

Il s'agit d'une phase importante qui permet d'échanger avec les enseignants sur la clarté des questions, sur ce qu'ils comprennent de telle ou telle question. Cela permet ainsi de réguler le questionnaire en fonction des retours et remarques faites afin d'éviter un maximum les biais d'incompréhension ou de contre-sens par rapport à ce que le chercheur souhaite obtenir comme information.

Par exemple, nous avons dû ajouter une question supplémentaire après la question « Parmi les élèves reconnus en situation de handicap par la MDPH, combien ont une notification AESH (AVS) ? ». En effet, au moment du test, une enseignante a posé la question « Comment comptabilise-t-on les élèves qui devraient avoir une AESH (notification MDPH- mais qui n'en ont pas (en pratique) ? ». Ce questionnement nous a ainsi permis d'ajouter la question : « Parmi ces élèves (ceux qui ont une notification MDPH pour un AESH) combien en ont un.e réellement au quotidien dans la classe ? ».

Aussi, à propos de la formation continue, nous avons précisé « formation continue institutionnelle » pour évoquer les formations proposées par l'institution car l'enseignant interrogé aurait eu tendance à penser que les échanges avec ses collègues pouvaient être considérés comme de la formation continue.

Enfin, un dernier exemple, nous avons également précisé « Malgré le fait que vous n'ayez pas accès aux diagnostics des élèves » pour que les enseignants puissent évaluer approximativement le nombre d'EBEP dans leur classe.

10.6. Le déroulement de la recherche

Tous les courriers électroniques ont été envoyés en mai 2021 sur une période de 14 jours consécutifs. Nous remarquons un pic de répondants à chaque envoi journalier du questionnaire. Cela nous laisse penser que, soit l'objet du questionnaire les intéressait et ils ont répondu rapidement, soit il ne les intéressait pas et ils n'ont pas répondu. Le temps moyen de saisie du questionnaire a été de 40 minutes.



Figure 3 - dates auxquelles les enseignants ont répondu au questionnaire

10.7. Modèle d'analyse et traitement des données du questionnaire

La première phase de traitement des données quantitatives du questionnaire a été opérée à partir du logiciel Sphinx sur la base de l'analyse des statistiques descriptives. Préalablement, nous avons retiré les participations qui ont été enregistrées entièrement vides ou qui ont été incomplètement renseignées, notamment celles pour lesquelles les questions portant sur les variables qualitatives (genre, date de naissance, fonction) n'étaient pas renseignées en totalité, ou encore les participations renseignées de manière systématique avec la même réponse sans doute pour parcourir le questionnaire et enfin celles qui n'ont été remplies qu'à 50 % et moins. Ensuite, dans le cadre de la démarche méthodologique à visée compréhensive, cette première phase de traitement des données nous a permis d'observer et d'analyser la distribution des réponses aux questions fermées.

Dans la seconde phase, le traitement des données qualitatives est réservé aux questions semi-ouvertes et ouvertes sous la forme de l'analyse de contenu, de la même manière dont nous l'avons mis en œuvre pour l'analyse des entretiens. Ainsi, nous avons procédé à un repérage de catégories dans les éléments évoqués par les répondants, c'est-à-dire que nous avons regroupé autour d'un thème (catégorie), les expressions très proches. Compte tenu du nombre important de questions ouvertes, et parce que les réponses sont formulées en termes d'idées et d'opinions parfois très différentes, l'analyse de contenu a dû tenir compte des particularités liées au discours des enseignants.

Troisièmement, comme nous l'avons fait pour les deux dispositifs d'enquêtes par entretiens, nous avons construit un modèle d'analyse dans lequel nous avons repris chaque thème ayant structuré notre questionnaire afin de faire un lien avec les dimensions théoriques retenues dans le chapitre 8 pour explorer nos hypothèses de travail et questions de recherche. Dans le choix des indicateurs, nous avons précisé les dimensions théoriques en indiquant les types de questions posées pour les mesurer. Le modèle d'analyse est ainsi représenté de manière synthétique dans le tableau 6 ci-après :

Thèmes	Dimensions théoriques / Questionnements	Indicateurs
Thème 1 : Perception de l'inclusion scolaire des enseignants	Dimensions théoriques : - Rapports personnels et institutionnels	<ul style="list-style-type: none"> - Perception de l'inclusion scolaire dans l'idéal des enseignants - Perception que les enseignants ont de l'inclusion scolaire dans la réalité de terrain

	<ul style="list-style-type: none"> - TTD à travers l'étude des conditions et des contraintes de la diffusion des praxéologies <p>Questionnements : Quelle perception les enseignants ont-ils de l'inclusion scolaire des ESH ? Quelle expérience professionnelle en ont-ils ? Quels moyens ont-ils à leur disposition pour inclure les différents types de profil d'EBEP ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manière dont les enseignants déclarent vivre l'inclusion scolaire dans leur pratique - Vécu des enseignants à propos des limites à l'inclusion scolaire d'ESH - Degré d'accord des enseignants à propos des moyens pour inclure les différents types de profil d'EBEP
Thème 2 : Connaissances des prescriptions institutionnelles	<p>Dimensions théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapports personnels et institutionnels <p>Questionnements : Est-il difficile pour les enseignants de s'informer sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire ? Quelles sont les connaissances des enseignants au sujet des principales lois relatives à l'inclusion scolaire ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Degré d'accord des enseignants à propos de la difficulté de s'informer sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire - Degré d'accord de s'informer sur différentes lois relatives à l'inclusion scolaire (2005, 2013, 2019) - Degré de connaissance déclaré des enseignants à propos des lois relatives à l'inclusion scolaire (2005, 2013, 2019)
Thème 3 : Expérience des enseignants avec des ESH	<p>Dimension théorique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapports personnels et institutionnels <p>Questionnement : Quelle(s) expérience(s) personnelle(s) et professionnelle(s) les enseignants déclarent-ils avoir ou avoir déjà eu avec des personnes/élèves qui présentent des besoins particuliers ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fréquence de contact que les enseignants déclarent avoir ou avoir eu avec chaque type de profil de personnes à BEP dans leur vie personnelle - Fréquence à laquelle les enseignants déclarent avoir ou avoir eu avec chaque type de profil d'EBEP dans leur classe - Nombre d'EBEP que les enseignants déclarent avoir dans leur classe - Nombre d'élèves notifiés AESH parmi ceux reconnus par la MDPH - Parmi les élèves notifiés AESH, nombre qui en ont réellement au quotidien dans la classe
Thème 4 : Formation initiale et continue	<p>Dimensions théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapports personnels et institutionnels <p>Questionnements : Comment les enseignants évaluent-ils leur formation initiale et continue à propos des différents types de profils d'EBEP ? De quelle manière se forment-ils pour accueillir ces élèves ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Degré de satisfaction des enseignants à propos de leur formation initiale relative à chaque type d'EBEP - Degré de satisfaction des enseignants à propos de leur formation continue institutionnelle relative à chaque type d'EBEP - Degré d'accord des enseignants à propos des différentes modalités de formation pour l'accueil des ESH
Thème 5 : Les ressources pour	<p>Dimensions théoriques :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Degré de fréquence des ressources utilisées

l'inclusion scolaire des ESH	<ul style="list-style-type: none"> - Rapports personnels et institutionnels - Accès aux ressources (TTD à travers l'étude des conditions et des contraintes de la diffusion des praxéologies) <p>Questionnements : Quelles sont les ressources que les enseignants déclarent utiliser pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH ? Avec quelle(s) personne(s) ou professionnel(s) collaborent-ils ? Quelle(s) ressources les enseignants sont-ils amenés à élaborer afin d'inclure les ESH ? Quelles sont les ressources qui leur manquent dans le cadre de l'inclusion scolaire ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Degré de fréquence à laquelle les enseignants déclarent travailler avec différents professionnels de la communauté éducative pour l'inclusion scolaire des ESH - Degré de fréquence à laquelle les enseignants déclarent élaborer des ressources avec différents professionnels de la communauté éducative pour l'inclusion scolaire des ESH - Exemple de ressources conçues par les enseignants seuls ou avec d'autres personnes - Les ressources sur lesquelles les enseignants déclarent s'appuyer le plus - Les ressources manquantes aux enseignants
------------------------------	---	---

Tableau 6 - synthèse des thèmes et indicateurs de la construction du modèle d'analyse du questionnaire

Comme nous l'avons fait pour les entretiens avec les formateurs et les professionnels de CMPP, nous pouvons, à titre d'exemple, lire le tableau de la manière suivante : pour le thème 5 qui correspond aux ressources des enseignants pour l'inclusion scolaire des ESH, les dimensions théoriques explorées sont les rapports personnels et institutionnels ainsi que l'accès aux ressources à travers la TTD et l'étude des conditions et contraintes de la diffusion des connaissances et des praxéologies dans la société. La mobilisation de ces dimensions théoriques devrait nous permettre d'alimenter une partie de la première hypothèse sur la prédominance de rapports personnels des enseignants dans la mise en œuvre de praxéologies pour l'inclusion d'ESH et d'apporter des éléments de réponse à la deuxième hypothèse sur le rapport aux ressources pour l'inclusion scolaire des enseignants. La colonne « indicateurs » précise les dimensions théoriques. Il s'agit de pouvoir analyser la présence ou non et la nature des rapports personnels et institutionnels, le degré déclaré des enseignants à propos des ressources qu'ils déclarent utiliser pour accompagner les ESH, ainsi que la variété de praxéologies dans le cadre de l'utilisation et de la conception de ressources.

10.8. Présentation de l'échantillon spontané

Nous avons recueilli 866 participations au questionnaire, issus d'une participation volontaire et anonyme des sujets interrogés. Après nettoyage des données obtenues comme explicité plus haut (participations vides, incomplètement renseignées, etc.), nous avons conservé 814 questionnaires remplis.

Caractéristiques des répondants

Nous n'avons pas procédé à un rééquilibrage de l'échantillon au regard de critères de représentativité pour privilégier la participation du plus grand nombre de participations.

Notre population se compose de 89,4 % (n = 728) de femmes contre seulement 10,6 % (n = 86) d'hommes. Ces chiffres rejoignent sensiblement ceux du bilan social du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports¹² qui met en évidence que les femmes représentaient, en 2020-2021, 83,9 % de la population enseignante dans les écoles publiques du premier degré.

A propos de l'année de naissance, la moyenne des réponses est 1975. De même, l'année de naissance médiane est 1975 ce qui correspond à un âge médian de 44 ans. Là encore, ces résultats coïncident à ceux du bilan du ministère de l'Éducation nationale 2020-2021, qui annonce un âge moyen des enseignants de 42,9 ans. Ainsi, nous pouvons dire que notre échantillon spontané de répondants représente relativement la population nationale d'enseignants du premier degré en 2020.

En ce qui concerne la répartition des répondants par académie, dans la mesure où nous avons fait le choix de ne pas leur demander leur académie de rattachement afin de conserver l'anonymat, la seule information que nous avons c'est l'académie de formation initiale. Il apparaît ainsi que 12,4 % (n = 101) des enseignants expriment avoir suivi leur formation initiale à l'académie de Lyon, 9,2 % (n = 75) à l'académie de Versailles, 6,1 % (n = 50) à l'académie d'Orléans-Tours et 5,5 % (n = 45) à l'académie de Bordeaux. Les académies de Normandie et d'Aix-Marseille apparaissent de manière quasi-égale à 4,8 % (n = 39) et 4,7 % (n = 38). Notons qu'il s'agit là d'une information partielle car un enseignant n'exerce pas obligatoirement dans l'académie dans laquelle il a effectué sa formation initiale.

Concernant le type de poste occupé, 740 enseignants interrogés déclarent occuper un poste à titre définitif, c'est-à-dire un poste fixe dans une académie, contre 73 enseignants qui expriment occuper un poste à titre provisoire, ce qui signifie qu'ils sont affectés pour une année sur un poste dans une académie. Une fois l'année écoulée, l'enseignant a la possibilité de revenir sur son ancien poste, de rester là où il se trouve ou de changer d'établissement.

A propos des statuts occupés par les 814 enseignants interrogés, 495 déclarent être professeur des écoles titulaires, c'est-à-dire qu'ils ont obtenu le concours de l'éducation nationale pour exercer le métier d'enseignant dans un établissement scolaire français. Ensuite, il apparaît que 241 répondants expriment être chargés de direction, ce qui signifie qu'ils peuvent être déchargés de classe à temps plein ou bien qu'ils continuent à assurer un certain temps de service en classe en plus de leur fonction de direction. Notre population compte également 66 professeurs des écoles titulaires d'un CAPPEI et 30 professeurs titulaires d'un Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPMF). Les professeurs des écoles stagiaires, titulaires remplaçants brigade, titulaires de secteur, titulaires de zone de remplacement, vacataires et titulaires d'une certification FLS apparaissent sous représentés.

Enfin, une dernière question de caractérisation de la population consistait à nous éclairer sur l'expérience des répondants selon les niveaux de classe. La lecture globale du tableau 7 ci-dessous fait ressortir une répartition des réponses à tous les niveaux. À titre d'exemple de lecture du tableau, nous constatons que la plupart des réponses se concentrent autour de zéro à

¹² <https://www.education.gouv.fr/bilan-social-du-ministere-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-2020-2021-326665>

deux ans d'expériences selon les niveaux. Si 27,9 % (n = 227) enseignants déclarent ne jamais avoir travaillé en ULIS, 30,5 % (n = 248) en RASED et 31,7 % (n = 258) en UPE2A, il apparaît aussi qu'aucun enseignant déclare avoir enseigné 4, 5, 6, 8, 9 et 10 ans et plus en UPE2A. A l'inverse, 12 % (n = 98) d'enseignants expriment avoir enseigné 10 ans et plus en PS, 11,7 % (n = 95) en MS, 11,5 % (n = 94 en GS et 12,3 % (n = 100) en CE2.

	Non-réponse		0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10 et plus		Total
	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.		
PS	146	17.9%	159	19.5%	191	23.5%	59	7.2%	46	5.7%	36	4.4%	25	3.1%	23	2.8%	13	1.6%	10	1.2%	8	1%	98	12%	814
MS	183	22.5%	141	17.3%	142	17.4%	68	8.4%	55	6.8%	34	4.2%	30	3.7%	27	3.3%	21	2.6%	15	1.8%	3	0.4%	95	11.7%	814
GS	183	22.5%	135	16.6%	147	18.1%	81	10%	49	6%	38	4.7%	26	3.2%	22	2.7%	16	2%	18	2.2%	5	0.6%	94	11.5%	814
CP	228	28%	114	14%	139	17.1%	68	8.4%	37	4.5%	46	5.7%	28	3.4%	21	2.6%	18	2.2%	17	2.1%	11	1.4%	87	10.7%	814
CE1	205	25.2%	85	10.4%	172	21.1%	90	11.1%	52	6.4%	45	5.5%	30	3.7%	27	3.3%	26	3.2%	17	2.1%	7	0.9%	58	7.1%	814
CE2	204	25.1%	80	9.8%	181	22.2%	100	12.3%	67	8.2%	37	4.5%	42	5.2%	20	2.5%	13	1.6%	16	2%	10	1.2%	44	5.4%	814
CM1	208	25.6%	95	11.7%	163	20%	91	11.2%	57	7%	34	4.2%	28	3.4%	25	3.1%	19	2.3%	13	1.6%	9	1.1%	72	8.8%	814
CM2	223	27.4%	114	14%	143	17.6%	81	10%	41	5%	29	3.6%	26	3.2%	20	2.5%	13	1.6%	14	1.7%	10	1.2%	100	12.3%	814
ULIS	458	56.3%	227	27.9%	43	5.3%	20	2.5%	12	1.5%	7	0.9%	10	1.2%	3	0.4%	4	0.5%	3	0.4%	1	0.1%	26	3.2%	814
RASED	514	63.1%	248	30.5%	26	3.2%	7	0.9%	4	0.5%	1	0.1%	2	0.2%	3	0.4%	1	0.1%	2	0.2%	1	0.1%	5	0.6%	814
UPE2A	534	65.6%	258	31.7%	15	1.8%	4	0.5%	2	0.2%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0.1%	0	0%	0	0%	0	0%	814
Total	3086	34.5%	1656	18.5%	1362	15.2%	669	7.5%	422	4.7%	307	3.4%	247	2.8%	191	2.1%	145	1.6%	125	1.4%	65	0.7%	679	7.6%	8954

Tableau 7 - répartition du nombre d'années d'enseignement par niveau de classe

Contexte des établissements d'exercice

La figure 5 ci-dessous met en exergue que 329 répondants déclarent exercer dans des établissements qui se situent en zone urbaine contre 313 en zone rurale. Seulement 172 enseignants interrogés expriment que les établissements dans lesquels ils exercent se situent en zone péri-urbaine, c'est-à-dire en périphérie des villes.

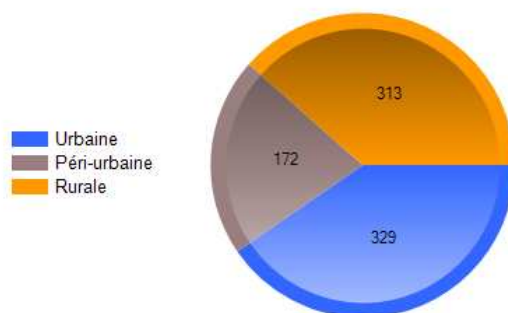


Figure 4 - territoire d'implantation des établissements

De plus, l'analyse à plat des données fait apparaître que 78,5 % (n = 639) des répondants exercent dans des établissements qui se situent hors REP. Seuls 9,2 % (n = 75) et 8,7 % (n = 71) des enseignants interrogés déclarent respectivement exercer en REP et REP+. Le nombre d'année d'enseignement en REP et REP + s'étend d'1 à 43 ans. La durée moyenne d'enseignement s'élève à 10,7 ans : 10,96 ans pour les enseignants de REP et 10,7 pour les enseignants de REP+. La durée médiane d'enseignement en REP et REP + est de 8 ans. L'écart-type correspondant à la durée d'enseignement en REP et REP+ s'élève à 8,41, ce qui signifie que le nombre d'années

d'enseignement en zone REP et REP+ est assez hétérogène. Cette hétérogénéité est visible sur la figure de nuages de points suivante :

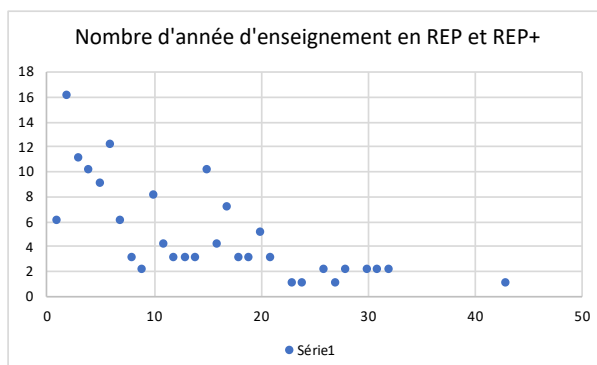


Figure 5 - répartition du nombre d'années d'enseignement en REP et REP+

Parmi les 639 enseignants qui déclarent exercer hors REP, 337 déclarent n'avoir jamais enseigné en éducation prioritaire. Néanmoins, 301 expriment y avoir déjà enseigné, en moyenne 4,91 ans. La médiane est égale à 3 ans. L'écart-type de 4,56 montre que le temps d'enseignement en éducation prioritaire n'est pas homogène. En effet, nous constatons que majoritairement, les enseignants restent en éducation prioritaire entre 1 et 10 ans. Au-delà de 10 ans, le nombre de réponses apparaît très peu représenté.

Ancienneté dans le métier et dans l'établissement d'exercice en 2020-2021

L'ancienneté dans le métier se situe pour 188 enseignants entre 16 et 20 ans et pour 160 enseignants entre 21 et 25 ans. De plus, 123 enseignants déclarent avoir une ancienneté comprise entre 11 et 15 ans et 75 entre 26 et 30 ans. Seulement 158 enseignants expriment avoir une ancienneté dans le métier de moins de 10 ans.

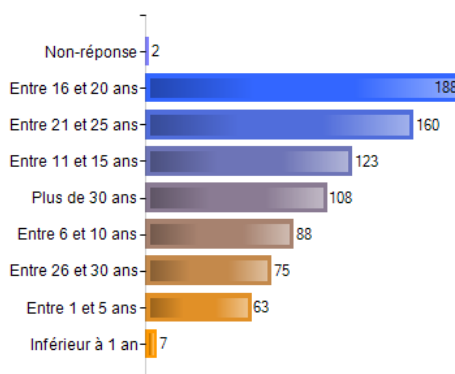


Figure 6 - intervalles d'ancienneté dans le métier d'enseignant

Concernant l'ancienneté dans l'établissement d'exercice au moment de l'enquête, nous notons que 540 enseignants déclarent y exercer depuis 10 ans et moins, dont 107 d'une durée inférieure à 1 an, 264 entre 1 et 5 ans et 169 entre 6 et 10 ans. 270 enseignants seulement déclarent exercer dans leur école strictement entre 11 et plus de 30 ans.

A propos de la taille de l'établissement, nous constatons que 610 enseignants enseignent dans des établissements de 10 classes et moins. La répartition des répondants selon la taille de leur établissement d'exercice est représentée dans le tableau 8 suivant :

	Effectifs	% Obs.
Non-réponse	5	0.6%
Inférieur à 5 classes	286	35.1%
Entre 6 et 10 classes	324	39.8%
Entre 11 et 15 classes	153	18.8%
Entre 16 et 20 classes	39	4.8%
Entre 21 et 25 classes	4	0.5%
Entre 26 et 30 classes	2	0.2%
Plus de 30 classes	1	0.1%
Total	814	100%

Tableau 8 - répartition des enseignants selon la taille de l'établissement

Niveau de classe en 2020-2021

Au sujet des niveaux de classe que les enseignants avaient en charge en 2020-2021, il apparaît que 228 enseignants ont coché une seule classe, ce qui signifie que cette année, ils ont en charge une classe comportant un seul niveau. Ainsi, 75 enseignants déclarent enseigner en PS, 71 en CM2 ou encore 10 en RASED.

Toutefois, nous relevons que 309 enseignants ont coché « autres (classe unique, double/triple niveaux, postes fractionnés) » pour définir le niveau de classe dont ils sont en charge cette année. Parmi les 291 répondants ayant précisé leur choix, la catégorisation des réponses fait ainsi ressortir que 185 enseignants sont en charge d'une classe à double niveaux, représentés dans le tableau 9 suivant :

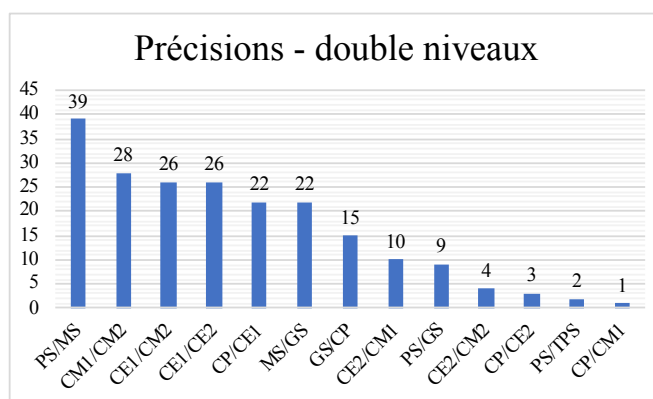


Figure 7 - répartition des classes à double niveaux

Il apparaît également que 51 enseignants déclarent enseigner dans une classe à triple niveaux. Le tableau 10 ci-dessous propose une synthèse de ces résultats :

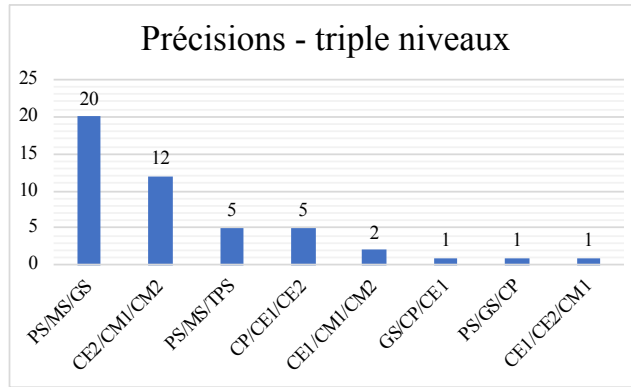


Figure 8 - répartition des classes à triple niveaux

Synthèse et éléments de conclusion de la quatrième partie

A partir d'une méthode de recherche mixte, nous avons présenté dans cette quatrième partie, trois dispositifs méthodologiques visant à explorer nos questions de recherche et hypothèses.

Les deux premiers dispositifs mis en place dans notre étude visent à recueillir des données qualitatives à travers des entretiens semi-directifs. Le premier donne la parole à 10 formateurs qui exercent en INSPE, le second interroge 11 professionnels qui exercent en CMPP. Dans les deux dispositifs, nous cherchions à recueillir la perception des professionnels relative à l'inclusion scolaire des ESH et à connaître les ressources qu'ils transmettent en formation aux futurs enseignants ou sur le terrain aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire.

Dans le premier dispositif, nous questionnons plus spécifiquement les formateurs d'INSPE sur leur perception relative à la construction du programme de formation initiale des enseignants et la place que représentent les enseignements relatifs à l'école inclusive sur l'ensemble de la formation. Dans le second dispositif en revanche, nous interrogeons les professionnels de CMPP sur le travail de collaboration professionnelle avec les professionnels de l'Éducation nationale, plus particulièrement les enseignants, mais aussi sur les ressources qu'ils mobilisent dans leur propre pratique pour accompagner les ESH.

Le troisième dispositif décrit la mise en œuvre d'un questionnaire à destination d'enseignants qui exercent dans des écoles publiques du premier degré, sur la manière dont ils perçoivent l'inclusion scolaire des ESH, les moyens qu'ils déclarent avoir pour inclure ces élèves et, plus largement, ceux à BEP, les formations qu'ils suivent ou ont suivies en lien avec l'inclusion scolaire ainsi que les ressources qu'ils déclarent utiliser pour l'accueil de ces élèves en classe ordinaire. Au total, 814 participations ont été recueillies.

Afin d'analyser les données recueillies, nous avons construit un modèle d'analyse reprenant chaque thème abordé dans les trois outils d'enquête. Pour chacun des thèmes, nous avons repris les dimensions théoriques développées dans le chapitre 8, dans l'objectif de rendre opérationnelles et d'apporter des éléments de vérification à nos hypothèses de travail mais aussi d'apporter des éléments de réponses à nos questions de recherche.

CINQUIÈME PARTIE : Résultats, analyse et discussion

Chapitre 11 - Résultats et analyse des entretiens avec les formateurs INSPE

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats du premier dispositif d'enquête expliqué au chapitre 9. Rappelons que dans une visée compréhensive, dix entretiens ont été réalisés auprès de formateurs exerçants en INSPE afin d'explorer des zones d'ombre de la littérature scientifique. Ainsi, nous avons fait le choix de poser des questions ouvertes plus ou moins précises afin de laisser la personne interrogée libre de s'exprimer. Nous n'avons pas cherché à faire expliciter l'interviewé car nous souhaitons privilégier la spontanéité du discours. Nous avons réalisé une analyse thématique des discours en repérant et en regroupant les segments de discours comprenant des affirmations représentatives simples, pertinentes avec l'un des thèmes étudiés,

L'analyste va en effet faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations appelées "thèmes" (ou "thématisations" et aussi parfois "sous-thèmes" pour se référer à la décomposition de certains thèmes). Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi traite-t-il ? (Paillé & Muchielli, 2021, p. 269).

Nous retenons la définition retenue par Paillé et Muchielli (p. 270) :

Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus [...].

Les cinq principaux thèmes qui structurent l'analyse de contenu que nous proposons sont ceux que nous avons préalablement repérés pour construire notre grille d'entretien puis repris dans notre modèle d'analyse expliqué ci-dessus dans le chapitre 9 et dont les thèmes sont les suivants :

- Thème 1 : Connaissance et expérience de l'inclusion scolaire
- Thème 2 : Construction des maquettes de formation
- Thème 3 : Les ressources mises à disposition des enseignants en formation
- Thème 4 : Les difficultés rencontrées par les formateurs
- Thème 5 : Les différences entre enseignements en formation initiale et formation continue

Pour chaque thème notre analyse a permis d'identifier plusieurs sous-thèmes que nous présentons dans ce qui suit.

Toutefois, afin de ne pas alourdir la présentation des résultats, nous faisons le choix d'exposer ceux qui apparaissent de manière significative et lorsque cela nous paraît pertinent, nous exposons également certains éléments de discours apparus spontanément. Par souci de clarté

de l'exposé, nous procédons à la présentation des résultats puis de l'analyse successivement thème par thème.

Précisons, pour finir, que ce chapitre a fait l'objet d'un article, publié en 2022 dans la revue *Éducation et socialisation*, reprenant les résultats du dispositif et les premiers éléments d'analyse.

11.1. Connaissance et expérience de l'inclusion scolaire

Ce thème relève la manière dont les formateurs définissent l'inclusion scolaire, les limites qu'ils en perçoivent et l'expérience qu'ils expriment avoir déjà eu ou pas avec des ESH.

Éléments de définition de l'inclusion scolaire

Pour définir l'inclusion scolaire, quatre formateurs déclarent qu'il s'agit avant tout d'une question politique et législative. Parmi eux, deux précisent leur discours en énonçant que c'est la loi de 2013 qui a fait de l'inclusion scolaire une obligation légale : « Alors pour moi l'inclusion scolaire des ESH, déjà c'est une obligation légale puisqu'elle touche quelque chose c'est quand même la loi qui s'est déclinée en 2013 pour l'éducation nationale » (entretien 7, Benoit, l. 635). Au-delà de l'aspect législatif et réglementaire, dix formateurs s'accordent pour dire que l'inclusion scolaire c'est accueillir la diversité et permettre aux EBEP de suivre une scolarité ordinaire avec une possibilité d'aménagements de celle-ci. Pour quatre d'entre eux, l'inclusion scolaire correspond alors à la prise en compte des besoins de chaque élève, précisant qu'elle ne concerne pas uniquement les ESH, mais plus largement les EBEP.

L'éducation inclusive c'est pas de partir de la situation de handicap de l'élève, c'est de partir de quelles sont les difficultés que les élèves rencontrent pour apprendre en classe et comment on peut y répondre, quel que soit le type d'élève, qu'il soit handicapé ou non et deux élèves qui peuvent être très différents peuvent avoir la même difficulté d'apprendre et c'est là-dessus qu'il va falloir travailler, voilà (entretien 8, Sabine, l. 785).

D'ailleurs, deux formateurs évoquent le fait que l'inclusion scolaire doit permettre la réussite de tous les élèves : « moi j'ai toujours tendance à dire que la question de l'éducation inclusive elle ne se limite pas à la situation de handicap c'est-à-dire qu'en fait la question de l'éducation inclusive en fait c'est la réussite de tous » (entretien 2, Valentin, l. 131).

Deux autres formateurs précisent que l'inclusion scolaire nécessite des aménagements pédagogiques de la part des enseignants et notamment des aménagements au niveau didactique pour lesquels les enseignants ne sont pas suffisamment formés.

Enfin, quatre formateurs font part d'une réflexion à propos des terminologies employées pour désigner la scolarisation des ESH : « on a encore la majorité des formateurs, y compris dans l'enseignement spécialisé, qui de mon point de vue, confondent éducation inclusive, école inclusive et handicap, et du coup n'envisagent pas l'inclusion scolaire comme modalité d'enseignement » (entretien 1, Jules, l. 55) ; un autre complète :

c'est un peu traître cette idée d'inclusion ou d'école inclusive, c'est parce qu'en fait au niveau législatif et politique réglementaire c'est la même chose mais quand on commence

à rentrer dans le détail et au niveau notionnel, on est pas du tout dans les mêmes pratiques en fait (entretien 10, Alain, l. 948).

Les limites à l'inclusion scolaire perçues par les formateurs

Pour huit formateurs interrogés, une des limites principales à l'inclusion scolaire est la formation des enseignants :

Quand on récupère les anciens étudiants en formation continue sur le terrain, la première chose qu'ils évoquent c'est qu'ils ont été insuffisamment préparés, alors j'ajouterais à l'école inclusive, la question du travail en équipe. Ils ont été insuffisamment préparés notamment à ces deux enjeux là (entretien 1, Jules, l. 58).

En effet, certains manquements de la formation initiale concernant l'inclusion scolaire sont signalés par les formateurs :

[...] pour les jeunes enseignants c'est pas forcément facile, d'abord d'enseigner à ces élèves parce que voilà il faut des outils, il faut des façons de faire et ça ne se fait pas rapidement, c'est pas vrai, c'est pas en une formation, de deux ans en alternance qu'on peut voir toutes les questions du métier et ces questions-là en particulier donc c'est insuffisant (entretien 8, Sabine, l. 729).

D'ailleurs, un formateur élargit son propos à la formation, plus généralement, des acteurs de l'école et non pas uniquement aux enseignants : « il y a une incompétence de l'ensemble des acteurs de l'école par rapport à cette question de l'inclusion » (entretien 10, Alain, l. 939).

Après la formation des enseignants, quatre professionnels relèvent la limite qui est celle du handicap et des troubles qui rendent difficile l'inclusion d'un ESH : « elles sont liées à certains types de handicaps par exemple des polyhandicaps ou des handicaps lourds qui nécessitent des besoins matériels, des besoins humains en AVS, des structures spécifiques » (entretien 6, Sacha, l. 479). A trois reprises dans les discours également, les formateurs évoquent la limite de la perception des enseignants quant au handicap d'un élève :

chacun à sa représentation d'une situation de handicap et du concept de handicap et beaucoup distinguent l'élève ordinaire de l'élève reconnu en situation de handicap par la MDPH et basent leur réaction pédagogique sur la reconnaissance de handicap, là où moi je vois quelque chose de beaucoup plus souple et flou, c'est-à-dire que c'est pas une reconnaissance administrative qui fait changer un élève ou qui fait que tout d'un coup il a le droit à plus d'aides ou à plus de reconnaissance (entretien 8, Sabine, l. 726).

De façon plus minoritaire, d'autres limites sont évoquées telles que l'acceptation ou le déni du handicap de l'enfant par les parents qui peuvent avoir des conséquences sur l'inclusion scolaire de ce dernier : « mais parfois aussi on est confronté à des parents qui refusent de voir le handicap de l'enfant, ça c'est une difficulté aussi » (entretien 3, Gabriel, l. 260) ; les effectifs d'élèves élevés par classe, l'accessibilité de l'espace école (accueil d'élève en fauteuil roulant) ; le manque de matériel et d'aide humaine ; le maillage entre les établissements de soins et l'école.

Expérience déclarée des formateurs avec des ESH

Tous les formateurs interrogés évoquent au moins une expérience professionnelle auprès d'ESH, que ce soit à l'école élémentaire, dans le secondaire ou les études supérieures : « Alors ça date un petit peu parce que moi ça fait longtemps du coup, ça fait plus de 15 ans que j'ai plus d'élèves

[...] mais à l'époque en tout cas c'était plutôt innovant où du coup moi j'acceptais des élèves trisomiques dans ma classe » (Entretien 2, Valentin, l. 145). Un formateur déclare qu'« en tant qu'enseignant mon expérience c'était d'être coordonnateur pédagogique d'une unité d'enseignement dans le médicosocial et donc ça faisait partie de mes missions d'accompagner l'inclusion de chacun des élèves » (entretien 5, Philippe, l. 373). Parmi les formateurs interrogés, trois font part de leur expérience personnelle avec des enfants en situation de handicap : « Au niveau des relations directes avec des élèves ou des personnes en situation de handicap, donc déjà il y a un premier élément c'est que mon frère est autiste » (entretien 10, Alain, l. 974).

Synthèse et analyse du thème « connaissance et expérience de l'inclusion scolaire »

Les formateurs ont majoritairement une perception de l'inclusion scolaire qui rejoint la définition de l'éducation inclusive qui, au-delà de la prise en compte des besoins des ESH, considère tous les EBEP. Cette vision est en accord avec les politiques législatives actuelles ce qui nous laisse penser qu'ils entretiennent un rapport institutionnel récent à l'objet. En effet, ils précisent que l'inclusion scolaire c'est accueillir la diversité et permettre aux EBEP de suivre une scolarité ordinaire. Toutefois, bien que deux formateurs relèvent que l'inclusion nécessite des aménagements au niveau didactique pour lesquels les enseignants ne sont pas suffisamment formés, ils ne précisent pas plus leur discours. Nous pouvons en dire de même pour les formateurs qui font part d'une réflexion à propos des terminologies employées pour désigner la scolarisation des ESH car leur discours est peu précis.

A propos des limites abordées par les formateurs, c'est à dire des contraintes qui pèsent sur l'inclusion scolaire des ESH, la principale contrainte évoquée est celle de la formation des enseignants. Cependant, ils n'argumentent pas vraiment leur discours, hormis une formatrice qui évoque le fait qu'en deux ans de formation, toutes les questions relatives à ce sujet ne peuvent pas être abordées. Aussi, lorsqu'ils évoquent que certains types de handicap représentent une contrainte pour l'inclusion, nous pouvons penser qu'il s'agit davantage de leur expérience personnelle. Nous pouvons par ailleurs questionner la place de la formation dans l'évolution de la perception des étudiants à propos du handicap lorsque trois formateurs abordent la contrainte liée à la perception des futurs enseignants au handicap. La formation n'a-t-elle pas un rôle à jouer dans l'évolution du rapport au handicap des étudiants ?

L'expérience professionnelle et personnelle à propos d'un ESH déclarée par les formateurs met en évidence que certains d'entre eux font part d'une expérience assez étioyée qui date de quelques années, parfois à l'époque du principe d'intégration.

D'autres parlent d'une expérience plus récente de moins de cinq ans ou d'une expérience professionnelle uniquement dans le cadre des visites de stage en lien avec la formation ou encore d'une expérience personnelle avec des ESH. Ainsi, selon le degré de contact, c'est-à-dire la fréquence à laquelle les formateurs disent avoir ou avoir eu un rapport avec un ESH ainsi que la temporalité (récente ou plus ancienne) dans laquelle s'inscrit ce rapport, le rapport personnel et institutionnel des formateurs diffère.

Si nous faisons le lien entre la perception de l'inclusion des formateurs et l'expérience qu'ils décrivent, nous constatons que même si l'expérience professionnelle est étioyée, la perception est relativement conforme aux politiques actuelles. Ainsi, nous pouvons penser que soit l'institution INSPE à laquelle les formateurs sont assujettis, véhicule des rapports institutionnels

relatifs à l'école inclusive, soit il existe un partage entre les formateurs à ce sujet qui conduit les rapports à s'instituer.

11.2. L'organisation de la formation initiale des enseignants à l'école inclusive

Ce thème questionne les formateurs sur leurs connaissances à propos de la manière dont se construisent les maquettes de formation ainsi que sur la place que prennent les enseignements relatifs à l'école inclusive dans la formation initiale des enseignants.

Connaissances sur la manière dont se construisent les maquettes de formation

Six formateurs parlent d'une « commande » de cadrage ministérielle pour la construction des maquettes de formation : « Il y a une transposition de la commande ministérielle qui se fait au niveau de l'INSPE, alors elle se fait au travers des réseaux des INSPE aussi c'est-à-dire que les directeurs d'instituts se parlent au niveau national [...] » (Entretien 1, Jules, l. 67). Ainsi, selon une formatrice, « le programme, il est national, il est officiel et il est posé en dehors de nous » (entretien 8, Sabine, l. 74).

Lorsqu'une réforme des programmes est prévue, deux formateurs précisent que le ministère crée des groupes de travail qui émettent des propositions, mais ils tiennent un discours opposé quant à la présence ou non de formateurs au sein de ces groupes. L'une d'eux, qui intervient dans des cours dédiés à l'éducation inclusive à l'INSPE, déclare avoir déjà été conviée « il y a très longtemps » à participer à un groupe de travail dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants spécialisés » (entretien 8, Sabine, l. 748).

Globalement il ressort que la construction des programmes de formation est un circuit perçu comme complexe et assez flou :

Il y a un cadrage de toute façon qui est quand même donné par le ministère, mais ensuite c'est des choses qui se font de façon interne [...]. Et puis après c'est piloté par tout un tas d'instances [...] que je me rappelle plus exactement qui fait quoi parce que c'est extrêmement complexe [...] (entretien 7, Benoît, l. 659).

Concernant le fait que chaque INSPE déploie une organisation interne et indépendante, quatre formateurs évoquent que, bien que le cahier des charges soit national et indique les volumes horaires, « à l'intérieur de ces heures, chaque INSPE met ce qu'il veut » (entretien 3, Gabriel, l. 229). Un autre formateur corrobore ces propos : « c'est très variable effectivement d'un INSPE à l'autre pour X raisons : à la fois dans la construction des maquettes, à la fois dans les capacités et les compétences humaines qui sont au sein des INSPE » (entretien 2, Valentin, l. 149).

Cinq formateurs soulignent le fait que les apprentissages fondamentaux sont privilégiés et mis en avant lorsque les maquettes doivent être réévaluées :

On a le souci des départements disciplinaires qui interfèrent beaucoup avec la question des maquettes, à la fois parce qu'ils ont envie de placer des enseignements et à la fois, il y a un côté épicière où chacun, de toute façon, essaye de poser des heures de son département et je trouve que ça parasite grandement une vision d'ensemble, pensé en termes de pédagogie et de formation (entretien 6, Sacha, l. 510).

L'un d'entre eux souligne : « on reste finalement dans des maquettes qui colportent un fort rapport à l'institution et puis un fort assujettissement et qui coupe quand même l'originalité et la prise d'initiatives par les étudiants et les formateurs » (entretien 1, Jules, l. 62).

Les enseignements spécifiquement relatifs à l'école inclusive

A la question qui interroge les formateurs sur la place donnée aux enseignements relatifs à l'école inclusive dans la formation initiale des enseignants, le premier aspect qui ressort de l'analyse des discours c'est que le volume horaire varie selon les INSPE. D'ailleurs, le nombre d'heures reste flou. En effet, neufs formateurs pointent un volume horaire, selon les INSPE, d'une dizaine à une vingtaine d'heures sur les deux ans de master MEEF premier degré, ce qu'ils considèrent bien insuffisants au regard de la complexité de l'objet : « Et du coup, on se retrouve avec des volumes horaires qui sont symboliques, c'est assez pathétique, ça représente quoi, une vingtaine d'heures, une UE, tout cumulé et qui sont largement insuffisantes pour comprendre l'ensemble des enjeux » (entretien 1, Jules, l. 57).

De plus, si sept formateurs évoquent le fait que la question de l'inclusion devrait se traiter de manière transversale dans chaque discipline, trois formateurs disent qu'un module y est dédié. Cependant, à propos de l'aspect transversal, certains formateurs s'interrogent sur la façon dont la question de l'école inclusive est abordée ou pas dans les cours d'enseignements disciplinaires : « finalement on se rend compte que le fait qu'on dise que ça appartient à tous, finalement ça n'appartient à personne donc du coup c'est un petit peu compliqué » (entretien 2, Valentin, l.151) ;

L'éducation inclusive et le handicap restent envisagés comme quelque chose de trop transversal pour pouvoir s'inclure dans les apprentissages disciplinaires et donc resterait une introduction générale. Là ce que je regrette c'est qu'on n'arrive pas encore à dialoguer avec les départements disciplinaires pour se dire : est-ce qu'on peut penser le handicap et l'éducation inclusive quand vous abordez l'apprentissage de la lecture, quand vous abordez la construction du nombre, en français ou en maths ? [...] (entretien 5, Philippe, l. 384).

Concernant les modalités que peuvent prendre ces enseignements, si quatre formateurs évoquent qu'il peut s'agir d'une introduction générale qui donne « des bases de connaissances institutionnelles sur la question, de définition, de la différenciation pédagogique, de l'adaptation pédagogique, [...]. Les différents types d'élèves qui sont en situation de handicap inclus dans la catégorie besoins éducatifs particuliers, etc. » (entretien 8, Sabine, l. 746), quatre autres formateurs évoquent que ces enseignements se présentent sous forme d'options. Cela signifie qu'« un étudiant de M2 peut passer toute son année sans entendre parler de handicap parce qu'il n'aura pas choisi ces options-là » (entretien 5, Philippe, l. 381). En effet, un formateur précise que :

il y a tellement de choses à voir de toute façon avec un temps qui est assez contraint parce que en M1 ils préparent le concours, en M2 il y a aussi tout le terrain qui est à prendre en compte puisqu'ils sont à mi-temps sur le terrain qui fait qu'il y a aussi beaucoup de choses qui se font sous forme d'options et donc certains vont choisir des options qui vont les amener vers telles ou telles thématiques (entretien 6, Sacha, l. 639).

Néanmoins, deux formateurs déclarent que l'éducation inclusive est abordée dans le cadre de l'analyse des questions professionnelles (QP) et, bien que les étudiants aient le choix avec d'autres thématiques, un d'entre eux précise :

Moi ce que je pourrais vous dire c'est que c'était une préoccupation qui est très forte au niveau des professeurs des écoles stagiaires puisqu'en fait la QP école inclusive avec la QP climat scolaire sont les deux questions professionnelles qui sont les plus choisies par les étudiants (entretien 7, Benoît, l. 647).

Autrement, les questions relatives à l'inclusion scolaire sont traitées lors des ateliers d'analyse de la pratique, selon quatre formateurs : « [...] c'est une question qui revient fréquemment aussi, la prise en compte des élèves à besoins particuliers, dans le cadre de l'analyse de l'activité » (entretien 7, Benoit, l. 651).

Synthèse et analyse du thème « organisation de la formation initiale des enseignants à l'école inclusive »

Les résultats montrent que le discours des formateurs à propos de l'organisation de la formation initiale des enseignants est peu précis. En effet, bien qu'ils soient en majorité d'accord pour dire que la commande concernant la construction des programmes de formation est ministérielle, ils ne décrivent pas la manière dont cette commande est transposée ensuite au sein de chaque INSPE. Un formateur précise que la transposition se fait au travers des réseaux des INSPE par l'intermédiaire des directeurs d'INSPE qui échangent au niveau national. Les formateurs identifient qu'au-delà du cahier des charges national, chaque INSPE fait sa propre interprétation de ce dernier. Cela serait en partie lié à un certain nombre de conditions et de contraintes spécifiques à chaque INSPE. Le manque de précisions du discours nous laisse penser que les formateurs ne participent pas vraiment au processus de construction des programmes et que cela se joue à un niveau supérieur (hiérarchie de l'INSPE, réseau INSPE et ministère).

A propos des enseignements relatifs à l'école inclusive, le discours des formateurs met en évidence qu'il existe une hétérogénéité entre les INSPE. En effet, bien que leur discours reste assez flou sur le nombre d'heures exact, nous constatons que ces enseignements peuvent varier d'une dizaine à une vingtaine d'heures sur l'ensemble du master, voire ils peuvent être optionnels. En revanche, les formateurs sont majoritairement d'accord pour dire que les enseignements relatifs à l'école inclusive sont insuffisants compte tenu de tout ce qui devrait être abordé. Cela rejoint le discours tenu par les formateurs dans le thème 1 au sujet des limites à l'inclusion scolaire des ESH. En effet, pour eux, la première limite à l'inclusion scolaire des ESH concerne la formation des enseignants, ce qui rejoint le fait qu'ils considèrent que le volume horaire consacré à ces enseignements est trop insuffisant.

Ces éléments d'analyse nous laissent penser que les formateurs sont peu impliqués dans la construction des programmes de formation. Leur rapport semble plutôt personnel. Cette insuffisance pointée des enseignements relatifs à l'école inclusive est paradoxale avec la perception qu'ils ont de l'école inclusive et de l'importance qu'elle prend dans les prescriptions législatives actuelles. D'ailleurs, cela questionne le positionnement de l'institution INSPE à ce sujet.

11.3. Les ressources mises à disposition des enseignants en formation initiale à l'INSPE

Ce thème s'intéresse aux ressources que les formateurs déclarent mettre à disposition des enseignants en formation et qui selon les cas sont des ressources institutionnelles ou des ressources qu'ils ont eux-mêmes conçues. Les sous-thèmes correspondent à cinq types de ressources que nous avons repérées dans le discours des formateurs.

Documents de nature institutionnelle, législative et réglementaire

Le premier type de ressources regroupe les documents de nature institutionnelle, législative et réglementaire. En effet, sept formateurs expliquent présenter les lois spécifiquement en lien avec la scolarisation des ESH, ainsi que les différents dispositifs qui peuvent être mobilisés selon les besoins particuliers des élèves.

J'aborde la question du repérage institutionnel, du cadre institutionnel plus exactement c'est-à-dire qu'on leur met à disposition les ressources que sont les textes en fait officiels, donc la loi de 2005, les textes ministériels qui en découlent sur la MDPH, sur les différents projets qu'ils peuvent mettre en place selon le type d'élève donc il y a le PPS (Plan Personnalisé de Scolarisation), le PAI (Plan d'Accompagnement Individuel), le PAP (Plan d'Aménagements Pédagogiques), le PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) selon la catégorie d'élève (entretien 8, Sabine, l. 754).

Un formateur précise que, souvent, les étudiants ont déjà entendu parler de ces dispositifs, mais que l'idée est de prendre le temps afin qu'ils en comprennent le sens et qu'ils puissent les mobiliser à bon escient lorsqu'ils seront confrontés à une situation d'EBEP en classe.

D'ailleurs, un autre formateur souligne le fait qu'aujourd'hui, il y a plus de ressources car depuis 2015, la mise à disposition de documents de nature institutionnelle s'est accélérée telle que : « la mise en œuvre du PAP qui était finalement un des premiers plans qui allait assez loin puisqu'ils sont allés jusqu'à mettre en œuvre un PDF pour les adaptations pédagogiques types, ça n'avait jamais été fait » (entretien 1, Jules, l. 76). Ainsi, transmettre des ressources institutionnelles c'est aider les futurs enseignants « à les trouver rapidement [...] et puis de leur expliquer en quoi elles sont un appui pour organiser un enseignement ou prendre en considération davantage les besoins » (entretien 2, Valentin, l. 166).

Toujours dans ce premier type de ressources, deux formateurs déclarent aborder les dispositifs d'enseignement spécialisé. Un d'entre eux « distingue grande difficulté scolaire avec les RASED et les SEGPA, EREA et dispositifs relais et le handicap avec ULIS école ULIS collège, ULIS de façon générale et unité d'enseignement » (entretien 5, Philippe, l. 417). Une formatrice considère d'ailleurs que les futurs enseignants doivent connaître aussi bien le champ de l'enseignement ordinaire que de l'enseignement spécialisé,

parce qu'il y a beaucoup, justement, de sigles, beaucoup de dispositifs, beaucoup d'établissements différents, beaucoup de partenaires potentiels de travail avec eux et dès qu'ils vont être sur le terrain, ils vont être confrontés à tout ça, donc s'ils n'ont pas une image claire de ce qui est attendu d'eux, ça va être très compliqué, ils vont être très vite un petit peu perdu (entretien 8, Sabine, l. 758).

Sites internet institutionnels

Le second type de ressource identifié renvoie à la transmission de sites internet institutionnels tels que Canopé, Éduscol, Cap École Inclusive, CNET, CNAM, ou encore les sites des rectorats et académies, afin que les étudiants puissent aller chercher de l'information. Un formateur complète :

Il y a le cartable fantastique, il y a le site de l'INSHEA qui est online, fin la partie numérique. Il y a les ressources du CNED, l'accési dys et l'accési je ne sais plus comment ça s'appelle pour les problèmes de comportement. Il y a le cartable des compétences psychosociales, en terme de ressources en ligne, bon c'est déjà pas mal (entretien 5, Philippe, l. 424).

Si certains formateurs déclarent transmettre les liens internet, un formateur précise qu'il ne télécharge pas les documents disponibles sur les sites institutionnels, mais il explique aux étudiants comment y accéder afin qu'ils soient en capacité de les retrouver une fois qu'ils seront sur le terrain.

Supports de cours et ressources pédagogiques

La moitié des formateurs interrogés déclarent mettre à disposition des étudiants les supports de cours (diaporamas, cours, planches, infographies) qu'ils ont construits eux-mêmes et qui constituent ainsi le troisième type de ressources : « ce sont mes productions, c'est ma transcription et ma réflexion qui est appuyée sur des contenus issus de la recherche et sur une expérience pragmatique issue du terrain » (entretien 1, Jules, l. 78). Un formateur évoque le fait que les formateurs de l'INSPE possèdent leur propre banque de ressources pédagogiques sur laquelle ils partagent des supports qu'ils ont créés. Trois formateurs déclarent utiliser l'espace numérique de travail de l'INSPE pour transmettre leurs supports de cours aux élèves.

Études de cas

Par ailleurs,

huit formateurs disent s'appuyer sur des études de cas en situation d'enseignement et des exemples concrets pour traiter la question de l'inclusion scolaire. Ce quatrième type de ressources leur permet alors d'échanger avec les étudiants et d'apporter des éléments de réflexion, voire des exemples d'adaptations : « Je les avais mis en situation où ils avaient des petits scénarios avec des élèves et on essayait de retrouver comment on peut aider les élèves » (entretien 9, Jade, l. 892).

Un autre formateur déclare également mettre les étudiants en situation d'ESS ou de rencontre avec les parents (entretien 10, Alain).

Deux formateurs évoquent que les études de cas sont issues de supports existants sous forme de film/vidéo ou écrite ; tandis que pour trois autres formateurs, ce sont des situations que les stagiaires décrivent :

C'est déjà analyser les situations qui sont présentées, autrement que par un simple ressenti, essayer de conceptualiser un petit peu tout ça quoi, de pas rester dans la simple crainte, inquiétude ou surprise de l'étudiant et puis rappeler les textes aussi, rappeler justement que l'inclusion, on est plus dans l'intégration mais qu'on est bel et bien dans l'inclusion et que ce n'est pas une option, fin voilà, rappeler un certain nombre de choses (entretien 4, Eric, l. 334).

Un formateur se rappelle :

[...] je me souviens d'une séance ou tout à coup ils se sont mis à me parler des EBEP et des EBEP face auxquels ils se sentaient démunis et qui sont souvent justement cette espèce de zone grise des élèves qui ne sont pas encore diagnostiqués (entretien 6, Sacha, l. 569).

Dans ce type de situation, un formateur souligne qu'il peut donner des pistes mais que parfois, la limite rencontrée correspond au fait qu'il y a toujours une part de subjectivité retranscrite par l'enseignant et qu'il ne voit pas l'élève décrit (entretien 3, Gabriel). Toutefois, un autre formateur évoque la possibilité de donner des pistes de solutions quand certaines pistes sont attendues, afin de rassurer le stagiaire.

Aussi, il s'agit de s'adapter pour partir des besoins des étudiants qui font part de leurs difficultés avec certains élèves, afin de proposer une réflexion de groupe et des ressources pour pouvoir trouver des solutions concrètes (entretien 6, Sacha).

Articles de recherche

Enfin, les articles de recherche constituent le cinquième type de ressource évoqué par cinq formateurs interrogés. Un d'entre eux « puise beaucoup dans la nouvelle revue de l'adaptation à la scolarisation INSHEA » (entretien 5, Philippe, l. 403). D'autres déclarent transmettre une bibliographie, des ouvrages, inciter les étudiants à explorer Cairn ou encore les orienter vers la médiathèque de l'INSPE. Un formateur précise communiquer des articles de recherche sur l'adaptation pédagogique ou qui abordent différents thèmes tels que « les valeurs qui tournent autour de l'école inclusive, la question de l'efficacité qui se pose, la question [...] sur un certain nombre d'élèves qui vont poser plus de difficultés aux enseignants que d'autres (entretien 7, Benoit, l. 665).

Nous relevons également qu'un formateur insiste sur le fait que les enseignants ne sont pas que des professionnels de terrain « ça doit être des gens qui réfléchissent et qui conceptualisent, donc il faut les amener à être moins artisans et plus concepteurs, designers, managers, pour prendre des termes anglo-saxons » (entretien 10, Alain, l. 1011).

Synthèse et analyse du thème « ressources mises à disposition des enseignants en formation initiale à l'INSPE »

A propos des différents types de ressources que les formateurs déclarent utiliser dans leurs enseignements relatifs à l'école inclusive, nous constatons que leur discours est plus ou moins précis selon le type de ressource évoqué. Par exemple, le premier type de ressource (documents de nature institutionnelle, législative et réglementaire) nous apparaît assez précis en ce que les formateurs déclarent et détaillent spontanément les informations à propos de la législation et des dispositifs relatifs à l'inclusion scolaire des EBEP qu'ils transmettent aux futurs enseignants. En revanche, le discours nous donne peu d'éléments sur la technique, c'est-à-dire sur les modalités de transmission de ces informations. Dans le discours justificatif, nous repérons qu'un formateur explique qu'à travers la transmission de ce type de ressource, l'objectif est que les futurs enseignants comprennent le sens de ces dispositifs pour qu'ensuite ils puissent les mobiliser à bon escient lorsqu'ils seront confrontés à une situation d'EBEP en classe.

Pour le second et le troisième type de ressource (sites internet institutionnels, supports de cours et ressources pédagogiques), nous ne pouvons pas en dire autant que pour le premier à propos

de la précision du discours. En effet, les formateurs énoncent des sites internet sans donner de détails sur les types de ressources que peuvent trouver les enseignants sur ces différents sites. De la même manière, les formateurs évoquent le fait qu'ils construisent eux-mêmes des supports pédagogiques sans préciser spontanément la manière dont ils les construisent, ni leur contenu. De plus, nous repérons que les discours justificatifs sont quasi absents du discours spontané des formateurs à propos du choix de ces deux types de ressources. Nous pouvons faire la même analyse à propos du cinquième type de ressources correspondant aux articles de recherche. Ainsi, le discours des formateurs à propos des trois premiers types de ressources ainsi que le cinquième type de ressource (article de recherche) nous laissent penser qu'ils mobilisent peu d'attention de leur part. En effet, leur discours ne met pas en évidence une intensité didactique et pédagogique importante.

Le quatrième type de ressource que sont les études de cas, met en évidence des éléments de discours plus précis. Cela nous laisse penser que l'intensité didactique et pédagogique est peut-être plus importante, du moins, cette modalité d'enseignement conduit les formateurs à s'impliquer davantage dans leur élaboration et à s'inscrire dans des échanges avec les étudiants afin d'apporter des éléments de réflexion à partir d'une situation concrète. A propos du discours sur la technique, les modalités d'utilisation des études de cas peuvent être différentes : scénarios, vidéos, situations de terrain amenées par les étudiants, etc.

Spontanément, les formateurs évoquent simplement que ce type de ressource permet aux étudiants, futurs enseignants, d'échanger avec le formateur. Ce dernier peut ainsi apporter des éléments de réflexion, des exemples d'adaptations, des pistes de solutions.

D'un point de vue des praxéologies professionnelles, nous constatons que les praxéologies n'apparaissent pas comme homogènes et que le discours justificatif des formateurs à leur sujet est peu présent. S'ils déclarent utiliser les mêmes types de ressources, dans la manière de les enseigner et de transmettre les ressources, nous pouvons supposer que les formateurs font le plus souvent appel à leur rapport personnel plutôt qu'institutionnel. Il ne semble pas exister de partage entre formateurs à propos des ressources, ce qui ne permet pas de repérer clairement un rapport institutionnel partagé. Ces praxéologies non homogènes pourraient toutefois constituer une condition favorable pour l'enseignement de l'école inclusive en ce qu'elles traduisent une liberté pour les formateurs de choisir les modalités pédagogiques qui leur conviennent le mieux, en s'appuyant sur des ressources diverses. En ce sens, cela permettrait à des formateurs, eux-mêmes anciens enseignants, de travailler à partir d'exemples de pratique professionnelle, tandis que pour les formateurs qui n'ont jamais enseigné, cela leur permettrait de partager des ressources plus institutionnellement construites, du moins par leurs collègues.

11.4. Les difficultés rencontrées par les formateurs dans la formation des futurs enseignants à l'inclusion scolaire

Ce thème s'intéresse aux difficultés que les formateurs déclarent rencontrer dans la formation des futurs enseignants à l'inclusion scolaire des ESH.

Perception des étudiants face au handicap

La première difficulté évoquée par deux formateurs correspond aux perceptions que les étudiants ont à propos du handicap. En effet, leur rapport au handicap et aux différents types de handicap engendrerait, selon ces formateurs, une résistance à accueillir des ESH dans leur classe, voire des inquiétudes :

c'est pas une question d'âge, les jeunes comme les vieux profs sont encore extrêmement en résistance avec la présence simplement d'ESH dans les classes, notamment quand on est sur des gamins qui sont assez loin dans les apprentissages, qu'ils ne maîtrisent pas, en fait c'est dès que l'élève est sur un versant bruyant, il y a une résistance forte de la part de l'enseignant, même s'il est très bienveillant à cette question du handicap (entretien 1, Jules, l. 86).

[...] ils s'imaginent qu'effectivement tous les élèves vont tous apprendre au même rythme, avec le même... donc une certaine normalité quelque part c'est-à-dire qu'en fait pour eux l'enjeu c'est que chaque individu soit le même et que comme ça du coup, ils apprennent tous à la même vitesse, sauf que ça marche pas comme ça (entretien 2, Valentin, l. 179).

Nombre d'heures de cours dédié à l'inclusion scolaire

Une deuxième difficulté est énoncée par deux formatrices et est liée au nombre d'heures de cours dédié à l'inclusion scolaire :

moi ce qui est difficile c'est pas d'enseigner quelque chose que j'ai vécu et que je leur transmets, c'est le nombre d'heures qui est alloué, c'est-à-dire que quand vous avez 2 heures pour faire passer un message qui devrait prendre 40 heures, c'est compliqué (entretien 9, Jade, l. 899).

Autres difficultés évoquées

Les autres difficultés évoquées sont à chaque fois citées par un seul formateur, comme la subjectivité inhérente aux propos des formateurs dans les enseignements relatifs à l'inclusion scolaire, la crainte du formateur d'être répétitif par rapport à d'autres cours qui auraient déjà abordé la question, les effectifs élevés d'étudiants en cours qui rendent difficile l'individualisation des réponses, ou encore le fait que les étudiants voudraient des réponses clé en main pour adapter la scolarité d'un ESH :

ils voudraient des réponses clé en main quoi. C'est-à-dire qu'ils voudraient être sûr qu'en plus ça marche, c'est-à-dire qu'on se retrouve avec un élève qui a un trouble du comportement, bon ben tu mets en place un contrat, ou tu lui mets un certain nombre d'objets qui vont lui permettre d'un petit peu de réguler et ils pensent que hop c'est bon j'ai fait ça donc ça va marcher jusqu'à la fin de l'année quoi (entretien 2, Valentin, l. 180).

Par ailleurs, un formateur explique qu'il existe des difficultés liées au fait qu'il y a

encore beaucoup d'enseignants sur le terrain qui sont sur une vision d'intégration et qui vont pas du tout chercher à inclure et à adapter leurs contenus mais chercher à adapter l'élève à leur contenu et du coup des jeunes collègues arrivants dans ces écoles vont avoir du mal à mettre en place leur projet ou à mettre en place leur pratique parce que quand ils vont demander des conseils, les outils, des supports à leurs collègues ils vont se heurter

plutôt à des réponses du type non mais ça c'est encore les conneries de l'INSPE et du rectorat, de toute façon on a pas les moyens donc on peut pas faire (entretien 6, Sacha, l. 586).

Synthèse et analyse du thème « les difficultés rencontrées par les formateurs dans la formation des futurs enseignants à l'inclusion scolaire »

Les résultats laissent apparaître que la première difficulté (contrainte) que la majorité des formateurs déclarent rencontrer dans la formation des futurs enseignants à l'inclusion scolaire des ESH correspond à la perception que les étudiants ont du handicap. Cela nous permet de faire un lien avec les thèmes 1 et 2 qui, rappelons-le, mettent en évidence que la formation des enseignants est la première contrainte évoquée par les formateurs à propos de l'inclusion scolaire des ESH et que les enseignements à propos de l'école inclusive sont insuffisants. D'ailleurs, deux formateurs énoncent à nouveau le nombre insuffisant de cours dédiés à l'école inclusive dans les difficultés rencontrées. Ainsi, cela pourrait justifier en partie le fait qu'il est difficile pour les formateurs de faire évoluer la perception des futurs enseignants au handicap et, plus largement, à l'accueil de la diversité. Cependant, le discours des formateurs reste imprécis. Ils exposent la difficulté rencontrée sans aller plus loin en expliquant par exemple la manière dont ils tentent de la dépasser, ce qui ne nous permet pas d'approfondir notre analyse.

Les autres difficultés abordées par les formateurs apparaissent de manière plus singulière. Ceci nous incite à penser que selon le rapport personnel que les formateurs entretiennent avec l'inclusion scolaire des ESH, les difficultés rencontrées dans les enseignements sont hétérogènes. Autrement dit, ce n'est pas parce que les formateurs semblent avoir un rapport institutionnel récent à l'inclusion scolaire, que leur rapport personnel (en lien avec leur propre expérience) ne prédominera pas dans leur pratique.

11.5. Différences entre formation initiale et continue

Ce thème s'intéresse aux différences que les formateurs relèvent lorsqu'ils enseignent à des enseignants en formation initiale et des enseignants en formation continue.

L'expérience des enseignants

Pour quatre formateurs qui interviennent en formation initiale et en formation continue, la principale différence qu'ils mettent en avant c'est qu'en formation continue, ils partent généralement de l'expérience à laquelle les enseignants sont confrontés sur le terrain afin d'aborder l'inclusion scolaire des ESH. En effet, un formateur explique que les attentes d'un enseignant en formation continue ne sont pas les mêmes que celles qu'un étudiant en formation initiale peut avoir :

En formation continue, j'essaie de me servir du terrain des gens pour leur expliquer aussi que ce que je pose c'est pas seulement de la théorie parce que ce qui leur fait peur aux enseignants de terrain c'est qu'on arrive nous de l'INSPE avec beaucoup de théorie et pas grand-chose à dire au niveau de la pratique (entretien 9, Jade, l. 905).

Transmission de ressources différentes

Deux formateurs précisent qu'ils ne transmettent pas les mêmes ressources aux futurs enseignants en formation initiale et aux enseignants en formation continue. Si en formation initiale les ressources vont davantage être orientées vers les outils pouvant être utilisés avec un EBEP (pratico-pratique), en formation continue, le travail sera plus sur la posture de l'enseignant et sur l'enfant en tant qu'élève :

on revient surtout, moins sur les outils que finalement sur l'enfant en tant qu'élève, voilà à quoi il est attentif, voilà sur quoi effectivement on agit quand on travaille avec tel type de ressource et puis qu'effectivement à un moment on va le faire bouger, et qu'à un moment lui aussi il va bouger ce qui va vous amener à vous réajuster (entretien 2, Valentin, l. 187).

Synthèse et analyse du thème « Différences entre formation initiale et continue »

L'analyse du discours laisse apparaître des propos très peu précis. Bien que les formateurs énoncent de manière claire prendre en compte le vécu des enseignants en formation continue pour aborder la question de l'inclusion scolaire, ils n'explicitent pas spontanément comment concrètement ils s'y prennent. De la même manière, lorsque les deux formateurs abordent le fait qu'ils transmettent des outils aux futurs enseignants, ils ne détaillent pas de quels outils il s'agit, ni de quel type de ressources d'ailleurs.

Ces éléments de discours peu intelligibles ne nous permettent pas d'effectuer une analyse approfondie des praxéologies déclarées par les formateurs au sujet de la différence entre les enseignements en formation initiale et continue. Ces premiers témoignages nous encouragent néanmoins à penser que l'articulation entre ces deux types de formation mériterait d'être repensée et que la formation continue apparaît encore largement sous-exploitée comme levier pour une formation des enseignants à l'école inclusive.

11.6. Synthèse des entretiens avec les formateurs à l'INSPE

A propos de la construction des maquettes de formation, les formateurs tiennent un discours peu précis ce qui nous laisse penser que les formateurs ne participent pas vraiment au processus de construction des programmes, que cela se joue à un niveau supérieur (hiérarchie de l'INSPE, réseau INSPE et ministère) et que leur rapport à cet objet semble peu développé. Dans la mise en œuvre de ces maquettes de formation, les formateurs sont tous d'accord pour dire que le volume horaire consacré aux enseignements sur l'école inclusive diffère d'un INSPE à un autre et qu'il est bien trop insuffisant. D'ailleurs, la principale limite à l'inclusion scolaire des EBEP qu'ils évoquent est la formation des enseignants en ce qu'elle dispense peu d'apports relatifs à ce sujet.

Néanmoins, l'analyse des discours fait apparaître que les formateurs ont majoritairement une perception de l'inclusion scolaire en accord avec les politiques législatives actuelles. Leur expérience professionnelle et personnelle relative à l'inclusion des ESH apparaît cependant assez hétérogène : certains font part d'une expérience qui date de quelques années, d'autres parlent d'une expérience plus récente de moins de cinq ans ou d'une expérience professionnelle

uniquement dans le cadre des visites de stage en lien avec la formation ou encore d'une expérience personnelle avec des ESH.

Concernant l'utilisation des ressources pour les enseignements relatifs à l'école inclusive, bien que leurs discours apparaissent plus ou moins précis selon le type de ressource énoncé, les formateurs déclarent au moins en partie utiliser les mêmes types de ressources. Seul le quatrième type de ressource, que sont les études de cas, met en évidence des éléments de discours plus précis, comme s'il demandait davantage d'explications en termes didactique et pédagogique pour nous être communiqué, particulièrement pour expliquer les échanges avec les étudiants. En revanche, les formateurs précisent et justifient peu ce qu'ils font si ce n'est d'énoncer que les études de cas permettent aux futurs enseignants d'échanger avec le formateur et d'apporter des éléments de réflexion, des exemples d'adaptations, des pistes de solutions. Relevons au sujet des échanges, que les entretiens n'ont pas pu établir s'il existe des partages entre formateurs à propos des ressources en général ce qui laisse une impression d'expériences personnelles propice au développement de praxéologies hétérogènes.

Les formateurs pointent la perception que certains futurs enseignants ont du handicap comme une limite à l'inclusion scolaire des ESH mais aussi comme une difficulté qu'ils rencontrent lors de leurs enseignements relatifs à l'école inclusive. D'ailleurs, parmi les difficultés rencontrées, soulignons que certains formateurs insistent sur le nombre d'heures insuffisant de cours dédié à l'école inclusive. Cela pourrait justifier en partie le fait qu'il est difficile pour eux de faire évoluer la perception des futurs enseignants au handicap et, plus largement, à l'accueil de la diversité. Cependant, le discours spontané des formateurs n'était pas suffisamment précis pour nous permettre d'approfondir plus avant notre analyse sur le sujet. Étant donné que les autres difficultés abordées par les formateurs apparaissent de manière singulière, nous supposons que selon le rapport personnel que les formateurs entretiennent avec l'inclusion scolaire des ESH, les difficultés rencontrées dans les enseignements sont hétérogènes.

En somme, pour parler en terme de conditions et de contraintes, le discours des formateurs met principalement en évidence que les contraintes qui pèsent sur l'inclusion scolaire des ESH correspondent à la formation des enseignants et notamment à la perception que les futurs enseignants ont du handicap. Cependant, la possibilité d'une utilisation non homogène de ressources pour dispenser les enseignements relatifs à l'école inclusive peut être une condition favorable pour les formateurs, libres de choisir les modalités pédagogiques qui leur conviennent le mieux.

Chapitre 12 - Résultats et analyse des entretiens avec les professionnels de CMPP

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de 11 entretiens menés auprès de professionnels qui exercent en CMPP. Rappelons que comme les entretiens auprès des formateurs d'INSPE, les entretiens ont été réalisés dans une visée exploratoire et compréhensive d'un nouveau domaine et le développement d'hypothèses. Ainsi, nous avons interrogé les professionnels de façon semi-directe en posant des questions majoritairement ouvertes de façon à ce qu'ils puissent parler de leur réalité professionnelle. Afin de privilégier la spontanéité du discours, nous n'avons pas

cherché à faire expliciter l'interviewé. Les deux objectifs poursuivis sont l'« analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés » (Van Campenhout et al., 2017, p. 244) et l'analyse des difficultés qu'engendre l'inclusion scolaire dans les pratiques sur le terrain.

Nous suivons pour ces entretiens la même démarche de l'analyse thématique.

Les cinq principaux thèmes qui structurent l'analyse de contenu sont ceux que nous avons préalablement repérés pour construire notre grille d'entretien puis repris dans notre modèle d'analyse :

- Thème 1 : Connaissance personnelle et institutionnelle de l'inclusion scolaire
- Thème 2 : La collaboration avec les professionnels de la communauté éducative de l'éducation nationale
- Thème 3 : La collaboration avec les enseignants
- Thème 4 : Les ressources des professionnels de CMPP
- Thème 5 : Les ressources mises à disposition des enseignants dans le cadre de la collaboration

Chaque thème comprend des sous-thèmes dont nous rendons compte en tentant de préciser la manière dont les répondants se sont exprimés. Toutefois, comme pour l'analyse des entretiens auprès des formateurs, afin de ne pas alourdir la présentation des résultats, nous faisons le choix d'exposer uniquement les sous-thèmes qui apparaissent de manière significative et, lorsque cela nous paraît pertinent, nous exposons certains éléments de discours comprenant des affirmations représentatives pertinentes avec l'un des thèmes étudiés.

Nous rappelons que par souci de clarté de l'exposé, nous procédons à la présentation des résultats pour ensuite proposer une synthèse et analyse des résultats successivement thème par thème.

12.1. Connaissance personnelle et institutionnelle de l'inclusion scolaire

Ce thème interroge les professionnels de CMPP sur leur perception de l'inclusion scolaire, leurs connaissances législatives relatives à l'inclusion scolaire ainsi que sur la manière dont l'institution informe ou non les salariés des évolutions relatives à l'inclusion scolaire.

Perception de l'inclusion scolaire

Dix professionnels déclarent que l'inclusion scolaire permet aux ESH d'avoir une place à l'école ordinaire. Une professionnelle fait référence à la législation en énonçant la loi de 2005 (entretien 5, Manon, l. 365) et deux professionnels précisent que l'ESH est désormais accueilli en classe ordinaire. Pour une autre professionnelle encore au-delà de l'accueil à l'école et en classe ordinaire, l'inclusion scolaire permet à l'enfant de pouvoir participer (entretien 8, Laure). Pour cela, neuf professionnels évoquent que l'inclusion scolaire nécessite une adaptation de la scolarisation : « Maintenant dans l'inclusion, c'est l'école qui va mettre les moyens et qui va adapter on va dire, la pédagogie aux besoins particuliers de chaque enfant » (entretien 6, Mathilde, l. 496). Parmi eux, cinq professionnels s'accordent pour dire que l'adaptation de la scolarisation se traduit par des moyens de compensation du handicap, humains ou matériels :

« c'est tout ce qui existe pour qu'ils y arrivent, donc tous les outils, les AVS, AESH maintenant, ben tous les outils informatiques et tous les partenaires qui gravitent, les médecins, médecins scolaires, médecins PMI, voilà » (entretien 9, Virginie, l. 711).

De manière plus minoritaire, deux professionnels déclarent que l'inclusion scolaire c'est placer l'élève au centre de dispositif scolaire :

Voilà moi c'est comme ça que je le verrais, c'est d'être au plus près de leurs attentes à eux, parce que souvent, on ne leur demande pas, souvent c'est les parents qui sont dans des attentes mais on demande rarement aux enfants. Moi j'interroge ça : où ils veulent aller, jusqu'où ils veulent aller, c'est ça l'inclusion (entretien 9, Virginie, l. 710).

Par ailleurs, l'inclusion scolaire est perçue par deux professionnels comme faisant référence au cadre législatif. La loi de 2013 est précisée par l'un d'entre eux : « L'inclusion scolaire pour moi donc ça fait référence à l'évolution de la législation aussi avec donc la loi de 2013, on est passé d'une notion d'intégration scolaire à inclusion scolaire » (entretien 6, Mathilde, l. 494).

Enfin, pour un autre professionnel, l'inclusion scolaire concerne les enfants qui relèvent du champ du handicap : « Alors pour moi c'est un enfant, effectivement qui relève du handicap » (entretien 3, Élodie, l. 166).

Connaissances législatives

Seul une professionnelle déclare explicitement ne pas avoir de connaissances législatives relatives à l'inclusion scolaire. Trois professionnels évoquent la loi 2002-2 relative à la rénovation de l'action sociale et médico-sociale :

Moi je dirais qu'en fait la loi 2002-2 nous rappelle, met le focus quand même sur l'inclusion. Je crois qu'on n'avait finalement pas tout à fait mesuré l'ampleur je dirais de cette loi qui est passée puis les décrets d'application qui ont fait suite et effectivement il y a différentes lois qui ont scandé un petit peu les années depuis cette loi 2002-2 (entretien 1, Benjamin, l. 21).

Une professionnelle énonce la loi du 26 janvier 2016 « prévention, accès aux soins, modernisation » (entretien 5, Manon, l. 374) ; tandis qu'un autre déclare

[...] après bien sûr en lien avec la loi de 2007 sur la prévention et la protection de l'enfance. On ne peut pas en faire l'économie. Voilà pour moi la loi de 2007, elle reste quand même importante, elle est en lien (entretien 9, Virginie, l. 716).

Aussi, une professionnelle énonce la loi de 1975 : « alors moi j'ai en tête la loi de 75, après je sais pas, je les connais pas bien les textes de loi par rapport à ça » (entretien 4, Jessica, l. 256).

Quatre professionnels évoquent la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, parmi lesquelles deux énoncent également la loi de 2013 :

C'est surtout la loi de 2005 qui a permis aux enfants en situation de handicap d'avoir accès à l'école ordinaire et surtout à l'école de proximité, à l'école de son quartier. [...] Et ensuite il y a la loi de 2013, sur l'inclusion scolaire qui elle, s'est plus accès sur la formation des enseignants et des professionnels de l'éducation nationale avec la nouvelle aussi, la nouvelle dénomination des AVS qui est passée à AESH donc accompagnement d'enfant en situation de handicap, ce que je disais tout à l'heure et donc ça a renforcé la formation de tous ces professionnels-là (entretien 6, Mathilde, l. 498).

Information et formation par l'institution

Quatre professionnels interrogés déclarent ne pas obtenir d'information de la part de leur institution à propos du cadre législatif relatif à l'inclusion scolaire. D'ailleurs, une d'entre elles précise « Alors, je dirais que c'est plutôt moi qui les [membres de l'institution] tient informé » (entretien 7, Fiona, l. 580) ; et une autre déclare : « Je dirais non, je dirais non parce qu'ils nous laissent, non parce que c'est à nous de chercher » (entretien 8, Laure, l. 647). Toutefois, quatre professionnels déclarent obtenir des informations sur le cadre législatif relatif à l'inclusion scolaire par des membres de leur équipe ou des professionnels extérieurs au CMPP, notamment ceux de l'éducation nationale.

A l'inverse, six professionnelles expriment avoir ou avoir eu des informations de la part de leur institution.

Alors, je pense que oui parce qu'on a la chance d'avoir un médecin, un pédopsychiatre qui est le garant du soin au sein de notre institution qui met un point d'honneur à être à jour sur les législations donc oui, oui oui, les professionnels de notre structure sont au fait de l'évolution (entretien 6, Mathilde, l. 504)

Parmi eux, deux professionnelles précisent avoir eu des informations de la part de leur institution « à l'époque » (entretien 3, Élodie, l. 172) ; « c'est intéressant parce qu'avec le covid19, je trouve que la direction reprend cette proposition d'informer, alors c'est tous les salariés mais voilà quelque chose qui se remet en place et qui n'existait plus » (entretien 8, Laure, l. 648).

Enfin, deux professionnels précisent faire de la veille documentaire personnelle quant au cadre législatif relatif à la scolarisation des ESH. Ils justifient cela par le fait de reprendre une formation pour l'un : « aujourd'hui par le biais de la formation, je dirais que je prends connaissance, d'une curiosité, d'avoir cette formation-là, cette connaissance là et de réactualiser en tout cas nos connaissances à ce niveau-là qui à mon sens sont insuffisantes quoi » (entretien 1, Benjamin, l. 28), et par la fonction occupée pour l'autre : « Du fait de ma fonction, j'ai une fonction un peu de veille sociale [...] » (entretien 7, Fiona, l. 581).

En ce qui concerne les formations proposées par l'institution, quatre professionnels déclarent être formés par l'institution contre quatre autres professionnels qui disent de pas être formés par l'institution : « Oui, je trouve que la dernière fois, on a eu une formation qui était précise là-dessus en fait » (entretien 5, Manon, l. 370).

Deux professionnels témoignent du fait que les formations sont proposées par corps de métier, en fonction des spécialités de chacun : « dans la prise en charge des enfants dys, effectivement au niveau des orthophonistes, leur sont proposé des formations relatives à ce dispositifs, pareil pour les psychomotriciennes, donc je pense que la formation elle est proposée par corps de métier » (entretien 2, Carla, l. 103).

Synthèse et analyse du thème « connaissance personnelle et institutionnelle de l'inclusion scolaire » :

Le discours des professionnels interrogés laisse penser qu'ils entretiennent une vision de l'inclusion qui s'apparent davantage à la définition de l'intégration car l'ESH a une place à l'école ordinaire depuis la loi de 1975. Mais paradoxalement, ils évoquent également que l'inclusion

scolaire nécessite une adaptation de la scolarisation avec la mise en place de moyens de compensation, d'un travail partenarial. Ainsi, nous pouvons penser que d'un point de vue national et législatif certains professionnels ont un rapport institutionnel qui date d'il y a quelques années lorsqu'ils ont fait leurs études. Mais au niveau local, il semble exister un partage entre professionnels qui leur permet d'avoir un rapport institutionnel et personnel assez récent par rapport aux réalités de terrain.

D'ailleurs, cet élément d'analyse se confirme dans le sous-thème suivant qui aborde les connaissances que les professionnels déclarent avoir à propos de la législation relative à l'inclusion scolaire. A cet effet, nous relevons que huit professionnels montrent des connaissances partielles voire très partielles à propos des lois qui régissent l'inclusion scolaire. Certains énoncent des lois qui ne correspondent pas à l'inclusion comme la loi de 2002-2 ou encore celles de 2007 et 2016 qui correspondent à la protection de l'enfance. D'autres évoquent des lois anciennes (1975, 2005) ou n'évoquent pas de lois mais évoquent brièvement ce qu'ils ont retenu ou ce qu'ils ont pu observer sur le terrain de l'évolution de la scolarisation des ESH (passage de l'intégration à l'inclusion) ; ce qui rend leur discours peu explicite et intelligible. Seules deux professionnelles énoncent les lois de 2005 et 2013 et précisent leur discours en rappelant le principe de l'établissement de référence dans la loi de 2005 et en évoquant le renforcement de la formation des enseignants et des professionnels de l'Éducation nationale dans la loi de 2013. Nous pouvons là relever que parmi ces deux professionnelles, l'une est en cours de formation et l'autre est rattachée institutionnellement à l'Éducation nationale. Ainsi, il semble que ces deux professionnelles entretiennent un rapport institutionnel récent à l'inclusion scolaire des ESH. En effet, l'organisme de formation et l'Éducation nationale doivent vraisemblablement leur apporter des informations à propos des évolutions législatives.

Ainsi, le manque de connaissances relatives au cadre législatif d'une majorité des professionnels de CMPP pourrait se justifier par un manque d'informations de la part de l'Institution à laquelle ils sont assujettis. Ceci pourrait entraîner le fait que les professionnels entretiennent un rapport obsolète, voire non conforme à celui attendu par l'institution ; et aussi, favoriser des praxéologies inclusives non homogènes.

Pour les professionnels qui considèrent ne pas avoir ou avoir eu d'informations de la part de leur institution, il apparaît que des informations circulent plutôt de manière horizontale (équipe) ou via des professionnels d'une institution différente qu'est l'éducation nationale. Cela nous laisse penser qu'il y a des connaissances qui s'instituent entre membres d'une même équipe ou d'un réseau professionnel : le rapport personnel que se construit individuellement chaque professionnel, se partage et devient un rapport institutionnel reconnu à un niveau professionnel élargi. Nous pouvons parler ici d'un rapport institutionnel local, dont on ignore s'il s'élargit à d'autres institutions.

Parmi les professionnels qui expriment obtenir des informations relatives au cadre législatif de l'inclusion scolaire par leur institution, une professionnelle énonce des informations qui leur étaient transmises il y a quelque temps, ce qui ne semble plus être le cas et une autre évoque que la pandémie Covid-19 aurait permis de réinstaurer une communication entre les salariés et les membres de la direction à propos de l'objet. De plus, nous relevons que l'enseignante spécialisée qui n'est pas assujettie à l'institution CMPP mais à l'Éducation nationale, reçoit des informations à propos des prescriptions législatives :

Ma hiérarchie c'est une inspectrice qui est ASH, donc c'est ma supérieure hiérarchique et c'est d'elle que vient généralement tout ce qui est cadre réglementaire et législatif. Donc oui on est bien informé par mail de tout ce qui peut se faire en ASH [...] (entretien 11, Justine, l. 877).

Ainsi, le rapport institutionnel des professionnels est différent selon l'institution à laquelle ils sont rattachés. Nous notons également un discours peu précis sur le type d'information qui leur est transmis et la manière dont elles leur sont transmises.

De la même manière, concernant les formations proposées par l'institution à propos de l'inclusion scolaire, nous constatons que selon la position occupée par le professionnel dans l'institution, il peut y avoir des différences quant aux formations proposées et cela implique donc que tous les professionnels ne sont pas forcément formés par l'institution sur la question de l'inclusion scolaire des ESH.

12.2. La collaboration avec les professionnels de la communauté éducative de l'éducation nationale

Commandes institutionnelles

Quatre professionnels interrogés considèrent avoir des commandes institutionnelles à propos de la collaboration avec les professionnels de l'éducation nationale : « Oui, moi clairement dans ce qu'on me demande de faire, c'est vraiment le lien avec l'éducation nationale » (entretien 4, Jessica, l. 264) ; tandis que six autres déclarent ne pas en avoir.

Cependant, une professionnelle précise :

Il y a une collaboration qui est ancienne et qui est très inscrite au CMPP entre l'éducation nationale et notre structure. Ensuite, en termes de commandes, je ne crois pas qu'elles soient formalisées de cette manière-là en tout cas, que ce soit pas formalisé voilà, à ce point-là (entretien 7, Fiona, l. 584).

Puis, encore une autre professionnelle évoque que « non on n'a pas de commandes mais on a quelque chose d'institué puisque nous en tant que CMPP départemental on a le pédopsychiatre et on a la direction administrative et on a aussi la direction pédagogique » (entretien 9, Virginie, l. 721). Deux professionnelles corroborent ces propos en précisant que le travail de collaboration fait partie d'une culture de travail, et apparaît pour elles comme une évidence et un désir de travailler avec les partenaires extérieurs, notamment ceux de l'Éducation nationale.

Les professionnels précisent tous avec quels professionnels de l'éducation nationale ils collaborent le plus souvent.

D'abord, huit professionnels déclarent collaborer avec les psychologues de l'éducation nationale et les référents de scolarité. Ensuite, sept professionnels évoquent collaborer directement avec les enseignants. De façon plus minoritaire, quatre professionnels disent collaborer avec les directeurs d'école, deux professionnels avec les médecins scolaires, un professionnel avec les AESH et un professionnel avec l'inspecteur de l'éducation nationale.

Visée de la collaboration avec les professionnels de l'Éducation nationale

Concernant la visée de cette collaboration avec les professionnels de l'éducation nationale, sept professionnels interrogés mettent en avant que la visée première est de pouvoir échanger sur les situations complexes d'enfants suivis au CMPP ou simplement sur une situation complexe que rencontre un professionnel de l'éducation nationale : « Pour pouvoir collaborer ensemble pour répondre au mieux aux besoins de l'enfant, de chaque enfant, de façon individualisée » (entretien 6, Mathilde, l. 508). Pour cinq professionnels, ces échanges ont pour objectif de croiser les regards sur la situation et ainsi adapter au mieux la scolarisation de l'élève : « Alors c'est moins précis sur, sur, comment dire, le pragmatisme de l'organisation, c'est plus une collaboration sur un échange de vues, comment chacun des deux partenaires voit l'enfant » (entretien 5, Manon, l. 392).

Par ailleurs, deux professionnels déclarent que la collaboration s'effectue également lors des Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS) ou des équipes éducatives. Deux autres professionnels évoquent la mise en place d'actions de collaboration collectives durant lesquelles les professionnels se regroupent sur des temps identifiés afin d'échanger sur des thématiques dont la scolarisation des EBEP :

Alors c'est les psychologues scolaires, je pense que c'est à l'initiative du CMPP, d'après mes souvenirs, et que donc l'organisation s'est mise en place une fois par trimestre avec l'accord de toutes les administrations, aussi bien celle de l'association que l'inspecteur d'académie. Et du coup, ces rencontres permettent d'élaborer sur, qu'est ce qui se passe à l'école, comment sont les professeurs, comment sont les élèves, et qu'elle est la charge aussi pour les psychologues scolaires de concilier un peu tout ça avec les référents (entretien 5, Manon, l. 409).

Enfin, spontanément, en évoquant la collaboration avec les professionnels de l'Éducation nationale, trois professionnels soulèvent le manque de formation des professionnels de l'éducation nationale : « Moi je pense que les enseignants, non seulement sont mis à mal avec certains handicaps d'enfant, ils ne sont pas préparés » (entretien 3, Élodie, l. 197). Toutefois, un professionnel relève qu'au-delà de la formation des enseignants qui serait insuffisante quant à l'accueil des ESH, l'empathie et la volonté de l'enseignant à travailler avec ces élèves-là sont tout aussi importantes. D'ailleurs, pour un psychologue, les enseignants devraient bénéficier de temps d'analyse de la pratique.

Synthèse et analyse du thème « la collaboration avec les professionnels de l'éducation nationale »

Les professionnels de CMPP soulèvent majoritairement qu'ils n'ont pas de commandes institutionnelles qui leur dictent de travailler en collaboration avec les professionnels de l'Éducation nationale. Mais paradoxalement, deux professionnelles évoquent respectivement que la collaboration est inscrite de manière ancienne dans les pratiques du CMPP et qu'il y a quelque chose d'institué de par l'organisation de la hiérarchie.

Ainsi, pouvons-nous penser qu'il existe des commandes institutionnelles implicites et des pratiques qui se sont institutionnalisées au point que les professionnels n'en soient pas conscients ? Dans tous les cas, il semble que le rapport institutionnel relatif à la collaboration avec l'Éducation nationale soit présent même s'il n'est pas explicite dans le discours des professionnels. Aussi, nous relevons que parmi les quatre professionnels qui déclarent avoir une

commande institutionnelle, il y a l'enseignante spécialisée qui est rattachée à l'Éducation nationale, ce qui signifie que, comme dans le thème 1, selon l'institution à laquelle sont assujettis les professionnels, leur rapport personnel et institutionnel à l'objet diffère.

Concernant les professionnels de l'Éducation nationale avec qui les professionnels de CMPP déclarent collaborer en première intention, nous constatons qu'apparaissent en premier lieu les psychologues de l'Éducation nationale ainsi que les référents de scolarité. Cela nous fait penser qu'ils s'adressent prioritairement aux professionnels qui font partie de leur « groupe de pairs ». En effet, les psychologues sont soumis aux mêmes règles de confidentialité que les professionnels de CMPP et ont des connaissances à propos des différents handicaps. Quant aux enseignants référents, ils ont également une connaissance du champ du handicap et accompagnent les équipes éducatives ainsi que les familles dans l'adaptation à la scolarité des ESH.

Selon les professionnels de CMPP, la visée première de la collaboration avec l'Éducation nationale est de pouvoir échanger sur les situations complexes d'enfants suivis au CMPP ou simplement sur une situation complexe que rencontre un professionnel de l'Éducation nationale. Toutefois, le discours des professionnels est peu précis. Bien que le type de tâche qui serait d'échanger sur des situations complexes soit identifié, les professionnels n'abordent pas spontanément la manière dont ils s'y prennent pour mettre en œuvre ces échanges. Autrement dit, leur discours sur la technique est quasi absent. Seul deux professionnels évoquent les ESS et les équipes éducatives. Quant au discours justificatif, nous le repérons lorsque les professionnels évoquent que la raison pour laquelle ils travaillent en collaboration avec les enseignants, c'est pour pouvoir répondre au mieux aux besoins de l'élève de façon individualisée.

Concernant les deux professionnels qui évoquent la mise en place d'actions de collaboration collectives, nous repérons le type de tâche suivant : rencontre des psychologues scolaires pour lequel la technique est visible mais peu détaillée. La professionnelle explique qu'il s'agit d'une initiative du CMPP, que ces temps de rencontre sont organisés une fois par trimestre avec l'accord des hiérarchies de l'association et de l'inspecteur d'académie. Notons que l'objectif des rencontres est énoncé en termes de « conciliation » :

« ces rencontres permettent d'élaborer sur, qu'est ce qui se passe à l'école, comment sont les professeurs, comment sont les élèves, et quelle est la charge aussi pour les psychologues scolaires de concilier un peu tout ça avec les référents » (entretien 5, Manon, l. 409).

L'analyse des discours des participants à l'enquête fait ressortir que les pratiques collaboratives des professionnels de CMPP avec ceux de l'Éducation nationale apparaissent assez hétérogènes malgré le fait qu'il semble exister une commande institutionnelle plus ou moins explicite. Cette collaboration apparaît cependant comme une condition à l'inclusion scolaire des ESH, permettant aux professionnels d'échanger sur les situations complexes et de répondre au mieux aux besoins de l'élève.

12.3. La collaboration avec les enseignants

Ce thème s'intéresse plus particulièrement à la perception que les professionnels de CMPP ont à propos du rôle des enseignants dans le cadre de l'accompagnement des ESH et aux actions de collaboration mises en œuvre avec ses derniers pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH.

Perception du rôle de l'enseignant

Sept professionnels déclarent que, dans le cadre de l'inclusion scolaire des ESH, l'enseignant a un rôle majeur et essentiel. En effet, sa place « est primordiale, c'est vraiment la première place parce que c'est elle ou lui qui va voir l'enfant en direct pendant de nombreuses heures et je trouve que c'est vraiment lui ou elle qui fait basculer les choses quoi » (entretien 8, Laure, l. 665). Deux professionnels précisent que l'enseignant a également un rôle de soutien auprès de l'ESH. Il doit

être vigilant au bien-être de l'enfant, à ce qu'il comprenne bien ce qu'il y a dans ce qu'on attend de lui et qu'il puisse, qu'il puisse adapter en fait à chaque fois, les attentes en fonction de l'enfant en situation de handicap quoi (entretien 4, Jessica, l. 285).

Cependant, deux professionnels soulèvent le fait que le rôle de l'enseignant est aussi compliqué : « les limites c'est à la fois la grande force de l'enseignant de pouvoir accueillir l'enfant dans cette classe mais c'est là où je ne sais pas comment ils font parce que c'est très compliqué » (entretien 5, Manon, l. 402). D'ailleurs, trois professionnels vont jusqu'à dire que les enseignants sont démunis et un professionnel considère qu'ils ne sont pas préparés à accueillir ces élèves. L'un d'eux met en avant le fait que lui aussi, en tant que professionnel dans le secteur médico-social peut se sentir démuné face à la situation complexe d'un enfant en situation de handicap : « [...] ils se sentent démunis mais comme nous autres, professionnels de santé pouvons aussi être démunis sauf que c'est bien de pouvoir se le dire, [...] » (entretien 1, Benjamin, l. 46).

Actions de collaboration avec les enseignants dans le cadre de l'inclusion scolaire

Six professionnels déclarent mettre en place des actions de collaboration avec les enseignants à visée informative, par exemple en intervenant sur des temps de formation collective des enseignants afin d'apporter des informations générales sur le CMPP et son fonctionnement ou encore en intervenant en classe pour sensibiliser les élèves au handicap :

il y a eu une intervention de l'orthophoniste de notre structure dans la classe de l'enfant pour expliquer aux autres camarades le handicap de cette jeune fille voilà et ça a été bien accueilli, l'initiative a été bien accueillie par l'école, par l'enseignant et par les camarades de l'enfant (entretien 6, Mathilde, l. 533) ;

Alors c'était dans le cadre d'un groupe de travail, donc c'était hors temps scolaire, hors de temps de travail pour les collègues aussi, voilà c'était du bénévolat mais c'était autour d'un médecin qui trouvait intéressant qu'on se rassemble un peu pour réfléchir ensemble face à la population commune qu'on avait quoi (entretien 8, Laure, l. 672).

Quatre professionnels relèvent que les moments d'échanges directs (en présentiel) avec les enseignants se déroulent lors des équipes éducatives. Toutefois, dix professionnels sur onze, déclarent que les échanges avec les enseignants se déroulent, le plus souvent, sur des temps informels, par téléphone. A ce moment-là, ils précisent qu'ils apportent des conseils aux enseignants en fonction des situations évoquées. En effet, cinq professionnels soulèvent le fait que les enseignants manquent et ont besoin de ressources :

je ne sais pas s'ils sont très bien formés, bon ils sont tous globalement de bonne volonté mais ils ont besoin effectivement de sentir le soutien d'autres équipes, éventuellement ils

peuvent faire appel à mes collègues sur des difficultés particulières (entretien 7, Fiona, l. 598).

Enfin, un professionnel précise qu'il n'y a pas d'action de collaboration formalisée, c'est-à-dire conventionnelle. Il s'agit d'échanges au cas par cas en fonction des situations : « Donc oui, il y a ça mais après c'est vrai que pour le moment il n'y a rien de conventionnel, il y a rien qui a été établi par convention, voilà, ça peut être fait au cas par cas » (entretien 6, Mathilde, l. 534).

Synthèse et analyse du thème « la collaboration avec les enseignants »

Si la majorité des professionnels déclarent que les enseignants ont un rôle majeur et important dans l'accompagnement des ESH, nous constatons qu'ils n'explicitent pas spontanément la raison pour laquelle ils pensent que les enseignants ont un rôle majeur. Trois professionnelles justifient leur discours en précisant que la place de l'enseignant est primordiale car il accueille les élèves au quotidien et qu'il est directement confronté aux difficultés scolaires des élèves. De la même manière, ceux qui déclarent que le rôle des enseignants est compliqué n'explicitent pas en quoi ils pensent que c'est compliqué ou que les enseignants sont démunis. Cependant, d'un point de vue didactique, les éléments de discours des professionnels de CMPP nous laissent dire que le fait que les enseignants soient démunis et pas préparés à l'accueil des ESH en classe, représente une contrainte forte à la réussite de l'inclusion scolaire.

Notons que les actions de collaboration déclarées par les professionnels se déroulent majoritairement sur des temps informels, par téléphone, ou encore lors d'échanges privilégiés avec un enseignant. Il s'agit là d'une condition essentielle pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH, d'autant que ces échanges permettent aussi aux professionnels de CMPP de transmettre des conseils (ressources) aux enseignants. En effet, la contrainte liée au manque de formation des enseignants et au fait que ces derniers ont besoin de ressources souvent spécifiques pour l'inclusion scolaire des ESH est à nouveau soulevée.

A propos des actions collectives, nous pouvons dire qu'elles représentent auprès du public sondé une condition essentielle à l'inclusion scolaire en ce qu'elles semblent permettre un agir ensemble par une mutualisation des compétences et des ressources de chacun. Nous pouvons toutefois se demander avec prudence que si les actions de collaboration s'effectuent hors temps scolaire et de travail, cela ne renforcerait-il pas l'idée d'une prédominance de rapports personnels ? N'est-ce pas là un mode de partage de connaissances qui freine la transformation des rapports personnels en rapports institutionnels, discutés et partagés ?

12.4. Les ressources des professionnels de CMPP

Ce thème interroge les professionnels de CMPP sur les ressources qu'ils déclarent mobiliser dans le cadre de l'accompagnement des jeunes en situation de handicap.

Les résultats laissent apparaître deux types de ressources : les ressources humaines, les ressources que l'on peut qualifier de « théoriques » et les ressources matérielles.

Les ressources humaines

Concernant les ressources humaines, sept professionnels déclarent que leur ressource principale est l'équipe pluridisciplinaire du CMPP. Pour l'un d'eux, le travail en équipe permet un travail de complémentarité dans le cadre de l'accompagnement global d'un enfant :

Disons que ça m'arrive d'orienter certaines familles vers le psychologue lorsque leur souffrance ou leur inadaptation je dirais, aux difficultés de l'enfant, dépassent mes fonctions, je peux orienter vers le psychologue parce que je pense justement qu'il a des outils complémentaires à leur proposer (entretien 6, Mathilde, l. 541).

Tandis qu'une autre exprime :

On a les synthèses au CMPP où du coup on travaille en collaboration sur des prises en charge qu'on a qui sont inter disciplinaires donc ça pour moi c'est hyper intéressant parce que je vais peut-être travailler avec un enfant qui est aussi suivi en psychomotricité et donc pour moi c'est des apports hyper importants parce que c'est vrai que je vais savoir peut-être ce qui peut canaliser un enfant ou pas, ce qui le met en difficulté au niveau moteur ou au niveau de l'orientation dans l'espace donc j'ai tout ce côté déjà inter disciplinaire des synthèses donc là où je prends en compte le travail de mes collègues (entretien 11, Justine, l. 908).

Six professionnels mettent en avant qu'une autre ressource sur laquelle ils s'appuient ce sont les partenaires extérieurs. Parmi ces partenaires externes cités, nombreux sont des professionnels de l'éducation nationale :

[...] que ce soit la psychologue scolaire, l'enseignant, mettre en lien l'enseignant avec le médecin s'il y a des difficultés même mettre l'enseignant en lien s'il le souhaite avec des collègues orthophonistes, psychomotriciens, l'enseignant référent pour intervenir quand vraiment je sens que la famille est en difficulté pour faire valoir un peu sa position ou ses droits, quand les heures d'AVS ne sont pas respectées, [...], donc ça peut être les directeurs d'école, l'enseignant référent voilà il y a variété de partenaires à interpeller en fonction de la problématique, on fonctionne par niveau quoi (entretien 7, Fiona, l. 610).

Deux professionnelles complètent en disant que les parents sont des partenaires indispensables car ce sont les premiers concernés par les difficultés de l'enfant et qu'il n'est pas possible d'agir sans leur accord.

Les ressources théoriques et matérielles

Concernant les ressources théoriques, deux professionnels disent s'appuyer sur des auteurs et des ouvrages dans leur travail d'accompagnement des familles.

Tu as Mises, Roger Mises, troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie, c'est passionnant, je trouve qu'il faudrait s'y replonger... après par exemple sur la question de l'écriture, la difficulté d'écrire, je m'étais plongée chez quelqu'un qui s'appelait Marie Alice Dupasquier. Parce que l'écriture par exemple c'est une difficulté d'aller au symbolique, c'est pas le fait qu'il ne sait pas écrire, en général ils savent écrire mais c'est qu'ils n'ont pas, ils ne veulent pas écrire, voilà. Après tu as les grands articles de Bouamar, Serge Bouamar, de la difficulté d'apprendre. Et t'en as un autre mais je ne le trouve pas, Gibello, voilà, elle s'appelle Marie Luce Verdier-Gibello, le mal d'apprendre (entretien 5, Manon, l. 422).

Parmi les ressources matérielles citons celles en lien avec des activités ludiques. Aussi, les activités ludiques et les jeux sont pour deux professionnels des ressources importantes dans la prise en charge d'un enfant en situation de handicap car elles peuvent s'adapter en fonction des difficultés de chaque enfant : « Ce qui est sûr c'est que moi je priorise voilà des activités où ils peuvent être en réussite, des activités courtes, des activités ludiques » (entretien 11, Justine, l. 910).

Après, j'ai tous mes petits jeux que j'ai, moi j'ai des dès pour voir s'ils peuvent calculer, s'ils ont cette souplesse de calculer, j'ai mes petits tam-tam pour voir s'ils peuvent lire un mot rapidement, fin j'ai pleins de petits trucs comme ça. En fait j'ai pris des jeux d'orthophonistes mais que je détourne, c'est-à-dire que je ne cherche pas à améliorer, les orthophonistes elles sont des jeux, elles prennent un objectif, il faut qu'ils sachent lire ça, moi je regarde s'il sait lire, je ne vais pas chercher à lui faire lire, à l'obliger à lire (entretien 5, Manon, l. 430).

Pour trois professionnels, les références trouvées sur Internet constituent des ressources intéressantes. Par ailleurs, un professionnel exprime fournir des supports papier à des parents afin de leur expliquer ce qu'est la dyspraxie par exemple, tandis que deux assistantes de service social disent s'appuyer sur la législation notamment sur les dispositifs qui peuvent être mobilisés pour compenser la situation de handicap de l'enfant et adapter sa scolarité :

[...] il y a la loi, pour moi c'est un repère très important, la loi, les dispositifs d'aide qu'on peut solliciter c'est-à-dire notamment à la MDPH, tout ce qui est plan de compensation, les AVS, bon on va pas inclure les allocations tout ça parce que là on est plus sur de l'aide à la famille sur la vie sociale, la vie familiale en générale [...] (entretien 7, Fiona, l. 609).

Enfin, pour l'une d'entre elle, le dossier MDPH représente un outil support pour accompagner les familles.

Synthèse et analyse du thème « les ressources des professionnels de CMPP »

De la même manière que les professionnels déclarent dans le thème 1 que ce sont les membres de leur équipe qui leur apportent des éléments de connaissance concernant l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire, ils déclarent que leur principale ressource dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap correspond à leur équipe. Bien que leur discours soit peu précis, nous pouvons toutefois repérer quelques éléments de la technique comme l'orientation de l'enfant vers un autre professionnel de l'équipe ou l'instance de réunion de synthèse. Les éléments de discours justificatifs sont brefs. Ils sont résumés par la notion de complémentarité et de partage d'éléments d'observation sur la situation d'un enfant entre chaque membre de l'équipe. Lorsque la professionnelle évoque « parce que c'est vrai que je vais savoir peut-être ce qui peut canaliser un enfant ou pas », cela nous laisse penser qu'il existerait un partage de ressources entre les professionnels de CMPP sur les outils ou astuces qui auraient été expérimentés avec tel ou tel enfant.

Concernant l'évocation par les professionnels de CMPP des partenaires extérieurs notamment l'Éducation nationale et des parents comme ressource pour l'accompagnement des ESH, il nous est impossible de connaître les modalités de travail mises en place avec ces partenaires. Nous relevons que ce travail avec les professionnels extérieurs au CMPP semble se faire lorsqu'il s'agit d'une situation complexe.

A propos des ressources théoriques et matérielles, nous remarquons que le discours des professionnels est peu précis. Parmi les deux professionnelles qui évoquent s'appuyer sur des ouvrages ou des auteurs pour accompagner les enfants et leur famille, seule une d'entre elles donne des noms d'auteurs. Si le cadre de l'entretien ne l'encourageait certainement pas d'explicitier à quoi elle faisait référence au regard de la manière dont ces auteurs lui servent dans sa pratique, il nous paraît intéressant de voir ici la manière dont un rapport personnel peut se construire par une professionnelle à la recherche d'éclairages dans la compréhension des situations d'enfants qu'elle accompagne.

Nous faisons la même analyse pour les jeux et activités ludiques évoqués, les sites internet, les supports informatifs ou encore la législation : si les discours des professionnels ne sont spontanément que peu précis, ils constituent néanmoins des témoins de l'existence d'un phénomène de construction de connaissances relevant d'un effort personnel.

Du point de vue de l'analyse des praxéologies évoquées durant les entretiens, les éléments de discours ne nous permettent pas d'affirmer s'il existe une homogénéité ou non des pratiques quant aux ressources mobilisées par les professionnels de CMPP pour l'accompagnement des ESH. En revanche, il semble exister une culture de travail partagée, des rapports institutionnels qui conduisent les professionnels à se saisir du travail en équipe et avec les professionnels de l'Éducation nationale pour accompagner les ESH. Toutefois, si chaque professionnel semble mobiliser ces ressources de manière singulière, la nature des éléments de discours recueillis ne nous permet pas d'approfondir notre analyse sur ce point.

12.5. Les ressources mises à disposition des enseignants dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle

Huit professionnels interrogés déclarent apporter une écoute active et se mettre à disposition des enseignants pour des échanges téléphoniques.

[...] Ça peut être des liaisons scolaires, des liaisons téléphoniques avec le CMPP, avec l'éducateur spécialisé ou avec l'orthophoniste aussi, il y a des enseignants qui demandent à parler à l'orthophoniste du CMPP ou même des orthophonistes qui aussi, veulent faire des liens avec l'enseignants donc tout ça, ça se fait plutôt par téléphone (entretien 6, Mathilde, l. 526).

Une autre professionnelle évoque également :

ils ont nos mails, on a créé un réseau, ils peuvent nous solliciter, nous questionner. Moi je suis un peu, je suis en interface donc du coup, comme je suis identifiée on m'interpelle, comme je connais tous les enfants pratiquement, on m'interpelle et je fais le lien avec les collègues (entretien 9, Virginie, l. 742).

Cinq professionnels précisent que c'est notamment lorsqu'il s'agit de situations complexes que le lien doit être entretenu de manière étroite.

il y a un petit garçon par exemple, qui est arrivé en maternelle, qui est en deuxième année de maternelle, et qui, arrivé à l'école, en fait, il ne parlait pas du tout, voilà. Il tapait les autres élèves, il mordait, avec des grosses difficultés de séparation donc voilà, on a essayé d'expliquer à la maîtresse ben ce qu'il se passait et les peurs de ce petit garçon qu'est un

petit très angoissé, fin voilà on parle de ça, que c'est un petit garçon, on va transmettre que c'est un petit garçon qui a peur, qu'il faut le rassurer, qu'il faut travailler voilà, sur la contenance, sur la proximité, sur le lien, l'aider à créer des liens avec les autres enfants, voilà c'est plus autour de ça quoi (entretien 4, Jessica, l. 321).

[...] on a un outil, c'est la fiche de recueil d'éléments scolaires qui est transmise dès l'ouverture du dossier donc on a une fiche de recueil et que la pédopsychiatre ou la personne de première instance qui fait l'entretien c'est-à-dire la première ligne la pédopsychiatre et la psychologue qui reçoivent l'enfant, elle donne la fiche de renseignements scolaires et à partir de là on recueille un maximum, elle est élaborée de façon à recueillir un maximum d'informations et nous on en discute après en synthèse. Et après à partir de ça on peut faire nos retours, donc le retour il se fait plus dans la communication orale, par mail ou la communication orale (entretien 9, Virginie, l. 753).

Trois professionnels expriment que parfois, une intervention en classe peut-être possible afin d'observer l'enfant, soutenir et aider l'enseignant à adapter sa pédagogie, lui donner des conseils ou encore simplement échanger directement avec l'enseignant.

[...] ça nous arrive d'aller faire une observation en classe, par exemple, à la demande d'un enseignant, ou l'enseignante spécialisée qui est chez nous peut aussi contacter un enseignant pour l'aider au niveau de la pédagogie à adapter, ce qu'il y a à mettre en place (entretien 4, Jessica, l. 290).

A ce propos, l'enseignante spécialisée interrogée déclare :

[...] ça m'est arrivé une fois pour observer un enfant en classe parce que c'est vrai que quand moi je les vois en prise en charge c'est individuel donc je ne sais pas comment ils fonctionnent au sein de la classe. Ensuite ça peut être aussi pour donner des conseils sur par exemple les missions de l'AVS voilà pour aider parce que c'est vrai que des fois il y a des enseignants c'est pareil ils ne sont pas forcément formés à travailler avec une AVS donc voilà aider dans cette construction entre l'enseignant, l'AVS, l'AESH maintenant c'est plus l'AVS et l'enfant, ça peut être là-dessus, donc l'AESH, voir l'enfant en classe et oui des conseils (entretien 11, Justine, l. 903).

Neuf professionnels mettent cependant en exergue le fait qu'ils se mettent à disposition des enseignants au cas par cas selon les situations et en fonction de la demande et des attentes des enseignants vis-à-vis d'eux. Les modalités d'intervention et de soutien des enseignants peuvent être différentes, en fonction des besoins, à la fois de l'enseignant mais aussi de l'élève concerné :

Alors, bien sûr que c'est ciblé, on a bien environ 400 dossiers d'enfants sur une évolution d'une année. Il est bien évident qu'il y a des enfants qui ont des besoins moins importants et le critère, que je pense que le médecin étudie, c'est la pathologie de l'enfant, la possibilité aussi que la famille a de rebondir, ou pas, sur les difficultés de son enfant (entretien 2, Carla, l. 124).

Un professionnel déclare être intervenu auprès des enseignants pour apporter une information collective sur ce qu'est le CMPP afin que ces derniers puissent mieux les repérer :

Je dirais que c'était essentiellement une information sur ce que c'était le CMPP et ce que ça n'était pas, simplement je pense qu'on a démarré là-dessus, parce qu'effectivement la première appréhension même des collègues du CMPP c'était vraiment des fois d'être trop ouvert, d'avoir des problématiques complexes qui viendraient. Du coup l'idée c'était d'exposer ce qu'on était, ce qu'on était pas [...] (entretien 1, Benjamin, l. 69).

Enfin, deux professionnels disent transmettre aux enseignants des supports papier, de l'information, des outils pédagogiques.

[...] j'ai un panel de documents pédagogiques qui sont disponibles et aussi j'ai un autre classeur ou dessus il y a tout ce qui est les plans, comment mettre en place un PPRE donc il y a les PPRE, les PPS, les PAP, donc tous ces plans qui des fois voilà sont pas clairs pour l'enseignant voilà fin c'est plus du conseil parce que malheureusement le travail en collaboration comme je t'ai dit, il n'y a pas de temps dédié (entretien 11, Justine, l. 912).

Synthèse et analyse du thème « les ressources mises à disposition des enseignants dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle »

Les ressources que les professionnels de CMPP déclarent mettre à disposition des enseignants correspondent essentiellement à leurs connaissances et compétences. En effet, les éléments de discours mettent en évidence que les professionnels de CMPP se positionnent comme des ressources eux-mêmes pour les enseignants. Dans la mise en œuvre, leur discours laisse apparaître que les modalités d'échanges peuvent se faire essentiellement par téléphone mais aussi lors d'observations en classe, et particulièrement au cas par cas selon les situations. A ce propos, un professionnel évoque la mise en place d'une « fiche de recueil d'éléments scolaires ». Celle-ci apparaît être un moyen pour les professionnels du CMPP de recueillir des éléments scolaires dans le cadre du début de la prise en charge. Cependant, nous pouvons penser que cette fiche permet également à l'enseignant de repérer que l'enfant est suivi au CMPP et impulser des échanges. Nous ne savons pas de quelle manière cette fiche est transmise à l'enseignant, de quels types d'informations recherchées il s'agit, ni les retours qui sont faits à l'enseignant et le professionnel de CMPP qui s'en charge. De la même manière, lorsque l'enseignante spécialisée évoque aller observer l'enfant en classe parfois et ensuite donner des conseils à l'enseignant, elle ne détaille pas spontanément les types de conseils qu'elle donne aux enseignants, ni comment et pourquoi elle donne ces conseils ; bien qu'elle dise que les enseignants ne sont pas forcément formés pour travailler avec les AESH.

D'un point de vue praxéologique, nous relevons un discours spontané peu précis, dans lequel les professionnels de CMPP justifient peu ce qu'ils font, comment et pourquoi ils le font.

Du point de vue de l'analyse praxéologique des discours, nous relevons un discours spontané peu précis, dans lequel les professionnels de CMPP justifient peu ce qu'ils font, comment et pourquoi ils le font.

Du point de vue de l'analyse au regard de la théorie des rapports, il apparaît que la transmission de ressources aux enseignants est hétérogène en ce qu'elle diffère selon la position occupée par le professionnel au sein du CMPP. En effet, certains professionnels sont moins en contact avec les enseignants que d'autres.

Toutefois, nous constatons que dans l'ensemble, les professionnels de CMPP ont un rapport institutionnel similaire quant au fait de transmettre et partager avec les enseignants leurs connaissances dans le champ de l'éducation spécialisée et du handicap.

12.6. Synthèse des résultats des entretiens avec les professionnels de CMPP

L'analyse du discours des professionnels de CMPP interrogés à propos de la définition de l'inclusion scolaire met en évidence que d'un point de vue législatif, certains professionnels ont un rapport institutionnel qui date d'il y a quelques années lorsqu'ils ont fait leurs études et qu'il s'apparente davantage à la notion d'intégration, en vigueur à l'époque. D'ailleurs, à propos des connaissances que les professionnels déclarent avoir à propos de la législation relatives à l'inclusion scolaire, nous constatons que plus de la moitié des professionnels font part de connaissances partielles voire très partielles à propos des lois qui régissent l'inclusion scolaire. Seuls deux professionnelles semblent entretenir un rapport personnel et institutionnel récent à l'objet en énonçant les lois de 2005 et 2013 et en précisant leurs principes. Ceci peut s'expliquer par le fait que parmi ces deux professionnelles, une est en cours de formation et une est rattachée institutionnellement à l'Éducation nationale. Ainsi, le manque de connaissances relatives au cadre législatif d'une majorité des professionnels de CMPP pourrait se justifier par un manque d'informations de la part de l'Institution à laquelle ils sont assujettis. Toutefois, nous relevons qu'il semble exister un partage entre professionnels qui leur permet d'avoir des rapports institutionnels et personnels actualisés au regard des réalités de terrain relatives à l'inclusion scolaire des ESH. En effet, la majorité des discours laissent apparaître que des informations circulent plutôt de manière horizontale (équipe) ou via des professionnels d'une institution différente qu'est l'éducation nationale. En ce sens, il semble qu'il y ait des connaissances qui s'instituent entre membres d'une même équipe ou d'un réseau professionnel : la dynamique de rapports qui s'y construit pour chaque professionnel, encourage le partage de praxéologies et la reconnaissance de rapports institutionnels. Mais selon l'institution à laquelle est assujettie la personne, le rapport institutionnel diffère, comme c'est le cas pour l'enseignante spécialisée, rattachée à l'Éducation nationale. De la même manière, concernant les formations proposées par l'institution à propos de l'inclusion scolaire, nous constatons que selon la position occupée par le professionnel dans l'institution, il peut y avoir des différences quant aux formations proposées et cela implique donc que tous les professionnels ne sont pas forcément formés par l'institution sur la question de l'inclusion scolaire des ESH. Ce manque de formation pour certains professionnels peut ainsi constituer une contrainte à l'inclusion scolaire des ESH en ce que leur rapport institutionnel et personnel n'est pas actualisé en formation.

Les professionnels de CMPP soulèvent majoritairement qu'ils n'ont pas de commandes institutionnelles qui leur dictent de travailler en collaboration avec les professionnels de l'Éducation nationale. Mais paradoxalement, deux professionnelles évoquent respectivement que la collaboration est inscrite de manière ancienne dans les pratiques du CMPP. A cet effet, nous pouvons supposer que le rapport institutionnel relatif à la collaboration avec l'Éducation nationale est présent même s'il n'est pas explicite dans le discours des professionnels. En première intention, les professionnels de CMPP déclarent collaborer avec les psychologues de l'Éducation nationale ainsi que les référents de scolarité pour l'inclusion scolaire des ESH, ce qui

nous fait penser qu'ils s'adressent prioritairement aux professionnels qui font partie de leur « groupe de pairs ». La visée première de la collaboration avec l'Éducation nationale est de pouvoir échanger sur les situations complexes d'enfants suivis au CMPP ou simplement sur une situation complexe que rencontre un professionnel de l'Éducation nationale. Si le discours technique est quasi absent, le discours justificatif apparaît lorsque les professionnels évoquent qu'ils travaillent en collaboration avec les enseignants pour répondre au mieux aux besoins de l'élève. Ainsi, les pratiques collaboratives des professionnels de CMPP avec ceux de l'Éducation nationale apparaissent assez hétérogènes malgré le fait qu'il semble exister une commande institutionnelle plus ou moins explicite. Dans tous les cas, ces pratiques collaboratives semblent représenter une condition qui favorise l'inclusion scolaire des ESH à travers la mutualisation des compétences de chaque professionnel. Toutefois, le fait que les actions de collaboration avec les enseignants, déclarées par les professionnels, se déroulent majoritairement au cas par cas, selon les situations, ne renforcerait-il pas l'idée d'une prédominance de rapports personnels ou bien d'un partage de connaissances qui s'instituent ensuite et transforme les rapports personnels en rapports institutionnels ?

Concernant la perception des professionnels au sujet du rôle de l'enseignant, certains déclarent que les enseignants ont un rôle majeur et important dans l'accompagnement des ESH, d'autres pensent qu'il s'agit d'un rôle compliqué ou que les enseignants sont démunis. Néanmoins, les éléments de discours ne nous permettent pas de savoir si les professionnels parlent plus de leur expérience personnelle que d'un point de vue partagé par la profession, bien que nous pouvons penser qu'ils s'appuient majoritairement sur des éléments de leur propre expérience.

Les professionnels déclarent que leur principale ressource dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap correspond à leur équipe. Bien que dans leur discours spontané, les éléments techniques (sur le comment cela se traduit) et justificatifs (sur le pourquoi cela se traduit ainsi) sont peu présents, il semble exister un partage de ressources entre les professionnels de CMPP sur les outils ou astuces déjà expérimentés dans leur pratique. Par ailleurs, nous relevons dans les discours que le travail de collaboration avec les professionnels extérieurs au CMPP s'opère lorsqu'il s'agit d'une situation complexe. A propos des ressources théoriques et matérielles, nous remarquons que les éléments de discours techniques et justificatifs des professionnels sont peu précis voire quasi absents. Ainsi, cela ne nous permet pas d'affirmer qu'il existe une homogénéité des pratiques quant aux ressources de ce type mobilisées par les professionnels de CMPP pour l'accompagnement des ESH.

Les ressources que les professionnels de CMPP déclarent mettre à disposition des enseignants correspondent essentiellement à leurs connaissances et compétences. En effet, les éléments de discours mettent en évidence que les professionnels de CMPP se positionnent eux-mêmes comme des ressources pour les enseignants.

Du point de vue de l'analyse en référence à la théorie des rapports, il apparaît que la transmission de ressources aux enseignants est hétérogène en ce qu'elle diffère selon la position occupée par le professionnel au sein du CMPP. En effet, certains professionnels sont moins en contact avec les enseignants que d'autres.

Toutefois, nous constatons que dans l'ensemble, les professionnels de CMPP ont un rapport institutionnel similaire quant au fait de transmettre et de partager avec les enseignants leurs connaissances dans le champ de l'éducation spécialisée et du handicap. Du point de vue de

conditions et des contraintes, le travail d'équipe et de collaboration avec les professionnels de l'Éducation nationale, notamment les enseignants sont une condition essentielle à l'inclusion scolaire des ESH. Le discours des professionnels de CMPP ne fait pas ressortir de contrainte majeure, si ce n'est qu'ils supposent que les enseignants manquent de formation pour accueillir les ESH.

Pour finir, nous pouvons dire que les données recueillies ne nous ont pas permis de pousser davantage nos analyses, notamment pour mieux connaître et comprendre les praxéologies mis en œuvre et nécessaires à l'inclusion scolaire. Cela correspond à une limite de l'outil d'enquête utilisé. Toutefois, rappelons que l'objectif premier de cette enquête était exploratoire et à visée compréhensive sur la circulation et l'utilisation des ressources au sujet des praxéologies de l'inclusion. En ce sens, elle n'avait pas pour objectif de faire expliciter les professionnels mais plutôt de laisser place au discours spontané.

En revanche, il sera intéressant dans le prolongement de la recherche doctorale de réaliser des observations et des entretiens d'explicitation (au sens de Vermersch, 2006) afin que les professionnels puissent davantage étayer ce qu'ils font et la manière dont ils le font et pourquoi ils le font ainsi ; voire de recourir à une enquête par questionnaire afin d'explicitier ce que les professionnels de CMPP font à partir de ce qu'ils sont.

Chapitre 13 - Résultats et analyse du questionnaire à destination des enseignants du premier degré

Ce chapitre présente les résultats de l'enquête par questionnaire. La présentation détaillée des 814 participants a été donnée dans le chapitre 10, ce qui nous permet ici de présenter les résultats selon les cinq thèmes retenus lors de la construction du questionnaire :

Thème 1 - L'inclusion scolaire

Thème 2- Les prescriptions institutionnelles

Thème 3- Votre expérience

Thème 4- Votre formation initiale et continue

Thème 5- Les ressources pour l'inclusion scolaire des ESH

Pour chaque thème, les résultats sont présentés d'abord sous une forme descriptive par un traitement à plat des questions fermées en présentant les réponses sous forme de tableau contenant l'effectif des réponses obtenues et la fréquence (en pourcentage) pour chaque modalité proposée. Le cas échéant et lorsque l'analyse en ce sens est pertinente au regard des thématiques étudiées, nous attirons l'attention sur les chiffres remarquables et l'allure des distributions en nous appuyant pour cela également (mais pas exclusivement) sur le calcul proposé par le logiciel Sphinx basé sur un test de significativité calculée par rapport à l'équi-répartition des réponses à l'ensemble des modalités de réponses possibles. Ce test consiste en une comparaison des effectifs dans chacune des cellules d'un tableau de données, avec un effectif théorique calculé. Lorsqu'un écart à l'effectif théorique est observé, les éléments colorés en bleu sont des éléments qui sont surreprésentés par rapport à l'effectif théorique (écarts positifs), les éléments en orange sont des éléments qui sont sous-représentés par rapport à l'effectif théorique (écarts négatifs).

Pour les questions ouvertes, nous présentons les catégorisations issues de l'analyse de contenu des données qualitatives en les illustrant avec des verbatim représentatifs ou remarquables.

Pour explorer plus finement les données afin de mieux comprendre les réponses des participants des analyses statistiques sont ensuite présentées afin de vérifier si certains choix de réponses relèvent de caractéristiques particulières des participants.

Ensuite, une dernière section propose une synthèse et dresse une analyse à partir du modèle construit dans le chapitre 10, qui reprend les dimensions théoriques et les indicateurs permettant de considérer les résultats.

Notons que pour l'ensemble des réponses obtenues nous devons être conscients des biais possibles avec des réponses empreintes de désirabilité sociale, ou influencées par des questions sensibles, voire inintéressantes pour tel ou tel profil de participant.

13.1. L'inclusion scolaire (questions 17 à 49)

Ce premier thème interroge dans un premier temps les enseignants sur leur perception de l'inclusion scolaire des ESH et, plus largement, des EBEP, dans l'idéal et en réalité. Ensuite, nous questionnons leur vécu et les limites qu'ils rencontrent dans le cadre de l'inclusion scolaire des

ESH. Enfin, nous leur demandons, pour chaque type d'ESH ou à BEP, s'ils considèrent avoir les moyens ou pas de les inclure dans leur pratique de classe.

13.1.1. La perception des enseignants, dans l'idéal et en réalité, de l'inclusion scolaire (questions 17 et 18)

Le tri à plat des données fait très significativement ressortir que les enseignants interrogés sont plutôt d'accord et tout à fait d'accord avec les affirmations proposées à propos de la définition de l'inclusion scolaire, dans l'idéal. En effet, nous relevons que 73,1 % (n = 595) des enseignants sont tout à fait d'accord avec le fait que l'inclusion scolaire, dans l'idéal, c'est favoriser la réussite de tous les élèves ; tout comme 49,1 % (n = 400) d'enseignants déclarent être tout à fait d'accord et 41 % (n = 334) plutôt d'accord pour dire que l'inclusion scolaire, dans l'idéal, c'est l'adaptation de l'école aux possibilités de l'élève. Aussi, nous notons que pour 54,2 % (n = 441) des enseignants l'inclusion scolaire est une obligation légale. Les propositions « Prendre en considération les difficultés de l'élève comme liées à l'environnement social » et « Prendre en considération les difficultés de l'élève comme liées à l'environnement familial » conduisent respectivement 14,4 % (n = 117) et 16 % (n = 130) enseignants à dire qu'ils ne sont plutôt pas d'accord avec celles-ci. Par ailleurs, nous recensons seulement un total de 7,2 % (n = 526) de réponses « plutôt pas d'accord » aux affirmations proposées et 2,5 % (n = 186) de réponses « pas du tout d'accord ».

En ce qui concerne la perception de l'inclusion scolaire des enseignants, dans la réalité de ce qu'ils vivent sur le terrain, nous constatons que de manière très significative, 58,6 % (n = 477) des enseignants sont tout à fait d'accord pour dire qu'il s'agit d'une obligation légale et 39,9 % (n = 325), pour dire qu'il s'agit de permettre aux élèves en situation de handicap d'être scolarisés en milieu ordinaire. De plus, 46,4 % (n = 378) des répondants affirment être plutôt d'accord avec le fait que l'inclusion scolaire c'est « faire la place à la diversité » pour définir l'inclusion scolaire, dans la réalité. De la même manière, 46,3 % (n = 377), 46,2 % (n = 376) et 44,1 % (n = 359) des enseignants sont plutôt d'accord pour dire que dans la réalité, l'inclusion scolaire correspond respectivement à l'adaptation de l'école aux possibilités de l'élève ainsi qu'à la prise en considération des difficultés de l'élève comme liées à l'environnement social et familial.

Nous retenons un total de seulement 14,9 % (n = 1094) de réponses « plutôt pas d'accord » et 4,4 % (n = 322) de réponses « pas du tout d'accord » avec les affirmations proposées.

A titre de comparaison, nous relevons un total de 2,5 % (n = 186) de réponses « pas du tout d'accord » avec les affirmations proposées concernant la définition de l'inclusion scolaire dans l'idéal, et 4,4 % (n = 322) de réponses « pas du tout d'accord » à propos de l'inclusion scolaire dans la réalité, soit près du double. De la même manière, nous recensons 7,2 % (n = 526) de réponses « plutôt pas d'accord » aux affirmations proposées, considérant l'inclusion scolaire dans l'idéal, contre 14,9 % (n = 1094) de réponses de ce type, dans la réalité. Cela montre ainsi que les participants ont une perception de l'inclusion scolaire deux fois plus négative dans la réalité de leur pratique de terrain que dans l'idéal.

13.1.2. Le vécu de l'inclusion scolaire par les enseignants (question 19)

A la question ouverte « Et vous, comment vivez-vous l'inclusion scolaire dans la pratique de votre classe ? », nous avons recueilli 703 réponses. Parmi ces réponses, nous avons pu dans un premier temps, catégoriser 626 réponses selon les positions suivantes :

- Vécu négatif de l'inclusion scolaire
- Vécu positif de l'inclusion scolaire
- Vécu mitigé

Pour catégoriser les discours négatifs, nous avons repéré des adjectifs tels que « complexe », « compliqué », « difficile », tandis que pour les discours positifs, nous avons relevé des termes comme « bien », « richesse », « diversité ». Les discours que nous avons catégorisés par « vécu mitigé », concernent les enseignants qui nuancent leur vécu de l'inclusion scolaire selon un certain nombre de conditions (handicap de l'élève, moyens, surcharge de travail, manque de temps, etc.).

Notons qu'il n'a pas été aisé de catégoriser certains discours dans la mesure où nous avons constaté que parfois, certains enseignants relatent un vécu négatif en lien avec la situation de crise sanitaire en vigueur au moment de l'enquête, puis énoncent un vécu positif de l'inclusion avant cette période.

Ainsi, l'analyse met en évidence que parmi les 626 réponses recodifiées, 58 % (n = 362) correspondent à un vécu négatif de l'inclusion scolaire dans la pratique en classe des enseignants, tandis que 26 % (n = 165) font état d'un discours positif. 16 % (n = 101) des réponses sont classées en « vécu mitigé », c'est-à-dire, des éléments de discours nuancés qui ne nous ont pas permis de les catégoriser strictement de positif ou négatif.

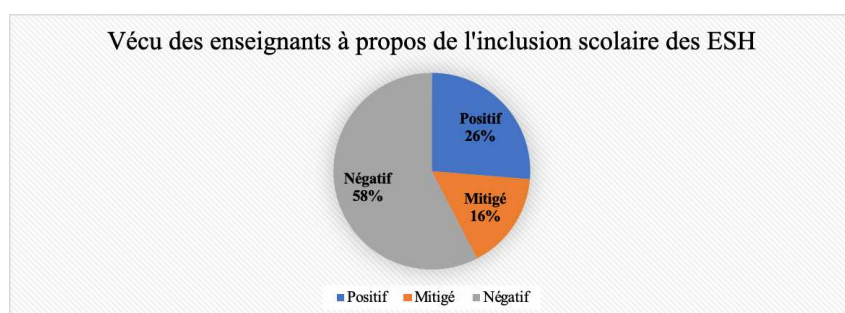


Figure 9 - Vécu déclaré de l'inclusion scolaire par les enseignants

Dans un second temps, afin d'approfondir et de préciser davantage cette première codification, nous avons pu effectuer, parmi les 626 réponses, une sous-catégorisation de 524 réponses en degrés (échelle) de vécu : très difficile, difficile, plutôt difficile, plutôt facile, facile, très facile. Pour les degrés d'intensité élevée, nous avons repéré des adverbes dans les discours tels que « très », « trop », « extrêmement », « superbement ». Pour les degrés d'intensité « difficile » et « facile », nous avons retenu des termes comme « compliqué », « mal », « bien ». Enfin, pour les degrés « plutôt difficile » et « plutôt facile », nous avons été guidé par des éléments de discours

plus nuancés : « pas toujours simple », « pas toujours facile », « faisable mais compliqué », « assez difficilement ».

La figure 11 ci-dessous présente l'ensemble des résultats. Ainsi, parmi les 524 réponses sous-codifiées, 195 réponses correspondent à un vécu difficile, 90, un vécu plutôt difficile et 87 un vécu très difficile :

A la limite du burn out. Intégrer un enfant atteint de trisomie 21 sous ritaline avec TDH dans une classe rurale où je suis seule en classe c'est pénaliser tout le monde. [...]. A cause de l'inclusion de cet enfant je suis proche du burn out, ma vie familiale en patit et ma vie professionnelle aussi. J'en pleure tout les soirs. Pourtant je fonctionne avec une pédagogie différente avec beaucoup de manipulation et de bienveillance. [...] (répondant 434) ;

« Une horreur : des notifications pas appliquées, on laisse l'enseignant se débrouiller et plonger sans lui apporter l'aide qu'il demande... » (répondant 499) ; « Un combat titanesque de tous les jours » (répondant 247).

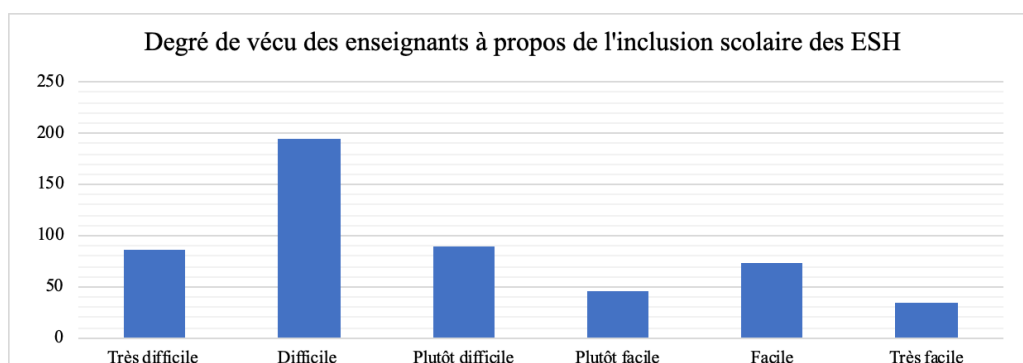


Figure 10 - Degré de vécu de l'inclusion scolaire déclaré par les enseignants

A l'inverse, nous relevons que 46 enseignants font part d'un degré de vécu « plutôt facile » et 73 d'un degré de vécu facile : « Bien. Cela permet de réfléchir sur sa pratique. On doit réfléchir à des dispositifs adaptés, à des différenciations » (répondant 12) ; « Bien mais tout dépend du handicap de l'enfant. Toute inclusion n'est pas systématiquement possible. Il y a des fois où les bénéfices pour l'enfant ne sont réellement pas flagrants » (répondant 306) ; « Plutôt bien même si l'accueil sans aesh est compliqué .Nous sommes souvent dépassés par manque de formation ou parce que l'école n'est pas forcément le lieu le plus approprié pour l'enfant » (répondant 341). A la marge, nous notons que 34 enseignants expriment un vécu très positif de l'inclusion scolaire :

Très bien. J'ai une élève malentendante : elle a une AVS ainsi qu'une intervenante du CREDA [Centre de rééducation enfants déficients auditifs]. Nous avons profité de la présence de cette dernière dans la classe pour mettre en place l'apprentissage de chants-signés. Cela met en valeur le travail fait par mon élève qui apprend le langage des signes hors temps scolaire et enthousiasme ses camarades (répondant 168) ;

Parfaitement bien et sans ambiguïté. Rompu depuis de nombreuses années à la différenciation au sein de ma classe, j'ai étendu cette façon d'enseigner à tous les profils d'élèves présents dans la classe avec un objectif clair pour chacun : progresser quel que soit son niveau scolaire (répondant 52).

Dans un troisième temps, nous avons trouvé pertinent de catégoriser les éléments de discours des enseignants exprimés comme des conditions favorables à l'inclusion scolaire et, ceux exprimés comme des conditions moins favorables voire des contraintes à l'inclusion scolaire. Concernant les conditions, nous avons pu catégoriser 232 réponses. Précisons que certaines réponses ont pu être catégorisées plusieurs fois selon si les éléments de discours évoquaient plusieurs conditions. Les résultats sont représentés dans la figure 12 ci-dessous :

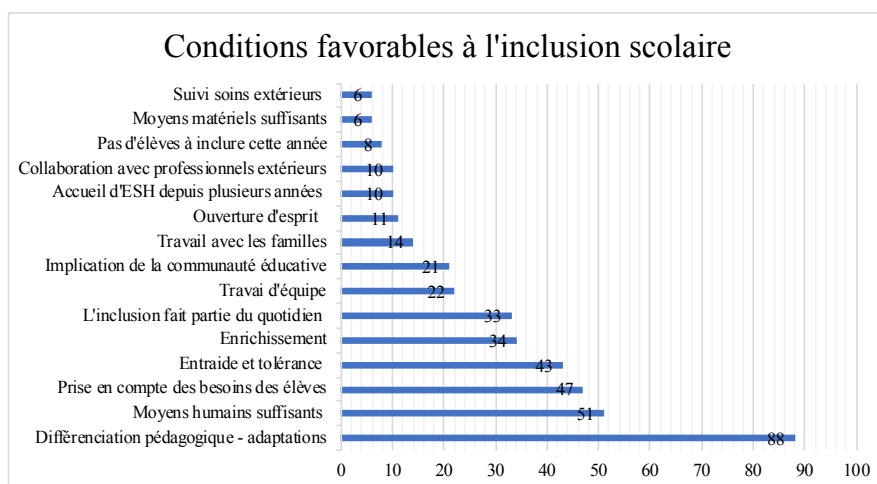


Figure 11 - Les conditions pour l'inclusion scolaire évoquées par les enseignants

Ainsi, nous constatons que pour 88 enseignants, la différenciation et les adaptations pédagogiques font parties des conditions favorables et essentielles à l'inclusion scolaire des ESH : « Je le vis très bien. Mes collègues et moi-même adaptons autant que nous pouvons les apprentissages à chaque élève (fichiers PEMF, fichiers MHM...) » (répondant 333). Ensuite, 51 enseignants s'accordent pour dire que lorsqu'il y a les moyens humains suffisants, c'est aussi une condition importante dans le cadre de l'inclusion scolaire : « aidée par une AESH, l'inclusion de mon élève se passe très bien » (répondant 180) ; tout comme la prise en compte des besoins des élèves pour 47 enseignants :

Prendre en compte chaque élève et adapté (sic) le travail en fonction de leur niveau, de leurs possibilités. Travailler avec les familles afin de connaître les besoins des élèves, mettre en place un suivi et un échange avec les professionnels suivant les élèves. [...] (répondant 163).

Aussi, 43 enseignants relèvent le fait que l'inclusion scolaire est favorisée par le développement de l'entraide et de la tolérance entre les élèves : « A mon sens l'inclusion apporte une ouverture d'esprit à tous. Elle favorise le respect des différences et l'entraide. L'acceptation des différences est facile et permet aux enfants de développer leur tolérance » (répondant 22).

A l'inverse, en ce qui concerne les contraintes qui pèsent sur l'inclusion scolaire des ESH, nous avons pu catégoriser 490 réponses. Comme précédemment, certaines réponses ont pu être catégorisées plusieurs fois si plusieurs contraintes apparaissaient.

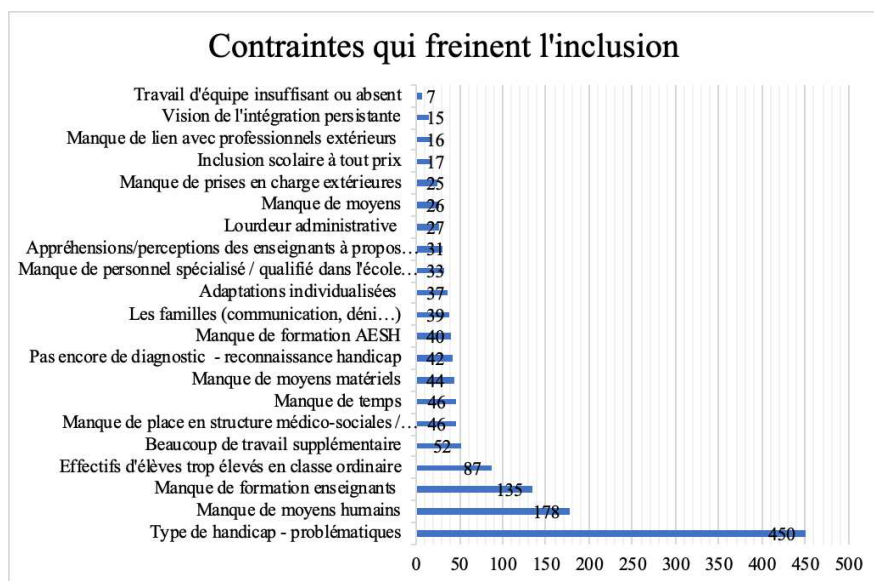


Figure 12 - Les contraintes à l'inclusion scolaire déclarées par les enseignants

Cette figure 13 ci-dessus met très significativement en évidence que parmi les 490 réponses catégorisées, 450 font état du fait que le type de handicap de l'élève et/ou les problématiques associées représentent une conditions qui freine l'inclusion scolaire : « Le plus souvent l'inclusion ne pose aucune difficulté. Parfois lorsque le handicap est lourd il s'agit d'une aberration et d'un non sens. [...] » (répondant 83). De plus, 178 enseignants évoquent le manque de moyens humains comme une contrainte à l'inclusion scolaire des ESH :

[...] actuellement j'ai deux demande d'AVS en cours depuis septembre. Une a été finalisée en mars (soit 7 mois après) et j'ai avec moi une AVS (non qualifiée) qui est à mi temps avec mon élève et également à mi temps sur un autre élève de l'école. Je trouve cela honteux et d'une violence extrême pour les enfants. Devoir attendre 7 mois pour qu'ils puissent suivre une scolarité sereinement et dignement. Et honteux que les AVS n'aient pas de formation digne de ce nom, ni de reconnaissance. Honteux de laisser des enfants sans aide (l'autre élève attend toujours une AVS....). [...] (répondant 540).

De plus, 135 réponses d'enseignants mettent en exergue un manque de formation : « Difficile à gérer sans personnel compétent et formé. Je manque de connaissances, de ressources pour inclure durablement. Je me sens démunie » (répondant 810). Aussi, 87 enseignants mettent en évidence les effectifs importants d'élèves par classe et 52 enseignants expriment que l'inclusion scolaire des ESH nécessite beaucoup de travail supplémentaire : « Beaucoup de travail personnel supplémentaire (temps de préparation) pour s'adapter aux élèves dyspraxiques, dyslexiques, etc. en essayant de leur procurer des supports adaptés (textes, matériel, etc...) » (répondant 192).

Dans un quatrième et dernier temps, nous avons repéré dans 136 discours, des précisions apportées par les enseignants à propos de leurs ressentis au regard de l'inclusion scolaire des ESH et avons trouvé intéressant de les catégoriser. En ce sens, nous constatons que 54 enseignants expriment se sentir délaissés et démunis face à l'inclusion scolaire des ESH : « Aucune formation donc je suis très souvent démunie, sensation de ne pas savoir faire, ne pas savoir comment réagir, ne pas être efficace. [...] » (répondant 232) ; « [...] ». Parfois c'est une

souffrance pour l'enfant et par ricochet pour le PE [Professeur des écoles] et les camarades. Peu d'aide de l'administration sur les cas difficiles, sentiment de solitude et d'abandon » (répondant 82). 13 évoquent du stress et de la fatigue :

La vérité c'est que les enseignants ont un programme à assurer et 25 à 30 élèves qu'il faut tous faire progresser. Ils sont livrés à eux-mêmes et souffrent de ne pouvoir avancer au rythme prévu et travaillent dans des conditions déplorables qui engendrent un grand stress et un fatigue accrue (répondant 801).

A contrario, pour 18 enseignants l'inclusion scolaire est vécue comme un challenge, un défi, une réflexion sur leur pratique professionnelle : « Comme un défi, un questionnement perpétuel. J'oscille entre réussites et échecs dans un ajustement permanent » (répondant 36). Toutefois nous retenons que 5 enseignants précisent faire du bricolage : « Beaucoup de travail en plus, peu d'accompagnement, parfois l'impression de "bricoler" mais grand enrichissement dans la pratique professionnelle qui peut être adaptée à tous les élèves » (répondant 141).

13.1.3. Les limites de l'inclusion scolaire déclarée par les enseignants (questions 20 et 21)

A la question fermée : « dans votre expérience professionnelle, est-ce que vous avez vécu des limites à l'inclusion scolaire d'un ou des élèves en situation de handicap ? », il apparaît que 87,1 % (n = 709) des enseignants déclarent avoir vécu des limites à l'inclusion scolaire d'un ou des ESH, contre seulement 12,5 % (n = 102) qui déclarent ne pas en avoir rencontrées.

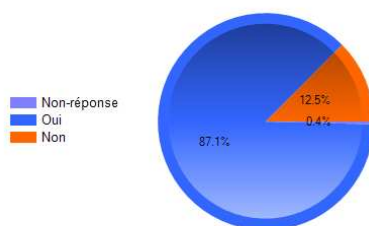


Figure 13 - Le vécu des enseignants à propos des limites à l'inclusion scolaire des ESH

Parmi les 709 enseignants qui déclarent avoir vécu des limites à l'inclusion scolaire d'un ou plusieurs ESH, 694 ont apporté des éléments de précision à la question semi-ouverte « si oui, lesquelles ». Nous avons ainsi pu effectuer une analyse de contenu par catégorisation, représentée par la figure 15 suivante :

Limites à l'inclusion scolaires des ESH déclarées par les enseignants

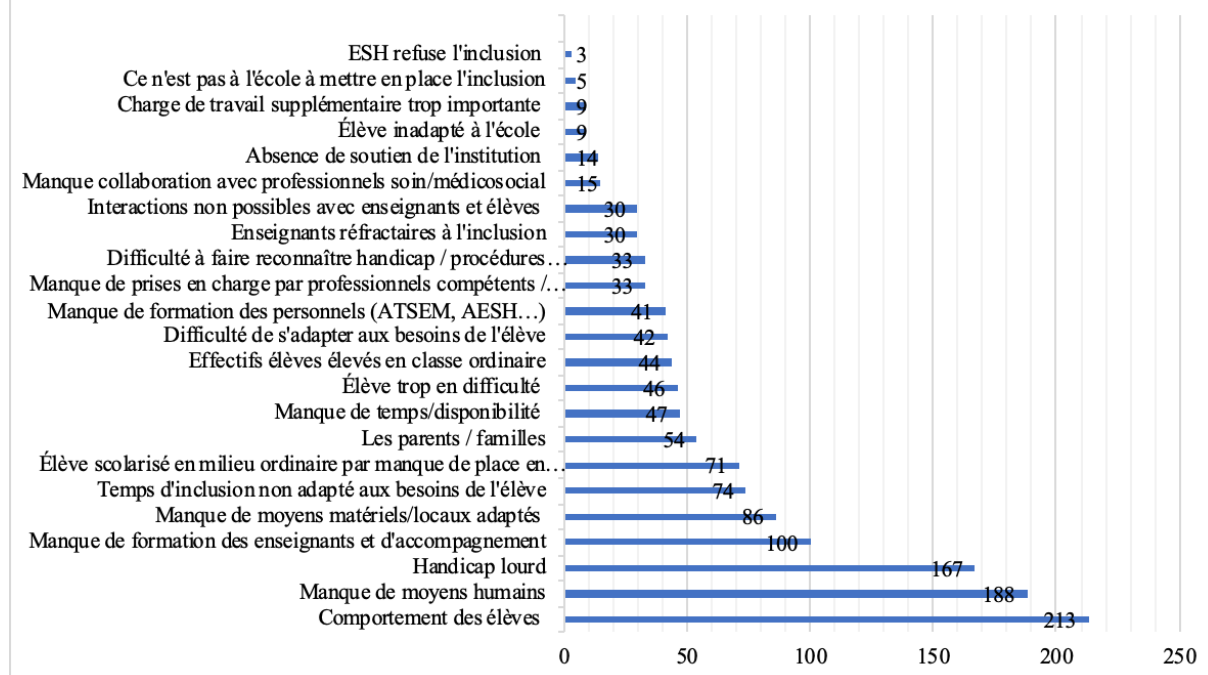


Figure 14 - Limites de l'inclusion scolaire déclarées par les enseignants

Une des principales limites évoquées par 213 enseignants concerne les difficultés de comportement des élèves : « élève dangereux pour lui-même et pour les autres » (répondant 281) ; « plusieurs élèves en grandes souffrances dans le milieu ordinaire : un qui s'enfuyait tout le temps, un élève qui restait prostré sous les tables, un de mes élèves en trouble du comportement qui vit très mal le collectif [...] » (répondant 164). De plus, 167 enseignants évoquent la limite des « handicaps lourds » : « Des enfants avec des handicaps lourds (déficience...) nécessitant d'aller dans des structures médicales (Itep, Ime) avec des crises, des comportements pénalisant toute la classe, et l'entraînant même parfois » (répondant 691) ;

Un enfant autiste qui hurle en non-stop en se trainant au sol pendant 4 ans avec des excès de violence de plus en plus forts... alors que d'autres autistes peuvent et sont à leur place à l'école comme espace de soin oui... des enfants polyhandicapés en siège coquille pas propre, qui ne déglutissent même pas, qui crient sauf quand ils dorment, qui ne sont pas autonomes en rien... non ! des enfants nains, mutilés, déficients visuels, ou en retard de développement oui ! (répondant 212).

Par ailleurs, le manque de moyens humains est mis en exergue par 188 enseignants interrogés : « AESH absente, non remplacé, le temps de recrutement très long » (répondant 445) ; « Pas de personnel spécialisé pour accueillir un élève en situation de handicap et ne pouvant venir en classe sans une aide individuelle ! Pas d'AESH alors que l'enfant scolarisé a une notification de 24h !!! » (répondant 503). Aussi, nous constatons que 100 enseignants mettent explicitement en évidence dans leur discours, le manque de formation : « Nous ne sommes ni formés ni accompagnés » (répondant 397) ; « Ne pas connaître l'objectif de l'inclusion. Avoir l'impression de ne pas avoir assez de ressources et de moyens pour que l'inclusion soit profitable »

(répondant 806). 86 enseignants pointent également la limite du manque de matériel et des locaux inadaptés : « Les limites sont souvent matérielles. Absence de moyens pour réussir l'inclusion complètement » (répondant 36) ;

Condition matériel et adaptation des locaux (exemple : escalier ou marches pour accéder aux salles de classes, infranchissable avec un fauteuil roulant, toilettes non adaptés, tableau trop haut, bureau non adapté, assise flexible non fourni pour les élèves, photocopies couleurs à faire personnellement, avec le matériel personnel de l'enseignant car pas de possibilité d'impression couleur à l'école, fabrication de matériel aimanté par ses propres moyens...) (répondant 156).

Enfin, la catégorisation des éléments de discours met en évidence que 74 et 71 enseignants énoncent respectivement les limites liées au temps d'inclusion scolaire en milieu ordinaire inadapté aux besoins de l'élève ou encore le manque de place en milieu spécialisé : « La difficulté pour l'élève de vivre dans le groupe classe avec des besoins de micro groupes que l'école ne peut offrir » (répondant 462) ; « Elève ne relevant pas des compétences de PE mais de l'éducation spécialisée (EREA, IME...) scolarisé en milieu ordinaire par manque de places ! » (répondant 5) ; « Un enfant pour lequel nous avons dû revoir l'emploi du temps. Dès lors que la journée était trop longue, il prenait des objets et les jetait à travers la classe. L'AESH avait du mal à l'accompagner, il frappait beaucoup » (répondant 583).

13.1.4. Les moyens pour inclure les ESH et les EBEP (questions 22 à 49)

Cette sous-section présente les résultats concernant les moyens que les enseignants considèrent ou non avoir à disposition pour assurer l'inclusion de chaque type de profil d'ESH ou à BEP listé. Ainsi, nous présentons systématiquement les résultats obtenus à la question fermée « pensez-vous avoir les moyens d'inclure » tel type d'ESH ou à BEP, puis nous exposons les résultats de l'analyse de contenu par catégorisation, effectuée pour chacune des questions ouvertes associées « pouvez-vous préciser de quels moyens vous disposez ou auriez souhaité disposer pour inclure » tel type de profil d'ESH ou à BEP.

De façon générale pour l'ensemble des 14 types de besoins éducatifs particuliers à l'étude, les résultats sont centrés autour des positions médianes des réponses en termes de « plutôt oui » et « plutôt non », avec, selon les cas, une tendance vers une perception positive (cumulant le « plutôt oui » et le « tout à fait ») ou une perception négative (cumulant le « plutôt non » et le « pas du tout ») des moyens à leur disposition. Concernant l'option « je ne suis pas concerné.e » nous constatons que les valeurs varient entre 2,8 % (pour les élèves en grande difficulté d'apprentissage) et 19,7 % (pour les élèves en situation de handicap sensoriel), ou encore davantage avec 22,6 % (pour les élèves issus de familles du voyage), avec en moyenne 10,6 % d'enseignants qui se déclarent non concernés. Nous constatons par ailleurs également quelques non-réponses (absence totale de réponse), dont le nombre varie également selon le type de BEP (allant dans le désordre de 4 à 25), sans que nous soyons en mesure de comprendre les raisons. Nous pouvons simplement dire ici que seuls les répondants 384 et 529 ont systématiquement non renseigné les questions concernant les moyens. Sinon, ce sont des participants différents à chaque fois.

a) *Élèves en situation de handicap physique (questions 22-23)*

Les participants à l'enquête sont dans des perceptions inégales quant aux moyens qu'ils estiment avoir à leur disposition, avec une distribution des réponses majoritairement autour des valeurs médianes : 34,6 % (n = 280) des enseignants interrogés déclarent ne plutôt pas avoir les moyens d'inclure les ESH physique, contre 31 % (n = 251) qui déclarent plutôt avoir les moyens de les inclure. 10,7 % (n = 87) expriment ne pas du tout avoir les moyens, tandis que 11,6 % (n = 98) considèrent avoir tout à fait les moyens de les inclure. L'écart en pourcentage entre la perception positive (41,7 %) et la perception négative (46,2 %) est très faible (4,5 %).

	Effectifs	% Rep.
Pas du tout	87	10.7%
Plutôt non	251	31%
Plutôt oui	280	34.6%
Tout à fait	94	11.6%
Je ne suis pas concerné.e	98	12.1%
Total	810	100%

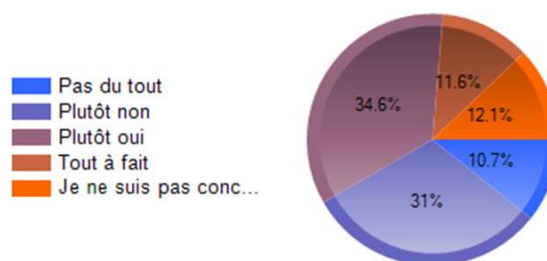


Figure 15 - Distribution des réponses à la question 22 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en situation de handicap physique ?

A la question ouverte « pouvez-vous préciser de quels moyens vous disposez ou auriez souhaité disposer pour inclure les élèves en situation de handicap physique ? », associée à la question fermée précédente, 609 enseignants se sont exprimés et nous avons pu catégoriser 513 réponses. Pour les 96 réponses que nous n'avons pas pu catégoriser, le manque de précision des discours ne nous permettait pas de distinguer s'il s'agissait d'un moyen dont ils disposaient ou d'un moyen dont ils souhaitaient bénéficier. Ainsi, afin d'éviter les fausses interprétations, nous avons choisi d'exclure la catégorisation de ces réponses.

Nous relevons que 179 enseignants expriment que les locaux sont adaptés à l'accueil de ces élèves contre 147 qui pointent le fait qu'ils ne le sont pas : « rien n'est adapté à des handicaps physiques : pas d'ascenseur, portes étroites, seuils, petites marches, classes surchargées où on ne peut pas tourner... etc » (répondant 206) ; « Un enfant avec des troubles moteurs est accueilli. Hors nous n'avons pas d'ascenseur. L'organisation entière de l'école est à revoir chaque année pour que sa classe soit au rez-de-chaussée » (répondant 628).

De plus, 114 enseignants évoquent le manque d'aide humaine pour l'accueil et l'accompagnement de ces élèves : « Des enfants lourdement handicapés sur le plan physique ont besoin d'une AESH continuellement à leurs côtés (en maternelle), comme les AESH sont parfois mutualisés (malgré une notification d'AESH individuelle), nous ne pouvons pas scolariser l'enfant à temps plein » (répondant 703). Du point de vue des souhaits, nous recensons ici encore l'expression de besoins en formation avec 64 enseignants qui déclarent avoir besoin d'une formation pour accueillir ces élèves en classe ordinaire :

Nous accueillons une élève en fauteuil car nous avons des rampes et un local toilettes adapté. Mais je ne suis pas formée à l'accueil d'handicap et hormis l'envie de faire bien, et l'envie de l'enfant d'avancer, je manquerais certainement de matériel et de comportements adaptés (répondant 226) ;

« [...] il me manque une formation sur les handicaps physiques (non-fournies en INSPE/ESPE) » (répondant 262).

b) Élèves en situation de handicap sensoriel (visuel/auditif) (questions 24-25)

Concernant les ESH sensoriels (visuel/auditif) nous constatons également des perceptions inégales des moyens à disposition, avec cette fois une majorité de perceptions négatives (51,8 %), mais ici également des points de vue peu tranchés centrés majoritairement sur les valeurs médianes. En effet, 32,9 % (n = 267) des enseignants interrogés déclarent ne plutôt pas avoir les moyens et 18,9 % (n = 153) ne pas avoir du tout les moyens d'inclure les ESH sensoriels. A contrario, 23,4 %, (n = 190) déclarent, plutôt avoir les moyens d'inclure ces élèves. Nous notons aussi que 19,7 % (n = 160) des enseignants évoquent ne pas être concernés par l'inclusion scolaire de ces élèves, ce qui correspond au taux le plus élevé que nous avons enregistré sur les options de notre échelle, témoignant que c'est le besoin éducatif particulier le moins souvent rencontré auprès de notre échantillon.

	Effectifs	% Rep.
Pas du tout	153	18.9%
Plutôt non	267	32.9%
Plutôt oui	190	23.4%
Tout à fait	41	5.1%
Je ne suis pas concerné.e	160	19.7%
Total	811	100%

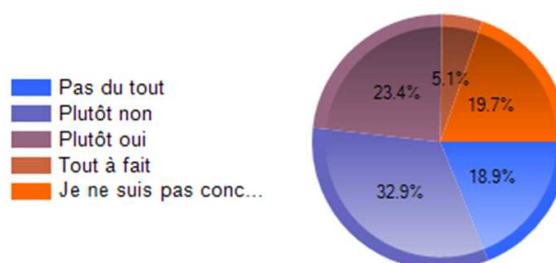


Figure 16 - Distribution des réponses à la question 24 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en situation de handicap sensoriel (visuel/auditif) ?

Parmi 501 réponses correspondant aux précisions apportées dans la question ouverte associée, il apparaît ici encore très significativement que 201 enseignants déclarent un manque de formation : « Pas de formation pour savoir comment enseigner à ces élèves et pas de connaissance des outils qui pourraient le permettre » (répondant 764) ; « je ne sais pas vraiment ce dont a besoin un enfant à handicap visuel: livres à gros caractères,... » (répondant 748) ; « Je ne suis pas formée au braille et au langage des signes » (répondant 478). Parmi ces mêmes 201 enseignants, 31 ont déjà exprimé ce manque de formation à la question ouverte précédente concernant les ESH physique.

111 enseignants énoncent par ailleurs le manque de matériel adapté voire l'absence de matériel pour l'accueil de ces élèves : « Aucun moyen matériel pour les déficients visuels ou auditifs » (répondant 184) ; « besoin de plan incliné pour la déficience visuelle et d'AESH »

(répondant 427). Enfin, nous relevons que 57 enseignants déclarent avoir besoin d'une aide humaine adaptée aux besoins des élèves qui présentent un handicap sensoriel : « Il me faudrait impérativement un AVS/AESH capable de communiquer en langage des signes (cela existe-t-il dans l'éducation nationale ?) ou capable de retranscrire des documents en braille » (répondant 368).

c) *Élèves en situation de handicap mental (questions 26-27)*

Concernant les élèves en situation de handicap mental, nous retrouvons le constat de perceptions inégales, avec une majorité de perceptions négatives (53,5 %), où 33,2 % (n = 267) des enseignants interrogés considèrent ne plutôt pas avoir les moyens d'inclure les élèves qui présentent un handicap mental et 20,3 % (n = 163) des enseignants évoquent ne pas avoir du tout les moyens d'inclure ces élèves ; tandis que 29 % (n = 233) expriment plutôt avoir les moyens de les inclure. Nous notons que seulement 6,6 % (n = 53) déclarent tout à fait avoir les moyens d'inclure les ESH mental. 10,9 % (n = 88) des enseignants disent ne pas être concernés. A titre de comparaison avec les deux types de profils précédents que sont les ESH physique et sensoriel, 163 enseignants, les mêmes à chaque fois, déclarent une perception négative des moyens à disposition pour inclure ces élèves.

	Effectifs	% Rep.
Pas du tout	163	20.3%
Plutôt non	267	33.2%
Plutôt oui	233	29%
Tout à fait	53	6.6%
Je ne suis pas concerné.e	88	10.9%
Total	804	100%

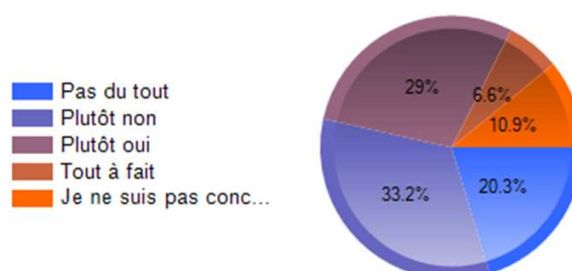


Figure 17 - Distribution des réponses à la question 26 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en situation de handicap mental ?

Nous retrouvons dans les 534 réponses à la question ouverte associée, la thématique du manque de formation, qui est pointé dans le discours de 199 enseignants. Parmi ces enseignants, seulement 22 ont également déclaré un manque de formation pour l'accueil des ESH physique et sensoriel, ce qui signifie que ce ne sont pas toujours les mêmes qui évoquent ce manque. Aussi, le manque d'aide humaine adaptée et formée est également abordé par 140 enseignants : « il faudrait davantage de formation pour savoir mieux appréhender ces troubles » (répondant 14) ; « Je n'ai pas de formation ; je me sens incapable de faire progresser cet enfant » (répondant 56). Concernant le manque de formation et d'aide humaine, un enseignant déclare :

Ce handicap correspond à la plupart des élèves en situation de handicap que nous avons dans notre école. Nous nous battons pour obtenir des heures d'aide humaine, nous ne savons pas répondre aux besoins de ces enfants car aucune formation, nous devons les gérer et assurer leur sécurité au milieu d'effectifs trop important...clairement dans la

plupart des cas nous faisons de la garderie et en plus certains d'entre eux vivent tellement mal leur inclusion que nous devons gérer des crises et des situations qui perturbent le bon fonctionnement de la classe [...]. Les AESH en congé maladie ou maternité ne sont jamais remplacés !!!! (répondant 337).

Un autre enseignant précise avoir besoin d' « une personne aesh formée à la pédagogie et à la psychologie » (répondant 795). De plus, le nombre important d'élèves par classe est soulevé par 47 enseignants. Par ailleurs, nous constatons que la perception de l'inclusion scolaire de ces élèves apparaît dans 16 discours comme pouvant être une condition défavorable à celle-ci : « Ce n' est pas mon métier et je ne veux pas imposer ça aux autres élèves » (répondant 94) ;

Les enseignants ne sont ni des psychologues , ni des pédo psychiatre, ni des infirmiers . Quand les handicaps mentaux sont trop importants c'est loin d'être souhaitable, et souvent ça met tout le monde en danger (l'enfant handicapé, l'AESH, les autres enfants, l'enseignant) (répondant 398).

d) Élèves avec des troubles autistiques (questions 28-29)

Les réponses à cette question se distribuent également autour du « plutôt oui » et du « plutôt non » (avec 2,6 % d'écart), mais toujours à dominante négative (51,6 %). De manière très significative, 36,6 % (n = 295) des enseignants interrogés déclarent ne plutôt pas avoir les moyens d'inclure les élèves qui présentent des troubles autistiques, contre 34 % (n = 274) qui déclarent avoir plutôt les moyens de les inclure. Nous relevons cependant que 15 % (n = 121) des enseignants déclarent ne pas avoir du tout les moyens d'inclure ces élèves contre seulement 6,2 % (n = 50) qui expriment avoir tout à fait les moyens de les inclure.

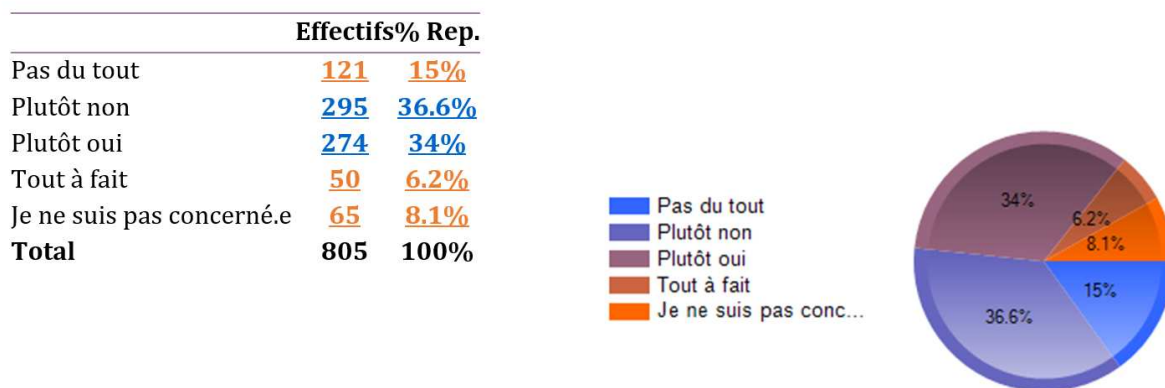


Figure 18 - Distribution des réponses à la question 28 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves avec des troubles autistiques ?

Là encore, nous constatons que sur 584 réponses, le manque de formation apparaît à 194 reprises dans le discours des enseignants interrogés : « une vraie formation (concrète) qui ne soit pas dispensée au mois de juin l'année où on en aurait besoin » (répondant 301). Aussi, le manque d'aide humaine formée est pointé par 129 enseignants :

J'aurais souhaité pouvoir avoir une AESH qui permette à l'enfant de s'isoler quand il en a besoin et avoir une formation pour ne pas juste accueillir dans ma classe au feeling en me demandant parfois si ce que je mets en place est réellement adapté (répondant 558).

68 enseignants précisent cependant que l'inclusion de ces élèves dépend du degré des troubles :
 Entre Josh notre TSA faible qui a terminé son primaire sans son AESH tellement il avait progressé et Myriam, TSA lourde, qui ne pouvait rester qu'une heure dans l'école et que dans le dispositif ULIS sans contact avec les élèves de l'ordinaire, la palette TSA est si vaste que les accompagnements sont très différents (répondant 13) ;
 « Tout dépend de la grandeur du trouble, lorsque celui ci est trop prononcé c'est très compliqué » (répondant 79).

e) *Élèves avec des troubles dys (questions 30-31)*

Par contraste avec les quatre types de profils précédents, la perception des moyens pour l'inclusion des enfants présentant des troubles « dys » est très majoritairement positive (75,2 % contre 16,6 %). De manière très significative, 53,1 % (n = 425) des enseignants interrogés déclarent en effet plutôt avoir les moyens d'inclure les élèves avec des troubles dys. 22,1 % (n = 117) expriment avoir tout à fait les moyens de les inclure. Nous relevons que 14,8 % (n = 118) évoquent ne plutôt pas avoir les moyens d'inclure ces élèves, et seulement 1,8 % (n = 14) pas du tout.

	Effectifs	% Rep.
Pas du tout	14	1.8%
Plutôt non	118	14.8%
Plutôt oui	425	53.1%
Tout à fait	177	22.1%
Je ne suis pas concerné.e	66	8.2%
Total	800	100%



Figure 19 - Distribution des réponses à la question 30 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves avec des troubles dys ?

L'analyse thématique des 518 discours recueillis à la suite de la question ouverte met maintenant sans surprise en avant le manque de formation pour 140 enseignants : « manque de formation concernant les différentes possibilités d'adaptation du matériel notamment en lecture et écriture » (répondant 28) ; « Au moins une formation sur les différents troubles Dys serait essentielle : quels sont-ils ? Comment les reconnaître ? Comment aider les élèves qui ont des troubles Dys ? » (répondant 348).

Ensuite, 75 enseignants déclarent mettre en œuvre des aménagements pédagogiques pour favoriser l'inclusion scolaire de ces élèves : « photocopie agrandie, différenciation, aide dans les supports ou humaine » (répondant 121) ; « Adaptation pédagogique : police de caractères, lignage des feuilles, couleur des textes ou des syllabes » (répondant 472).

En revanche, nous constatons que 41 enseignants expriment manquer de matériel adapté et d'outils pédagogiques pour accompagner ces élèves : « moyens matériels pour adapter le travail (imprimante couleur, différents enregistreurs, petit matériel ergonomique...) »

(répondant 477) ; « j'aurais souhaité disposer d'imprimante couleur, de logiciels adaptés, de lecteur mp3 et de matériel informatique. Des livres, manuels adaptés au dys » (répondant 812). Notons enfin que 31 enseignants déclarent s'autoformer pour accueillir et accompagner les élèves qui présentent un trouble dys : « Encore une fois oui parce qu'on s'adapte et qu'on se documente parce qu'on demande conseil à des professionnels (orthophonistes...) mais pas grâce aux formations ou aides de l'éducation nationale !!! » (répondant 337) ; « On ne dispose que de notre bonne volonté et notre capacité à s'autoformer » (répondant 612).

f) Élèves avec problèmes/troubles du comportement (questions 32-33)

Face à ces élèves, les réponses des participants font majoritairement ressortir une perception négative des moyens (59,2 %). L'analyse des données fait ressortir que 44,9 % (n = 355) et 14,3 % (n = 113) des enseignants interrogés déclarent plutôt ne pas et ne pas avoir du tout les moyens d'inclure les élèves avec des problèmes/troubles du comportement. A l'inverse, 31,1 % (n = 246) déclarent plutôt avoir les moyens d'inclure ces élèves et seulement 4,8 % (n = 38), avoir tout à fait les moyens de les inclure.

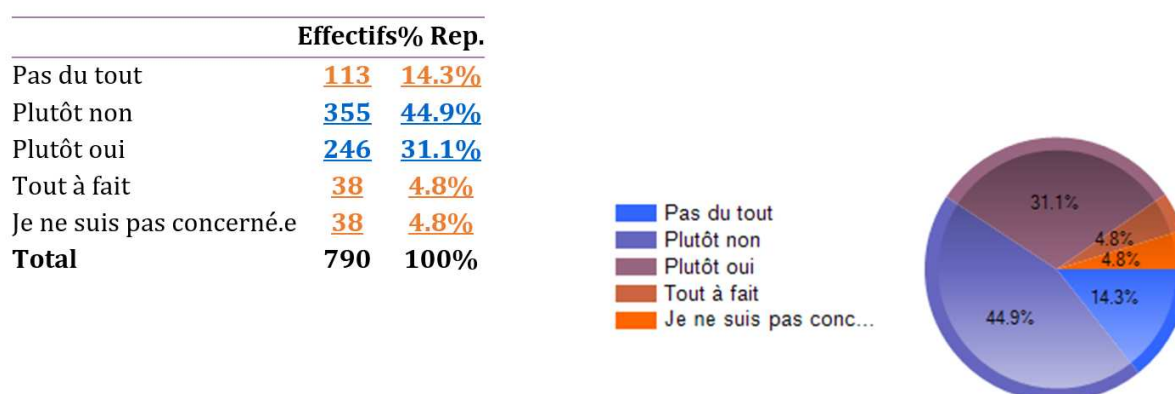


Figure 20 - Distribution des réponses à la question 32 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves avec des problèmes/troubles du comportement ?

Parmi les 457 réponses catégorisées à la question ouverte, le manque de formation et le manque d'aide humaine formée sont les deux moyens manquants mis en évidence par respectivement 114 et 105 enseignants : « Chaque enseignant devrait pouvoir bénéficier également de formation spécifique afin d'être mieux sensibilisé aux troubles et raisons de difficultés comportementales des élèves [...] » (répondant 464) ; « Nous avons besoin de personnes supplémentaires pour répondre à leurs besoins et que l'institution ne leur fasse pas violence » (répondant 20).

De plus, les effectifs de classe trop chargés sont évoqués par 61 enseignants et la difficulté à gérer les élèves qui présentent des troubles du comportement est rencontrées par 58 enseignants interrogés : « Nous avons besoin d'AVS. c'est très difficile à gérer dans les classes. Pour moi, ce sont les enfants les plus difficiles à intégrer, car rien n'est rationnel avec ces enfants-là. Ils sont incontrôlables et souvent violents [...] » (répondant 344).

Aussi, si 33 enseignants déclarent avoir besoin de l'aide du RASED, 19 évoquent le fait de collaborer avec des personnes ressources pour inclure ces élèves (famille, RASED, psychologue de l'éducation nationale, équipe pédagogique, professionnels extérieurs...) : « Nécessaire

collaboration étroite avec la famille et les services de soin éventuellement associés » (répondant 632) ; « Enfant d'ITEP déjà accueilli au sein de l'école- partenariat avec l'établissement- adaptation de l'emploi du temps » (répondant 677).

g) Élèves en grande difficulté d'apprentissage (questions 34-35)

Pour les élèves en grande difficulté d'apprentissage, les participants ont très majoritairement une perception positive (74,6 %) des moyens à leur disposition. Très significativement, il apparaît ainsi que 52 % (n = 416) des enseignants déclarent plutôt avoir les moyens d'inclure les élèves en grande difficulté d'apprentissage. Nous notons également que 22,6 % (n = 181) expriment avoir tout à fait les moyens d'inclure ces élèves. Il apparaît ainsi moins significativement que 20,2 % (n = 162) des enseignants interrogés évoquent ne plutôt pas avoir les moyens de les inclure.

	Effectifs	% Rep.
Pas du tout	19	2.4%
Plutôt non	162	20.2%
Plutôt oui	416	52%
Tout à fait	181	22.6%
Je ne suis pas concerné.e	22	2.8%
Total	800	100%



Figure 21 - Distribution des réponses à la question 34 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en grande difficulté d'apprentissage ?

La catégorisation des 419 réponses ouvertes associées met en exergue que la différenciation pédagogique apparaît dans le discours de 95 enseignants comme un moyen essentiel pour l'inclusion scolaire des élèves en grande difficulté d'apprentissage. Cependant 73 enseignants déplorent des effectifs de classe trop importants : « Des classes moins chargées qui nous permettrait d'avoir plus de temps à consacrer à cet élève » (répondant 44). De plus, si 51 enseignants déclarent avoir besoin de plus d'aide de la part du RASED : « Le RASED n'est pas assez disponible dans nos zones rurales pour nous accompagner à hauteur de ce que cela impliquerait » (répondant 18), 46 apprécient la présence et l'appui du RASED pour inclure ces élèves.

Le manque de formation pour l'inclusion de ces élèves est évoqué ici par seulement 39 enseignants interrogés : « Nous aurions besoin de formations spécifiques, nous cherchons les solutions sur le net. [...] » (répondant 344). Par ailleurs, nous notons que 35 enseignants déclarent que l'inclusion scolaire des élèves en grande difficulté d'apprentissage fait partie de leur quotidien en classe : « Les grandes difficultés d'apprentissage font partie intégrante de notre métier. Nous devons être prêt à différencier pour aider chacun dans ses difficultés personnelles. Ça ça fait partie de notre métier » (répondant 8).

h) Élèves intellectuellement précoces/à haut potentiel (questions 36-37)

Pour l'inclusion des élèves intellectuellement précoces/à haut potentiel les participants ont également une perception majoritairement positive de leurs moyens (65,2 %). Il apparaît ainsi très significativement que 47,9 % (n = 382) des enseignants interrogés déclarent plutôt avoir les moyens d'inclure ces élèves. 17,3 % (n = 138) déclarent avoir tout à fait les moyens de les inclure. Seulement 19,7 % (n = 157) des enseignants expriment ne plutôt pas et 3,4 % (n = 37) ne pas avoir du tout les moyens d'inclure les élèves précoces/à haut potentiel.

	Effectifs	% Rep.
Pas du tout	27	3.4%
Plutôt non	157	19.7%
Plutôt oui	382	47.9%
Tout à fait	138	17.3%
Je ne suis pas concerné.e	93	11.7%
Total	797	100%



Figure 22 - Distribution des réponses à la question 36 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves intellectuellement précoces/à haut potentiel ?

Dans les précisions apportées par 402 enseignants, le manque de formation apparaît dans le discours de 124 enseignants : « Une formation serait la bienvenue car certains parents concernés par ce sujet en savent parfois plus que les enseignants. Cette notion « précoce, hp » englobe des profils très différents, la prise en charge doit évoluer » (répondant 130). Cependant, nous relevons que 91 enseignants évoquent effectuer des adaptations pédagogiques pour inclure ces élèves : « beaucoup de différenciation, ateliers, tutorat » (répondant 608) ; « [...] Il est hors de question que mes élèves s'ennuient et par une différenciation adaptée ils avancent et, point positif, tirent leurs camarades vers le haut. C'est donc très motivant et porteur » (répondant 702).

De plus, notons que 21 enseignants expriment avoir de l'expérience, personnelle ou professionnelle, quant à l'inclusion de ce type d'élève : « Je suis au courant uniquement parce que mes enfants sont concernés et que j'ai dû me documenter et me rapprocher de spécialistes pour eux ... sinon... nous n'avons aucune formation !!! » (répondant 161) ; « Je suis moi-même HPI et mes enfants aussi, ce qui me permet d'avoir une connaissance assez fine de la problématique » (répondant 462) ; « J'ai eu a plusieurs reprises ce type d'élève. Ce qui a manqué c'est une formation permettant de gerer au mieux ces situations. Avec l'expérience, c'est plus facile mais très compliqué au debut » (répondant 444).

i) Élèves malades avec un projet d'accueil individualisé (PAI) (questions 38-39)

Les réponses à cette question montrent des avis très majoritairement partagés et positifs (89,3 %) au sujet de la perception des moyens. Ainsi les enseignants déclarent très

significativement, à 47,5 % (n = 381), plutôt avoir et à 41,8 % (n = 335) tout à fait avoir les moyens d'inclure les élèves malades qui bénéficient un PAI. Nous notons que seulement 4,6 % (n = 37) et 0,4 % (n = 3) expriment respectivement ne plutôt pas avoir et pas avoir du tout les moyens d'inclure ces élèves.

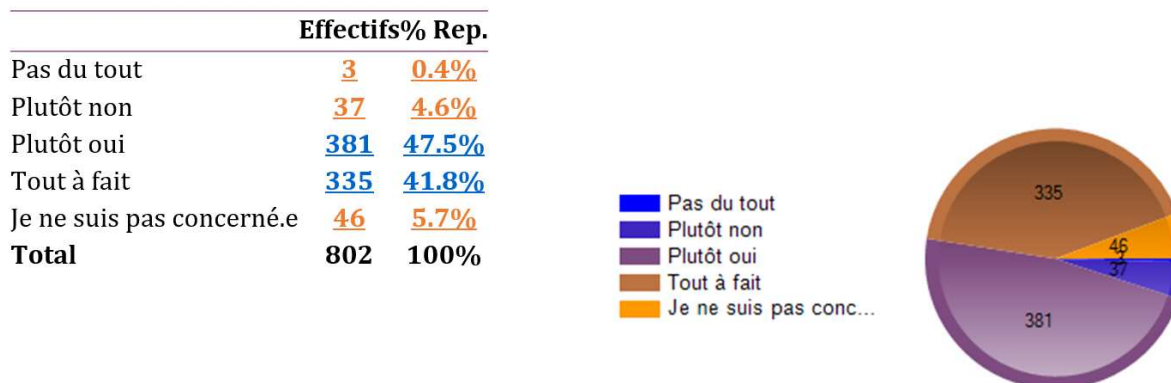


Figure 23 - Distribution des réponses à la question 38 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves malades (PAI) ?

Les 321 réponses catégorisées à la question ouverte permettent de nuancer et comprendre que la réponse dépend du type d'affection. Parmi les enseignants qui apportent des précisions, nous relevons que 108 enseignants déclarent que les PAI sont clairs : « Protocole d'accompagnement mis en place en début d'année avec la famille et le médecin scolaire pour accompagner l'élève » (répondant 97). Toutefois, 57 enseignants évoquent le fait que l'inclusion scolaire des élèves malades dépend du PAI : « Cela dépend du PAI. Administrer un médicament ponctuellement du type ventoline, oui. Faire un pansement sur une poche de stomie : non » (répondant 491). En effet, 13 enseignants mettent en évidence que leur responsabilité est parfois (trop) engagée lorsque la pathologie de l'élève nécessite des soins importants sur le temps scolaire :

Nous devons en savoir plus sur les enfants dont nous avons la responsabilité. Si ce sont des problèmes d'asthme gérables facilement oui. Mais si c'est un enfant extrêmement fragile avec une pathologie qui peut avoir une issue fatale à tout moment, je ne me sens pas capable. Le cas s'est produit dans l'école. L'enfant est décédé alors que l'enseignante a fait scrupuleusement tous les gestes du protocole. Ça a été un drame pour tous. On ne peut jamais être préparé à ça (répondant 510).

Pourtant, ce type d'inclusion fait parti du quotidien pour 41 enseignants interrogés et même si 52 et 29 enseignants déclarent obtenir l'aide du médecin et de l'infirmier scolaire, 11 enseignants déclarent que l'inclusion de ces élèves ne relève pas de leur rôle : « [...] Ne pas nous confier comme cela se fait, des enfants pour qui il faut faire des injections, remettre des sondes quand elles sont arrachées par l'enfant....ce n'est pas notre métier, nous ne sommes qu'enseignants » (répondant 682).

Enfin, 9 enseignants évoquent des situations stressantes et inquiétantes : « Pour des maladies plus graves comme le diabète, les gestes plus techniques sont source de stress mais l'infirmière de l'enfant est toujours là pour accompagner en cas de doute » (répondant 270).

Médecin scolaire nous "forme" quand une situation se présente. Mais sincèrement pour certaines pathologies je trouve ça facile de faire reposer la responsabilité sur nos épaules ! On ne demande pas à une infirmière à l'hôpital d'apprendre à lire aux enfants qu'elle soigne ! Pourquoi on demande à une enseignante de surveiller des taux de glycémie et de gérer des diabètes de type 1 qui peuvent vite tourner au drame...je trouve ça injuste, qu'on mette des infirmières scolaires dans les écoles ! (répondant 337).

j) *Élèves en situation familiale difficile (questions 40-41)*

À l'instar de la question précédente, la distribution des réponses tend vers une perception positive majoritairement partagée (81,7 %) par les enseignants estimant être en possession des moyens pour inclure ces élèves. En effet, concernant l'inclusion des élèves en situation familiale difficile, 50,4 % (n = 402) et 31,3 % (n = 250) des enseignants déclarent plutôt avoir et tout à fait avoir les moyens de les inclure, contre seulement 12,2 % (n = 97) et 2 % (n = 16) qui déclarent plutôt ne pas avoir et ne pas avoir du tout les moyens de les inclure.

	Effectifs	% Rep.
Pas du tout	16	2%
Plutôt non	97	12.2%
Plutôt oui	402	50.4%
Tout à fait	250	31.3%
Je ne suis pas concerné.e	33	4.1%
Total	798	100%



Figure 24 - Distribution des réponses à la question 40 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en situation familiale difficile ?

L'analyse des 408 réponses ouvertes fait apparaître que 136 enseignants déclarent avoir besoin de travailler en collaboration avec les services sociaux ou souhaitent la présence de travailleurs sociaux dans l'école : « J'aimerais avoir plus de lien avec les organismes sociaux en lien avec ces familles » (répondant 365) ; « Il serait bien d'avoir une assistante sociale référente pour chaque établissement du première degré afin de la contacter en cas de souci » (répondant 727). En revanche, 91 enseignant évoquent déjà travailler avec des partenaires tels que la mairie, les associations, la PMI : « Oui un lien est fait régulièrement avec les assistances sociales des MSD [maisons des solidarités départementales] du secteur de mon école. Le lien avec l'ADRET [Antenne départementale de recueil, de traitement et d'évaluation des informations préoccupantes] quand nous signalons des situations difficiles (IP) est maintenant très rapide » (répondant 334) ; « C'est la composition des deux tiers de l'école... Travail avec les services sociaux de secteur, de l'Éducation Nationale, l'association apportant du soutien scolaire, la mairie » (répondant 580).

De plus, nous relevons que 48 enseignants précisent que l'inclusion de ces élèves fait parti de leur quotidien et 38 évoquent travailler avec les familles pour favoriser cette inclusion :

Nous y sommes souvent confrontés à mon école. Les liens avec les assistantes sociales est essentiels pour pouvoir aider la famille au mieux. La difficulté est de détecter pour la 1ere fois qu'une famille est en situation familiale difficile. Il nous arrive d'aider les parents à faire des papiers administratifs ou une fois de faire une cagnotte pour une famille en très grande difficulté financière. L'avantage dans les écoles rep+ est que le lien de confiance avec les familles s'établit rapidement et également que l'école est (et à besoin) d'être soudier (répondant 218).

Enfin, nous notons que seulement 16 enseignants déclarent avoir besoin d'une formation pour inclure ces élèves.

k) Élèves en situation sociale difficile (questions 42-43)

A propos des élèves en situation sociale difficile, nous trouvons également une distribution des réponses où la très grande majorité (81 %) se situe du côté positif pour confirmer avoir les moyens. L'analyse des données met ainsi en exergue que, de manière très significative, 50,4 % (n = 406) et 30,6 % (n = 246) des enseignants interrogés déclarent plutôt avoir et tout à fait avoir les moyens de les inclure. 11,1 % (n = 89) et 1,7 % (n = 14) seulement expriment ne plutôt pas et ne pas avoir du tout les moyens d'inclure ces élèves.

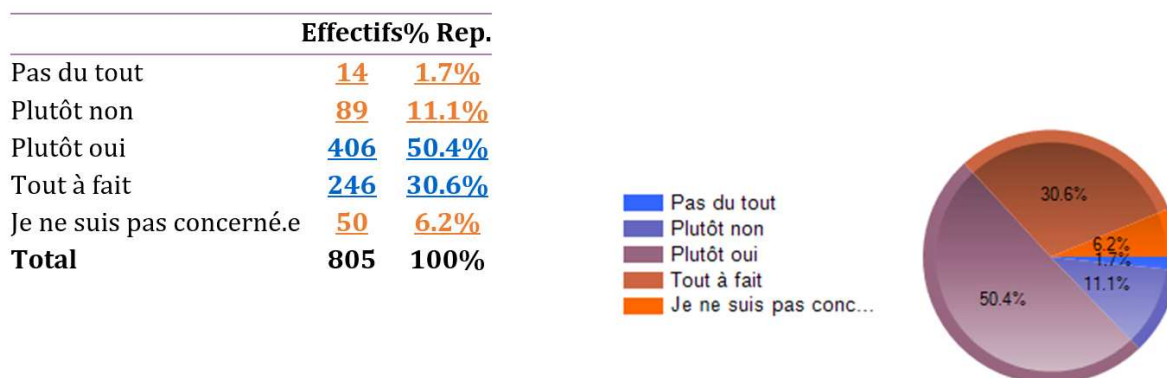


Figure 25 - Distribution des réponses à la question 42 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en situation sociale difficile ?

L'analyse des 329 discours fait ressortir que 52 enseignants expriment travailler en partenariat avec des structures extérieures pour inclure les élèves en situation sociale difficile, telles que les services sociaux, la mairie, des associations : « Travail avec les partenaires sociaux, présence d'une éducatrice jeune enfant dans le projet d'accueil des moins de trois ans » (répondant 282). A contrario, 38 enseignants évoquent le manque de liens avec les professionnels extérieurs : « Manque d'aide sociale (besoin d'assistants sociaux dans l'éducation nationale), les services sociaux départementaux sont débordés, les enfants en danger dans leurs familles y sont laissés faute de moyens » (répondant 326). A ce sujet d'ailleurs, un enseignant précise que « Le secret professionnel "bloque" parfois la communication entre l'école et les services sociaux. Nous ne sommes pas au courant des situations difficiles » (répondant 654). Enfin, nous relevons que pour 33 enseignants, l'inclusion des élèves en situation sociale difficile fait partie de leur quotidien :

« C'est de plus en plus le cas dans nos classes "ordinaires" » (répondant 319) ; « Ces enfants comme les précédents, ne sont pas des inclusions. C'est notre quotidien » (répondant 755).

l) Élèves allophones (nouvellement arrivés en France) (questions 44-45)

Nous notons que pour cette population d'élèves les réponses recueillies sont davantage distribuées et ce centrent autour des valeurs médianes sans faire ressortir une nette majorité (perceptions à 45 % positives, contre 39,5 % négatives), avec 29,2 % (n = 232) des enseignants qui déclarent ne plutôt pas avoir les moyens d'inclure les élèves allophones nouvellement arrivés en France contre 31,1 % (n = 247) qui déclarent plutôt avoir les moyens de les inclure. 110 enseignants expriment tout à fait avoir les moyens d'inclure ces élèves. 123 disent ne pas être concernés par l'inclusion de ces élèves.

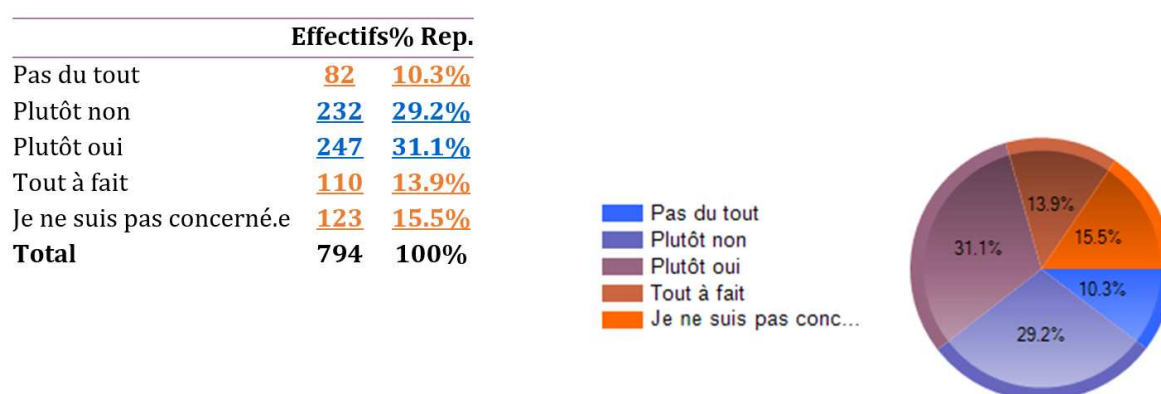


Figure 26 - Distribution des réponses à la question 44 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves allophones (nouvellement arrivés en France) ?

Parmi les 339 réponses ouvertes catégorisées, il apparaît que 92 enseignants expriment un manque de formation pour inclure les élèves allophones nouvellement arrivés en France : « Issue d'études en sciences du langage, mais vraiment la formation initiale ou celle que l'on nous propose/impose au cours de notre parcours n'est pas suffisante » (répondant 267) ; « On peut les accueillir mais c'est un bain de langage pour eux, nous ne sommes pas formées pour une pédagogie particulière dans ce cas » (répondant 389). Toutefois, nous relevons que 58 enseignants apprécient qu'une UPE2A soit présente dans l'école ou sur le secteur de l'établissement : « Dans notre école nous avons un enseignant UPE2A présent 3 jours par semaine. C'est une aide essentielle pour la progression rapide des enfants allophones » (répondant 218). A l'inverse, nous notons que 36 et 32 enseignants évoquent respectivement un manque d'enseignants spécialisés et d'UPE2A : « Quasiment pas d'enseignant pour élèves allophones disponibles sur le secteur, donc aide très limitée aux enseignants » (répondant 340).

m) Élèves allophones (en France depuis plus d'un an) (questions 46-47)

Les réponses à cette question se distinguent par rapport à la précédente (les élèves allophones nouvellement arrivés), dans la mesure où les perceptions deviennent majoritairement positives (59,6 %) Très significativement, il apparaît que 43,3 % (n = 348) des enseignants interrogés considèrent plutôt avoir les moyens d'inclure les élèves allophones arrivés en France depuis plus

d'un an, tandis que 19,1 % (n = 153) déclarent ne plutôt pas avoir les moyens d'inclure ces élèves. 16,2 % (n = 130) évoquent avoir tout à fait les moyens de les inclure. 16,6 % (n = 133) ne sont pas être concernés par l'inclusion de ces élèves.

	Effectifs	% Rep.
Pas du tout	38	4.7%
Plutôt non	153	19.1%
Plutôt oui	348	43.4%
Tout à fait	130	16.2%
Je ne suis pas concerné.e	133	16.6%
Total	802	100%



Figure 27 - Distribution des réponses à la question 46 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves allophones (en France depuis plus d'un an) ?

L'analyse des données qualitatives fait ressortir que 70 enseignants ont répondu « idem » par rapport à la question précédente concernant les élèves allophones nouvellement arrivés en France. Parmi ces enseignants, nous relevons que 11 précisent un manque de dispositif UPE2A, 10 un manque de formation et 6 un manque d'enseignants spécialisés. En revanche, 8 enseignants précisent qu'ils ont une UPE2A dans l'école et 5 évoquent effectuer des adaptations pédagogiques pour inclure ces élèves.

Par ailleurs, 26 enseignants encore évoquent le manque de formation pour l'accueil et l'inclusion scolaire des élèves allophones en France depuis plus d'un an. Aussi, 18 enseignants déplorent le fait que l'aide pour ces élèves est attribuée uniquement la première année, lorsqu'ils arrivent en France : « Il n'y a plus du tout de prise en charge UPE2A pour les élèves en France depuis plus d'un an » (répondant 637) ; « Rien n'est prévu pour les élèves sortant du dispositif UPE2A sans avoir progressé sur le plan lexical et linguistique » (répondant 348).

n) Élèves issus du voyage (questions 48-49)

Concernant cette population d'élèves, une majorité d'enseignants a une perception positive de ses moyens (60 %), avec 40,4 % (n = 326) des enseignants interrogés qui disent avoir les moyens d'inclure les élèves issus du voyage et 19,6 % (n = 158) qui expriment avoir tout à fait les moyens d'inclure ces élèves. 13,3 % (n = 107) d'enseignants déclarent ne plutôt pas avoir et 4,2 % (n = 34) ne pas avoir du tout les moyens d'inclure les élèves issus du voyage. Notons la part importante de 22,6 % (n = 182) d'enseignants qui déclarent ne pas être concernés par ces élèves.

	Effectifs	% Rep.
Pas du tout	34	4.2%
Plutôt non	107	13.3%
Plutôt oui	326	40.4%
Tout à fait	158	19.6%
Je ne suis pas concerné.e	182	22.6%
Total	807	100%

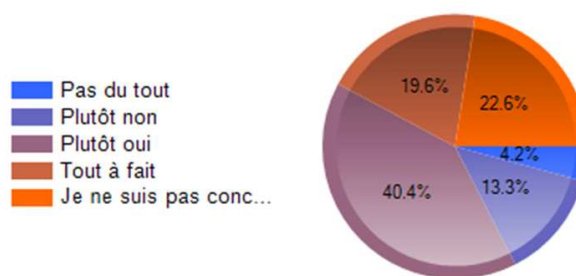


Figure 28 - Distribution des réponses à la question 48 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves issus du voyage ?

Dans les 196 discours catégorisés, nous recensons que 28 enseignants précisent que le suivi des élèves issus du voyage est difficile :

Nous les accueillons chaque année lors de la fête du village. Ce n'est pas facile de leur donner du travail dans la continuité de ce qui était fait avant, mais ils arrivent tout de même à prendre des choses et à progresser malgré leur itinérance (répondant 279).

Cependant, la différenciation pédagogique est mise en évidence par 20 enseignants comme un moyen de favoriser l'inclusion de ces élèves :

Chaque année, il y a un élève allophone ou issu du voyage. Ils sont scolarisés et accueillis au sein d'un groupe classe. L'enseignant met alors en place un travail diversifié. Aménager le travail pour favoriser les apprentissages (répondant 170).

Nous notons toutefois que si 18 enseignants précisent l'absentéisme récurrent de ces élèves, 16 enseignants évoquent le fait que les accueils de ces élèves sont réguliers et se déroulent bien :

Nous avons eu beaucoup d'expériences positives d'accueils d'enfants issus du voyage et avons pu constater qu'une fois une adaptation à eux/elles mise en place (reprise de l'apprentissage de la lecture quel que soit leur âge par exemple), les familles s'impliquaient davantage dans l'école, restaient plus longtemps, ce qui se répercutait positivement sur leurs enfants (répondant 620).

16 enseignants seulement déclarent manquer de formation pour l'inclusion de ces élèves.

13.2. Les prescriptions institutionnelles (questions 50 à 52)

13.2.1. Information sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire (question 50 et 51)

Dans cette partie du questionnaire, nous souhaitons connaître la manière dont les enseignants perçoivent le fait de s'informer sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire, notamment sur les lois 2005, 2013 et 2019 ainsi que leur degré de connaissance à propos de ces lois. Ainsi, à la question : « Est-il difficile de vous informer sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire ? », nous constatons de manière très significative, que 32,6 % (n = 263) des répondants considèrent qu'il n'est plutôt pas difficile de s'informer sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire, contre 25,7 % (n = 207) qui déclarent que c'est plutôt difficile.

10,4 % (n = 84) évoquent qu'il n'est pas du tout difficile de s'en informer. Toutefois, nous notons que 14,3 % (n = 115) des enseignants interrogés ne se prononcent pas sur cette question et que 11,2 % (n = 90) déclarent ne pas s'informer de l'évolution législative.

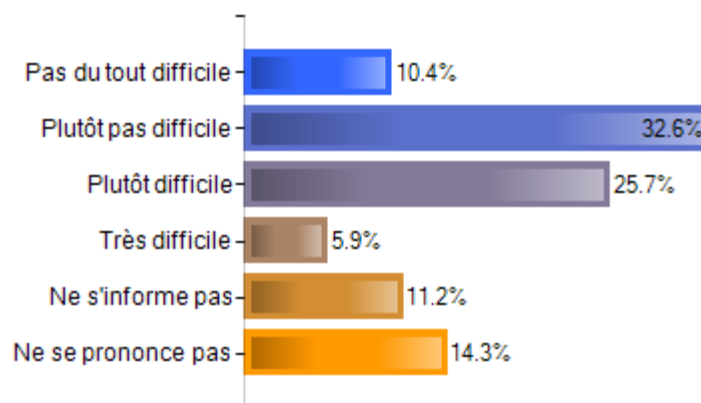


Figure 29 - Distribution des réponses à la question 50 : Est-il difficile de vous informer sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire ?

A propos du degré de difficulté à s'informer spécifiquement sur les lois 2005, 2013 et 2019, nous relevons que 24,4 % (n = 198) et 31,2 % (n = 253) des enseignants déclarent respectivement qu'il n'est pas du tout difficile et plutôt pas difficile de s'informer sur la loi 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. En revanche, 17,2 % (n = 140) expriment qu'il est plutôt difficile de s'informer sur cette loi. Concernant la loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République, 21,4 % (n = 173) des répondants évoquent qu'il n'est pas du tout difficile de s'en informer, 32,6 % (n = 264), plutôt pas difficile et 18,7 % (n = 151) plutôt difficile. Aussi, nous notons que 22,3 % (n = 181) et 32,3 % (n = 262) d'enseignants interrogés déclarent qu'il n'est pas du tout difficile et plutôt pas difficile de s'informer sur la loi de 2019 pour une école de la confiance. Cependant, 17,8 % (n = 144) trouvent que c'est plutôt difficile. A la marge, nous relevons un total de seulement 2,5 % (n = 62) de réponses « très difficile » de s'informer pour toutes les lois confondues.

13.2.2. Le degré de connaissance des lois 2005, 2013, 2019 (question 52)

Nous avons ensuite demandé aux enseignants de préciser, par rapport à ces trois lois, leur degré de connaissance. Ainsi, nous constatons que 44,4 % (n = 360) des enseignants déclarent plutôt bien connaître la loi du 11 février 2005, 40,6 % (n = 330), la loi du 8 juillet 2013 et 44,1 % (n = 357), celle du 26 juillet 2019. Nous relevons également qu'à l'inverse, 26,4 % (n = 214) enseignants expriment ne plutôt pas connaître la loi de 2005, 34,2 % (n = 278), celle de 2013 et 28,9 % (n = 234), la loi de 2019. Notons toutefois que 13,2 % (n = 107) d'enseignants déclarent très bien connaître la loi de 2005 contre seulement 7,3 % (n = 59) et 9,5 % (n = 77) qui déclarent respectivement bien connaître celles de 2013 et 2019. Enfin, nous recensons au total 7,8 % (n = 189) de réponses « pas du tout connue » pour les trois lois.

En confrontant la distribution des réponses au sujet des trois lois, la figure 31 ci-dessous permet de constater qu'il n'y a pas une différence notable entre les trois. Un tiers au moins déclare ne pas ou peu connaître ces lois, plus d'un tiers « plutôt bien » et seulement pour près d'un dixième

elles seraient très bien connues. Les personnes déclarant ne pas se prononcer représentant en moyenne près d'un dixième.

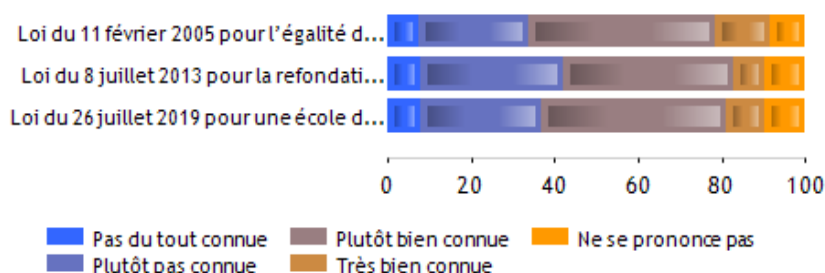


Figure 30 - degré de connaissance déclaré par les enseignants à propos des lois indiquées

13.3. L'expérience des enseignants à propos de l'inclusion scolaire (questions 53 à 60)

13.3.1. Le degré de contact personnel et professionnel des enseignants aux différents profils d'élèves (questions 53 à 56)

Dans un premier temps, nous avons questionné les enseignants sur leur connaissance et leur degré de contact, dans leur vie personnelle, avec les différents profils de personnes en situation de handicap ou à besoins particuliers indiquées. L'analyse des données met en exergue très significativement que 46,8 % (n = 377) d'enseignants déclarent être ou avoir été parfois en contact avec des personnes en situation de handicap physique, 40,6 % (n = 329) avec des personnes en situation de handicap sensoriel et 41,8 % (n = 337) avec des personnes en situation de handicap mental. Aussi, nous relevons que 24,4 % (n = 196) des répondants évoquent être ou avoir été très souvent en contact dans leur vie personnelle avec des personnes qui présentent des troubles dys.

À l'inverse plus de la moitié des enseignants interrogés, soit 64,8 % (n = 520), déclarent ne jamais avoir été en contact personnellement avec des personnes issues du voyage et 58,2 % (n = 466), avec des personnes allophones nouvellement arrivées en France. 21,2 % (n = 170) des répondants expriment être ou avoir souvent été en contact avec des personnes en situation familiale difficile et 18,5 % (n = 149) avec des personnes en situation sociale difficile.

Parmi les 37 enseignants qui ont apporté des précisions à la question : « si vous pensez à d'autres profils de personnes avec qui vous êtes ou avez été en contact, merci de préciser », nous relevons que 13 % déclarent être ou avoir été en contact personnellement avec des personnes qui présentent des Troubles Déficitaires de l'Attention et/ou de l'Hyperactivité (TDAH). Aussi, 10 % des enseignants, précisent avoir été en contact avec des personnes ayant un vécu traumatisant, des enfants placés, des personnes qui présentent des troubles psychiatriques ou encore des personnes trisomiques.

Dans un second temps, nous avons demandé aux enseignants leur degré de contact, cette fois dans leur vie professionnelle en classe, avec les différents profils d'ESH et d'EBEP. Le tableau 9

produit ci-dessous met en évidence par les calculs de significativité quelques éléments saillants dans la distribution des réponses tout en nous informant des fréquences des contacts des enseignants avec les différents types de profils.

	Jamais		Parfois		Souvent		Très souvent		Ne se prononce pas		Total
	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	
En situation de handicap physique	302	37.3%	431	53.3%	47	5.8%	28	3.5%	1	0.1%	809
En situation de handicap sensoriel (visuel/auditif)	408	50.4%	349	43.1%	37	4.6%	14	1.7%	1	0.1%	809
En situation de handicap mental	227	28.1%	386	47.8%	104	12.9%	86	10.7%	4	0.5%	807
Avec des troubles autistiques	123	15.2%	421	52%	173	21.4%	92	11.4%	1	0.1%	810
Avec des troubles dys	31	3.8%	207	25.6%	278	34.4%	274	33.9%	19	2.3%	809
Avec des problèmes/troubles du comportement	10	1.2%	235	29%	322	39.7%	243	30%	1	0.1%	811
En grande difficulté d'apprentissage	4	0.5%	168	20.7%	308	38%	330	40.7%	1	0.1%	811
Intellectuellement précoce/à haut potentiel	138	17.1%	465	57.6%	139	17.2%	51	6.3%	14	1.7%	807
Malade (PAI)	34	4.2%	275	33.9%	274	33.7%	228	28.1%	1	0.1%	812
En situation sociale difficile	15	1.8%	260	32%	273	33.6%	262	32.3%	2	0.2%	812
En situation familiale difficile	19	2.3%	261	32.2%	275	33.9%	254	31.3%	2	0.2%	811
Allophone (nouvellement arrivé en France)	234	29%	370	45.9%	127	15.8%	73	9.1%	2	0.2%	806
Allophone (en France depuis plus d'un an)	243	30.3%	336	41.9%	137	17.1%	83	10.3%	3	0.4%	802
Issue du voyage	248	30.7%	363	44.9%	109	13.5%	84	10.4%	4	0.5%	808
Total	2036	18%	4527	40%	2603	23%	2102	18.6%	56	0.5%	11324

Tableau 9 - Distribution des réponses à la question 55 : Fréquence de contact des enseignants avec les différents types de profils

Ainsi, en lisant le tableau verticalement, il apparaît très significativement dans le total de la colonne « parfois », un total de 40 % de réponses des enseignants qui déclarent « parfois » avoir ou avoir déjà eu en classe un ou plusieurs profils d'EBEP listés. 23 % de réponses « souvent » avoir ou avoir déjà eu dans en classe un ou plusieurs profils d'EBEP proposés.

En analysant les types de profils (lecture horizontale du tableau), nous constatons que le contact avec certains profils apparaît plus important (données en bleu dans les colonnes « souvent » et « très souvent »). C'est le cas des troubles dys, des problèmes/troubles du comportement, des grandes difficultés d'apprentissage, des malades et des situations sociales et familiales difficiles. Les contacts nettement moins fréquents se repèrent dans les colonnes « jamais » et « parfois » avec par exemple plus de la moitié des répondants, soit 50,4 % (n = 408) qui expriment ne jamais avoir eu dans leur classe un élève en situation de handicap sensoriel. Concernant les élèves en situation de handicap physique et ceux en situation de handicap mental, il ressort également un contact moins fréquent. Il en va de même pour les élèves allophones et issus du voyage.

Notons également que 57,6 % (n = 465) enseignants déclarent parfois avoir ou avoir déjà eu dans leur classe un élève intellectuellement précoce. Aussi, nous constatons que seulement 15,2 % (n = 123) des répondants déclarent ne jamais avoir eu dans leur classe des élèves avec des troubles autistiques, contre 52 % (n = 421) qui déclarent en avoir eu parfois.

Dans la question ouverte associée au groupe de questions, nous avons catégorisé 23 réponses dont les résultats apparaissent dans la figure 33 ci-dessous. Ainsi, il apparaît que 30 enseignants précisent avoir ou avoir eu d'autres profils d'élèves dans leur classe ; 16 % (n = 4) déclarent les élèves qui présentent plusieurs difficultés et handicaps : « polyhandicapés : scolarisation en MS d'une élève de 8 ans handicapée mentale, en fauteuil roulant avec corset , pas propre » (répondant 194) ; « Trisomie21 avec TDH » (répondant 434). 16 % (n = 4) des élèves avec des

TDAH ; 12 % (n = 3) des élèves dont le handicap/trouble n'est ou n'était pas reconnu, 12 % (n = 3) des enfants placés, et 12 % (n = 3), des enfants migrants.



Figure 31 - Distribution des réponses à la question 56 : Si vous pensez à d'autres profils d'élèves que vous avez ou avez déjà eu dans votre classe, merci de préciser

13.3.2. Les élèves reconnus institutionnellement en situation de handicap déclaré par les enseignants (questions 57 à 60)

Après s'être intéressée au degré de contact personnel et professionnel des enseignants à propos des différents types de profils d'EBEP, nous leur avons posé la question : « Malgré le fait que vous n'avez pas accès aux diagnostics des élèves, pouvez-vous évaluer le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers que vous avez cette année (2020-2021) dans votre classe ». Cette donnée nous informe sur le contexte professionnel dans lequel notre population se trouvait au moment de la passation du questionnaire. Nous renvoyons en annexe la lecture du tableau dans son ensemble, pour retenir ici quelques exemples.

Interrogés sur une échelle de « 0 » à « 10 et plus », les réponses obtenues permettent de constater quelques exemples de fréquences importantes ou certaines plus rares :

- 6,9 % (n = 54), 5 élèves en grande difficulté d'apprentissage dans leur classe ;
- 7,9 % (n = 61), 5 élèves en situation sociale difficile ;
- 13 % (n = 101), 3 élèves en grande difficulté d'apprentissage ;
- 13,9 % (n = 105), 3 élèves qui présentent des troubles dys ;
- 19,8 % (n = 149), 2 élèves avec des troubles dys ;
- 21,7 % (n = 168), 2 élèves avec des troubles du comportement ;
- 22,1 % (n = 172), 2 élèves en grande difficulté d'apprentissage ;
- 32,2 % (n = 252), 1 élève avec des troubles autistiques ;
- 33,3 % (n = 258), 1 élève qui présente des problèmes/troubles du comportement ;
- 33,8 % (n = 262), 1 élève malade qui bénéficie d'un PAI

Alors que le plus souvent il n'est question que d'un seul élève durant l'année concernée, dans le niveau « 10 et plus » nous constatons les distributions suivantes, en lisant dans le tableau ci-

dessous que 49 personnes déclarent avoir eu en 2020-21, « 10 et plus » élèves en grande difficulté, etc. :

En grande difficulté d'apprentissage	49	6.3%
En situation sociale difficile	45	5.8%
En situation de handicap mental	32	4.1%
En situation familiale difficile	29	3.7%
En situation de handicap physique	20	2.5%
Avec des troubles dys	18	2.4%
Avec des problèmes/troubles du comportement	8	1%
Malade (PAI)	6	0.8%
Allophone (en France depuis plus d'un an)	5	0.6%
Allophone (nouvellement arrivée en France)	4	0.5%
En situation de handicap sensoriel (visuel/auditif)	1	0.1%
Avec des troubles autistiques	1	0.1%
Intellectuellement précoce/à haut potentiel	1	0.1%
Issue du voyage	1	0.1%
Total	220	2%

Tableau 10 - répartition des réponses « 10 et plus » selon les différents types de profils d'EBEP

Il s'agit là de situations à la marge, dont l'existence est néanmoins importante à souligner.

Dans les réponses à la question ouverte associée, parmi les autres profils d'élèves que 37 enseignants précisent avoir dans leur classe en 2020-2021, nous relevons que 5 enseignants mentionnent avoir des élèves avec des TDAH : « Les élèves présentant un trouble du déficit attentionnel (TDAH) sont aussi souvent difficile à comprendre et à aider » (répondant 257). Aussi, nous relevons que pour 3 enseignants, notamment 1 enseignants d'ULIS et 1 enseignant de RASED, chaque profil d'élèves est singulier : « étant enseignante en RASED, je n'ai pas de classes à moi mais des groupes d'élèves qui sont tous à besoins particuliers » (répondant 618). Enfin, 3 enseignants également déclarent avoir des élèves avec des Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages (TSLA), et 3 autres, des élèves non allophones mais qui pourtant parlent peu français : « Élèves nés en France mais dont les parents ne parlent pas ou peu le français. Ces élèves ont donc un niveau très faible en langue française bien qu'ils rentrent pas dans la case allophone » (répondant 806).

Enfin, nous nous sommes intéressée aux élèves qui bénéficient d'une reconnaissance de handicap par la MDPH et plus précisément, ceux qui bénéficient d'une notification AESH. L'analyse des données met en évidence que 40,7 % (n = 254) des enseignants déclarent qu'un seul élève reconnu par la MDPH bénéficie d'une notification AESH dans leur classe et 18,6 % (n = 116), 2 élèves. 23,9 % (n = 149) des répondants expriment qu'aucun élève de leur classe ne bénéficie d'une notification AESH.

Parmi les élèves qui bénéficient d'une notification AESH, 54,2 % (n = 245) des enseignants déclarent qu'un élève en a un.e réellement au quotidien dans la classe. 19,7 % (n = 89) expriment

que 2 élèves en ont un.e. Enfin, 10 % (n = 45) des répondants expriment qu'aucun élève notifié AESH n'en bénéficie d'un.e réellement en classe.

13.4. La formation initiale et continue des enseignants (questions 61 à 65)

Nous nous sommes intéressée à la manière dont les enseignants interrogés évaluent leurs formations initiale et continue institutionnelle relatives à l'inclusion scolaire des ESH et à besoins éducatifs particuliers en suivant la même liste que plus haut dans le questionnaire.

13.4.1. La formation initiale (questions 61-62)

Dans le tableau 11 ci-dessous au sujet de la formation initiale, nous constatons que les réponses « pas du tout satisfait » et « plutôt pas satisfait » sont très largement majoritaires (toujours en observant la couleur bleue signalant un écart supérieur à l'effectif des réponses attendues).

	Pas du tout satisfait		Plutôt pas satisfait		Plutôt satisfait		Tout à fait satisfait		Ne se prononce pas		Total Eff.
	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	
En situation de handicap physique	<u>669</u>	<u>82.8%</u>	<u>87</u>	<u>10.8%</u>	<u>17</u>	<u>2.1%</u>	<u>7</u>	<u>0.9%</u>	<u>28</u>	<u>3.5%</u>	808
En situation de handicap sensoriel (visuel/auditif)	<u>687</u>	<u>85%</u>	<u>76</u>	<u>9.4%</u>	<u>11</u>	<u>1.4%</u>	<u>4</u>	<u>0.5%</u>	<u>30</u>	<u>3.7%</u>	808
En situation de handicap mental	<u>670</u>	<u>82.9%</u>	<u>86</u>	<u>10.6%</u>	<u>20</u>	<u>2.5%</u>	<u>8</u>	<u>1%</u>	<u>24</u>	<u>3%</u>	808
Avec des troubles autistiques	<u>656</u>	<u>81.3%</u>	<u>105</u>	<u>13%</u>	<u>16</u>	<u>2%</u>	<u>8</u>	<u>1%</u>	<u>22</u>	<u>2.7%</u>	807
Avec des troubles dys	<u>554</u>	<u>68.6%</u>	174	21.6%	<u>52</u>	<u>6.4%</u>	<u>5</u>	<u>0.6%</u>	<u>22</u>	<u>2.7%</u>	807
Avec des problèmes/troubles du comportement	<u>630</u>	<u>78%</u>	<u>130</u>	<u>16.1%</u>	<u>19</u>	<u>2.4%</u>	<u>8</u>	<u>1%</u>	<u>21</u>	<u>2.6%</u>	808
En grande difficulté d'apprentissage	<u>447</u>	<u>55.3%</u>	<u>238</u>	<u>29.4%</u>	<u>99</u>	<u>12.2%</u>	<u>6</u>	<u>0.7%</u>	<u>19</u>	<u>2.3%</u>	809
Intellectuellement précoce/à haut potentiel	<u>631</u>	<u>78.2%</u>	<u>118</u>	<u>14.6%</u>	<u>25</u>	<u>3.1%</u>	<u>3</u>	<u>0.4%</u>	<u>30</u>	<u>3.7%</u>	807
Malade (PAI)	<u>505</u>	<u>62.5%</u>	153	18.9%	<u>101</u>	<u>12.5%</u>	<u>18</u>	<u>2.2%</u>	<u>31</u>	<u>3.8%</u>	808
En situation sociale difficile	<u>586</u>	<u>72.6%</u>	143	17.7%	<u>45</u>	<u>5.6%</u>	<u>6</u>	<u>0.7%</u>	<u>27</u>	<u>3.3%</u>	807
En situation familiale difficile	<u>592</u>	<u>73.2%</u>	144	17.8%	<u>41</u>	<u>5.1%</u>	<u>5</u>	<u>0.6%</u>	<u>27</u>	<u>3.3%</u>	809
Allophone (nouvellement arrivée en France)	<u>623</u>	<u>77.5%</u>	<u>117</u>	<u>14.6%</u>	<u>21</u>	<u>2.6%</u>	<u>2</u>	<u>0.2%</u>	<u>41</u>	<u>5.1%</u>	804
Allophone (en France depuis plus d'un an)	<u>624</u>	<u>77.4%</u>	<u>113</u>	<u>14%</u>	<u>25</u>	<u>3.1%</u>	<u>2</u>	<u>0.2%</u>	<u>42</u>	<u>5.2%</u>	806
Issue du voyage	<u>638</u>	<u>79.3%</u>	<u>96</u>	<u>11.9%</u>	<u>17</u>	<u>2.1%</u>	<u>3</u>	<u>0.4%</u>	<u>51</u>	<u>6.3%</u>	805
Total	<u>8512</u>	<u>75.3%</u>	<u>1780</u>	<u>15.8%</u>	<u>509</u>	<u>4.5%</u>	<u>85</u>	<u>0.8%</u>	<u>415</u>	<u>3.7%</u>	11301

Tableau 11 - Evaluations des formations initiales au sujet des ESH et BEP

Nous recensons à l'échelle de l'ensemble des situations de handicap et de BEP, très significativement, 75,3 % de réponses « pas du tout satisfait ». Aucune situation n'échappe à cette perception, avec les valeurs les plus importantes qui se concentrent autour des type de profil d'ESH et d'EBEP suivants, avec des valeurs de plus de 80 % :

- 85 % (n = 687) les ESH sensoriel ;
- 82,9 % (n = 670) les ESH mental ;
- 82,8 % (n = 669) les ESH physique ;
- 81,3 % (n = 656) les élèves avec des troubles autistiques.

Les autres types ne s'éloignent cependant pas beaucoup de ces valeurs très élevées, avec la valeur la plus basse de 55,3 % (n = 447) pour la formation sur les élèves en grande difficulté d'apprentissage, pour laquelle les perceptions sont plus nuancées.

Au total, nous constatons seulement 0,8 % de réponses « tout à fait satisfait » pour tous les profils d'élèves proposés et 4,5 % de réponses « plutôt satisfait », constatant aussi que 3,7 % de « ne se prononce pas ».

Concernant la question ouverte associée « Si vous avez un ou des autres types de profils d'élèves, merci de préciser lesquels et le degré de formation initiale que vous avez eu à leur sujet », 28 participants ont répondu, sur lesquels près de la moitié (46 %) déclarent ne pas avoir eu de formation initiale sur le handicap et les BEP. Il est intéressant aussi de noter que pour 29 % (n = 8) d'entre eux, leur formation initiale est trop lointaine : « Ayant été formé il y a une vingtaine d'années, il n'y avait rien sur les profils de ces enfants et pas de politique d'inclusion » (répondant 138) ; « formation initiale suivie entre 1983 et 1986 : ces questions n'étaient absolument pas abordées » (répondant 537). Pour les 7 % (n = 2) des répondants qui déclarent ne rien avoir vu concernant les BEP en formation initiale, citons « la formation que j'ai reçue était en vue d'élèves sans besoin particulier » (répondant 375). 7 % (n = 2) également évoquent s'être formé essentiellement sur le terrain : « Tant qu'on a pas l'élève devant soi, les formations n'ont pas le même intérêt et je ne me souviens pas d'avoir été formée même si je pense bien que si » (répondant 571). Enfin, nous relevons qu'un enseignant exprime avoir reçu « 3 heures sur une formation de 3 années à l'époque » (répondant 68).

13.4.2. La formation continue (questions 63-64)

Au sujet de la formation continue dont la distribution des réponses est présentée dans le tableau 12 ci-dessous, nous recueillons une distribution des réponses dont la tendance est similaire que celle recueillie pour la formation initiale. La modalité « pas du tout satisfait » obtient ici également la très grande majorité des réponses avec 64 % au niveau de l'ensemble des profils d'élèves indiqués. Notons que les avis apparaissent plus nuancés, avec des valeurs moins importantes, même si elles situent encore entre 73,5 % et 46,8 %.

	Pas du tout satisfait		Plutôt pas satisfait		Plutôt satisfait		Tout à fait satisfait		Ne se prononce pas		Total
	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	
En situation de handicap physique	587	72.6%	128	15.8%	27	3.3%	1	0.1%	65	8%	808
En situation de handicap sensoriel (visuel/auditif)	594	73.5%	115	14.2%	28	3.5%	5	0.6%	66	8.2%	808
En situation de handicap mental	569	70.6%	142	17.6%	41	5.1%	8	1%	46	5.7%	806
Avec des troubles autistiques	513	63.5%	176	21.8%	74	9.2%	8	1%	37	4.6%	808
Avec des troubles dys	397	49.2%	237	29.4%	128	15.9%	12	1.5%	33	4.1%	807
Avec des problèmes/troubles du comportement	475	58.9%	226	28%	65	8.1%	9	1.1%	32	4%	807
En grande difficulté d'apprentissage	378	46.8%	245	30.3%	135	16.7%	17	2.1%	33	4.1%	808
Intellectuellement précoce/à haut potentiel	519	64.3%	181	22.4%	52	6.4%	6	0.7%	49	6.1%	807
Malade (PAI)	468	58%	148	18.3%	118	14.6%	18	2.2%	55	6.8%	807
En situation sociale difficile	527	65.4%	183	22.7%	42	5.2%	5	0.6%	49	6.1%	806
En situation familiale difficile	531	65.8%	185	22.9%	39	4.8%	4	0.5%	48	5.9%	807
Allophone (nouvellement arrivée en France)	551	68.4%	141	17.5%	40	5%	4	0.5%	70	8.7%	806
Allophone (en France depuis plus d'un an)	551	68.6%	140	17.4%	36	4.5%	5	0.6%	71	8.8%	803
Issue du voyage	562	70%	132	16.4%	25	3.1%	4	0.5%	80	10%	803
Total	7222	64%	2379	21.1%	850	7.5%	106	0.9%	734	6.5%	11291

Tableau 12 - Evaluations des formations continues au sujet des ESH et BEP

Concernant la perception de la formation continue, nous remarquons que les valeurs les plus hautes se situent dix points de pourcentage plus bas que pour la formation initiale. Ainsi ressortent à partir de 70 % « pas du tout satisfait » pour les besoins suivants :

- 73,5 % (n = 594) ESH sensoriel ;

- 72,6 % (n = 587) ESH physique ;
- 70,6 % (n = 569) ESH mental ;
- 70 % (n = 562) élèves issus du voyage

Pour trois types nous relevons des perceptions plus nuancées : troubles dys, troubles du comportement et en grande difficulté d'apprentissage.

Dans l'ensemble, concernant les perceptions de participants « tout à fait satisfait » (0,9 %) avec les formations continues, nous trouvons une distribution de réponses similaire que celle au sujet de la formation initiale (à une différence de 0,1 % près).

26 participants ont répondu à la question ouverte associée. La catégorisation de ces discours met en évidence que 46 % (n = 13) de cette sous-population de répondants déclarent ne pas avoir eu de formation continue institutionnelle relative à l'inclusion des ESH et à BEP : « Ce n'est pas qu'elle n'est pas satisfaisante...c'est qu'on n'en a pas du tout ! » (répondant 344) ;

Aucune formation continue reçue relative à ces profils d'élèves. Les formations continues reçues sont basées essentiellement sur les contenus pédagogiques en Etude de la langue, domaine mathématiques, l'anglais, le sport... Aucune formation reçue à ce jour sur "Comment gérer une classe et toute son hétérogénéité", "accueillir des élèves en situation d'handicap", etc. Depuis 2 ans, on ne nous donne même plus le choix. Les thèmes nous sont imposés et ces derniers sont accés sur les enseignement en mathématiques, l'étude de la langue, les activités physiques et sportives et l'anglais !!! (répondant 423).

18 % (n = 5) de ces enseignants disent s'autoformer (y compris effectuer des formations individuelles sur temps personnel) : « j'ai fait une formation PERSONNELLE sur la déficience visuelle, un mercredi, dans un établissement dédié à ce handicap. » (répondant 551) ; « Aucune formation...(si ce n'est mes lectures personnelles en fonction de mes élèves, pas le choix) » (répondant 189).

Par ailleurs, 14 % (n = 4) des enseignants déclarent avoir suivi des formations continues sur le handicap et les BEP : « On a eu droit à 3 heures d'informations sur l'école inclusive au regard de la réglementation et les nouvelles dispositions » (répondant 510) ; « Comment accueillir un élève dys en classe: 2 x 3h Comment préparer les PPS : 3h » (répondant 486).

13.4.3. Les modalités de formation des enseignants à l'accueil des ESH (question 65)

Afin d'approfondir la place de la formation au regard de l'école inclusive, le questionnaire comportait également une question sur la manière dont les formations à l'accueil des ESH ont été suivies et s'intéressaient à la nature de la prise d'initiative quant à la formation suivie, personnelle ou sur demande institutionnelle ?

Dans le tableau 13 ci-dessous nous remarquons la prédominance d'initiatives tout à fait personnelles (39,5 % « plutôt d'accord » et 34,3 % « tout à fait d'accord » pour déclarer s'être formé « de ma propre initiative, par mes propres moyens »), bien davantage que des incitations institutionnelles (77,5 % « pas du tout d'accord »).

	Pas du tout d'accord		Plutôt d'accord		Plutôt d'accord		Tout à fait d'accord		Total
	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	
En formation initiale	622	79.6%	102	13.1%	41	5.2%	16	2%	781

De ma propre initiative en formation continue PAF (plan d'action de formation)	<u>438</u>	<u>56.4%</u>	<u>108</u>	<u>13.9%</u>	175	22.6%	<u>55</u>	<u>7.1%</u>	776
A la demande de mon établissement, en formation continue	<u>593</u>	<u>77.5%</u>	<u>92</u>	<u>12%</u>	<u>67</u>	<u>8.8%</u>	<u>13</u>	<u>1.7%</u>	765
De ma propre initiative, en formation à distance	<u>487</u>	<u>63.7%</u>	<u>74</u>	<u>9.7%</u>	<u>148</u>	<u>19.4%</u>	<u>55</u>	<u>7.2%</u>	764
De ma propre initiative, par un organisme privé	<u>635</u>	<u>84.3%</u>	<u>44</u>	<u>5.8%</u>	<u>42</u>	<u>5.6%</u>	<u>32</u>	<u>4.2%</u>	753
De ma propre initiative, par mes propres moyens	<u>164</u>	<u>20.7%</u>	<u>44</u>	<u>5.5%</u>	<u>313</u>	<u>39.5%</u>	<u>272</u>	<u>34.3%</u>	793
En participant à des actions de recherche collaborative/participative avec une équipe de chercheurs	<u>637</u>	<u>84.3%</u>	<u>59</u>	<u>7.8%</u>	<u>48</u>	<u>6.3%</u>	<u>12</u>	<u>1.6%</u>	756
Total	<u>3576</u>	<u>66.4%</u>	<u>523</u>	<u>9.7%</u>	<u>834</u>	<u>15.5%</u>	<u>455</u>	<u>8.4%</u>	5388

Tableau 13 - Nature des formations suivies pour l'inclusion scolaire des ESH

Notons qu'une grande majorité de 79,6 % (n = 622) expriment ne pas être du tout d'accord avec le fait que la formation initiale les auraient formés à l'inclusion des ESH. Parmi les formations déclarées sur « propre initiative » (présente dans quatre modalités de réponse proposées) il est intéressant de noter une prédominance de réponses sur celles indiquant « par mes propres moyens ». Enfin, si la participation à des actions de recherche collaborative/participative est bien présente, elle n'est que très faiblement développée et ne concernerait que 7,9 % (n = 50) des répondants.

13.5. Les ressources pour l'inclusion scolaire des ESH (questions 66 à 76)

Cette partie s'intéresse aux ressources que les enseignants déclarent utiliser et élaborer pour favoriser spécifiquement l'inclusion scolaire des ESH.

13.5.1. Les ressources institutionnelles (questions 66-67)

Nous nous sommes d'abord intéressée au degré d'utilisation d'une série de ressources institutionnelles présentées dans le tableau 14 ci-dessous.

	Jamais		Parfois		Souvent		Très souvent		Ne se prononce pas		Total
	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	
Sites web (Académie)	<u>123</u>	<u>15.5%</u>	<u>374</u>	<u>47.2%</u>	161	20.3%	<u>117</u>	<u>14.8%</u>	<u>18</u>	<u>2.3%</u>	793
Site web (Ministère)	<u>190</u>	<u>24.3%</u>	<u>364</u>	<u>46.5%</u>	141	18%	<u>68</u>	<u>8.7%</u>	<u>19</u>	<u>2.4%</u>	782
Cap école inclusive	<u>490</u>	<u>63.6%</u>	154	20%	<u>60</u>	<u>7.8%</u>	<u>32</u>	<u>4.2%</u>	<u>35</u>	<u>4.5%</u>	771
Canopé	160	20.1%	<u>343</u>	<u>43.1%</u>	185	23.3%	<u>88</u>	<u>11.1%</u>	<u>19</u>	<u>2.4%</u>	795
Éduscol	<u>78</u>	<u>9.8%</u>	<u>368</u>	<u>46.3%</u>	<u>224</u>	<u>28.2%</u>	<u>108</u>	<u>13.6%</u>	<u>16</u>	<u>2%</u>	794
CNESCO (Centre national d'étude des systèmes scolaires)	<u>619</u>	<u>79.8%</u>	<u>95</u>	<u>12.2%</u>	<u>24</u>	<u>3.1%</u>	<u>5</u>	<u>0.6%</u>	<u>33</u>	<u>4.3%</u>	776
Plateformes pédagogiques institutionnelles (M@gistère,...)	<u>225</u>	<u>28.6%</u>	<u>369</u>	<u>46.9%</u>	<u>121</u>	<u>15.4%</u>	<u>53</u>	<u>6.7%</u>	<u>19</u>	<u>2.4%</u>	787
Manuels d'éditeurs	<u>209</u>	<u>26.7%</u>	<u>296</u>	<u>37.8%</u>	180	23%	<u>80</u>	<u>10.2%</u>	<u>19</u>	<u>2.4%</u>	784
Documentation pédagogique	<u>95</u>	<u>12%</u>	<u>292</u>	<u>36.9%</u>	<u>243</u>	<u>30.7%</u>	143	18.1%	<u>18</u>	<u>2.3%</u>	791
Sites internet spécialisés	<u>91</u>	<u>11.4%</u>	<u>214</u>	<u>26.9%</u>	<u>271</u>	<u>34%</u>	<u>206</u>	<u>25.8%</u>	<u>15</u>	<u>1.9%</u>	797
Articles et revues scientifiques	<u>304</u>	<u>38.8%</u>	<u>267</u>	<u>34.1%</u>	<u>126</u>	<u>16.1%</u>	<u>72</u>	<u>9.2%</u>	<u>15</u>	<u>1.9%</u>	784
Livres scientifiques et spécialisés	<u>327</u>	<u>41.6%</u>	<u>238</u>	<u>30.2%</u>	<u>119</u>	<u>15.1%</u>	<u>84</u>	<u>10.7%</u>	<u>19</u>	<u>2.4%</u>	787
Revue professionnelle	<u>452</u>	<u>57.7%</u>	<u>214</u>	<u>27.3%</u>	<u>60</u>	<u>7.7%</u>	<u>37</u>	<u>4.7%</u>	<u>20</u>	<u>2.6%</u>	783
Total	<u>3363</u>	<u>32.9%</u>	<u>3588</u>	<u>35.1%</u>	<u>1915</u>	<u>18.7%</u>	<u>1093</u>	<u>10.7%</u>	<u>265</u>	<u>2.6%</u>	10224

Tableau 14 - Fréquence déclarée d'utilisation des ressources institutionnelles

En repérant les écarts à une équi-répartition des réponses nous observons une concentration importante à gauche du tableau sur les modalités « jamais » et « parfois », à l'exception des sites web de l'Académie, Canopé, Eduscol, la documentation pédagogique, et des sites internet spécialisés. Ces deux derniers types de ressources ressortent d'ailleurs parmi les plus consultés. Ainsi, les ressources que 25,8 % (n = 206) des enseignants interrogés déclarent utiliser très souvent correspondent aux sites internet spécialisés et 34 % (n = 271) déclarent l'utiliser souvent. Ensuite, nous relevons que 30,7 % (n = 243) d'enseignants déclarent se servir souvent de la documentation pédagogique et 28,2 % (n = 224) d'Eduscol.

Dans l'ensemble, en totalisant les réponses sur chaque fréquence déclarée affichée en colonnes, nous notons que 35,1 % des réponses correspondent au degré d'utilisation « parfois » pour toutes les ressources suggérées. Ainsi, par exemple, 47,2 % (n = 374) des enseignants interrogés expriment utiliser parfois les sites web académiques et 46,5 % (n = 364), les sites web du Ministère. Enfin, nous remarquons que 32,9 % (n = 3363) des réponses correspondent au degré d'utilisation « jamais ». Parmi celles-ci, 79,8 % (n = 619) des enseignants déclarent ne jamais utiliser les ressources du CNESEO, 63,6 % (n = 490), Cap école inclusive et 57,7 % (n = 452), les revues professionnelles.

Notons au sujet de chaque type de ressources que nous ne connaissons pas leurs titres et qu'il n'est de ce fait pas possible de vérifier si chaque répondant a la même perception de ce qu'il met derrière les notions de documentation pédagogique, manuel, site spécialisé etc.

L'analyse qualitative des discours de 63 participants, recueillis dans la question ouverte concernant l'utilisation d'autres ressources de type institutionnel, met en évidence les éléments suivants qui donnent en même temps quelques précisions intéressantes :

- 17 enseignants évoquent les échanges avec leurs collègues comme une ressource pour l'inclusion des ESH : « les collègues qui ont déjà eu des expériences et testés des choses dans leurs classes » (répondant 263).
- 10 enseignants déclarent utiliser des ressources numériques, notamment des blogs de parents, d'enseignants spécialisés, d'associations : « Blog d'enseignant en spécialisé, utilisation de ses connaissances personnelles lié au handicap ou toutes situations d'inclusion déjà rencontrés » (répondant 775) ; « Des blog de parents d'enfants en situation de handicap ainsi que des communications d'associations qui luttent pour une meilleure compréhension et prise en charge du handicap » (répondant 801).
- 8 enseignants informent s'appuyer sur des professionnels qui exercent dans le champ du handicap : « Ressources humaines : conseils et appuis d'enseignants spécialisés, d'orthophonistes, d'éducateurs (dans le cadre de mes connaissances personnelles) » (répondant 436) ; « Collègues éducateurs, psychologues, responsables projets de l'IME. Collègues enseignants » (répondant 243).
- 5 enseignants expriment utiliser les réseaux sociaux : « groupe Facebook d'enseignants ULIS et enseignants passant le CAPEI » (répondant 145). Notons que ce type de ressources faisait l'objet d'une autre question dans le questionnaire, ne relevant dans notre analyse pas directement d'une institution en particulier.

13.5.2. Les ressources numériques et les réseaux sociaux (questions 68-69)

Dans un second temps, le questionnaire était centré plus particulièrement sur les ressources numériques et les réseaux sociaux, ce qui donne la distribution présentée dans le tableau 15 ci-après.

	Jamais		Parfois		Souvent		Très souvent		Ne se prononce pas		Total
	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	
Sites ou blogs d'enseignants	66	8.2%	207	25.7%	223	27.7%	299	37.2%	9	1.1%	804
Réseau social Facebook	504	63.8%	133	16.8%	68	8.6%	73	9.2%	12	1.5%	790
Réseau social LinkedIn	751	95.7%	17	2.2%	3	0.4%	1	0.1%	13	1.7%	785
Réseaux sociaux autres	627	80%	77	9.8%	42	5.4%	21	2.7%	17	2.2%	784
Plateformes de vidéos type Youtube	288	36.2%	330	41.5%	110	13.8%	56	7%	12	1.5%	796
Total	223	6.5%	764	19.3%	446	11.3%	450	11.4%	63	1.6%	3959

Tableau 15 - Fréquence déclarée d'utilisation des ressources numériques et réseaux sociaux

La principale caractéristique que nous pouvons pointer dans cette distribution des réponses est la majorité de « jamais » (56,5 %). Deux écarts ressortent cependant avec d'une part un résultat plus nuancé pour les plateformes de vidéos type Youtube 36,2 % « jamais » (n = 288) et 41,5 % (n = 330) « parfois » ; d'autre part un résultat nettement opposé au niveau de la première ligne du tableau au sujet des sites ou blogs d'enseignants. Il ressort ainsi de manière très significative que 37,2 % (n = 299) des enseignants interrogés déclarent « très souvent » utiliser les sites ou blogs d'autres enseignants et que 27,7 % (n = 223) déclarent les utiliser souvent et même 25,7 % « parfois ». Il est rare que la modalité de réponse « jamais » recueille aussi peu de choix (8,2 %, n = 66), alors que pour le réseau social Facebook, 63,8 % (n = 504) déclarent ne jamais l'utiliser, 95,7 % (n = 751) pour le réseau social LinkedIn, 80 % (n = 627) pour les réseaux sociaux éventuellement « autres ».

Ce qui ressort de cette distribution de réponses, c'est que la question de l'inclusion semble peu discutée au sein des réseaux sociaux, mais trouve un intérêt à faire l'objet de présentations sur les sites, blogs ou encore vidéos de type Youtube, ressources pour lesquelles la discussion n'est pas la première fonctionnalité. La question qui se pose c'est de comprendre le type de présentation proposée sur ces ressources accessibles sur Internet, s'agit-il de présentation de cas, de bonnes pratiques, de journaux de bord ?

Parmi les 10 enseignants qui ont souhaité apporter des précisions à propos des autres réseaux sociaux qu'ils utilisent, il apparaît que

- 4 d'entre eux expriment utiliser plus particulièrement le réseau social Instagram : « Beaucoup Instagram (profils de maîtres formateurs, profils d'enseignants étrangers, de marques comme hoptoys) » (répondant 326) ;
- 3 mentionnent des blogs de parents ou de professionnels : « Sites de parents ou professionnels par rapport à une thématique » (répondant 738) ;
- 3 citent Twitter.

Par ailleurs, nous relevons que 11 enseignants expriment utiliser des ressources numériques telles que Cairn ou d'« Autres sites pédagogiques comme lalilo, logiciel éducatif, math en

poche... » (répondant 43). Il est intéressant ici de noter la référence à des logiciels, que notre enquête a certainement insuffisamment explorés au titre de ressources pour l'école inclusive.

13.5.3. Les ressources humaines (questions 70-71)

Après s'être intéressée aux ressources institutionnelles et aux ressources numériques utilisées pour l'inclusion scolaire des ESH, nous avons questionné les enseignants afin de savoir avec quelle(s) personne(s) ils déclarent travailler pour favoriser l'inclusion de ces élèves. Au premier regard porté sur le tableau 16 ci-après nous observons dans l'ensemble une distribution de réponses nettement plus homogène sur les différentes modalités de fréquences proposées, ce qui suggère en même temps une certaine hétérogénéité des pratiques et des contextes de travail des enseignants.

	Jamais		Parfois		Souvent		Très souvent		Ne se prononce pas		Total
	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.	
AESH (AVS)	<u>34</u>	<u>4.2%</u>	<u>195</u>	<u>24.3%</u>	<u>190</u>	<u>23.6%</u>	<u>382</u>	<u>47.5%</u>	<u>3</u>	<u>0.4%</u>	804
Enseignant.e ULIS	<u>445</u>	<u>57.6%</u>	149	19.3%	<u>43</u>	<u>5.6%</u>	<u>105</u>	<u>13.6%</u>	<u>30</u>	<u>3.9%</u>	772
Enseignant.e RASED	154	19.2%	<u>236</u>	<u>29.4%</u>	<u>203</u>	<u>25.3%</u>	<u>203</u>	<u>25.3%</u>	<u>7</u>	<u>0.9%</u>	803
Référent.e de scolarité MDPH (enseignant.e référent.e)	<u>134</u>	<u>16.7%</u>	<u>345</u>	<u>42.9%</u>	186	23.1%	136	16.9%	<u>3</u>	<u>0.4%</u>	804
Psychologue de l'éducation nationale	<u>43</u>	<u>5.3%</u>	<u>334</u>	<u>41.4%</u>	<u>237</u>	<u>29.4%</u>	<u>191</u>	<u>23.7%</u>	<u>1</u>	<u>0.1%</u>	806
Professionnel.le.s du secteur médico-social (CMP, CMPP, SESSAD, ITEP, IME,...)	180	22.4%	<u>370</u>	<u>46.1%</u>	160	19.9%	<u>91</u>	<u>11.3%</u>	<u>2</u>	<u>0.2%</u>	803
Professionnel.le.s du secteur libéral (orthophonistes, psychomotriciens,...)	<u>100</u>	<u>12.4%</u>	<u>378</u>	<u>47%</u>	<u>220</u>	<u>27.4%</u>	<u>104</u>	<u>12.9%</u>	<u>2</u>	<u>0.2%</u>	804
Directeur.rice de l'établissement	<u>71</u>	<u>9.1%</u>	<u>104</u>	<u>13.3%</u>	149	19.1%	<u>362</u>	<u>46.4%</u>	<u>94</u>	<u>12.1%</u>	780
Équipe enseignante de votre école	<u>10</u>	<u>1.2%</u>	<u>81</u>	<u>10%</u>	<u>212</u>	<u>26.3%</u>	<u>496</u>	<u>61.5%</u>	<u>8</u>	<u>1%</u>	807
Collègues enseignant.e.s (en dehors de votre école)	181	23%	<u>285</u>	<u>36.3%</u>	147	18.7%	166	21.1%	<u>7</u>	<u>0.9%</u>	786
Parents	<u>18</u>	<u>2.2%</u>	<u>200</u>	<u>24.9%</u>	<u>286</u>	<u>35.6%</u>	<u>295</u>	<u>36.7%</u>	<u>4</u>	<u>0.5%</u>	803
Total	<u>1370</u>	<u>15.6%</u>	<u>2677</u>	<u>30.5%</u>	<u>2033</u>	<u>23.2%</u>	<u>2531</u>	<u>28.9%</u>	<u>161</u>	<u>1.8%</u>	8772

Tableau 16 - Distribution des réponses à la question 70 : Dans votre pratique relative à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, vous travaillez avec

Relevons quelques résultats importants. Les résultats de la colonne « jamais » apparaît en-dessous des résultats au regard d'une équi-distribution, sauf en ce qui concerne le travail avec des enseignants ULIS (où les 57,6 % se situent nettement au-dessus de l'attendu). Ce chiffre peut s'expliquer par le fait qu'il n'y a pas d'ULIS dans toutes les écoles élémentaires et qu'il y en a pas du tout dans les écoles maternelles.

Au sujet des professionnels du secteur médico-social (22,4 %) et les collègues enseignants « en dehors de votre école » (23 %), la distribution correspond à celle théoriquement attendue, ce qui souligne particulièrement pour la perception des collègues enseignants en dehors de leur école comme ressource une hétérogénéité de situations, du fait que les réponses sont distribuées de manière assez homogène sur les quatre modalités de l'échelle de fréquence. Le travail avec des enseignants RASED est également réparti de manière assez homogène entre les différentes modalités de réponse, légèrement en faveur du souvent et très souvent. L'enseignant RASED n'occupe ainsi pas non plus une place égale auprès des répondants, notamment parce que la politique de répartition des RASED n'est pas la même selon les départements.

D'autres résultats méritent d'être soulignés. Dans le prolongement du résultat relevant une hétérogénéité de pratiques avec les collègues « en dehors de votre école », il ressort par contraste une perception nettement plus affirmée pour l'équipe enseignante « de votre école ». Nous constatons en effet que 61,5 % (n = 496) des enseignants interrogés déclarent travailler très souvent avec l'équipe enseignante de leur école et 26,3 % (n = 212) souvent.

D'autres acteurs importants ressortent :

- 47,5 % (n = 382) des enseignants expriment travailler très souvent avec les AESH, 23,6 % (n = 190) souvent, 24,3 % (n = 195) parfois. Seulement 4,2 % (n = 34) déclarent ne jamais travailler avec les AESH.
- Aussi, de manière très significative, 46,4 % (n = 362) des répondants évoquent travailler très souvent avec le directeur de l'établissement.
- 42,9 % (n = 345) et 41,4 % (n = 334) des enseignants évoquent respectivement travailler parfois avec les référents de scolarité MDPH et les psychologues de l'Éducation nationale.
- Dans des proportions moindres, nous relevons que 27,4 % (n = 220) des enseignants expriment travailler souvent avec les professionnels du secteur libéral contre 19,9 %

(n = 160) avec les professionnels du secteur médico-social. 47 % (n = 378) et 46,1 % (n = 370) des répondants évoquent parfois travailler avec les professionnels sur secteur libéral et médico-social.

Dans la question ouverte associée, parmi les 56 réponses que nous avons catégorisées, 14 enseignants abordent le fait qu'ils travaillent avec les professionnels du secteur du handicap, ou plutôt pour certains qu'ils souhaiteraient travailler avec eux. En effet, un enseignant précise : « Il est impossible de joindre les professionnels du CMPP CMSP, et il est trop rare et difficile d'arriver à joindre les professionnels libéraux » (répondant 354). Ce manque de disponibilité, mais aussi d'implication, ressortent également du discours suivant ;

Enseignant référent n'est vu que pour faire les bilans de gesvasco et suivi des dossiers gevasco, je ne considère donc pas qu'on travaille ensemble. Je fais seule tous les dossiers (sans aide) et il les lit en réunion et fait le bilan. Le RASED est débordé...Les orthophonistes acceptent quelque fois de travailler avec nous et alors on fait un chouette boulot en utilisant les même outils pour aider l'élève et ça, ça marche bien !!! Idem pour les ergothérapeutes...voir même une fois une psy privé ! (répondant 42).

Il y a également cinq enseignants qui déclarent travailler avec les professeurs et professionnels ressource autisme et cinq autres avec des représentants de la commune : « La mairie et les animateurs du centre pour le lien avec le temps périscolaire » (répondant 486). Enfin, quatre enseignants expriment travailler avec la PMI et quatre autres avec des associations.

13.5.4. L'élaboration de ressources pour l'inclusion scolaire d'ESH et à BEP (questions 72-73)

L'élaboration de ressources pour l'inclusion d'ESH et d'EBEP par les enseignants eux-mêmes apparait comme un geste professionnel important à sonder au regard de la part importante du métier qui doit s'appuyer sur l'expérience professionnelle personnelle des enseignants. A la question « Élaborez-vous des ressources pour l'inclusion scolaire des ESH avec » suivie d'une liste de profils professionnels, nous obtenons une distribution centrée majoritairement sur les positions « jamais » et « parfois » tel que le montre le tableau 17 ci-dessous. Notons que la distribution des réponses de la dernière ligne du tableau, qui prévoyait d'indiquer que c'est « seul » que les ressources sont élaborées, contraste avec les précédentes du fait qu'on y trouve plus de la moitié de réponses à l'opposé avec la position « très souvent » (54,2 %, n = 424).

	Jamais		Parfois		Souvent		Très souvent		Ne se prononce pas		Total
	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	Eff.	% Rep	
AESH (AVS)	<u>198</u>	<u>25.1%</u>	<u>248</u>	<u>31.4%</u>	<u>196</u>	<u>24.8%</u>	<u>121</u>	<u>15.3%</u>	<u>27</u>	<u>3.4%</u>	790
Enseignant.e ULIS	<u>508</u>	<u>66%</u>	<u>107</u>	<u>13.9%</u>	<u>45</u>	<u>5.8%</u>	<u>38</u>	<u>4.9%</u>	<u>72</u>	<u>9.4%</u>	770
Enseignant.e RASED	<u>351</u>	<u>44.8%</u>	<u>245</u>	<u>31.3</u>	<u>104</u>	<u>13.3%</u>	<u>51</u>	<u>6.5%</u>	<u>32</u>	<u>4.1%</u>	783
Référent.e de scolarité MDPH (enseignant.e référent.e)	<u>536</u>	<u>68.8%</u>	146	18.7%	<u>43</u>	<u>5.5%</u>	<u>26</u>	<u>3.3%</u>	<u>28</u>	<u>3.6%</u>	779
Psychologue de l'éducation nationale	<u>412</u>	<u>52.6%</u>	<u>227</u>	<u>29%</u>	<u>76</u>	<u>9.7%</u>	<u>41</u>	<u>5.2%</u>	<u>27</u>	<u>3.4%</u>	783
Professionnel.le.s du secteur médico-social (CMP, CMPP, SESSAD, ITEP, IME,...)	<u>491</u>	<u>62.9%</u>	<u>192</u>	<u>24.6%</u>	<u>44</u>	<u>5.6%</u>	<u>26</u>	<u>3.3%</u>	<u>27</u>	<u>3.5%</u>	780
Professionnel.le.s du secteur libéral (orthophonistes, psychomotriciens,...)	<u>427</u>	<u>54.6%</u>	<u>271</u>	<u>34.7%</u>	<u>42</u>	<u>5.4%</u>	<u>19</u>	<u>2.4%</u>	<u>23</u>	<u>2.9%</u>	782
Directeur.rice de l'établissement	<u>287</u>	<u>37.4%</u>	172	22.4%	<u>95</u>	<u>12.4%</u>	<u>116</u>	<u>15.1%</u>	<u>98</u>	<u>12.8%</u>	768
Équipe enseignante de votre école	158	19.9%	<u>241</u>	<u>30.4%</u>	176	22.2%	<u>195</u>	<u>24.6%</u>	<u>23</u>	<u>2.9%</u>	793
Collègues enseignant.e.s (en dehors de votre école)	<u>367</u>	<u>47.7%</u>	<u>234</u>	<u>30.4%</u>	<u>77</u>	<u>10%</u>	<u>62</u>	<u>8.1%</u>	<u>29</u>	<u>3.8%</u>	769
Parents	<u>308</u>	<u>39.5%</u>	<u>304</u>	<u>39%</u>	<u>97</u>	<u>12.4%</u>	<u>48</u>	<u>6.2%</u>	<u>23</u>	<u>2.9%</u>	780
Seul	<u>115</u>	<u>14.7%</u>	<u>88</u>	<u>11.3%</u>	<u>126</u>	<u>16.1%</u>	<u>424</u>	<u>54.2%</u>	<u>29</u>	<u>3.7%</u>	782
Total	<u>4158</u>	<u>44.4%</u>	<u>2475</u>	<u>26.4%</u>	<u>1121</u>	<u>12%</u>	<u>1167</u>	<u>12.5%</u>	<u>438</u>	<u>4.7%</u>	9359

Tableau 17 - Distribution des réponses à la question 72 : Élaborez-vous des ressources pour l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap avec :

Un résultat qui ressort également est celui qui concerne l'élaboration de ressources avec l'équipe enseignante de l'école avec 24,6 % (n = 195) qui se prononcent pour « très souvent ». Cependant la distribution des réponses étant plutôt répartie de manière égale sur les autres modalités de réponses (19,9 % jamais ; 30,4 % parfois ; 22,2 % souvent ; 24,6 % très souvent), nous sommes amenée à penser qu'il y a là encore une indication de pratiques et situations hétérogènes au sein des établissements.

La collaboration autour de l'élaboration de ressources avec les AESH apparaît également peu homogène, même si la pratique semble plus rarement se faire « très souvent » (25,1 % jamais ; 31,4 % parfois ; 24,8 % souvent ; 15,3 % très souvent).

Certains professionnels ressortent particulièrement au titre des personnes avec qui des ressources ne sont jamais élaborées (MDPH 68,8 % ; ULIS 66 % ; médico-social 62,9 % ; secteur libéral 54,6 % ; psychologue 52,6 % ;). Enfin notons la place également inégale des parents pour qui on trouve 39,5 % « jamais », 39 % « parfois », 12,4 % « souvent » et 6,2 % « très souvent » des enseignants interrogés déclarent élaborer parfois des ressources pour l'inclusion scolaire des ESH avec les parents. On peut dire que les enseignants déclarent plus souvent travailler avec l'équipe enseignante de l'école et les parents qu'avec les autres acteurs de l'éducation. Les collaborations nettement moins fréquentes concernent celles avec les professionnels du secteur libéral et les directeurs d'établissement. Concernant ces différences de fréquences de collaboration (et particulièrement les personnes déclarant « très souvent » travailler seules), nous pouvons nous interroger sur les causes et nous demander si cela peut être dû au fait qu'il n'y a parfois personne avec qui collaborer, y compris en termes de manque de disponibilité. Il est également important de noter que ces données ne donnent pas d'informations sur les raisons pour lesquelles certains acteurs collaborent plus ou moins souvent, ni sur les résultats de cette collaboration.

En réponse à la question ouverte associée, parmi les 16 enseignants qui déclarent élaborer des ressources avec d'autres personnes, mais qui l'ont aussi utilisé pour apporter des précisions,

quatre enseignants déclarent élaborer des ressources avec des professionnels du secteur social et médico-social. Parmi eux, un enseignant précise travailler avec le SESSAD pour créer des « adaptations visuelles de documents graphiques » (répondant 767). Aussi, nous notons que trois enseignants expriment élaborer des ressources avec l'équipe pédagogique : « travail autour de la fluence avec l'équipe pour faire progresser les élèves dys en cycle 3 » (répondant 550) ; « En équipe nous élaborons des dictées ou exercices à trous communs pour tout un niveau de classe » (répondant 23). Cette volonté de précision est intéressante dans la mesure où elle nous avait incité à approfondir l'exploration de ces collaborations en prenant davantage compte des spécificités des situations et des besoins particuliers, ce à quoi visait à répondre la question suivante « Si vous élaborer des ressources vous-même ou avec d'autres personnes, merci de donner un exemple d'une ressource que vous avez conçue ».

13.5.5. Exemples de ressources (questions 74)

La demande d'un exemple de ressource via une question ouverte n'est pas aisée dans un questionnaire long et ne concerne pas forcément tout l'échantillon. Nous avons recueilli 231 réponses, parmi lesquelles nous avons pu catégoriser 200 réponses. que l'on peut regrouper en 11 types de ressources. La figure 33 suivante propose une synthèse des types de ressources conçues et évoqués par au moins 10 enseignants :

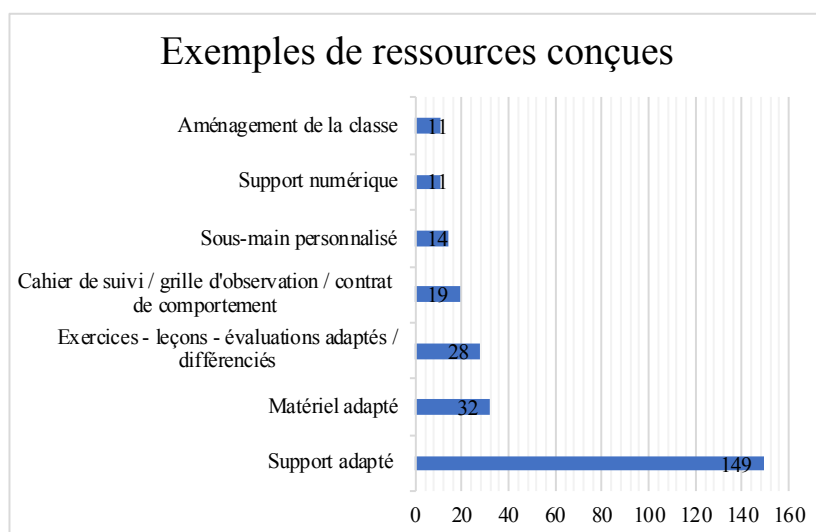


Figure 32 - Exemples de ressources conçues

Concernant les types de ressources conçues, 149 enseignants déclarent concevoir des supports adaptés aux besoins des EBEP, dont nous relevons les caractéristiques présentées dans la figure 34 ci-après :

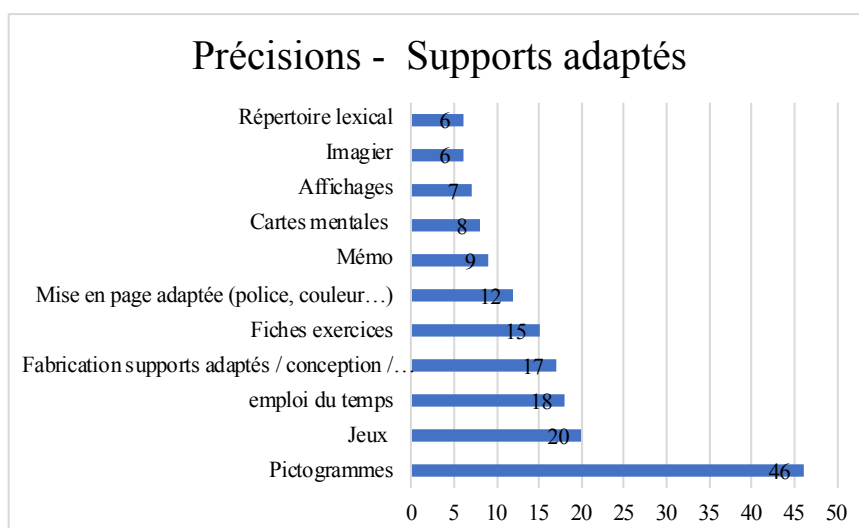


Figure 33 - Caractéristiques de supports adaptés que les répondants déclarent concevoir

Parmi ces adaptations nous notons que 46 enseignants déclarent élaborer des pictogrammes ou s'appuyer sur des pictogrammes pour élaborer des ressources : « Boîte de photo pour faire des demandes non verbales ou expliquées à l'enfant ce qu'il va devoir faire/où il va devoir aller » (répondant 383) ; « des affichages aimantées pour déroulement de journée, d'activité, sous formes de picto ou photo » (répondant 391). Aussi, 18 enseignants déclarent élaborer des emplois du temps personnalisés : « établir un emploi du temps individuel avec des images pour les nons lecteurs ; adapter les supports de lecture avec un lire couleur » (répondant 724). De plus, 20 enseignants expriment concevoir des jeux : « jeu de manipulation langage + grammaire / conjugaison + numération » (répondant 106) ; et 17 enseignants disent fabriquer leurs propres supports pédagogiques :

Je créé moi même les fiches d'écriture pour qu'elle soient adaptées aux lectures que nous faisons, aux centres d'intérêts et au niveau des élèves. De même pour les fiches de mathématiques et les sciences pour quelques notions. Je fais aussi des jeux, des affichages, des fiches outils... (répondant 145).

Par ailleurs, nous constatons que 32 enseignants interrogés expriment élaborer du matériel adapté comme des « Abaques de comptage pour une élève n'arrivant pas à compter sur ses doigts (CP) » (répondant 117) ; et 28 enseignants, des exercices, leçons et évaluations adaptées. Enfin, 19 enseignants évoquent utiliser un cahier de suivi et créer des grilles d'évaluation et des contrats de comportement : « Grilles d'observation et fiches navettes de suivi, compte-rendus entre collègues » (répondant 88) ; « Grille d'observation utilisable par les AESH pour noter les réussites, les difficultés, les progrès des élèves qu'elles accompagnent » (répondant 385).

13.5.6. Les ressources les plus utilisées (question 75)

Dans le prolongement de ces questions sur les ressources, la question ouverte « Quelles sont les ressources sur lesquelles vous vous appuyez le plus ? » recueille un taux de réponse de 48.6 %. La figure 35 ci-après donne un aperçu des types et fréquences de ressources citées.

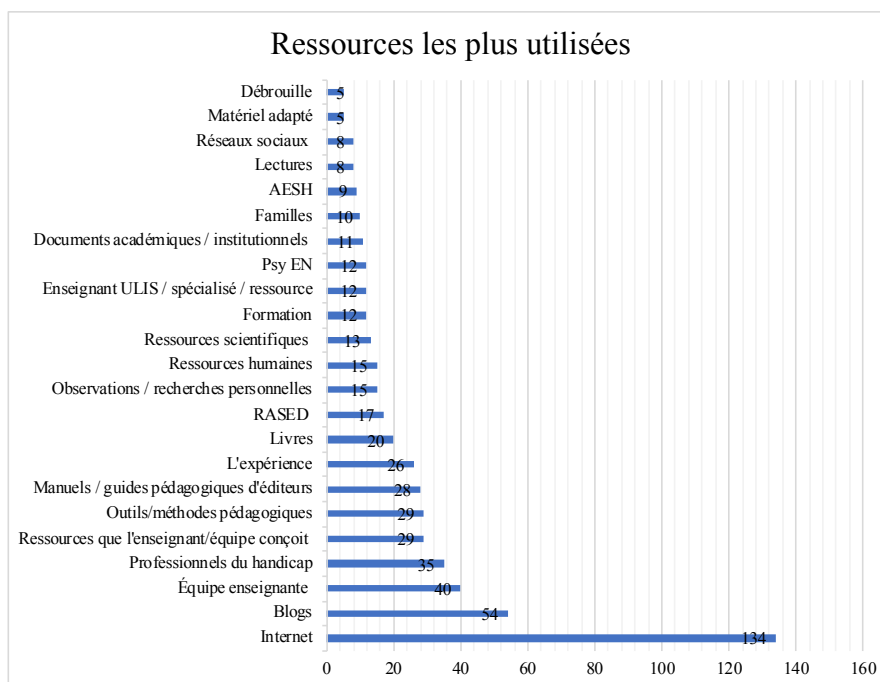


Figure 34 - Catégorisation de la question 75 : Quelles sont les ressources sur lesquelles vous vous appuyez le plus ?

À propos des ressources sur lesquelles les enseignants déclarent le plus s'appuyer, 134 enseignants déclarent s'appuyer majoritairement sur Internet. Parmi eux, si 62 ne précisent pas ce qu'ils entendent par « internet », pour les autres nous avons pu élaborer la catégorisation présentée dans la figure 36 ci-après.

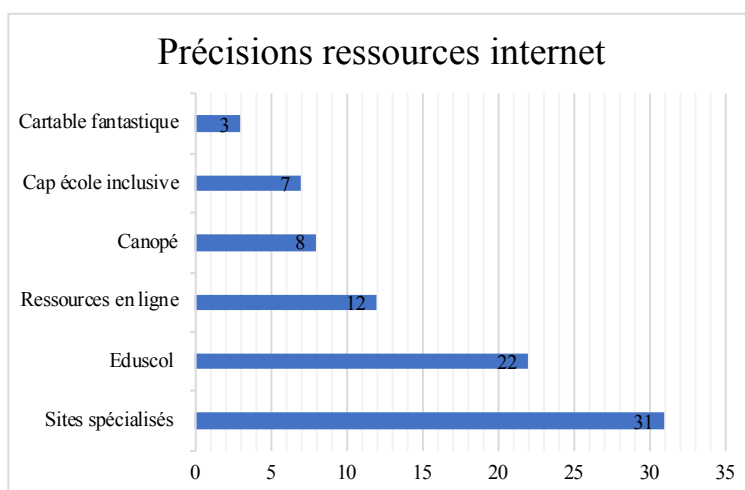


Figure 35 - Précisions déclarées par les enseignants à propos de la ressource « internet »

Nous notons que 31 évoquent s'appuyer plus précisément sur des sites spécialisés et 22 sur Éduscol. Aussi, nous notons que 54 enseignants déclarent utiliser des blogs tels que des blogs d'enseignants spécialisés ou des parents. Par ailleurs, 40 enseignants interrogés expriment s'appuyer essentiellement sur l'équipe enseignante et 35, sur les professionnels du handicap : « L'équipe pédagogique (enseignants, enseignants spécialisés), les professionnels libéraux, les AESH » (répondant 135). De plus, 29 enseignants déclarent s'appuyer principalement sur des

ressources qu'ils ont conçues ou que leur équipe a conçues : « Aucunes ressources institutionnelles ou éditées ne sont réellement adaptées aux élèves d'ULIS. Je bidouille, cherche, refait, refond... » (répondant 157) ; et 29 autres sur des outils et méthodes pédagogiques : « Picto, timer, économie de jetons, makaton , classeur pecs pour autisme » (répondant 539).

A la marge, il est intéressant de relever que 12 enseignants précisent s'appuyer sur leur formation pour inclure les ESH et à BEP. Parmi eux, trois sont titulaires d'un CAPPEI, cinq sont professeurs des écoles titulaires et quatre sont professeurs des écoles chargés de direction. Parmi les neuf enseignants non titulaires du CAPPEI, cinq déclarent se former de leur propre initiative, par leurs propres moyens

13.5.7. Les ressources manquantes (question 76)

A la question ouverte « Quelles sont les ressources qui vous manquent ? », nous recueillons un taux de participation de 44,5 %. La catégorisation des discours donne lieu à la distribution de types de ressources présentée dans la figure 37 ci-dessous.

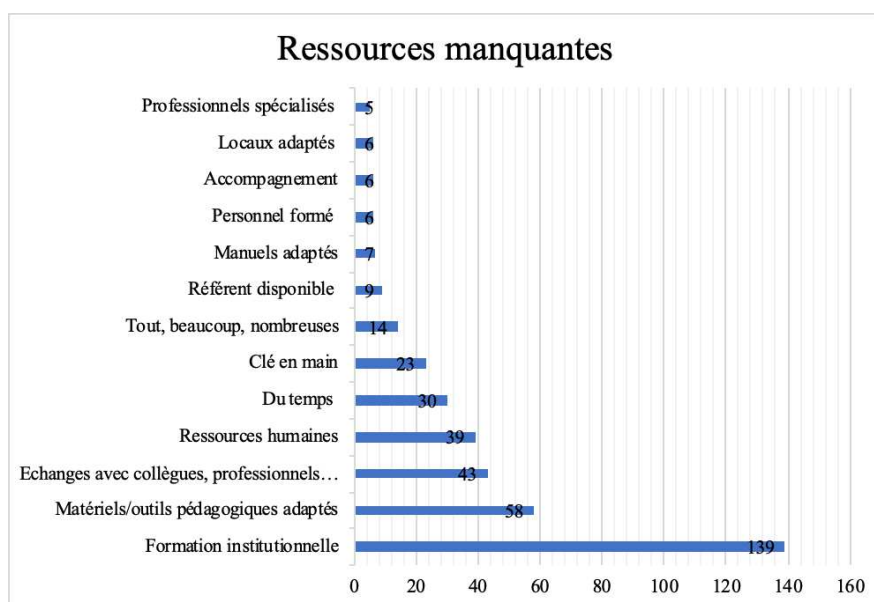


Figure 36 - Catégorisation des ressources manquantes déclarées

Nous observons que parmi les ressources qui manquent le plus aux enseignants, il apparaît premièrement que, 139 répondants déclarent manquer de formation institutionnelle. Parmi eux, 14 précisent avoir besoin de plus de connaissances sur les BEP, neuf de formation en présentiel, cinq d'analyse de situations concrètes et cinq d'échanges de vécu et de pratiques : « formation initiale et continue, explicative sur les pathologies et la façon d'aborder ces élèves selon leurs besoins spécifiques » (répondant 261) ; « Formation présentielle avec échanges avec des professionnels qui vivent ou ont vécu des situations d'inclusion concluantes » (répondant 36) ; [...]. De la formation avec des analyses de cas concrets en situation dans la classe...la théorie peut aider momentanément mais chaque élève étant différent, une vraie aide de terrain serait très appréciée...parce que les conseils "bateau" non réalisables sont légions (installer un tipi dans la classe de CP pour l'élève autiste !?! qui paie le tipi ? la prof encore

? et surtout...où le mettre ???? ils sont 27 élèves et il n'y a déjà plus de coin regroupement parce que pas assez de place) (répondant 42).

Deuxièmement, nous relevons que 58 enseignants expriment manquer de matériel et d'outils pédagogiques pour inclure les ESH : « Des ressources adaptées à la remédiation des difficultés scolaires. Une méthode de lecture qui serait adaptée aux élèves plus âgés avec des textes moins infantilisants ("bébé"). Des aides, fichiers pour les élèves autistes » (répondant 145) ; « On n'a rien de fourni, du support image au logiciel. Donc maintenant je dirais du matériel informatique adéquat afin de pouvoir laisser des élèves en autonomie mais avec de l'interactivité afin de pouvoir m'occuper des autres » (répondant 655).

Troisièmement, une ressource manquante citée par 43 enseignants correspond aux échanges avec leurs collègues, les professionnels et les partenaires. En effet, parmi ces enseignants, 15 précisent souhaiter échanger davantage avec les professionnels qui exercent dans le champ du handicap : « un réseau de proximité avec différents partenaires psy, rééducateurs, enseignants, médecins qui réfléchiraient ensemble pour faire évoluer nos connaissances et nos pratiques » (répondant 68) ;

Des outils clefs en main réalisés en collaboration avec les professionnels en chargeant d'un enfant souffrant de handicap. Je regrette le manque de lien avec les orthophonistes, psychométricienne etc. En tant qu'enseignante, je guide les familles vers des professionnels en espérant avoir des ressources, des outils, des aides. Or à chaque fois, les conseils en fin de bilan sont déjà ce que je fais en classe ou demande une adaptation trop importante pour moi. Nous devons adapter nos classes pour nos élèves souffrant de handicap, mais nous devons aussi continuer à gérer tous les autres. Pour réellement adapter davantage et proposer un enseignement comme il se doit, une seule enseignante n'est pas suffisante... (répondant 119).

Enfin, 11 enseignants souhaiteraient pouvoir échanger avec leurs pairs : « Echanges avec des pairs qui vivent les mêmes situations » (répondant 365) ; « Un réseau d'enseignants spécialisés pour évoquer des situations complexes et envisager des solutions avec un regard pluriel. Des temps d'échanges entre professionnels pour ne pas travailler que dans l'urgence » (répondant 618).

13.6. Synthèse et analyse des résultats au regard du cadre théorique

Pour chaque thème du questionnaire, nous présentons les principaux résultats et proposons une analyse au regard du cadre théorique à partir du modèle d'analyse construit dans le chapitre 10.

13.6.1. Des rapports personnels à l'inclusion scolaire prédominants

a) Perception des enseignants dans l'idéal et dans la réalité de l'inclusion scolaire des ESH

L'ensemble des résultats à cette question montre que, dans l'idéal, les enseignants sont globalement d'accord avec les principes de l'inclusion scolaire mais que la réalité de leur pratique de terrain diffère et qu'il existe des écarts entre le prescrit et le réel. Toutefois, les données ne nous permettent pas d'affirmer le type de rapport que les enseignants entretiennent

à l'inclusion scolaire. Nous pouvons simplement supposer qu'ils entretiennent un certain rapport institutionnel à la définition de l'inclusion scolaire compte tenu du nombre de réponses « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » aux propositions de réponses à propos de la définition de l'inclusion scolaire. Leur perception de l'inclusion scolaire dans la réalité de terrain, semble faire, en revanche, davantage appel à leur rapport personnel et leurs expériences de terrain.

b) *Vécu et limites de l'inclusion scolaire des ESH*

L'analyse thématique des données recueillies quant à la nature du discours des enseignants à propos de leur vécu de l'inclusion scolaire dans la pratique de classe, précise la perception négative d'une majorité des enseignants interrogés. En effet, notre catégorisation des réponses à la question ouverte, en échelle (degrés) de vécus, laisse apparaître des expériences difficiles, plutôt difficiles et très difficiles, témoignant d'une prédominance d'un vécu négatif de l'inclusion scolaire dans les pratiques en classe des enseignants interrogés.

Ces résultats contribuent également à alimenter l'idée que les rapports personnels dominent les rapports institutionnels quant au vécu de l'inclusion scolaire. De plus, dans le détail de leurs discours, les enseignants précisent la nature de leur vécu, notamment en ce qui concerne les conditions et contraintes qui pèsent sur l'inclusion scolaire des ESH. A propos plus particulièrement des ESH, objet privilégié de la thèse, nous constatons que la différenciation et les adaptations pédagogiques font parties des conditions favorables et essentielles à l'inclusion scolaire de ces élèves, tout comme lorsqu'il y a les moyens humains suffisants. Néanmoins, le type de handicap de l'élève et/ou les problématiques associées représentent majoritairement une condition qui freine l'inclusion scolaire des ESH. Aussi, le manque de moyens humains, le manque de formation et les effectifs importants d'élèves par classe ne favorisent pas l'inclusion scolaire des ESH et nécessite beaucoup de travail supplémentaire selon une majorité d'enseignants interrogés.

D'ailleurs, il est également important de noter que la majorité des répondants déclarent avoir déjà vécu des limites à l'inclusion scolaire des ESH. L'analyse thématique des réponses aux questions ouvertes fait ainsi apparaître des contraintes similaires à celles évoquées précédemment, ajoutant les locaux inadaptés à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire de certains élèves. Les temps d'inclusion scolaire en milieu ordinaire inadaptés aux besoins de l'élève ou encore le manque de place en milieu spécialisé sont aussi cités par les enseignants comme des contraintes.

Par ailleurs, l'analyse des discours laisse également apparaître que si certains enseignants expriment se sentir délaissés et démunis ou parlent de stress et de fatigue, d'autres, au contraire, déclarent vivre l'inclusion comme un challenge, un défi, une réflexion sur leur pratique professionnelle. Une minorité d'enseignants considèrent faire du « bricolage ».

Au regard du cadre théorique de référence de la théorie anthropologique du didactique, l'analyse met en lumière que les enseignants ayant participé à l'enquête entretiennent un rapport que l'on pourrait qualifier de « fort » à l'inclusion scolaire des ESH en ce qu'ils semblent être très régulièrement en contact avec des ESH et à BEP dans leurs pratiques de classe. À ce sujet il paraît

évident que leur participation spontanée à l'enquête est au moins en partie déterminée par leur connaissance voire leur expérience du sujet.

Les différentes dimensions que nous avons repérées dans leurs discours, quant à la nature et le degré de leur vécu, ainsi que quant aux conditions qu'ils identifient comme essentielles et les contraintes relatives à l'inclusion scolaire, ainsi qu'à quelques éléments de leurs ressentis, nous permettent de dire que l'inclusion scolaire des ESH est bien l'une des pratiques inclusives au cœur de la pratique des enseignants de notre échantillon. Il a été difficile, outre les déclarations de connaissance des textes législatifs et des ressources relevant de l'éducation nationale, de ne pas arriver au constat d'une prédominance de rapports personnels sur les rapports institutionnels qui n'apparaissent pas clairement dans les discours. Nous pouvons en dire de même quant aux éléments de discours des enseignants à propos des limites de l'inclusion scolaire. En effet, face à ces situations dans lesquelles dominent l'expérience personnelle des enseignants, il semble que l'institution Éducation nationale peine à mettre en œuvre des conditions d'accueil et des ressources pour les équipes pédagogiques favorables pour l'inclusion des ESH et des EBEP plus généralement. Or, comment les enseignants peuvent-ils se construire un rapport institutionnel idoine, entendu comme un rapport partagé professionnellement et ne mettant en difficulté aucun des acteurs de la situation, capable de donner des ressources suffisantes à l'enseignant pour qu'ils puissent assumer sereinement l'inclusion des ESH, si l'institution ne met pas à leur disposition les ressources nécessaires pour l'accueil de ces élèves ? Il nous semble que cela questionne la place que l'institution accorde à l'inclusion scolaire et à la formation des enseignants. Il n'en est pas moins qu'il faut souligner la complexité de la tâche de l'identification des savoirs, et plus généralement les praxéologies, nécessaires et utiles à enseigner aux enseignants en formation initiale et continue, ainsi qu'à tous les personnels impliqués dans l'accueil de ces élèves en milieu scolaire ordinaire. Cette question met en lumière toute l'importance d'un travail d'analyse des phénomènes transpositifs (existants, mais aussi absents, ou fragiles) afin de mettre en lumière l'absence de savoir de référence (ou la difficulté d'en repérer) pour les enseignants aux prises avec des situations concrètes d'inclusion, les conditions mises à leur disposition, les contraintes qui subsistent. Ce sont ce type de questionnements qui plaident pour le renforcement des études et des recherches en référence aux travaux en didactique et plus précisément sur les conditions de la diffusion des connaissances et des praxéologies utiles à la mise en œuvre de l'école inclusive.

C'est bien en ce sens que nous avons engagé l'étude plus approfondie des moyens que les enseignants déclarent avoir à leur disposition pour inclure les ESH et plus largement les EBEP en classe ordinaire.

Les moyens à disposition pour inclure les ESH et à BEP

Pour synthétiser les résultats relatifs aux moyens que les enseignants déclarent avoir ou pas à leur disposition pour inclure les différents types de profils d'ESH et d'EBEP, nous proposons de reprendre dans le tableau 18 ci-dessous l'ensemble des types de handicap et de BEP dont nous avons dressé la liste dans les limites identifiées plus haut, en les classant par intensité de pourcentage des réponses pour dégager ceux pour lesquels les participants expriment avoir à

disposition le plus de moyens nécessaires jusqu'à ceux pour lesquels ils se sentent les plus démunis.

	Perception positive en % (tout à fait + plutôt oui)	Perception négative en % (pas du tout + plutôt non)
Malade qui bénéficie d'un PAI	89,3	5
En situation sociale difficile	81,7	14,2
En situation familiale difficile	81	12,8
Avec des troubles dys	75,2	16,6
En grande difficulté d'apprentissage	74,6	22,6
Intellectuellement précoce/à haut potentiel	65,2	23,1
Issu du voyage	60	17,5
Allophone (en France depuis plus d'un an)	59,6	23,8
En situation de handicap physique	46,2	41,7
Allophone (nouvellement arrivé en France)	45	39,5
Avec des troubles autistiques	40,2	51,6
Avec des problèmes/troubles du comportement	35,9	59,2
En situation de handicap mental	35,6	53,5
En situation de handicap sensoriel (visuel/auditif)	28,5	51,2

Tableau 18 - Perception dominante (positive et négative) des moyens pour chaque type de BEP

Dans un premier temps en analysant ce tableau, nous pouvons dire que pour 8 types de profils d'EBEP, les enseignants déclarent majoritairement avoir une perception positive des moyens à disposition pour l'inclusion de ces élèves. C'est le cas des élèves malades qui bénéficient d'un PAI (89,3 %), les élèves en situation sociale (81,7 %) ou familiale difficile (81 %), des élèves avec un trouble dys (75,2 %), des élèves en grandes difficultés d'apprentissage (74,6 %) des élèves intellectuellement précoce/à haut potentiel (65,2 %), des élèves issus du voyage (60 %) ainsi que des élèves allophones arrivés en France depuis plus d'un an (59,6 %).

A l'inverse, les enseignants déclarent majoritairement avoir une perception négative des moyens pour l'inclusion scolaire des ESH sensoriel (51,2 %), mental (53,5 %), des élèves qui présentent des troubles du comportement (59,2 %) ainsi que des élèves avec des troubles autistiques (51,6 %). Concernant les ESH physique ainsi que les élèves allophones nouvellement arrivés en France, nous constatons que les enseignants sont partagés de manière quasi-équivalente entre une perception positive et négative des moyens à disposition pour inclure ces élèves.

Les réponses aux questions ouvertes donnent à chaque fois à voir des éléments de compréhension de situations tantôt particulières tantôt partagées. L'analyse des discours fait ainsi apparaître des contraintes que les enseignants expriment, qu'ils considèrent ou non avoir les moyens nécessaires d'inclure les élèves. Ainsi, la première contrainte qui pèse sur l'inclusion scolaire des élèves concerne le manque de formation. Dans la mesure où ce résultat rejoint le questionnement au cœur de la thèse, nous proposons dans le tableau 19 ci-dessous, une synthèse du nombre de réponses « manque de formation », catégorisées dans le discours des enseignants pour chaque type de profil d'ESH ou à BEP, afin de repérer les profils pour lesquels les enseignants déclarent le plus manquer de formation :

En situation de handicap sensoriel (visuel/auditif)	201
En situation de handicap mental	199
Avec des troubles autistiques	194
Avec des troubles dys	140
Intellectuellement précoce/à haut potentiel	124
Avec des problèmes/troubles du comportement	114
Allophone (nouvellement arrivé en France)	92
En situation de handicap physique	64
En grande difficulté d'apprentissage	39
Allophone (en France depuis plus d'un an)	36
Malade qui bénéficie d'un PAI	29
En situation familiale difficile	16
Issu du voyage	16
En situation sociale difficile	9

Tableau 19 - Synthèse des résultats « manque de formation » selon le type de profil de handicap et de BEP

Il apparaît ainsi que les enseignants déclarent majoritairement manquer de formation pour accueillir les élèves en situation de handicap sensoriel (n = 201), mental (n = 199) et ceux qui présentent des troubles autistiques (n = 194).

Ces résultats nous permettent de dire que les types de profils d'élèves pour lesquels les enseignants déclarent ne pas être formés correspondent à des élèves en situation de handicap ou à BEP pouvant faire l'objet d'une reconnaissance institutionnelle du handicap, en référence à la loi de 2005 qui, rappelons-le, définit le handicap comme une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. Selon le Comité national Coordination Action Handicap, les troubles autistiques et les troubles dys peuvent constituer un handicap cognitif.

Aussi, les enseignants pointent un manque de matériel et d'outils pédagogiques adaptés, un manque d'aide humaine formée et adaptée aux besoins des élèves et des effectifs de classe trop importants.

Par ailleurs, nous relevons que les enseignants expriment majoritairement effectuer des aménagements et de la différenciation pédagogique pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH et à BEP. Concernant les élèves intellectuellement précoces, certains précisent avoir de l'expérience personnelle ou professionnelle qui facilite leur inclusion. En outre, d'autres répondants déclarent s'autoformer pour accueillir et accompagner les élèves qui présentent un trouble dys ou encore travailler en collaboration avec des structures et services extérieurs (services sociaux, mairie, association, PMI) notamment pour les élèves en situation sociale ou familiale difficile. La collaboration avec des personnes ressources (famille, RASED, psychologue de l'éducation nationale, équipe pédagogique, professionnels extérieurs...) apparaît aussi comme une condition essentielle et nécessaire à l'inclusion scolaire de ces élèves.

Nous constatons que les enseignants précisent davantage leur discours en donnant des exemples concrets, notamment lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés avec l'inclusion scolaire d'un des EBEP abordé. Dans ce cas, l'intelligibilité des discours est renforcée, nous permettant de repérer un certain nombre de conditions et de contraintes pouvant impacter l'inclusion scolaire.

Toutefois, nous pouvons supposer que les enseignants entretiennent un rapport personnel à l'inclusion construit majoritairement à partir de leur expérience professionnelle puisque certains éléments de discours pointent l'absence de réponses de l'institution pouvant servir de référence, en particulier derrière le manque de formation, d'aide humaine, de matériel pédagogique ou encore de locaux adaptés. Aussi, le fait que les enseignants fassent part de situations singulières vécues en classe qui ne semblent pas s'inscrire dans un partage avec d'autres enseignants, renforce notre idée qu'il existe une prédominance de rapports personnels à l'inclusion, ne leur permettant pas de développer des rapports institutionnels à ce dernier à partir du partage et de la discussion de leurs pratiques.

13.6.2. Un faible degré de connaissance des prescriptions institutionnelles relatives à l'inclusion scolaire

Les données recueillies sur cette thématique nous permettent de constater que près de la moitié des enseignants déclarent globalement qu'il n'est pas difficile de s'informer sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire, tandis que les autres expriment que c'est difficile de s'en informer (voire déclarent ne pas s'informer du tout). Nous retrouvons cette même tendance concernant plus particulièrement les trois lois relatives à l'école inclusive, où plus de la moitié des enseignants, déclare pour chaque loi qu'il n'est pas difficile de s'informer.

En somme, si pour la majorité des enseignants il n'apparaît pas difficile de s'informer sur l'évolution législative et sur les trois lois indiquées, il n'en est pas moins que pour chacune de ces lois, le degré de connaissance déclaré par les enseignants est significativement représenté par les positionnements médians « plutôt pas connue » et « plutôt bien connue ». Ces éléments nous laissent supposer qu'il existe un écart entre le fait que les enseignants déclarent savoir où aller chercher l'information à propos des lois et leur faible degré de connaissance de ces dernières. Cela justifierait-il le fait que l'institution ne véhicule pas d'information relative à l'évolution du cadre législatif en matière d'école inclusive (et donc de référence à des rapports institutionnels possibles) ? D'autant plus que les deux dernières lois sont celles que les enseignants déclarent le moins connaître. Ce faible degré de connaissance du cadre législatif relatif à l'inclusion scolaire des ESH de la part des enseignants a-t-il un impact sur leur perception de l'inclusion scolaire et l'utilisation des ressources ? Ou encore, peut-il avoir un lien avec le fait que les enseignants interrogés ont une ancienneté élevée dans le métier et que le cadre législatif en vigueur au moment de leur formation initiale correspondait au principe d'intégration ?

En lien avec notre questionnement sur la diffusion des connaissances dans la société, les réponses à la question du degré de connaissances des lois témoignent d'une relativement faible réception des lois, ce qui peut contribuer à maintenir à un niveau également faible les rapports

institutionnels à l'école inclusive. Nous pouvons nous interroger de savoir s'ils en saisissent l'intérêt. Approfondir cette question nous permettrait de mieux comprendre la nature des transpositions institutionnelles et didactiques réalisées au sein de notre système éducatif et ainsi de contribuer au repérage des savoirs utiles pour la mise en œuvre de l'école inclusive.

Pourtant, l'intérêt pour les enseignants de connaître les lois est de pouvoir prendre en compte le principe de l'inclusion scolaire véhiculé par les politiques publiques et participer à sa diffusion au sein de la société. D'un point de vue opérationnel, les circulaires de rentrée signées et publiées chaque année par le ministre en charge de l'éducation nationale décrivent les priorités et les nouveautés qui entrent en vigueur à partir de septembre. Il s'agit de textes administratifs qui visent notamment à informer les différents services du ministère de l'Éducation nationale des nouveautés législatives et leur mise en application. Une fois publiées, les circulaires produisent alors leurs effets auprès des personnes concernées qui ne peuvent l'ignorer. En ce sens, l'inclusion scolaire est imposée aux enseignants qui ne peuvent s'en exonérer. Pouvons-nous ainsi dire que même si les enseignants déclarent un faible degré de connaissance des lois, l'institution les informe, à travers des textes réglementaires, de leur application et que de ce fait, les enseignants ont nécessairement un rapport institutionnel au cadre législatif ?

13.6.3. Une hétérogénéité des expériences personnelles et professionnelles

L'ensemble des résultats met en évidence que si majoritairement, les enseignants déclarent être ou avoir été en contact plus ou moins fréquemment avec les différents types de profil d'EBEP dans leur vie tant personnelle que professionnelle, certains ne l'ont jamais été. Ainsi, du point de vue de l'expérience réelle de terrain les rapports institutionnels peinent à s'alimenter d'un retour d'expérience plus généralisé et partant de là discuté entre pairs, ce qui peut être vecteur de rapports personnels prédominants.

Concernant le nombre d'élèves reconnus institutionnellement en situation de handicap (par la MDPH), déclaré par les enseignants, il apparaît qu'en 2020-2021, il existe un écart relatif entre la prescription qui correspond à la notification MDPH et la réalité de sa mise en œuvre en classe. Nous n'avons pas posé ici une question ouverte aux enseignants, qui aurait pu les amener à préciser notamment ce qui conditionne la mise en œuvre réelle sur le terrain des notifications de la MDPH. Dans les prolongements de notre recherche, il serait intéressant de savoir quels sont les types d'aides prescrits par la MDPH pour l'inclusion de ces élèves, ceux qui ne sont pas appliqués en réalité sur le terrain et les conditions qui freinent ou au contraire pourraient encourager leur mise en œuvre.

13.6.4. Un manque de formation initiale et continue

« Pas du tout satisfait » correspond au trois quart des réponses à la question cherchant à connaître le degré de satisfaction des enseignants à propos de leur formation initiale relative aux différents types de profils d'élèves. Dans les discours, quelques enseignants appuient le fait ne pas avoir eu de formation initiale sur le handicap et les BEP ou encore que leur formation initiale est trop lointaine et que le principe de l'inclusion n'était pas encore d'actualité.

Concernant la formation continue institutionnelle relative à l'inclusion scolaire des EBEP, nous constatons également que la majorité des enseignants déclare ne pas en être satisfaits. De plus,

l'analyse des discours renforce les résultats de l'analyse statistique puisque près de la moitié des répondants insistent dans leurs discours ne pas avoir eu de formation continue institutionnelle relative à l'inclusion des ESH et à BEP. Quelque uns expriment s'auto-former pour pallier ce manque.

Enfin, à la question « je me suis formé pour accueillir des ESH », les résultats mettent en exergue très significativement que les enseignants déclarent être plutôt et tout à fait d'accord pour dire qu'ils se sont formés de leur propre initiative et, de plus, par leurs propres moyens.

Ainsi il apparaît que, globalement, les enseignants ne se sentent pas formés à l'accueil des ESH et à BEP. Afin d'y remédier, certains se forment de leur propre initiative et par leurs propres moyens. Il apparaît que le manque de formation, à la fois initiale et continue, encourage les rapports personnels des enseignants au sujet de l'inclusion scolaire des ESH et à BEP. En effet, ici encore, l'institution Éducation nationale ne semble pas véhiculer de rapports institutionnels en proposant d'aborder le thème de l'école inclusive en formation initiale et continue de manière régulière.

13.6.5. Des ressources plus personnelles qu'institutionnelles

a) L'utilisation des ressources

Les résultats quant à l'utilisation des ressources de type institutionnel nous laissent penser que le faible degré déclaré d'utilisation de ces ressources renforce l'idée que les enseignants mobilisent des ressources davantage dans un rapport personnel. En revanche, nous supposons que pour les ressources disponibles sur le site Eduscol et la documentation pédagogique, les enseignants ont un rapport un peu plus institutionnalisé compte tenu du degré d'utilisation plus fréquent qu'ils déclarent. Par ailleurs, nous constatons que dans leur discours, les enseignants n'apportent pas de précisions sur les ressources institutionnelles mais expriment plutôt des ressources humaines ou numériques (autres que celles disponibles sur les sites institutionnels). A propos de ces ressources numériques, l'analyse des données met en évidence qu'une part importante d'enseignants interrogés déclarent utiliser les sites ou blogs d'autres enseignants. De même, près de la moitié des répondants déclarent s'appuyer parfois sur des plateformes de vidéos type Youtube qui portent sur le sujet de l'inclusion scolaire des ESH. Ce recours aux ressources numériques est cependant loin d'être généralisé, puisque comme nous l'avons vu plus haut, de manière générale, nous comptabilisons plus de la moitié des réponses « jamais » aux différentes ressources numériques proposées. Il s'agit d'ailleurs d'utilisations occasionnelles, en effet le degré de fréquence d'utilisation « parfois » est celui le plus exprimé par les enseignants, témoignant d'un recours aux ressources ponctuel et peu développé.

Concernant les ressources humaines, le fait que l'équipe enseignante de l'école, les AESH, les directeurs d'établissement, ou encore les psychologues de l'EN et les enseignants de RASED, apparaissent comme des ressources essentielles avec lesquelles les enseignants interrogés déclarent majoritairement travailler est important et nous laisse supposer que le travail avec ces acteurs de l'Éducation nationale est facilité par la proximité physique dans l'établissement ou dans la classe. Néanmoins, nous notons que plus de la moitié des enseignants interrogés déclarent ne jamais travailler avec les enseignants d'ULIS. Outre le fait qu'il n'y a pas d'ULIS dans toutes les écoles, nous supposons que les enseignants ont un faible contact avec les enseignants

d'ULIS alors même que ces derniers soient aujourd'hui considérés dans les textes comme des enseignants ressource pour les enseignants du milieu ordinaire.

Par ailleurs, les enseignants déclarent très significativement travailler « parfois » et « souvent » avec les professionnels extérieurs, du secteur libéral ou médico-social (CMP, CMPP, SESSAD, IME...). Toutefois, dans leurs réponses ouvertes, il apparaît que la difficulté à joindre les professionnels du champ du handicap constitue une contrainte qui pèse sur la collaboration interprofessionnelle et l'inclusion scolaire des élèves concernés. Le rapport des enseignants à la collaboration interprofessionnelle semble toujours résulter d'une démarche personnelle. Nous supposons que cette collaboration n'est pas facilitée par l'institution. D'ailleurs, existe-t-il une commande institutionnelle, un dispositif ou un cadre de référence proposé par l'Éducation nationale concernant la collaboration interprofessionnelle dans le cadre de l'inclusion scolaire ? Qu'est-ce que l'institution met en œuvre pour que ce travail de collaboration puisse se faire, être encouragé et reconnu ?

Pour l'ensemble des résultats concernant l'utilisation des ressources (quelles émanent de l'éducation nationale ou non, quel qu'en soit le type ou format, matérielles, numériques mais aussi humaines), nous relevons que le questionnaire n'a pas incité les participants à préciser la manière dont ils se servent de (ou s'appuient sur) ces trois types de ressources, ce qui nécessiterait des études plus approfondies.

b) Conception et exemples de ressources pour l'inclusion scolaire des ESH

Au sujet de l'élaboration de ressources pour l'inclusion scolaire des ESH, les résultats font apparaître que la majorité des répondants déclarent le faire très souvent seul ou avec l'équipe enseignante de l'école. Cela nous laisse supposer que plus les enseignants élaborent seuls des ressources, plus les rapports à ces dernières sont personnels. Ceci étant, si les enseignants partagent ensuite leurs expériences et ressources (par exemple sur Internet), elles pourraient faire émerger des praxéologies partagées auprès d'autres enseignants. En revanche, pour les enseignants qui élaborent des ressources avec leur équipe, ce type de pratique favoriserait le partage, la discussion, voire une coélaboration de ressources entre pairs et pourrait, s'il était plus développé, institutionnaliser un certain nombre de rapports et partant de là encourager leur diffusion et leur partage au-delà du contexte local.

De plus, les différences de fréquences de collaboration, notamment avec les professionnels extérieurs à l'Éducation nationale, nous invitent à questionner les conditions qui favorisent ou qui pèsent sur cette collaboration. Les données recueillies ne nous permettent pas de pousser plus avant notre analyse.

La catégorisation des résultats obtenus à la question ouverte qui demande aux enseignants un exemple de ressources qu'ils ont conçu n'a pas été facile en ce que nous ne savons pas toujours à quel titre exactement fait référence l'exemple partagé. La conception de supports adaptés apparaît majoritairement dans les discours. Cependant, la sous-catégorisation permettant de préciser le type de support adapté montre qu'il peut s'agir de supports très différents tels que des pictogrammes, des jeux ou encore des emplois du temps visuels et individualisés. Cette hétérogénéité de ressources nous laisse penser que les enseignants élaborent des ressources et

les adaptent selon la singularité et la complexité des situations. En ce sens, une ressource conçue peut fonctionner pour un élève mais pas pour un autre. Les rapports restent alors personnels et peinent à s'institutionnaliser du fait de la diversité des situations et vraisemblablement d'un manque de partage. Notons également que les exemples donnés concernent le plus souvent des ressources au titre d'adaptation matérielles, alors que l'on aurait pu penser également à la description et l'explication de gestes professionnels dont le récit peut se constituer en ressources (au titre également d'exemple ou d'étude de cas).

c) Les ressources sur lesquelles les enseignants s'appuient le plus et celles qui manquent

A propos des ressources sur lesquelles les enseignants déclarent le plus s'appuyer, il semble qu'elles peuvent effectivement conditionner l'inclusion scolaire des ESH qu'ils accueillent en classe ordinaire. Encore une fois, la multitude de ressources énoncées par les enseignants, nous laisse apercevoir une hétérogénéité dans les pratiques. D'ailleurs, bien qu'internet apparaisse comme la ressource la plus citée, la sous-catégorisation pour préciser ce que les enseignants entendent par internet, met là aussi en évidence six types de ressources internet différents tels que les sites spécialisés ou encore Eduscol, avec une coexistence de ressources de types « institutionnel » et « expérience personnelle ».

Quant aux ressources manquantes, elles témoignent à l'évidence de contraintes pour l'inclusion scolaire des ESH. A nouveau, le manque de formation apparaît dans le discours d'une majorité de répondants.

L'ensemble de ces résultats nous conduit ici encore à faire le constat d'un rapport personnel dominant, là où les pratiques mériteraient et gagneraient d'être davantage partagées et institutionnalisées afin d'enrichir les savoirs de référence (on pourrait parler de « ressources de référence ») pour la formation et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH.

Chapitre 14 - Discussion, limites et perspectives

Dans ce dernier chapitre, nous proposons une synthèse et une discussion de l'ensemble des résultats obtenus afin de nourrir nos questions de recherche et vérifier nos deux hypothèses de travail, puis, nous abordons les limites de nos dispositifs méthodologiques ainsi que les perspectives de la recherche postdoctorale.

14.1. Synthèse et discussion des résultats

Cette section a pour objectif d'apporter des éléments de vérification à nos hypothèses de travail à travers une synthèse des résultats que nous discutons à partir de quelques éléments de la revue de la littérature scientifique.

Avant de poursuivre, rappelons simplement que la première hypothèse part du constat qu'il existe une difficulté dans la diffusion et la circulation des praxéologies inclusives pour les ESH. Dans la mise en œuvre de praxéologies pour l'inclusion scolaire des ESH, les rapports personnels des acteurs prédominent et peinent à se diffuser, ne permettant pas de créer une dynamique inclusive et ainsi une offre de formation adaptée aux besoins du terrain. La deuxième hypothèse questionne la mobilisation et la circulation des ressources pour l'école inclusive. Là encore, la prédominance de rapports personnels aux ressources entrainerait inévitablement une mobilisation hétérogène des ressources de la part des différents acteurs de l'école inclusive pour s'adapter aux situations et aux contextes.

14.1.1. Une prédominance des rapports personnels à l'inclusion scolaire

Dans les trois dispositifs d'enquête, nous avons questionné les professionnels interrogés au sujet de leur perception et de leur vécu de l'inclusion scolaire.

L'analyse du discours des formateurs au sujet de leur perception de l'inclusion scolaire des ESH nous a permis de constater que leur rapport à l'inclusion est bien établi en ce que, de la même manière qu'Ebersold (2009) défend une vision beaucoup plus large de l'inclusion, au déjà du champ du handicap, ils considèrent que la notion d'inclusion scolaire ne concerne pas uniquement les ESH, mais plus largement, les EBEP. En ce sens, nous pouvons dire que leur perception à l'inclusion scolaire est récente en ce qu'elle correspond aux politiques publiques en vigueur. Cela nous permet ainsi de supposer qu'ils entretiennent un certain rapport institutionnel à cet objet. Dans leur perception d'un idéal de l'inclusion scolaire, les enseignants interrogés rejoignent la vision des formateurs en déclarant être majoritairement d'accord pour dire que l'inclusion scolaire c'est favoriser la réussite des élèves (Ebersold, 2009) mais également adapter l'école aux possibilités de l'élève (Garel, 2010). Toutefois, ils déclarent un faible degré de connaissance quant au cadre législatif relatif à l'inclusion scolaire. De ce fait, l'écart entre leur perception de l'inclusion dans l'idéal, en accord avec les politiques publiques actuelles et leur faible degré de connaissance nous laisse penser que l'institution leur énonce peut-être les principes de l'inclusion scolaire sans aborder le cadre législatif correspondant, renforçant ainsi les rapports personnels.

Néanmoins, la perception des enseignants à propos de l'inclusion scolaire dans la réalité de la pratique de terrain ne s'accorde plus à celle déclarée « dans l'idéal ». En effet, il semble exister un écart important entre ce qui est prescrit et réel. Cette comparaison entre la perception de l'inclusion scolaire des enseignants dans l'idéal et dans la réalité, nous permet de constater que, dans leur pratique de terrain, les enseignants relatent plutôt une vision intégrative de la scolarisation des ESH. En effet, pour une majorité d'enseignants, l'inclusion scolaire correspond davantage, à une obligation légale et permet aux ESH d'être scolarisés en milieu ordinaire au sens de Garel (2010) et Bruchon (2014). Ce qui signifie que l'élève doit se conformer et s'adapter aux normes de l'école. L'écart entre la perception de l'inclusion scolaire dans l'idéal et dans la réalité de terrain, nous permet de dire que la seconde, fait davantage appel à leur rapport personnel et leurs expériences de terrain. Aussi, l'analyse des déclarations des professionnels de CMPP au sujet de la définition de l'inclusion scolaire fait référence à une vision plutôt intégrative. Ils précisent cependant que l'inclusion scolaire nécessite une adaptation de la scolarisation avec la mise en place de moyens de compensation et d'un travail partenarial. De cette façon, ils rejoignent la définition de l'inclusion scolaire proposée par Garel (2010) selon laquelle l'école doit s'adapter aux possibilités de l'élève et non plus l'inverse. Cependant, l'hétérogénéité des perceptions nous laisse supposer que l'institution ne véhicule pas de rapport institutionnel, laissant ainsi prédominer les rapports personnels. D'ailleurs, comme pour les enseignants, le faible degré de connaissance déclaré par les professionnels de CMPP au sujet des prescriptions législatives relatives à l'inclusion scolaire des enseignants renforce l'idée que l'institution ne transmet pas (ou du moins très peu) de rapport institutionnel.

Au sujet du vécu de l'inclusion scolaire, certains formateurs déclarent une expérience récente, d'autres, une expérience plus faible, correspondant davantage à la période où le principe d'intégration était toujours d'actualité. Concernant les enseignants, bien qu'ils déclarent majoritairement avoir été en contact plus ou moins fréquemment avec les différents types de profil d'ESH et d'EBEP dans leur vie tant personnelle que professionnelle, l'analyse des discours met en évidence qu'une majorité d'enseignants ont une perception négative de l'inclusion scolaire dans la pratique de classe. Ces résultats ne rejoignent donc pas les propos de Garnier (2012) qui exprimait que les enseignants qui ont déjà connu une expérience de travail avec un ESH sont plus favorables que les autres à l'inclusion. En tous cas, le fait qu'un enseignant ait été en contact avec différents types de profils d'ESH et d'EBEP, ne signifie pas forcément que sa perception à l'inclusion scolaire est positive. Ces différents éléments contribuent à alimenter l'idée que les rapports personnels dominent les rapports institutionnels quant au vécu de l'inclusion scolaire.

14.1.2. Une formation initiale insuffisante et des ressources hétérogènes

L'analyse du discours des formateurs d'INSPE au sujet de leur perception relative à l'élaboration des programmes de formation initiale des enseignants, met en évidence qu'il existe un cadrage national, ministériel, mais que chaque INSPE restent relativement indépendants et autonomes dans l'interprétation de ce cahier des charges établi par l'État. Ce fonctionnement correspond encore à celui des ESPE qui s'appuyait sur le référentiel métier de l'État, tout en respectant

l'autonomie des établissements. Cela apparaît normal puisqu'au moment de l'enquête, la mise en œuvre des INSPE débutait à peine.

De plus, le manque de consensus repéré dans le discours des différents formateurs au sujet de l'élaboration des programmes de formation nous laisse supposer que davantage de place est laissée à leur rapports personnels, voire aux rapports institutionnels, mais dans ces cas constitués localement au niveau de chaque INSPE, en l'absence de rapports institutionnels définis et partagés au niveau national. Ainsi, pouvons-nous penser, du point de vue de la TTD, que la transposition didactique du cahier des charges national s'effectue en interne au sein de chaque INSPE et ainsi, que les conditions et les contraintes qui pèsent sur la diffusion des connaissances sont hétérogènes et dépendent des contextes de chaque INSPE ? En quoi, dans le cadre de la mise en place des INSPE, dont l'objectif premier est d'homogénéiser la formation des enseignants, les phénomènes transpositifs vont-ils être impactés ? Quels savoirs de référence vont-ils être sélectionnés pour répondre au référentiel métier ?

Concernant la place accordée aux enseignements relatifs à l'école inclusive dans la formation initiale des enseignants, les formateurs pointent de manière unanime l'insuffisance du nombre d'heure de cours dédié, au profit des enseignements disciplinaires, d'une dizaine à une vingtaine d'heure. Si pour certains formateurs, l'inclusion scolaire est une question qui doit être abordée de manière transversale dans les enseignements disciplinaires notamment par la différenciation pédagogique, certains formateurs précisent que les heures d'enseignements relatives à l'école inclusive peuvent prendre la forme d'une simple introduction générale ou d'une option, conduisant ainsi certains étudiants à ne jamais aborder la question de l'école inclusive durant leur master MEEF premier degré ; ce qui corrobore les propos soutenus par Ménager-Wawrzynowicz en 2016. De plus, ces éléments rejoignent l'affirmation de Savournin et al. (2020) selon laquelle la prédominance des apports disciplinaires dans la formation des enseignants ne permet pas aux étudiants de s'appropriier les enjeux de l'école inclusive. D'ailleurs, les formateurs d'INSPE relèvent qu'il est difficile de faire évoluer la perception des futurs enseignants au handicap, ce qui pourrait s'expliquer en partie par le manque d'heures d'enseignement à ce sujet. De manière générale, les trois quarts des enseignants interrogés déclarent ne pas du tout être satisfaits de leur formation initiale au sujet de l'inclusion scolaire des différents types de profils d'ESH et à BEP, alors même qu'ils y sont inévitablement confrontés dans leur classe (Ebersold et Détraux, 2013). Ainsi, même s'il existe une hétérogénéité entre les INSPE en matière d'enseignements relatifs à l'école inclusive, nous pouvons dire que ces derniers restent globalement insuffisants pour préparer les futurs enseignants à l'ampleur et aux enjeux de ce phénomène. Dès lors, nous pouvons aujourd'hui nous questionner sur la mise en œuvre, dans les INSPE, des 25 heures de formation obligatoires relatives à l'inclusion scolaire. Quelles vont-elles être les praxéologies et les ressources retenues pour servir de référence dans les rapports institutionnels attendus au sujet de l'inclusion scolaire ?

A propos de la mise en œuvre de ces enseignements, les formateurs déclarent au moins en partie utiliser les mêmes types de ressources. Bien que les ressources institutionnelles et réglementaires, les dispositifs relatifs à l'inclusion scolaire des ESH et les supports de cours, mobilisent peu d'attention de la part des formateurs, nous constatons que le type de ressource correspondant aux études de cas, amène les formateurs à s'impliquer davantage dans leur

élaboration et à s'inscrire dans des échanges avec les étudiants afin d'apporter des éléments de réflexion à partir d'une situation concrète. Ces moments de discussion sont certainement un moyen d'opérer la dynamique inclusive entre individuel et collectif. D'où l'importance de prendre en compte les situations réellement vécues, et de permettre aux étudiants de développer leur capacité d'analyser les praxéologies mobilisées. Cela questionne inévitablement les phénomènes de transposition didactique à travers l'identification et l'évaluation des pratiques de référence au niveau de la société et l'adaptation des contenus de la formation au fil des évolutions sociétales.

Enfin, les données ne nous permettent pas d'établir s'il existe des partages entre formateurs à propos des ressources en général ce qui laisse une impression d'expériences personnelles propice au développement de praxéologies hétérogènes et de rapports personnels. En même temps, la possibilité d'une utilisation non homogène de ressources pour dispenser les enseignements relatifs à l'école inclusive peut être une condition favorable pour les formateurs, libres de choisir les modalités pédagogiques qui leur conviennent le mieux. Or, cela induit qu'en fin de formation initiale, les futurs enseignants débutent leur activité professionnelle, outillés de manière hétérogène pour accueillir et accompagner les ESH. De plus, la possibilité d'institutionnaliser les rapports s'amointrie autant que la possibilité d'identifier des savoirs (ressources) de référence pour enseigner l'école inclusive.

14.1.3. Des conditions et des contraintes dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH et à BEP sur le terrain

L'ensemble des données analysées nous a permis d'identifier un certain nombre de conditions et de contraintes qui pèsent sur la diffusion des connaissances et des praxéologies pour l'inclusion scolaire des ESH sur le terrain.

En lien avec la sous-section précédente qui nous permet désormais de dire que la formation initiale des enseignants à l'inclusion scolaire est hétérogène et insuffisante, nous relevons que dans la mise en œuvre concrète de cette inclusion scolaire sur le terrain, le manque de formation constitue une contrainte majeure pour tous les acteurs interrogés. D'ailleurs, ce constat rejoint les propos de Ménager-Wawrzynowicz (2016), Reverdy (2019) ou encore Suau (2020) qui pointent le fait que les enseignants se déclarent non préparés et démunis face au handicap et à la très forte hétérogénéité des besoins des élèves qu'ils ont au quotidien dans leur classe.

En outre, les enseignants expriment de manière générale un manque de matériel et d'outils pédagogiques adaptés, un manque d'aide humaine formée et adaptée aux besoins des élèves ainsi que des effectifs de classe trop importants. Cela rejoint les propos de Katz et al. (2021) selon lesquels les moyens prévus officiellement par les politiques publiques sont difficilement mobilisables sur le terrain compte tenu notamment d'un manque de personnel à disposition. Certains formateurs d'INSPE et enseignants ajoutent enfin que selon le handicap et/ou les troubles, l'inclusion scolaire peut être difficile à assurer.

Du point de vue des conditions qui favorisent l'inclusion scolaire, les enseignants verbalisent réaliser des aménagements et faire de la différenciation pédagogique. La collaboration avec des personnes ressources (famille, RASED, psychologue de l'éducation nationale, équipe pédagogique, professionnels extérieurs...) apparaît aussi comme une condition essentielle et

nécessaire à l'inclusion scolaire de ces élèves, pour les enseignants et pour les professionnels de CMPP.

Ces éléments d'analyse nous permettent de mettre en lumière que les conditions nécessaires à la mise en œuvre de l'école inclusive sont importantes et complexes au regard de l'hétérogénéité des profils. Il en ressort des contraintes importantes, partagées par les différents profils professionnels, qui pèsent sur la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH sur le terrain.

14.1.4. Une prédominance de ressources personnelles sur le terrain

Du point de vue des enseignants, nous constatons qu'ils mobilisent majoritairement peu les ressources institutionnelles pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH. Seuls les sites internet spécialisés, Éduscol et la documentation pédagogique apparaissent comme les ressources institutionnelles les plus souvent utilisées par les enseignants. De la même manière, concernant les ressources de type numérique/réseaux sociaux, plus de la moitié des enseignants déclarent « jamais » les utiliser, hormis les sites ou blogs d'autres enseignants ou parfois des vidéos Youtube. Cela rejoint l'idée soutenue par Baron et Zablot (2017) à propos de la constitution de réseaux numériques de communautés d'enseignants, qui, au-delà de constituer des supports d'aide pour les enseignants, représentent des outils et de nouvelles connaissances que les enseignants doivent s'approprier. En effet, bien que les enseignants déclarent utiliser très fréquemment internet et notamment les blogs d'autres enseignants (Priolet & Mounier, 2018), leur discours est peu précis en ce qu'il ne nous permet pas de repérer spécifiquement ce qu'ils entendent par ressources numériques. Au même titre que Baron et Dané (2007), cela nous questionne sur la pertinence et la fiabilité des ressources numériques mobilisées par les enseignants. De plus, ce faible degré d'utilisation des ressources institutionnelles et numériques pourrait laisser penser que les enseignants leur accordent peu de pertinence ou n'en ont pas connaissance. Mais cela induit alors que les praxéologies peinent à s'institutionnaliser laissant prédominer les rapports personnels aux ressources. De plus, nous pouvons également interroger l'intention qu'ont les enseignants qui tiennent des blogs sur lesquels ils partagent des ressources personnelles, mais aussi si ce partage suscite des interactions avec les enseignants qui consultent ces blogs encourageant ou pas l'émergence d'une dynamique cognitive et d'une communauté numérique ?

Les ressources de type humaines sont davantage utilisées par les enseignants, notamment en interne, en ce qu'ils déclarent être amenés à travailler dans le cadre de l'inclusion scolaire avec l'équipe enseignante de leur école, les AESH, le directeur de l'établissement, les psychologues de l'EN et les enseignants de RASED. C'est le cas également des professionnels de CMPP qui verbalisent que leur principale ressource dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap correspond à leur équipe, notamment car elle leur permet de partager des éléments d'observation.

Les enseignants pointent la possibilité de travailler avec les professionnels extérieurs à l'école, notamment avec les professionnels du secteur libéral et ceux du secteur médico-social. Les professionnels de CMPP aussi expriment travailler avec les professionnels de l'Éducation

nationale, notamment les enseignants, lorsque la situation d'un enfant est considérée comme « complexe ». Ils ajoutent que les parents sont également une ressource indispensable.

Du point de vue théorique, nous pouvons dire que les ressources de types humaines ont une place prépondérante dans la pratique des enseignants et professionnels de CMPP. De fait, par les échanges, ce type de ressources invite les enseignants à s'impliquer davantage par rapport aux autres types de ressources (institutionnel et numérique). C'est le cas aussi pour les professionnels de CMPP qui déclarent très peu mobiliser de ressources théoriques et matérielles (ouvrages, auteurs, jeux, sites internet, législation).

En outre, au-delà d'une simple utilisation de ressources, des enseignants déclarent concevoir des ressources, majoritairement seul, avec l'équipe enseignante de l'école ou avec les AESH. De cette façon, nous supposons que la conception de ressources pour l'inclusion scolaire des ESH nécessite une implication certaine de la part des enseignants, tant du point de vue didactique que pédagogique. De plus, en concevant leurs propres ressources, les enseignants peuvent exprimer leur liberté pédagogique (Baron et Zablot, 2017). Cependant, l'hétérogénéité des ressources conçues par les enseignants laissent apparaître que ces derniers élaborent des ressources pour répondre à des situations singulières et complexes. Cela signifie qu'une ressource conçue pour un élève peut ne pas fonctionner pour un autre élève qui présentent à priori les mêmes besoins.

L'ensemble de ces éléments d'analyse nous permettent de dire que l'utilisation et la conception de ressources pour l'accompagnement des ESH n'est pas homogène. Le rapport établi aux ressources semble davantage personnel bien qu'il semble exister un partage en interne, dans les équipes, et à l'extérieur, entre les enseignants et les professionnels de CMPP lorsque les situations le nécessitent. En effet, les ressources sont mobilisées, utilisées voire conçues, selon les besoins, les situations et les contextes. C'est d'ailleurs le constat qui a également été fait par Katz et al. (2021) : l'enseignant est amené à trouver une réponse adaptée par lui-même aux situations les plus problématiques, ce qui le conduit à faire du « bricolage ». De ce fait, les rapports restent personnels et peinent à s'institutionnaliser du fait de la diversité des situations. Aussi, le manque de partage de ces nombreux aménagements et initiatives pédagogiques, mis en œuvre dans les classes pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH, dans un collectif (Savournin et al., 2020), ne permet pas à ces ressources personnelles de s'instituer et se diffuser dans l'objectif de définir des savoirs de références pour la formation et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH.

14.1.5. Des pratiques collaboratives non instituées et hétérogènes

Dans les dispositifs d'enquête qui interrogent spécifiquement les professionnels de CMPP et les enseignants, nous nous sommes intéressée à la dimension de la collaboration interprofessionnelle qui fait l'objet d'un intérêt grandissant dans la recherche sur les conditions de fonctionnement des milieux professionnels. Selon Couturier et Belzile (2018), les acteurs qui s'inscrivent dans cette dimension apprennent à se connaître et se reconnaître dans leur fonction respective.

L'institution que représentent les CMPP, ne dicte pas de commande explicite de façon à ce que les professionnels du CMPP travaillent en collaboration avec les professionnels de l'Éducation nationale dans le cadre de l'école inclusive. Seul l'enseignante spécialisée rattachée à l'institution Éducation nationale exprime avoir une commande claire pour travailler avec les enseignants du milieu ordinaire qui accueillent des ESH accompagnés par le CMPP mais déplore le manque de temps pour mener à bien cette mission. Nous pouvons dire que selon la position p occupée par le professionnel au sein du CMPP, il sera plus ou moins amené à être en contact avec les professionnels de l'Éducation nationale. En tous cas, l'analyse des discours fait apparaître que même si cette collaboration n'est pas toujours explicite, elle semble s'inscrire depuis longtemps dans les pratiques, de manière plutôt informelle. Les actions de collaboration s'effectuent parfois hors temps scolaire et de travail. Dès lors, une partie de la collaboration se déroule dehors des temps institutionnels, à partir d'initiatives et de volontés personnelles des professionnels. Les pratiques collaboratives apparaissent alors hétérogènes, à moins qu'il existe un partage au niveau local qui permet d'homogénéiser les pratiques dans un contexte déterminé.

De plus, il aurait été intéressant de questionner les enseignants pour savoir s'ils déclarent avoir une commande de l'Éducation nationale au sujet de la collaboration avec les acteurs de l'école inclusive. En effet, dans le cadre de l'école inclusive, la collaboration interprofessionnelle est désormais imposée aux enseignants (Katz et al., 2021) qui doivent travailler avec les professionnels présents dans la classe, hors de la classe (équipe pédagogique, directeur) et hors de l'école (parents, professionnels des services sociaux et médico-sociaux, ESS). Ainsi, que peuvent dire les enseignants au sujet de cette obligation ? Ne faudrait-il pas que cette obligation de travailler en collaboration soit étendue de manière institutionnelle à tous les acteurs de l'école inclusive ?

Selon les professionnels de CMPP, la visée première de la collaboration avec l'Éducation nationale est de pouvoir échanger au cas par cas, sur des situations complexes d'enfants en situation de handicap ou à BEP. Ces échanges peuvent se faire par téléphone ou lors d'observations en classe. Cela rejoint les propos de Fortier (2003) qui soutiennent l'idée selon laquelle les modes de collaboration varient selon la complexité des besoins de la personne, ici de l'enfant en situation de handicap, mais aussi de la capacité et de la possibilité des différents professionnels de moduler leur collaboration.

Les enseignants déclarent travailler seulement « parfois » avec les professionnels du secteur médico-social qui interviennent en structure (CMP, CMPP, SESSAD, IME...). Pour cause, ils soulèvent notamment la difficulté à joindre les professionnels de CMPP.

Du côté des professionnels de CMPP, ils verbalisent pouvoir apporter une écoute active aux enseignants, la possibilité d'intervenir en classe dans l'objectif d'observer l'enfant et de soutenir l'enseignant, d'apporter une information collective sur ce qu'est le CMPP, des supports papier, de l'information, ou encore des outils pédagogiques.

Bien que la collaboration soit désormais une condition essentielle dans le cadre de l'inclusion scolaire (Rousseau et al., 2017) et même une obligation pour les enseignants, les éléments d'analyse mettent en évidence, au même titre que l'ont affirmé Ebersold, Plaisance & Zander (2016), que ce travail de collaboration ne va pas de soi. En effet, nous constatons que cette

collaboration n'est facilitée ni par l'institution CMPP qui ne semble pas donner de commande claire et explicite, ni par l'Éducation nationale qui ne semblent pas mettre en œuvre les conditions pour que celle-ci puisse s'effectuer. Même si les professionnels de CMPP semblent avoir un rapport similaire quant au fait de transmettre et partager avec les enseignants leurs connaissances dans le champ du handicap, il apparaît que la transmission de ressources aux enseignants est hétérogène. De plus, la difficulté pour les professionnels de se joindre et de trouver des temps en commun pour échanger constitue une contrainte majeure à la mise en œuvre de cette collaboration.

Ainsi, comme l'ont fait Khasanzyaniva et Niclot (2020), nous pouvons interroger la nécessité de réajuster la formation initiale et continue des enseignants afin de permettre aux enseignants de mieux appréhender la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive

14.1.6. Éléments de conclusion

Cette section nous a permis de mettre en lien l'ensemble des résultats obtenus à partir des trois dispositifs d'enquête et de les discuter au regard de la littérature scientifique, nous permettant ainsi de nourrir et de vérifier nos hypothèses de travail.

Malgré que l'institution INSPE semble véhiculer un rapport institutionnel auprès des formateurs qui ont un rapport plutôt établi à l'inclusion scolaire, dans la mise en œuvre des enseignements relatifs à l'école inclusive, il apparaît que les formateurs d'INSPE transmettent des ressources davantage personnelles qui dépendent de leur propre perception et expérience de l'inclusion scolaire. De plus, la lecture hétérogène du cahier des charges national, selon le contexte de chaque INSPE, pour l'élaboration des programmes de formation ainsi que l'insuffisance notable des enseignements relatifs à l'école inclusive, met là en évidence que, dès la formation initiale, de nombreuses conditions et contraintes pèsent sur la diffusion des connaissances et la circulation des praxéologies inclusives.

Sur le terrain, la perception de l'inclusion scolaire des enseignants et des professionnels de CMPP correspond davantage à une vision de l'intégration. En effet, nous pouvons mettre en lien cette perception avec le fait que, d'une part, l'institution de véhicule pas de rapport institutionnel et que, d'autre part, elle ne met pas en œuvre les conditions nécessaires (voire indispensables) à l'inclusion scolaire des ESH (formation, moyens matériels et humains). Cela conduit alors les enseignants à s'adapter, à « bricoler » et à faire preuve d'aménagements et d'initiatives pédagogiques pour tenter d'apporter des réponses aux besoins des ESH qu'ils accueillent en classe. Ainsi, la mobilisation, l'utilisation et la conception de ressources sont hétérogènes et nous conduisent à faire le constat d'un rapport personnel dominant, là où les pratiques mériteraient et gagneraient d'être davantage partagées et institutionnalisées afin d'enrichir les savoirs de référence (on pourrait parler de « ressources de référence ») pour la formation et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH. De la même manière, les pratiques collaboratives ne sont pas instituées et font appel aux rapports personnels des professionnels.

En sommes, les conditions et les contraintes qui pèsent sur la diffusion et la circulation des praxéologies inclusives, engendre une trop faible voire une absence de dynamique inclusive,

laissant prédominer les rapports personnels. La diversité des situations et des contextes amène inévitablement les acteurs de l'école inclusive à mobiliser des ressources hétérogènes, ce qui complexifie l'identification de savoirs de référence, voire de ressources de référence, permettant de proposer une formation adéquate aux besoins du terrain et de favoriser la mise en œuvre concrète de l'inclusion scolaire des ESH.

14.2. Limites et perceptives de la recherche

Nous sommes consciente que même si notre recherche a permis de poser des éléments d'analyse indispensables à la compréhension du phénomène étudié, notre dispositif méthodologique présente des limites.

Dans la mesure où nous avons construit nos outils d'enquête dans une démarche exploratoire, dans l'objectif premier de nous apporter des éléments d'éclairage à propos de certaines zones d'ombre de la littérature scientifique, et même si nous avons essayé de conserver plus ou moins les mêmes thèmes, nous avons omis de poser certaines questions qui nous auraient permis d'approfondir le croisement des données entre les différents dispositifs. Par exemple, nous n'avons pas abordé l'expérience personnelle et professionnelle des professionnels de CMPP à propos de l'inclusion scolaire ou encore, nous n'avons pas demandé aux enseignants s'ils perçoivent une commande de l'Éducation nationale qui leur impose de travailler en collaboration avec les acteurs de l'école inclusive et notamment les professionnels de CMPP dans le cadre de l'accompagnement des ESH. De plus, la collaboration n'est pas un aspect que nous avons abordé avec les formateurs, puisque nous l'avons exploré plus tard mais il aurait été intéressant de leur demander si dans la formation initiale, le travail d'équipe et la collaboration interprofessionnelle sont des points qui sont travaillés.

Par ailleurs, nos deux dispositifs d'enquête par entretien semi-directifs ne nous ont pas permis d'atteindre le niveau de l'analyse praxéologique. En effet, d'autres dispositifs seraient pertinents pour encourager l'explicitation et l'explication plus précise des gestes didactiques et pédagogiques mobilisés. Toutefois, nous pouvons ici rappeler que le contexte de réalisation de la thèse a grandement été contraint par la crise sanitaire du Covid-19, notamment dans l'accès au terrain. Ainsi, un réajustement de notre projet de recherche a été nécessaire et nous a limité à une démarche exploratoire et compréhensive du phénomène étudié. En même temps, le phénomène de l'école inclusive étant d'une telle ampleur, que nous n'aurions peut-être pas pu, dans le temps imparti à cette recherche doctorale, observer les praxéologies à travers les gestes didactiques et pédagogiques mis en œuvre par les enseignants sur le terrain comme nous souhaitions le faire. Ainsi, une recherche longitudinale, par observations et entretiens d'explicitation par exemple, permettrait certainement davantage de mettre au jour les types de praxéologies enseignées et de ressources mobilisées par les formateurs des INSPE. La part de prise en compte des expériences vécues par les enseignants dans leurs classes constitue également une question de recherche qui reste à approfondir.

Pour finir, compte tenu de la difficulté d'étudier les phénomènes et problématiques qui émergent de l'école inclusive, les limites sont potentiellement nombreuses et nous ne pouvons toutes les identifier. La littérature scientifique ainsi que notre enquête, nous permettent de dire que les phénomènes liés à l'inclusion scolaire ne se réduisent pas à des situations standards et impliquent des trajectoires, celles des ESH ou à BEP mais aussi celles des enseignants, des formateurs d'INSPE (Kohout-Diaz & Assude, 2023) et des professionnels de CMPP. La théorie des rapports au savoir nous pousse à penser que les rapports personnels sont inévitables et nécessaires pour assurer une adaptation à chaque situation singulière. Ainsi, il existera toujours une tension entre les rapports personnels et les rapports institutionnels que la société cherche à identifier pour favoriser l'inclusion scolaire. En ce sens, il est illusoire de penser qu'il pourrait exister une formation initiale et continue qui permette de standardiser les praxéologies inclusives, même s'il est important de penser un rapport institutionnel mieux reconnu ; peut-être en encourageant et valorisant davantage la diffusion des récits de ces trajectoires qui peuvent se constituer en ressources pour les collectifs.

Conclusion générale

Depuis plusieurs décennies, l'ampleur des phénomènes inclusifs dans notre société ne cesse de croître et de susciter un vif intérêt. Le nôtre, d'abord professionnel puis scientifique, porté plus particulièrement le phénomène de l'école inclusive, nous a très vite confronté à la complexité de l'évolution du contexte et à la multitude d'approches et d'études scientifiques. Depuis près de quarante ans, un nombre important de prescriptions, à la fois internationales et nationales, de préconisations et d'injonctions s'affairent à l'évolution de la perception et de la prise en charge du handicap et, plus largement des besoins particuliers, notamment au sein du système scolaire. Parallèlement, de nombreux mouvements politiques ont participé à l'évolution de la formation des enseignants. Là où la littérature scientifique pointe le manque de formation des enseignants du premier degré à l'école inclusive, notre thèse s'est intéressée plus particulièrement aux ressources et à leur diffusion dans la société, notamment pour favoriser l'inclusion scolaire des ESH. Dans cette perspective, notre étude s'attache à rendre compte d'une démarche exploratoire et compréhensive au sujet de la perception des acteurs et de leur expérience, relatives à la formation et aux ressources pour l'inclusion scolaire des ESH.

La théorie anthropologique du didactique, particulièrement à partir des outils théoriques que sont l'échelle de codétermination didactique (pour l'étude des conditions et des contraintes), la théorie des rapports au savoir ainsi que la notion de praxéologie, nous a offert un cadre théorique structurant pour étudier les conditions et les contraintes qui pèsent sur la diffusion des connaissances et des praxéologies inclusives et pour questionner les formations à leur sujet. Ainsi, nous avons pu observer que les conditions et contraintes qui pèsent aussi bien sur la diffusion des connaissances et des praxéologies nécessaires à la mise en œuvre de l'école inclusive, que sur les situations didactiques elles-mêmes lorsqu'elles accueillent les ESH, peuvent être analysées à tous les niveaux de l'échelle de niveaux de codétermination didactique. Si au niveau de la civilisation le cadre légal et l'évolution sociétale accordent une place de plus en plus importante au principe de l'inclusion, il apparaît encore difficile d'opérationnaliser ce principe au niveau de la société en terme de praxéologies inclusives dans les institutions éducatives et au niveau des classes ordinaires. Les enjeux sont pourtant de taille, car ces praxéologies inclusives déterminent également la réussite de la société inclusive à la sortie de l'école.

C'est souvent au niveau des institutions éducatives qu'on observe l'émergence de praxéologies inclusives du fait des expériences personnelles des professionnels qui les accomplissent. Ce niveau apparaît comme essentiel pour permettre l'élaboration de praxéologies idoines, répondant à chaque situation particulière. L'intérêt de la grille d'analyse que nous a offert l'échelle de niveaux de codétermination didactique, est la schématisation de la codétermination entre les différents niveaux, symbolisée par les flèches descendantes et ascendantes entre niveaux proches, mais aussi entre niveaux éloignés sur l'échelle (par exemple entre le niveau de la civilisation et celui de la pédagogie du fait d'une traduction des principes fondamentaux de l'inclusion par tel ou tel professionnel dans le contexte scolaire, sans avoir forcément à passer par des rapports institutionnels). Au fil des années, ce qui se joue dans les classes remonte, ou

devrait remonter, à des niveaux supérieurs dans la société, afin que soient mises en lumière et discutées les praxéologies vécues individuellement.

C'est ce processus de diffusion des connaissances et de praxéologies qui devrait encourager les travaux, notamment en didactique, sur les programmes de formation à l'école inclusive en formation initiale comme en formation continue. Partant de là nous pourrions suivre la flèche descendante du schéma de l'échelle de niveaux codétermination didactique, pour alimenter les praxéologies répondant aux besoins émergents du terrain, jamais prévisibles à l'avance. Il en résulte la nécessité de toujours laisser une place, dans les programmes de formation, à une dialectique des rapports personnels et institutionnels à l'inclusion, indispensable à l'actualisation et au questionnement des praxéologies aussi bien personnelles que celles institutionnellement reconnues. C'est également à cette condition-là que les expériences personnelles peuvent se constituer en ressources professionnelles partagées.

Par-delà l'hétérogénéité des situations, des contextes et des cadres de référence des personnes dans le contexte de l'école inclusive, nous sommes conduite à conclure, que même si la société a l'illusion que les difficultés rencontrées peuvent se résoudre uniquement par la formation, celle-ci ne pourra s'adapter à cette diversité de situations. En revanche, repenser la formation initiale et continue des enseignants à l'école inclusive s'avère nécessaire afin d'arriver à mieux articuler expériences et projets didactiques. Nous pouvons souligner à ce propos que la formation continue, qui permet un partage et une remontée des expériences de terrain, apparaît encore sous-exploitée comme levier pour réajuster la formation initiale des enseignants à l'école inclusive, selon les besoins du terrain. Aussi, la place accordée (ou pas) aux ressources dans la formation est à repenser (ou à penser) à partir d'un partage des expériences personnelles permettant de mettre au travail collectivement les compétences professionnelles à développer pour mobiliser et utiliser efficacement les ressources disponibles face à des situations-problèmes. Dans le même temps, cela permettrait à la fois de développer des compétences collaboratives et des compétences réflexives, indispensables pour répondre aux questions qui se posent dans les situations.

Là est bien l'enjeu délicat auquel toute formation qui se veut professionnalisante se confronte : questionner et parvenir à faire évoluer les rapports aux savoirs et les praxéologies.

Références bibliographiques

- Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, (3), 205 - 224
- Adler, J. (2010). La conceptualisation des ressources. Apports pour la formation des professeurs de mathématiques. Dans G. Gueudet & L. Trouche (dirs.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 23- 40), Presse Universitaire de Rennes.
- Aillerie, C., Rakotomalala Harisoa, N.A. (2020). Pratiques informationnelles des enseignants : le cas des ressources institutionnelles en ligne. *Études de communication*, 1(54), 137-156. <http://doi.org/10.4000/edc.10252>
- Akkari, A. & Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 37-46. <https://doi.org/10.4000/ries.6394>
- Albero, B. & Paivandi, S. (2022). Cadre théorique et méthode : principes de cohérence et de pertinence pour construire des données valides. Dans B. Albero & J. Thievenaz, *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité méthodologique de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (pp. 357-376). Editions Raison et Passions.
- Alin, C. (2013). Plaidoyer pour une oubliée : la formation continue des personnels. *Le café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/03/19032013Article634992734396247197.aspx>
- Assemblée nationale. (2013). *Education : refondation de l'école de la République*. https://www.assemblee-nationale.fr/14/dossiers/refondation_ecole_Republique.asp#ECRCM, consulté en 2021.
- Assemblée nationale (2019). *Projet de loi pour une école de la confiance (Procédure accélérée)*. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15b1481_projet-loi
- Assude, T. & Tambone, J. (2019). Des situations inclusives en tant qu'opportunités de co-apprentissages pour les acteurs. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 107-123. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0107>
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay (éd.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-57). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043>
- Baillat, G. & Niclot, D. (2017). Former les enseignants en Europe : une approche comparative. *Administration & Éducation*, 154(2), 129-135. <https://doi.org/10.3917/admed.154.0129>
- Baron, G.-L. & Dane, E. (2007). *Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions*. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/277825/filename/a0709c.htm>

- Baron, G.-L. & Zablot, S. (2017). De la constitution de ressources personnelles à la création de communauté formelle : étude de cas en France. *Review of science, mathematics and ICT education*, 11(2), 27-45.
- Barry, V. (2014). Pratiques inclusives : quels savoirs professionnels pour prévenir l'exclusion dans le domaine de l'éducation ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 55-68. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0055>
- Bataille, P. & Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repère pratique pour la scolarisation des élèves handicapés*. ESF sciences humaines.
- Bataille, P. & Midelet, J. (2018). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repère pratique pour la scolarisation des élèves handicapés* (2^e édition). ESF sciences humaines.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Armand Colin.
- Beillerot, J. (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. [Thèse de doctorat, université Paris-Descartes]. <https://www.theses.fr/1987PA05H500>
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (pp. 165-202). Éditions Universitaires
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3, 123-154. <https://doi.org/10.3917/jpe.005.0123>
- Bon, A. (2014). Les débuts difficiles, naissance et construction des IUFM 1990-1997. Dans A. Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010* (pp. 227-242). Presse Universitaire de Rennes.
- Bon, A. (2014). Pavane pour une infante défunte : les IUFM de 1998 à 2009. Dans A. Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010* (pp. 259-272). Presse Universitaire de Rennes.
- Bonjour, P. (2006). Comprendre les enjeux de l'inclusion, le détour par l'histoire. *Reliance*, 22(4), 86-90. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0086>
- Bonvin, F. (2023). Quelle identité pour l'école inclusive ? Quand le besoin éducatif particulier devient l'indicateur de la diversité. *Éthique publique*, 24(2). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.7283>
- Bosch, M., Chevallard, Y., Garcia, F. & Monaghan, J. (2019). *Working with the Anthropological Theory of the Didactic in Mathematics Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429198168>
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11(3), 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation. Structures, programmes et acteurs. Dans R. Étienne (éd.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants : Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 17-28). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.etien.2009.01.0017>

- Bourdoncle, R. (2014). Les universités et la formation des maîtres (1968-1988). Dans A. Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010* (pp. 149-162). Presse Universitaire de Rennes.
- Briand, C. & Larivière, N. (2020). Les méthodes de recherche mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière (dirs.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 775-798). Presses de l'Université du Québec.
- Bruchon, Y. (2014). École inclusive et école républicaine. *Cahiers des PEP*, 0, 1-15.
- Bruillard, E. (2013). Ressources éducatives et travail des enseignants : pour des ressources numériques « vivantes » en éducation. *EducRecherche*, 1(3), 29-37. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticlepdf/573/3/1/96023>
- Brun X., Hache C., Ladage C. (2020). Outils numériques et gestes d'adaptation inclusifs pour l'accessibilité du langage écrit aux élèves présentant des TSA. *Spirale*, 2(65), 51-64. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0051>
- Bulletin officiel de l'éducation nationale. (1999). *Nouveaux dispositifs de formation continue année 2000-2001*. <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/1999/46/encart46.pdf>
- Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. (2001). *Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation*. <https://www.education.gouv.fr/botexte/bo010906/MENE0101701C.htm>
- Calin, D. (2005). Comprendre la loi de février 2005 sur les droits des personnes handicapées. *ERES, Enfances & Psy*, 29(4), 191-200. <https://doi.org/10.3917/ep.029.0191>
- Caraglio, M. (2017). *Les élèves en situation de handicap*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.carag.2017.01>
- Charlot, B. (1991). L'échec scolaire en mathématiques et le rapport social au savoir. *Faire des mathématiques : le plaisir des sens*. Armand Colin.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Charmillot, M. & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. Dans M. Saada-Robert (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-203). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0187>
- Charrier, B. (2013). Former des enseignants à l'accueil en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap : la question du rapport au savoir. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 139-152. <https://doi.org/10.3917/nras.061.0139>
- Chevallard, Y. (1982) *Pourquoi la transposition didactique ?* http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf

- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir – Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Dans A. Bessot (Éd.), *Actes du Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique* (pp. 211-235). Université Joseph Fourier Grenoble I.
- Chevallard, Y. (2003). *Approche anthropologique du rapport au savoir et didactiques des mathématiques*.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Approche_anthropologique_rapport_au_savoir.pdf
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactiques des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris : Fabert
- Chevallard, Y. (2003). *Didactique et formation des enseignants*.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique_et_formation_des_enseignants.pdf
- Chevallard, Y. (2007). *Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique*.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passe_et_present_de_la_TAD-2.pdf
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Education & didactique*, 4/1, 139-148.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>
- Chevallard, Y. & Cirade, G. (2010). Les ressources manquantes comme problème professionnel. Dans G. Gueudet, L. Trouche (Dir.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 41-55). Presses Universitaires de Rennes.
- Chevallard, Y. (2011a). *Didactique fondamentale. Module 1 : Leçons de didactique*. Aix-Marseille Université.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf
- Chevallard, Y. (2011c). *Didactique fondamentale. Module 4 : Analyses praxéologiques*. Aix-Marseille Université.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_4_AP_.pdf
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. & de Léonardis, M. (2019). Le sens de l'expérience scolaire d'élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 141- 154. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0141>
- Comité interministériel du handicap. (2020).
https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/dp_cih_2020.pdf
- Comité interministériel du handicap. (2021).
https://handicap.gouv.fr/sites/handicap/files/2022-03/DP_CIH_2021_accessible.pdf
- Comité interministériel du handicap. (2022).
https://handicap.gouv.fr/sites/handicap/files/2022-02/DP_CIH_2022_1.pdf
- Conférence nationale du handicap. (2020). *Dossier de presse*.
https://handicap.gouv.fr/sites/handicap/files/files-spip/pdf/dossier_de_presse-_cnh_2020.pdf
- Couturier, Y. & Belzile, L. (2018). *La collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux*. Presses de l'Université de Montréal.

- Cristofari, Y., Le Pivert, P. & Lussiana, P. (2017). *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré : Rapport de diagnostic*. <https://www.education.gouv.fr/media/18944/download>
- Dahringer, D. (2001). Quelles évolutions dans la formation initiale des enseignants à l'IUFM ? *Le français aujourd'hui*, 133(2), 50-57. <https://doi.org/10.3917/lfa.133.0050>
- Damani, K. (2016). *Les pratiques enseignantes sur les réseaux sociaux : entre fantasmes et réalités*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article386>
- D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape17/PQDD_0003/NQ32608.pdf
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, (3), 28-43. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf
- De Singly, F. (2020). *Le questionnaire*, (5^e ed.). Armand Colin
- Deygoût, J. (1972). *Circulaire n° 72-240 relative à la mise en œuvre de la formation continue des instituteurs*. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/19720620.pdf
- Didier-Courbin, P. & Gilbert, P. (2005). Éléments d'information sur la législation en faveur des personnes handicapées en France : de la loi de 1975 à celle de 2005. *Revue française des affaires sociales*, 207-227. <https://doi.org/10.3917/rfas.052.0207>
- Dintrich, M., Hache, C. & Ladage, C. (2022). La formation initiale des enseignants du premier degré à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : le point de vue de formateurs d'INSPE. *Education et socialisation*, 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20739>
- 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(1), 51-59. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0051>
- Dugast, F. (2014). La création des IUFM. Dans A. Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010* (pp. 211-225). Presse Universitaire de Rennes.
- Durand, E. (2020). Ce qu'inclure veut dire. Une enquête auprès d'enseignants aux prises avec l'inclusion scolaire en Charente-Maritime. Dans E. Dugas & L. Sivilotti (Dirs.), *Inclure dans et hors l'Écoles ? Accessibilité, accompagnement et altérités*. EME. halshs-03108544
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche & Formation*, 61, 71-83. [doi:10.4000/rechercheformation.522](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522)
- 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>
- Ébersold, S. & Armagnague, M. (2021). Introduction : De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora débats/jeunesse*, 87(1), 39-49. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0039>
- Ebersold, S., & Detraux, J. J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>

- Ebersold, S., Plaisance, E. & Zandler, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378>
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 41-53. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0041>
- Escalié, G. & Legrain, P. (2020). Coopérer pour apprendre : un levier pour construire une école inclusive ? *Spirale*, 2(65), 75-85. <http://doi.org/10.3917/spir.652.0075>
- Étienne, R. (2015). Développement, crise et refondation de la formation continue en France. Dans O. Maulini (éd.), *À qui profite la formation continue des enseignants* (pp. 31-41). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2015.01.0031>
- Filâtre, D. (2016). *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*. Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation. Académie de Versailles. <https://www.education.gouv.fr/media/10316/download>
- Fortier, L. (2003). *Exploration des connaissances relatives à la collaboration interprofessionnelle chez les finissants d'une école de service social*. [Mémoire de master, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14597/Fortier_Linda_2003_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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>
- Fraisse, E. (2010). Regards sur la formation des maîtres en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 61-72. <https://doi.org/10.4000/ries.940>
- Fricotté, L. (2020). *Droit des personnes handicapées*. ASH.
- Gallagher, F & Marceau, M. (2020). La recherche descriptive interprétative : exploration du concept de la validité en tant qu'impératif social dans le contexte de l'évaluation des apprentissages en pédagogie des sciences de la santé. Dans M. Corbière et N. Larivière (dirs.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 5-28). Presses de l'Université du Québec.
- Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 11-20. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0011>
- Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122-123(3-4), 143-165. <https://doi.org/10.4000/jda.5397>
- Garel, J.-P. (2020). Un prêt-à-porter mal ajusté. *Cahiers Pédagogiques*, 562, 46-47. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-03048961/>
- Garnier, P. (2012). Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires : reconnaître et transformer ses schèmes et perspectives de sens pour une école inclusive. *Recherche et éducation*, 7, 43-54. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01675671/document>

- Gaulot, C. (2018). *Inclusion et handicap à dominante visible ou invisible au collège : représentations du handicap, pratiques d'inclusion en contexte scolaire et construction individuelle et interactionnelle d'adolescents en situation de handicap*. [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02117112v2>
- Gauthier, P.-L. (2013). France : la formation des enseignants en échec *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 59-71. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9323>
- Gohet, P. (2007). *Bilan de mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 et la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées*. https://www.asea49.asso.fr/doc_publicue/20091001_zrap_rapport_gohet_sept_2007.pdf
- Grandière, M. (2012). Les élèves instituteurs et institutrices au lycée. Un projet de l'entre-deux-guerres. *Histoire de l'éducation*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2442>
- Grandière, M. & Paris, R. (2016). *La formation des maîtres en France, 1792-1990. Textes officiels*. <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=toformation-1792-1914>
- Gueudet, G. & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. *Éducation et didactique*. 2-3, 7-33. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.342>
- Gueudet, G. & Trouche, L. (2010). Des ressources aux documents, travail du professeur et genèse documentaire. Dans G. Gueudet & L. Trouche (dirs.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 57-74). Presses Universitaires de Rennes.
- Guglielmi, J. & Savary, A. (1999). Regards croisés sur les MAFPEN. *Recherche et formation*, 32, 101-130. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_32_1_1595
- Goyer, R. & Borri-Anadon, C. (2019). Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 54(2), 194-205. <https://doi.org/10.7202/1065654ar>
- Grimaud, F. & Saujat, F. (2012). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (8). <http://journals.openedition.org/tfe/1574>
- Hugon, M.-A. (1984). Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français. *Revue française de pédagogie*, 66(1), 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1581>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y. & Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. *Presses de Sciences Po*, 87(1), 95-111. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0095>
- Khasanzyanova, A. & Niclot, D. (2020). Former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves. *Spirale*, 65(2), 39-49. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0039>

- Kohout-Diaz, M., Noël, I. & Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1(1), 45-54. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0045>
- Kohout-Diaz, M., Assude, T. (2023). Une éducation dite inclusive : un parcours pour chacun ?. *Colloque international éducation et inégalité*. 15-17 Mai 2023, Paris <https://inegalites.sciencesconf.org/resource/page/id/6>
- Kosremelli Asmar, M. & Wacheux, F. (2007). *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire*. [Conférence Internationale en Management]. 57-75. halshs-00170357
- Ladage, C. (2008). *Etude sur l'écologie et l'économie des praxéologies de la recherche d'information sur Internet. Une contribution à la didactique de l'enquête codisciplinaire* [Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01964613>
- Ladage, C., Achiam, M., Marandino, M. (2019). Research on ATD outside mathematics. In Marianna Bosch, Yves Chevallard, Francisco Javier García & John Monaghan (Eds). *Working with the Anthropological Theory of the Didactic in Mathematics Education*, pp. 12-30. Londres, Grande-Bretagne : Routledge. <https://www.routledge.com/Working-with-the-Anthropological-Theory-of-the-Didactic-in-Mathematics/Bosch-Chevallard-Garcia-Monaghan/p/book/9780367187705>
- Ladage, C., Dintrich, M., Paris, H. & Péninque, S. (2022). La TAD et l'étude des questions didactiques et pédagogiques face aux situations sociales de transformation qui ne cessent de travailler et de renouveler les sociétés humaines. *CITAD7 : 7th International Conference on the Anthropological Theory of the Didactic*. 19-23 Jun 2022 Bellaterra, Barcelona (Spain), 81-91. https://citad7.sciencesconf.org/data/pages/book_citad7_en_v2_.pdf
- Lapierre, A., Gauvin-Lepage, J. & Lefebvre, H. (2017). La collaboration interprofessionnelle lors de la prise en charge d'un polytraumatisé aux urgences : une revue de la littérature. *Recherche en soins infirmiers*, 129(2), 73-88. <https://doi.org/10.3917/rsi.129.0073>
- Laprévôte, G. (1984). Pour caractériser l'école normale. Dans G. Laprévôte, *Les Écoles normales primaires en France (1879-1979) : Splendeurs et misères de la formation des maîtres* (pp. 17-22). Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.14817>.
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empa*, 89(1), 125-131. <https://doi.org/10.3917/empa.089.0125>
- Lefébure, A. & Dougny, F. (2017). *Les concepts de handicap et de besoins éducatifs particuliers*. http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2017/12/Publication_Handicap-BEP.pdf
- Légifrance. (2013). *Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Étude d'impact*. https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/Media/Files/autour-de-la-loi/legislatif-et-reglementaire/etudes-d-impact-des-lois/ei_art_39_2013/ei_refondation_ecole_cm_23.01.2013.pdf.pdf

- Legris, P. (2014). Les écoles normales primaires de 1945 aux années 1970 : les contradictions progressives d'une institution à deux vitesses. Dans A. Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010* (pp. 55-70). PUR.
- Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation & didactique*, 7(1), 147-164. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1608>
- Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? *La nouvelle revue éducation et société inclusives*, 86(2), 79-92. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0079>
- Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Universitaires Fribourg Suisse.
- Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 29-37. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0029>
- Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 21-30. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0021>
- Ménager-Wawrzynowicz, B. (2016). La formation des enseignants au handicap : une aide pour l'école inclusive ? *La revue de santé scolaire et universitaire*, 40(7), 10-12. <https://doi.org/10.1016/j.revssu.2016.06.003>
- Merle, P. (2020). La réforme de la formation des professeurs. *La vie des idées*. https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20200915_merle.pdf
- Merieu, P. (2000). Préface. Dans A.D. Robert et H. Terrail, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. PUF. <https://www.meirieu.com/PREFACES/andrerobert.htm>
- Mérieru, P. (consulté le 10 octobre 2021). *Instituts universitaires de formation des maîtres*. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/iufm.htm>
- Messaoui, A. (2018). Concevoir des ressources pour enseigner, un levier pour le développement des compétences informationnelles des professeurs ? *SHS Web of Conferences*, 52. <https://hal.science/hal-01884990v2>
- Miles, M. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009). <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/124000276.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). Faire entrer l'école dans l'ère du numérique. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2013-02/1_faire_entrer_ecole_dans_lere_du_numerique_projet_national.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Projet de loi pour la refondation de l'école. Dossier de présentation*.

- http://multimedia.education.gouv.fr/2013_loi_refondation_dossier_presentation/files/assets/basic-html/toc.html
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Le pilotage du plan national de formation*. <https://www.education.gouv.fr/media/21725/download>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *Qualintus. Ensemble pour une école inclusive*. <https://eduscol.education.fr/1257/qualinclus-un-guide-d-auto-evaluation-pour-une-ecole-inclusive>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier*. <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2022). *L'école inclusive : le PIAL qu'est-ce que c'est ?* <https://www.education.gouv.fr/ecole-inclusive-le-pial-qu-est-ce-que-c-est-1877>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2022). *Cap école inclusive*. <https://eduscol.education.fr/1230/cap-ecole-inclusive>
- Ministère de la santé et de la prévention. (2013). *Comité interministériel du handicap – 25 septembre 2013*. https://sante.gouv.fr/archives/archives-handicap/article/comite-interministeriel-du-handicap-25-septembre-2013?TSPD_101_R0=087dc22938ab2000c7e13764244ab87d0d70e9db0f97ff5e0575a8bfc77a07c3bc95bd793f59e1f1085e455c661430001043b7caa1fce8a042c8062078885e258b595134b0b3c273a10e3065b70bdefd69f2e673ae8972ce0ade38d858a76370
- Ministère des solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées. (2017). *Le comité interministériel du handicap*. <https://handicap.gouv.fr/le-comite-interministeriel-du-handicap-cih>
- Mons, N., Chesné, J.-F. & Piedfer-Quênay, L. (2021). *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation : Dossier de synthèse*. Cnesco-Cnam. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03234646>
- Noël, I. (2016). Lorsque le jeune enseignant souhaite développer des pratiques inclusives dès sa première année de pratique professionnelle : rôle et impact de la communauté éducative *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 29-35. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312583>
- Noepfel, M. & Goulet, C. (2019). Évolution des représentations sur l'inclusion et formation continue des enseignants. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87(3), 129-147. <https://doi.org/10.3917/nresi.087.0129>
- Organisation des Nations Unies. (1959). *Déclaration des droits de l'enfant*. <https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/>
- Organisation des Nations Unies. (1971). *Déclaration des droits du déficient mental*. http://dcalin.fr/internat/droits_deficient_mental.html
- Organisation des Nations Unies (1975). *Déclaration des droits des personnes handicapées*. http://dcalin.fr/internat/declaration_droits_personnes_handicapees.html

- Organisation des Nations Unies. (1982). *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*.
https://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/Programme_action_mondial.pdf
- Organisation des Nations Unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-fr/la-convention-en-bref-2/texte-integral-de-la-convention-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees-13.html>
- Organisation Mondiale de la Santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf
- Organisation Mondiale de la Santé. (2018). *Objectifs du Millénaire pour le développement*.
[https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/millennium-development-goals-\(mdgs\)](https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/millennium-development-goals-(mdgs))
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269-357). Armand Colin.
- Parizot, I. (2012). L'enquête par questionnaire. Dans S. Paugam (éd.), *L'enquête sociologique* (pp. 93-113). PUF. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>
- Perez-Roux, T. (2016). Formation des enseignants et mobilisation des savoirs. *Éducation et formation*, (e-305), 11-22.
- Peyronie, H. (1989). Zay (Danièle). – La formation des instituteurs. *Revue française de pédagogie*, 88, 119-121. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_88_1_2460_t1_0119_0000_2
- Peyronie, H. (1998). *Instituteur : Des maîtres aux professeurs d'école : formation, socialisation et manière d'être au métier*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.peyro.1998.01>
- Pillant, Y. (2019). Le paradigme de l'inclusion ou la société des singularités pour horizon. *Pensée plurielle*, 49(1), 11-24. <https://doi.org/10.3917/pp.049.0011>
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative le cas français* [Congrès]. Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève. <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Leducation%20inclusive.pdf>
- Poucet, B. (2016). La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la question de la scolarisation des enfants handicapés. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 33-45. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0033>
- Priolet, M. & Mounier, E. (2018). Le manuel scolaire : une ressource au « statut paradoxal » *Education et didactique*, 12(1), 79-100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3041>

- Prioret, M. (2019). Du « cas de Gaël » à Pauline : vers un défi pédagogique et didactique pour une éducation plus inclusive ? *La nouvelle revue éducation et société inclusives*, 85(1), 155-171. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0155>
- Prost, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. *Recherche & Formation*, 32(1), 9-24. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1590>
- Prost, A. (2014). Le colloque d'Amiens. Dans A. Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010* (pp. 121-131). Presses Universitaires de Rennes.
- Prost, A. (2014). La formation permanente. Dans A. Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. (pp. 165-176). Presses Universitaires de Rennes.
- Prost, A. (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Presses Universitaires de Rennes.
- Puimatto, G. (2014). Numérique à l'École - usages, ressources, métiers, industries. *Distances et Médiations des Savoirs*, 5(1). <https://doi.org/10.4000/dms.509>
- Ramel, S., Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans, L. Prud'homme, P. Bonvin et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). De Boeck Supérieur.
- Ratompomalala, H., Bruillard, E. (2019). Quelle gestion des ressources éducatives par les enseignants de sciences ? *Questions vives*, 32(1). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4467>
- Redondo, C. (2018). *Étude didactique des praxéologies de l'éducation au développement durable. Des fondements épistémologiques des pédagogies de l'EDD*. Volume 1. [Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université]. https://theses-univ-amu-fr.lama.univ-amu.fr/181206_REDONDO_356gpomr439gb785hhzzug590ierwz_TH.pdf
- Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Veille & Analyses*, 96, 3-34. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/96-novembre-2014.pdf>
- Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 127, 1-36. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/127-janvier-2019.pdf>
- Robidoux, M. (2007). *Collaboration interprofessionnelle*. <https://docplayer.fr/2536702-Collaboration-interprofessionnelle.html>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-E. & Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liées aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une méta synthèse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 21-40. <https://doi.org/10.25656/01:16094>
- Roussel, G. (2017). Évolution des systèmes de formation des enseignants : Le regard de la CPU. *Administration & Éducation*, 154(2), 111-115. <https://doi.org/10.3917/admed.154.0111>
- Rufin, D. & Payet, J. (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier : Dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 65-80. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0065>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Transposition didactique. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D.

- Lahanier-Reuter (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 221-226). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0221>
- Reuter, Y., Lahanier-Reuter, D. & Cohen-Azria, C. (2021). *Traité des didactiques*. De Boeck
- Sacilotto-Vasilenko, M. (2007). *Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants : analyse comparative France/Ukraine*. [Thèse de doctorat, Université de Nanterre]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00260488/document>
- Saint-Martin (de), C., Pilotti, A. & Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *Interrogations* ?, 19. <http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>
- Saint Martin (de), C. (2018). L'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de l'école primaire au prisme de leur participation sociale. *La nouvelle revue éducation et société inclusives*, 83-84(3), 45-57. <https://doi.org/10.3917/nresi.083.0045>
- Saint Martin (de), C. (2019). La scolarisation des enfants en situation de handicap. Dans C. de Saint Martin, *La parole des élèves en situation de handicap* (pp. 75-104). Presses universitaires de Grenoble.
- Sarralié, C. (2019). Quand le handicap s'invite à l'école. Dans A. Boissel (Ed.), *Quand le handicap s'invite au cours de la vie* (pp. 129-144). ERES
- Savournin, F., Brossais, E., De Léonardis, M., Chevallier-Rodriguez, E. & Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu ordinaire. De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ? *Spirale*, 65(1), 27-44. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0027>
- Schmitz, C., Atzeni, G. & Berchtold, P. (2020). Pourquoi donc la collaboration interprofessionnelle ? *Bulletin des médecins Suisses*. 101(9), 292-293. https://www.samw.ch/dam/jcr:c543a8fe-1bad-4225-84d0-ea44ea1a3278/cip_pourquoi_bms_2020_18647.pdf
- Société des Nations. (1924). *Déclaration de Genève*. <http://www.toutsurlesdroitsdelenfant.fr/documents/declaration1924.pdf>
- Stiker, H.-J. (2007). Des définitions du handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 55-64. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0055>
- Stiker, H.-J. (2017). Brève histoire du handicap. Dans C. Bauby (Ed.), *Jeunes enfants en situation de handicap* (pp. 17-32). ERES
- Suau, G. (2020). *Pratiques enseignantes inclusives. Place de l'élève et accessibilité aux savoirs*. Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.suau.2020.01>
- Thomas, F. (2021). Regard sur l'altérité et inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 91(5), 127-138. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0127>
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>
- Tuffery-Rochdi, C. (2016). *Les ressources au cœur des pratiques des professeurs de mathématiques : le cas de l'enseignement d'exploration MPS en seconde*. [Thèse de doctorat, Université de la Réunion]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01391464>
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_fre

- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre?posInSet=2&queryId=e7e5e9a9-1ed9-46c9-b88d-00acd6e2e08d
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Verret, M. (1975). *Le temps des études : la distribution temporelle des activités des étudiants*. [Thèse de doctorat, Université de Paris Descartes].
- Winance, M. (2008). La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001. *Dynamis*, 28, 377-406. <https://pdfs.semanticscholar.org/f205/fa4df578ed69a643c6a59a1bdcfe3417f739.pdf?ga=2.149769526.1826104303.1675496806-1866915279.1675496806>
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. *Agora débats/jeunesse*, 87(1), 51-64. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0051>
- World Health Organization. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Références juridiques¹³

Lois

Loi du 15 mars 1850 sur l'enseignement, « Loi Falloux », <https://www.education.gouv.fr/loi-relative-l-enseignement-du-15-mars-1850-3800>

Loi du 9 Août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires, (J.O. 10 août 1879).

Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, (J.O. 17 juin 1881).

Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire, (J.O. 29 mars 1882).

Loi n°71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, (J.O. 17 juillet 1971).

Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, (J.O. 1 juillet 1975).

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, (J.O. 14 juillet 1989).

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, (J.O. 12 février 2005).

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, (J.O. 9 juillet 2013).

Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, (J.O. 28 juillet 2019).

Décrets

Décret du 29 juillet 1881 relatif à l'organisation des écoles normales

Décret n° 2005-1587 du 9 décembre 2005, relatif à la maison départementale des personnes handicapées et modifiant le code de l'action sociale et des familles, (J.O. 20 décembre 2005).

Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap, (J.O. 31 décembre 2005).

Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service et aux missions de personnels enseignants du premier degré, (J.O. 3 août 2008).

Décret n°2009-1367 du 6 novembre 2009 portant création du comité interministériel du handicap, (J.O. du 10 novembre 2009).

Décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège, (J.O. 28 juillet 2013).

Articles

Article L. 114 du Code de l'Action Sociale et des Familles

Article L. 114-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles

Article L. 114-1-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles

¹³ Pour tout ce qui est citations juridiques, les normes APA ont des règles relatives aux actes américains. Ainsi, nous proposons un référencement des actes juridiques mobilisés dans cette thèse, classé par type de texte.

Article L. 146-3 du Code de l'Action Sociale et des Familles
Article L. 146-8 du Code de l'Action Sociale et des Familles
Article L. 146-8-9 du Code de l'Action Sociale et des Familles
Article L. 241-6 du Code de l'Action Sociale et des Familles
Article L. 245-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles
Article L. 312-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles
Article L. 111-1 du Code de l'Éducation
Article L. 111-3 du Code de l'Éducation
Article L. 112-1 à L. 112-5 du Code de l'Éducation
Article L. 112-2-1 du Code de l'Éducation
Article L. 311-1 du Code de l'Éducation
Article L. 311-3-1 du Code de l'Éducation
Article L. 311-7 du Code de l'Éducation
Article L. 311-7 du Code de l'Éducation
Article L. 351-1 à L. 351-3 du Code de l'Éducation
Article L. 351-3 du Code de l'Éducation
Article L. 351-1-1 du Code de l'Éducation
Article L. 721-2 du Code de l'Éducation
Article L. 917-1 du Code de l'Éducation
Article 17, Loi Falloux 1850, Code de l'Éducation
Article D. 311-10 du Code de l'Éducation
Article D. 314-71 du Code de l'Éducation
Article D. 351-4 du Code de l'Éducation
Article D. 351-7 du Code de l'Éducation
Article D. 351-6 du Code de l'Éducation
Article D. 351-13 du Code de l'Éducation
Article D. 351-14 du Code de l'Éducation
Article R. 146-25 du Code de l'Action Sociale et des Familles
Article R. 146-26 du Code de l'Action Sociale et des Familles
Article R. 146-27 du Code de l'Action Sociale et des Familles
Article R. 146-29 du Code de l'Action Sociale et des Familles
D. n° 2005-1752, 30 déc. 2005, art. 3
D. n° 2005-1752, 30 déc. 2005, art. 2
D. n° 2005-1752, 30 déc. 2005, art. 4
D. n° 2005-1752, 30 déc. 2005, art. 8
D. n° 2005-1752, 30 déc. 2005, art. 9

Circulaires

Circulaires n°72-240 du 20 juin 1972 relative à la mise en œuvre de la formation continue des instituteurs, (B.O.E.N. 29 juin 1972)

Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991 relative à la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire, (B.O.E.N 16 janvier 1992).

Circulaire n° 2001-150 du 27 juillet 2001, accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation, (B.O. 6 septembre 2001).

Circulaire n° 2005-129 du 19 août 2005 relative à la scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée scolaire 2005, (B.O.E.N. 1 septembre 2005).

Circulaire n°2006-126 du 17 août 2006, relative à la mise en œuvre et au suivi du projet personnalisé de scolarisation (PPS), (B.O. 7 septembre 2006).

Circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013 relative à l'orientation et à la préparation de la rentrée 2013, (B.O.E.N. 11 avril 2013).

Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire.

Circulaire n°2016-117 du 8 août 2016 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap, (B.O.E.N. 25 août 2016).

Circulaire n° 2019-087 du 28 Mai 2019, circulaire de rentrée 2019, (B.O. 29 mai 2019).

Circulaire n° DGCS/SD3B/2019/138 du 14 juin 2019 relative à la création d'équipes mobiles d'appui médico-social pour la scolarisation des enfants en situation de handicap, (B.O. 18 juin 2019).

Circulaire n° 2019-133 du 23 septembre 2019, schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022, (B.O. 26 septembre 2019).

Circulaire du 11 février 2022 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - 2022-2025, (B.O.E.N. 24 février 2022).

Arrêtés

Arrêté du 6 février 2015 relatif au document de recueil d'informations mentionné à l'article D. 351-10 du code de l'éducation, intitulé « guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation » (GEVA-Sco), (J.O. du 11 février 2015)

Arrêté du 25 novembre 2020 fixant le cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale spécifique pour les étudiants ou fonctionnaires stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, (J.O. du 18 décembre 2020).

Table des figures

Figure 2 - Schéma de l'échelle des niveaux de codétermination didactique	108
Figure 3 - représentation de la place de la noosphère par rapport au système d'enseignement (p. 9)	111
Figure 4 - dates auxquelles les enseignants ont répondu au questionnaire	152
Figure 5 - territoire d'implantation des établissements.....	156
Figure 6 - répartition du nombre d'années d'enseignement en REP et REP+.....	157
Figure 7 - intervalles d'ancienneté dans le métier d'enseignant	157
Figure 8 - répartition des classes à double niveaux.....	158
Figure 9 - répartition des classes à triple niveaux	159
Figure 10 - Vécu déclaré de l'inclusion scolaire par les enseignants	196
Figure 11 - Degré de vécu de l'inclusion scolaire déclaré par les enseignants	197
Figure 12 - Les conditions pour l'inclusion scolaire évoquées par les enseignants.....	198
Figure 13 - Les contraintes à l'inclusion scolaire déclarées par les enseignants.....	199
Figure 14 - Le vécu des enseignants à propos des limites à l'inclusion scolaire des ESH200	
Figure 15 - Limites de l'inclusion scolaire déclarées par les enseignants	201
Figure 16 - Distribution des réponses à la question 22 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en situation de handicap physique ?	203
Figure 17 - Distribution des réponses à la question 24 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en situation de handicap sensoriel (visuel/auditif) ?	204
Figure 18 - Distribution des réponses à la question 26 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en situation de handicap mental ?.....	205
Figure 19 - Distribution des réponses à la question 28 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves avec des troubles autistiques ?	206
Figure 20 - Distribution des réponses à la question 30 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves avec des troubles dys ?.....	207
Figure 21 - Distribution des réponses à la question 32 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves avec des problèmes/troubles du comportement ?	208
Figure 22 - Distribution des réponses à la question 34 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en grande difficulté d'apprentissage ?.....	209
Figure 23 - Distribution des réponses à la question 36 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves intellectuellement précoces/à haut potentiel ?.....	210
Figure 24 - Distribution des réponses à la question 38 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves malades (PAI) ?	211
Figure 25 - Distribution des réponses à la question 40 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en situation familiale difficile ?.....	212
Figure 26 - Distribution des réponses à la question 42 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves en situation sociale difficile ?.....	213
Figure 27 - Distribution des réponses à la question 44 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves allophones (nouvellement arrivés en France) ?.....	214

Figure 28 - Distribution des réponses à la question 46 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves allophones (en France depuis plus d'un an) ?.....	215
Figure 29 - Distribution des réponses à la question 48 : Pensez-vous avoir les moyens d'inclure les élèves issus du voyage ?.....	216
<i>Figure 30 - Distribution des réponses à la question 50 : Est-il difficile de vous informer sur l'évolution législative relative à l'inclusion scolaire ?.....</i>	<i>217</i>
Figure 31 - degré de connaissance déclaré par les enseignants à propos des lois indiquées	218
Figure 32 - Distribution des réponses à la question 56 : Si vous pensez à d'autres profils d'élèves que vous avez ou avez déjà eu dans votre classe, merci de préciser.....	220
Figure 33 - Exemples de ressources conçues.....	232
Figure 34 - Caractéristiques de supports adaptés que les répondants déclarent concevoir	233
Figure 35 - Catégorisation de la question 75 : Quelles sont les ressources sur lesquelles vous appuyez le plus ?	234
Figure 36 - Précisions déclarées par les enseignants à propos de la ressource « internet »	234
Figure 37 - Catégorisation des ressources manquantes déclarées	235

Table des tableaux

Tableau 1 - récapitulatif des profils des formateurs d'INSPE interrogés.....	134
Tableau 2 - synthèse des thèmes et indicateurs de la construction du modèle d'analyse des entretiens avec les formateurs d'INSPE.....	135
Tableau 3 - profils des professionnels de CMPP interrogés.....	139
Tableau 4 - synthèse des thèmes et indicateurs du modèle d'analyse des entretiens avec les professionnels de CMPP	140
Tableau 5 - liste des académies, obtenue par échantillonnage.....	144
Tableau 6 - synthèse des thèmes et indicateurs de la construction du modèle d'analyse du questionnaire.....	154
Tableau 7 - répartition du nombre d'années d'enseignement par niveau de classe.....	156
Tableau 8 - répartition des enseignants selon la taille de l'établissement.....	158
Tableau 9 - Distribution des réponses à la question 55 : Fréquence de contact des enseignants avec les différents types de profils.....	219
Tableau 10 - répartition des réponses « 10 et plus » selon les différents types de profils d'EBEP	221
Tableau 11 - Evaluations des formations initiales au sujet des ESH et BEP	222
Tableau 12 - Evaluations des formations continues au sujet des ESH et BEP	223
Tableau 13 - Nature des formations suivies pour l'inclusion scolaire des ESH.....	225
Tableau 14 - Fréquence déclarée d'utilisation des ressources institutionnelles.....	225
Tableau 15 - Fréquence déclarée d'utilisation des ressources numériques et réseaux sociaux	227
Tableau 16 - Distribution des réponses à la question 70 : Dans votre pratique relative à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, vous travaillez avec	229
Tableau 17 - Distribution des réponses à la question 72 : Élaborez-vous des ressources pour l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap avec :	231
Tableau 18 - Perception dominante (positive et négative) des moyens pour chaque type de BEP	239
Tableau 19 - Synthèse des résultats « manque de formation » selon le type de profil de handicap et de BEP	240

Glossaire des sigles et acronymes

ADRET : Antenne départementale de recueil, de traitement et d'évaluation des informations préoccupantes

AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap

ASH : Adaptation scolaire et scolarisation des enfants en situation de handicap

AVS : Auxiliaire de vie scolaire

BEP : Besoins éducatifs particuliers

CAFIPEMF : Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur

CAPPEI : Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

CASF : Code de l'action sociale et des familles

C. éduc : Code l'éducation

CDAPH : Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

CDES : Commission départementale d'éducation spéciale

CIF : Classification internationale de fonctionnement du handicap

CIH : Comité interministériel du handicap

CLIS : Classe localisée d'intégration scolaire

CMPP : Centre médico psychopédagogique

CNAM : Conservatoire national des arts et métiers

CNED : Centre national d'enseignement à distance

CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

CNH : Conférence nationale du handicap

COTOREP : Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel

CREDA : Centre De Reeducation Enfants Deficients Auditifs

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales

DPC : Doctorant praticien chercheur

EBEP : Élèves à besoins éducatifs particuliers

EMAS : Équipes mobiles d'appui à la scolarisation

EREA : Etablissements régionaux d'enseignement adapté

ERSEH : Enseignant référent à la scolarisation des élèves handicapés

ESH : Élèves en situation de handicap

ESMS : Établissements et services médico-sociaux

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

ESS : Équipe de suivi de scolarisation

GEVA-Sco : guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation

IGAEN : Inspecteur général adjoint de l'Education nationale

IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche

INSHEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

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

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres
MAFPEN : Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale
MDPH : Maison départementale des personnes handicapées
MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
MEN : Ministère de l'éducation nationale
MSD : Maisons des solidarités départementales
OMS : Organisation mondiale de la santé
ONU : Organisation des nations unies
PAF : Plan académique de formation
PAI : Plan d'accompagnement individuel
PAP : Plan d'aménagements pédagogiques
PIAL : Pôles inclusifs d'accompagnement localisés
PNF : Plan national de formation
PNP : Programme national de pilotage
PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative
PPS : Projet personnalisé de scolarisation
QP : Question professionnelle
SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté
SDN : Société des Nations
TAD : Théorie anthropologique du didactique
TDAH : Trouble déficitaire de l'attention et/ou de l'hyperactivité
TSLA : Trouble spécifique du langage et des apprentissages
TTD : Théorie de la transposition didactique
ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture