

Faculté de santé publique

**L'influence des représentations des
enseignants de l'enseignement primaire
ordinaire dans la mise en œuvre des
moyens propices à l'inclusion des élèves
à besoins spécifiques en Fédération
Wallonie-Bruxelles**

Mémoire réalisé par
Emilie Desteucq

Promoteur
Walter Hesbeen

Année académique 2025-2026
Master en sciences de la santé publique, finalité spécialisée

Faculté de santé publique

**L'influence des représentations des
enseignants de l'enseignement primaire
ordinaire dans la mise en œuvre des
moyens propices à l'inclusion des élèves
à besoins spécifiques en Fédération
Wallonie-Bruxelles**

Mémoire réalisé par
Emilie Desteucq

Promoteur
Walter Hesbeen

Année académique 2025-2026
Master en sciences de la santé publique, finalité spécialisée

Remerciements

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin à la réalisation et à l'aboutissement de ce mémoire.

Je tiens tout d'abord à remercier sincèrement mon promoteur, le professeur Hesbeen pour avoir accepté de m'accompagner dans ce travail. Je lui suis reconnaissante pour sa disponibilité, ses conseils et la confiance qu'il m'a accordée tout au long de la rédaction.

Je souhaite également remercier toutes les personnes qui ont accepté de participer aux échanges et entretiens. Leurs témoignages et leurs réflexions ont constitué un apport précieux et ont enrichi considérablement ce travail.

Je tiens aussi à adresser un remerciement particulier à Tatiana de la Croix dont l'aide et la disponibilité ont été particulièrement précieuses au cours de la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements vont également à ma famille, mon compagnon et mes amies pour leur soutien, leurs encouragements et leur présence tout au long de ce parcours. Leur appui moral m'a permis de mener ce travail à son terme.

Merci à toutes et à tous !

Plagiat

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie.

Je déclare avoir eu recours à une forme d'intelligence artificielle, en l'occurrence l'outil ChatGPT, dans la réalisation de mon mémoire de Master. Cet outil m'a été utile afin d'améliorer la clarté, la précision et la fluidité du travail présenté ci-dessous.

Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants·e·s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave sanctionnée par l'Université catholique de Louvain.

Liste des abréviations

AP	Accompagnement Personnalisé
AR	Aménagements Raisonables
AVIQ	Agence pour une Vie de Qualité
CPMS	Centres Psycho-Médico-Sociaux
CSA	Cellule de Soutien et d'Accompagnement
DAccE	Dossier d'Accompagnement de l'Élève
EBS	Élève à Besoins Spécifiques
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PHARE	Personnel Handicapée Autonomie Recherchée
PT	Pôle Territorial
RFIE	Réforme de la Formation Initiale des Enseignants
SEGEC	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique
TDA/H	Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité
TDC	Trouble Développementale de la Coordination
TDL	Trouble Développementale du Langage
UE	Union Européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

Table des matières

Introduction	1
1 Chapitre 1 : Repère contextuel et littérature	4
1.1 Présentation du contexte	4
1.2 Inclusion scolaire	5
1.2.1 Définition et évolution du concept	5
1.2.2 Inclusion versus intégration	6
1.3 Enjeux et limites de l'inclusion scolaire	7
1.4 Élèves à besoins spécifiques (EBS)	9
1.4.1 Définition et typologie	9
1.4.2 Conséquences sur les apprentissages et le vécu scolaire	11
1.5 Le Pacte pour un Enseignement d'excellence	11
1.6 Aménagements raisonnables (AR)	13
1.6.1 Définition et cadre légal	13
1.6.2 Typologie des aménagements	13
1.6.3 Limites et enjeux de mise en œuvre des aménagements	14
1.7 Dispositifs d'accompagnement à l'inclusion	15
1.7.1 Les pôles territoriaux (PT)	15
1.7.2 Le Dossier d'Accompagnement de l'Élève (DAccE)	16
1.7.3 L'accompagnement personnalisé (AP)	17
1.8 La collaboration interprofessionnelle	17
1.8.1 Travail en équipe	17
1.8.2 Enjeux et limites de la collaboration	18
1.9 Formation et développement professionnel des enseignants	19
1.9.1 Formation initiale	19
1.9.2 Formation continue et apprentissage par la pratique	19
1.10 Représentations des enseignants	20
1.10.1 Définition des représentations sociales	20
1.10.2 Le sentiment d'efficacité personnelle	21
1.10.3 Influence des représentations sur les pratiques inclusives	22
1.10.4 Facteurs favorisant ou freinant l'évolution des enseignants	23
2 Chapitre 2 : Témoins privilégiés	24

2.1	Présentation de la méthode	24
2.2	Sélection des témoins	25
2.3	Profil des témoins privilégiés rencontrés	26
2.4	Résultat de la méthode	26
2.4.1	Témoignage n°1 (T1) (retranscription voir annexes)	26
2.4.2	Témoignage n°2 (T2)	28
2.4.3	Témoignage n°3 (T3)	29
2.4.4	Synthèse des témoins privilégiés	30
3	Chapitre 3 : Entretiens semi-directifs avec les enseignants	32
3.1	Présentation de la méthode	32
3.2	Sélection des participants	33
3.3	Description de l'échantillon	33
3.4	Résultat de la méthode	34
3.4.1	Représentations de l'inclusion scolaire chez les enseignants	35
3.4.2	Contraintes influençant la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion	37
3.4.3	Influence des représentations sur les pratiques pédagogiques	41
3.4.4	Effets de l'inclusion sur la dynamique de classe	42
3.4.5	Facteurs facilitant l'inclusion	44
4	Chapitre 4 : Discussion et préconisations	49
4.1	Tension entre idéal inclusif et réalité de terrain	49
4.2	Décalage entre les savoirs issus de la recherche et les perceptions du terrain	51
4.3	Contraintes réelles renforcées par des représentations professionnelles	52
4.4	Construction des représentations ancrée dans le contexte institutionnel	53
4.5	Appropriation différenciée des dispositifs, révélatrice des enjeux de l'inclusion	54
4.6	Influence directe des représentations sur les pratiques pédagogiques	55
4.7	Interactions professionnelles comme facteur de construction des représentations	57
4.8	Vécu personnel et professionnel comme filtre d'interprétation de l'inclusion	58
4.9	Implications pour les élèves à besoins spécifiques : des expériences d'inclusion inégales	59

4.10	Préconisations	60
4.10.1	Dans l'idéal : vers une approche systémique de l'inclusion	60
4.10.2	Dans la réalité : soutenir les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes	62
4.10.3	Perspectives de recherche	63
5	Conclusion	64
	Bibliographie	66
	Annexes	71

Table des figures

Figure 1 : Pourcentages des élèves à besoins spécifiques dans l'UE, selon le type de scolarisation (2023) 7

Table des tableaux

Tableau 1 :	Profils des témoins privilégiés	26
Tableau 2:	Caractéristiques des participants	34

Introduction

Je suis ergothérapeute depuis 4 ans dans le milieu scolaire. J'ai d'abord travaillé dans l'enseignement primaire spécialisé de type 8 accueillant des enfants présentant des troubles de l'apprentissage tels que le trouble développemental de la coordination (TDC), le trouble développemental du langage (TDL), la dyslexie ou encore le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Cette année, j'ai poursuivi ma carrière au sein des pôles territoriaux (PT) dont la mission est de favoriser l'inclusion des élèves à besoins spécifiques (EBS) dans l'enseignement ordinaire grâce à des équipes pluridisciplinaires et à la mise en place d'aménagements raisonnables (AR).

Au fil de mes expériences, j'ai développé un intérêt particulier pour le milieu scolaire et pour la recherche de solutions favorisant l'autonomie des élèves. Mon rôle consiste notamment à proposer des aménagements raisonnables, à aménager les espaces de classe, à proposer des ateliers d'écriture ou encore à créer des fiches de procédures en collaboration avec les enseignants.

Mon questionnement a débuté à partir de plusieurs constats préoccupants. D'anciens élèves de l'enseignement spécialisé intégrés dans l'enseignement ordinaire ne bénéficiaient pas des AR recommandés, malgré leur droit légal garanti par le décret du 3 mai 2018 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire (Communauté française, 2017). Depuis mon arrivée dans les pôles territoriaux, ces interrogations se sont renforcées. Certains enseignants expriment des réticences face aux aménagements proposés par les professionnels paramédicaux et il arrive que ceux-ci ne soient pas appliqués dans la pratique. Cela dit, les professionnels paramédicaux ont également un rôle à jouer dans l'amélioration de l'inclusion. Les propositions d'aménagements gagneraient parfois à être davantage adaptées à la réalité du terrain scolaire afin d'éviter un rejet de la part des enseignants.

Ces constats m'ont amenée à réaliser un état des lieux de cette problématique afin d'éviter ce type de situation injuste et inconfortable pour les EBS. Je souhaite donc consacrer mon mémoire en Sciences de la Santé Publique à cette thématique. Ce travail, de nature exploratoire, visera à analyser les représentations des enseignants et à comprendre comment celles-ci influencent la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion.

Je me suis appuyée sur la littérature et plusieurs travaux ont particulièrement retenu mon attention car ils soulignent des éléments récurrents tels que le manque de formation, le manque de temps et le sentiment de solitude des enseignants face aux défis de l'inclusion (Jeancler, 2022).

En Fédération Wallonie-Bruxelles, environ 5 % des élèves sont scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, près de 30 000 élèves à besoins spécifiques sont intégrés dans l'enseignement ordinaire, souvent sans bénéficier des aménagements indispensables à leur réussite. L'inclusion constitue donc un double défi tant pour les élèves, qui risquent de ne pas recevoir le soutien adapté, que pour les enseignants, confrontés à des classes de plus en plus hétérogènes sans disposer des moyens nécessaires. Moins de 40 % des enseignants estiment avoir reçu une formation suffisante pour accompagner des élèves à besoins spécifiques. Environ 12 000 accompagnants spécialisés sont actuellement déployés en Belgique, un nombre largement insuffisant au regard des besoins (Inclusion asbl, 2025).

Même si des aménagements raisonnables sont généralement proposés par l'école primaire afin de soutenir l'inclusion des EBS, leur mise en place concrète reste souvent limitée. Plusieurs facteurs sont avancés pour expliquer ces difficultés, parmi lesquels le manque de formation des enseignants, la diffusion insuffisante des résultats de la recherche dans les pratiques de terrain ou encore le peu de temps consacré à une formation spécifique en éducation inclusive (Pelletier, 2022). Cette situation compromet à la fois l'inclusion scolaire, la réussite académique et le bien-être de ces élèves.

Alexandre et Baurain (2024) mettent en évidence plusieurs raisons qui rendent la mise en place des AR difficile. L'une d'elles concerne le temps et l'énergie que cela demande. Les enseignants estiment que ces adaptations exigent un travail supplémentaire considérable et ralentissent la progression de la classe. Cela est dû au fait qu'une attention plus importante est tournée vers l'élève à besoins spécifiques. Ils perçoivent également un manque de ressources et de compétences. D'autres éléments sont également perçus comme des obstacles, tels qu'une présence parentale jugée parfois trop importante, les difficultés à construire une relation de confiance ou encore la crainte d'une dépendance excessive de l'élève envers l'adulte. Pourtant, ces aménagements peuvent favoriser l'autonomie des élèves et avoir des effets positifs pour l'ensemble de la classe. Au regard de ces différents constats, il apparaît important de mieux comprendre les représentations des enseignants concernant cette thématique.

Différentes pistes d'amélioration sont proposées dans la littérature, notamment le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants afin de soutenir un projet éducatif réellement inclusif (Thibault, 2019).

Au-delà de sa dimension éducative, l'inclusion scolaire représente un enjeu important de santé publique. L'école influence le développement, le bien-être et la participation sociale des enfants. Les travaux de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2020) et de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 2018) soulignent d'ailleurs que les systèmes scolaires inclusifs représentent un levier important de réduction des inégalités.

J'aimerais donc mobiliser les compétences développées durant ce Master en Sciences de la Santé Publique pour examiner la question de recherche suivante : « *Comment les représentations des enseignants de l'enseignement primaire ordinaire influencent-elles la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* »

Pour mener cette recherche exploratoire, je vais avoir recours aux méthodes et moyens suivants. La première méthode vise à contextualiser la problématique et à en préciser le repère contextuel, complétée par une exploration de la littérature (Chapitre 1). La deuxième méthode repose sur la rencontre de témoins privilégiés (Chapitre 2), tandis que la troisième est consacrée à la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de la population cible que sont les enseignants (Chapitre 3). Enfin, le quatrième chapitre sera consacré à une discussion des résultats issus des méthodes utilisées ainsi que des préconisations qui peuvent être formulées (Chapitre 4).

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, j'ai utilisé ponctuellement des outils d'intelligence artificielle à des fins d'assistance linguistique. Leur recours s'est limité à la vérification d'éléments ortho-typographiques ainsi qu'à l'amélioration de la clarté et de la précision de certaines formulations.

1 Chapitre 1 : Repère contextuel et littérature

Dans ce premier chapitre, je présenterai le contexte dans lequel s'inscrit la réalisation de ce mémoire ainsi que les fondements théoriques essentiels à la compréhension de ma thématique. Pour ce faire, j'ai mené une recherche approfondie des publications scientifiques et des travaux existants.

1.1 Présentation du contexte

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le contexte de l'inclusion scolaire est marqué par une volonté politique forte et des dispositifs spécifiques mais aussi par des défis persistants quant à la réalisation d'un enseignement véritablement inclusif. Depuis le Pacte pour un enseignement d'excellence, la FWB a mis en place 48 pôles territoriaux. Ils servent à soutenir les écoles ordinaires dans la mise en place des aménagements raisonnables et l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques dans la continuité de la législation sur les aménagements raisonnables et l'intégration. La Belgique recourt encore massivement et précocement à l'enseignement spécialisé ce qui peut apparaître comme un mécanisme d'exclusion plutôt que d'inclusion. Les réalités du terrain montrent que beaucoup d'élèves sont en difficulté malgré des enseignants très engagés mais souvent en manque de ressources pour mettre en œuvre les moyens propices à l'inclusion. L'inclusion scolaire s'organise autour de plusieurs décrets et circulaires dans la Fédération Wallonie-Bruxelles : le décret du 3 mars 2004 sur l'enseignement spécialisé, celui du 7 décembre 2017 sur les aménagements raisonnables et de nombreuses circulaires récentes précisant les modalités d'intégration, la structure des écoles ordinaires et spécialisées et les rôles des pôles territoriaux. La formation des enseignants évolue pour intégrer davantage les pratiques inclusives mais les stages en école spécialisée ne sont pas toujours obligatoires et chaque établissement garde une certaine liberté dans la façon d'appliquer les mesures, ce qui réduit la cohérence et l'efficacité de l'inclusion pour tous (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, 2025).

Dans ce contexte, ma démarche vise à explorer les représentations des enseignants concernant l'inclusion des élèves à besoins spécifiques au sein d'un environnement scolaire ordinaire et à comprendre comment celles-ci influencent la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion, en tenant compte des obstacles et des facteurs facilitants.

1.2 Inclusion scolaire

1.2.1 Définition et évolution du concept

Pour situer le contexte historique, Curchod-Ruedi et al. (2013) montrent que les États-Unis et le Canada ont été les premiers à instaurer officiellement l'enseignement inclusif. En Europe, en 1994, la Déclaration de Salamanque a contribué à promouvoir et à diffuser ce concept à l'échelle internationale.

Selon Magerotte et al. (2019), « une école inclusive accueille tous les élèves y compris ceux à besoins spécifiques qui habitent dans un environnement proche, dans le cadre d'une collaboration soutenue entre les équipes, celle d'une école ordinaire et d'une école spécialisée ainsi que des équipes Agence pour une Vie de Qualité (AVIQ) et Personnel Handicapée Autonomie Recherchée (Phare), au bénéfice de tous les élèves, avec une transformation systémique des contenus, méthodes d'enseignement, approches, structures et stratégies en éducation ». Cette définition met en évidence que l'inclusion scolaire ne se limite pas à une intégration physique des EBS, mais implique une transformation globale du système scolaire et des pratiques pédagogiques.

Depuis 2009, de plus en plus d'élèves à besoins spécifiques s'inscrivent dans l'enseignement ordinaire afin d'obtenir une approche inclusive (Ligue des Droits de l'Enfant, 2019). L'avis numéro 3 du Pacte pour un enseignement d'excellence stipule qu'il faut favoriser l'inclusion ou le maintien des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire en obtenant des aménagements raisonnables (FWB, 2017).

L'intérêt porté à l'école inclusive s'inscrit dans une dynamique internationale qui interroge progressivement la place de l'enseignement spécialisé au sein du système scolaire. L'UNESCO (1994), à travers la déclaration de Salamanque, défend l'idée que les élèves ayant des besoins spécifiques devraient pouvoir être scolarisés dans l'enseignement ordinaire. Cette approche implique alors une adaptation des pratiques éducatives afin de mieux répondre à la diversité des besoins rencontrés en classe. Quelques années plus tard, la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) adoptée par l'Organisation des Nations unies, est venue renforcer cette orientation en réaffirmant le droit des enfants en situation de handicap à bénéficier d'une scolarisation dans un environnement réellement inclusif.

Selon Grek et al. (2009), l'inclusion correspondrait à une politique douce même si elle permet de réduire les inégalités et d'assurer une meilleure intégration des élèves. Dubois-Shaik et Dupriez (2013) précisent aussi que les systèmes inclusifs réduiraient les inégalités sociales et ethniques. Cette politique repose sur la capacité de chaque système scolaire à l'interpréter et à l'ajuster en fonction de ses conditions structurelles (Verhoeven & Dubois-Shaik, 2020).

1.2.2 Inclusion versus intégration

L'inclusion est souvent confondue avec l'intégration, il est donc important de préciser leur définition afin de les différencier plus facilement. Dans l'intégration, l'effort repose sur l'élève qui doit s'adapter aux exigences du système scolaire, tandis que dans l'inclusion, l'effort repose sur l'école qui adapte ses méthodes d'enseignement. L'inclusion scolaire repose, en effet, en grande partie sur la capacité des enseignants à adopter des pratiques de différenciation pédagogique (Tremblay, 2012).

En d'autres termes, l'approche intégrative vise un élève en particulier qui par la suite pourra intégrer le milieu ordinaire ou spécialisé. La prise en charge se base sur les difficultés de l'élève. Des aménagements raisonnables sont mis en place pour compenser ses difficultés.

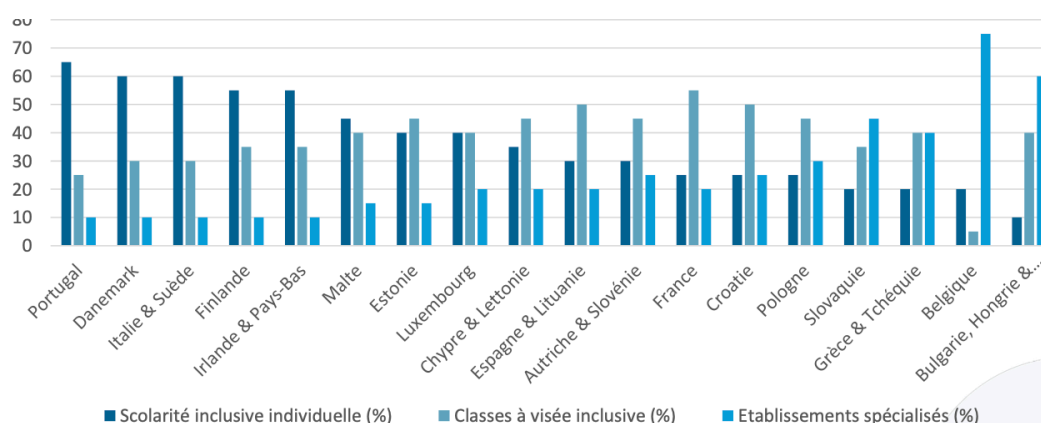
L'approche inclusive, elle, n'est pas centrée sur un élève mais sur les besoins de tous les élèves, des enseignants et des parents. Elle ne se concentre pas sur les difficultés mais sur les compétences de l'élève. Des stratégies vont être réfléchies en équipe pour être adaptées à son environnement comme des aménagements ou bien des méthodes d'enseignement.

Dans cette perspective, le design universel d'apprentissage, basé sur des preuves, permet de mettre en application ces stratégies (Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, 2019). La différenciation pédagogique implique de reconnaître chaque élève comme un individu unique. Les multiples formes de diversité du groupe classe sont alors considérées comme des ressources pédagogiques. Cette approche invite les enseignants à adapter leurs pratiques afin de répondre à la diversité des besoins, tout en poursuivant des objectifs d'apprentissage communs (Bovey et al., 2025).

Concrètement, le rôle de l'enseignant consiste à identifier différentes stratégies pour aider chaque élève à développer pleinement ses capacités tout en poursuivant des objectifs communs (Leroux & Paré, 2016). L'objectif est de rendre l'apprentissage accessible à tous afin de soutenir la réussite scolaire des élèves.

1.3 Enjeux et limites de l'inclusion scolaire

Figure 1 : Pourcentages des élèves à besoins spécifiques dans l'UE, selon le type de scolarisation (2023)



Sur ce graphique est représentée la répartition entre la scolarité inclusive individuelle, les classes à visée inclusive et les établissements spécialisés au sein de chaque pays de l'Union Européenne (UE). On peut constater que la Belgique est le pays de l'UE qui possède le plus grand pourcentage d'élèves à besoins spécifiques fréquentant des établissements spécialisés : de l'ordre de 75 %. Cela confirme l'information citée ci-dessus que la Belgique recourt encore massivement et précocement à l'enseignement spécialisé. Nos pays voisins comme la France, le Luxembourg et les Pays-Bas ont un pourcentage d'élèves inscrits en établissements spécialisés beaucoup moins élevés que le nôtre, de l'ordre de 10 à 20 %. Les pays du Nord comme le Danemark, la Suède et la Finlande tendent plus vers une scolarité inclusive individuelle, qui concerne environ 60 % de leurs élèves à besoins spécifiques (Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture, 2023).

Le coût par élève dans l'enseignement spécialisé sera en moyenne de sept à neuf fois supérieur à celui d'un élève présentant des besoins spécifiques scolarisé dans l'enseignement ordinaire. (OCDE, 2018). Cela veut dire qu'un EBS coûte moins cher dans l'enseignement ordinaire.

Les enfants inscrits dans l'enseignement spécialisé ont leur potentiel d'inclusion sociale réduit. En effet, la scolarisation dans l'enseignement spécialisé, lorsqu'elle est séparée du système ordinaire, s'accompagne souvent de qualifications scolaires et professionnelles limitées, d'un accès restreint au marché du travail, d'une dépendance économique, de moindres perspectives d'autonomie et d'un réseau social réduit après la fin des études (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018).

Toutefois, Hornby (2015) souligne que l'inclusion est parfois davantage pensée comme un idéal à atteindre que comme une pratique réellement applicable dans le contexte scolaire.

Dans la même logique, Jeancler (2022) met en évidence l'influence persistante des normes scolaires traditionnelles dans les pratiques enseignantes. Malgré l'évolution des discours en faveur de l'inclusion, l'école continue de valoriser des modèles de réussite centrés sur la performance, le respect du rythme attendu et l'autonomie des élèves.

Bovey et al. (2025) ajoutent que l'inclusion se heurte à des normes scolaires persistantes, notamment en matière de programmes, d'évaluation et de rythme des apprentissages. Il existe une certaine persistance de critères normalisés comme les programmes, les évaluations, l'organisation de la classe. Les élèves qui s'écartent de ces attentes implicites risquent alors d'être perçus comme posant un problème au fonctionnement ordinaire de la classe. Ces représentations peuvent alors favoriser des pratiques qui, malgré une scolarisation en enseignement ordinaire, participent au maintien de certaines formes d'exclusion au sein même de la classe. Les élèves sont présents dans un dispositif qualifié d'inclusif, sans pour autant bénéficier pleinement des conditions permettant une participation équitable aux apprentissages. Par ailleurs, ces auteurs mettent également en évidence le décalage existant entre les principes portés par l'inclusion, tels que l'égalité, l'accessibilité ou encore la reconnaissance de la diversité, et les réalités concrètes auxquelles les enseignants sont confrontés dans leur pratique quotidienne.

Lorsque l'inclusion est envisagée comme une exigence uniforme, sans réelle prise en compte du contexte scolaire, des ressources disponibles ou de la diversité des besoins des élèves, elle peut être vécue par certains enseignants comme une attente difficilement conciliable avec leurs possibilités d'action sur le terrain.

Cette tension entre discours institutionnel et pratique de classe contribue à façonner des représentations ambivalentes de l'inclusion chez les enseignants de l'enseignement primaire ordinaire. Ainsi, la mise en œuvre d'une politique inclusive risque donc d'être freinée par des mécanismes de différenciation pouvant relever de la discrimination institutionnelle (Verhoeven & Dubois-Shaik, 2020).

L'inclusion scolaire ne se limite pas à une évolution des discours éducatifs mais implique une transformation profonde des pratiques, des structures et des représentations des acteurs du système scolaire.

1.4 Élèves à besoins spécifiques (EBS)

1.4.1 Définition et typologie

Dans le décret des aménagements du 7 décembre 2017, un besoin spécifique est défini comme « un besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanente ou semi-permanente d'ordre langagier, neurologique, physique, psychoaffectif faisant obstacle au projet d'apprentissage, et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire fondamental ou secondaire » (Communauté française, 2017). Cette définition souligne que le besoin spécifique ne se limite pas à un diagnostic médical mais renvoie à toute situation qui entrave le processus d'apprentissage et nécessite un soutien pédagogique adapté au sein de l'enseignement ordinaire.

Voici ci-dessous une liste des différents troubles ou particularités donnant lieu à des besoins spécifiques (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017) :

- Le bégaiement
- Le daltonisme
- La dyscalculie
- La dysgraphie
- La dyslexie
- La dysorthographe
- La dysphasie
- La dyspraxie
- Le haut potentiel intellectuel
- Le syndrome d'Asperger
- Le syndrome dysexécutif
- Le trouble de l'attention avec/sans hyperactivité et/ou impulsivité (TDA/H)

Les troubles neurodéveloppementaux définis par l’American Psychiatric Association (2015) sont les suivants :

- Handicaps intellectuels
- Trouble du langage
- Trouble du spectre de l’autisme
- Trouble de l’attention avec/sans hyperactivité
- Trouble spécifique des apprentissages
- Trouble développemental de la coordination

La classification des troubles neurodéveloppementaux proposée par le DSM-5 permet de mieux identifier et comprendre la diversité des profils d’élèves à besoins spécifiques rencontrés dans l’enseignement ordinaire. Toutefois, ces catégorisations ne doivent pas être considérées comme de simples étiquettes attribuées aux élèves. Elles constituent plutôt des repères permettant de mieux comprendre les besoins et adapter les pratiques pédagogiques ainsi que les soutiens proposés au sein de l’école inclusive. Jeancler (2022) met cependant en évidence une tension importante autour de ces dispositifs. Selon elle, les démarches inclusives peuvent parfois renforcer les processus de catégorisation des élèves. En cherchant à identifier et à prendre en charge les EBS, l’école peut, dans certains cas, contribuer à les enfermer dans des statuts particuliers.

La prévalence des troubles neurodéveloppementaux permet également de mieux comprendre l’ampleur des besoins présents dans les classes ordinaires. D’après le DSM-5, les troubles du développement intellectuel concernent environ 1 % de la population. Les troubles du langage toucheraient entre 5 et 7 % des enfants d’âge scolaire. Les troubles du spectre de l’autisme concernent quant à eux environ 1 % de la population, même si cette estimation tend à augmenter en raison d’un meilleur repérage. Le trouble du déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est l’un des troubles les plus fréquents, avec une prévalence d’environ 5 % chez les enfants. Les troubles spécifiques des apprentissages, incluant la dyslexie, concernent également entre 5 et 15 % des élèves selon les critères utilisés. Enfin, le trouble développemental de la coordination est estimé à environ 5 à 6 % des enfants (American Psychiatric Association, 2022). Ces données mettent en évidence que les enseignants sont régulièrement confrontés à ces profils dans leur pratique quotidienne, ce qui renforce la nécessité de développer des pratiques pédagogiques inclusives adaptées.

1.4.2 Conséquences sur les apprentissages et le vécu scolaire

Ces besoins spécifiques entraînent le plus souvent : de la lenteur, de la fatigue, un manque de confiance en soi, une mauvaise estime de soi, un manque de motivation et un sentiment de honte et de culpabilité. Ces conséquences impactent deux domaines : d'une part le domaine relationnel car les élèves se sentent différents des autres, d'autre part le domaine scolaire car il existe un manque d'automatisation pour certaines tâches, un risque de plusieurs troubles et un risque de les amener vers un dégoût de l'école et un décrochage scolaire (Wallonie-Bruxelles enseignement, 2018).

Ces constats issus du terrain sont également soutenus par la littérature scientifique, qui met en évidence que les besoins spécifiques peuvent avoir des répercussions importantes sur les apprentissages et sur le vécu scolaire, même si leur intensité varie selon les profils. Plusieurs travaux montrent un risque accru de difficultés scolaires, notamment en matière d'attention soutenue, d'engagement dans les tâches, de productivité scolaire et de réussite aux évaluations (Arnold et al., 2015 ; Baweja et al., 2016). Ces difficultés ne concernent pas uniquement les acquisitions scolaires au sens strict, mais aussi des dimensions plus larges du fonctionnement de l'école, comme l'organisation du travail, la motivation, le comportement en classe et les habiletés interpersonnelles (Baweja et al., 2016).

Sur le plan psychosocial, certains élèves présentent une estime de soi plus fragile, une expérience plus fréquente de la stigmatisation, ainsi qu'un risque de moindre acceptation par les pairs et de participation sociale réduite (Haft et al., 2022). De manière plus globale, certains travaux soulignent une altération de la qualité de vie et du bien-être chez les enfants présentant des troubles neurodéveloppementaux (Zwicker et al., 2012).

Ces éléments mettent en évidence que la diversité des profils d'élèves constitue désormais une réalité incontournable des classes, ce qui renforce la nécessité de développer des réponses pédagogiques adaptées et inclusives.

1.5 Le Pacte pour un Enseignement d'excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence vise à améliorer la qualité de l'enseignement pour l'ensemble des élèves de la FWB, de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire. À travers cette réforme, la FWB souhaite transformer progressivement le système scolaire afin de le rendre à la fois plus équitable et plus performant (FWB, 2017).

Cette transformation repose sur l'idée qu'un changement durable doit concerner l'ensemble du système éducatif et impliquer tous les acteurs de l'école. Le Pacte cherche principalement à répondre à plusieurs difficultés présentes dans l'enseignement, comme les inégalités de réussite entre les élèves et entre les écoles, le redoublement, le décrochage scolaire ou encore l'influence importante du contexte socio-économique sur les parcours scolaires (FWB, 2017). Ces problématiques ne concernent d'ailleurs pas uniquement la FWB. Elles ont également été mises en évidence dans différents rapports internationaux. L'OCDE (2018), par exemple, souligne la persistance des inégalités dans les systèmes scolaires et insiste sur l'importance de mettre en place des politiques capables d'y répondre.

Le Pacte agit donc à la fois sur le contenu des programmes, sur l'organisation des cours et sur la formation des enseignants dans une logique de cohérence globale du système scolaire. Il vise également à renforcer la continuité des apprentissages et à mieux accompagner les élèves tout au long de leur parcours scolaire. Cette réforme vise à renforcer l'inclusion, l'égalité des chances, la qualité des apprentissages, le climat scolaire et la collaboration entre les professionnels de l'éducation (FWB, 2017). Elle s'inscrit ainsi dans une dynamique plus large d'éducation inclusive, telle que promue au niveau international, qui vise à garantir à tous les élèves un accès équitable à une éducation de qualité, en tenant compte de la diversité des besoins (UNESCO, 2020).

Le Pacte s'articule autour de quatre grands axes (FWB, 2017) :

- les apprentissages,
- l'organisation,
- les métiers,
- le climat et le bien-être.

Ces axes traduisent la volonté de repenser en profondeur le fonctionnement de l'école, en agissant à la fois sur les pratiques pédagogiques, les conditions de travail des enseignants et le bien-être des élèves, dans une perspective de réussite pour tous.

1.6 Aménagements raisonnables (AR)

1.6.1 Définition et cadre légal

Le droit aux aménagements raisonnables est une obligation légale découlant du Décret du 3 mai 2018 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Ce décret s'inscrit dans l'esprit de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées.

La circulaire de 2018 détaille la procédure des aménagements raisonnables. Elle pose le cadre initial tandis que celles de 2021 et 2025 visent à soutenir les écoles en lien avec la réforme « Pacte pour un enseignement d'excellence ». Ces dernières introduisent le fonctionnement des pôles territoriaux y compris leur rôle d'accompagnement des écoles dans la mise en place des aménagements raisonnables (FWB, 2018, 2025).

Les circulaires de la FWB ont pour rôle de détailler la procédure et les modalités pratiques de mise en œuvre de cette obligation.

Un aménagement raisonnable est un moyen destiné à compenser les difficultés rencontrées par un élève en raison de besoins spécifiques et/ou d'un environnement inadapté, afin de permettre sa pleine participation à la vie scolaire et aux apprentissages. Il favorise son engagement dans les activités scolaires et permet de révéler plus fidèlement ses compétences et connaissances réelles (Tremblay, 2012).

1.6.2 Typologie des aménagements

Les AR peuvent prendre différentes formes (Magerotte et al., 2022) :

- Pédagogiques : méthodes, supports d'apprentissage, ...
- Matérielles : infrastructures, accessibilité, utilisation de l'outil informatique, ...
- Organisationnelles : horaire de l'élève, dispositifs de communication, ...

Les AR pédagogiques occupent une place centrale car ils relèvent directement des pratiques des enseignants. Ils consistent à adapter les méthodes d'enseignement, les supports ou encore les modalités d'évaluation afin de répondre aux EBS tout en maintenant des objectifs d'apprentissage communs. Ces adaptations peuvent notamment inclure la différenciation pédagogique, l'utilisation de supports variés ou encore l'ajustement des consignes (Leroux & Paré, 2016 ; Tremblay, 2012).

Les formes matérielles et organisationnelles relèvent de la responsabilité des établissements scolaires. Ces aménagements, définis en fonction du besoin de l'élève, visent à réduire les obstacles à l'apprentissage et à limiter les écarts avec les autres élèves (Inclusion-asbl, 2025 ; Magerotte et al., 2022 ; Missiuna et al., 2015).

1.6.3 Limites et enjeux de mise en œuvre des aménagements

Il est toutefois important de distinguer la notion de trouble de celle de difficulté. Un trouble fait généralement référence à une situation durable, souvent reconnue par un diagnostic. À l'inverse, une difficulté peut apparaître de manière plus ponctuelle ou varier selon le contexte. Elle peut être liée à différents éléments, comme l'environnement scolaire, les facteurs émotionnels ou encore certaines pratiques pédagogiques. Dans une approche inclusive, les besoins des élèves ne sont donc pas uniquement envisagés à travers une lecture médicale ou diagnostique. Ils sont plutôt considérés comme faisant partie d'un continuum de situations et de besoins pouvant évoluer au fil du parcours scolaire (Ainscow, 2005 ; UNESCO, 2017).

Plusieurs auteurs soulignent que les réponses éducatives doivent pouvoir s'adapter à la diversité des élèves, qu'ils présentent ou non un trouble diagnostiqué (Magerotte et al., 2022 ; Missiuna et al., 2015).

Cette distinction semble traduire une évolution importante des politiques éducatives. Alors que les premières circulaires liaient davantage l'accès aux AR à la présence d'un diagnostic, des orientations plus récentes tendent à reconnaître que des difficultés, même temporaires et sans diagnostic formel, peuvent justifier la mise en place d'AR. Cette évolution s'inscrit dans une logique d'éducation inclusive visant à réduire les obstacles à l'apprentissage et à la participation, plutôt qu'à se centrer uniquement sur les caractéristiques individuelles de l'élève (Ainscow, 2005 ; UNESCO, 2017).

Elle permet aussi de proposer des réponses plus flexibles et rapides, sans dépendre exclusivement d'un processus diagnostique souvent long (Magerotte et al., 2022).

D'ailleurs, les auteurs mettent en évidence que les contraintes matérielles (temps, effectifs, ressources spécialisées) et organisationnelles (répartition des responsabilités, coordination entre acteurs) peuvent ralentir leur mise en œuvre. Le sentiment de surcharge, l'absence de soutien spécialisé et la rigidité des emplois du temps peuvent renforcer chez certains enseignants l'idée que l'inclusion est difficilement réalisable, alimentant des représentations défavorables (Bovey et al., 2025).

Pour juger du caractère raisonnable d'un aménagement, plusieurs paramètres sont pris en compte : les dépenses qu'il nécessite, les ajustements organisationnels qu'il impose, l'utilisation qui en sera faite, les bénéfices pour l'élève concerné, les conséquences éventuelles pour l'environnement scolaire et les autres élèves, ainsi que la disponibilité ou non d'une autre solution offrant le même niveau d'efficacité (Magerotte et al., 2022).

Concernant la procédure pour un protocole d'aménagements raisonnables, une demande peut être introduite par les parents et/ou l'élève majeur, le centre psycho-médicosocial (CPMS) ou un membre de l'équipe éducative. Cette demande doit être accompagnée d'un diagnostic ou d'un document permettant de justifier les besoins de l'élève.

Après cela, l'école organise généralement une concertation avec les différents acteurs concernés, comme les parents, l'équipe éducative et, si besoin, le CPMS et/ou un agent du pôle territorial (PT). Les aménagements retenus sont ensuite repris dans ce protocole qui précise leur nature, leur durée et leurs limites.

Ce protocole est amené à être réévalué régulièrement afin de vérifier si les aménagements restent adaptés aux besoins de l'élève au fil du temps. Cette étape permet d'ajuster les AR mis en place et de maintenir un accompagnement cohérent. En cas de refus, d'absence de réponse ou de désaccord, les parents ont la possibilité d'introduire un recours auprès de la Commission de l'Enseignement fondamental et secondaire inclusif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB, 2025).

Les aménagements raisonnables apparaissent comme un levier essentiel de l'inclusion, mais leur efficacité dépend fortement des conditions concrètes de mise en œuvre et de l'adhésion des acteurs de terrain.

1.7 Dispositifs d'accompagnement à l'inclusion

1.7.1 Les pôles territoriaux (PT)

Les pôles territoriaux ont été créés dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence et existent depuis l'année scolaire 2022-2023. Ils se composent d'équipes pluridisciplinaires réunissant enseignants, logopèdes, psychologues, neuropsychologues et ergothérapeutes. Ils accompagnent les écoles d'enseignement ordinaire dans la mise en place des AR. Ils assurent des missions de sensibilisation, d'accompagnement et d'intervention auprès des équipes éducatives et des élèves.

Leur rôle s’articule autour de deux axes complémentaires ; d’une part, appuyer les enseignants dans la mise en place de pratiques pédagogiques favorisant l’inclusion, d’autre part, proposer un suivi aux EBS afin de veiller à la pertinence et à l’efficacité des AR mis en place (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025).

Ces dispositifs ont été développés dans une logique de soutien à l’inclusion. Ils visent notamment à accompagner les enseignants dans leurs pratiques et à favoriser le maintien des EBS dans l’enseignement ordinaire. Plusieurs travaux montrent que les dispositifs d’accompagnement externes, comme les équipes pluridisciplinaires, peuvent représenter un appui important pour les enseignants, en particulier lorsqu’un travail de proximité et une collaboration régulière sont mis en place (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Néanmoins, l’efficacité de ces dispositifs dépend de plusieurs éléments. La qualité de la collaboration entre les acteurs, le temps consacré à la concertation ou encore une définition claire des rôles semblent jouer un rôle central. Lorsque la coordination est insuffisante, certains enseignants peuvent avoir le sentiment que ces aides sont difficiles à mobiliser ou manquent de cohérence dans la pratique (Bovey et al., 2025).

1.7.2 Le Dossier d’Accompagnement de l’Élève (DAccE)

Le Dossier d’Accompagnement de l’Élève (DAccE) est un outil destiné à rassembler les informations importantes concernant le parcours scolaire de l’élève afin d’assurer un suivi plus cohérent. Il reprend notamment les AR mis en place, les observations réalisées par les différents intervenants ainsi que les ajustements effectués au cours de l’accompagnement.

Cet outil s’inscrit dans une logique de suivi individualisé et de coordination entre les différents acteurs impliqués dans l’accompagnement de l’élève, notamment les enseignants, le CPMS et les pôles territoriaux. Il vise à favoriser une meilleure communication et à éviter les ruptures dans le parcours scolaire des EBS (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025).

La littérature met en avant l’importance des outils de suivi partagés dans le soutien aux pratiques inclusives et dans la continuité du parcours scolaire de l’élève (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018 ; UNESCO, 2020). Lorsque les informations circulent plus facilement entre les acteurs, les réponses pédagogiques peuvent être davantage adaptées aux besoins rencontrés par les élèves.

Toutefois, la littérature rappelle que l'utilité de ces outils dépend en grande partie de la manière dont ils sont utilisés et investis par les acteurs de terrain. Lorsqu'ils sont perçus comme trop administratifs ou peu utiles dans la pratique quotidienne, ils peuvent être peu investis par les enseignants (OCDE, 2019 ; UNESCO, 2020). À l'inverse, lorsqu'ils sont utilisés comme de véritables outils pédagogiques et de concertation, ils peuvent favoriser une meilleure cohérence dans l'accompagnement des EBS (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

1.7.3 L'accompagnement personnalisé (AP)

L'accompagnement personnalisé (AP) a pour objectif d'apporter un soutien adapté aux besoins des élèves. Il peut prendre différentes formes, comme la remédiation, la différenciation pédagogique, le travail en petits groupes ou encore la co-intervention. Ces dispositifs sont généralement mis en place en fonction des difficultés rencontrées par les élèves au cours de leurs apprentissages. Dans une logique inclusive, l'AP représente un moyen de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des classes et de soutenir la participation des élèves dans les apprentissages (UNESCO, 2020). Les recherches montrent d'ailleurs que les formes de soutien individualisé ou organisées en petits groupes peuvent avoir des effets positifs sur les apprentissages des élèves (Hattie, 2017).

Toutefois, la mise en place de ces dispositifs rencontre des contraintes organisationnelles et humaines. Le manque de ressources, le nombre élevé d'élèves par classe et le temps limité pour la différenciation peuvent réduire leur efficacité sur le terrain. Dans certains cas, l'accompagnement personnalisé peut être perçu comme insuffisant ou difficile à mettre en œuvre de manière régulière, ce qui limite son impact réel sur les apprentissages (Bovey et al., 2025).

Ces dispositifs montrent la volonté des institutions de soutenir l'inclusion scolaire. Toutefois, leur efficacité dépend largement de la manière dont ils sont intégrés dans les pratiques de classe et mobilisés par les professionnels.

1.8 La collaboration interprofessionnelle

1.8.1 Travail en équipe

La mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion implique une collaboration étroite entre plusieurs acteurs du milieu scolaire.

Les enseignants travaillent avec les membres des pôles territoriaux et des CPMS ou encore les professionnels paramédicaux intervenant auprès des EBS. Cette collaboration a pour objectif de mieux comprendre les besoins des élèves et d'élaborer des réponses pédagogiques adaptées à leur situation. La littérature souligne que le travail collaboratif permet de partager les points de vue et de construire des stratégies d'accompagnement plus cohérentes et plus efficaces (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Dans la pratique, cette collaboration peut prendre plusieurs formes, telles que des réunions de concertation, des échanges informels entre collègues ou encore la mise en place de pratiques collaboratives autour du suivi des EBS. Ces dispositifs favorisent une meilleure adaptation des pratiques pédagogiques et permettent de répondre plus efficacement à l'hétérogénéité de la classe (Fortier et al., 2018). Par ailleurs, le travail en équipe contribue à soutenir les enseignants dans leur pratique quotidienne en réduisant leur sentiment d'isolement face aux difficultés rencontrées. Il permet également de renforcer le sentiment d'efficacité professionnelle en favorisant un accompagnement partagé des élèves (Ainscow, 2020).

1.8.2 Enjeux et limites de la collaboration

Même si les bénéfices de la collaboration interprofessionnelle sont largement reconnus, sa mise en œuvre reste parfois difficile dans la pratique. La littérature souligne notamment le manque de temps consacré à la concertation, souvent présenté comme l'un des principaux freins au travail en équipe. Les contraintes organisationnelles et la charge de travail limitent les possibilités d'échanges entre les acteurs (OCDE, 2019 ; UNESCO, 2020).

La collaboration peut également devenir plus complexe en raison du nombre important d'intervenants impliqués autour des élèves. Lorsque les rôles et les responsabilités de chacun ne sont pas clairement définis, cela peut entraîner des incompréhensions, des difficultés de communication ou encore un manque de cohérence dans l'accompagnement proposé aux élèves (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

D'autres travaux mettent aussi en avant les différences de formation et de représentations entre les professionnels. Les enseignants et les autres intervenants ne partagent pas toujours la même vision de l'inclusion ni les mêmes manières d'agir, ce qui peut compliquer la mise en place d'un réel travail concerté (Fortier et al., 2018).

Enfin, lorsque la collaboration repose surtout sur l'investissement personnel des enseignants, sans véritable cadre institutionnel ou organisationnel, elle peut être vécue comme une tâche supplémentaire. Dans ce contexte, les professionnels peuvent avoir davantage de difficultés à s'y engager pleinement, ce qui limite parfois les effets attendus sur les pratiques inclusives (UNESCO, 2020).

La collaboration interprofessionnelle apparaît ainsi comme un élément important dans la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion, tout en représentant un défi à la fois organisationnel et relationnel pour les équipes éducatives.

1.9 Formation et développement professionnel des enseignants

1.9.1 Formation initiale

La ligue des familles (2020) a comparé l'enseignement inclusif dans d'autres pays comme l'Italie, le Portugal, la France, le Danemark et le Brésil. Elle souhaite attirer l'attention sur le fait que la formation des enseignants correspond à une clé de réussite de l'école inclusive. Ils doivent être formés sur les besoins spécifiques des élèves.

La réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) vise à transformer la manière dont les enseignants sont formés en FWB afin de répondre aux constats majeurs depuis la fin des années 2000 : résultats scolaires insuffisants, fortes inégalités sociales, métier d'enseignant de plus en plus complexe et manque d'attractivité de la profession. Cette réforme permettra de mieux préparer les enseignants aux exigences pédagogiques, didactiques et sociales et faire face à l'hétérogénéité des élèves à besoins spécifiques, aux enjeux d'inclusion, de différenciation pédagogique et d'équité. Cependant, les adaptations de la réforme semblent davantage répondre à des contraintes financières et à la pénurie d'enseignants plutôt qu'aux besoins réels du terrain (CSC, 2022). L'inclusion scolaire nécessite du temps, de la formation et un encadrement renforcé et non des solutions à moindre coût.

C'est entre autres pourquoi, depuis la rentrée académique 2023 et dans le cadre de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE), la durée des études pour devenir instituteur primaire est passée de 3 ans à 4 ans avec une année de master supplémentaire. Chaque haute-école possède son programme de cours spécifique à l'année de master.

1.9.2 Formation continue et apprentissage par la pratique

Un nombre significatif d'enseignants se déclaraient en difficulté face aux problématiques rencontrées par les élèves et exprimaient leur mécontentement quant aux formations proposées.

Beaucoup soulignent aussi le besoin d'un accompagnement et de dispositifs de formation plus approfondis afin de mieux soutenir les élèves (Ligue des familles, 2020). L'article recommande des formations portant sur les outils numériques et les technologies d'assistance et la gestion de classe.

Ces constats sont également soutenus par la littérature scientifique, qui met en évidence que la formation continue constitue un levier essentiel pour le développement des pratiques inclusives. En effet, les enseignants expriment fréquemment un sentiment d'insuffisance de préparation face à la diversité des besoins des élèves, en particulier en ce qui concerne les troubles neurodéveloppementaux et la différenciation pédagogique (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018 ; UNESCO, 2020).

Dans cette perspective, les dispositifs de formation les plus efficaces sont ceux qui s'inscrivent dans la durée et qui combinent apports théoriques et mises en pratique. L'apprentissage par la pratique permet aux enseignants de développer des compétences directement mobilisables dans leur contexte de travail (Ainscow, 2020).

Par ailleurs, la collaboration entre pairs apparaît comme un levier important pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Le partage d'expérience, la co-construction de solutions pédagogiques et les échanges entre collègues favorisent une meilleure appropriation des pratiques inclusives et contribuent à réduire le sentiment d'isolement professionnel (OCDE, 2019).

Ces constats soulignent que la formation des enseignants constitue un levier déterminant pour le développement des pratiques inclusives, à condition qu'elle soit ancrée dans la réalité du terrain et soutenue dans la durée.

1.10 Représentations des enseignants

1.10.1 Définition des représentations sociales

Hornby (2015) met en évidence le rôle déterminant des croyances et des perceptions professionnelles dans la mise en œuvre effective des moyens propices à l'inclusion. Dans cette perspective, s'ajoute la nécessité d'aider les enseignants à prendre conscience de leurs propres représentations et à comprendre en quoi elles favorisent ou freinent le développement de l'inclusion (Fortier et al., 2018). À cet égard, Tremblay (2012) met en évidence l'importance de la formation et de l'accompagnement dans l'évolution des représentations.

Les enseignants construisent leurs pratiques à partir de représentations socialement et institutionnellement ancrées, notamment en ce qui concerne les élèves à besoins spécifiques. Si ces élèves sont perçus comme relevant principalement de l'enseignement spécialisé ou comme perturbant le fonctionnement de la classe ordinaire, cela peut constituer un obstacle à leur inclusion (Hornby, 2015).

1.10.2 Le sentiment d'efficacité personnelle

Selon Hornby (2015), l'adhésion des enseignants aux pratiques inclusives est fortement liée à leur sentiment d'efficacité personnelle. Les enseignants qui se sentent capables d'adapter leurs méthodes d'enseignement, de différencier leurs pratiques et de répondre à la diversité des besoins des élèves adoptent généralement une attitude plus favorable envers l'inclusion. À l'inverse, un manque de formation, qu'elle soit initiale ou continue, concernant les besoins spécifiques peut entraîner un sentiment d'insécurité professionnelle, voire d'impuissance chez certains enseignants.

En FWB, où les formations restent encore largement séparées entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé, cette situation peut renforcer l'idée que l'inclusion ne relève pas pleinement du rôle de l'enseignant ordinaire, ce qui peut alimenter certaines résistances (Ligue des familles, 2020).

Hornby (2015) souligne également que l'inclusion est souvent vécue comme une responsabilité supplémentaire portée individuellement par les enseignants, plutôt que comme un projet collectif réellement soutenu par l'institution scolaire.

Cette affirmation est aussi partagée par Tremblay (2012) qui met en garde contre une compréhension réductrice des pratiques inclusives, souvent assimilées à une individualisation systématique de l'enseignement.

Lorsque les enseignants ont le sentiment que l'inclusion repose essentiellement sur leurs épaules, sans accompagnement suffisant, ni ressources humaines ou matérielles adéquates, leurs représentations peuvent devenir négatives. Bovey et al. (2025) soulignent également que les difficultés rencontrées par les enseignants ne relèvent pas uniquement de leurs attitudes individuelles mais s'inscrivent dans des contraintes institutionnelles fortes.

Le manque de ressources, le temps limité pour la concertation et l'insuffisance de soutien spécialisé contribuent à renforcer le sentiment d'impuissance professionnelle.

1.10.3 Influence des représentations sur les pratiques inclusives

En effet, la plupart des enseignants ont une représentation négative sur le fait d'accueillir des élèves à besoins spécifiques en classe. Ils s'interrogent sur les bénéfices. Ils n'estiment pas avoir les outils suffisants pour adapter leur enseignement à ces élèves (Fortier et al., 2018). Ces attitudes ne traduisent pas nécessairement une opposition à l'inclusion, mais plutôt une perception négative de sa faisabilité dans les conditions existantes, ce qui peut conduire à des formes d'exclusion indirectes ou à une inclusion limitée (Hornby, 2015).

L'obstacle à l'inclusion ne réside pas uniquement dans les contraintes matérielles ou organisationnelles mais également dans les perceptions professionnelles qui orientent les décisions pédagogiques au quotidien (Tremblay, 2012).

Alexandre et Baurain (2024) soulignent les représentations des enseignants au sujet de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. Ces représentations correspondent à une entrave voire un frein pour l'inclusion. C'est pour cela qu'il est important de comprendre leurs ressentis et d'essayer de déconstruire ceux-ci. Voici ci-dessous une série de représentations présentées dans le chapitre « Comment rendre les représentations favorables à l'inclusion scolaire ? » :

- EBS doit avoir les compétences stipulées dans le programme scolaire.
- La mise en place des AR leur prend beaucoup de temps et d'énergie.
- Provoque un ralentissement de la progression des autres enfants de la classe.
- N'ont pas assez de compétences et de ressources pour mener à bien le projet.
- Dérange les EBS ainsi que le reste de la classe.
- Parents omniprésents, relation de confiance et interactions avec EBS difficiles ainsi que besoin constant de la présence d'un adulte.

Certains auteurs affirment leurs représentations et d'autres les infirment. Par exemple, pour la représentation concernant le temps et l'énergie utilisés, ça correspondrait davantage à une perception plutôt qu'à une réalité du terrain. En effet, les enseignants surévalueraient cette charge de travail notamment en raison de la collaboration avec plusieurs intervenants. Cette représentation est importante à prendre en compte car elle est considérée comme un réel frein à l'inclusion.

Ensuite, la littérature précise que les autres élèves de la classe ne sont pas désavantagés par l'inclusion. Au contraire, il existerait une amélioration en écriture, en lecture ainsi qu'en autonomie de l'ensemble des élèves de la classe.

1.10.4 Facteurs favorisant ou freinant l'évolution des enseignants

Les résultats de l'article de Fortier et al. (2018) montrent deux cas de figures d'enseignants en fonction des établissements scolaires dans lesquels ils se trouvent. Certains enseignants ont une vision plus individuelle et d'autres ont une vision davantage portée vers l'environnement scolaire. Dans certaines écoles, la collaboration va être favorisée pour développer une pédagogie qui s'adapte aux difficultés des élèves alors que dans d'autres, la collaboration existe peu. En effet, la vision de l'inclusion chez les jeunes enseignants est influencée par les établissements scolaires dans lesquels ils travaillent.

Il existe aussi des facteurs de risques. Selon Curchod-Ruedi et al. (2013), les enseignants des classes inclusives sont plus à risque d'épuisement que les autres. Cet épuisement peut conduire à une moindre tolérance de certains comportements d'élèves. Dans cette continuité, Jeancler (2022) insiste sur la nécessité d'interroger les effets subjectifs de l'inclusion sur les enseignants. Le sentiment de manque de formation, l'isolement face à la diversité des besoins et les attentes parfois contradictoires peuvent entraîner un découragement professionnel.

Bovey et al. (2025) insistent sur les effets des attentes. Les enseignants qui croient en la possibilité de progrès pour tous adoptent davantage d'ajustements pédagogiques actifs (différenciation, co-enseignement). À l'inverse, des représentations fatalistes limitent les pratiques. Ainsi, travailler sur les croyances professionnelles est une condition pour réduire l'obstacle que constituent les représentations.

Par conséquent, ces conditions peuvent amener les enseignants à considérer l'inclusion comme une contrainte supplémentaire, difficilement compatible avec les exigences du métier. L'inclusion nécessite une transformation profonde des cultures scolaires et des représentations professionnelles. Tant que les enseignants percevront l'inclusion comme incompatible avec leurs compétences, leurs conditions de travail ou l'organisation scolaire, ces perceptions continueront à constituer des obstacles majeurs à une inclusion effective. Cela implique de repenser l'information, l'accompagnement et la reconnaissance des enseignants afin de favoriser des représentations plus positives et réalistes de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques (Hornby, 2015).

Les représentations des enseignants jouent un rôle déterminant dans la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion, en influençant à la fois leurs pratiques, leur engagement et leur perception des dispositifs proposés.

Au regard des éléments développés dans ce chapitre, il apparaît que cette mise en œuvre repose sur une articulation complexe entre les cadres institutionnels, les dispositifs d'accompagnement, les pratiques pédagogiques et les représentations des enseignants. Si la littérature met en évidence les enjeux, les leviers et les limites de l'inclusion, elle souligne également l'importance du contexte de terrain dans la compréhension de ces dynamiques.

Dès lors, il apparaît pertinent de confronter ces apports théoriques à la réalité vécue par les acteurs du système scolaire. Dans cette perspective, la rencontre de témoins privilégiés permet d'apporter un éclairage complémentaire en mobilisant des regards experts issus du terrain. Le chapitre 2 sera consacré à la présentation et à l'analyse des discussions recueillies dans le but de mieux comprendre l'inclusion scolaire et d'enrichir la réflexion amorcée dans ce cadre théorique.

2 Chapitre 2 : Témoins privilégiés

2.1 Présentation de la méthode

Dans le cadre de cette recherche, j'ai privilégié une approche qualitative reposant sur des discussions avec des témoins privilégiés. Ces échanges prenaient la forme de discussions semi-structurées. Bien que menées de manière ouverte, elles étaient guidées par un plan d'entretien préparé en amont pour chaque témoin privilégié (voir annexes). Ce plan servait principalement de fil conducteur et de base à la discussion, sans pour autant être suivi de manière exhaustive. L'objectif était avant tout de favoriser la spontanéité et la liberté de parole des témoins privilégiés interrogés.

Ces rencontres se sont déroulées durant la fin du mois de janvier et le début du mois de février 2026. Deux d'entre elles ont été réalisées à distance, via Teams, tandis qu'un entretien a eu lieu sur le lieu du travail d'un des témoins.

Chaque échange, d'une durée comprise entre 45 minutes et une heure, a été enregistré avec le consentement oral préalable des témoins. Ceux-ci ont également été informés des objectifs de la recherche ainsi que de l'utilisation des données recueillies.

Les enregistrements ont ensuite été retranscrits fidèlement à l'aide d'un outil d'intelligence artificielle (Plaud). Un entretien intégralement retranscrit est placé en annexes. L'analyse des données recueillies repose sur une démarche qualitative descriptive.

Une lecture approfondie des retranscriptions a permis d'identifier les éléments les plus pertinents en lien avec la question de recherche. Pour chaque rencontre, une synthèse a été réalisée afin de dégager les idées principales ainsi que les points de convergence et de divergence entre les différents témoins.

L'ensemble des données a été anonymisé afin de garantir la confidentialité des témoins privilégiés.

2.2 Sélection des témoins

Les témoins ont été sélectionnés en fonction de leur expertise et de leur expérience professionnelle en lien avec la thématique de l'inclusion scolaire.

J'ai pu rencontrer trois témoins privilégiés dans le cadre de cette recherche. Deux d'entre eux ont été contactés à partir de collaborations et de relations professionnelles déjà existantes. Le troisième a été sollicité de manière indépendante afin d'élargir et de diversifier les points de vue recueillis.

Le choix des témoins s'est appuyé sur des profils aux fonctions différentes mais complémentaires. Tous disposent d'une connaissance approfondie du système scolaire ainsi que d'un recul leur permettant d'analyser les représentations et les pratiques des enseignants en matière d'inclusion.

Les discussions ont permis d'enrichir ma réflexion par des regards experts et nuancés issus de différents domaines en lien avec ma question de recherche.

2.3 Profil des témoins privilégiés rencontrés

Le tableau ci-dessous présente les fonctions de chaque témoin privilégié rencontré ainsi que leurs apports.

Tableau 1 : Profils des témoins privilégiés

	Témoin n°1 (T1)	Témoin n°2 (T2)	Témoin n°3 (T3)
Fonctions	Enseignant primaire pendant 12 ans Conseiller pédagogique depuis 15 ans pour la Cellule de soutien et d'accompagnement (CSA) au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SEGEC)	Enseignant dans l'enseignement ordinaire et dans le spécialisé, puis directeur Coordinateur d'un pôle territorial	Professeur à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'Éducation Membre d'une association de parents
Apports	Importance du sens des apprentissages Rôle central de la direction Importance de l'accompagnement concret et de proximité Entraves voire freins liés à la coordination	Manque de formation initiale et continue Rôle des aménagements raisonnables Entraves voire freins : temps, charge, représentations Importance de la collaboration	Vision systématique de l'inclusion Passage intégration -> inclusion Importance des stratégies d'apprentissage (tutorat par les pairs, co-enseignement) Limites des dispositifs actuels

La section suivante propose une analyse plus détaillée de chacune des discussions avec les témoins privilégiés.

2.4 Résultat de la méthode

2.4.1 Témoin n°1 (T1) (retranscription voir annexes)

L'échange met en évidence que le développement de pratiques inclusives dépend en grande partie de la capacité des enseignants à donner du sens aux apprentissages, aussi bien pour les élèves que pour eux-mêmes. Le témoin insiste sur l'importance d'explicitier les objectifs pédagogiques et les démarches d'apprentissage afin de dépasser une logique centrée uniquement sur l'évaluation. Selon lui, cela permet de replacer les apprentissages dans une vision plus globale et à plus long terme du parcours de l'élève.

Le témoin souligne également que la posture adoptée par les intervenants externes joue un rôle important dans l'adhésion des enseignants aux pratiques inclusives. Une posture perçue comme trop experte ou dominante peut renforcer les résistances, alors qu'une « *posture basse* », basée sur l'humilité, l'écoute et la co-construction, semble favoriser une relation de confiance avec les enseignants.

Il met aussi en avant l'intérêt des accompagnements qu'il qualifie de plus « *pratico-pratiques* », lorsque les outils proposés sont directement mis en place en classe avec les enseignants. Cette présence sur le terrain permettrait de rendre les dispositifs de soutien plus concrets, de faciliter l'appropriation des pratiques et d'observer plus directement leurs effets sur les élèves.

L'échange fait également ressortir une évolution plutôt positive des mentalités enseignantes face à la diversité croissante du public scolaire. Le témoin observe une diminution progressive des résistances, qu'il associe à une meilleure accessibilité des ressources de soutien, au développement des collaborations avec les pôles territoriaux et à une prise de conscience du fait que le public scolaire a évolué.

Dans ce contexte, il explique aussi que les enseignants disposant d'un master ne sont pas nécessairement de meilleurs enseignants ni ceux qui proposent de meilleurs apprentissages aux élèves. Selon lui, leur apport se situe davantage dans leur capacité à mobiliser certains savoirs issus de la recherche et à les partager au sein des équipes pédagogiques.

Le rôle de la direction apparaît également comme un élément central dans le développement de pratiques inclusives cohérentes et durables. Le témoin insiste sur l'importance d'une direction capable de soutenir les équipes, de transformer des initiatives individuelles en projet collectif et de garantir une certaine continuité des aménagements d'une année à l'autre pour les EBS.

Enfin, l'échange met en évidence que le manque de coordination entre les différents intervenants extérieurs ainsi que la fragmentation des interventions peuvent représenter un frein important à l'inclusion. Le témoin souligne donc l'importance de les lier, de renforcer les partenariats et de développer une collaboration structurée afin de proposer un accompagnement cohérent et réellement au service des élèves.

2.4.2 Témoin n°2 (T2)

Ce témoin explique que l'inclusion des EBS dépend avant tout de la capacité de l'école à adapter ses pratiques. Il souligne que les enseignants sont insuffisamment préparés, tant par la formation initiale que par la formation continue. Cette insuffisance conduit de nombreux enseignants à apprendre par l'expérience et parfois dans un sentiment de solitude professionnelle.

Il précise que dans l'enseignement primaire ordinaire, les démarches inclusives reposent sur les demandes formulées pour le pôle territorial par les équipes éducatives. Le simple fait qu'un enseignant exprime une demande constitue déjà, selon lui, une première étape vers l'inclusion car cela implique une remise en question des pratiques et une ouverture à la collaboration.

Il insiste sur la place centrale des aménagements raisonnables dans la scolarisation des EBS. Toutefois, il observe que leur compréhension reste variable selon les situations, notamment lorsque les difficultés de l'élève sont peu visibles. Selon lui, les troubles de l'apprentissage sont encore parfois interprétés comme un manque d'effort ou de motivation, ce qui peut freiner la mise en place des AR. Il rappelle pourtant que ces aménagements visent à répondre aux besoins spécifiques des élèves et qu'ils peuvent bénéficier à l'ensemble du groupe classe.

Le témoin identifie plusieurs freins récurrents à l'inclusion, parmi lesquels le manque de temps, la crainte d'une surcharge de travail, la peur d'un nivellement par le bas ou encore le sentiment de ne pas disposer de moyens suffisants. Il nuance toutefois ces perceptions en expliquant que de nombreux aménagements peuvent être intégrés dans les pratiques ordinaires sans nécessiter de ressources matérielles importantes ni une individualisation excessive des apprentissages.

Il souligne que la formation continue représente un levier important pour soutenir le développement des pratiques inclusives. Les actions ponctuelles de sensibilisation sont jugées insuffisantes pour modifier durablement les pratiques. Il estime nécessaire de développer des formations ancrées dans la réalité du terrain, permettant aux enseignants de mieux comprendre les EBS.

Il met également en avant l'importance de la collaboration entre les différents acteurs. Il faut qu'elle repose sur un climat de confiance, des rôles clairs et un soutien de la direction. Lorsque cette collaboration est absente ou fragilisée, les actions mises en place perdent en cohérence et en efficacité.

Enfin, il considère que l'inclusion implique une évolution progressive des représentations et des mentalités au sein de l'école. Il observe que lorsque les enseignants expérimentent des pratiques inclusives et qu'ils en perçoivent les effets positifs sur les élèves ou sur le climat de classe, ils ont davantage tendance à y trouver du sens et à s'y engager. Il souligne toutefois que cette évolution demande du temps, un accompagnement ainsi qu'une reconnaissance institutionnelle. Selon lui, l'inclusion s'inscrit dans une approche éducative globale fondée sur la prise en compte de la diversité des élèves et sur une responsabilité collective de l'école.

2.4.3 Témoin n°3 (T3)

Ce témoin rappelle l'évolution historique du concept d'inclusion. Il souligne qu'auparavant l'école fonctionnait davantage dans une logique d'intégration, où l'élève devait s'adapter au système scolaire existant. L'inclusion implique au contraire que le système scolaire s'adapte aux besoins des élèves et à la diversité des profils présents dans la classe. Il décrit la classe inclusive comme une classe marquée par une forte hétérogénéité, qui nécessite de varier les stratégies pédagogiques. Il évoque le travail en petits groupes, le co-enseignement ou encore le tutorat entre élèves comme des pratiques permettant de soutenir les apprentissages et les interactions au sein de la classe. Il précise toutefois que ces pratiques restent souvent ponctuelles et peu structurées.

L'entretien met également en avant le rôle du DAccE. Selon le témoin, cet outil a pour objectif d'organiser le suivi des élèves rencontrant des difficultés et de faciliter la coordination entre les différents professionnels impliqués dans leur accompagnement. Néanmoins, l'intervenant souligne certaines limites, notamment le fait que ce dispositif semble parfois davantage centré sur des aspects administratifs que sur la définition concrète de stratégies pédagogiques à mettre en œuvre dans la classe.

Le témoin évoque aussi la question de la formation et du développement professionnel des enseignants. Dans ce cadre, il mentionne notamment la méthode de l'arpentage, qui consiste à répartir la lecture d'un ouvrage entre plusieurs participants avant d'en partager les éléments essentiels. Cette méthode vise à favoriser les échanges entre professionnels et à développer une réflexion collective autour des pratiques pédagogiques.

L'entretien souligne que la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion ne dépend pas uniquement des enseignants mais concerne l'ensemble du système scolaire. Elle implique une collaboration entre les équipes pluridisciplinaires et les pôles territoriaux.

Toutefois, le fonctionnement du pôle peut varier d'une commune à une autre, ce qui peut entraîner certaines différences dans cette mise en œuvre.

Le témoin souligne aussi que les représentations des enseignants restent difficiles à faire évoluer à travers de simples discours ou des formations de courte durée. Selon lui, les changements se produisent surtout lorsque les enseignants expérimentent concrètement de nouvelles pratiques pédagogiques et peuvent observer leurs effets dans la classe. Il explique que les formations actuelles peuvent favoriser une certaine ouverture à l'inclusion, mais que leur impact reste souvent limité lorsqu'elles sont trop brèves ou qu'elles ne s'inscrivent pas dans un accompagnement plus long et plus régulier.

Enfin, l'entretien met en évidence l'importance de la formation des enseignants. Le témoin estime que la question de l'inclusion devrait constituer un fil conducteur tout au long de la formation initiale et non être abordée uniquement en fin de parcours.

2.4.4 Synthèse des témoins privilégiés

En synthèse de ce chapitre, pour aider à clarifier ma question de recherche, la mise en perspective des trois entretiens met en évidence plusieurs éléments convergents. Les témoins soulignent d'abord que l'inclusion ne peut se limiter à l'accueil des EBS dans les classes ordinaires. Elle implique une transformation plus globale des pratiques pédagogiques, de l'organisation scolaire et des représentations des acteurs scolaires. L'inclusion apparaît ainsi comme une approche systémique qui concerne l'ensemble de l'école et l'ensemble des élèves.

Les trois discussions mettent également en avant le rôle important des enseignants dans la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion. Toutefois, les témoins soulignent que ceux-ci se sentent souvent peu préparés à répondre à la diversité des besoins présents dans les classes. La formation initiale et la formation continue apparaissent comme des leviers importants pour soutenir le développement des pratiques inclusives. Les témoins privilégiés insistent sur la nécessité de proposer des formations ancrées dans la réalité du terrain, permettant aux enseignants d'expérimenter des pratiques concrètes et de développer progressivement leurs compétences.

La question de l'accompagnement constitue également un point commun entre les trois entretiens. Ils soulignent l'importance d'un accompagnement fondé sur la collaboration, la co-construction et la confiance.

Les dispositifs d'aide, tels que les pôles territoriaux ou les professionnels paramédicaux, peuvent jouer un rôle important lorsqu'ils s'inscrivent dans une démarche collaborative et avec une présence concrète sur le terrain. À l'inverse, un manque de coordination entre les intervenants ou des dispositifs perçus comme trop administratifs peuvent constituer des freins.

Les témoins privilégiés évoquent des obstacles similaires. Parmi ceux-ci figurent le sentiment de manque de temps, la crainte d'une surcharge de travail, les représentations liées aux difficultés des élèves ou encore l'impression d'un manque de moyens. Par ailleurs, les témoins expriment que certaines pratiques peuvent être intégrées aux pratiques ordinaires de la classe et bénéficier à l'ensemble des élèves.

Enfin, les trois témoins montrent que l'évolution des représentations constitue un enjeu central dans le développement de l'inclusion. Les témoins s'accordent à dire que ce changement ne peut se produire uniquement par des discours ou des formations. Il s'inscrit plutôt dans un processus progressif soutenu par des pratiques concrètes, un accompagnement des équipes et le développement d'une collaboration entre les différents acteurs de l'école.

Ainsi, l'analyse croisée de ces échanges met en évidence que l'inclusion scolaire repose sur une dynamique collective impliquant à la fois les enseignants, les directions et les intervenants extérieurs. Elle nécessite du temps, des ressources suffisantes, une formation adaptée ainsi qu'une évolution progressive des pratiques et des représentations afin de mieux répondre à la diversité des élèves.

Toutefois, même si ces apports permettent d'apporter un éclairage important sur les réalités du terrain, ils ne rendent pas entièrement compte de l'expérience vécue par les enseignants dans leur pratique de classe. Il apparaît donc pertinent de compléter cette analyse par une investigation centrée directement sur les enseignants. Cette démarche vise à mieux comprendre leurs représentations, leurs perceptions ainsi que les difficultés et leviers qu'ils identifient dans la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion.

Le chapitre suivant sera ainsi consacré à la présentation de la méthode adoptée ainsi qu'à l'analyse des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants, en lien avec la question de recherche.

3 Chapitre 3 : Entretiens semi-directifs avec les enseignants

3.1 Présentation de la méthode

Dans ce paragraphe, je présenterai les résultats des entretiens individuels semi-directifs menés auprès d'enseignants de l'enseignement primaire ordinaire. Je commencerai par décrire la méthode et les techniques de collecte de données utilisées. Ensuite, je présenterai l'échantillon de l'étude, avant d'exposer l'analyse des entretiens.

L'ensemble des entretiens a été enregistré avec le consentement oral des participants. Une information claire concernant l'objectif de la recherche, l'anonymat des données et l'utilisation des enregistrements a été transmise en amont par mail et à l'oral. Les enregistrements ont été retranscrits à l'aide d'un Plaud utilisant l'intelligence artificielle, puis relus et corrigés manuellement afin de garantir la fidélité des propos recueillis.

Les entretiens semi-directifs permettent généralement une prise de parole plus spontanée et offrent aux participants la possibilité d'exprimer plus librement leur expérience. Ce type de méthode facilite également les relances, les reformulations ainsi que les demandes de clarification, ce qui contribue à recueillir des données plus riches et nuancées. La recherche théorique a permis d'identifier les principaux thèmes à explorer. Sur cette base, j'ai élaboré un guide d'entretien afin de recueillir un maximum d'informations pertinentes lors des entretiens. Ce guide, composé de questions ouvertes, a servi de fil conducteur tout en laissant une certaine flexibilité dans le déroulement des échanges (voir annexes).

J'ai testé mon guide d'entretien auprès de 3 personnes. J'ai d'abord reçu un premier retour d'une professionnelle travaillant avec des EBS et familière de la réalité de terrain. Celle-ci a estimé que le guide d'entretien était trop orienté vers une vision positive de l'inclusion.

Initialement, mon intention était d'éviter d'induire les réponses des participants en posant des questions explicitement négatives, telles que : « Quelles difficultés rencontrez-vous avec des EBS ? ». Suite à ce retour, le guide d'entretien a été retravaillé afin d'intégrer davantage de nuances, tout en évitant d'orienter les réponses des participants.

La version révisée a ensuite été soumise à deux enseignantes, qui ont évalué la clarté, la pertinence et la formulation des questions.

L'une d'elles a relevé une incompréhension concernant l'abréviation EBS, tandis que l'autre a estimé que le terme « regard » dans « quel est votre regard sur ... » était trop vague.

Ces remarques ont conduit à une seconde révision du guide d'entretien afin d'en améliorer la clarté et la précision.

L'analyse des entretiens repose sur un processus itératif comprenant plusieurs étapes comme des lectures approfondies, des transcriptions, un codage initial permettant d'identifier les thèmes principaux, une révision de ces thèmes, puis leur regroupement en catégories.

Les résultats seront présentés sous forme de rubriques et de sous-rubriques, en lien avec les représentations des enseignants concernant les différents sujets abordés.

3.2 Sélection des participants

Pour recruter les participants, je me suis appuyée principalement sur la diffusion de l'information auprès de mon entourage et au sein des établissements scolaires dans lesquels je travaille. Le bouche-à-oreille s'est d'ailleurs révélé être le moyen de recrutement le plus efficace.

3.3 Description de l'échantillon

La sélection de l'échantillon s'est appuyée sur plusieurs critères directement liés à la question de recherche. Les participants devaient exercer comme enseignants titulaires dans l'enseignement primaire ordinaire. Ce choix visait à interroger des professionnels confrontés au quotidien aux réalités de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. Une expérience professionnelle minimale de quatre années dans l'enseignement était également demandée. Ce critère avait pour objectif de s'assurer que les enseignants disposent d'un certain recul sur leurs pratiques et sur l'évolution de l'inclusion au sein des classes ordinaires. L'étude était ouverte aussi bien aux femmes qu'aux hommes, sans restriction liée à l'âge, afin de recueillir des expériences et des points de vue variés.

Les autres professionnels du milieu scolaire n'ont pas été inclus dans cette recherche, celle-ci se centrant spécifiquement sur les représentations des enseignants de l'enseignement ordinaire.

Ce mode d'échantillonnage, dit sélectif ou intentionnel, permet de répondre de manière ciblée à la problématique étudiée tout en apportant une diversité de points de vue enrichissant les résultats.

L'ensemble des entretiens a été réalisé en présentiel sauf un qui a été réalisé via Teams. J'ai veillé à constituer un échantillon hétérogène afin de recueillir des points de vue variés, notamment en raison du fait que les représentations de l'inclusion peuvent différer selon l'âge et l'expérience professionnelle. Les enseignants interrogés sont âgés de 25 ans à 56 ans.

L'échantillon comprend un seul homme, ce qui reflète la prédominance féminine dans le secteur de l'enseignement.

Au total, j'ai rencontré 8 enseignants. Le recrutement a été arrêté à ce stade, le nombre de participants étant considéré comme suffisant au regard de la richesse des échanges et de la saturation progressive des données recueillies.

J'ai réalisé un tableau afin de présenter de manière plus claire les caractéristiques des enseignants ayant participé aux entretiens. L'échantillon est composé d'un homme et de sept femmes, âgés de 25 à 56 ans. Leur ancienneté dans l'enseignement varie entre 4 et 32 années d'expérience. La majorité des entretiens s'est déroulée en présentiel. Un entretien a été réalisé à distance via la plateforme Teams.

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des participants.

Tableau 2: Caractéristiques des participants

	Sexe	Âge	Nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement	Type de rencontre
Enseignant n°1 (E1)	F	56 ans	21	Présentiel
Enseignant n°2 (E2)	F	28 ans	5	Présentiel
Enseignant n°3 (E3)	H	30 ans	8	Présentiel
Enseignant n°4 (E4)	F	27 ans	4	Teams
Enseignant n°5 (E5)	F	54 ans	32	Présentiel
Enseignant n°6 (E6)	F	46 ans	25	Présentiel
Enseignant n°7 (E7)	F	25 ans	6	Présentiel
Enseignant n°8 (E8)	F	55 ans	30	Présentiel

3.4 Résultat de la méthode

L'analyse des entretiens semi-directifs réalisés auprès de ces 8 enseignants a permis de faire émerger plusieurs thèmes récurrents concernant leurs représentations de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.

Les résultats des entretiens mettent en évidence à la fois une adhésion globale aux principes de l'inclusion et différentes difficultés rencontrées dans leur mise en œuvre au quotidien. Les enseignants abordent notamment leur vision de l'inclusion, les pratiques pédagogiques qu'ils mobilisent ainsi que les éléments qu'ils perçoivent comme des freins ou, au contraire, comme des facteurs facilitant la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion.

3.4.1 Représentations de l'inclusion scolaire chez les enseignants

a) Une conception de l'inclusion centrée sur l'adaptation de l'enseignement

La majorité des enseignants associe l'inclusion scolaire à l'idée d'adapter les pratiques pédagogiques afin de permettre à chaque élève de trouver sa place dans la classe.

Les enseignantes n°4 et n°8 définissent l'inclusion comme une adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves. L'enseignante n°4 explique :

« Adapter le travail pour répondre aux besoins de chaque enfant et pouvoir les accueillir dans une même classe. »

De même, l'enseignante n°8 précise :

« Pour moi, l'inclusion signifie que chaque enfant doit pouvoir trouver sa place dans la classe, peu importe ses difficultés. »

Dans le même sens, les enseignants n°3 et n°7 mettent en avant l'adaptation des apprentissages. L'enseignante n°7 insiste sur la nécessité de proposer des parcours différenciés afin d'atteindre les mêmes objectifs, tandis que l'enseignant n°3 évoque un système scolaire commun capable d'accueillir tous les élèves.

À l'inverse, l'enseignante n°5 associe initialement l'inclusion à l'arrivée d'élèves issus de l'enseignement spécialisé dans les classes ordinaires :

« Moi, quand j'entends ça, j'ai l'impression que ce sont tous ceux qui sont du spécialisé qui doivent venir chez nous. »

Cependant, au cours de l'entretien, elle élargit progressivement cette définition en reconnaissant que certains élèves en difficulté peuvent également être concernés par l'inclusion.

Si les représentations varient, elles convergent vers l'idée que l'inclusion repose sur la capacité de l'enseignant à adapter son enseignement aux besoins des élèves.

b) Une reconnaissance de la place des EBS

Les enseignantes n°4, n°7 et n°8 affirment que les EBS ont leur place dans l'enseignement ordinaire.

L'enseignante n°8 explique :

« Je pense qu'ils ont leur place dans une classe ordinaire. »

L'enseignante n°7 partage également cette idée et précise que certains élèves peuvent suivre les apprentissages à condition que les supports soient adaptés, tandis que l'enseignante n°4 évoque des situations concrètes où des élèves en difficulté progressent grâce aux AR.

L'enseignante n°5 adopte un regard positif en soulignant que ces élèves peuvent enrichir l'enseignant :

« Ils savent toujours m'apprendre quelque chose. »

Ces propos traduisent une reconnaissance globale de la place des EBS dans la classe ordinaire.

c) Des perceptions nuancées face à l'inclusion

Malgré cette vision globalement positive, plusieurs enseignants évoquent des limites dans la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion.

Le manque de moyens et les contraintes organisationnelles sont particulièrement soulignés. L'enseignante n°1 adopte un discours plus critique concernant les aides mises à disposition :

« On n'a pas les aides, il faut se débrouiller sans. »

L'enseignante n°5 évoque également le manque de ressources humaines :

« Ça m'embête... je n'ai pas assez de bras. »

Le manque de formation est aussi pointé du doigt, notamment par l'enseignante n°6 :

« Je trouve qu'on n'est pas assez formé et pas assez outillé. »

Par ailleurs, les enseignants n°2 et n°3 soulignent un décalage entre leurs intentions pédagogiques et la réalité de la classe. L'enseignante n°2 explique :

« C'est ce que j'aimerais, mais c'est ce que je n'arrive pas à mettre en place. »

Enfin, l'inclusion est parfois perçue comme une contrainte institutionnelle. L'enseignante n°6 met en évidence le caractère parfois imposé de l'inclusion. Elle souligne une différence avec l'enseignement spécialisé, où les enseignants choisissent de travailler avec ce public :

« Dans le spécialisé, ils ont choisi... nous, on nous l'impose. »

Ces éléments mettent en évidence des perceptions contrastées entre adhésion au principe et difficultés de mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion.

d) Des tensions avec les normes scolaires et les exigences institutionnelles

Les enseignants n°1, n°2 et n°3 évoquent des contraintes liées aux programmes à suivre, aux évaluations et aux attentes institutionnelles.

L'enseignant n°3 explique :

« Si je n'avais que certains élèves, on serait un an plus loin dans la matière. »

Il précise que le temps consacré aux élèves en difficulté ralentit l'avancement par rapport aux programmes et que les élèves les plus avancés, selon lui, progressent moins et y perdent.

L'enseignante n°2 souligne les contraintes liées aux programmes et au nombre d'élèves, contraintes qui rendent difficile la mise en place des AR pourtant jugés nécessaires.

L'enseignante n°1 évoque les exigences liées aux évaluations et aux attendus scolaires. Elle explique que les élèves doivent atteindre un certain niveau malgré leurs difficultés :

« On doit quand même les amener au même niveau... mais on n'a pas les moyens pour ça. »

Ces éléments mettent en évidence une tension entre les exigences institutionnelles et les besoins des élèves.

3.4.2 Contraintes influençant la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion

a) La charge de travail et la fatigue professionnelle

Plusieurs enseignantes (E1, E2, E6 et E8) évoquent une charge de travail importante liée à l'inclusion.

L'enseignante n°8 explique :

« Cela demande énormément d'énergie et de préparation. »

Elle souligne notamment le temps nécessaire pour adapter les supports et préparer des activités.

L'enseignante n°1 insiste sur le travail supplémentaire lié aux aménagements, notamment lorsqu'il faut préparer plusieurs supports pour une même leçon.

L'enseignante n°2 met en avant la fatigue générée par cette organisation, soulignant que l'inclusion demande « *énormément de temps* ».

L'enseignante n°6 évoque la charge mentale liée à la réflexion constante sur les stratégies à mettre en place. Elle adopte une posture plus pragmatique et indique ne pas consacrer l'ensemble de son temps à la recherche de stratégies spécifiques :

« *Je ne passe pas mon temps à lire.* »

Enfin, l'enseignante n°7 exprime un sentiment de découragement face à certaines situations, lorsqu'elle estime déjà avoir mis en place de nombreux aménagements sans savoir quels aménagements supplémentaires proposer.

Ces éléments montrent que les enseignants interrogés considèrent que l'inclusion implique un investissement important en temps, en énergie et en réflexion pour l'enseignant.

b) Le manque de formation

Plusieurs enseignantes (E2, E5, E6 et E8) évoquent un manque de formation pour l'accompagnement des EBS.

L'enseignante n°2 explique que sa formation initiale ne l'a pas préparée à ces situations :

« *On n'a jamais été formé à tout ça.* »

L'enseignante n°5 explique avoir abordé les EBS et les AR de manière très rapide durant sa formation, sans réelle appropriation des contenus :

« *On a vu ça vite vite...* »

Elle ajoute que les formations continues portant sur l'inclusion et les EBS restent limitées.

L'enseignante n°6 insiste sur le manque d'outils concrets pour faire face à certains troubles spécifiques :

« *Je trouve qu'on n'est pas assez formé et pas assez outillé.* »

Elle précise qu'elle se sent en difficulté face à des troubles comme le trouble du langage et la déficience intellectuelle.

L'enseignante n°8 partage également ce constat et estime que les enseignants ne disposent pas toujours des connaissances nécessaires pour répondre aux besoins des élèves.

Toutefois, certains enseignants mettent en avant le rôle de l'expérience. Les enseignantes n°6 et n°7 expliquent que leur pratique quotidienne leur permet progressivement de mieux comprendre les difficultés des élèves et d'adapter leurs stratégies pédagogiques.

L'enseignante n°6 souligne qu'elle ne s'inscrit pas nécessairement à des formations spécifiques liées aux AR ou aux EBS. Elle ajoute que la compréhension des troubles constitue un élément essentiel pour adapter ses pratiques pédagogiques.

Ainsi, si la formation initiale est jugée insuffisante, les enseignants développent des compétences au fil de leur expérience.

c) Des dispositifs d'aide jugés inégaux

Les enseignantes n°1 et n°5 insistent particulièrement sur le manque d'adultes aidants dans les classes.

L'enseignante n°1 critique les dispositifs existants, notamment l'accompagnement personnalisé (AP) :

« On nous propose des aides mais elles ne sont pas du tout efficaces. »

Elle précise que ces aides sont souvent absentes, réaffectées à d'autres classes ou insuffisamment formées. Elle partage aussi qu'il faut préparer plusieurs supports pour une même activité en ne sachant pas si l'aide vient ou non :

« On doit préparer deux leçons, une avec aide et une sans aide. »

L'enseignante n°5 souligne le manque de collaboration :

« Je n'ai pas l'impression qu'on m'écoute quand j'explique à l'AP ce qu'elle doit travailler avec les élèves. »

À l'inverse, certains enseignants mettent en avant l'importance des adultes supplémentaires comme un levier facilitant. Les enseignantes n°4, n°7 et n°8 expliquent que la présence d'un autre adulte permet de travailler en petits groupes et d'apporter un soutien plus ciblé aux élèves. L'enseignante n°7 souligne notamment que cette présence constitue l'une des aides les plus importantes dans la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion.

d) Le rôle des parents : entre soutien et frein

Les enseignants évoquent également le rôle des parents, dont l'implication varie fortement selon les situations familiales.

Les enseignantes n°2 et n°5 soulignent que certains parents ne sont pas toujours en mesure d'assurer un suivi régulier des apprentissages à domicile, notamment en raison des contraintes socio-économiques, familiales ou organisationnelles. Selon elles, cette situation peut créer des inégalités dans la mise en place des AR et dans le suivi des élèves.

Par ailleurs, certaines enseignantes mettent en évidence une forme de déresponsabilisation liée au diagnostic. Les enseignantes n°1 et n°4 expliquent :

« Le fait qu'il y ait un trouble, ça déculpabilise les parents. »

Selon elles, certains parents attribuent principalement les difficultés scolaires de leur enfant au trouble diagnostiqué, ce qui peut limiter leur implication dans le suivi scolaire.

Dans le même sens, l'enseignante n°2 évoque des situations où certains parents minimisent les difficultés rencontrées par leur enfant ou indiquent que celui-ci « *sait faire à la maison* », alors que des difficultés importantes sont observées en classe. Elle mentionne également des situations où certains bilans ne sont pas transmis dans leur intégralité.

Elle souligne également que le manque d'implication familiale peut influencer le parcours scolaire de certains élèves, notamment lorsque les difficultés ne sont pas prises en charge de manière régulière à domicile.

e) L'influence de la direction

Plusieurs enseignants mettent en évidence l'influence de la direction dans la mise en place des aménagements et de l'inclusion au sein de l'école.

Les enseignantes n°2 et n°5 expliquent que les décisions organisationnelles prises par la direction ont un impact sur leurs pratiques en classe, notamment en ce qui concerne la mise en place de l'AP ou la répartition des élèves. L'enseignante n°2 évoque des situations où l'organisation des horaires ou des dispositifs ne permettent pas toujours de dégager du temps pour travailler en petits groupes. Elle explique que, même si elle souhaiterait mettre en place davantage d'activités différenciées, l'organisation de l'école ne le permet pas toujours dans la pratique. Elle souligne que ces contraintes organisationnelles limitent la possibilité de mettre en place certains aménagements.

Elle ajoute aussi que certaines décisions prises au sein de l'école peuvent conduire à écarter des élèves présentant des troubles du comportement, ce qui limite leur maintien dans l'enseignement ordinaire.

À l'inverse, les enseignantes n°4 et n°8 expriment que le soutien de la direction peut faciliter la mise en place des aménagements. Lorsque la direction soutient les initiatives pédagogiques et organise les dispositifs de manière adaptée, cela permet de mieux répondre aux besoins des élèves.

Ces éléments montrent que l'organisation interne de l'école et les choix réalisés par la direction influencent concrètement les conditions de l'inclusion.

3.4.3 Influence des représentations sur les pratiques pédagogiques

a) Les aménagements raisonnables

Les enseignants expliquent mettre en place différents AR afin d'accompagner les EBS.

Les enseignantes n°4 et n°5 évoquent notamment l'octroi de temps supplémentaire lors des évaluations :

« Lors des contrôles, il aura plus de temps. » (E4)

« Je leur donne du temps supplémentaire. » (E5)

Les enseignantes n°2 et n°7 adaptent les supports et les consignes. L'enseignante n°2 précise :

« Je mets en fluo les mots importants dans la consigne. »

L'enseignante n°7 ajoute qu'elle propose des parcours différenciés pour atteindre les mêmes objectifs. Cela lui demande du temps mais elle considère que c'est nécessaire pour permettre la réussite des élèves.

L'enseignant n°3 ajuste les attentes en fonction des capacités des élèves, tandis que l'enseignant n°5 propose des exercices simplifiés :

« Je fais des petites feuilles un peu plus faciles qu'avant je n'aurais jamais faites. »

Cependant, certaines limites sont mises en évidence. L'enseignante n°1 adopte un regard plus critique sur les AR. Elle estime que les AR peuvent parfois avoir un effet contre-productif sur l'autonomie des élèves :

« Si on met trop d'aides en place, les enfants ne savent plus faire seuls. »

Certains enseignants craignent que les AR limitent le développement de l'autonomie des élèves.

Les enseignants n°3, n°4 et n°5 évoquent la charge mentale importante pour l'adulte. Étant donné que les élèves ne s'approprient pas toujours les AR, que certains n'y pensent pas ou ne les utilisent pas, cela oblige l'enseignant à y penser. L'enseignante n°5 insiste sur la nécessité de responsabiliser l'élève avec ces aménagements.

À l'inverse, les enseignantes n°6 et n°8 adoptent un regard plus nuancé en estimant que la mise en place des AR reste gérable :

« Ce n'est pas insurmontable. » (E6)

L'enseignante n°8 souligne toutefois que leur mise en place dépend du sens qu'elle leur attribue. Elle précise qu'elle essaie le plus possible de proposer des AR universels, comme l'installation de chambres à air aux pieds des chaises afin de permettre aux élèves de canaliser leur énergie.

b) La diversification des pratiques pédagogiques

Certains enseignants développent des pratiques pédagogiques variées pour favoriser l'engagement des élèves.

L'enseignante n°8 évoque l'école du dehors :

« L'école du dehors me permet de sortir du cadre traditionnel de la classe. »

Selon elle, cette approche peut être bénéfique pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans un cadre plus scolaire, comme les élèves avec un trouble de l'attention.

Cependant, ces pratiques restent limitées par des éléments matériels. L'enseignante n°2 explique ne pas pouvoir organiser des coins d'autonomie en raison du manque d'espace dans sa classe. L'enseignante n°6 précise qu'elle différencie pour certains élèves mais souligne une limite importante lors des évaluations qui doivent rester identiques pour tous les élèves en raison des consignes de la direction.

3.4.4 Effets de l'inclusion sur la dynamique de classe

a) Une gestion de classe plus complexe

Plusieurs enseignants évoquent une complexification de la gestion de classe liée à la diversité des besoins.

L'enseignante n°2 explique qu'il devient difficile de répondre à l'ensemble des élèves lorsque certains nécessitent une attention particulière :

« Quand on a 25 élèves et qu'il y en a 2 en difficulté, c'est compliqué. »

Elle insiste sur la nécessité de jongler entre les élèves tout en veillant à ne pas oublier les élèves en difficulté. Elle souligne que le temps consacré à certains élèves a des répercussions sur le reste du groupe. Lorsqu'elle prend le temps de réexpliquer une consigne ou d'aider individuellement un élève, elle est moins disponible pour les autres, ce qui peut entraîner des temps d'attente.

L'enseignante n°5 partage ce même avis en disant :

« Les autres, à un moment donné, ils en ont marre d'attendre. »

L'enseignant n°3, lui, met davantage en avant les conséquences sur la progression des apprentissages. Il explique que le temps consacré à réexpliquer certaines notions ou à adapter les activités ralentit l'avancée du programme.

L'enseignante n°4 évoque, quant à elle, la nécessité d'ajuster le rythme de travail afin de permettre à tous les élèves de suivre les activités proposées.

Ces éléments montrent que les enseignants doivent constamment adapter leur organisation pour faire face à l'hétérogénéité des besoins présents dans la classe.

b) Une influence sur le rythme des apprentissages

Les enseignants n°3 et n°5 évoquent une influence directe de l'inclusion sur le rythme des apprentissages.

Certains enseignants choisissent de ralentir volontairement la progression afin de permettre à tous les élèves de comprendre les notions abordées. L'enseignante n°5 explique :

« Si je sens que ma classe n'a pas compris, je ne vais pas avancer. »

« Toujours avancer sans eux, je ne sais pas faire ça. »

L'enseignante n°4 mentionne qu'elle adapte la progression des activités pour permettre à tous les élèves de suivre les apprentissages.

Ces pratiques traduisent une volonté de privilégier la compréhension des élèves à la progression du programme, ce qui modifie le rythme global de la classe.

Cependant, d'autres enseignants soulignent des limites de cette approche. L'enseignante n°4 précise qu'il n'est pas toujours possible d'attendre que tous les élèves aient compris :

« On ne peut pas toujours attendre que tout le monde ait compris. »

Dans le même sens, l'enseignant n°3 précise que certaines notions doivent être retravaillées plusieurs fois afin d'être comprises par tous les élèves, ce qui ralentit la progression prévue. Les enseignants n°3 et n°4 soulignent que les contraintes liées aux programmes et aux évaluations influencent directement le rythme des apprentissages.

Ces éléments mettent en évidence une tension constante entre progression des apprentissages et adaptation aux besoins des élèves.

c) Des effets positifs sur les relations entre élèves

Malgré les difficultés organisationnelles, plusieurs enseignants évoquent des effets positifs de l'inclusion sur les relations entre élèves.

L'enseignante n°8 précise :

« Les élèves apprennent davantage la solidarité et l'entraide. »

L'enseignante n°7 insiste sur l'importance d'expliquer aux autres élèves les AR mis en place afin de favoriser la compréhension des différences. Elle explique que cela permet de limiter les incompréhensions et de renforcer l'acceptation au sein du groupe.

L'enseignante n°2 évoque des situations concrètes d'entraide entre élèves, notamment pendant les moments de travail autonome ou les activités en petits groupes. Elle observe que certains élèves prennent spontanément l'initiative d'aider leurs camarades lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

Ces éléments montrent que l'inclusion peut contribuer au développement de compétences sociales, comme la coopération, l'empathie ou encore une meilleure compréhension des différences entre les élèves.

3.4.5 Facteurs facilitant l'inclusion

a) La collaboration avec les professionnels paramédicaux

Plusieurs enseignants évoquent la collaboration avec les professionnels paramédicaux comme un élément facilitant. Par professionnels paramédicaux, on entend les logopèdes, les neuropsychologues ou autres qui suivent l'élève en dehors de l'école.

Les enseignantes n°4, n°6 et n°8 soulignent l'intérêt des échanges avec les logopèdes ou les neuropsychologues. L'enseignant n°8 explique :

« Ils peuvent donner des pistes concrètes pour aider l'élève. »

Elle précise que ces échanges permettent de mieux comprendre les difficultés des élèves et d'ajuster les aménagements en conséquence.

Cependant, cette collaboration est parfois perçue de manière plus critique. Les enseignantes n°1 et n°4 estiment que certaines recommandations, comme les listes d'aménagements raisonnables, restent trop générales ou peu adaptées à la réalité de la classe. L'enseignante n°1 souligne que ces propositions peuvent être perçues comme peu concrètes ou déjà connues par les enseignants, comme le fait d'avoir une attitude bienveillante, ce qui limite leur utilité dans la pratique. Elle évoque également un sentiment de décalage entre les recommandations proposées et les besoins réels du terrain, ce qui peut parfois être vécu comme dévalorisant pour l'enseignant. L'enseignante n°4 ajoute à cela :

« J'ai l'impression que la neuropsychologue fait un copier-coller des fiches typologies de la FWB. »

Les deux enseignantes pensent que, comme les professionnels prennent en charge les élèves en individuel, ils ne se rendent pas compte des difficultés de l'élève au sein du groupe classe.

« Ils ne se rendent pas compte de la réalité de la classe. »

Ces éléments montrent que l'utilité de ces collaborations dépend de leur capacité à proposer des outils concrets et contextualisés.

b) Le rôle du pôle territorial

L'ensemble des participants souligne l'apport du pôle territorial dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Ils expliquent que les interventions du PT permettent d'obtenir des pistes plus ciblées grâce à l'observation en classe.

Ces échanges peuvent déboucher sur des outils concrets ou des AR directement applicables. Les enseignantes n°4 et n°5 insistent surtout sur l'importance de la communication, de la confiance et des échanges réguliers dans cette collaboration. L'enseignante n°4 explique que ce soutien lui a été particulièrement utile en début de carrière. De son côté, l'enseignant n°6 souligne que le fait que l'agent du pôle territorial prend le temps d'expliquer le trouble de l'élève constitue une aide importante dans sa pratique.

Cette collaboration est toutefois parfois perçue de manière plus nuancée. L'enseignante n°5 se montre plus réservée quant à l'efficacité du pôle territorial. Elle explique que les interventions restent souvent ponctuelles et ne permettent pas toujours d'assurer un suivi suffisamment régulier des élèves.

Ces éléments montrent que l'efficacité du pôle dépend notamment de la continuité de l'accompagnement et de la qualité des échanges avec les enseignants.

c) La collaboration avec les parents

Certains enseignants mettent en avant des collaborations positives avec les parents.

Les enseignantes n°7 et n°8 expliquent que des échanges réguliers avec les familles permettent de mieux comprendre les besoins des élèves et d'assurer une continuité entre la maison et l'école. Elles soulignent que cette communication facilite la mise en place de certains AR ainsi que le suivi des apprentissages des élèves.

L'enseignante n°2 évoque également des situations dans lesquelles certains parents relisent les consignes avec leur enfant ou l'aident à organiser son travail à domicile. Selon elle, ce soutien permet de mieux comprendre les attentes scolaires et d'accompagner davantage l'élève dans ses apprentissages.

Ces éléments montrent que la collaboration avec les parents peut représenter un soutien important lorsqu'une communication régulière et un suivi cohérent sont mis en place entre l'école et la famille.

d) La collaboration avec les Centres Psycho-Médico-Sociaux

La collaboration avec les Centres Psycho-Médico-Sociaux apparaît comme plus limitée et inégale selon les participants.

L'enseignante n°2 évoque une collaboration difficile, marquée par un manque de communication et de soutien concret.

Les enseignantes n°4 et n°6 indiquent, quant à elles, avoir peu, voire pas de contact avec les centres. L'enseignante n°7 partage aussi ce constat en évoquant un contact limité avec le CPMS.

Ces éléments mettent en évidence un manque de présence ou de visibilité du CPMS dans l'accompagnement des enseignants et des élèves, ce qui limite son rôle comme facteur facilitant.

e) L'expérience et les convictions des enseignants

Plusieurs enseignants expliquent que leur expérience professionnelle et leur parcours personnel influencent leur manière d'aborder l'inclusion.

Les enseignantes n°2 et n°7 soulignent que leur parcours scolaire les rend particulièrement attentives aux difficultés rencontrées par les élèves. L'enseignante n°2 met en évidence une volonté forte d'aider tous les élèves, malgré les contraintes rencontrées :

« C'est ce que j'aimerais mais c'est ce que je n'arrive pas à mettre en place. »

Elle précise que cette posture s'inscrit dans une réflexion constante sur ses pratiques. Elle explique que son engagement est en partie lié à son expérience personnelle, n'ayant pas bénéficié de tels aménagements durant sa propre scolarité.

Dans le même sens, l'enseignante n°5 évoque l'influence de son vécu familial :

« J'aurais voulu qu'on fasse ça avec mon fils. »

Elle précise que cette expérience l'amène à être particulièrement attentive aux élèves en difficulté et à chercher des solutions pour les aider à progresser.

L'enseignante n°6 explique que son expérience professionnelle lui permet aujourd'hui d'identifier plus rapidement les difficultés chez les élèves et d'adapter ses pratiques de manière plus efficace.

Ces éléments montrent que les pratiques inclusives ne reposent pas uniquement sur des dispositifs institutionnels mais aussi sur les expériences personnelles, les convictions et les valeurs des enseignants.

f) Des leviers identifiés par les enseignants

Certains enseignants évoquent également des leviers concrets permettant d'améliorer la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion.

L'enseignante n°7 met en avant la nécessité d'adapter les outils d'évaluation. Elle évoque la mise en place de bulletins spécifiques afin de mieux refléter les compétences des EBS.

« Il faudrait adapter les bulletins pour que ce soit plus représentatif de leurs forces et de leurs faiblesses. »

Elle explique que les bulletins actuels ne permettent pas toujours de se rendre compte des progrès des élèves en difficulté.

L'enseignante n°8 met en avant l'intérêt de proposer des situations d'apprentissage différentes, notamment à travers l'école du dehors.

L'enseignante n°6 met également en évidence l'importance de mieux comprendre les troubles des élèves afin d'adapter les pratiques pédagogiques. Elle explique que l'identification des difficultés permet de proposer des réponses plus adaptées.

L'ensemble de ces résultats met en évidence des représentations globalement favorables à l'inclusion des EBS, centrées sur l'adaptation des pratiques pédagogiques. Toutefois, les enseignants soulignent de nombreuses limites liées aux conditions concrètes des moyens mis en œuvre, notamment en termes de ressources, de formation et d'organisation scolaire. Les résultats montrent également que l'inclusion influence la dynamique de classe et repose sur des facteurs facilitants tels que la collaboration et l'expérience professionnelle, dont l'efficacité varie selon les contextes.

L'analyse des entretiens réalisés auprès des enseignants a permis de mettre en évidence plusieurs éléments significatifs concernant leurs représentations de l'inclusion, les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion, ainsi que les forces identifiées au sein de leur pratique professionnelle. Ces résultats apportent un éclairage concret sur la réalité du terrain et permettent de mieux comprendre les enjeux auxquels les enseignants sont confrontés au quotidien.

Dans le chapitre suivant, je mettrai ces résultats en perspective avec la littérature du Chapitre 1 afin d'en dégager une analyse plus approfondie. Ce chapitre 4 sera donc consacré à la discussion des résultats dans le but d'interpréter les données recueillies, d'identifier les convergences et les écarts avec la littérature et de répondre à la question de recherche.

4 Chapitre 4 : Discussion et préconisations

Dans le cadre de ce travail, je me suis intéressée aux représentations des enseignants concernant l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ainsi qu'à leur influence sur les moyens propices à l'inclusion mis en œuvre dans l'enseignement ordinaire. Pour rappel, la question de recherche s'intitule : « *Comment les représentations des enseignants de l'enseignement primaire ordinaire influencent-elles la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* »

Pour répondre à cette question de recherche, j'ai mobilisé trois méthodes. La première visait à contextualiser la problématique et à en préciser les repères théoriques à travers une analyse de la littérature (Chapitre 1). La deuxième reposait sur la rencontre de témoins privilégiés, apportant un éclairage professionnel et institutionnel sur la thématique (Chapitre 2). Enfin, la troisième méthode consistait en la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants afin de recueillir leurs représentations et leur expérience de terrain (Chapitre 3).

Les résultats issus de ces différentes méthodes mettent en évidence que l'inclusion ne peut être comprise uniquement à travers les dispositifs existants ou les prescriptions institutionnelles. Elle s'inscrit dans une articulation complexe entre représentations professionnelles, contraintes de terrain et cadre institutionnel.

Dans ce chapitre 4, je propose de croiser les apports de la littérature avec les résultats empiriques afin d'identifier les ressemblances, les écarts et les tensions entre les discours théoriques et la réalité vécue par les enseignants. Cette mise en perspective permettra d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche.

Sur cette base, plusieurs pistes de réflexion et des préconisations seront proposées afin de soutenir le développement des pratiques inclusives au sein de l'enseignement ordinaire.

4.1 Tension entre idéal inclusif et réalité de terrain

Les résultats mettent en évidence une forme de tension entre les principes de l'inclusion auxquels les enseignants adhèrent globalement et les difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit de les appliquer concrètement dans la pratique quotidienne.

La majorité des enseignants interrogés associent l'inclusion à l'idée d'adapter les pratiques pédagogiques afin que chaque élève puisse trouver sa place au sein de la classe.

Cette vision rejoint la question de l'accès aux apprentissages pour les élèves à besoins spécifiques, qui dépend en grande partie de la capacité de l'école à prendre en compte la diversité des besoins présents dans les classes. Ces constats vont dans le sens des travaux de Tremblay (2012) et de Magerotte et al. (2022), mais également de la vision exprimée par le témoin n°3, pour qui l'inclusion implique une transformation plus large du fonctionnement scolaire.

Toutefois, les données recueillies montrent aussi que cette adhésion aux principes inclusifs se confronte rapidement aux réalités du terrain. Certains enseignants évoquent un écart important entre l'idéal de l'inclusion et ce qu'ils parviennent réellement à mettre en place dans leur pratique quotidienne. D'autres insistent davantage sur les difficultés liées au rythme des apprentissages, à l'hétérogénéité des besoins ou encore à la gestion du groupe classe.

Ces résultats sont particulièrement éclairants car ils indiquent que les difficultés rencontrées ne relèvent pas d'un manque d'adhésion au principe d'inclusion, mais plutôt d'une faisabilité limitée dans un contexte contraint. Cette analyse va dans le même sens que Jeancler (2022) et Bovey et al. (2025) qui mettent en évidence le décalage entre les discours inclusifs et les normes scolaires traditionnelles.

Les propos du témoin n°2 vont également dans ce sens. Celui-ci insiste sur le manque de préparation des enseignants face aux enjeux de l'inclusion ainsi que sur leur sentiment de solitude professionnelle. Cela semble montrer que les difficultés rencontrées ne relèvent pas uniquement des compétences individuelles des enseignants, mais aussi de facteurs plus structurels et institutionnels.

Ainsi, le fait d'avoir une représentation positive de l'inclusion ne suffit pas nécessairement à garantir la mise en place concrète des moyens propices à l'inclusion. Les enseignants doivent composer avec différentes contraintes, qu'elles soient organisationnelles, pédagogiques ou institutionnelles. Dans ce contexte, ils sont parfois amenés à arbitrer entre l'adaptation aux besoins des élèves et les exigences scolaires auxquelles ils doivent répondre.

L'inclusion apparaît alors moins comme une réalité fixe que comme un processus en constante adaptation qui se construit au quotidien dans les pratiques de terrain. Ces ajustements ont des conséquences directes pour les EBS, puisque leurs conditions d'apprentissage dépendent en partie des choix et des possibilités d'action des enseignants.

4.2 Décalage entre les savoirs issus de la recherche et les perceptions du terrain

Les résultats mettent en évidence un certain décalage entre les connaissances issues de la littérature scientifique et la manière dont les enseignants perçoivent les pratiques inclusives sur le terrain.

Plusieurs enseignants associent l'inclusion à une surcharge de travail importante, en particulier en lien avec la mise en place des AR. Pourtant, les travaux de Leroux et Paré (2016) montrent que la différenciation pédagogique peut s'intégrer dans les pratiques ordinaires et profiter à l'ensemble de la classe. Ce contraste semble montrer que les AR sont souvent perçus par les enseignants comme des tâches qui viennent s'ajouter à leur travail habituel, alors que la littérature les présente comme une autre manière d'organiser les pratiques pédagogiques déjà existantes. La difficulté ne concerne pas uniquement les pratiques elles-mêmes, mais également la façon dont elles sont pensées et comprises par les enseignants.

Ce décalage ne peut toutefois pas être réduit à une simple méconnaissance des apports scientifiques. Il s'inscrit davantage dans une réalité professionnelle souvent perçue comme contraignante par les enseignants. Leurs représentations se construisent en grande partie à partir de leur expérience quotidienne, marquée par la nécessité de gérer simultanément de nombreuses exigences et responsabilités.

Par ailleurs, les enseignants ne partagent pas tous la même perception des aménagements. Certains expriment une crainte d'une perte d'autonomie des élèves, estimant que la multiplication des AR pourrait limiter leur capacité à travailler seuls. À l'inverse, d'autres les considèrent comme gérables lorsqu'ils font sens et s'intègrent dans leurs pratiques.

Cette divergence montre que les AR ne sont pas perçus de la même manière par tous les enseignants. Leur interprétation semble fortement influencée par les représentations professionnelles et les expériences de chacun. Ainsi, un même dispositif peut être considéré par certains comme un soutien indispensable pour l'élève, tandis que d'autres peuvent y voir un risque de freiner le développement de son autonomie ou de ses apprentissages.

Ces différences de perception ont des conséquences concrètes pour les élèves à besoins spécifiques. En pratique, ils ne bénéficient pas toujours des mêmes opportunités d'apprentissage ou du même niveau de soutien, puisque cela dépend en partie du regard porté par les enseignants sur les dispositifs inclusifs.

Les propos du témoin n°1 permettent d'affiner cette analyse. Il insiste sur l'importance d'un accompagnement pratico-pratique directement en classe, favorisant une appropriation concrète des outils proposés.

Le témoin n°2 met quant à lui en évidence que certaines représentations reposent davantage sur une anticipation des difficultés que sur la réalité des pratiques. Autrement dit, les AR sont parfois perçus comme complexes ou chronophages avant même d'avoir été expérimentés. Ces résultats suggèrent que les représentations ne se construisent pas uniquement à partir de l'expérience mais aussi à partir d'anticipations susceptibles d'amplifier les difficultés perçues et freiner la mise en œuvre de certaines pratiques.

Les représentations des enseignants semblent se construire à l'intersection de plusieurs éléments : les savoirs théoriques, l'expérience professionnelle ainsi que les réalités du terrain. Ces différents facteurs influencent ensuite la manière dont les moyens propices à l'inclusion sont compris et mobilisés.

4.3 Contraintes réelles renforcées par des représentations professionnelles

Les résultats montrent que les contraintes évoquées par les enseignants reposent à la fois sur des difficultés concrètes et sur la manière dont celles-ci sont perçues et interprétées.

Les enseignants soulignent notamment le manque de ressources humaines, tandis que d'autres insistent davantage sur la charge mentale associée à la gestion des aménagements. Ces éléments rejoignent les travaux de Bovey et al. (2025), qui identifient ces contraintes comme des entraves, voire des freins majeurs à l'inclusion.

Toutefois, les données recueillies suggèrent que ces contraintes ne peuvent être comprises uniquement comme des réalités objectives. Le témoin n°2 apporte une nuance en indiquant que certaines difficultés liées aux AR peuvent être amplifiées par les représentations des enseignants. Il souligne que certains aménagements sont perçus comme plus lourds qu'ils ne le sont réellement.

Ces résultats montrent que les représentations ne se limitent pas à refléter la réalité professionnelle mais qu'elles participent également à sa construction. Comme le souligne Tremblay (2012), le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle central dans l'engagement professionnel des enseignants et dans leur capacité à adapter leurs pratiques.

Lorsqu'un enseignant perçoit les aménagements comme trop contraignants, il peut être moins enclin à les mettre en place. Cela peut alors limiter les possibilités d'adaptation pédagogique proposées aux élèves. Cette dynamique a des conséquences directes pour les EBS, puisque l'accès aux aménagements nécessaires à leur progression dépend en partie de la manière dont ceux-ci sont perçus par les enseignants.

Les contraintes évoquées apparaissent donc à la fois comme des réalités concrètes et comme des constructions liées aux représentations des enseignants. La manière dont les enseignants interprètent ces difficultés semble ainsi renforcer leur impact sur la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion.

4.4 Construction des représentations ancrée dans le contexte institutionnel

Les résultats montrent que les représentations des enseignants ne se construisent pas indépendamment du contexte dans lequel ils travaillent. Elles semblent fortement influencées par l'environnement institutionnel et les conditions de travail.

Les contraintes organisationnelles, le manque de ressources humaines ou encore les exigences liées aux programmes et aux évaluations reviennent dans les discours des témoins privilégiés et des enseignants. Ces éléments apparaissent comme des facteurs importants dans la mise en place des moyens propices à l'inclusion. Ces constats rejoignent les travaux de Bovey et al. (2025) et de Jeancler (2022), qui mettent en évidence l'influence des normes scolaires sur les pratiques éducatives.

Le rôle de la direction ressort également comme un élément central. Plusieurs enseignants soulignent que certaines décisions organisationnelles, comme la gestion du temps, la répartition des ressources ou les dispositifs mis en place dans l'école, peuvent soit soutenir, soit compliquer la mise en place des AR.

À l'inverse, certains enseignants estiment qu'une direction soutenance représente un réel appui pour les enseignants. Elle peut notamment favoriser une meilleure organisation des ressources et encourager le développement d'initiatives pédagogiques en faveur de l'inclusion.

Les propos des témoins privilégiés vont également dans ce sens. Le témoin n°1 insiste sur l'importance du rôle de la direction dans le développement des pratiques inclusives, tandis que le témoin n°2 souligne la nécessité d'un cadre organisationnel cohérent afin de soutenir les enseignants dans leur travail.

Ces éléments montrent que les représentations des enseignants ne sont pas qu'individuelles mais socialement et institutionnellement situées, ce qui rejoint les travaux de Fortier et al. (2018).

La direction apparaît comme un acteur clé de l'inclusion. Elle influence à la fois les conditions de travail des enseignants et leurs représentations de la faisabilité des pratiques inclusives.

4.5 Appropriation différenciée des dispositifs, révélatrice des enjeux de l'inclusion

Les résultats montrent que les dispositifs existants, tels que les AR, l'accompagnement personnalisé ou le DAccE, sont connus des enseignants mais ne sont pas toujours pleinement mobilisés dans les pratiques.

Cette appropriation partielle ne semble pas pouvoir être expliquée uniquement par un manque d'engagement des enseignants. Elle paraît davantage liée à un écart entre les outils proposés et les réalités rencontrées dans la classe. Certains enseignants évoquent des difficultés concrètes dans leur mise en œuvre ou disent avoir du mal à percevoir leur utilité au quotidien.

Ce constat rejoint également les propos du témoin n°3, qui souligne le caractère parfois très administratif de certains outils. Le témoin n°1 insiste plutôt sur l'importance de la collaboration entre les acteurs pour que ces outils puissent réellement soutenir les pratiques.

Les résultats suggèrent ainsi que l'efficacité des dispositifs ne dépend pas seulement de leur existence au niveau institutionnel, mais surtout de la manière dont les enseignants se les approprient dans leur pratique. Un outil peut être présent dans la classe sans pour autant être pleinement intégré ou utilisé de façon concrète.

Les enseignants semblent d'ailleurs davantage mobiliser ces outils lorsqu'ils leur paraissent utiles, accessibles et adaptés à leur réalité professionnelle. L'effectivité des dispositifs proposés pour les EBS dépend donc moins de leur présence formelle que du sens que les enseignants leur attribuent dans leur pratique.

Cette dynamique met en évidence une tension entre les attentes institutionnelles et les réalités du terrain. Elle rejoint les analyses de Jeancler (2022), qui met en avant le risque d'une inclusion surtout présente dans les discours, mais plus difficile à traduire concrètement dans les pratiques.

4.6 Influence directe des représentations sur les pratiques pédagogiques

Les résultats montrent que les représentations des enseignants influencent directement leurs pratiques pédagogiques ainsi que la manière dont les moyens propices à l'inclusion se concrétisent en classe.

Les différences observées entre les enseignants traduisent des conceptions variées de l'inclusion. Pour certains, celle-ci implique d'adapter davantage les pratiques et de mettre en place une différenciation pédagogique plus importante. Pour d'autres, elle doit rester compatible avec le maintien de l'autonomie des élèves ou avec le rythme de la classe.

Ces différences de perception ne sont pas sans conséquence. Elles orientent les choix réalisés par les enseignants. Ceux-ci peuvent accorder plus d'importance à certaines dimensions, comme la compréhension des élèves, la progression du programme ou encore la gestion du groupe classe. Ces priorités varient selon leur propre vision de l'inclusion. Ces choix influencent directement les conditions d'apprentissage des EBS, notamment leur accès aux contenus, leur participation en classe et la prise en compte de leurs besoins.

Ces résultats rejoignent les travaux de Tremblay (2012), qui montrent que les représentations professionnelles influencent les pratiques pédagogiques et le niveau d'engagement dans les démarches inclusives. Ils s'inscrivent également dans la continuité des analyses de Hornby (2015), selon lesquelles les croyances des enseignants jouent un rôle important dans la manière dont les dispositifs inclusifs sont mis en œuvre, notamment en fonction de ce qu'ils considèrent comme faisable dans leur contexte de travail.

La question du rythme des apprentissages apparaît comme particulièrement révélatrice. Certains enseignants expliquent choisir de ralentir le rythme afin de mieux répondre aux besoins des élèves, tandis que d'autres perçoivent cette adaptation comme une difficulté ou une limite au fonctionnement de la classe. Cela montre que l'inclusion ne se résume pas uniquement à des adaptations pédagogiques mais qu'elle implique aussi un positionnement professionnel par rapport aux normes scolaires et aux attentes de performance. Ces positionnements influencent concrètement la manière dont les EBS peuvent accéder aux apprentissages et progresser dans leur parcours scolaire.

De la même manière, les tensions liées à la gestion du groupe classe mettent en évidence que l'inclusion conduit les enseignants à répartir leur attention entre d'une part les élèves à besoins spécifiques et d'autre part le reste de la classe. Ce partage du temps et de l'attention est interprété différemment selon les enseignants.

Certains y voient une opportunité d'adapter leur enseignement, tandis que d'autres le perçoivent comme une contrainte, notamment lorsqu'ils ont le sentiment de devoir délaissé une partie du groupe pour en accompagner une autre.

Ces résultats rejoignent les analyses de Fortier et al. (2018), qui montrent que les pratiques inclusives varient selon les représentations des enseignants mais aussi selon le contexte dans lequel ils exercent. Ils font également écho aux travaux d'Alexandre et Baurain (2024), qui identifient certaines représentations comme des freins à l'inclusion, notamment lorsque les enseignants associent celle-ci à un ralentissement du programme, à une surcharge de travail ou encore à un manque de compétences pour répondre aux besoins des élèves.

Les propos des témoins privilégiés permettent aussi d'apporter une nuance importante. Ces représentations ne sont pas fixes et peuvent évoluer avec l'expérience. Le témoin n°2 souligne que les enseignants modifient progressivement leur regard à travers leur engagement dans les pratiques. De son côté, le témoin n°3 insiste davantage sur l'importance de l'expérimentation et de l'expérience dans l'appropriation de ces démarches.

Les représentations influencent donc l'action pédagogique. Elles ne concernent pas uniquement la manière dont les enseignants perçoivent l'inclusion de façon théorique, mais orientent concrètement leurs choix, les dispositifs qu'ils mobilisent et les limites qu'ils se fixent.

Enfin, les effets positifs identifiés concernant les relations entre élèves, notamment en termes d'entraide, de coopération et de compréhension des différences, montrent que l'inclusion ne peut pas être réduite aux seules difficultés organisationnelles. Lorsque les enseignants perçoivent des bénéfices concrets dans la classe, ils semblent davantage susceptibles de s'investir dans les démarches inclusives et de leur attribuer une réelle valeur pédagogique et sociale.

Les représentations apparaissent alors non seulement comme de possibles freins, mais aussi comme des leviers pouvant favoriser la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion. Ces effets peuvent avoir des répercussions positives pour les EBS, notamment en termes de participation sociale, de sentiment d'appartenance au groupe classe et de progression dans les apprentissages.

4.7 Interactions professionnelles comme facteur de construction des représentations

Les résultats montrent que les représentations des enseignants se construisent à travers leurs interactions avec les différents acteurs présents autour de l'élève.

Les relations avec les acteurs externes, comme les parents, le CPMS, le PT et les professionnels paramédicaux, apparaissent relativement ambivalentes dans les discours recueillis. Dans certains cas, ces collaborations sont perçues comme un soutien utile, notamment lorsque les échanges apportent des pistes concrètes et adaptées à la réalité de la classe. À l'inverse, elles peuvent être vécues comme éloignées de la réalité de la classe ou trop normatives lorsqu'elles reposent sur des recommandations générales.

Ces résultats montrent que la collaboration, souvent présentée dans les politiques éducatives comme une solution évidente, ne produit pas automatiquement des effets positifs. Son utilité dépend de sa capacité à répondre aux réalités du travail enseignant et aux besoins rencontrés sur le terrain.

Ce constat rejoint les travaux de Curchod-Ruedi et al. (2013), qui mettent en avant le potentiel du travail interprofessionnel tout en soulignant les difficultés pouvant apparaître lorsque les acteurs ne partagent pas une compréhension commune des situations. Il fait également écho aux analyses de l'OCDE (2019) et de l'UNESCO (2020), qui insistent sur les obstacles liés au manque de temps, aux difficultés de coordination ou encore au manque de clarté dans la répartition des rôles.

Les résultats de cette recherche permettent toutefois d'aller plus loin en montrant que ces difficultés ne relèvent pas uniquement de contraintes organisationnelles. Elles semblent également influencer la manière dont les enseignants perçoivent les dispositifs d'accompagnement. Lorsque les collaborations sont jugées peu utiles ou peu adaptées, elles peuvent renforcer une certaine méfiance ou une prise de distance vis-à-vis de ces dispositifs.

La place des parents illustre également cette dynamique. Une collaboration vécue comme positive peut favoriser une meilleure continuité des apprentissages et soutenir la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion. À l'inverse, des difficultés de communication ou certaines incompréhensions peuvent être perçues comme des obstacles supplémentaires par les enseignants. Ce constat rejoint les analyses de Hornby (2015), tout en montrant que la qualité de cette relation dépend aussi de la capacité de l'école à mettre en place un cadre de communication clair et partagé entre les différents acteurs.

Les propos des témoins privilégiés viennent éclairer cette analyse. Le témoin n°1 insiste sur l'importance d'un accompagnement de proximité tandis que le témoin n°2 souligne la nécessité d'une posture collaborative fondée sur la co-construction. Ces éléments confirment que la qualité des interactions constitue à la fois un levier et un défi pour l'inclusion.

Les interactions professionnelles apparaissent ainsi à la fois comme un espace de construction des représentations et comme un lieu où peuvent émerger certaines tensions. La manière dont les collaborations sont vécues par les enseignants influence la cohérence des réponses apportées aux besoins des EBS. Selon le contexte, ces interactions peuvent donc soutenir la mise en œuvre ou, au contraire, en mettre en évidence certaines limites.

Dans cette perspective, les représentations des enseignants ne peuvent pas être envisagées comme de simples opinions individuelles. Elles se construisent dans un ensemble de relations professionnelles et de dynamiques institutionnelles qui influencent la manière dont l'inclusion est pensée, comprise et appliquée sur le terrain.

4.8 Vécu personnel et professionnel comme filtre d'interprétation de l'inclusion

Les résultats montrent que les représentations des enseignants sont étroitement liées à leur parcours personnel et professionnel.

Certaines expériences vécues, que ce soit dans le cadre scolaire, familial ou professionnel, semblent renforcer leur sensibilité aux difficultés rencontrées par les élèves et favoriser leur engagement dans des pratiques inclusives. À l'inverse, le manque de formation ou le sentiment de ne pas être suffisamment outillé peut fragiliser ces représentations et amener certains enseignants à percevoir l'inclusion comme difficile à mettre en œuvre dans la réalité de la classe.

Ces résultats rejoignent les travaux de Hornby (2015) qui mettent en évidence le rôle des croyances et du sentiment d'efficacité personnelle dans l'engagement des enseignants envers les pratiques inclusives. Ils s'inscrivent également dans la continuité des analyses de Tremblay (2012) qui soulignent l'importance de la formation et de l'accompagnement dans l'évolution des représentations professionnelles.

Les données recueillies suggèrent que les représentations ne relèvent pas uniquement d'un niveau de compétence ou de formation mais qu'elles sont traversées par des dimensions subjectives liées à l'histoire personnelle des enseignants.

Le fait que certaines expériences renforcent l'engagement dans l'inclusion indique que cette démarche repose non seulement sur des savoirs professionnels mais aussi sur des valeurs, des sensibilités et des expériences vécues.

Les propos du témoin n°2 viennent renforcer cette analyse en mettant en évidence que l'évolution des représentations passe par l'engagement dans les pratiques et par un accompagnement dans la durée. Cette perspective souligne que les représentations ne sont pas figées mais qu'elles se transforment progressivement à travers l'expérience.

Ces constats rejoignent les travaux de Fortier et al. (2018) qui montrent que les représentations professionnelles évoluent en fonction des expériences vécues et du contexte de travail. Ils vont également dans le sens des analyses de Bovey et al. (2025) qui soulignent l'importance du sentiment de compétence et des attentes professionnelles dans l'engagement des enseignants envers les pratiques inclusives.

Le vécu personnel et professionnel semble ainsi jouer un rôle important dans la manière dont les enseignants interprètent l'inclusion. Il influence leur perception de sa faisabilité, l'intérêt qu'ils lui accordent ainsi que leur sentiment d'être capables de mettre en place les adaptations nécessaires.

Les représentations ne peuvent donc pas être expliquées uniquement par un manque de formation ou de ressources. Elles s'inscrivent aussi dans des trajectoires individuelles et professionnelles qui influencent l'engagement des enseignants dans les démarches inclusives. Cet engagement a des répercussions concrètes pour les EBS, notamment à travers la qualité des adaptations proposées et les opportunités d'apprentissage qui leur sont offertes.

4.9 Implications pour les élèves à besoins spécifiques : des expériences d'inclusion inégales

Les résultats de cette recherche montrent que les effets de l'inclusion sur les élèves à besoins spécifiques ne sont pas identiques d'un contexte à l'autre. Ils varient en fonction des représentations et des pratiques des enseignants.

Les choix pédagogiques réalisés par les enseignants, qu'il s'agisse du rythme des apprentissages, de la mise en place des AR ou encore de la gestion du groupe classe, influencent directement les conditions d'apprentissage des EBS. L'accès aux apprentissages, la participation en classe et les opportunités de progression semblent dépendre, au moins en partie, de la manière dont les enseignants perçoivent et mobilisent les moyens propices à l'inclusion.

Ces résultats montrent que l'inclusion ne se traduit pas de façon uniforme. Deux élèves à besoins spécifiques peuvent vivre des expériences très différentes selon le contexte de la classe et les pratiques de l'enseignant. Ce constat rejoint les travaux de Tremblay (2012), tout en nuancant l'idée d'un accès réellement équitable aux apprentissages.

Les résultats font également écho aux analyses d'Alexandre et Baurain (2024) ainsi qu'à celles de Jeancler (2022), qui mettent en évidence le caractère parfois partiel et inégal de l'inclusion dans les pratiques.

Ces éléments soulignent un enjeu important d'équité scolaire. Lorsque l'inclusion dépend fortement des représentations et des pratiques des enseignants, elle peut entraîner des différences importantes entre les EBS. Tous ne bénéficient pas nécessairement des mêmes AR ni des mêmes opportunités d'apprentissage, ce qui interroge la capacité du système scolaire à garantir une inclusion effective pour tous les élèves.

L'inclusion apparaît ainsi comme une réalité variable, dont les effets dépendent largement des représentations professionnelles, des pratiques pédagogiques et des conditions concrètes dans lesquelles elle est mise en œuvre.

Dans une perspective de santé publique, ces différences d'accès aux apprentissages peuvent être envisagées comme des formes d'inégalités sociales de santé. Les expériences vécues à l'école influencent le développement global des élèves, leur bien-être, leur estime de soi ainsi que leur participation sociale. Dès lors, une inclusion mise en œuvre de manière inégale peut contribuer à renforcer certaines vulnérabilités, tandis qu'une inclusion effective peut constituer un levier important de promotion de la santé et de réduction des inégalités.

4.10 Préconisations

À l'issue de cette recherche, je peux formuler plusieurs préconisations afin de soutenir le développement des pratiques inclusives au sein de l'enseignement ordinaire. Celles-ci s'appuient à la fois sur les résultats empiriques recueillis auprès des enseignants et des témoins privilégiés ainsi que sur les apports de la littérature.

4.10.1 Dans l'idéal : vers une approche systémique de l'inclusion

Les résultats de cette recherche montrent que l'inclusion ne peut reposer uniquement sur les enseignants, mais nécessite une transformation plus globale du système scolaire.

Dans une perspective idéale, il semblerait important de développer une approche plus globale de l'inclusion, reposant sur plusieurs leviers complémentaires.

Tout d'abord, le renforcement des ressources humaines dans les classes apparaît comme un besoin important, malgré l'existence de dispositifs comme l'AP, dont les effets semblent parfois limités dans la pratique. La présence plus régulière d'adultes supplémentaires, formés et identifiés comme des personnes de confiance, pourrait faciliter le travail en petits groupes ainsi qu'un accompagnement plus individualisé. Ces conditions sont essentielles pour permettre une meilleure adaptation aux besoins des élèves et favoriser un accès plus équitable aux apprentissages.

Ensuite, la formation des enseignants devrait être repensée, tant dans la formation initiale que dans la formation continue. Des formations plus concrètes et centrées sur les pratiques permettraient probablement aux enseignants de mieux s'approprier certaines stratégies pédagogiques et de mettre en place plus efficacement des AR.

L'amélioration de la collaboration entre les différents acteurs apparaît également comme un enjeu important. Les échanges entre enseignants, directions, CPMS, PT, professionnels paramédicaux et parents jouent un rôle important dans la cohérence des réponses apportées aux élèves. Une collaboration plus régulière, une clarification des rôles de chacun ainsi qu'une meilleure prise en compte des réalités du terrain pourraient favoriser une mise en œuvre plus cohérente et plus concrète des moyens propices à l'inclusion.

Enfin, une réflexion sur les normes scolaires apparaît nécessaire. Les tensions observées entre les objectifs d'inclusion et les exigences institutionnelles invitent à repenser certaines modalités d'évaluation et de progression, afin de mieux prendre en compte la diversité des élèves. À titre d'exemple, l'élaboration de bulletins adaptés pourrait permettre de mieux refléter les compétences des EBS. Cela permettrait de valoriser leurs progrès réels et d'objectiver leurs apprentissages, au-delà des normes scolaires standardisées.

Dans une perspective de santé publique, ces éléments soulignent l'importance d'un environnement scolaire inclusif comme facteur de réduction des inégalités et de promotion du bien-être des élèves. Ils contribuent également à favoriser la participation sociale et le sentiment d'appartenance des EBS au sein de l'école.

4.10.2 Dans la réalité : soutenir les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes

Si ces transformations relèvent d'une évolution structurelle du système scolaire, des pistes plus réalistes peuvent être envisagées à l'échelle des pratiques professionnelles.

Il apparaît notamment pertinent de favoriser des AR universels pouvant être intégrés dans les pratiques ordinaires, sans générer une surcharge excessive pour l'enseignant. Ces AR peuvent d'ailleurs avoir des effets positifs pour l'ensemble des élèves, tout en facilitant l'accès aux apprentissages pour les EBS.

Le développement de temps d'échange entre enseignants apparaît comme une piste intéressante. Le partage de pratiques, d'outils ou encore d'expériences pourrait favoriser une meilleure collaboration entre professionnels et soutenir l'évolution des représentations liées à l'inclusion.

Dans cette perspective, la méthode de l'arpentage évoquée par le témoin n°3 pourrait être davantage utilisée au sein des écoles. Ce type de démarche pourrait encourager une réflexion collective et une co-construction des pratiques pédagogiques. Ces dynamiques collectives peuvent contribuer à améliorer la qualité des réponses apportées aux EBS.

Par ailleurs, un accompagnement de proximité, comme celui proposé par le pôle territorial, pourrait être renforcé. Les résultats montrent que les interventions en classe permettant d'observer les élèves dans leur environnement réel sont particulièrement aidantes pour les enseignants. Ce type d'intervention pourrait également être bénéfique pour les professionnels paramédicaux, tels que les logopèdes, neuropsychologues ou ergothérapeutes, qui suivent régulièrement les élèves dans un contexte hors classe et en individuel. Cela pourrait permettre une meilleure compréhension des besoins des EBS dans leur contexte réel d'apprentissage et favoriser la mise en place d'interventions davantage adaptées à leur situation.

Enfin, il semble important de soutenir la collaboration avec les parents à travers une communication claire et régulière. Une meilleure continuité entre les différents environnements de l'élève peut favoriser une cohérence des apprentissages et du suivi proposé. Cet aspect paraît particulièrement important pour les EBS, dont les progrès dépendent souvent de la cohérence des accompagnements mis en place.

Ces ajustements montrent que, même dans un contexte marqué par certaines contraintes, il existe encore des possibilités d'action pour soutenir une mise en œuvre plus concrète des moyens propices à l'inclusion. Ils pourraient contribuer à améliorer les conditions d'apprentissage et de participation des EBS au sein de l'enseignement ordinaire.

4.10.3 Perspectives de recherche

Cette recherche ouvre plusieurs pistes permettant d'approfondir la compréhension des mécanismes liés à l'inclusion scolaire et aux représentations professionnelles des enseignants.

Tout d'abord, il pourrait être intéressant d'élargir l'échantillon afin de diversifier les profils des enseignants et de mieux rendre compte de la variété des pratiques et des représentations. La mise en place d'un focus group pourrait également constituer une piste pertinente. En plus de permettre un retour des résultats aux participants, ce type de démarche favoriserait les échanges entre enseignants et la confrontation des points de vue. Cela pourrait faire émerger certaines tensions, convergences ou divergences moins visibles dans les entretiens individuels.

Par ailleurs, inclure davantage d'acteurs, comme les directions ou les parents permettrait d'approfondir la compréhension des dynamiques relationnelles autour de l'inclusion scolaire.

Enfin, une approche longitudinale pourrait être envisagée afin d'analyser l'évolution des représentations des enseignants au fil du temps, notamment en lien avec leur expérience professionnelle et leur parcours de formation.

Ces perspectives ouvrent la voie à de futures recherches permettant d'approfondir la compréhension des mécanismes qui influencent la prise en compte – ou non – des principes de l'inclusion.

Cette recherche met en évidence que l'inclusion scolaire ne peut pas être envisagée uniquement comme une question pédagogique. Elle renvoie également à des dimensions institutionnelles, relationnelles et individuelles qui influencent concrètement sa mise en œuvre sur le terrain.

Les représentations des enseignants apparaissent comme un élément central dans ce processus. Elles se construisent à travers les conditions de travail, les expériences personnelles et professionnelles ainsi que les interactions avec les différents acteurs du système scolaire, tout en influençant directement la manière dont les moyens propices à l'inclusion sont mobilisés dans les pratiques.

5 Conclusion

Au terme de ce mémoire réalisé dans le cadre de mon Master en Sciences de la Santé Publique, j'ai cherché à répondre à la question suivante : « *Comment les représentations des enseignants de l'enseignement primaire ordinaire influencent-elles la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* ».

Cette recherche s'inscrit dans une volonté de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion, en croisant les apports de la littérature (Chapitre 1), le regard de témoins privilégiés (Chapitre 2) et l'expérience concrète des enseignants, explorée à travers des entretiens semi-directifs (Chapitre 3).

L'analyse montre que l'inclusion scolaire est aujourd'hui largement considérée comme un objectif important et légitime au sein de l'enseignement. Les enseignants rencontrés adhèrent globalement aux principes de l'inclusion et défendent une vision de l'école davantage centrée sur l'adaptation aux besoins des élèves. Ces éléments témoignent d'une évolution des représentations professionnelles, en lien avec les orientations politiques actuelles et les travaux scientifiques soutenant le développement d'une école plus inclusive.

Toutefois, cette adhésion aux principes inclusifs ne se traduit pas toujours concrètement dans les pratiques. Les résultats mettent en évidence un décalage entre l'idéal inclusif et les moyens concrets favorisant l'inclusion. Les enseignants évoquent différentes contraintes, comme le manque de temps, de ressources, de formation ou encore certaines exigences institutionnelles, qui limitent leurs possibilités d'adaptation au quotidien.

Dans ce contexte, les représentations apparaissent comme un élément central de compréhension. Elles ne relèvent pas uniquement des opinions individuelles, mais influencent concrètement la manière dont les enseignants interprètent l'inclusion et mettent en place leurs pratiques pédagogiques. Elles jouent notamment un rôle dans les choix réalisés au quotidien, dans la manière de gérer l'hétérogénéité des classes ou encore dans la mise en place des aménagements raisonnables.

Cette recherche montre également que ces représentations se construisent à travers plusieurs dimensions. Elles sont influencées par le vécu personnel et professionnel des enseignants, par leurs interactions avec les différents acteurs du système scolaire ainsi que par le contexte institutionnel dans lequel ils exercent leur métier.

Dès lors, les difficultés rencontrées autour de l'inclusion ne peuvent pas être réduites à un manque de volonté ou de compétence de la part des enseignants. Elles s'inscrivent dans un contexte plus large, marqué par des tensions entre les attentes liées à l'inclusion et les normes scolaires encore fortement centrées sur la performance des élèves, le rythme des apprentissages et l'homogénéité du groupe classe.

Dans une perspective de santé publique, ces résultats rappellent que l'inclusion scolaire ne représente pas uniquement un enjeu éducatif. Elle constitue un levier important de réduction des inégalités, de participation sociale et de bien-être pour les élèves. Son effectivité dépend toutefois de la capacité du système scolaire à mettre en place des conditions favorables, tant au niveau organisationnel que relationnel.

Ce mémoire met en évidence que l'inclusion ne peut reposer uniquement sur les enseignants. Elle nécessite une approche plus globale, impliquant les pratiques pédagogiques, les dispositifs d'accompagnement, la formation des professionnels ainsi que la collaboration entre les acteurs. Ces différents éléments apparaissent essentiels pour favoriser des conditions d'apprentissage plus équitables pour les EBS.

Plus largement, cette recherche invite à envisager l'école comme un espace capable de prendre en compte la diversité des élèves non comme une contrainte, mais comme une réalité faisant partie du fonctionnement scolaire. Elle souligne également l'importance de tenir compte des réalités du terrain et de la parole des enseignants afin de développer des politiques éducatives davantage en phase avec les conditions concrètes de mise en œuvre.

Enfin, plusieurs perspectives de recherche pourraient être approfondies à la suite de ce travail. Il pourrait notamment être intéressant d'étudier l'évolution des représentations des enseignants dans le temps, d'analyser plus précisément l'impact des dispositifs d'accompagnement sur les pratiques, ou encore d'intégrer davantage le point de vue d'autres acteurs du système scolaire.

En définitive, cette recherche montre que l'inclusion se construit à l'articulation des représentations professionnelles, des pratiques pédagogiques et du contexte institutionnel. Elle met en évidence la complexité des mécanismes qui influencent sa mise en œuvre et rappelle que le développement d'une école réellement inclusive repose sur un travail collectif et évolutif.

Bibliographie

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems : what are the levers for change ? *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. (2018). Preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale : rapport de synthèse final. (S. Symeonidou, réd.). Odense, Danemark
- Alexandre L., Baurain C. (2024). Comment rendre les représentations favorables à l'inclusion scolaire. In *Magerotte, G., Baurain, C., Lebeer, J. (Ed.). Vers une école inclusive : stratégies d'enseignement ?* Bruxelles : De Boeck. Pp 251 – 266.
- American Psychiatric Association. (2015). DSM-5, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. (J. D. Guelfi & M. A. Crocq, Trad., 5 e éd.). Masson.
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Dans *American Psychiatric Association Publishing eBooks*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., Kewley, G. (2015). Long-Term Outcomes of ADHD : Academic Achievement and Performance. *Journal Of Attention Disorders*, 24(1), 73-85. <https://doi.org/10.1177/1087054714566076>
- Baweja, R., Mattison, R. E., Waxmonsky, J. G. (2016). Impact of attention-deficit/hyperactivity disorder on school performance. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 833–846. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.001>
- Bovey, L., Durler, H., Losego, P., Angelucci, V., Storiv, A. (2025). Au nom de l'inclusion : Les contradictions d'une ambition scolaire. Epistémé.

Communauté française. (2017). Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

CSC-Enseignement. (2022). RFIE : dossier informatif relatif à la réforme de la formation initiale des enseignants. La CSC. <https://www.lacsc.be/csc-enseignement/publications/dossiers/RFIE?t=1764524833978>

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147.

Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture (2023). Rapports du suivi de l'éducation et de la formation. Commission Européenne.

Dubois-Shaik F., Dupriez V. (2013). Analyse critique des conceptions de l'hétérogénéité scolaire, in « L'hétérogénéité : des approches différenciées pour appréhender un phénomène complexe » (Special Issue), *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 35 (1), 113-129

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: Literature review. <https://www.inclusive-education-in-action.org/resources/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-literature-review>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Avis n°3 du groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2018). Circulaire relative à la mise en œuvre des aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement

fondamental et secondaire.

http://enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7075cir

Fédération Wallonie-Bruxelles (2025). Circulaire 9545 - Circulaire de rentrée des Pôles territoriaux année scolaire 2025-2026.

http://enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=9800

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s. d.). Le Dossier d'Accompagnement de l'Élève (DAccE).

enseignement.be. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28609&navi=4935>

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>

Grek S., Lawn M., Lingard B., Ozga J., Rinne R., Segerholm C. *et al.* (2009). National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, 45 (1), 5-21.

Haft, S. L., Myers, C. A., Hoeft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinion In Behavioral Sciences*, 10, 133-141. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.005>

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>

Hornby, G. (2015). Inclusive special education : développemet of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. Springer

Inclusion asbl. (2025). Inclusion scolaire. <https://www.inclusion-asbl.be/au-long-de-la-vie/eduquer-notre-enfant/inclusion-scolaire/>

Jeancler, M. (2022). L'envers de l'école inclusive. Dans *Gallimard eBooks*. <https://doi.org/10.3917/gall.jeanc.2022.01>

- Leroux, M., Paré, M. (2016). Comment peut-on définir la différenciation pédagogique. *Vivre le primaire*, 29(1), 33-35.
- Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl. (2013). *Le PIA, un projet « pour » et « avec » l'élève*. <https://ligue-enseignement.be/le-plan-individuel-dapprentissage-un-projet-pour-et-avec-leleve>
- Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl. (2019). *Intégration versus inclusion : Deux approches très différentes*. <https://ligue-enseignement.be/integration-versus-inclusion-deux-approches-tres-diff-erentes>
- Ligue des Droits de l'Enfant. (2019). *Analyse : L'intégration en enseignement inclusif : une question de droits*. <https://www.liguedroitsenfant.be/2734/lintegration-en-enseignement-inclusif-une-question-de-droits-2/>
- Ligue des familles (2020). En route vers une école inclusive : de l'exclusion à l'inclusion. <https://liguedesfamilles.be/storage/18821/etude-enseignement-inclusif-3-decembre-2020-def.pdf>
- Magerotte, G., Paquot, D., Coenen, J.-P. (2022). Les débuts hésitants de l'école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles. *A.N.A.E.*, 177, 159-172.
- Missiuna, C. A., Hecimovich, C., Pollock, N., Bennett, S., Campbell, W., Camden, C. *et al.* (2015). *Partnering for Change implementation and evaluation, 2013-2015*. Ontario: CanChild, McMaster University. <https://www.partneringforchange.ca/img/P4C-2015.pdf>
- OCDE. (2018). *Equity in Education : Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris : OCDE Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/equity-in-education_9789264073234-en#page191
- OCDE. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I) : *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- Pelletier, L. (2022). *Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École*. Ressources, 2020, 22, pp.10-29. hal-02569543
- Thibault. (2019). *Aménagements raisonnables : Que sommes-nous en droit d'exiger ?*
GAMP. <https://gamp.be/2019/09/17/amenagements-raisonnables-que-sommes-nous-en-droit-dexiger/>
- Tremblay, P. (2012). *L'inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- UNESCO (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation :
Tous, sans exception. Dans *UNESCO eBooks*. <https://doi.org/10.54676/biev1074>
- Verhoeven, M., Dubois-Shaik, F. (2020). L'éducation inclusive à l'épreuve de la
discrimination institutionnelle : le cas de la Belgique francophone/ Inclusive
education in the face of institutional discrimination: the case of French-speaking
Belgium, in Lorcerie, F. (Ed.) *Education et diversité*, Presses Universitaires de
Rennes.
- Wallonie-Bruxelles enseignement (WBE), C. P. (2018). *Fiches Wallonie-Bruxelles
enseignement et PMS*. [https://www.wbe.be/ressources/ressources-pedagogiques/outils-
pedagogiques/eleves-a-besoins-specifiques/](https://www.wbe.be/ressources/ressources-pedagogiques/outils-pedagogiques/eleves-a-besoins-specifiques/)
- Zwicker, J. G., Harris, S. R., Klassen, A. F. (2012). Quality of life domains affected in
children with developmental coordination disorder : a systematic review. *Child Care
Health And Development*, 39(4), 562-580. [https://doi.org/10.1111/j.1365-
2214.2012.01379.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01379.x)

Annexes

Annexe 1 : plan pour chaque témoin privilégié

Annexe 2 : retranscription d'entretien du témoin n°1

Annexe 3 : guide d'entretien

Annexe 1 : Plan pour chaque témoin privilégié

Témoin n°1

Mise en contexte et posture d'expertise

- Quel est votre diplôme de base et votre parcours professionnel ?
- Pouvez-vous décrire votre fonction actuelle et votre rôle au sein du SEGEC ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous dans le domaine de l'enseignement et/ou de l'inclusion ?

Vision globale de l'inclusion

- Avec votre expérience, comment décririez-vous aujourd'hui l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement primaire ordinaire ?
- Quand on parle d'« inclusion », qu'est-ce que ce terme évoque pour vous concrètement ?

Regard sur les pratiques enseignantes

- Comment percevez-vous l'engagement des enseignants face à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ?
- Qu'est-ce qui, selon vous, fonctionne déjà bien dans les pratiques actuelles ?

Représentations des enseignants

- Selon vous, comment les enseignants se représentent-ils aujourd'hui l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ?
- Comment expliquez-vous la diversité de ces représentations entre les écoles ou les enseignants ?

Aménagements raisonnables comme leviers

- Comment les aménagements raisonnables sont-ils généralement perçus par les enseignants lors des accompagnements ou des formations que vous menez ?

- Dans quelles situations observez-vous, dans votre rôle d'accompagnateur, que ces aménagements prennent réellement du sens ?

Collaboration et accompagnement

- Quel regard portez-vous sur les dispositifs d'accompagnement actuels (pôles territoriaux, CPMS, autres acteurs) dans le soutien aux pratiques inclusives ?
- Selon vous, quels éléments favorisent une collaboration efficace et constructive entre enseignants et professionnels extérieurs ?

Évolutions et leviers

- Quelles évolutions majeures avez-vous observées ces dernières années en matière d'inclusion scolaire ?
- D'après vous, qu'est-ce qui permet à certains contextes scolaires ou à certains enseignants de développer des pratiques inclusives plus solides que d'autres ?

Représentations et mise en œuvre

- En quoi pensez-vous que les représentations des enseignants influencent concrètement la mise en œuvre de l'inclusion en classe ?

Perspectives et clôture ouverte

- Selon vous, quels aspects devraient être davantage pris en compte au niveau institutionnel ou organisationnel pour renforcer une inclusion de qualité ?
- Quels messages ou recommandations formuleriez-vous à destination des décideurs ou des équipes éducatives ?

Témoign n°2

Parcours et posture professionnelle

- Pouvez-vous présenter votre parcours professionnel, notamment votre formation initiale d'enseignant, et votre fonction actuelle de coordinateur de pôle territorial ?
- En quoi votre expérience d'enseignant influence-t-elle aujourd'hui votre rôle de coordination et d'accompagnement des équipes éducatives ?

Vision experte de l'inclusion scolaire

- Comment définiriez-vous l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement primaire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, au regard de votre expérience actuelle ?

Regard transversal sur les pratiques et représentations enseignantes

- À partir de votre position d'observateur et de soutien des écoles, quelles représentations des enseignants concernant l'inclusion et les élèves à besoins spécifiques vous semblent aujourd'hui les plus marquantes ?
- Comment expliquez-vous la diversité de ces représentations selon les contextes scolaires ?

Aménagements raisonnables et pratiques inclusives

- Comment les aménagements raisonnables sont-ils généralement compris et investis par les enseignants dans les écoles accompagnées par le pôle territorial ?
- Dans quelles conditions observez-vous que ces aménagements prennent réellement du sens pour les enseignants et les élèves ?

Collaboration et accompagnement

- Quel regard portez-vous sur les dispositifs d'accompagnement actuels (pôles territoriaux, CPMS, autres acteurs) dans le soutien aux pratiques inclusives ?
- Selon vous, quels éléments favorisent une collaboration efficace et constructive entre enseignants et professionnels extérieurs ?

Plus-value et rôle des pôles territoriaux

- Selon vous, quelle est la plus-value des pôles territoriaux pour soutenir l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ?
- Quels changements ou évolutions avez-vous observés depuis la mise en place des pôles territoriaux ?

Perspectives et enjeux futurs

- Quels éléments vous paraissent essentiels pour renforcer durablement l'inclusion scolaire, tant au niveau des pratiques que de l'organisation ou de l'accompagnement des enseignants ?

- Souhaitez-vous ajouter un élément qui vous semble important au regard de votre expérience et de votre fonction ?

Témoign n°3

Parcours, fonction et posture d'expertise

- Pouvez-vous présenter brièvement votre parcours professionnel et les fonctions que vous occupez actuellement en lien avec l'inclusion scolaire ?
- Comment votre parcours vous a-t-il amené à développer une expertise sur les questions d'inclusion des élèves à besoins spécifiques ?
- Quelle posture adoptez-vous aujourd'hui lorsque vous échangez avec les enseignants de l'enseignement primaire ordinaire ?

Regard global sur l'inclusion dans l'enseignement primaire ordinaire

- Comment définiriez-vous aujourd'hui l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement primaire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?
- Selon vous, quels sont les grands principes de l'inclusion tels qu'ils sont pensés institutionnellement, et comment sont-ils vécus sur le terrain ?
- Observez-vous un écart entre le cadre théorique/politique de l'inclusion et la réalité quotidienne des enseignants ?

Représentations des enseignants

- À partir de votre expérience, quelles représentations de l'inclusion et des élèves à besoins spécifiques reviennent le plus fréquemment chez les enseignants du primaire ?
- Quelles peurs, résistances ou incompréhensions vous semblent les plus marquantes ?
- À l'inverse, quelles représentations positives ou engagées observez-vous chez certains enseignants ?
- Selon vous, de quoi dépendent ces représentations (formation, expérience, contexte scolaire, soutien institutionnel, vécu personnel...) ?

Freins à l'inclusion

- Quels sont, selon vous, les principaux freins à la mise en œuvre d'une inclusion effective dans les classes ordinaires ?
- Ces freins sont-ils davantage d'ordre organisationnel, institutionnel, pédagogique, émotionnel ou identitaire pour les enseignants ?

- Dans quelle mesure le sentiment de compétence (ou d'incompétence) des enseignants joue-t-il un rôle dans leur rapport à l'inclusion ?

Leviers et conditions favorables à l'inclusion

- À partir de votre expérience, quels leviers favorisent réellement des pratiques inclusives durables ?
- Quel rôle jouent la formation initiale et continue, l'accompagnement des enseignants, le travail en équipe et la collaboration interprofessionnelle ?
- Avez-vous observé des pratiques ou des dispositifs qui transforment positivement les représentations des enseignants ?

Aménagements raisonnables et pratiques inclusives

- Comment les aménagements raisonnables sont-ils généralement perçus par les enseignants ?
- Qu'est-ce qui, selon vous, fait que ces aménagements sont parfois vécus comme une contrainte plutôt que comme un outil pédagogique ?
- Dans quelles conditions les aménagements raisonnables deviennent-ils porteurs de sens pour les enseignants et les élèves ?

Regard critique et perspectives d'évolution

- Selon vous, que faudrait-il prioriser aujourd'hui pour soutenir davantage les enseignants face aux enjeux de l'inclusion ?
- Quelles évolutions institutionnelles ou organisationnelles vous paraissent nécessaires ?
- Quel message clé souhaiteriez-vous transmettre aux futurs enseignants ou aux décideurs en matière d'inclusion scolaire ?

Ouverture finale

- Y a-t-il un aspect de l'inclusion scolaire que vous estimez insuffisamment abordé dans les recherches ou les pratiques actuelles ?
- Souhaitez-vous ajouter un élément qui vous semble essentiel au regard de votre expérience et de votre expertise ?

Annexe 2 : Retranscription d'entretien réalisé par Emilie Desteucq le 28 janvier 2026

avec X = témoin n°1

1 E : Bonjour, merci de prendre du temps pour moi, c'est super gentil. Mais donc par rapport à
2 mon mémoire, pourquoi est-ce que je me suis dit que j'allais écrire sur cette thématique. Je suis
3 ergothérapeute de base et j'ai travaillé dans une école spécialisée avant de commencer au pôle.
4 On a beaucoup d'anciens élèves qui reviennent dans notre école qui nous disent que les
5 aménagements qu'on leur a proposés pour le secondaire ne sont pas mis en place. Et puis après,
6 quand je suis arrivée au pôle, j'ai parfois des discussions assez difficiles avec certains
7 enseignants qui sont assez réfractaires. Par exemple, une enseignante prenait la fiche
8 d'aménagement raisonnable d'un élève qui est suivi chez la logopède. Elle dit « ça non, je ne le
9 mettrai pas en place ». Et donc j'ai été un peu interpellée, je me suis dit, pourquoi pas me
10 pencher sur ce sujet-là ? J'ai alors fait des recherches au niveau de ce qui existe au niveau
11 littérature et donc mon mémoire va se baser sur des entretiens avec des enseignants afin de
12 savoir quelles sont leurs représentations par rapport à l'inclusion des élèves à besoins
13 spécifiques dans les écoles primaires ordinaires. Ce mémoire permettra de mettre en avant les
14 leviers et les ralentisseurs. J'espère que ma contribution permettra par la suite de faire évoluer
15 le système scolaire.

16 X : Ok.

17 E : Je fais à mon échelle, je fais de mon mieux.

18 X : Oui, oui, déjà très bien, c'est un sujet qui est intéressant.

19 E : Et, avant d'interroger les enseignants, on doit rencontrer des témoins privilégiés. Et donc
20 c'est pour ça que je vous ai contacté, pour avoir un recul sur la situation et savoir ce que vous
21 pensez par rapport à ce sujet-là.

22 **Quelle formation de base avez-vous ?**

23 X : Mais moi, je suis instituteur primaire. Donc je vais t'expliquer un peu mon parcours peut
24 être. Donc je suis instituteur primaire, j'ai travaillé 7 ans sur X, essentiellement en 3, 4, 5, 6
25 primaire.

26 E : Oui, oui, c'est bien.

27 X : Puis, j'ai travaillé pendant 5 ans dans un projet langage, comme ils appelaient ça sur X et
28 X, donc c'était ce qu'on appelait le français langue seconde. Et là, pendant les 5 ans, on a
29 travaillé avec essentiellement des enseignants de M2, M3, donc 2e, 3e maternelle, P1, P2 où on
30 amenait des activités langagières adaptées à la réalité des enfants allophones à l'époque. Et puis
31 là maintenant, cela fait 15 ans que je suis conseiller pédagogique. Enfin CSA, enfin tous les
32 noms dont vous parlez. Donc moi j'ai une formation d'instituteur primaire.

33 E : Ok. Et pourquoi enfin, si ce n'est pas indiscret, ce changement d'instituteur à conseiller
34 pédagogique ?.

35 X : Alors je suis passé d'abord par la case donc projet langage d'une entité où là ce qui
36 m'intéressait c'était le développement de toutes les habiletés que pouvaient avoir les enfants
37 avant d'entrer dans la lecture formelle, donc en 2e, 3e maternelle. Et puis on est venu me
38 chercher en fait. Donc ce n'est pas une volonté de changement. Les personnes qui
39 m'accompagnaient à l'époque justement, qui étaient des conseillers pédagogiques, ont bien
40 insisté que je rejoigne la cellule et donc je me suis laissé tenter. Effectivement, c'est le hasard,
41 pas une volonté de sortir de la classe ni de sortir de l'enseignement. C'est une opportunité.

42 E : C'était une belle opportunité à saisir.

43 X : À la base, j'étais pas chaud, j'ai attendu 2-3 mois avant de répondre positivement et puis
44 voilà, c'était le hasard.

45 E : **Et ça, vous plaît ?**

46 X : Oui, cela fait 15 ans que je le fais, c'est que ça me plaît parce que je suis de tempérament
47 « si ça ne me plaît plus, j'arrête ».

48 E : **Et l'enseignement, ça ne vous manque pas ? Le fait d'enseigner ?**

49 X : Au début, ce qui a été très difficile, c'était de ne plus être directement en contact avec les
50 enseignants sur le terrain, donc dans le projet langage et en tant qu'enseignant, on est sur le
51 terrain et à cette époque-là, on menait des activités de classe avec les enseignants. Donc ça a
52 été un virage entre guillemets parce que la cellule avait comme politique de ne pas mener
53 d'activité en classe, mais être plutôt en travail indirect par les enseignants. J'ai de temps en
54 temps dérogé à la règle. C'est à dire que si des enseignants me demandaient d'aligner des

55 activités, j'y allais quand même. Donc non, enfin ça ne me manque plus parce que j'ai accroché
56 à ce travail-là et j'y mets du sens. Et maintenant, on retourne dans les classes. Donc dès que j'ai
57 l'opportunité et ça rejoint peut être aussi parfois le travail des pôles, parfois le travail c'est
58 l'opportunité d'aller en classe. Pour être vraiment plus proche du terrain, parce que discuter c'est
59 bien, mais voir vraiment ce qui se passe, ça a quand même une autre portée.

60 E : Oui, dans la réalité.

61 X : C'est ça entre le déclaré et la réalité, parfois il y a une marge et donc voilà c'est la difficulté,
62 c'est d'avoir cette invitation des enseignants. Donc dans la réalité des classes, c'est compliqué.
63 Pour certains enseignants, c'est la crainte du jugement parce qu'ils appellent en général parce
64 qu'ils sont en difficulté, pas parce que tout va bien, et donc nous on essaie d'amener ça justement
65 de manière où nous on se met en posture basse et en étant en leur permettant de d'avoir un
66 regard critique sur nous, plutôt que nous, on ait un regard critique sur eux. Donc dans ces
67 conditions, cela fonctionne parfois un peu mieux.

68 E : Oui, oui, c'est dur pour un enseignant d'ouvrir sa porte.

69 X : Exactement.

70 E : **Et au sein de vos missions, elles consistent en quoi plus précisément ?**

71 X : Alors dans nos missions, c'est très large. On accompagne les enseignants dans des journées
72 de formation sur des sujets assez spécifiques. Donc on est très souvent sollicité sur la mise en
73 œuvre du travail collaboratif. Et on est parfois appelé sur des sujets plus pédagogiques, parfois
74 souvent méta, c'est à dire l'évaluation formative. Et quelques sujets un peu plus précis pour
75 lesquels, au sein de notre cellule, on peut accompagner les équipes dans les dispositifs parlés
76 de l'université de Liège. J'ai suivi la formation à Namur de l'ULiège là-dessus. Et maintenant,
77 on développe progressivement tout ce qui concerne les centres de littératie autour de l'écrit.
78 Alors à côté de ça, on a on accompagne les jeunes enseignants qui ont moins de 3 ans
79 d'ancienneté pour leur permettre de faire le transfert entre la réalité de la haute école et la réalité
80 du terrain. Donc, on essaie de travailler des thématiques comme la gestion de classe, les prépas
81 par exemple, l'intégration dans les équipes aussi. Comment trouver sa place en tant que jeune
82 enseignant ? À côté de ça, on mène des collectifs de direction aussi, essentiellement sur les
83 contrats d'objectifs, plans de pilotage et tout ce qui tourne autour. Des collectifs de direction sur
84 le leadership et on accompagne aussi, on coache les jeunes directions de moins de 5 ans et donc

85 là c'est du coaching pur et dur quand on peut le faire parce que tout le monde n'est pas open à
86 ce genre de coaching là. Ça fait suite à une formation de la Fondation Roi Baudouin au coaching
87 pendant 2 ans. Et donc cela fait partie de la mission d'essayer de garder les nouvelles directions
88 dans leurs fonctions, ce qui n'est pas toujours évident. Je pense avoir fait le tour, je crois que je
89 n'ai rien oublié. Mais on est plus ou moins dans tout ça. Tout se mélange exactement.

90 E : C'est un fameux panel. **Et est-ce qu'il y a une chose que vous faites plus que d'autres ou**
91 **alors c'est vraiment très varié ?**

92 X : C'est très varié.

93 E : Mais pour entrer dans le vif du sujet, **comment est-ce que vous décririez aujourd'hui**
94 **l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ?**

95 X : Alors ? Je vais mettre des mots-clés, c'est une incompréhension de la part des enseignants.
96 Un fossé en fonction du milieu dans lequel les élèves se trouvent.

97 E : Par rapport à l'école, le contexte de l'école.

98 X : Oui, oui. En tout cas, le deuil du fantasme de la hétérogénéité. Donc voilà, il persiste cette
99 croyance en une forme d'uniformité des élèves, alors qu'on sait éperdument que quoi qu'il
100 arrive, quel que soit le milieu, quelle que soit l'organisation, il y aura toujours des différences à
101 gérer ainsi que la crainte du temps.

102 E : Oui, ça revient beaucoup dans ce que je lis.

103 X : Et donc un besoin de sécurité en termes d'outils et de structurer leur posture pédagogique et
104 d'explicitation la posture d'enseignant à l'heure actuelle qui n'est plus celle qu'ils ont vécu dans leur
105 génération, même les jeunes enseignants parfois voilà.

106 E : Et en plus, ce que vous dites, ça fait pas mal de liens avec ce que j'explique dans la littérature.
107 J'avais dans tout ce qui ressortait, un manque de temps, demande trop d'énergie, un manque de
108 formation, le fait que ça ralentisse la progression de la classe aussi, il existe des inquiétudes par
109 rapport à ça.

110 X : une interrogation sur les bénéfices. Ils ne disposent pas toujours des outils suffisants selon
111 l'école dans laquelle ils travaillent.

112 E : Bien oui, ça c'est ce que vous aviez dit. Ça dépend déjà de la population. Moi, je travaille
113 par exemple dans les écoles de X et déjà même au sein même de la commune, il y a déjà des
114 différences par rapport au quartier dans lequel je suis. Et il mettait surtout aussi en évidence le
115 sentiment d'efficacité personnelle. Donc si l'enseignant ressent qu'il a les compétences, il va
116 avoir une vision plus favorable par rapport à l'inclusion que si il se sent en insécurité par rapport
117 au fait d'accueillir des élèves à besoins spécifiques, il va se sentir impuissant par rapport à ça et
118 donc sa vision va déjà être plus négative.

119 X : Tout à fait. Et dans le milieu, ça fait 15 ans que je voyage quand même dans pas mal d'écoles.
120 Certaines écoles avaient déjà des gros projets d'intégration de par une volonté de la direction.
121 Pour d'autres, c'est tout nouveau et effectivement, dans certains milieux, à un moment donné,
122 quand on, j'aime pas ce mot-là, mais quand on fait une photographie, une cartographie d'une
123 classe et qu'on se rend compte que dans une même classe on peut comptabiliser 2/3 d'élèves en
124 difficulté dont des élèves à besoins spécifiques, dont des élèves dont la culture scolaire n'est pas
125 installée, dont certains élèves ont des troubles du comportement, dont certains élèves ont la
126 barrière de la langue. L'ensemble de ces difficultés cumulées devient difficilement gérable pour
127 les enseignants.

128 E : Oui, c'est une population plus une autre, plus une autre. Ça fait que dans la classe, au final,
129 presque tous les élèves sont en difficulté.

130 X : On peut se tutoyer, si ça ne te dérange pas ?

131 E : Non, non, mais pas de souci. Oui, oui, on peut. Oui, merci.

132 X : Je pense que dans l'organisation des écoles et la conception du métier d'enseignant, on est
133 encore dans justement cette croyance de pouvoir mieux gérer si on a sa classe, d'encore mieux
134 gérer si on a sa classe d'âge et d'encore mieux gérer si on a sa classe avec des élèves qui ont
135 tous le même profil. Et une des bascules que j'essaye d'amener (mais c'est très difficile parce
136 que ça touche des valeurs), c'est la conscience de devoir aujourd'hui ne plus penser en gestion
137 d'instituteur dans sa classe, mais gestion d'une institution ainsi qu'une gestion des ressources
138 humaines au service de l'ensemble des élèves. Ça veut dire qu'on est tous responsables de tous
139 les élèves et puis comment est-ce qu'on fait pour pouvoir accompagner ces élèves-là dans cette
140 réalité ?

141 E : Ouais, c'est pas évident. **Et quand tu entends le mot inclusion, qu'est-ce que toi ça**
142 **t'évoque ?**

143 X : Pour moi, l'inclusion ça touche à la croyance. Pour moi, l'inclusion c'est une croyance. Ça
144 veut dire que l'inclusion ne touche pas que les enfants à besoins spécifiques.

145 E : Oui, je comprends.

146 X : L'inclusion, c'est une conception de l'enseignement basée sur la compréhension de la
147 manière dont chaque élève apprend. Ça veut dire que ce soit avec trouble, sans trouble, avec
148 barrière de la langue, sans barrière de la langue, avec le rythme, avec tout ce qu'on veut, c'est
149 d'abord d'essayer de comprendre. Le chemin d'apprentissage afin de pouvoir ensuite adapter
150 des outils qui idéalement ne seraient pas inventés mais qui seraient à aller rechercher dans ce
151 qu'on nous offre le côté pratico-pratique. Parfois cela m'agaçait d'entendre certains enseignants
152 dire oui, on a besoin de pratico-pratique, mais à certains moments ils en ont besoin tout
153 simplement pour pouvoir se centrer plus sur leur posture et sur leur manière de pouvoir les
154 utiliser plutôt que de devoir créer certaines choses. Moi, l'inclusion, je la vois comme ça, j'ai
155 des difficultés à me dire l'inclusion ne touche que les enfants à besoins spécifiques. C'est un état
156 d'esprit et une manière d'envisager sa posture d'enseignant.

157 E : Oui oui, c'est très intéressant. Après ici, on parle des élèves à besoins spécifiques parce qu'il
158 fallait que j'aie une population cible. Sinon on est bien d'accord qu'il n' y a pas que cette
159 population dans le besoin.

160 X : Tout à fait mais effectivement, et peut-être que le terme oui inclusion ça fait peur les termes
161 en fait. Si on me demande de décrire l'inclusion, c'est comme si on devait faire rentrer quelque
162 chose. Tu vois qu'on devait mettre des limites, qu'on devait rejoindre 2 mondes, comme une
163 forme d'inclusion au sens mathématique.

164 E : Oui, qu'on soit tous dans la même case alors que ce n'est pas possible.

165 **Et toi, comment tu le ressens avec tout ton parcours de vie jusqu'à maintenant, comment**
166 **perçois-tu l'engagement ? Comment vois-tu l'engagement des enseignants face à**
167 **l'inclusion des élèves ?**

168 X : Le premier engagement, ce serait d'accepter d'être nourri. C'est-à-dire que les enseignants
169 sont de gros consommateurs, c'est-à-dire que ils ont besoin d'être nourris professionnellement.
170 Ils sont sur le terrain toute la journée, au contact de l'humain et confrontés à l'imprévu. Donc
171 d'abord avoir un engagement en termes d'absorption des choses, puis le 2e engagement, je pense
172 que c'est un engagement. J'allais dire le côté « sacerdoce » du métier, mais c'est pas ça, c'est
173 que les enseignants ont quand même une la conscience d'un rôle, j'espère pour la plupart ou en
174 tout cas de d'avoir une croyance au postulat d'éducabilité. Donc ça veut dire que l'engagement,
175 c'est l'engagement à faire progresser chaque élève. L'autre engagement, c'est l'engagement
176 d'oser ouvrir sa porte si quelqu'un vient le faire à sa place. C'est horrible à dire, mais ok, les
177 pôles c'est très bien, mais ils viennent le faire dans ma classe. Ils proposent du matériel mais
178 qu'on vienne le mettre en place dans ma classe et donc un engagement mais pas individuel.
179 C'est un engagement si y a des ressources humaines supplémentaires pour une difficulté par
180 rapport à ça ou on réfléchit à gérer ça seul. Et donc c'est un danger parce que c'est une solution
181 temporaire. Le jour où il y aura moins de la possibilité d'avoir des ressources humaines
182 supplémentaires, on risque d'abandonner ou de se noyer par rapport à ça, on dirait, et l'autre ?
183 Et c'est de nouveau, c'est je pense que et c'est un engagement assez dommage, c'est négatif, c'est
184 un engagement individuel et pas collectif. C'est chacun pense à son année par rapport à sa
185 réalité. Je pense que c'est la peur qui les empêchent, qui empêchent l'engagement, ce n'est pas
186 un manque de volonté de manière générale.

187 E : Plus de la peur de mal faire.

188 X : La peur de mal faire. La peur d'être jugé ?

189 E : Oui, surtout.

190 X : Parce que si tu refuses de faire, on peut pas juger ce que tu fais. Si tu acceptes de faire, tu
191 peux être jugé pour parce que tu le fais exactement.

192 E : Oui, en fait, quand ils ouvrent leurs portes, c'est ils acceptent de se faire juger. Sauf que
193 nous, c'est pas ce qu'on fait, mais c'est ce qu'ils croient.

194 X : Non, c'est dur à faire comprendre.

195 E : Oui c'est vrai, ce qui est bien chez nous, je ne sais pas si ça fonctionne comme ça dans tous
196 les pôles mais je pense pas. En fait, nous pour les missions collectives donc dans le primaire on

197 fonctionne par le biais d'un questionnaire Forms. Si ils ont besoin de nous, ils doivent faire la
198 demande par le biais du Forms. Donc, nous on répond à une demande donc c'est déjà bien quand
199 on reçoit ce Forms, on sait qu'ils nous ouvrent la porte de leur classe. **Et par rapport à ce qui**
200 **fonctionne enfin aux pratiques actuelles, comment ça fonctionne maintenant ? Qu'est-ce**
201 **qui selon vous fonctionne selon toi ?**

202 X : Ce qui fonctionne bien, c'est des outils pratiques comme les aménagements universels, tu
203 vois et déjà, même la connaissance des aménagements universels, tu trouves pas des masses, tu
204 trouves enfin ce qui m'aide beaucoup, c'est qu'ils acceptent de maintenant d'utiliser le
205 numérique. Ça c'est quelque chose qu'ils acceptent, ils acceptent plus facilement tout ce qui
206 relève déjà, entre guillemets, de la différenciation pédagogique. Ils acceptent de pouvoir
207 envisager de laisser plus de temps, de diminuer, de changer les caractères, mais tout ce qui est
208 très pratico-pratique. Quand ça touche à des troubles comme de la dyslexie, dyscalculie, je
209 pense que là les enseignants n'ont aucun problème à essayer de mettre les outils, enfin très peu
210 de problèmes à mettre les outils. Quand ça touche le comportement, cela devient plus complexe.
211 Il existe aussi certaines croyances comme l'idée qu'un élève à haut potentiel aura forcément
212 des difficultés scolaires. Certains enseignants sont encore dans cette croyance-là alors qu'on sait
213 que la recherche dit que c'est pas vrai et donc il y a quand même des neuromythes et des choses
214 comme ça qui sont très forts en fait. Et qui pour moi sont en difficulté, mais si on leur dit si on
215 en parle si on leur communique, en fait, il manque d'information. Ce qui marche bien, c'est
216 quand ils sont informés et qu'on leur donne des moyens pratiques. S'ils sont pas informés, ils
217 vont pas les chercher. C'est compliqué d'aller chercher.

218 E : C'est vrai. Tout ce que tu dis, ça fait un lien avec ce que j'ai lu. En fait, ils ont des
219 représentations négatives par rapport à l'inclusion. Par rapport à des fausses croyances, il y a
220 beaucoup de ça aussi qui fait que les enseignants sont un peu plus réticents. Et, quand tu parles
221 d'aménagement raisonnable universel. Nous, on peut nous appeler pour un élève diagnostiqué,
222 un élève sans diagnostic ou pour la classe en tant que telle. Et on essaye souvent, même si ils
223 ont une demande pour un élève, de proposer un des aménagements raisonnables pour toute la
224 classe. A certains moments avec les enseignants, on doit marcher sur des œufs quand on fait les
225 retours de nos observations. On met vraiment l'élève au centre et souvent l'enseignant
226 comprend qu'il doit changer certains fonctionnements.

227 X : Moi, je suis de la vieille génération, mais on appelait ça l'effet maître. C'est avoir conscience
228 de l'impact de ce qu'on dit, de la manière dont on dit, de la manière dont on réagit avec les
229 élèves et l'impact que ça a sur l'apprentissage ou sur le climat du groupe.

230 E : Oui, c'est super compliqué. En plus j'ai l'impression, je travaille avec des collègues qui sont
231 enseignantes et qui ont de la bouteille et ça passe plus facilement entre instit parce qu'ils
232 connaissent leur réalité. Moi, j'ai jamais géré une classe toute seule. Et c'est vrai qu'on en parlait
233 avec notre coordinateur, c'est difficile en tant que pôle de dire certaines choses et parfois tu
234 mets un peu tes valeurs de côté et pas briser ce lien de confiance en fait que tu as avec l'instit.
235 J'aurais jamais cru que ça allait être aussi compliqué.

236 X : C'est de la force d'accordage à avoir avec les enseignants. Je pense que à partir du moment
237 où tu as mis une relation de confiance, qu'on a réussi à s'approprier, on peut parler et on peut
238 être confrontant. Mais avant ça, c'est compliqué.

239 E : Oui. Il faut délicat, il faut apprendre. **Par rapport à la représentation des enseignants.**
240 **Comment les enseignants se représentent-ils aujourd'hui l'inclusion des élèves à besoins**
241 **spécifiques ?**

242 X : C'est compliqué à dire pour moi parce qu'il y a le côté négatif, on fait des économies de
243 moyens. Et donc on remballer les élèves dans l'enseignement ordinaire pour ne plus devoir
244 subventionner l'enseignement spécialisé. Ce qui n'est pas totalement faux en soi. Je veux dire,
245 ça a été un grand combat du spécialisé par rapport à la manière dont les politiques avaient réagi
246 par rapport à l'enseignement spécialisé, avec des discours qui sont allés jusqu'aux enseignants,
247 qu'on va fermer les spécialisés, on va fermer des types.

248 Ça dépend vraiment des cultures d'école, tu as des écoles qui depuis 10 ans ont été sont
249 confrontés à ça en fait, parce qu'ils ont déjà dans leur public des enfants qui ont ces troubles
250 mais qui n'ont pas jamais été diagnostiqués, parce que les parents n'ont pas les moyens ou sont
251 dans le déni par rapport au fait de pouvoir poser des diagnostics, pouvoir être accompagné. Ils
252 gèrent et ils se sont créés des outils eux-mêmes à aller chercher. Puis il y a d'autres publics où
253 c'est tout nouveau, donc ils ont 10 ans de retard et pour eux c'est une nouveauté. Je vais très
254 cash mais tu vas dans les écoles du centre de Bruxelles où des enseignants ça fait 10 ans qu'ils
255 essaient de travailler avec des élèves qui n'ont pas la langue, qui ont des difficultés
256 d'apprentissage. Et puis tu vas dans le X où tout d'un coup ils ont 5 enfants qui ont des difficultés

257 de langage et donc aucun moyen de pouvoir pallier à ça parce que ils ne savent pas du tout
258 comment s'y prendre. C'est un changement de paradigme pour dans leur métier.

259 E : Oui c'est vrai que toi tu vois ça vu que tu vas dans différentes communes qui n'ont
260 strictement rien à voir.

261 X : Tu as aussi des cultures d'école. Ça veut dire que dans les enfin là il faut pas mettre de noms
262 dans ce que dans ce que je vais te dire je vais pas te donner de noms, c'est parce qu'on parle de
263 X mais. Je sais que dans la dynamique de cette équipe-là. C'est une équipe qui avance. C'est
264 une équipe qui est en recherche et qui n'a pas de problème à pouvoir se mouiller. Tu as des
265 équipes pour lesquelles la culture est surtout ne bougeons pas. Contournons le problème en
266 essayant d'évacuer. Et donc là c'est là, c'est beaucoup plus compliqué par rapport aux
267 enseignants.

268 E : **Mais donc ça cette culture d'école, c'est lié à la direction ou c'est plus aux enseignants**
269 **qui ont toujours fonctionné comme ça ? Enfin toi, tu penses que c'est lié à quoi la direction**
270 **?**

271 X : Il y a quelques années, enfin il y a pas mal d'années, les directions, c'était des directions qui
272 restaient pendant 10, 15, 20 ans dans la même école. Donc ils ont installé une culture très forte.
273 La réalité aujourd'hui, c'est que il y a un beaucoup plus grand turn over au niveau des directions.
274 Et donc il y a le côté positif et négatif des choses. C'est que les directions dans le turnover
275 peuvent essayer de faire bouger les lignes par rapport aux mentalités qui ont été installées. Mais
276 très souvent elles font pas mon feu parce que ce sont ce sont des directions de transition qui
277 restent 3,4,5 ans, qui remettent justement l'élève au centre et qui rentrent un peu dans le lard
278 des équipes. Et puis après il y a moyen pour un suivant de mettre les choses en place, donc c'est
279 très difficile pour les directions. Et puis il y a les directions qui ont toujours eu cette intention-
280 là, c'est presque philosophique ou de valeur aussi de d'assurer l'intégration. Je te donne un
281 exemple d'un directeur, cela fait 20 ans qu'il assure l'intégration d'enfants malentendants dans
282 sa classe, enfin dans son école. Et donc tous les enseignants qui rentrent dans cette école savent
283 qu'ils doivent pouvoir signer, qu'ils doivent pouvoir s'adapter par rapport à ça. Mais c'est une
284 culture d'école quoi. C'est là depuis des années. Donc accueillir des enfants avec des besoins
285 spécifiques, c'est pas un problème quoi.

286 E : Oui oui, c'est vrai que cela fait déjà tout, ce que pense la direction, ça se ressent au sein de
287 l'équipe.

288 X : Tout à fait.

289 E : **Comment expliques-tu la diversité de ces représentations entre les écoles ou les**
290 **enseignants ?**

291 X : C'est-à-dire diversité de représentation par rapport à l'inclusion.

292 E : Oui par rapport à l'inclusion. Bon après en soi on a, on y a déjà répondu que c'est entre autre
293 lié à la direction.

294 X : Alors il y a, peut-être des choses qui peuvent être plus spécifiques. On a parlé des valeurs,
295 on a parlé de la direction, on a parlé d'un certain nombre de choses. Tu as aussi le vécu
296 spécifique de l'enseignant. Ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'en fonction de sa réalité de vie,
297 un enseignant qui a un enfant qui a des difficultés scolaires aura une autre réaction qu'un
298 enseignant qui a des enfants qui sont des enfants de profs qui maîtrisent le scolaire et qui n'ont
299 jamais eu de difficulté, voilà le petit premier de classe et donc en fonction de ce que toi tu as
300 vécu à l'école aussi en tant qu'enseignant.

301 Ton rapport à l'école et dans les enseignants, je dirais 2 grosses tendances, mais tu as la tendance
302 des enseignants qui sont toujours restés à l'école parce que c'est les premiers de la classe et qui
303 voulaient devenir enseignants parce qu'ils ont aimé ça. Et puis tu as ceux qui ont peut-être ramé
304 en tant qu'enseignants qui avaient inconsciemment ou consciemment avaient une volonté de
305 pouvoir faire autre chose que ce qu'ils ont vécu ce qui est plus mon cas. Et j'en ai rencontré
306 plusieurs comme ça de d'enseignants qui ont pu ramer en tant en tant qu'élève et donc ils ont
307 une conception différente parfois une approche différente. Je dis pas que c'est bingo je mets pas
308 dans des cases, mais il y a ça qui peut jouer aussi. Et le vécu de l'enseignant, si, tu as des
309 connaissances d'enfants qui ont des difficultés, si tu as déjà été confronté à ça, si tu as de la
310 manière proche, pas uniquement professionnelle. Tu as un regard un peu différent sur les
311 choses. Si tu n'as jamais été confronté, c'est compliqué d'avoir ce regard-là.

312 E : **Et est-ce que toi tu as l'impression que les enseignants qui ont fait le ont une vision**
313 **différente sur l'inclusion ?**

314 X : Alors ça, c'est un débat. Pourquoi ? Il y a 2 choses, je rigole parce que je m'amuse beaucoup
315 avec mes collègues comme ça, parce que j'ai des collègues qui ont le master et moi j'ai mon
316 diplôme d'instit. Il y a des personnes qui ont effectivement le master et qui s'appuient sur une
317 démarche entre guillemets plus proche de la recherche, donc qui vont pouvoir essayer de
318 s'inspirer quand même. Parce que la recherche ne permet pas des changements de pratique. C'est
319 pas parce qu'on a des principes de recherche que pour autant c'est nouveau pour les mettre en
320 pratique dans les classes, mais au moins ils ont cette conscience-là et cette vision-là.
321 Maintenant, il y a l'autre sens aussi, c'est pas parce que tu as un master que tu seras meilleur
322 instituteur. Ça dépend de tellement de choses. Ça dépend de la relation que tu vas mettre, ça
323 dépend du regard. Ça dépend des facteurs qui sont pas que des facteurs de techniques
324 d'apprentissage. Même si tu as conscience qu'il est prouvé, enfin le seul truc qui marche, en
325 tout cas également par rapport à ça, c'est de se dire OK, c'est bien, pas non seulement explicite,
326 mais expliciter l'apprentissage est un bon moyen de différenciation parce que tu dois d'abord
327 savoir comment les élèves apprennent et quand tu sais comment ils apprennent, tu l'explicites,
328 tu vois et mais c'est pas pour autant que tu pourras le faire parce que tu as cette conception, là
329 ou en tout cas tu as une approche plus universitaire, mais ce qui est ce qui est intéressant là-
330 dedans, c'est de pouvoir quand même maintenant s'intéresser à la recherche. Ce qui n'est pas
331 quelque chose que les enseignants ont dans leur cursus de la haute école.

332 E : Oui, c'est parce qu'il prime sur le bachelier, il y a tellement de choses à faire que pas le temps
333 de s'attarder à ça, mais est-ce que tu trouves que le fait qu'il existe ce master c'est un plus ou
334 pas en soi. Là pour toi tu parles plus que c'est ça aide à avoir une démarche plus proche de la
335 recherche mais en soi ça change pas ta façon d'enseigner, oui.

336 X : Pour moi, pas spécialement, je n'ai pas dans l'expérience pourtant, cela fait 15 ans que je
337 travaille quand même dans beaucoup d'écoles. J'ai pas toujours vu de la cause en se disant OK,
338 ça se démarque. L'ensemble des enseignants qui ont le master offre un meilleur apprentissage
339 aux élèves, c'est pas bingo. Mais par contre, ils sont intéressants dans un collectif pour partager
340 avec les collègues cette approche scientifique.

341 E : Oui, apporter ces choses-là que d'autres enseignants n'ont pas forcément quoi. **Donc par**
342 **rapport aux aménagements raisonnables, donc comment les AR sont-ils perçus par les**
343 **enseignants ?**

344 X : C'est le mot raisonnable qui est difficile à percevoir pour les enseignants. C'est raisonnable.
345 Jusqu'à quand ? Pour qui ? Pourquoi ? Dans quelles conditions ? Et je trouve que le fait d'utiliser
346 le mot raisonnable permet à l'enseignant de pouvoir se positionner de manière individuelle sur
347 c'est raisonnable ou pas pour moi. C'est ambigu, et là de nouveau le rôle de la direction à un
348 grand impact. Pouvoir cadrer ce raisonnable en disant c'est pas raisonnable aujourd'hui pour toi,
349 mais ça va le devenir parce que c'est indispensable à. Je sais pas chez vous, enfin c'est une
350 question orientée peut-être ?

351 E : Si tu peux me poser des questions, ne t'inquiète pas.

352 X : Mais chez toi, quand tu travailles avec des enseignants comme ça et que tu amènes des
353 aménagements, tu dis parfois les enseignants sont en refus, ou en tout cas en difficulté.
354 Comment tu vois ce qui est raisonnable ou pas pour les enseignants ?

355 E : Mais nous déjà parce que je sais que les enseignants ils n'ont pas énormément de temps.
356 Donc nous ce qu'on fait, enfin en tout cas moi ce que je fais parce que je suis quelqu'un qui me
357 met beaucoup à la place de l'autre, c'est que on peut créer ensemble ou alors on envoie déjà
358 notre matériel, on a déjà imprimé plastifié et donné à l'enseignant pour ne pas lui apporter du
359 travail en plus parce qu' il y a peut-être des fausses idées. Le pôle va me donner du travail en
360 plus, mais au final non, on fait ensemble, on crée ensemble et même moi je donne le matériel
361 comme ça, en fait, je suis sûre que ça va être fait et au moins je les aide. Et c'est un travail de
362 collaboration aussi. Mais pour le mot raisonnable, c'est vrai que ce mot est compliqué. On m'en
363 avait parlé une fois en formation, j'avais assisté à la formation. Je suis à Bruxelles donc c'était
364 le CECF ou IFPC. On se disait mais pourquoi en fait raisonnable ? Et c'est vrai que si on enlève
365 ce mot, alors ça va poser des difficultés parce que alors ça veut dire qu'on pourrait mettre tout
366 en place, que le fait d'avoir le mot raisonnable, ça met des balises et ça met des limites. Mais
367 après, c'est les limites de chaque direction, chaque école aussi, c'est aussi cela varie en fonction
368 du contexte de l'école. Mais en tout cas, quand on propose des aménagements, on essaie de faire
369 attention à ce que oui, à les mettre dans de bonnes conditions.

370 X : Et ça, c'est peut-être ce qui manque cruellement, aux enseignants. Et là, les pôles, vous avez
371 de la chance. Je travaille avec un pôle aussi. En tout cas je travaille dans un milieu en grosse
372 précarité aussi. C'est d'avoir des expertises comme les vôtres. Tu vois ergothérapeute, psy,
373 logopède, des formations qu'un enseignant n'a pas, une vision que l'enseignant n'a pas. Et A
374 contrario, j'en connais quelques-unes, mais la logopède, très souvent on travaille avec un enfant,

375 on ne travaille pas dans une dynamique de groupe, dans une dynamique de collectif, dans une
376 dynamique de gestion de gestion de classe et donc si ces 2 mondes peuvent se croiser à un
377 certain moment et pouvoir rendre accessible du matériau pratico-pratique, du matériau
378 contextualisé du matériau pour lequel l'enseignant peut aller pêcher en termes de palpable. Il
379 faudrait passer du temps à réfléchir à Qu'est-ce que je vais faire avec l'élève quand, il est avec
380 moi ? Où est ce que je vais le placer ? Comment vais-je arriver à lui prêter une attention pendant
381 que je gère le groupe classe ? Comment ? Parce qu'une fois qu'ils sont épuisés, avoir fait 36000
382 matériaux qu'ils estiment être bons et qu'en fait n'a pas d'impact, tu n'as plus la motivation et
383 donc en fait ce n'est pas le matériel qui n'est pas bon.

384 E : Oui, ça n'a pas de sens.

385 X : C'est comment tu vas, tu vas l'intégrer, le gérer dans ta journée.

386 E : J'avais déjà réfléchi à ça mais je ne sais pas si un jour ce sera possible, mais ce serait bien
387 que chaque école ait sa petite équipe. Après c'est un budget considérable, mais le pôle c'est bien,
388 mais le souci c'est qu'on est des électrons libres. On a l'impression de courir constamment d'une
389 école à l'autre sans pouvoir assurer un suivi suffisamment approfondi. Ça me frustre
390 énormément. Mais ce serait bien d'avoir une petite équipe pluridisciplinaire par école où on est
391 vraiment implanté. On est intégré à l'équipe pédagogique et comme ça on peut vraiment allier
392 les différentes visions. Nous c'est vrai que en tant que ergo, j'ai plus une vision individuelle que
393 l'enseignant c'est plus collectif et donc c'est super enrichissant.

394 X : Dans ce que tu dis, je trouve ça hyper intéressant. En termes de réalité, je ne suis pas sûr
395 qu'au niveau de ressources humaines et de la quantité de personnes à offrir ça dans chaque
396 école, ce serait quelque chose de réaliste parce qu'on sait que dans les budgets pour partout
397 quoi. J'avais déjà réfléchi à ça aussi. C'est pour ça qu'on avait travaillé avec les pôles. Mais c'est
398 très compliqué parce que ce sont ce sont toutes des ressources que les enseignants ont à
399 disposition mais qui sont utilisées en couches de lasagne. Ça veut dire que les pôles viennent
400 dans l'école. Puis moi je viens faire le gugus dans l'école, puis tu as un formateur qui vient faire
401 le gugus dans l'école, puis tu as ,je caricature le gugus ce n'est pas péjoratif mais on vient, on
402 amène des couches. Et en fait, l'enseignement n'a pas spécialement la vision de du lien entre
403 tout ça.

404 E : Oui, c'est vrai, un intervenant plus un intervenant plus intervenant, chacun fait sa petite
405 popote de son côté.

406 X : Voilà, si tout ça était lié, que ça devenait un vrai projet, même de manière très pragmatique
407 sur quelque chose. Tu as un formateur qui vient travailler sur le vocabulaire parce que les
408 enseignants demandent ça à foison en disant oui, les enfants, les élèves manquent de
409 vocabulaire, ça tu l'entends partout c'est ok, ils manquent de vocabulaire, j'ai une formation. Le
410 formateur vient avec plein d'outils, c'est super chouette. Puis en fait les enseignants savent pas
411 quoi en faire de ces outils parce qu'il y en a tellement. Tu vois le padlet avec 150 références tu
412 dis par quoi je commence et c'est ce que je peux faire avec ça. Donc c'est déjà travailler en se
413 disant OK, analysons les vraies difficultés qu'ont tes élèves, de quoi ils ont réellement besoin ?
414 Et de croiser ça avec une expertise de personnes de pôle. Tu vois, que tout ça soit lié et tout
415 d'un coup les pauvres qui viennent faire une formation sur la lecture, une autre sur le TSA et
416 puis la littératie, puis l'autre qui vient parler du vocabulaire dans la journée On n'arrive pas à
417 faire le lien.

418 E : Ça c'est vrai que c'est déjà plus réaliste parce qu'on existe, on va dans les écoles, on fait
419 juste collaborer ensemble parce que même nous avec le PMS. On ne sait même pas ce qu'ils
420 font et quand on envoie des mails ils ne répondent pas.

421 X : Mais voilà, tu vois, je pense que c'est un des axes qui pourraient faire avancer un peu le
422 public. Et ça veut dire aussi pour moi une des clés, c'est des projets sur le long terme. Des
423 projets ambitieux, le changement ? Tu ne le fais pas en un an d'intervention sur un sujet, tu le
424 fais sur 3, 4, 5 ans.

425 E : Oui, il faut qu'il y ait plus une continuité plutôt que hop, je viens comme ça une fois. Tu me
426 dis au niveau du temps ?

427 X : Moi j'ai le temps, j'ai le temps de faire du travail individuel donc je ne suis pas en
428 accompagnement cet après-midi donc.

429 E : Ah c'est gentil. **Quel regard tu portes sur le dispositif d'accompagnement actuel ?** C'est
430 ce qu'on vient de dire, c'est un manque de collaboration, un manque de lien.

431 X : Oui ce n'est pas les compétences des gens, ce n'est pas parce qu'il y a de la compétence, il
432 y a du service, il y a de l'accompagnement de qualité des équipes. Mais c'est la manière dont
433 les enseignants peuvent le rendre raisonnable, c'est-à-dire par le lien qu'on met entre les choses.

434 E : **Selon toi, quel élément favorise une collaboration efficace et constructive entre**
435 **enseignants et professionnels ?**

436 X : Professionnel, les spécialistes comme logo ?

437 E : Les professionnels extérieurs, toi ou moi par exemple

438 X : Oui ok, je vais te sortir par rapport à ma manière de voir les choses. Le premier c'est la
439 posture basse. Ça veut, ça veut dire que quand tu te montres en tant qu'expert, tu dois, tu dois
440 avoir de l'expertise, mais ça c'est avoir une posture basse par rapport à la réalité des enseignants.
441 La 2e, c'est la reconnaissance de la connaissance de la réalité, du travail de l'enseignant. Et ça,
442 c'est peut-être parfois plus compliqué pour des personnes qui ont une spécificité, qui ont une
443 spécialité parce que ils n'ont pas encore vécu et ils ont une vision. Et moi-même depuis 15 ans
444 que je suis plus dans les classes, c'est plus la même chose. Donc on est déconnecté.

445 E : Mais c'est plus la même réalité que toi tu avais vécu.

446 X : À un moment, c'est de la confrontation, être confrontant. Mais ça ne veut pas dire être
447 violent, c'est pouvoir de manière subtile avoir un discours confrontant, un discours vrai avec
448 les personnes parce que l'excès d'empathie, ça devient de la sympathie, ça perd de la plus-value.

449 E : Oui ce n'est pas ça qui va faire bouger les choses, il y a le lien de confiance mais ce n'est
450 pas ça qui va aider les enfants.

451 X : Voilà donc à un moment c'est de la confrontation saine, l'alliance c'est important oui, c'est
452 offrir, permettre aux enseignants et ça c'est très compliqué d'identifier la réelle problématique
453 qu'il a par rapport à la mise en place de certains dispositifs. Et là, ça demande un temps pour
454 pouvoir creuser. Mais en fait où est ton problème par rapport au fait de permettre de donner ça
455 aux élèves ? à ce moment-là tu peux l'aider parce que c'est la limite entre ne pas accepter et la
456 limite entre le besoin et l'envie. Tu vois, j'ai envie qu'on me donne du matériel. Est-ce que c'est
457 vraiment le matériel dont tu as besoin ou est-ce que tu as besoin d'autre chose pour t'assurer de
458 le mettre en place ? Parce que d'accord, tu as reçu le matériel, ce n'est toujours pas mis en place

459 donc c'était ton problème, il n'était pas là. Tu vois, c'est caricature mais c'est cette alliance que
460 tu vas créer en tournant autour de tout ça pour moi, qui est un des facteurs dont la confrontation
461 et surtout l'information aussi, beaucoup d'enseignants ne sont pas informés, ne savent pas que
462 ça existe, ne savent pas, ne connaissent pas des réalités, des avancées pédagogiques. Je prends
463 l'exemple des neuromythes, si tu ne sais pas que c'est bullshit qui va continuer à le mettre en
464 place ? Non, mais pas bullshit non plus.

465 E : **C'est vrai que jusqu'à maintenant on n'avait pas encore parlé, tu vois de toutes ces**
466 **normes scolaires ? parce que souvent ça revenait dans la littérature. Je dois suivre le**
467 **programme, je dois l'évaluer. Toi, qu'est-ce que qu'est-ce que tu penses de tout ça ?**

468 X : Je n'ai pas très bien compris.

469 E : Attends, il faut que j'éclaircisse dans ma tête. Il y a une confrontation en fait entre OK, il
470 faut favoriser l'inclusion, il faut mettre plein de choses en place. Mais il y a ces normes scolaires
471 en fait qui viennent se lier à ça. Et parfois, ce n'est pas possible parce que tu dois suivre ton
472 programme, tu dois évaluer, tu dois mettre des points.

473 X : OK

474 E : **Donc est-ce que toi souvent ça ressort, c'est dans des discussions avec des enseignants**
475 **?**

476 X : Tout à fait, tout à fait. C'est là que ça s'entrechoque, c'est la première chose, est-ce qu'ils
477 sont clairs avec ce qu'il y a derrière les différents prescrits ? Qu'est-ce qui est de l'ordre du vrai
478 prescrit, qui est du non négociable, qui est de l'obligatoire ? Et là parfois il y a confusion. Ils
479 font la confusion entre des propositions et le prescrit. Il y a souvent un discours parfois
480 antinomique des enseignants, c'est-à-dire que quand tu amènes les nouveaux référentiels ou
481 nouveaux programmes, la première réaction, c'est un nivellement par le bas. Quand tu quand tu
482 proposes d'aller plus loin dans le soutien des élèves en difficulté, ils te disent oui mais c'est
483 compliqué parce que j'ai tout le programme à faire. Tu vois donc là aussi c'est par rapport au
484 métier d'enseignant, c'est de s'assurer qu'il soit au clair avec les attendus qu'on a de tous les
485 élèves. C'est avoir des boussoles pour chaque élève aussi. Tu sais que pour certains élèves en
486 fait tu n'es pas nécessaire. Ce n'est pas l'école qui va leur permettre de ça .On le serait si on
487 apprenait tout à l'école quoi. Donc tu as des élèves qui apprennent ailleurs qu'à l'école et qui
488 apprennent bien mieux mais c'est jusqu'où je pousse mon exigence et jusqu'où est ma

489 responsabilité en tant en tant qu'enseignant. Ils sont très souvent dans une obligation de résultat,
490 ce qui est vrai. Parce qu'on doit amener un maximum d'élèves à ce socle, mais aussi pouvoir
491 eux-mêmes faire un diagnostic clair de comment est-ce que j'ai réussi à faire évoluer les élèves
492 par les moyens que j'ai et d'avoir une vision d'un parcours sur le long terme de l'élève. Se donner
493 le temps de l'évolution d'un élève. Dans certaines écoles, c'est compliqué parce que il y a un
494 turn over pas croyable des élèves donc c'est un peu frustrant de part ce suivi mais dans la
495 majeure partie des écoles qui peuvent suivre les élèves sur le long terme entre guillemets, c'est
496 avoir une vision claire de tous les enseignants sur la possibilité d'un parcours scolaire. Et par
497 rapport au bulletin, oui, effectivement, ça reste quelque chose dans les écoles ce fameux bulletin
498 qui 9 fois sur 10, c'est parce qu'il faut rendre quelque chose aux parents, tu vois. Donc on met
499 les élèves dans des conditions atroces pour avoir des preuves. Oui, vous n'aurez peut-être pas
500 un bulletin point, mais là c'est compliqué dans les écoles plutôt élitistes, parce que les parents,
501 quand ils mettent leurs enfants en maternelle, ils le voient déjà universitaire, médecins. Ils ont
502 cette vision sur l'évolution sur le long terme, sur la sur la durée. Un exemple un peu concret,
503 c'est des actions menées par des comme j'ai pu visiter les 2 milieux qui s'entrechoquent entre la
504 réalité maternelle et la réalité des profs de la 5e, 6e. C'est d'avoir une vision de des
505 apprentissages, mais une vision de quand je mène telle action pédagogique ou je travaille telle
506 chose, voilà quelle est la finalité en fait des choses que je suis en train de bosser avec les avec
507 les élèves. Je ne sais pas si je suis clair.

508 E : Oui, c'est clair. Dans plusieurs classes, on amène un petit picto cerveau qui parle. Et donc
509 on explique à l'institut que ce petit picto, elle peut le mettre au tableau. Quand je le regarde, ça
510 me fait penser à expliquer aux élèves quel est l'objectif. C'est quoi ton objectif ? C'est faire
511 repenser aux enseignants que ce qu'ils proposent aux enfants, ça ait du sens tant pour eux que
512 pour les enfants et de montrer l'objectif qu'il y a derrière. Et ce petit picto aussi, on l'utilise pour
513 expliquer, enfin pour expliciter la démarche. Parce que oui, c'est ça, parce que la réponse c'est
514 bien, mais comment sont-ils arrivés ?

515 X : Oui, on est vraiment, on est là-dedans

516 E : Et tu vois concernant, une de mes collègues, moi j'ai 25 ans, cela fait 4 ans que je travaille
517 donc je fais de mon mieux. Mais c'est vrai que je n'ai pas une base de une banque de données
518 d'aménagement. Après faut le temps de faire des recherches et d'être sur le terrain mais c'est
519 vrai qu'elle propose énormément de choses aux enseignants et je me dis c'est bien, mais au final
520 quand je vais dans les classes, il y a encore rien qui a été mis en place donc.

521 X : C'est ça, c'est la posture basse.

522 E : Oui.

523 X : Quand tu te mets en posture haute, je vois ça dans les 2 complexes. C'est le complexe de
524 l'enseignant par rapport à l'inconscient collectif. Tu vois, tu n'es qu'instit. Avant tu avais 2
525 personnes importantes, c'était le curé et l'instit maintenant. Si tu te remets plus dans cette
526 considération-là et de l'autre côté tu as ce qui n'est pas spécialement beaucoup plus porteur, c'est
527 le complexe de l'universitaire quoi. Tu vois, je sais mieux que toi. Voilà donc c'est rencontrer
528 aussi ces 2 mondes et c'est là je pense la difficulté c'est de la construction de rentrer en relation
529 avec les gens pour permettre à ces 2 mondes de se rencontrer plutôt que de s'opposer quoi.

530 E : Oui, parce que on doit s'allier. En fait, c'est ça qui fait notre force. On est là pour la même
531 chose, on est là pour le bien des élèves. Donc c'est dommage de dire moi je sais mieux que toi.
532 Mais donc au moins ce petit cerveau, j'ai appris. **Est-ce que tu as vu depuis ces dernières**
533 **années, depuis qu'il y a eu du changement par rapport à la nouvelle réforme, le master, le**
534 **pôle, des évolutions ?**

535 X : Oui quand même. Alors je vais vous jeter des fleurs. Enfin je ne connais pas tous les pôles

536 E : Oui, mais en plus, chaque pôle fonctionne de différentes façons.

537 X : Ouais, c'est ça, donc moi je peux.

538 E : Je ne pensais pas. Je pensais que comme on a tous la même circulaire, pas du tout. Bon déjà
539 elle est trop longue, il y a trop d'informations. Mais juste, je te coupe 2 petites minutes. En
540 formation, on était avec un autre pôle et ça c'est bien en formation de rencontrer différents pôles
541 parce que on apprend de l'un et de l'autre. Il y a un pôle qui lui vient juste observer, réfléchir,
542 propose, envoie juste des propositions de pistes et c'est tout. Moi j'étais là. Vous n'allez pas
543 dans les classes les mettre en place ? Non. Mais donc oui, chaque pôle fonctionne différemment.

544 X : Oui et donc moi je pense que le pôle avec lequel j'ai travaillé rejoint plus la dynamique de
545 ton pôle. L'évolution, c'est que le fait que le pôle amène des outils pratico-pratiques et les
546 mettent en place avec les enseignants dans les classes. Ça donne une crédibilité à ce qui est
547 donné, ça dépasse le discours. C'est l'implication, donc ça permet à l'enseignant de transférer
548 de manière beaucoup plus rapide et efficace qu'un discours d'expliquer comment tu dois utiliser

549 le Matos dans ta classe. Je pense que les enseignants prennent beaucoup plus conscience de
550 l'importance de l'efficience de ce qu'ils mettent en place. Je me suis fait le lien avec les
551 neuromythes parce que ils sont beaucoup plus attentifs à ne pas rentrer dans des modes et plutôt
552 dans des outils réellement au service de l'élève. C'est un truc qui est sorti d'un chapeau où tu
553 travailles sur les différentes intelligences, donc l'artiste, celui qui a la bosse des maths et voilà.
554 Mais les enseignants qui mettaient, prenait un temps de gueux tous les jours à travailler là-
555 dessus. C'était un neuromythe total et pourtant c'était mis en place dans plein de classe quoi.

556 Des connaissances autres que celles de l'accompagnement à proximité d'un enseignant. Cela
557 permet d'avoir un cadre plus structuré et les enseignants ont alors besoin d'une validation par
558 l'expertise. Ça veut dire que l'expert doit aussi, si je te propose ça, c'est qu'on va analyser aussi
559 l'effet d'impact que ça aura sur l'élève.

560 E : Oui.

561 X : Oui et on va vérifier l'impact que ça a sur l'élève en venant avec toi dans la classe, pas en
562 t'envoyant un truc en disant tiens, tu peux essayer ça et fais ta vie avec ça quoi. Non, je vois
563 quand même une évolution. Oui, du positif et moins de réticence bête et méchante.

564 E : Du positif, cela fait du bien à entendre.

565 X : Surtout comment tu vas faire pour le faire ? Tu vois donc là quand même il y a une évolution
566 des mentalités. De manière générale je parle. Il reste toujours quand même de no man's Land
567 comme ça où tu ne pourras rien faire. Mais ça c'est de la manière générale, il y a quand même
568 et cette acceptation de l'évolution d'un public de par le fait qu'on parle des pôles, qu'on parle de
569 tout ce qui est ce qui est mis en place autour, c'est de dire OK, être accessible l'enseignant, que
570 l'enseignant puisse rentrer directement en contact. Je ne sais pas si c'est le cas, mais ne pas
571 devoir remplir un document en 3 exemplaires à la direction qui le soumet au PO pour voir si
572 quelqu'un peut venir de la classe, c'est de la relation directe. Je ne sais pas comment fonctionnez-
573 vous mais en communication. L'enseignant peut rentrer en contact avec vous directement. Quoi,
574 c'est ça ?

575 E : Oui, il y a des enseignants qui ne regardent par leur mail. Donc on communique par SMS.

576 X : Oui peu importe mais tu ne dois pas passer par la direction pour que la direction c'est ça OK
577 donc c'est ça.

578 E : Non, non. On fait tout entre nous quoi. Et au moins c'est rapide et efficace. Parce que si on
579 doit attendre le oui d'un ou d'une direction.

580 X : C'est ça. Et donc là je trouve qu'il y a un moment donné où c'était comme ça donc c'était
581 tout passe par la direction. C'est la direction qui accepte que tel service ou telle chose vienne
582 dans l'école ici. Maintenant il y a un lien direct. Donc oui, il y a quand même une évolution. Je
583 la vois de mon point de vue, tu vois, c'est de manière générale aussi. Et peut-être aussi par
584 rapport au type d'école que j'accompagne. Mais voilà.

585 E : Mais c'est vrai que le fait que le public ait changé, il y a souvent les instits qui disent Ah oui
586 mais le public ce n'est pas le même il y a 15 ans mais au final ce public a changé mais des
587 choses ont été mis en place pour te soutenir en fait.

588 X : C'est ça. Et oui, le public a changé. Oui, et il changera encore.

589 E : **Oui, d'après toi, qu'est-ce qui permet aux enseignants de développer des pratiques**
590 **inclusives plus solides que d'autres ?**

591 X : La mise en œuvre collective par l'impulsion de la direction pour moi a un impact énorme.

592 E : Oui, le soutien de la direction.

593 X : Oui, et l'implication. Et de là, c'est la direction qui va pouvoir s'assurer que de pouvoir
594 mutualiser les expertises qui sont développées de manière individuelle et de permettre d'avoir
595 un vrai projet collectif autour de cette inclusion. Et ça, c'est encore un défi. C'est de la manière
596 un peu explosée. Tu en as un qui a mis ça, tu as l'autre qui a ça, tu as l'autre qui est allé chercher
597 tout seul, tu as l'autre qui OK. Maintenant, quel est notre projet collectif par rapport à tout ça ?
598 Comment est-ce qu'on va s'assurer que ce projet collectif va être bénéfique ? Pour le parcours
599 complet de l'élève, il y a encore. Enfin je ne sais pas si c'est encore ça existe encore beaucoup,
600 mais il n'y a pas très longtemps de ça, c'était oui mais l'instit de 3e veut bien mettre les
601 aménagements tel aménagement en 4e elle n'est pas trop chaude. Il passe comme ça d'une année
602 à l'autre avec.

603 E : Mais c'est vraiment ça.

604 X : Il est soutenu mais après plus trop. Puis en 5e, peut-être tu vois là je pense que c'est un levier
605 ce travail collectif et la personne privilégiée c'est de la direction.

606 E : Et c'est vrai que dans les écoles, même au sein d'une même école, il y a des pensées au sein
607 des enseignants complètement différentes et c'est dommage parce qu'ils ont tous des ressources,
608 ils possèdent tous des choses et au final ils ne s'échangent pas leurs bonnes pratiques. Et nous,
609 dans une école, on aimerait bien faire une espèce de petite sensibilisation où on parle des ARU,
610 enfin aménagement raisonnable universel, et on apporte nos petits pictos ou tout ce qu'on veut.
611 Eux en apportent et on s'échange les bonnes pratiques. C'est juste un échange de bonnes
612 pratiques. On verra comment ça va se passer, mais c'est vrai que si ça monte au niveau de la
613 direction et que c'est vraiment quelque chose qui émane de la direction. Ça peut prendre tout
614 son sens et c'est beaucoup plus efficace parce que nous au final, on répète la même chose à tous
615 les instit quand on va dans les écoles. Les aménagements raisonnables universels, le menu du
616 jour, les trucs de base, mais en fait, est-ce qu'ils les connaissent ?

617 X : Oui, ils les connaissent, mais est-ce qu'ils les mettent en œuvre ?

618 E : Oui.

619 X : De manière collective.

620 E : C'est une question ?

621 X : Est-ce que oui, est-ce que tu vois ça ?

622 E : Non.

623 X : Tu vois et ça c'est l'enjeu ? Je crois de plus en plus en ça, c'est peut-être aussi un neuromythe,
624 mais plus le l'élève se retrouve dans un cadre sécurisant, plus les choses sont ritualisées dans
625 les milieux avec des élèves qui ont justement des difficultés d'apprentissage. Nous, on a des
626 chances de le raccrocher, ça veut dire qu'à un moment il faut, on doit décider en école de
627 certaines choses qui sont au service des élèves et de prendre une décision collective où tout le
628 monde doit s'engager à le mettre en œuvre. Et ça devient plus du marché ou moi je veux bien,
629 moi je ne veux pas ça, je veux bien faire ça, je ne veux pas faire ça, je le mets en place. Est-ce
630 que si on le met en place, si on met le menu ? Dans une école, on sait tous que c'est important
631 pour les élèves, pour tous les élèves. OK, à un moment la direction c'est je veux voir des menus
632 tous les jours dans toutes les classes. Il n'y a pas question de dire oui mais moi je fonctionne
633 autrement, tu ne fonctionneras pas autrement.

634 E :C'est comme ça.

635 X : Voilà, mais ce n'est t pas toujours simple.

636 E : Oui, non, ce n'est pas toujours simple.

637 X : Parce qu'il y a cette liberté

638 E : **Quel message ou recommandation formulerais-tu à destination des décideurs et des**
639 **équipes éducatives ?**

640 X : Les décideurs des équipes éducatives par décideur ?

641 E :Les décideurs, les politiques ou alors les équipes.

642 X : Carrément

643 E : Tu n'es pas obligé de répondre pour les politiques. Tu peux juste répondre pour les
644 enseignants.

645 X : Oui. Pour moi, c'est la transparence et de la congruence. Ça permet l'acceptation, donc la
646 transparence par rapport aux décisions. C'est très clair sur le pourquoi des décisions
647 d'information et c'est être congruent par rapport à ce qu'on dit et par rapport à ce qu'on fait, mais
648 ça c'est l'histoire de la politique. Pour les enseignants, c'est se donner les moyens de ses
649 ambitions par rapport à ce qu'on, à ce qu'on demande.

650 E : **Est-ce que par rapport à tout ce qu'on vient de dire tu aurais des questions, quelque**
651 **chose à rajouter ?**

652 X : Non, je trouve ton sujet hyper intéressant et moi je serais intéressé, si tu peux me partager
653 ton travail quand tu l'auras fini ça m'm'intéresse de le lire.

654 E : Oui, oui, bien sûr, avec plaisir.

655 X : De pouvoir aller voir tes conclusions. Ça me permettra aussi d'orienter la manière dont
656 j'accompagne mes équipes. Parce que parfois je dis allez demander au pôle. C'est peut-être à
657 moi aussi d'aller à la plus à la rencontre des pôles pour voir si on peut mettre des vrais
658 partenariats, mais pas d'attendre que ça se passe de manière institutionnelle, mais de le faire.

659 E : **Tu travailles avec un pôle ?**

660 X : Alors oui, la difficulté c'est qu'on a lancé un travail avec un pôle.

661 Mais là, ça a été la direction qui a été un frein. Ça veut dire qu'on avait organisé un agenda pour
662 s'assurer que on fasse du lien entre ce que le pôle proposait, ce que je proposais en termes
663 d'accompagnement. On avait fait tout un travail de répartition et en fait de la direction n'a pas
664 honoré les agendas et donc on n'a pas pu se rencontrer. On n'a pas pu aller à la rencontre des
665 enseignants ensemble et je pense qu'il y avait une crainte de la part de la direction aussi d'un
666 lâcher prise parce que voilà peur qu'on prenne son leadership. Mais c'est aussi une vigilance.
667 Se dire oula, ils vont arriver avec des trucs donc les enseignants risquent de me demander
668 quelque chose. Donc je vais plutôt essayer de diviser pour régner parce qu'autrement ça va être
669 compliqué. Et là on a peut-être loupé une étape, celle de l'alliance direction. Enfin voilà, ce
670 n'est pas foutu mais on apprend de ces erreurs. Mais oui, avec un pôle et c'était hyper intéressant
671 parce que moi j'apprenais plein de choses. Il me semblait aussi que je permettais de relativiser
672 certaines choses de par le fait que je suis plus proche de la réalité d'une gestion de classe et de
673 des enseignants, de par le fait que j'étais enseignant. J'ai une facilité d'alliance avec eux, ça veut
674 dire qu'ils se lâchent avec moi, quoi, ils osent me dire, et ton truc là mon gars, ce n'est pas
675 possible chez moi quoi, viens le faire à ma place.

676 E : Parce que tu connais leur réalité de terrain.

677 X : Oui et que j'essaye d'avoir une posture basse aussi quoi tu vois en disant OK on va relativiser
678 tout ça mais voilà c'est le truc si on pouvait mailler les services et avoir du lien entre ces services.
679 Offrir un accompagnement de qualité mais avec plusieurs dimensions qui s'imbriquent et qui
680 sont cohérentes. À ce moment-là, je pense qu'on aura plus de chances de réussir à faire bouger.

681 E : **Oui et toi vu que tu travailles pour le SEGEC, c'est que les écoles catholiques c'est ça**
682 **?**

683 X : Non confessionnel oui

684 E : Quand j'aurai fini mon mémoire, je te l'enverrai. Et si tu veux qu'on garde contact ou que tu
685 as des questions, n'hésite pas. Bon après, cela ne fait que depuis août que j'ai commencé dans
686 les pôles. Mais n'hésite pas si tu as besoin.

687 X : C'est très gentil. Et toi aussi, n'hésite pas, si jamais tu as besoin, c'est encore besoin d'un
688 témoignage ou n'importe quoi, n'hésite pas, ça va.

689 E : C'est super gentil. Merci d'avoir pris ton temps qui est précieux pour moi.

690 X : Et j'ai encore une question, et c'est qui les autres personnes que tu vas avoir en termes de
691 témoins privilégiés .

692 E : Donc dans les témoins privilégiés, j'ai X et X qui est fondateur de X.

693 X : Donc c'est très bien, non ?

694 E : Il a fait beaucoup de recherches au niveau de l'inclusion et donc je m'étais dit que ça pouvait
695 être intéressant de discuter avec lui.

696 X : Ah oui, oui.

697 E : C'est vrai qu'avec toi c'est super enrichissant car tu as été sur le terrain avant donc tu as
698 deux regards différents et tu as su prendre du recul. Ton regard était très intéressant. Enfin, j'ai
699 bien aimé notre échange.

700 X : C'est un regard entre les 2.

701 E : Oui mais c'était super riche. Merci à toi. J'espère que ça t'a quand même apporté quelques
702 petites choses.

703 X : Bien merci pour moi aussi. Oui oui, vraiment honnêtement très chouette questions ça me
704 permet de prendre de la hauteur justement je n'ai pas toujours le temps non plus. Je suis parfois
705 sur le terrain donc c'est cool. Exactement je te remercie.

706 E : Oui, c'est ça, tu as eu un temps de réflexion. Merci à toi, bonne après-midi et bonne
707 continuation à toi.

708 X : Je te remercie. Bonne chance pour ton mémoire alors.

Annexe 3 : Guide d'entretien

Je suis en dernière année de master en sciences de la santé publique. Je réalise un mémoire portant sur l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement primaire ordinaire et plus particulièrement sur les représentations des enseignants et le lien avec les pratiques inclusives et les aménagements raisonnables.

J'ai souhaité vous rencontrer afin de recueillir votre expérience et votre point de vue en tant qu'enseignant à partir de votre réalité de terrain.

Si vous êtes d'accord, cet entretien sera enregistré afin de garantir la fidélité de vos propos. L'enregistrement sera utilisé uniquement dans le cadre de ce travail et sera détruit à l'issue de son exploitation. Votre anonymat sera entièrement respecté. Êtes-vous d'accord ?

La durée de l'entretien dépendra de ce que vous souhaitez partager. Il pourra durer entre 40 minutes et une heure.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je m'intéresse à votre vécu et à votre perception personnelle. Si une question n'est pas claire, n'hésitez pas à me demander de la reformuler.

Avant de commencer, avez-vous des questions ?

Parcours professionnel et contexte d'enseignement

- 1) Depuis combien de temps exercez-vous dans l'enseignement et dans quelle(s) année(s) ?

Vision globale de l'inclusion

- 2) Quand on parle d'inclusion scolaire, qu'est-ce que cela évoque pour vous ?
- 3) Comment décririez-vous aujourd'hui l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans votre pratique ou dans votre école aujourd'hui ?

Relances

- Qu'est-ce qui vous paraît satisfaisant ?
- Qu'est-ce qui vous questionne davantage ?

Représentations des élèves à besoins spécifiques

- 4) Que pensez-vous de la place des élèves à besoins spécifiques dans une classe ?
- 5) Selon vous, en quoi ces élèves influencent-ils la dynamique de la classe ?
- 6) Avez-vous le sentiment que votre regard sur ces élèves a évolué avec le temps ou l'expérience ?

Pratiques inclusives et aménagements raisonnables

- 7) Quels types d'aménagements raisonnables avez-vous déjà mis en place dans votre pratique ?
- 8) Comment vivez-vous la mise en place de ces aménagements au quotidien ?
- 9) Qu'est-ce qui facilite leur mise en œuvre ?
- 10) Y a-t-il des aspects qui vous semblent plus complexes ou plus exigeants à gérer ?

Effets sur la pédagogie et le rôle enseignant

- 11) En quoi la prise en compte des EBS influence-t-elle votre manière d'enseigner ?
- 12) Y a-t-il des situations d'inclusion qui vous ont permis de développer ou d'ajuster certaines pratiques pédagogiques ?
- 13) Avez-vous le sentiment que ces situations ont contribué à faire évoluer votre posture professionnelle ?

Ressenti professionnel et posture enseignante

- 14) Comment vous sentez-vous généralement face aux situations d'inclusion en classe ?
- 15) Y a-t-il des moments où vous vous sentez davantage en confiance dans votre rôle d'enseignant ?
- 16) Avez-vous le sentiment que vos représentations influencent votre manière d'agir en classe ?

Collaboration et accompagnement

- 17) Avec quels professionnels êtes-vous amené à collaborer autour des élèves à besoins spécifiques ?
- 18) Comment décririez-vous cette collaboration ?
- 19) Qu'est-ce qui soutient réellement votre pratique dans ces échanges ?
- 20) Y a-t-il des attentes qui restent parfois insatisfaites ?

Évolution et leviers

- 21) Avez-vous observé des évolutions dans votre manière d'aborder l'inclusion au fil du temps ?
- 22) Selon vous, qu'est-ce qui aide les enseignants à se sentir plus à l'aise avec l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ?
- 23) Quels éléments favorisent, selon vous, une inclusion de qualité en milieu scolaire ?

Formations et besoins

- 24) Estimez-vous avoir reçu une formation suffisante à l'inclusion ?
- 25) Avez-vous bénéficié de formations en lien avec l'inclusion ou les élèves à besoins spécifiques depuis que vous enseignez ?
- 26) En quoi ces apports vous ont-ils été utiles dans votre pratique ?
- 27) De quels types de soutien ou de formations auriez-vous besoin aujourd'hui pour vous sentir davantage accompagné ?

Clôture de l'entretien

- 28) Y a-t-il un élément que vous jugez important et que nous n'avons pas abordé ?
- 29) Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose concernant l'inclusion ou votre vécu professionnel ?

Je vous remercie sincèrement pour le temps que vous m'avez accordé et pour le partage de votre expérience.

NOM et PRENOM : DESTEUCQ EMILIE

Titre du mémoire : L'influence des représentations des enseignants de l'enseignement primaire ordinaire dans la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques en Fédération Wallonie-Bruxelles

Promoteur : Pr. Hesbeen Walter

Résumé

L'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques (EBS) constitue un enjeu important en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), tant sur le plan éducatif que dans une perspective de santé publique. Malgré le développement de différents dispositifs tels que les aménagements raisonnables, les pôles territoriaux ou encore le dossier d'accompagnement de l'élève, la mise en œuvre concrète des pratiques inclusives reste souvent complexe dans la réalité du terrain.

Ce mémoire exploratoire cherche à comprendre la manière dont les représentations des enseignants de l'enseignement primaire ordinaire influencent la mise en œuvre des moyens propices à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.

La littérature met en évidence plusieurs freins à l'inclusion scolaire, notamment le manque de formation, le sentiment de surcharge de travail, le manque de temps et de ressources, ainsi que certaines représentations parfois négatives liées aux EBS. Elle souligne également l'importance du sentiment d'efficacité personnelle, de la collaboration interprofessionnelle et du soutien institutionnel dans le développement de pratiques inclusives.

Cette recherche qualitative repose sur une revue de la littérature, trois discussions semi-structurées réalisées avec des témoins privilégiés ainsi que huit entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants de l'enseignement primaire ordinaire en FWB. Les données recueillies ont ensuite été analysées à partir d'une démarche qualitative descriptive.

Les résultats mettent en évidence un décalage entre l'idéal de l'école inclusive et les réalités rencontrées sur le terrain par les enseignants. Ceux-ci adhèrent globalement aux valeurs de l'inclusion, mais expriment un manque de formation, de temps et de soutien. Ces contraintes influencent leurs représentations et peuvent limiter la mise en place des aménagements raisonnables et des pratiques inclusives. À l'inverse, l'accompagnement de proximité, la collaboration entre professionnels et le soutien de la direction semblent favoriser une évolution plus positive des pratiques.

Ce travail met ainsi en évidence que l'inclusion scolaire ne dépend pas uniquement des dispositifs institutionnels mis en place, mais également du soutien apporté aux enseignants dans leur pratique quotidienne.

Mots-clés : inclusion scolaire, élèves à besoins spécifiques, représentations sociales, pratiques inclusives

