

**Faculté de psychologie et des
sciences de l'éducation
École d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

Quel est le rôle de la collaboration entre les différents acteurs et celui de la formation dans l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental ?

Une approche qualitative auprès d'enseignants titulaires
et de parents d'enfants à besoins spécifiques

Auteur : Houben Bernard
Promoteur : Schmitz Julia
Accompagnatrice : Baurain Céline

Année académique 2021-2022
Master en sciences de l'éducation à finalité spécialisée

Remerciements

Cette recherche a été une réelle aventure, humaine avant tout, qui m'a permis de découvrir des personnes formidables. Je tiens à les remercier toutes.

Tout d'abord, ma promotrice, Madame Julia Schmitz, pour le temps qu'elle m'a accordé lors de nos nombreuses réunions pour ses remarques constructives, ses encouragements si importants.

Mon accompagnatrice, Madame Céline Baurain, également, pour son soutien tout au long de l'année.

Toutes les personnes qui ont participé à cette recherche, pour leur implication, leur engagement.

Madame Bernadette Pâques, pour ses conseils constructifs en rédaction.

Mes parents, pour leur soutien moral durant mon parcours universitaire, et principalement lors l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier enfin l'ensemble du corps professoral de la FOPA pour ces riches années de Master à l'UCL.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
PARTIE 1 : PARTIE THÉORIQUE	8
CHAPITRE 1 : INTÉGRATION & INCLUSION : UN CONTINUUM IMPORTANT.....	8
1.1. <i>Contexte historique et politique à l'échelle internationale et nationale</i>	8
1.1.1. Naissance et évolution des concepts d'intégration et d'inclusion à l'échelle internationale ...	8
1.1.1.1. Les Conventions et déclarations internationales : en marche pour plus d'inclusion ...	10
1.1.1.1.1. La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994).....	10
1.1.1.1.2. La Convention sur les droits des personnes handicapées (ONU, 2006).....	11
1.1.1.1.3. Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (UNESCO, 2009).....	11
1.1.2. Quid des politiques inclusives en matière d'éducation en FWB ?	12
1.2. <i>Distinction des concepts d'intégration et d'inclusion scolaire</i>	15
1.2.1. Troubles et difficultés.....	15
1.2.2. Intégration et inclusion scolaires	17
1.3. <i>Conclusion</i>	19
CHAPITRE 2 : LA COLLABORATION	20
2.1. <i>Cadre conceptuel</i>	20
2.2. <i>Les trois types de collaboration</i>	22
2.2.1. La consultation collaborative	22
2.2.2. La co-intervention	22
2.2.3. Le coenseignement	23
2.2.3.1. Les trois types de coenseignement	25
2.2.3.2. Les six configurations du coenseignement	25
2.3. <i>Et les parents dans toute cette collaboration professionnelle ?</i>	26
2.4. <i>Conclusion</i>	27
CHAPITRE 3 : LES CONDITIONS DE MISE EN PLACE DE LA COLLABORATION ET SES ENJEUX.....	28
3.1. <i>Les conditions préalables</i>	28
3.1.1. Les éléments individuels et interpersonnels.....	28
3.1.2. Les caractéristiques liées à la gestion	29
3.1.3. La formation.....	31
3.2. <i>Quels sont les enjeux ?</i>	33
3.2.1. La différenciation pédagogique	33
3.2.2. Les facteurs de risque sur la santé	34
3.2.3. Le sentiment de compétence.....	34
3.3. <i>Conclusion</i>	36
PARTIE 2 : QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	37
CHAPITRE 4 : QUESTION DE RECHERCHE	37
CHAPITRE 5 : HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	37
PARTIE 3 : PARTIE EMPIRIQUE.....	39
CHAPITRE 6 : MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES	39
6.1. <i>L'entretien semi-directif</i>	39
6.1.1. Définition de l'entretien semi-directif.....	39
6.1.2. Définition des guides d'entretien.....	40
6.2. <i>Procédures et collecte de données</i>	41
6.2.1. Phase exploratoire	41
6.2.1.1. Guides d'entretien	41
6.2.1.2. Échantillon et résultats	42
6.2.2. Phase empirique	42
6.2.2.1. Guides d'entretien	42
6.2.2.2. Échantillon	43
6.2.2.3. Fiches techniques	44
6.2.3. Déroulement des entretiens	45
6.2.3.1. L'environnement.....	45
6.2.3.2. Le temps	46

6.2.4. La retranscription.....	46
CHAPITRE 7 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	47
7.1. Méthode d'analyse des données.....	47
7.1.1. La théorie de l'analyse thématique	47
7.2. Présentation des résultats.....	48
7.2.1. Analyse verticale et inclusion	49
7.2.1.1. Récapitulatif des personnes interrogées	49
7.2.1.2. Inclusion	50
7.2.1.3. Apports	50
7.2.1.4. Freins	52
7.2.1.5. Éléments indispensables	53
7.2.1.6. Éléments à améliorer.....	54
7.2.1.7. Expérience professionnelle	56
7.2.2. Analyse horizontale	57
7.2.2.1. Collaboration	57
7.2.2.1.1. Enrichissement professionnel du titulaire (différenciation, regard réflexif, etc.)	57
7.2.2.1.2. Ressenti, vécu du titulaire et des parents	58
7.2.2.1.3. Apports et rôles des personnes-ressources	59
7.2.2.1.3.1. Collègues directs	59
7.2.2.1.3.2. Intervenants extérieurs.....	59
7.2.2.1.3.3. Les parents	61
7.2.2.1.3.4. La direction	62
7.2.2.1.3.5. L'enseignant titulaire	62
7.2.2.1.3.6. Le coordinateur d'un pôle.....	63
7.2.2.1.3.7. Le CPMS	63
7.2.2.1.3.8. Les services d'aide extérieurs	63
7.2.2.1.4. Coenseignement	64
7.2.2.1.5. Co-intervention interne.....	65
7.2.2.1.6. Co-intervention externe	65
7.2.2.1.7. Acteurs - Fréquence des rencontres/réunions.....	66
7.2.2.1.7.1. Intervenants extérieurs.....	66
7.2.2.1.7.2. Direction	66
7.2.2.1.7.3. Parents / Enseignant titulaire	67
7.2.2.1.7.4. Entre tous les acteurs	67
7.2.2.1.7.5. Services d'aide extérieurs	68
7.2.2.1.7.6. Canaux de communication utilisés	68
7.2.2.1.8. Freins.....	68
7.2.2.2. Formation initiale ou connaissances des parents.....	70
7.2.2.2.1. Ressenti / vécu des différents acteurs	70
7.2.2.2.2. Apports et freins	71
7.2.2.2.3. Pistes / souhaits d'amélioration.....	71
7.2.2.3. Formation continue	71
7.2.2.3.1. Apports.....	71
7.2.2.3.2. Freins	73
7.2.2.3.3. Autodidacte.....	73
7.2.2.3.4. Pistes / Souhaits d'amélioration	74
7.2.2.3.5. Formation des personnes ressources (ressenti...).....	75
CHAPITRE 8 : DISCUSSION	77
8.1. Le rôle de la collaboration dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques.....	77
8.2. Le rôle de la formation.....	79
8.3. Apports pour la recherche.....	82
8.4. Apports pour le terrain.....	82
8.5. Limites de la recherche	83
8.6. Pistes pour une recherche ultérieure.....	85
CONCLUSION GÉNÉRALE	86
BIBLIOGRAPHIE.....	88
INDEX DES FIGURES	94
INDEX DES TABLEAUX	95
ANNEXES	96

ANNEXE 1 : LES 6 CONFIGURATIONS DU COENSEIGNEMENT	96
ANNEXE 2 : LES DIFFÉRENTS COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT	98
ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN – PHASE EXPLORATOIRE - ENSEIGNANTS.....	99
ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN – PHASE EXPLORATOIRE – PARENTS.....	101
ANNEXE 5 - TABLEAU D'ANALYSE DE LA PHASE EXPLORATOIRE.....	103
ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN – PHASE EMPIRIQUE – ENSEIGNANTS.....	106
ANNEXE 7 : GUIDE D'ENTRETIEN – PHASE EMPIRIQUE – PARENTS	109
ANNEXE 8 : FICHE TECHNIQUE : PROFIL DE L'ENSEIGNANT	111
ANNEXE 9 : FICHE TECHNIQUE : PROFIL DES PARENTS	114
ANNEXE 10 : MIND MAP SUR LES RÉSULTATS DES ENTRETIENS – PHASE EMPIRIQUE	117

Introduction générale

De plus en plus, l'inclusion fait partie de nos vies professionnelles. Que ce soit l'inclusion des personnes handicapées dans un milieu professionnel ou encore l'inclusion d'enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement fondamental. Toutes ces inclusions visent à rendre notre monde plus juste et équitable où chaque individu a sa place dans la société. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la thématique suivante : l'inclusion d'enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement fondamental.

Il y a deux ans, j'ai intégré le Pôle Aménagements Raisonnables et Intégrations (PARI) de Liège, qui est devenu le Pôle Territorial Fondamental Libre de Liège (PTFL Lg). J'y travaille comme accompagnant d'enfants à besoins spécifiques en classe. Je suis régulièrement en contact avec des acteurs de terrain, qui accompagnent ces enfants à besoins spécifiques, qui collaborent et qui se forment en continu. La collaboration peut prendre différentes formes, comme la co-intervention, le coenseignement... Et les formations, initiale et continue, semblent également importantes pour que chaque intervenant soit le plus compétent possible dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques.

Leur démarche, collaborative et formative, m'interpelle, et me conduit à me poser la question de départ suivante : « Quelles sont les représentations des enseignants et des parents sur l'inclusion des enfants à besoins spécifiques ? » Et puis à formuler la question de recherche suivante : « Quel est le rôle de la collaboration entre les différents acteurs et celui de la formation dans l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental ? »

Les recherches dans la littérature scientifique nous amènent à poser deux hypothèses de recherche : (i) la collaboration entre partenaires favorise l'inclusion et (ii) le manque de formation des acteurs affecte la qualité de la collaboration mise en place.

Notre présent mémoire se divise en trois parties.

La première partie décrit les concepts théoriques clés de notre question de recherche. Nous évoquons les notions d'intégration et d'inclusion scolaire, la collaboration et les conditions de mise en place de la collaboration, dont la formation.

La deuxième partie précise la question de recherche et les deux hypothèses qui en découlent.

La troisième partie se consacre à l'analyse empirique. Nous y détaillons la méthodologie du recueil de données, nous analysons et interprétons les résultats de ces données avant de les discuter plus avant.

Enfin, nous concluons l'ensemble et avançons quelques nouvelles pistes d'une réflexion future.

Partie 1 : Partie théorique

Chapitre 1 : Intégration & Inclusion : un continuum important

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur une approche historico-politique de l'intégration et de l'inclusion. Ensuite, nous tentons, via une approche plus pragmatique, de mieux appréhender ces deux concepts et de distinguer les notions de trouble et de difficulté qui en découlent.

1.1. Contexte historique et politique à l'échelle internationale et nationale

1.1.1. Naissance et évolution des concepts d'intégration et d'inclusion à l'échelle internationale

Avant les années 1970, les différentes conceptions du handicap et de l'échec scolaire se basent presque exclusivement sur des caractéristiques individuelles propres à l'individu, comme l'hérédité (Tremblay, 2012). En d'autres mots, le handicap est une réalité intrinsèque de la personne, ce qui rejoint la vision proposée par le modèle médical qui suit une logique de cause à effet (Stiker, 2013). Dans ce modèle, selon Stiker (2013), le handicap est le résultat de la déficience de la personne. Cette explication, plutôt sommaire, n'envisage pas de modifier l'environnement qui permettrait aux personnes handicapées d'atteindre leur plein potentiel (Tremblay, 2012).

Dans les années 1970, le regard des scientifiques sur ces personnes évolue progressivement. Désormais, différents facteurs, précédemment mis de côté, vont être pris en compte au travers de différentes dimensions : sociale, affective ou relationnelle mais aussi pédagogique (Tremblay, 2012). C'est d'abord en Amérique qu'apparaissent les premiers écrits sur l'idée d'intégrer des enfants porteurs de handicap dans l'enseignement traditionnel. Le Council for Exceptional Children (CEC)¹ pose les

¹ Le Council for Exceptional Children (CEC) est la plus grande organisation professionnelle internationale qui se consacre à l'amélioration de la réussite des enfants et des jeunes ayant un handicap et/ou des dons et des talents. Retrieved from <https://exceptionalchildren.org/about-us>

bases des différents principes propres à l'intégration en 1976. Concrètement, le CEC explique que les élèves à besoins éducatifs doivent être regroupés et scolarisés avec d'autres élèves n'ayant pas ces mêmes besoins dans le but de réduire une ségrégation scolaire fortement ancrée dans la société à cette époque. Néanmoins, l'enseignement spécialisé n'est pas négligé ou supprimé. En effet, il reste la possibilité pour des élèves ayant des besoins trop importants d'être accueillis par ces établissements spécialisés et de se voir offrir un tout autre projet éducatif (Tremblay, 2012).

Ainsi, Vienneau (2002) & Tremblay (2012) observent qu'au 20^{ème} siècle, le système éducatif vise moins de ségrégation et tend vers plus d'inclusion pour les individus porteurs de handicap. En effet, au cours des années 80-90, des parents et des professionnels de l'éducation, en faveur de l'intégration et de l'inclusion complètes des enfants à besoins spécifiques² (EBS³) dans l'enseignement ordinaire, vont mener divers combats judiciaires notamment en faisant valoir les droits civiques des EBS ou encore en contestant les changements d'orientation en enseignement spécialisé (Ramel & Vienneau, 2016). Le but est que l'intégration tende progressivement vers une pédagogie de l'inclusion. En d'autres termes, cette dernière vise l'intégration complète de tous les individus sans tenir compte de leurs difficultés ou handicaps (Vienneau, 2002 ; Ramel & Vienneau, 2016).

Par conséquent, pour pouvoir intégrer et scolariser tous les EBS dans l'enseignement ordinaire, une multitude de conventions et de déclarations internationales vont être nécessaires. Celles-ci ont pour mission de poser des balises pour une intégration et/ou une inclusion plus équitables à l'école (Tremblay, 2012).

² Nous reviendrons sur ce terme plus en détails lors de la comparaison entre troubles et difficultés.

³ Élève/Enfant à besoins spécifiques. Dans le décret de 2017, Article 1er. - À l'article 5, un 22° est inséré et rédigé comme suit : « besoin spécifique » : besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif 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. (FWB, 2017a)

1.1.1.1. Les Conventions et déclarations internationales : en marche pour plus d'inclusion

Plusieurs textes ont été conçus par l'UNESCO⁴ et l'ONU⁵. Dans le cadre de cette recherche, nous avons sélectionné les plus récents et ceux qui nous semblent les plus pertinents au regard des politiques inclusives dans le domaine de l'éducation.

1.1.1.1.1. La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994)

Les signataires de la déclaration mentionnent au point 1 leur : « engagement en faveur de l'éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants (...) ayant des besoins éducatifs spéciaux » (UNESCO, 1994). Tremblay remarque que cette déclaration est imprégnée d'une « orientation intégratrice » (Tremblay, 2012, p.46). Pérez (2015) ajoute que cette déclaration met en avant l'idée qu'intégrer des élèves avec des besoins spécifiques s'applique mieux dans des établissements qui ont déjà cette ambition de les intégrer.

Ramel & Vienneau (2016) précisent que la Déclaration de Salamanque ne se limite pas uniquement à intégrer physiquement un EBS dans un établissement scolaire ordinaire. En effet, c'est une vision plus large qui fait le choix d'une éducation et d'une pédagogie inclusive pour tous (Ramel & Vienneau, 2016). En d'autres mots, les écoles ordinaires qui intègrent des EBS doivent pouvoir répondre aux besoins de tous, peu importe leurs forces et leurs faiblesses, et adapter leur pédagogie pour tendre vers une qui se veut centrée sur l'enfant (Tremblay, 2012 ; Pérez, 2015 ; Ramel & Vienneau, 2016).

Enfin, Ramel & Vienneau (2016) ajoutent que la Déclaration cherche à réduire la ségrégation et la discrimination, présentes dans les écoles, sur les personnes handicapées. De même, ces auteurs remarquent que le mot « inclusion » apparaît pour

⁴ L'UNESCO est une branche autonome de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. La mission principale de l'UNESCO est d'instaurer la paix grâce à la coopération internationale dans le champ de l'éducation, de la science et de la culture. Retrieved from : <https://fr.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

⁵ L'ONU est l'Organisation des Nations Unies. Son but est de protéger et promouvoir les droits de l'homme. Retrieved from <https://www.un.org/fr/our-work/protect-human-rights>

la première fois dans cette déclaration, ce qui montre bien, *in fine*, ce souhait de changement de l'approche éducative.

1.1.1.1.2. La Convention sur les droits des personnes handicapées (ONU, 2006)

À l'article 24, il est admis que le terme de « handicap » évolue et que les personnes handicapées ont le droit, comme tout le monde, à l'éducation et à l'épanouissement de leurs capacités (Ramel & Vienneau, 2016). Tremblay précise qu'elles ont « droit à un enseignement primaire inclusif » (2012, p.46). De plus, ce texte rappelle « la nécessité de procéder à des aménagements raisonnables et la nécessité d'un accompagnement » (Tremblay, 2012, p.46).

1.1.1.1.3. Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (UNESCO, 2009)

Ce texte énonce les principes directeurs de l'inclusion en mettant l'accent sur un changement véritable et effectif du système scolaire en une approche réellement inclusive (Ramel & Vienneau, 2016). Ces auteurs insistent sur le fait que ce ne sont pas aux EBS à s'adapter mais que c'est l'environnement scolaire qui doit profondément modifier son fonctionnement et sa vision de l'éducation inclusive (Ramel & Vienneau, 2016). Il s'agit donc bien de rappeler les responsabilités des politiques de s'engager sur la voie de l'inclusion scolaire et, *de facto*, de la pédagogie inclusive (Ramel & Vienneau, 2016). Enfin, un autre avantage plus économique, est de favoriser le financement de l'école inclusive plutôt que celui de l'enseignement spécialisé, car cela coûte moins cher (Pérez, 2015).

Pour résumer, la figure 1 qui suit montre l'évolution de l'éducation qui, avant les années 70, se basait essentiellement sur une logique d'exclusion des personnes présentant un handicap. À partir des années 70, cette logique d'exclusion est remplacée par une logique de ségrégation qui, en Belgique, pourrait correspondre à la mise en place de l'enseignement spécialisé, par exemple. Le souhait de l'ONU est de tendre vers une logique inclusive qui va encore plus loin que celle intégrative. Ces deux dernières logiques seront approfondies au point 1.2.

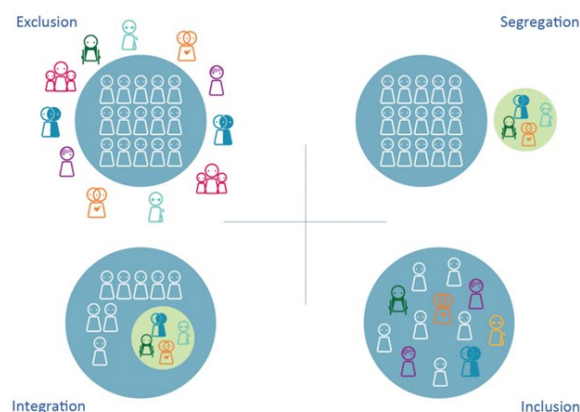


Figure 1: Les logiques éducatives (CEFES, 2019).

1.1.2. Quid des politiques inclusives en matière d'éducation en FWB⁶ ?

En 2004, un décret organisant l'enseignement spécialisé tente d'apporter des solutions face aux constats alarmants de l'OCDE concernant la ségrégation importante des EBS qui sévit dans notre pays et plus spécifiquement en FWB (OCDE, 2008). Ce décret (2004, chapitre II) invite à envisager l'enseignement spécialisé au travers de plusieurs types⁷ différents qui se basent sur le handicap de l'élève. Ainsi, nous remarquons dans ce décret la volonté d'intégrer des EBS dans l'enseignement ordinaire de façon permanente totale.

Concrètement, en FWB (2004), il existe 4 types d'intégration individuelle, à savoir une intégration permanente totale, une intégration permanente partielle, une intégration temporaire totale, une intégration temporaire partielle :

- 1) Intégration permanente totale - L'élève suit tous les cours dans l'enseignement ordinaire, pendant toute l'année scolaire, tout en bénéficiant, en fonction de ses besoins, de la gratuité des transports entre son domicile et l'établissement

⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles

⁷ Type 1 : retard mental léger

Type 2 : retard mental léger, modéré à sévère

Type 3 : troubles du comportement

Type 4 : déficiences physiques

Type 5 : se destine aux élèves pris en charge dans un hôpital

Type 6 : déficiences visuelles

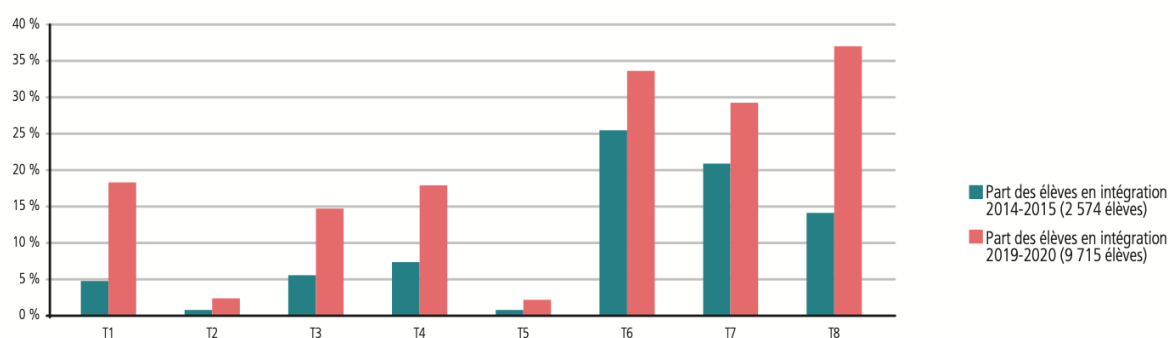
Type 7 : déficiences auditives

Type 8 : troubles de l'apprentissage

ordinaire qu'il fréquente et d'un accompagnement (4 périodes maximum par semaine) assuré par l'enseignement spécialisé (FWB, 2005, p.41).

- 2) Intégration permanente partielle - L'élève suit certains cours dans l'enseignement ordinaire et les autres dans l'enseignement spécialisé pendant toute l'année scolaire. Il continue en outre à bénéficier de la gratuité des transports scolaires de son domicile à l'école d'enseignement spécialisé dans laquelle il est inscrit (FWB, 2005, p.42).
- 3) Intégration temporaire totale - L'élève suit la totalité des cours dans l'enseignement ordinaire pendant une ou des périodes déterminées d'une année scolaire. Il continue en outre à bénéficier de la gratuité des transports scolaires de son domicile à l'école d'enseignement spécialisé dans laquelle il est inscrit (FWB, 2005, p.42). Ce type d'intégration est définitivement supprimé à partir de l'année scolaire 2020/2021 (FWB, 2021a).
- 4) Intégration temporaire partielle - L'élève suit une partie des cours dans l'enseignement ordinaire pendant une ou des périodes déterminées d'une année scolaire. Il continue en outre à bénéficier de la gratuité des transports scolaires de son domicile à l'école d'enseignement spécialisé dans laquelle il est inscrit (FWB, 2005, p.42).

La figure 2 ci-après, présente dans les indicateurs de l'enseignement 2021⁸, montre le pourcentage d'élèves en intégration en 2019-2020 dans les différents types d'enseignement.



Parmi les élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 1, 18,4 % des élèves sont en intégration en 2019-2020.

Figure 2: Les indicateurs de l'enseignement (FWB, 2021b, p.39)

⁸ <http://enseignement.be/index.php?page=28584&navi=4904>

De plus, la mise en place d'un projet d'intégration requiert l'accord des différents partenaires potentiels que sont l'élève, ses parents, l'école spécialisée et l'école ordinaire mais aussi les deux Centres psycho-médico-sociaux (CPMS) de ces écoles. Chaque projet d'intégration est donc un projet individuel à bâtir autour d'un Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) de l'élève (FWB, 2004 ; 2005).

En 2017, un nouveau décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (EBS) est instauré. Un des points d'attention de celui-ci est l'obligation pour les établissements scolaires ordinaires de mettre en place des aménagements raisonnables (AR)⁹ pour les EBS (FWB, 2017a). Ce décret est également soutenu par l'avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence (FWB, 2017b) qui met en exergue de nombreuses mesures comme une diminution progressive du nombre d'élèves dirigés vers les établissements spécialisés ou encore une amélioration des prises en charge des EBS au sein des écoles ordinaires.

En 2018, un autre décret vise l'amélioration de la qualité, tant au niveau de l'efficacité que de l'équité, de notre système scolaire en proposant l'augmentation progressive de l'inclusion des EBS dans l'enseignement ordinaire (FWB, 2018a).

En 2021, la création de pôles territoriaux, successeurs des PARI, doit permettre de soutenir et d'accompagner les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en place des aménagements raisonnables, mais aussi de poursuivre l'intégration permanente totale jusqu'à la fin de l'année scolaire 2025/2026 (FWB, 2021a). Concrètement, un pôle est sous la responsabilité d'un pouvoir organisateur d'une école spécialisée nommée « école siège » qui collabore avec d'autres écoles spécialisées dénommées « écoles partenaires » au milieu d'écoles de l'enseignement ordinaire sous le nom d'« écoles coopérantes » (FWB, 2021a). Le pôle territorial et les CPMS compétents pour ces écoles coopérantes travaillent de façon complémentaire (FWB, 2021a). Selon la FWB (2021a), les pôles auront deux types de missions : des missions à caractère collectif et des missions à caractère individuel. Le premier type de missions suppose l'accompagnement des équipes éducatives des écoles coopérantes dans le but de mieux

⁹ Le terme d'aménagement raisonnable sera explicité au point suivant.

appréhender l'hétérogénéité des classes lors de la mise en place d'aménagements raisonnables et des intégrations permanentes totales. Le deuxième type de missions correspond à l'accompagnement des EBS scolarisés dans les écoles coopérantes via des protocoles d'aménagement raisonnables ou l'intégration permanente totale (FWB, 2021a)

Bref, au travers de ces différents textes, nous constatons une priorité des politiques de plus en plus apparente à mettre en œuvre des actions concrètes pour les EBS dans notre système scolaire. Ces actions qui, comme nous le verrons dans le prochain chapitre, nécessitent une collaboration entre professionnelles de plus en plus importante et essentielle afin de parvenir à rendre l'école la plus inclusive possible (Tremblay, 2020).

1.2. Distinction des concepts d'intégration et d'inclusion scolaire

De nombreux chercheurs remarquent que les termes d'intégration et d'inclusion scolaires sont souvent confondus pour parler de la scolarisation d'enfants présentant un trouble d'apprentissage en école ordinaire (Beauregard & Trépanier, 2010 ; Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013 ; Benoit, Bonvin & Angelucci, 2019). Avant d'aller plus loin, il nous semble intéressant de préciser la différence entre un trouble et une difficulté, et de distinguer les notions d'intégration et d'inclusion.

1.2.1. Troubles et difficultés

Entre le 19^{ème} et le 20^{ème} siècle, des chercheurs ont proposé de nombreuses définitions différentes de la notion de trouble de l'apprentissage sans être parvenus à un consensus (Tremblay, 2012).

La définition suggérée par le Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders (DSM-5) rédigé par l'American Psychiatric Association (APA) (2015) est à ce jour reconnue comme la plus claire et la plus précise possible des différents troubles mentaux.

La notion de trouble de l'apprentissage est une catégorie des troubles neurodéveloppementaux. Ces derniers sont « un ensemble d'affections qui débutent durant le développement » (APA, 2015, p.33). Par conséquent, ils ont aussi un impact négatif dans la vie sociale, personnelle, scolaire et professionnelle d'un individu (APA, 2015). Dans les faits, concernant les troubles de l'apprentissage, il est évident que ces « affections mentales » ont des conséquences au niveau des apprentissages des élèves.

Les troubles spécifiques de l'apprentissage sont définis de la manière suivante :

Des déficits spécifiques dans la capacité de la personne à percevoir ou à traiter des informations de manière efficace et exacte. Ce trouble neurodéveloppemental se manifeste initialement pendant les années d'apprentissage scolaire structuré et est caractérisé par des difficultés persistantes et handicapantes dans l'apprentissage des compétences scolaires fondamentales pour ce qui est de la lecture, de l'écriture et/ou des mathématiques. (APA, 2015, p.35)

En d'autres mots, les individus porteurs de troubles ont des difficultés permanentes qui vont avoir des impacts directs sur leurs apprentissages à long terme et *in fine*, sur leurs compétences dans les diverses matières scolaires (APA, 2015). Dans le domaine de l'éducation, des enfants qui possèdent des troubles de l'apprentissage¹⁰ sont dénommés enfants à besoins spécifiques (EBS). Pour rappel, les EBS requièrent une mise en place d'aménagements raisonnables pour pallier leurs difficultés, c'est-à-dire des adaptations pédagogiques, matérielles et organisationnelles qui soient raisonnables¹¹ pour les établissements scolaires qui les accueillent (FWB, 2017a).

¹⁰ Ces troubles de l'apprentissage sont répertoriés de la manière suivante : bégaiement (trouble de la parole), daltonisme (anomalie de la vision), dyscalculie (troubles de la cognition numérique), dysgraphie (trouble touchant l'écriture), dyslexie (trouble du langage écrit), dysorthographe (trouble dans l'assimilation des règles d'orthographe), dysphasie (trouble du langage), dyspraxie (trouble touchant la planification, l'organisation et l'exécution), haut potentiel intellectuel (ou HPI), syndrome d'Asperger (trouble du spectre autistique), syndrome dysexécutif (trouble dans les fonctions exécutives) et trouble de l'attention avec/sans hyperactivité et/ou impulsivité (ou TDA/H) (FWB, 2018b)

¹¹ Dans le décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques à § 5. « Le caractère raisonnable de l'aménagement est évalué, entre autres, à la lumière des indicateurs suivants :

- l'impact financier de l'aménagement, compte tenu d'éventuelles interventions financières de soutien ;
- l'impact organisationnel de l'aménagement, en particulier en matière d'encadrement de l'élève concerné ;
- la fréquence et la durée prévues de l'utilisation de l'aménagement par la personne en situation de handicap ;
- l'impact de l'aménagement sur la qualité de vie d'un (des) utilisateur(s) effectif(s) ;
- l'impact de l'aménagement sur l'environnement et sur d'autres utilisateurs ;

Ainsi, cette explication permet de clarifier la différence qu'il existe entre un trouble d'apprentissage, qui est permanent et une simple difficulté d'apprentissage, qui est provisoire et qui se résout généralement par de la simple remédiation (Dubois & Roberge, 2010).

1.2.2. Intégration et inclusion scolaires

Lorsqu'on parle d'**intégration scolaire**, Bélanger (2010) met en évidence que l'intégration scolaire repose sur un mécanisme éducatif et pédagogique qui se centre autour d'un EBS. Concrètement, l'intégration scolaire renvoie à l'aide individuelle apportée à ces EBS par un professionnel qualifié (logopède, orthopédagogue...), issu d'une école spécialisée, sans modifier l'environnement dans lequel ces derniers évoluent (Armstrong, 2001 ; Tremblay, 2012 ; Benoit, Bonvin et Angelucci, 2019). En d'autres termes, ce personnel qualifié permet d'aider les EBS dans la réalisation de tâches qu'ils ne peuvent accomplir seuls (Armstrong, 2001).

Armstrong (2001) remarque cependant que les EBS peuvent subir une certaine discrimination, car ceux-ci sont vus comme des privilégiés au regard des autres enfants, et qu'ils pourraient perdre en autonomie puisqu'ils sont accompagnés régulièrement. Dans une recherche récente, concernant le vécu des enfants intégrés, il apparaît cependant que le climat de classe et l'implication de l'enseignant dans l'accompagnement de ces derniers favorisent leur sentiment de bien-être en classe (Desmet, Frenay, Schmitz, Van Reybroeck, Nader-Grosbois & Bragard, 2016).

Pour tenter de contrer ces effets négatifs, nous pouvons voir en l'**inclusion scolaire** une certaine réponse. En effet, il ne s'agit plus seulement de se centrer exclusivement sur les EBS, mais d'élargir sa vision à l'ensemble des acteurs des établissements scolaires (Tremblay 2012 ; Curchod-Ruedi et al., 2013), et, *in fine*, de se concentrer sur « la création d'un tout où chacun est inclus dès le départ. L'inclusion s'intéresse ainsi beaucoup à la qualité, au contenu et à l'enseignement. Cela implique des modifications fondamentales sur l'intervention à apporter » (Tremblay, 2012, p.39). Tremblay (2012) précise que c'est à l'environnement scolaire, et plus largement à l'école dans son entièreté, de s'adapter aux besoins des élèves porteurs ou non de troubles. En classe, cela pourrait se manifester par la mise en place de classes flexibles

- l'absence d'alternatives équivalentes » (FWB, 2017a, p.3).

ou l'adaptation du matériel de l'élève (Laquerre, 2018). Il en résulte, par conséquent, une diminution de toute forme de discrimination (Tremblay, 2012 ; Ramel & Vienneau, 2016). Il incombe désormais à l'ensemble de la communauté d'un établissement scolaire de s'engager dans cette évolution vers une école plus inclusive.

Beauregard et Trépanier (2010) proposent, quant à elles, de voir l'intégration sur un **continuum** partant du mainstreaming vers une inclusion totale (voir figure 3). Le terme de mainstreaming (modèle médical) renvoie à l'idée qu'un EBS doit tout faire pour s'adapter à l'école ordinaire sans que cette dernière ne modifie son environnement. Le modèle environnemental se rattache quant à lui à l'inclusion (partielle). Celui-ci prend en considération les caractéristiques propres à chaque individu mais également celles liées à l'environnement scolaire. Enfin, l'inclusion totale, ou modèle anthropologique, propose une abolition des classes spécialisées au profit d'une scolarisation totale des EBS dans les classes ordinaires.

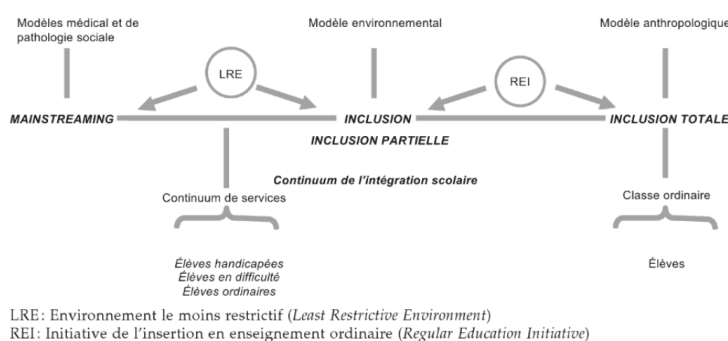


Figure 3: Le réseau conceptuel de l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010, p.49)

Cette figure 3 peut aussi être comprise en la réduisant en deux extrémités (Noël, 2014). D'un côté, nous retrouvons les modèles médical et environnemental qui renvoient à l'**intégration scolaire**. De l'autre, l'inclusion totale renvoie à la notion d'**inclusion scolaire** (Noël, 2014).

Dans le cadre de ce mémoire, nous utilisons le terme d'inclusion scolaire ou d'école (à visée) inclusive puisque c'est vers cette vision que notre système éducatif tend de plus en plus (voir, entre autres, les décrets mentionnés plus haut), et comme l'exprime Tremblay :

L'école inclusive constitue, ainsi, tant l'opérationnalisation de l'inclusion scolaire qu'un moyen pour favoriser une société inclusive. L'École inclusive

est un concept plus situé, plus contextualisé que l'inclusion scolaire. L'École inclusive est définie, *in fine*, et contextualisée par les systèmes scolaires (par les lois, les politiques et les guides) (Tremblay, 2020, p.6).

En d'autres mots, l'école inclusive est considérée comme un outil des politiques pour mettre en place l'inclusion scolaire et réduire les discriminations (Tremblay, 2020).

1.3. Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous venons de voir l'évolution progressive du contexte de l'inclusion scolaire selon une approche historico-politique. Cette évolution de la pensée se retrouve également dans les différents textes légaux proposés par la FWB qui sont censés être d'application dans les écoles. De même, toujours en FWB, nous avons pu constater également cette évolution grâce à la mise en place de certaines mesures prises par les politiques et adoptées par les établissements scolaires. Pourtant, en février 2021, la FWB a été condamnée¹² par le Comité européen des droits sociaux pour violation de l'art 15§1 et 17§2 de la Charte sociale européenne, car celle-ci ne favorisait pas assez l'inclusion des EBS en école ordinaire¹³. Le chemin est donc encore long afin de parvenir à une véritable école inclusive...

Enfin, nous avons distingué plusieurs notions souvent confondues et mal comprises comme l'intégration et l'inclusion ou encore les troubles et les difficultés.

¹² <https://www.rtb.be/article/la-belgique-condamnee-pour-manquement-a-l-inclusion-des-eleves-en-situation-de-handicap-intellectuel-10689317>

¹³ <https://www.inclusion-asbl.be/actualites/inclusion-scolaire-le-ceds-condamne-la-belgique/>

Chapitre 2 : La collaboration

Comme nous venons de le voir, la réussite d'une école inclusive nécessite du temps et des adaptations essentielles de la part des enseignants, des directions, des parents, des intervenants extérieurs¹⁴ etc. pour que chaque enfant puisse développer son plein potentiel (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez & Tremblay, 2016 ; FWB, 2018a ; Tremblay, 2020). Dans un premier temps, la FWB a donc mis en place l'intégration des EBS dans l'enseignement ordinaire via différents moyens concrets comme les PIA, les aménagements raisonnables, les heures d'aide en classe etc. Dans un second temps, pour tendre progressivement vers l'inclusion de ces derniers dans l'enseignement ordinaire, la FWB propose la mise en œuvre progressive des pôles territoriaux. De plus, le cadre conceptuel de l'inclusion scolaire¹⁵ permet à Tremblay (2012) de pointer des enjeux majeurs, à savoir une **formation** importante de la part des différents professionnels, et une **collaboration** accrue entre tous les intervenants gravitant autour de l'EBS (Tremblay, 2012). De même, de nombreux textes légaux, dont nous avons parlé précédemment, obligent tous les intervenants des écoles ordinaires et spécialisées à **se former** et à **collaborer** davantage pour tendre progressivement vers une école plus inclusive (Allenbach, M., Borri-Anadon, C. & al., 2016 ; Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M., 2016).

Pour ce faire, dans ce chapitre, nous allons d'abord définir la notion de collaboration et plus spécifiquement la collaboration professionnelle en milieu scolaire. Ensuite, nous préciserons les différents types de collaboration qu'il existe avec les avantages et les inconvénients de chacun de ces types. Enfin, la formation, quant à elle, sera abordée au chapitre suivant.

2.1. Cadre conceptuel

Pour de nombreux auteurs (Allenbach, 2016 ; Tremblay, 2012 ; Tremblay 2020), la réussite de l'inclusion scolaire se base sur plusieurs conditions nécessaires. Tremblay (2012) précise que ces conditions, au nombre de 10, doivent surtout être vues comme

¹⁴ Par intervenants extérieurs, nous entendons des orthopédagogues, des logopèdes, les pôles territoriaux.

¹⁵ Explicité au point suivant

« des intentions » vers lesquelles il faut tendre plutôt que « des préalables ou des conditions sine qua non » (p.58).

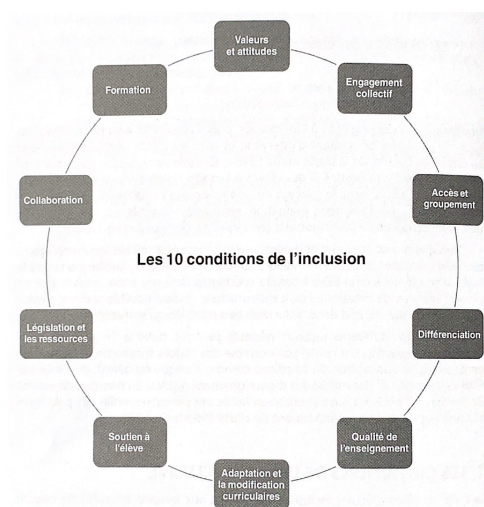


Figure 4: Les conditions de l'inclusion (Tremblay, 2012, p.58)

Allenbach, Duchesne & al. définissent la collaboration professionnelle comme une « participation d'acteurs, appartenant à des groupes professionnels différents, aux processus de prise de décision ou d'intervention visant à répondre aux besoins particuliers des élèves » (2016, p.88). Cette collaboration amène, *in fine*, de nombreux avantages, mais aussi des points à éclaircir.

D'une part, Tremblay (2020) pointe de nombreux bénéfices de cette collaboration sur les professionnels de l'éducation au niveau personnel et professionnel :

- Un échange de savoirs, de valeurs, de compétences entre les intervenants ;
- L'augmentation de la persévérance des intervenants lors de situations problématiques ;
- L'ouverture à la recherche de méthodes plus appropriées pour les EBS ;
- Le développement professionnel ;
- Le renforcement du sentiment d'autoefficacité et donc une motivation et une satisfaction au travail accrues ;
- La charge de travail supplémentaire due à cette collaboration moins vue comme une contrainte.

D'autre part, Allenbach, Duchesne, Gremion, & Leblanc (2016) remarquent que cette collaboration est parfois incomprise et pas assez réfléchie par les différents

professionnels. C'est pourquoi il nous semble utile de préciser les différentes formes que peut prendre la collaboration.

2.2. Les trois types de collaboration

Selon Tremblay (2012, 2020), la collaboration professionnelle peut se définir suivant trois modèles : la consultation collaborative, la co-intervention (interne ou externe) et le coenseignement.

2.2.1. La consultation collaborative

Selon Tremblay (2012, 2020), pour ce type de collaboration, il n'y a pas d'interventions directes auprès d'un ou de plusieurs élève(s) de la part de l'intervenant extérieur (orthopédagogue, logopède...). Ces interventions sont essentiellement indirectes : il s'agit d'échanges (in)formels entre le titulaire et l'intervenant extérieur dans le but, par exemple, d'enrichir leurs pratiques pédagogiques, etc. Allenbach, Borri-Anadon & al. (2016) parlent de consultation individuelle. La consultation peut aussi être proposée à « une équipe composée de professionnels qui se rencontrent régulièrement pour planifier les services aux élèves, les coordonner et assurer les suivis nécessaires » (Allenbach, Borri-Anadon & al., 2016, p.75).

Malgré ces avantages, la consultation collaborative peut parfois amener à une relation asymétrique entre l'intervenant extérieur et le titulaire : ce dernier étant placé en *position d'ignorant* et l'intervenant extérieur en position d'*expert* (Allenbach, Borri-Anadon & al., 2016). Néanmoins, il est tout de même possible que ces deux professionnels soient dans une position de reconnaissance mutuelle si l'intervenant ne se considère plus comme *expert* mais comme *accompagnant* (Allenbach, Borri-Anadon & al., 2016). Il s'agit dès lors de co-construire leurs réflexions (Allenbach, Borri-Anadon & al., 2016).

2.2.2. La co-intervention

Tremblay (2012, 2020) distingue deux types de co-interventions : la co-intervention interne et la co-intervention externe.

D'une part, la co-intervention interne est une intervention directe auprès d'un élève dans une classe et encadrée par un professionnel (Tremblay, 2012, 2020). Il ne s'agit pas de changer l'enseignement dispensé par un titulaire, mais bien de modifier individuellement les « conditions d'enseignement » (Tremblay, 2020, p.74). Par conséquent, le titulaire de classe et l'autre intervenant ne planifient pas ou très peu ensemble leurs journées de travail (Tremblay, 2020). Tremblay (2020) insiste aussi sur la répartition des rôles entre ces deux intervenants. En effet, chacun possède sa propre expertise et le titulaire reste le maître de sa classe tant au niveau de la planification que de la supervision (Tremblay, 2012). Cependant, l'intervenant peut proposer son aide aux autres enfants de la classe même si sa tâche principale est le soutien aux EBS (Tremblay, 2012).

D'autre part la co-intervention externe est une collaboration, mais où le titulaire de la classe et l'autre intervenant ne partagent pas le même espace de travail (Tremblay, 2012, 2020). Ils travaillent en même temps, mais avec des méthodes et des objectifs différents. Concrètement, il s'agit pour l'intervenant extérieur de prendre à part un élève ou même plusieurs (Tremblay, 2020).

Ce modèle est le plus usité dans les établissements scolaires, mais pour que celui-ci s'avère le plus efficace possible, Tremblay (2020) reconnaît la nécessité de suivre un protocole strict (objectifs précis, laps de temps court, etc.) et de mettre en place une formation pour les enseignants. Néanmoins, Allenbach, Borri-Anadon & al. (2016) et Tremblay (2020) mettent en exergue des risques liés à la co-intervention : un temps en classe réduit pour suivre les apprentissages, une stigmatisation de l'apprenant, une difficulté à transférer les stratégies proposées par l'intervenant.

2.2.3. Le coenseignement

Selon Tremblay (2012, 2020), le coenseignement est le type de collaboration le plus abouti et il doit être favorisé lors de la mise en place de l'école inclusive. En effet, selon Tremblay (2015), le coenseignement est une pratique collaborative qui a pour but d'aider les différents élèves en proposant des pratiques de différenciation. Par conséquent, dans le cadre de ce mémoire, nous porterons une attention particulière à ce type de collaboration.

Tremblay (2012) définit le coenseignement « comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs professionnels (des enseignants, logopèdes, etc.) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (p.71). En d'autres mots, le coenseignement permet de garder tous les élèves (y compris les EBS) à l'intérieur du même groupe-classe par la différenciation pédagogique (Tremblay, 2020). Ce type de collaboration, selon Tremblay (2020), permet, *de facto*, de pallier certaines limites propres à la co-intervention.

Ainsi, Tremblay (2020) pointe de nombreux avantages comme :

- Une qualité d'enseignement améliorée ;
- La possibilité pour les EBS d'apprendre auprès de leurs pairs ;
- La réduction du ratio enseignant/élèves afin de favoriser, de la part des enseignants, une approche plus individualisée auprès des élèves. Ces derniers se retrouvent ainsi moins stigmatisés ;
- Un soutien pour les enseignants par des échanges de ressources, etc.

Allenbach, Borri-Anadon & al. (2016) résument ces avantages en expliquant que le coenseignement permet d'accroître les pratiques de différenciation pédagogique et de favoriser l'apprentissage et la socialisation pour tous les élèves.

Le coenseignement présente toutefois certains inconvénients. Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin (2013), pointent, l'apparition d'une source de stress lors de la mise en place du coenseignement, par peur du regard de l'autre, etc. Tremblay (2020) parle même de l'aspect énergivore du coenseignement, car pour être efficace, celui-ci nécessite de planifier et de préparer le coenseignement en amont avec d'autres intervenants. Allenbach, Borri-Anadon & al. (2016) précisent également qu'un coenseignement efficace est tributaire d'une collaboration de qualité entre les différents intervenants.

Nous détaillons les enjeux et les conditions préalables d'une bonne collaboration (coenseignement) dans le chapitre suivant.

2.2.3.1. Les trois types de coenseignement

Il existe trois façons d'organiser le coenseignement dans un établissement scolaire : intensivement, stratégiquement et de manière dispersée (Tremblay, 2020).

Le coenseignement intensif est un coenseignement d'équité (Tremblay, 2020). Pour Tremblay (2020), ce type de coenseignement est d'offrir l'aide nécessaire aux élèves qui en ont le plus besoin pour une ou différentes matières scolaires.

Le coenseignement stratégique vise à rendre les interventions des professionnels les plus efficaces possibles sur certains besoins plus spécifiques qu'ils ont discernés initialement auprès des élèves (Tremblay 2020). Ainsi, l'intervenant extérieur arrive en classe pour de la matière prévue à l'avance (Tremblay, 2020).

Le coenseignement dispersé vise à proposer un même traitement pour tous (élèves et enseignants) (Tremblay, 2020).

2.2.3.2. Les six configurations du coenseignement

Friend & Cook (as cited in Tremblay, 2020) distinguent six configurations propres au coenseignement (annexe 1) :

- 1) L'un enseigne/l'autre observe ;
- 2) L'enseignement de soutien ;
- 3) L'enseignement parallèle ;
- 4) L'enseignement par ateliers ;
- 5) L'enseignement alternatif ;
- 6) L'enseignement partagé.

Toutes ces configurations, qui ont chacune leurs forces et leurs faiblesses, doivent être réfléchies et adaptées en fonction du contexte scolaire, des élèves, de la relation personnelle et professionnelle entre le titulaire et l'intervenant extérieur, ... (Tremblay, 2020). De plus, ces différentes configurations ne sont pas les seules possibles. En effet, les différentes recherches de Tremblay ont démontré qu'il n'existait pas moins de 31 configurations possibles (as cited in Tremblay, 2020).

Enfin, il est à noter que les coenseignants n'enseignent pas en permanence. Selon Tremblay (2020), il existe trois temps du coenseignement : la **coplanification**, le **coenseignement** en tant que tel et la **coévaluation**. De fait, Allenbach, Borri-Anadon & al. (2016) et Dubé, Dufour, Cloutier & Paviel (2021) soutiennent l'importance de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation du groupe-classe par les deux coenseignants afin de rendre le coenseignement le plus efficace possible. Tremblay résume ceci en disant que « il n'y aurait ainsi pas de coenseignement sans coplanification et sans rétroaction/évaluation, tant des apprentissages que de son enseignement » (Tremblay, 2020, p.77).

2.3. Et les parents dans toute cette collaboration professionnelle ?

Comme nous venons de le voir, les relations professionnelles dans les écoles entre les différents acteurs de terrain sont bien décrites dans la littérature scientifique et font partie des conditions essentielles à la réussite de l'inclusion scolaire (Tremblay, 2020). Cependant, Kohout-Diaz & Strouhal (2022) ajoutent que la participation des parents reste trop souvent inexploitée.

En effet, selon Kohout-Diaz & Strouhal (2022), la collaboration entre l'école et la famille est souvent très limitée et peu valorisée, si ce n'est lors des réunions de parents, des remises des bulletins, etc. Dans l'école inclusive, les parents jouent un rôle crucial dans l'éducation de leurs enfants à besoins spécifiques en travaillant en collaboration avec les enseignants et les autres intervenants (Kohout-Diaz & Strouhal, 2022). En d'autres mots, la collaboration et la participation des parents sont aussi considérées comme essentielles dans le développement de l'école inclusive, en plus de celles des intervenants. Kohout-Diaz & Strouhal (2022) ajoutent que les EBS ont plus de chances de réussir à l'école quand le soutien des parents est présent.

Selon Kohout-Diaz & Strouhal (2022), les différents professionnels prennent des décisions et sont vus comme la principale source d'expertise. Les parents sont donc considérés comme un soutien et une ressource précieuse pour les acteurs de terrain. Dans l'école inclusive, les parents sont, d'un côté, les principaux décideurs de l'éducation de leur enfant, mais ils sont, de l'autre, considérés comme les « experts » de leur enfant (Kohout-Diaz & Strouhal, 2022). *In fine*, ce sont les parents qui

influencent et décident de ce qui leur semble le meilleur pour leur enfant (Kohout-Diaz & Strouhal, 2022). Ainsi, une collaboration naît et se développe entre les parents et les professionnels, chacun étant sur le même pied d'égalité (Kohout-Diaz & Strouhal, 2022). En effet, les moments de rencontre entre **tous** les partenaires pour échanger sur les objectifs définis pour les EBS, ou sur les PIA conduisent très souvent à des résultats très productifs pour tous ces acteurs (Kohout-Diaz & Strouhal, 2022).

Kozleski et Jackson (as cited in Kohout-Diaz & Strouhal, 2022) ont identifié trois facteurs pour expliquer comment arriver à une collaboration efficace et de qualité entre les parents et les professionnels en école inclusive :

- L'implication constante des parents ;
- Des attitudes positives ;
- Une bonne communication entre toutes les parties impliquées.

C'est notamment pour ces raisons, dans le cadre de notre recherche, que nous nous intéressons à la perception des parents et celle des enseignants-titulaires au niveau de la collaboration et de la formation dans l'école inclusive.

2.4. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé la notion de collaboration professionnelle et étudié comment cette collaboration s'insère progressivement dans la vie des enseignants. Ceux-ci vont devoir de plus en plus collaborer (en modifiant leurs pratiques, l'environnement scolaire, la fréquence des réunions, etc.) avec des intervenants extérieurs et avec les parents dans cette école voulue plus inclusive en FWB. Pour y parvenir, la voie du coenseignement semble la plus prometteuse. Enfin, concernant la collaboration avec les parents, il est essentiel que ces derniers soient impliqués dans l'inclusion de leur enfant, et que chaque acteur, participant à l'inclusion d'EBS, possède des attitudes positives et favorise une bonne communication (Kohout-Diaz & Strouhal, 2022).

Chapitre 3 : Les conditions de mise en place de la collaboration et ses enjeux

3.1. Les conditions préalables

Pour rappel, le coenseignement est une forme de collaboration efficace entre enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire (Tremblay, 2020). De nombreuses conditions préalables et nécessaires à la mise en place du coenseignement sont notamment liées aux réalités de terrain et des ressources humaines mises à disposition de l'établissement scolaire (Benoit & Angelucci, 2011 ; Tremblay, 2020). Celles-ci « constituent un ensemble de facteurs interdépendants et peuvent se répertorier en éléments individuels, interpersonnels, de gestion et de formation » (Tremblay, 2020, p.85). Ainsi, dans le cadre de ce mémoire et plus spécifiquement de ce chapitre, nous nous baserons sur cette catégorisation afin de mettre en exergue les conditions essentielles à la mise en œuvre du coenseignement.

3.1.1. Les éléments individuels et interpersonnels

Les éléments individuels et interpersonnels sont étroitement liés. Nous les répertorions brièvement ci-après.

Tout d'abord, concernant le **sentiment de compétence**, Lessard, Kamanzi & Larochelle (as cited in Benoit & Angelucci, 2011) ont montré que plus les enseignants possédaient un sentiment de compétence élevé, plus ils collaboraient. Cette collaboration permet également de renforcer sa confiance en soi et de consolider son sentiment d'appartenance à un groupe qui partage les mêmes valeurs pédagogiques que soi-même (Benoit & Angelucci, 2011).

Ensuite, Tremblay (2020) met en évidence une autre condition importante comme la **compatibilité** des différentes personnalités des intervenants. Afin d'y arriver, de nombreux auteurs (Benoit & Angelucci, 2011 & Tremblay, 2020) mentionnent parfois la notion de **mariage professionnel**. Cependant, ce mariage nécessite effort, flexibilité et compromis (Benoit & Angelucci, 2014 ; Tremblay, 2020). En l'absence de prise en considération de cette compatibilité et de cette cohésion entre ces intervenants,

Curchod-Ruedi & al. (2013) ont remarqué des effets indésirables sur ceux-ci comme l'apparition d'une source de stress. Pour pallier ce problème, Tremblay (2020) met en exergue la nécessité du **respect mutuel** entre les acteurs pour que la relation soit la plus saine possible. Tilman et Ouali (as cited in Benoit & Angelucci, 2011) ajoutent qu'il faut faire preuve d'ouverture et échanger avec l'autre. La **communication** semble dès lors jouer un rôle crucial dans l'élaboration d'une collaboration de qualité (Allenbach, Borri-Anadon & al., 2016). En effet, la relation « se construit à travers des dialogues qui ne visent pas nécessairement un accord, mais privilégient la compréhension réciproque des points de vue, la participation et l'inclusion » (Allenbach, Borri-Anadon & al., 2016, p.81).

Par la suite, une autre caractéristique essentielle à la mise en place du coenseignement est le partage d'une **vision commune** de l'école inclusive entre les différents acteurs (Pulzer-Graf, 2014). Sans cette vision commune, la relation entre ces derniers ne sera pas bonne et pourra engendrer des problèmes de planification et d'interaction avec les élèves (Benoit & Angelucci, 2011). Nous pouvons faire un rapprochement avec Tremblay (2012) qui, dans son cadre conceptuel de l'inclusion scolaire, parle lui des valeurs et des attitudes que les différents acteurs partagent.

Enfin, il est aussi important que chaque intervenant **participe volontairement** à la mise en place de ce type de collaboration (Benoit & Angelucci, 2011). Selon Tremblay (2020), il apparaît, par conséquent, que les intervenants sont plus productifs que s'ils avaient été forcés à collaborer. De plus, Tremblay (2020) évoque différentes motivations à cet engagement volontaire, comme l'expérimentation pédagogique ou encore l'envie d'appliquer l'inclusion scolaire.

3.1.2. Les caractéristiques liées à la gestion

Le soutien de la direction est essentiel à la mise en place du coenseignement dans une école au niveau de l'organisation (Benoit & Angelucci, 2011) ; Tremblay (2020), lui, parle de **soutien administratif**. D'un côté, la direction joue le rôle de porte-parole par rapport au coenseignement auprès des personnes extérieures à l'école (Benoit & Angelucci, 2011). De l'autre, celle-ci doit aussi faire en sorte d'attribuer des locaux, d'agencer les horaires, de prévoir des moments de planification et de préparation en

commun, d'encourager, etc. (Tremblay, 2020). Cela étant, Allenbach, Borri-Anadon & al. (2016) pointent la difficulté pour les professionnels de se rencontrer fréquemment en dehors des heures prestées face aux élèves.

Une autre caractéristique essentielle signalée par Dieker et Murawski (as cited in Benoit & Angelucci, 2011) est **une clarification des rôles et des responsabilités** entre le titulaire et l'intervenant extérieur. Cette clarification est également mise en exergue par Allenbach (2016) qui précise que celle-ci doit être réfléchie et négociée par ces professionnels afin que chacun s'accorde sur les actions et les décisions à mettre en place. Allenbach (2015) ajoute aussi qu'il faut aussi savoir entre quels acteurs la collaboration va s'installer et qui en sera ou seront le ou les bénéficiaire(s).

Allebenbach (2015) explicite les différents rôles que l'intervenant extérieur peut adopter face à l'enseignant titulaire¹⁶ dans un contexte d'intégration ou d'inclusion scolaire. Premièrement, l'intervenant extérieur peut prendre une posture d'expert. Celle-ci est souvent sollicitée par les titulaires, car elle permet un échange de conseils émanant d'une personne extérieure qui possède des compétences professionnelles (en lien avec les EBS) en vue d'évaluer les besoins spécifiques d'un élève ou de prendre en charge celui-ci (Allebenbach, 2015). Cependant, Allenbach (2015) remarque que l'intervenant extérieur doit se détacher progressivement de cette posture d'expert afin d'éviter d'entacher la collaboration et de mettre le titulaire en position d'ignorant (Tremblay, 2012). En effet, la posture d'expert ne permet pas de favoriser « la négociation de pratiques collaboratives » (Allebenbach, Duchesne & al., 2016, p.109).

Deuxièmement, l'intervenant extérieur peut adopter une posture d'accompagnant dans laquelle il s'agit d'apporter une aide plus indirecte : il propose une réflexion au titulaire qui l'induit à mobiliser lui-même ses ressources afin de trouver une solution, par exemple (Allebenbach, 2015).

Troisièmement, l'intervenant extérieur revêt le rôle de partenaire. Ce type de relation entre ces deux professionnels vise la coordination, les échanges de ressources permettant de s'enrichir mutuellement (Allebenbach, 2015).

Quatrièmement, le titulaire et l'intervenant extérieur peuvent être des collaborateurs : ils se partagent la responsabilité d'une leçon en situation de coenseignement, par

¹⁶ Concernant les différents rôles du titulaire, nous vous proposons de vous référer à l'annexe 2.

exemple (Allenbach, 2015). Cependant, de nombreux auteurs (Tremblay, 2012 ; Allenbach, Borri-Anadon & al., 2016 ; Allenbach, Duchesne & al., 2016 ; Tremblay, 2020) reconnaissent que dans cette situation, l'intervenant extérieur risque d'endosser un rôle de subordonné auprès du titulaire.

Cinquièmement, le professionnel extérieur peut prendre le rôle de passeur, plus externe à l'école, car ses interventions « se limiteront » à de la conciliation ou à de l'animation lors de séances d'informations, etc. (Allenbach, 2015).

Benoit & Angelucci (2011) proposent également que la direction accompagne ces professionnels dans cette évolution progressive des rôles afin que chaque partenaire l'accepte et évolue de façon sereine.

3.1.3. La formation

Selon Tremblay (2020b), pour qu'un enseignant puisse appliquer les valeurs inclusives et ajuster ses interventions dans un système inclusif, celui-ci doit nécessairement passer par une formation initiale et continue de qualité. En d'autres mots, la formation initiale et continue constitue une condition essentielle de l'école inclusive et doit jouer un rôle prépondérant dans les capacités de l'école à proposer une éducation de qualité à tous (Tremblay, 2012, 2020).

Stayton & McCollun (as cited in Tremblay, 2020b) proposent trois modèles de formation à l'inclusion scolaire afin d'améliorer davantage la formation des enseignants, à savoir le modèle infusé, le modèle de formation collaborative et le modèle unifié. Dans le premier modèle, les futurs enseignants assistent à un ou deux cours sur l'inclusion scolaire. Dans le deuxième modèle, plusieurs cours traitent de l'enseignement inclusif. Tous les étudiants, qu'ils envisagent l'enseignement ordinaire ou spécialisé, réalisent tout ou en partie leurs stages sur le terrain ensemble. Et le dernier modèle invite tous les étudiants à suivre le même programme qui les destine à enseigner en milieu inclusif en insistant sur les EBS. C'est ce dernier modèle qui tendrait vers la vision la plus adaptée de l'inclusion scolaire (Tremblay, 2020b).

En Belgique, nous nous situons plus au sein du modèle infusé, où les étudiants assistent à quelques cours sur l'enseignement spécialisé et sur l'inclusion scolaire (Tremblay, 2020b). Afin de pallier cette insuffisance, il s'agit de proposer un coenseignement

efficace qui se base sur la formation des deux coenseignants (Tremblay, 2020). En effet, ce type de collaboration amène un changement des habitudes qui sont, au départ, plutôt solitaires des professeurs (Tremblay, 2020). Selon Tremblay (as cited in Benoit & Angelucci, 2011), cette collaboration induite par le coenseignement est déjà une source de formation plutôt informelle grâce à l'apprentissage mutuel (Desmet, Frenay, Schmitz, Van Reybroeck, Nader-Grosbois & Bragard, 2016). De plus, selon Wang & Fitch (2010), la formation initiale des enseignants doit être revue : il faut y intégrer des éléments propres à la collaboration pour pouvoir les enseigner à ces futurs enseignants. Dans leur recherche, Wang & Fitch (2010) ont constaté qu'il serait intéressant également de prévoir des stages dits collaboratifs pour ces étudiants afin qu'ils se frottent aux différentes stratégies collaboratives instaurées en classe. Benoit & Angelucci (2011) proposent d'ajouter à cette formation initiale de nouveaux contenus comme la différenciation pédagogique, le changement progressif des rôles, etc., et de nouvelles offres de formation continue. Enfin, Benoit & Angelucci (2011) avouent que les enjeux de la formation sont de pouvoir faire évoluer ses compétences pour entreprendre une collaboration efficace, de pointer les effets positifs du travail collaboratif et de devenir de meilleurs praticiens réflexifs.

Nous constatons que les formations, initiale et continue, des professionnels sont essentielles à la mise en place d'une bonne inclusion scolaire (Tremblay, 2012). Tremblay (2012) explique que la qualité de l'enseignement, la mise en place de la différenciation ou que des interventions efficaces requièrent une profonde remise en question des pratiques professionnelles des enseignants. Il ajoute que la formation permet ainsi aux enseignants d'utiliser plus facilement et rapidement des pratiques professionnelles probantes. De plus, la formation continue apparaît de façon formelle (journée de formation) ou informelle (apprendre grâce aux contacts d'autrui) (Tremblay, 2012). Pour qu'une formation soit efficace, il faut favoriser un certain contenu théorique, mais aussi une rencontre avec des personnes expérimentées afin de changer les attitudes et les valeurs des professionnels ; attitudes qui apparaissent dès lors plus positives envers l'inclusion (Tremblay, 2012).

Cependant, Tremblay (2012) remarque que la formation est dépendante de certains facteurs ou de certaines ressources (l'offre et la qualité des formations, l'aspect pécunier, etc.). Il constate également que la formation et la préparation des professionnels ne sont pas assez régulières dans l'inclusion des EBS. Quand elles sont

présentes, les formations restent centrées sur du contenu sensibilisant et deviennent plutôt des sessions d'information (Tremblay, 2012). Néanmoins, lorsque l'école souhaite avancer dans cette visée inclusive, et qu'elle bénéficie d'une collaboration importante autour des EBS, alors des moyens plus conséquents semblent mis en place : des ateliers de formation aux pratiques efficaces, une rencontre avec des spécialistes (Tremblay, 2020) ou encore des réunions d'information proposées aux équipes pédagogiques par les pôles territoriaux. (FWB, 2021a).

3.2. Quels sont les enjeux ?

3.2.1. La différenciation pédagogique

Comme nous l'avons déjà évoqué, le coenseignement contribuerait à favoriser la différenciation pédagogique, qui fait elle-même aussi partie des conditions essentielles à l'inclusion de Tremblay (2012), afin d'aider tous les élèves dans leurs apprentissages (Tremblay, 2012 ; Dubé & al. 2021).

Moldoveanu, Grenier & Steichen définissent la différenciation pédagogique comme « une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire » (as cited in Dubé & al., 2021, p.5). Selon eux, les pratiques de différenciation se décomposent en quatre composantes : relationnelle, temporelle, instrumentale et réflexive. Premièrement, la composante relationnelle englobe l'ensemble des acteurs et les différents rapports de collaboration entre les enseignants dans la mise en place du coenseignement (Dubé & al., 2021). Deuxièmement, la composante temporelle s'intéresse à la durée ou au moment où la différenciation va s'installer (Dubé & al., 2021). Troisièmement, la composante instrumentale s'intéresse à la manière dont la différenciation va être mise en place (Dubé & al., 2021). Par exemple, les consignes ou le matériel mis à disposition de façon intentionnelle et planifiée... (Dubé & al., 2021). Quatrièmement, la composante réflexive renvoie à la perception des acteurs sur l'impact des pratiques de différenciation en rapport avec des concepts comme l'engagement ou la réussite scolaires (Dubé & al., 2021).

3.2.2. Les facteurs de risque sur la santé

Curchod-Ruedi & al. (2013) ont constaté que les enseignants œuvrant en milieu inclusif sont plus sujets au stress et au burnout que les enseignants travaillant en milieu ordinaire. Le soutien social apparaît donc comme un levier important afin d'éviter certaines situations problématiques (ibid.). Concrètement, les enseignants qui perçoivent davantage de soutien auront un meilleur état de santé grâce à une réduction de leur niveau de stress. Selon Curchod-Ruedi & al. (2013), il existe deux dimensions au soutien social : la dimension émotionnelle et la dimension instrumentale.

La dimension émotionnelle correspond à divers sentiments comme la confiance, la bienveillance ou encore l'empathie qui procurent du réconfort à la personne et généralement proposées par des proches. D'après ces chercheurs, la dimension émotionnelle (la plus sollicitée par les enseignants) serait moins efficace pour réduire le stress que l'autre dimension car cette dernière est apportée par des professionnels.

La deuxième dimension, dite instrumentale, se base sur un processus réflexif (des échanges, des conseils d'une personne externe, une recherche collective de réponses) et vise à mieux cerner et comprendre des situations problématiques, dans le but de développer des compétences et des aptitudes professionnelles pour mieux gérer ces situations (Curchod-Ruedi & al., 2013). Cette dimension est celle qui a l'impact le plus important sur l'état de santé des enseignants face à une situation stressante (Curchod-Ruedi & al., 2013). En d'autres termes, l'enseignant recevra un meilleur soutien si la dimension instrumentale est utilisée via diverses interactions avec des professionnels comme un psychologue, un médiateur, etc. (Curchod-Ruedi & al. 2013).

3.2.3. Le sentiment de compétence

Selon Bandura, le sentiment de compétence, également appelé sentiment d'autoefficacité ou sentiment d'efficacité personnelle, fait partie des « principaux mécanismes régulateurs du comportement humain » (as cited in Rousseau & Thibodeau, 2011, p.149). En d'autres mots, un individu va adapter ses comportements en fonction de la croyance que ce dernier accorde à la réussite ou non de la réalisation d'une tâche (Rousseau & Thibodeau, 2011). Dans un contexte inclusif, il s'agit de la perception qu'ont les enseignants en leur compétence à différencier à un public

hétérogène (Rousseau & Thibodeau, 2011). De plus, quatre sources influencent ce sentiment d'efficacité personnelle à savoir les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (Bandura, as cited in Rousseau & Thibodeau, 2011) :

1. Les expériences actives de maîtrise sont en lien avec les succès et les échecs que rencontre l'individu. En contexte inclusif, il s'agit pour un enseignant de vivre une expérience positive de l'inclusion ou des EBS, et de pouvoir ainsi adopter une attitude positive aux pratiques inclusives et vice versa (Rousseau & Thibodeau, 2011).
2. Les expériences vicariantes permettent aux individus d'observer d'autres individus qui réussissent ou non une activité proposée. En contexte inclusif, il s'agit pour des professionnels de partager leurs compétences et leurs connaissances afin de les développer davantage (Rousseau & Thibodeau, 2011).
3. La persuasion verbale vise à convaincre ou non une personne qu'elle est apte à accomplir une tâche proposée. Dans un contexte inclusif, Rousseau & Thibodeau (2011) prennent l'exemple de l'importance du rôle de la direction à soutenir les démarches inclusives et donc les pratiques inclusives.
4. Les états physiologiques et émotionnels permettent d'évaluer nos capacités à accomplir une tâche. Par exemple, un soutien émotionnel émanant d'une équipe éducative aura un impact positif sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants œuvrant en situation inclusive (Rousseau & Thibodeau, 2011).

Enfin, Rousseau & Thibodeau (2011) remarquent qu'il est nécessaire d'augmenter son sentiment d'efficacité personnelle, car un enseignant possédant un haut niveau de son sentiment de compétence à différencier et à collaborer aura ainsi un haut niveau de croyance en ses capacités et donc celui-ci sera davantage ouvert aux changements et verra les tâches difficiles comme des défis à accomplir.

3.3. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons dressé une liste non-exhaustive des conditions d'application et des enjeux de la collaboration en contexte inclusif. Ces enjeux ont donc des impacts réels sur les EBS et sur les enseignants tant sur le plan de leur formation que de leurs pratiques de différenciations pédagogiques. En Belgique, nous observons que la formation initiale et la formation continue des enseignants ne sont pas suffisantes pour favoriser une bonne inclusion, puisque nous nous retrouvons dans un modèle de formation qui ne permet pas de bénéficier d'une formation optimale à l'inclusion (Tremblay, 2020b).

Parfois, des impacts négatifs peuvent surgir comme le stress. Comme nous l'avons vu, tout changement, dans la manière dont les enseignants collaborent, leur demande du temps et des adaptations profondes à tous les niveaux. Chacun vit un changement et l'interprète à sa façon. Le coenseignement reste ainsi un beau défi pour tout enseignant qui est en demande de changement.

Partie 2 : Question de recherche et hypothèses de recherche

Dans cette partie, nous précisons notre question de recherche. Nous proposons également deux hypothèses de recherche qui découlent des différents constats en lien avec notre question de recherche.

Chapitre 4 : Question de recherche

La question de recherche ne doit pas renvoyer à un sujet fréquemment traité dans la recherche scientifique (Campenhoudt & al., 2017). De plus, selon Campenhoudt & al. (2017), il faut prendre en considération l'opérationnalisation de la question de recherche. En d'autres mots, il faut veiller à ce que celle-ci soit réalisable sur le terrain et permette d'établir un échantillon pertinent.

La littérature scientifique consultée (voir partie 1) et les entretiens de la phase exploratoire effectués (voir partie 3) montrent que le sujet de la formation et de la collaboration n'a été que très peu étudié en FWB, et permettent non seulement de peaufiner notre question de départ (voir introduction générale), mais aussi, et surtout, de faire émerger notre question de recherche : « **Quel est le rôle de la collaboration entre les différents acteurs et celui de la formation dans l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental ?** »

Chapitre 5 : Hypothèses de recherche

L'élaboration de notre question de recherche nous conduit à proposer deux hypothèses de recherche.

Benoit & Angelucci (2011), et Tremblay (2020), évoquent le fait qu'une bonne collaboration entre les différents acteurs permet d'améliorer leur confiance en eux, leur appartenance au groupe, etc. Cependant, d'autres auteurs mentionnent des freins dans cette collaboration en milieu inclusif, comme l'apparition de stress (Curchod-Ruedi &

al., 2013) ou la mise en place de pratiques collaboratives (coenseignement) plus simples dans leurs mises en œuvre (Tremblay, 2020). De ce constat découle une première hypothèse à savoir : « **La collaboration entre partenaires favorise l'inclusion.** »

La formation et la collaboration font partie des conditions essentielles à la mise en place de l'inclusion scolaire et de son bon fonctionnement (Tremblay, 2012). La deuxième hypothèse que nous émettons, en nous basant sur Tremblay, est la suivante : **Le manque de formation des acteurs affecte la qualité de la collaboration mise en place.** »

Pour vérifier cette hypothèse, nous émettons également quatre sous-hypothèses, à savoir :

1. Si un intervenant est perçu comme peu formé, moins les enseignants auront tendance à le solliciter ;
2. Si un enseignant se sent peu formé aux besoins spécifiques, moins il se tournera vers la collaboration avec un intervenant par peur du jugement, etc. ;
3. Si un enseignant est perçu comme formé ou sensibilisé aux difficultés des EBS, plus les parents et l'enseignant collaborent ;
4. Si un enseignant se sent suffisamment formé, il favorise la mise en place de pratiques inclusives efficaces (différenciation, AR, coenseignement, etc.).

Partie 3 : Partie empirique

Chapitre 6 : Méthodologie du recueil de données

6.1. L'entretien semi-directif

6.1.1. Définition de l'entretien semi-directif

Afin de récolter différentes données, nous nous basons sur la mise en place d'entretiens semi-directifs pour deux raisons.

Premièrement, pour pouvoir répondre à notre question de recherche, nous devons trouver des informations qui ne sont pas disponibles immédiatement. Nous allons donc devoir passer par l'observation indirecte. En d'autres mots, il s'agit de questionner directement les acteurs impliqués afin d'obtenir les données souhaitées et recherchées (Van Campenhoudt & al., 2017).

Deuxièmement, l'entretien semi-directif donne lieu à des échanges durant lesquels l'interviewé expose « ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » (Van Campenhoudt & al., 2017, p.174). Pour pouvoir mieux appréhender le rôle de la collaboration entre plusieurs acteurs et celui de la formation dans l'inclusion scolaire dans le fondamental, nous devons obtenir l'expérience et le ressenti de ceux-ci. Concrètement, grâce à l'entretien semi-directif qui nous semble le plus en adéquation avec notre question de recherche, nous allons accéder à plusieurs données détaillées et de qualité sur notre sujet de recherche (Van Campenhoudt & al., 2017). Selon Van Campenhoudt & al. (2017), nous devons privilégier des questions ouvertes dans le but que l'interviewé ne se sente pas enfermé et ne réponde pas de manière trop brève. Ainsi, en posant ce type de questions, nous obtenons des données complètes sur le ressenti de la personne et sur son expérience (Van Campenhoudt & al., 2017). Ces mêmes auteurs (2017) ajoutent que nous devons prendre une position la plus neutre possible afin d'éviter de biaiser nos résultats. Enfin, lors des entretiens, nous devons également veiller à ne pas émettre de jugements sur les dires des personnes interrogées (Van Campenhoudt & al., 2017).

Tous nos entretiens ont été menés via Teams (visioconférence). Nous explicitons en détail, au point 6.2.3.1., les raisons qui nous poussent à privilégier ce mode de communication.

6.1.2. Définition des guides d'entretien

Dans le cadre de notre recherche, nous avons élaboré quatre guides d'entretien différents : deux pour la phase exploratoire et deux pour la phase plus empirique. Lors de chacune de ces deux phases, nous élaborons un guide d'entretien pour les enseignants titulaires de classe et un pour les parents d'EBS.

Un guide d'entretien est défini par Boutin comme « une liste de questions ou de thèmes que l'on désire explorer au cours de la rencontre avec le répondant » (Boutin, 1997, p.108).

Quatre parties composent un guide d'entretien (Ruquoy, 1995). Dans un premier temps, il s'agit, pour le chercheur, de placer la personne interrogée en confiance (Ruquoy, 1995). Durant cette étape, le chercheur veille à poser un cadre de rencontre en n'oubliant pas de rappeler l'objectif de sa recherche et la durée de l'entretien (Ruquoy, 1995). Selon Boutin (1997), le chercheur doit aussi se présenter et énoncer les différentes mesures de confidentialité propres à l'entretien.

Dans un deuxième temps, Kaufmann (2016) et Ruquoy (1995) proposent de démarrer l'entretien en proposant une ou des question(s) simple(s) afin de diminuer une tension éventuelle de la part des interviewés. Pour ce faire, nous avons demandé aux personnes interrogées de se présenter brièvement.

Dans un troisième temps, le chercheur arrive dans le corps même de l'entretien. Selon Van Campenhoudt & al. (2017), notre entretien doit être composé de plusieurs questions ouvertes sur le thème sélectionné. Kaufmann (2016) préconise de classer les questions par thème. Ainsi, nos guides d'entretien de la phase empirique sont découpés en deux thèmes principaux, à savoir la collaboration et la formation.

Dans un quatrième temps, Ruquoy (1995) recommande de conclure l'entretien en demandant si la personne interrogée désire ajouter un élément.

6.2. Procédures et collecte de données

6.2.1. Phase exploratoire

Tout d'abord, nous avons parcouru les écrits scientifiques dans le but de mieux appréhender différents concepts qui nous intéressaient, à savoir le coenseignement, et plus globalement la collaboration et la formation, et le fonctionnement du système éducatif inclusif dans l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces différentes recherches nous amènent à nous interroger plus en profondeur. Quels acteurs allons-nous interroger ? N'y-a-t-il que la collaboration ou la formation comme enjeu ou bien d'autres enjeux seraient également utiles à travailler et à joindre à notre recherche ? Ces différentes questions nous permettent de poser notre question de départ : « **Quelles sont les représentations des différents acteurs face à l'inclusion scolaire ?** »

6.2.1.1. Guides d'entretien

Van Campenhoudt & al. (2017) préconisent de concevoir sa problématique de recherche lorsque la question de départ est installée. Concrètement, le chercheur va, dans un premier temps, parcourir la littérature scientifique déjà présente sur le sujet qui l'intéresse dans le but d'accumuler des connaissances. Dans un deuxième temps, il va concevoir un guide d'entretien afin de mener des entretiens pour lui permettre d'explorer le milieu naturel qui l'intéresse. Il existe trois rubriques de personnes qu'il peut interroger, à savoir des chercheurs qui ont une expertise dans le domaine, des témoins privilégiés, et des personnes concernées par la recherche (Van Campenhoudt & al., 2017).

Lors de la phase exploratoire, nous avons établi un premier guide d'entretien (voir annexes 3 et 4) à destination des enseignants titulaires et des parents EBS. Ces personnes représentent la troisième catégorie d'individus, comme évoquée par Van Campenhoudt & al. (2017), à questionner. Ces deux types d'acteurs ont été choisis pour diverses raisons. Le premier type d'acteurs (enseignant) est en première ligne

avec l'élève à besoins spécifiques, puisqu'il travaille environ 24 périodes par semaine avec lui. Il nous semble donc intéressant d'obtenir son point de vue sur le sujet. Le deuxième type d'acteurs (parents) est souvent moins questionné par les chercheurs, comparé aux autres acteurs de terrain (Tremblay, 2012). Nous avons alors pris la décision d'obtenir des informations complémentaires en interviewant également les parents.

6.2.1.2. Échantillon et résultats

Nous avons donc lancé nos 4 entretiens semi-directifs auprès de deux enseignantes et deux parents. Les deux enseignantes proviennent de deux écoles ordinaires différentes. Elles ont respectivement 5 et 25 années d'expérience dans l'enseignement et chacune ayant environ 4 années d'expérience avec des EBS. Concernant les deux parents, l'un deux a deux enfants. Ces derniers sont à tous les deux à besoins spécifiques : l'un est dysgraphique et dyspraxique et l'autre a des troubles de l'audition. L'autre parent a un enfant unique et est dyslexique et dyscalculique.

Une fois les entretiens conclus, nous avons réalisé un tableau (voir annexe 5) pour nous permettre d'identifier les éléments qui revenaient le plus souvent lors de nos 4 interviews et pour valider les thématiques de recherche qui nous motivent. Il en ressort que la formation et la collaboration ont été citées respectivement par les 4 personnes interrogées et de manière spontanée. En effet, toutes les personnes questionnées considèrent la collaboration avec les différents professionnels internes ou externes à l'école et avec les parents comme essentielle. De plus, tous les intervenants s'accordent sur un manque de formation initiale et continue des enseignants. Un parent ajoute également un manque de sensibilisation de la part de différents professionnels.

6.2.2. Phase empirique

6.2.2.1. Guides d'entretien

Pour réaliser ces deuxièmes guides d'entretien (voir annexes 6 et 7), nous nous basons sur les résultats obtenus lors de la phase exploratoire (phase précédente). Afin de mieux cerner le profil des personnes que nous allons interroger, nous avons repris une question d'introduction ciblée sur la thématique de l'inclusion. Ainsi, nous avons pu

comprendre comment les personnes interrogées se situaient au niveau de leur croyance et de leur attitude envers l'inclusion (Tremblay, 2012). En d'autres mots, s'ils étaient favorables ou non à l'inclusion d'EBS. Des exemples de questions, comme : « Quelle importance accordez-vous à la collaboration avec des intervenants ou avec les parents d'EBS dans votre pratique d'enseignant ? » ou « Dans quelle mesure votre formation initiale vous a-t-elle outillé pour mieux répondre aux EBS ? » en lien avec la collaboration et la formation ont permis de creuser davantage ces deux thématiques.

6.2.2.2. Échantillon

Quand un chercheur tente de récolter des données en passant par des entretiens semi-directifs, il interroge quelques dizaines d'individus (Van Campenhoudt & al., 2017). Dans le cadre de notre étude, nous avons élaboré un échantillon de 4 personnes pour la partie exploratoire et de 7 personnes pour la partie empirique : 4 enseignants et 3 parents.

Dans un premier temps, nous avons établi un listing de plusieurs écoles ordinaires qui pratiquent une certaine inclusion. À cet effet, nous avons interrogé nos contacts au sein d'un pôle territorial. Ceux-ci nous ont fait parvenir un ensemble d'écoles à philosophie inclusive. Nous avons ainsi adressé un courriel à une dizaine de directions d'école. Même si ces dernières étaient ravies de notre démarche et intéressées par le sujet de notre recherche, elles se sont heurtées à de nombreux refus de la part de leur personnel. Heureusement, sept enseignants de trois écoles différentes ont finalement accepté de répondre favorablement à notre entretien. Par la suite, pour des raisons inconnues, sur les sept personnes s'étant montrées favorables, seulement quatre enseignants ont vraiment manifesté leur intérêt à réaliser un entretien. Nous avons donc pu interviewer trois enseignants d'une même école et un autre enseignant d'une autre école.

Dans un second temps, nous avons créé un échantillon de parents d'EBS. Les parents, qui ont accepté de répondre à nos entretiens, ont été proposés par des directions d'école. Deux parents sur les trois proviennent de deux nouvelles écoles tandis que le dernier parent provient de la première école. Pour simplifier, la figure réalisée ci-après montre clairement et visuellement notre échantillon étudié.



Figure 5: Échantillon étudié

Selon Kaufmann (2016), un échantillon défini dans une recherche qualitative ne cherche pas à être représentatif de la population étudiée. Notre échantillon n'est donc pas représentatif.

6.2.2.3. Fiches techniques

Nous avons également proposé aux personnes que nous allions interroger de remplir une fiche technique (voir annexes 8 et 9). Sur les 7 personnes interrogées, nous avons pu en récolter 6. Ces fiches techniques nous permettent de développer davantage certains sous-thèmes (voir chapitre suivant) ou d'affiner notre regard lors de notre analyse (verticale et horizontale) et au sein de la discussion. En d'autres mots, ces fiches peuvent servir de compléments aux verbatims dans notre analyse.

Les tableaux 1 & 2 ci-après résument les informations de base de notre échantillon. Celles-ci seront explicitées et décrites davantage au chapitre suivant. Certaines de ces informations ont été récoltées après les seconds entretiens semi-directifs.

Tableau 1: Tableau reprenant les données essentielles des fiches techniques (enseignants)

	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
Âge	Entre 20 et 30 ans	Entre 20 et 30 ans	Entre 20 et 30 ans	Entre 20 et 30 ans
Sexe	F	F	F	F
Ancienneté	Entre 1 an et 5 ans	Entre 6 ans et 10 ans	Entre 1 an et 5 ans	Entre 1 an et 5 ans
Formation	Bachelier instituteur primaire + Master en sciences de l'éducation	Bachelier instituteur primaire + Master en sciences de l'éducation	Bachelier instituteur primaire	Bachelier instituteur primaire

Tableau 2: Tableau reprenant les données essentielles des fiches techniques (parents)

	Parent 1	Parent 2	Parent 3
Âge	Entre 41 ans et 50 ans		Entre 31 ans et 40 ans
Sexe	F	F	F
Formation	Bachelier instituteur préscolaire		CAP enseignante
Métier	Institutrice maternelle		Tatoueuse
Nombre d'enfants	2		2

6.2.3. Déroulement des entretiens

Une fois l'échantillon constitué et les guides d'entretien conçus, nous avons effectué nos entretiens. Durant ces derniers, nous avons essayé de suivre diverses recommandations d'auteurs scientifiques par rapport à l'environnement et le moment idéal pour ces entretiens.

6.2.3.1. L'environnement

Selon Van Campenhoudt & al. (2017) et Kaufmann (2016), il est essentiel que les entretiens se passent dans un lieu calme dans lequel la personne interrogée ne sera pas dérangée ou sollicitée par autrui. En effet, le chercheur doit veiller à réaliser ses entretiens dans un environnement et un contexte appropriés afin d'instaurer un climat de confiance (Kaufmann 2016).

L'ensemble de nos entretiens a donc été réalisé par visioconférence dans le but d'éviter, entre autres, la propagation de COVID-19. Depuis cette crise sanitaire, une norme est apparue : l'entretien en visioconférence. Un certain avantage imposé par cette crise sanitaire était la présence de plus en plus fréquente du télétravail (même pour les enseignants). Ainsi, les personnes interrogées avaient pris l'habitude d'utiliser des outils de communication virtuelle dans la vie privée et professionnelle. Celles-ci ont donc montré une certaine sérénité lors des entretiens.

6.2.3.2. Le temps

L'idéal, selon Van Campenhoudt & al. (2017) et Kaufmann (2016), est de mener nos entretiens à un moment qui sied aux personnes interrogées. Nous leur avons donc donné la liberté de choisir, à leur meilleure convenance, une date et une heure pour réaliser notre entrevue. La majorité des entretiens a eu lieu en soirée et à domicile.

Nous avons également rappelé, avant de fixer un rendez-vous, la durée approximative d'un entretien : entre 30 et 60 minutes. Ce même laps de temps a ensuite été rappelé au début de l'entretien à proprement parler.

6.2.4. La retranscription

Nous avons procédé directement après chaque enregistrement à sa retranscription. Celle-ci est complète, reprend l'ensemble des questions et des propos tenus. Elle tient compte également des hésitations, des exclamations, et de tout le côté « oral » exprimé. La ponctuation introduite reflète ce souci du respect de l'oralité du discours.

Rien n'a été corrigé, tant au point grammatical qu'orthographique. Ainsi les éléments de la négation ne sont pas toujours présents. De même certains mots sont laissés tels que prononcés. Par exemple, « différents partis. » (P3, 1.67-75) devraient cependant être écrits « différentes parties » pour la compréhension correcte du message.

À certains endroits, nous ajoutons une équivalence de prononciation, ce qui permet par exemple, de comprendre qu'un plus peut signifier moins.

Nous avons tenu à préciser les bruits ambiants, liés aux cris des bébés, afin que le jury ne soit pas surpris s'il souhaitait écouter et vérifier l'exactitude des enregistrements. Par respect de la confidentialité des personnes, aucun nom n'apparaît. Seule la mention XXX montre que la personne qui parle mentionne quelqu'un.

Chapitre 7 : Analyse et interprétation des résultats

Une fois les entretiens réalisés, et enregistrés, nous avons procédé à l'analyse des données. Dans ce chapitre, nous exposons d'abord la théorie de l'analyse thématique qui nous paraît être la méthode la plus appropriée afin d'analyser nos données. Ensuite, nous élaborons le rapport de nos données. En d'autres termes, il s'agit des résultats produits par l'analyse des données.

7.1. Méthode d'analyse des données

7.1.1. La théorie de l'analyse thématique

Une fois les entretiens semi-directifs réalisés, il est nécessaire d'entamer une phase d'analyse pour apporter une réponse à notre question de recherche. Concrètement, nous nous basons sur la théorie de l'analyse thématique proposée par Braun & Clarke (2006). Celle-ci se veut être un processus itératif regroupant six phases.

Durant la première phase, Braun & Clarke (2006) préconisent de s'accoutumer aux données récoltées. Travaillant sur des données verbales comme les interviews, ces auteurs (2006) recommandent de retranscrire soi-même les données.

La deuxième phase propose l'élaboration de codes initiaux (Braun & Clarke, 2006). Durant cette phase, nous avons annoté nos interviews et déposé chaque code dans un tableau. Durant cette même phase, nous avons également réalisé un « mind map » afin d'avoir une vue globale de notre travail de recherche (annexe 10) et d'apporter une vision verticale des différents intervenants (analyse verticale).

Lors de la troisième phase, divers codes sont combinés par le chercheur afin de les regrouper par thème et sous-thème, en lien avec notre cadre théorique (Braun & Clarke, 2006).

Ensuite, le chercheur vérifie si les thèmes qu'il a nommés, lors de la précédente phase, correspondent bien aux données recueillies (Braun & Clarke, 2006). Nous vérifions donc l'adéquation entre chaque thème et ses verbatims.

Lors de la cinquième phase, le chercheur saisit l'essence même de chacun des thèmes et relève l'histoire de ces derniers (Braun & Clarke, 2006).

Pour terminer, la dernière phase envisage la production du rapport (Braun & Clarke, 2006). Il s'agit de rédiger de façon cohérente, concise et logique l'histoire des données que le chercheur a recueillies. Nous y ajoutons également, comme le préconisent Braun & Clarke (2006), plusieurs de nos données afin de prouver la validité de notre analyse.

7.2. Présentation des résultats

Une fois les cinq premières phases achevées (Braun & Clarke, 2006) pour réaliser l'analyse des données, nous nous lançons dans la dernière phase de l'analyse : la production du rapport. Dans cette partie, le but est de dévoiler nos résultats de recherche. Braun & Clarke (2006) recommandent de présenter l'histoire de nos données de façon cohérente, concise et logique. Afin de rendre ce rapport le plus compréhensible possible, nous présentons d'abord notre tableau de codage qui reprend nos thèmes et nos sous-thèmes. Dans le but d'aboutir aux thèmes et sous-thèmes de nos données, nous retournons à la partie théorique de ce mémoire et aux résultats obtenus lors de la phase exploratoire. Le tableau 3 ci-après résume notre choix pour cette recherche.

Tableau 3: Tableau des thèmes et des sous-thèmes

Thèmes	Sous-Thèmes
<i>Inclusion</i>	Apports
	Freins
	Éléments indispensables
	Éléments à améliorer
	Expérience professionnelle
<i>Collaboration</i>	Enrichissement professionnel du titulaire (différenciation, regard réflexif, etc.)
	Ressenti, vécu du titulaire et du/des parent(s)
	Apports et rôles des personnes-ressources
	Coenseignement
	Co-intervention interne
	Co-intervention externe
	Acteurs - Fréquence des rencontres/réunions
	Freins

<i>Formation initiale (enseignants) / connaissance ou l'envie de se former par rapport à leurs EBS (parents)</i>	Ressenti/vécu des différents acteurs
	Apports et freins
	Pistes/souhaits d'amélioration
<i>Formation continue</i>	Apports
	Freins
	Autodidacte (enseignants et parents)
	Pistes/souhaits d'amélioration
	Formation des personnes-ressources (ressenti, etc.)

La production ci-après relate l'histoire de ce tableau en y incluant les verbatims des divers interviews pour prouver la validité de notre analyse.

Nous exposons une analyse verticale de nos résultats via la mise en place du « mind map » et des fiches techniques. Afin d'éviter de trop surcharger cette analyse, nous reprenons ici l'essentiel des données.

Nous procédons ensuite à l'analyse horizontale. Toutes ces analyses permettent d'affiner nos résultats et nos interprétations dans la partie discussion de cette recherche.

7.2.1. Analyse verticale et inclusion

Cette analyse reflète essentiellement les valeurs et les attitudes des différents intervenants sur l'inclusion des EBS. Celles-ci font partie d'une troisième condition nécessaire à l'inclusion, selon Tremblay (2012). Même si cette troisième condition n'est pas notre objectif premier en tant que tel, le fait d'avoir posé une question ouverte aux intervenants au début des entretiens sur l'inclusion permet de les situer dans leur vision de ce que représente pour eux l'inclusion.

7.2.1.1. Récapitulatif des personnes interrogées

Enseignant 1 (E1) : titulaire en 3^{ème} primaire (école ordinaire) avec un EBS en projet d'intégration

Enseignant 2 (E2) : titulaire en 2^{ème} primaire (école ordinaire) sans EBS

Enseignant 3 (E3) : titulaire en 1^{ère} et 2^{ème} primaire (école ordinaire) avec plusieurs EBS dont un en projet d'intégration

Enseignant 4 (E4) : titulaire en 3^{ème} primaire (école ordinaire) avec un EBS en projet d'intégration

Parent 1 (P1) : 2 enfants. Tous les deux sont EBS : un avec trouble du comportement et l'autre avec trouble de l'apprentissage ; les deux enfants sont en projet d'intégration

Parent 2 (P2) : fiche technique non rendue

Parent 3 (P3) : 2 enfants dont un EBS avec TDA/H et trouble de l'apprentissage ; les deux enfants sont en projet d'intégration

7.2.1.2. Inclusion

En nous basant sur le tableau 3, nous présentons les différents apports et freins de l'inclusion scolaire identifiés par les enseignants et les parents. Nous proposons ensuite leurs points de vue sur les éléments indispensables et à améliorer de cette inclusion en y ajoutant leur propre expérience.

7.2.1.3. Apports

Un des apports de l'inclusion mentionné le plus fréquemment est la place de l'enfant dans l'inclusion scolaire, c'est-à-dire son bien-être, sa confiance en lui et la possibilité de se voir grandir dans l'enseignement ordinaire.

« Les apports, ce serait peut-être aussi au niveau de l'enfant. Je trouve que c'est positif pour un enfant aussi de se voir grandir au milieu de tous les autres et de pas spécialement être dirigé vers une école spécialisée, mais de voir qu'il est capable aussi de rester avec ses copains et de, et de grandir avec eux. Donc, je pense que ça peut avoir un apport très positif pour les enfants chez qui ça fonctionne bien, qui sont, qui sont mieux dans leurs baskets grâce à l'inclusion... » (E2, l. 273-277)

« Pour ça, j'en suis fière, parce qu'avant, il n'arrivait pas à faire ses devoirs tout seul. Il était toujours derrière nous. Mais ça fait au moins depuis la 2ème, depuis l'année passée, il le fait tout seul et il le fait bien. Nous, on est juste là pour regarder si c'est bon, mais à part ça, il le fait tout seul. » (P2, l. 90-93)

L'inclusion scolaire est également profitable à tous les élèves. De plus, l'aide apportée en classe peut venir des élèves, mais aussi des EBS ; ce qui est d'une grande richesse.

« Moi je trouve ça extrêmement riche autant pour les enfants qui n'ont pas de difficultés en tout cas pas de grosses difficultés d'apprentissage et pour les enfants qui ont des grosses difficultés d'apprentissage. » (E1, l. 46-48)

« Et donc du coup, c'est vraiment super chouette. Et j'essaie de le valoriser un maximum tout en, à certains moments que ce soit aussi l'inverse, que soit lui qui puisse apporter quelque chose aux autres enfants. » (E1, l. 53-55)

La mise en place d'outils administratifs, comme le PIA, permettent de se tenir informé de l'évolution de l'EBS et d'y noter des observations, des AR, etc.

« La fiche élève dans la farde des élèves... Enfin que nous on a, les enseignants. Et on note en fait tous les aménagements qu'on a mis en place pour les élèves en fonction des années et on évalue. Est-ce que ça a été porteur ? Est-ce que ça n'a pas été porteur ? [...] Pour l[EBS] 'aider dans ses apprentissages. Et donc ça, c'est vraiment intéressant en fait d'avoir ce genre d'outils-là pour avoir un suivi d'année en année et pas recommencer à chaque fois à 0 quand on arrive en septembre et que l'enseignant découvre son élève à besoins spécifiques. » (E1, l. 62-68)

« On avait une plateforme sur laquelle on pouvait rédiger des, ou accéder aux dossiers des élèves et euh, participer à l'élaboration de ces dossiers ou même aller les consulter simplement en ligne, etc. Donc, je trouvais que c'était bien réfléchi et bien organisé. » (E2, l. 515-518)

Une enseignante aborde même la place de la différence au sein de l'école. Pour elle, plus on aborde et côtoie tôt la différence, plus les enfants sont attentifs et bienveillants face à celle-ci.

« Ben le, le, la rencontre de, d'enfants ordinaires et, et différents [...] Enfin, d'accueillir la différence, en fait, de pouvoir justement la côtoyer dès le plus jeune âge, parce que c'est important, parce que la société tend quand même de plus en plus vers ça. [...] Donc, je me dis, si dès le plus jeune âge, ils peuvent côtoyer justement cette différence et leur inculquer la bienveillance, ben c'est que du bénéfice. [...] On a, on a eu une petite fille trisomique [...] qui a été redirigée vers le spécialisé, mais ça a été vraiment un plus quoi... Les enfants sont... On a même deux enfants autistes et une avec euh, qui, au niveau mental n'a rien, mais un handicap physique. On voit bien, ils sont fondus dans la masse quoi. Ils sont pas catégorisés, ils sont pas catalogués : « enfants différents » quoi. Non, ils font partie vraiment de l'organisme scolaire et, et on verrait plus[plu] la différence quoi. » (E3, l. 105-118)

Pour un parent, l'inclusion a posé un cadre et un *modus operandi* sur l'accompagnement de son EBS.

« Et donc fatalement le, l'intégration, j'ai envie de dire, a été relativement salvatrice, parce que ça a pu mettre un ordre et un modus operandi sur un travail, voilà. » (P4, l. 216-218)

Enfin, l'inclusion scolaire a pu apporter un soutien, pas uniquement à l'EBS, mais aussi à l'enseignant titulaire grâce à la présence d'un intervenant extérieur en classe.

« Euh. Et les apports, bah, ça permet de soulager la, l'enseignant, d'avoir un soutien, bah, vis-à-vis de l'élève, et de nous, et voilà. » (E4, l. 44-45)

7.2.1.4. Freins

Peu de personnes interrogées ont pointé différents freins à l'inclusion scolaire. Celles-ci jugent que l'inclusion n'apporte que du positif. Cependant, une enseignante mentionne différents manques face à l'inclusion de plus en plus présente au sein des écoles, comme les outils et les formations proposés.

« Les freins, moi je dirais peut-être par rapport aux outils. [...] Moi je ne savais pas trop au début d'année ce que je pouvais faire, ce que je ne pouvais pas faire. Ce que les autres des autres années avaient déjà mis en place et ce qui n'était pas encore mis en place. » (E1, l. 56-61)

« ...même en manque de formation » (E1, l. 68-69)

Cette même enseignante se questionne aussi quant à la fatigue éprouvée par son EBS face à l'inclusion et tout ce qui est mis en place pour lui.

« Enfin, parfois je me demande comment il est pas fatigué parce que c'est très... C'est quand même lourd pour eux... » (E1, l. 212-213)

Trois enseignantes interrogées sur quatre éprouvent un sentiment de compétence faible face aux différents troubles des EBS. En effet, celles-ci ne savent pas toujours comment réagir face à ces enfants et à la complexité de leurs troubles.

« J'ai eu beaucoup de mal au début de l'année, mais pas par rapport à l'inclusion, par rapport à, à cet enfant qui avait, qui était, qui avait beaucoup d'émotions à gérer... [...] Je ne savais pas vraiment comment m'y prendre avec lui, mais, mais finalement, au cours de l'année, ça s'est apaisé et je crois avoir su comment le prendre. » (E4, l. 248-252)

« Le seul truc qui me ferait peur, c'est de me dire qu'on en aura de plus en plus, des enfants en inclusion. [...] C'est de se dire : « Est-ce qu'on aura de l'aide suffisante ? Est-ce qu'on va pas se retrouver avec des cas trop complexes aussi en inclusion ? » Parce que, pour moi, ici, j'ai eu un cas d'un enfant assez facile qui avait simplement des difficultés très scolaires et pas des cas, pas des difficultés très... De comportement, par exemple, très difficile à gérer. Donc, j'ai vécu une inclusion assez, assez facile dans ma classe. C'est une intégration qui s'est bien passée. Alors, je m'dis que c'est possible de se retrouver avec plusieurs enfants à besoins spécifiques, avec certains, des problèmes de comportement très compliqués à gérer... » (E2, l. 280-288)

Une autre enseignante mentionne le manque de moyens mis en place, le nombre d'élèves par classe et sa crainte du futur de l'inclusion suite à l'arrivée du Pacte pour un Enseignement d'excellence, notamment la réduction progressive de l'aide apportée par les intervenants extérieurs.

« Pour moi c'est vraiment le nombre d'élèves qui est mis en classe. C'est, c'est vraiment un gros, gros frein. » (E3, l. 127-128)

« Et puis les moyens dans le sens où on demande de plus en plus avec, en nous donnant de moins en moins. » (E3, l. 128-129)

« Quand je pense au Pacte d'excellence, ici, avec le, le pôle des aménagements raisonnables... Nous, l'école, comme on l'a ici aujourd'hui, est de laisser la chance à des enfants de pouvoir être dans l'ordinaire sans passer par le spécialisé, c'est grâce à, aux logopèdes qu'on a et au grand nombre d'intégrations qu'on a dans l'école. Maintenant, quand on va nous enlever ça, parce que les logopèdes ne seront plus présentes en classe, on sait pas du tout comment on va pouvoir gérer... » (E3, l. 129-134)

Enfin, un parent a exprimé une certaine crainte, une réticence lorsque son enfant a été inscrit en intégration, car il ne savait pas à quoi s'attendre.

« J'étais stressée, surtout en 1^{ère} primaire, j'étais très stressée avec tout... On vous dit que votre, votre fils va faire ça, va faire ça... Du coup, j'étais un peu réticente, mais après, quand ça a commencé, je, je me suis mise en confiance. J'ai dit : « Ah ça, ça, ça apporte quand même des bonnes choses. » » (P2, l. 328-331)

7.2.1.5. Éléments indispensables

L'ensemble des personnes interrogées sont unanimes pour dire que la collaboration joue un rôle essentiel dans l'inclusion des EBS. Certaines insistent sur la collaboration entre tous les acteurs gravitant autour de l'EBS. D'autres pointent la collaboration entre l'un ou l'autre acteur spécifique. Enfin, la place de l'EBS et de ses parents n'est pas non plus à négliger dans tout cette collaboration.

« Je pense que ce qui indispensable à une bonne inclusion, c'est une bonne collaboration dans l'équipe de professionnels, dans l'équipe d'enseignants. » (E2, l. 485-486)

« [...]qu'il y ait une collaboration, des échanges » (P1, l. 218-219)

« Pour moi, ce qui est indispensable à une bonne inclusion, c'est la collaboration. La collaboration que ce soit avec l'enfant parce que voilà l'enfant doit aussi mettre du sien. [...]Donc la collaboration avec l'enfant, la collaboration avec les enseignants provenant du spécialisé. » (E1, l. 597-600)

« Il faut que la relation se fasse bien également avec les parents, parce que ça se joue en, à l'école comme à la maison évidemment » (E2, l. 487-488)

Parallèlement à la collaboration, une enseignante insiste sur l'importance de la communication avec, entre autres, l'intervenant extérieur qui vient dans sa classe afin de fournir un travail de qualité.

« À part ça, la communication et la collaboration. Je crois que c'est surtout grâce à ça que ça fonctionne, parce qu'on a, à chaque fois, une personne qui fait le lien entre l'école, les parents, les enseignants. Bah cette personne, qui vient au sein de ma classe, c'est [...], c'est ça. Pour moi, c'est, c'est vraiment la, la base de, de notre travail. C'est ça, c'est la communication. » (E4, l. 374-378)

Enfin, un parent explique qu'il est essentiel d'avoir l'envie de se former davantage pour mieux accompagner l'EBS.

« L'envie de se former. » (P1, l. 219)

7.2.1.6. Éléments à améliorer

Suite à l'émergence de ces différents freins, quatre personnes interrogées sur les sept admettent qu'il faudrait accorder plus de moyens aux écoles et maintenir (voir augmenter) le nombre d'heures d'aide en classe afin d'assurer une inclusion efficace.

« Si c'était possible le temps. Donc avoir plus de temps. Peut-être plus de budget, c'est dans un monde rêvé, peut-être plus de budget pour du matériel, pour, pour pouvoir vraiment le... Exploiter et oui cette inclusion. » (E4, l. 383-385)

« Moi, je souhaiterais que l'enseignant soit plus souvent dans ma classe. Euh, maintenant 3 périodes / semaine, c'est déjà un, c'est déjà super. Je ne vais pas me plaindre, mais... Je trouve ça tellement enrichissant de pouvoir travailler à 2 et de pouvoir collaborer à 2... Et même pour mes élèves, je trouve que ça pourrait être chouette qu'on ait des heures supplémentaires. » (E1, l. 619-623)

« On ne leur donne pas assez de possibilités de connaître et c'est surtout le problème du temps... On leur demande de faire plus avec plus d'enfants, mais euh... On ne leur donne pas un cadre supérieur quoi... Au niveau timing... Et on ne met pas non plus de personnes en plus. » (P1, l. 148-151)

De plus, une enseignante précise qu'elle souhaiterait davantage bénéficier de ce temps supplémentaire afin de planifier et organiser au mieux des groupes de niveaux pour ses élèves en difficultés.

« Voilà, si on s'était dit, nous, par exemple, on avait ces deux heures justement de planification où on se dit : « Ok, quitte à même faire des groupes verticaux, hein, ok, là, le besoin, il est là... Euh, en mathématiques, j'ai vraiment des enfants en grosses difficultés, ben ok on met en place... » Et c'est toutes des choses que nous, euh, notre direction nous demande, mais au final, c'est pas faisable, parce que au niveau du temps, au niveau de l'organisation, c'est ça le problème. Donc voilà ! C'est vraiment ça : avoir plus de temps au niveau organisationnel et, et de planification. » (E3, l.656-662)

Un autre élément à améliorer serait d'avoir un groupe-classe plus petit pour accorder l'attention nécessaire à tous les élèves et plus particulièrement aux EBS.

« Si on réduit pas le nombre d'élèves par classe, parce que au niveau du temps qu'on peut leur accorder à chacun en fonction de leur besoin, ça n'ira plus. On va nous demander tellement de choses sur le côté... » (E3, l. 644-646)

Une autre enseignante souhaiterait une fréquence accrue des rencontres entre les différents professionnels afin de faire le point de manière plus fréquente sur l'évolution de l'EBS.

« Moi, je dirais peut-être plus de conseils d'intégration, plus fréquent dans l'année. Je trouve que, 3 ou 4 je ne sais plus par an. [...] Enfin il y a, il y a beaucoup d'eau qui a coulé sous les ponts entre 2 réunions. Et donc du coup, à chaque fois, on me dit ben : 'Ah oui, vous aviez dit ça lors de la réunion précédente. Qu'est-ce qu'il en est maintenant ?' Et moi j'avais même oublié que j'avais dit ça tellement, tellement il y a des choses qui se sont passées, tellement mon élève... Maintenant, j'ai beaucoup de chance, je le répète mais... Tellement mon élève a évolué... Tellement les outils, d'autres outils ont défilé, tellement d'autres, d'autres méthodes d'apprentissage ont été testées. » (E1, l. 608-616)

Un parent souhaiterait que les enseignants soient davantage formés aux différents troubles des EBS afin d'y être mieux préparés et mieux armés.

« Une formation pour les enseignants. » (P1, l. 225)

Enfin, un autre parent raconte la difficulté qu'il a rencontrée quand il s'agissait d'inscrire son enfant en intégration au niveau communicationnel. Les différents professionnels ne s'étaient pas présentés aux parents, ce qui posait problème à ce parent. Ce dernier se sentait mal à l'aise face à tous ces inconnus.

« La communication, voilà, entre les 2 partenaires, peut-être un peu à améliorer, mais je pense que là, je ne vise pas l'intégration, je vise la pré-

intégration, parce que dans l'intégration, franchement, tout le monde a bien été présenté. La communication a été (incompréhensible). J'ai vraiment pas grand-chose à reprocher de ce côté-là, je ne vois vraiment pas quoi reprocher à l'intégration. » (P3, l. 377-381)

7.2.1.7. Expérience professionnelle

Les 4 enseignantes interrogées sont toutes de jeunes enseignantes âgées entre 20 et 30 ans. De plus, 3 enseignantes sur 4 ont entre 1 et 5 années d'expérience tandis que la dernière possède entre 6 et 10 années d'expérience dans l'enseignement.

Deux enseignantes (E1 et E2) ont obtenu un Master en sciences de l'éducation en plus d'un bachelier d'instituteur primaire.

Une des 4 enseignantes (E3) a travaillé dans l'enseignement spécialisé avant d'être titulaire d'une classe inclusive.

Au niveau des connaissances des différents troubles, nous remarquons que :

- L'enseignante 1 juge avoir moins d'une année d'expérience avec des EBS ayant des troubles du comportement et entre 2 et 5 années d'expérience avec des EBS ayant des troubles de l'apprentissage.
- L'enseignante 2 dit avoir moins d'une année d'expérience avec des EBS ayant un retard mental léger à sévère et une dyspraxie. Elle possède, selon elle, entre 2 et 5 années d'expérience avec des EBS ayant des troubles du comportement et de l'apprentissage.
- L'enseignante 3 juge avoir entre 2 et 5 années d'expérience avec des EBS ayant des troubles du comportement, du spectre autistique, de l'apprentissage, de la dyspraxie, de la dysphasie et un TDA/H ou encore un haut potentiel intellectuel.
- L'enseignante 4 évoque avoir moins d'une année d'expérience avec des EBS ayant un retard mental léger à sévère, des troubles du comportement et une déficience visuelle. Elle possède également, selon elle, entre 2 et 5 années d'expérience avec des EBS ayant des troubles de l'apprentissage ou une dysphasie.

- Le parent 1 dit avoir une connaissance faible sur les troubles du comportement et une bonne connaissance sur les troubles de l'apprentissage.
- Le parent 3 exprime avoir une connaissance ni bonne ni faible au niveau du TDA/H et des troubles de l'apprentissage.

7.2.2. Analyse horizontale

7.2.2.1. Collaboration

Dans cette section, nous abordons plusieurs éléments liés à la collaboration entre les différents acteurs gravitant autour des EBS, à savoir l'enrichissement professionnel, le ressenti et le vécu, les apports et les rôles des personnes ressources, le coenseignement, les types de co-intervention, la fréquence des rencontres et les freins.

7.2.2.1.1. Enrichissement professionnel du titulaire (différenciation, regard réflexif, etc.)

Tous les enseignants s'accordent pour dire que l'intervenant extérieur est source d'enrichissement pour leurs pratiques professionnelles. En effet, ceux-ci admettent prendre plus de recul face à certaines situations et réfléchir différemment lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec un EBS. Les nombreux échanges entre professionnels leur permettent également d'approfondir leurs manières d'agir au quotidien.

« La personne avec qui je collabore le plus dans le but d'intégrer et de mettre en place des choses pour mon élève à besoins spécifiques, c'est l'enseignant qui provient de l'extérieur, enfin qui provient de l'enseignement spécialisé. [...] On réfléchit à des outils qu'on va mettre en place. On évalue les outils qu'on a mis en place en disant : 'Ben tiens ça a été, ça a pas été.' Donc, pour moi, c'est avec cette personne-là que le travail est, en tout cas, le plus enrichissant et le plus fréquent. [...] C'est un professionnel quoi. [...] Donc, je, pour moi, c'est une réelle collaboration de partage entre professionnels quoi... » (E1, l. 124-132)

« Il y en a une, elle avait 2 casquettes : c'est une instit et une logo. Et donc, bah, elle, vu qu'elle a travaillé en classe pendant des années, elle va m'dire aussi, des fois, par exemple, en manipulation en math : 'Tiens, il y a cette manière-là aussi qui pourrait fonctionner.' Directement, même sur le tas, elle amène ses connaissances. » (E3, l. 311-315)

« Ah si, si. Moi, je, je, pour moi, elles[les personnes-ressources] me sont vraiment utiles. C'est, c'est une aide en plus que, que j'ai. Et c'est un autre

regard aussi sur ce que l'on fait, sur l'enfant que eux voient à l'extérieur ou en individuel. » (E4, l. 338-340)

7.2.2.1.2. Ressenti, vécu du titulaire et des parents

L'ensemble des personnes interrogées sont toutes unanimes pour dire que l'inclusion est un réel bénéfice pour les EBS. En effet, ces derniers se sentent plus en confiance, progressent davantage dans les apprentissages, etc. Les enseignants, eux-aussi, se sentent plus à l'aise au fur et à mesure de l'année face à ces enfants.

« XXX aussi, il m'en parle tous les jours à la maison que ça se passe très bien, que il veut que ça continue comme ça. Il se met plus en confiance, je vais dire. Quand il voit qu'on l'accompagne, il se sent plus en confiance. » (P2, l. 57-60)
« Ben euh... Tout se passe bien. Et elle [l'EBS] progresse, donc, c'est que ça fonctionne. » (P1, l. 100)

« Ben moi, j'ai beaucoup de chance que, en fait, mon élève à besoins spécifiques est très... [...] Très courageux et très demandeur d'aide en fait. Et donc ça se passe très bien. Et début d'année, je tâtonnais un peu pour savoir ce que j'allais faire, ce qu'il fallait que je mette en place pour cet enfant-là, et plus l'année avance, plus je me sens à l'aise en fait avec lui, et plus il se sent à l'aise aussi avec moi. » (E1, l. 33-37)

« Et, et parce que je pense qu'il[l'EBS] a appris à se, à s'habituer à nous. [...] Maintenant oui, maintenant, je me sens à l'aise avec lui. » (E4, l. 35-36)

Une enseignante ajoute également que l'intervenant extérieur connaissait déjà son EBS, ce qui lui a permis d'être rassurée et de mieux cerner les besoins de son élève afin d'y apporter les bons ajustements et de poursuivre le travail déjà entamé.

« Joseph [nom d'emprunt pour l'intervenant extérieur] connaissait déjà en fait mon élève qui s'était déjà, qui travaillait avec mon élève l'année passée. Donc, en fait, pour moi, c'était déjà un super plus, vu que moi, ben, je découvrais cet élève à besoins spécifiques. Je découvrais ses besoins, ses difficultés... [...] Et donc, du coup, Joseph m'a déjà, a déjà pu arriver début de l'année en me disant : 'Bah tiens, l'année passée, on a déjà mis ça, ça, ça, ça, ça, en place, et pour le moment, l'objectif de l'année passée c'était ceci, on continue, machin... » (E1, l. 230-236)

Enfin, une enseignante interrogée reconnaît avoir eu de la chance avec son EBS, car ses parents étaient ouverts et preneurs de l'aide proposée par cette enseignante. Son ressenti dans cette collaboration enseignant-parent est donc très positif.

« Ben ici, je, je l'ai déjà dit, mais je trouvais qu'on avait la chance que les parents étaient plutôt réceptifs et ouverts et, et investis en même temps.

Maintenant c'est une famille où il y avait 5 enfants, enfin, il y a 5 enfants. Donc, la maman est, je pense aussi, dépassée et débordée, mais elle était quand même toujours, toujours ouverte aux propositions et vraiment, elle fait les choses qu'on lui suggérait. » (E2, l. 228-232)

7.2.2.1.3. Apports et rôles des personnes-ressources

7.2.2.1.3.1. Collègues directs

Une première personne-ressource citée est le collègue direct des enseignants titulaires de classe. Ce collègue apporte des informations utiles et ses connaissances sur l'EBS qu'il a ou qu'il a eu l'année précédente. Cela permet un échange ouvert et un partage enrichissant pour les titulaires.

« Je demande parfois de l'aide à mes collègues, donc qui ont eu mon élève à besoins spécifiques les années précédentes, donc à savoir comment elles s'en sortaient ou simplement par comparaison : « Ben tiens, toi dans ta classe, quand par exemple vous travailliez les calculs. [...] Est-ce qu'il faisait ça ? Ou est-ce qu'il était toujours à ce niveau-là ? » Donc ça me permet aussi d'évaluer un petit peu son évolution, quoi. Je vais souvent trouver mes collègues inférieurs... Donc, par où mon élève est passé et je discute aussi très très souvent comme ma collègue du même niveau que moi, donc aussi en 3ème primaire et qui accueille aussi un enfant à besoins spécifiques, mais dans un tout autre... Enfin, dans un tout autre domaine que mon élève à moi. Mais ça permet vraiment de partager nos vécus, nos expériences au sein de nos classes, et donc voilà, c'était enrichissant. » (E1, l. 188-197)

7.2.2.1.3.2. Intervenants extérieurs

Une autre personne-ressource citée est l'intervenant extérieur, comme un logopède, un enseignant, une ergothérapeute, etc. de l'enseignement spécialisé qui vient en classe. Tout d'abord, toutes les enseignantes s'accordent pour dire que cet intervenant qui vient en classe est vu dans une relation d'égal à égal avec l'enseignante titulaire. Il n'y a pas d'asymétrie dans leurs relations.

« Moi, j'ai pas ressenti ça comme ça. J'ai, en tout cas, j'ai l'impression qu'on collaborerait et que chacun était un peu sur le même pied d'égalité. [...] C'est ce que j'ai essayé aussi de faire de, de travailler de manière constructive ensemble. C'était le plus important et... J'ai pas eu le sentiment qu'il y ait eu une, une, une hiérarchie ou euh... » (E2, l. 201-204)

« Et donc du coup, il y a pas du tout un aspect compétition ou un aspect : 'C'est moi la titulaire et toi t'es que l'enseignant qui vient 2-3 heures dans ma

classe...’ Enfin moi, je ne le ressens pas du tout comme ça. Je le ressens vraiment plutôt comme une collaboration vraiment saine. C’est une collaboration de 2 professionnels qui viennent dans le même objectif que de faire évoluer nos élèves. » (E1, l.285-289)

De plus, cet intervenant est perçu comme une personne apportant des idées nouvelles et innovantes dans la mise en place d’AR, des échanges constructifs qui permettent de faire évoluer les pratiques des uns et des autres et de faire progresser les élèves. Tous ces partages se déroulent également dans un climat de confiance et de bienveillance.

« Ben, je dirais que c’est ma collègue directe, parce que je suis à mi-temps dans cette classe. Donc, avant tout avec elle et, et avec cette personne extérieure à l’école qui vient, qui vient chaque semaine. Oui. Et grâce à ça, et à toutes les personnes que l’on voit chaque mois, pour notre réunion, ben, ça nous permet d’avoir un autre regard aussi sur ce que l’on fait et, et d’autres approches aussi... » (E4, l. 86-90)

« Donc voilà, ça a été vraiment un gros plus au niveau de, justement, de la différenciation et des aménagements qu’on pouvait mettre en place. On a créé du matériel ensemble, justement, grâce à sa casquette à elle. [...] Donc ça, c’est vraiment un travail collaboratif qui est vraiment très, très riche et... C’est ça, c’est qu’une fois qu’il y a un enfant qui a un problème et qui, bon, que je rencontre et que je ne sais pas comment gérer ça, ou comment anticiper ou, ou différencier alors, elles sont, c’est des personnes-ressources. » (E3, l. 289-297)
« L’apport, c’était surtout un apport réflexif d’abord. De pouvoir discuter et concerter à propos de, d’un enfant, ou d’un cas, ou d’une difficulté. » (E2, l. 69-70)

Les 3 parents interrogés mettent en exergue l’aide apportée auprès de leur enfant en classe. Selon eux, cette aide, où l’intervenant est à côté de leur enfant, est bénéfique, car ce dernier progresse davantage dans les apprentissages.

« Et XX [l’EBS] est très contente d’avoir quelqu’un en classe qui l’aide. » (P1, l. 104)

« J’ai l’impression que, d’un côté, je suis tout à fait consciente que mon enfant respecte mieux les consignes, heu... Gère mieux son inhibition, est plus assidu au travail, parce que les, les cotes s’en ressentent, et cetera. » (P3, l.115-117)

« C’est la méthode, surtout, c’est la méthode, parce que, avec moi, quand on fait la méthode, il[EBS] veut pas que j’applique au moins la méthode que nous on a apprise, je vais dire, en Afrique. Il me dit : ‘Non. Je veux pas cette méthode-là. Je veux bien la méthode que monsieur XXX me dit de faire. C’est plus facile pour moi.’ » (P2, l. 79-83)

Néanmoins, selon un parent, trop d'aide auprès de son enfant pourrait être moins porteur, car ce dernier « profiterait » de cette aide pour faire moins d'efforts.

« Ne pas pouvoir, euh, laisser mon fils faire ses devoirs seul, alors qu'il a la capacité de le faire, mais je vois qu'il va prendre du temps à essayer d'obtenir une réponse par un adulte au lieu de la chercher seul. Et ça, je pense que c'est dû, un petit peu, à son encadrement justement systématique en classe. » (P3, l. 119-122)

L'intervenant extérieur est également reconnu par les enseignants titulaires comme une personne compétente et qui maîtrise les dossiers de ses EBS. Ce qui permet de donner davantage de confiance aux titulaires.

« En fait, c'est pas simplement une personne extérieure qui vient nous aider en classe et qui fait les exercices avec moi. Joseph [nom d'emprunt pour l'intervenant extérieur], il est professionnel et il connaît super bien le dossier de mon élève. Et donc, du coup, en fait, il sait à quels moments, et dans quelles matières, il doit apporter une aide vraiment importante à mon élève, et à quels moments, il peut essayer de le laisser un peu se débrouiller seul, en fonction de ce qu'on a dit aux conseils d'intégration, en fonction des objectifs qu'on a mis en place... » (E1, l. 258-264)

« D'un, d'un côté, comme c'est un enseignant qui vient d'une école spécialisée, je le perçois comme un enseignant qui a plus d'expérience que moi avec les enfants à besoins spécifiques. Donc, je vais davantage lui poser des questions ou l'écouter quand il va me parler. » (E2, l. 429-431)

7.2.2.1.3.3. Les parents

Les parents sont vus par les enseignants, comme des ressources importantes qui participent à la réussite du projet de leur enfant en écoutant et appliquant les conseils proposés par les différents professionnels.

« Ils[l'EBS et la maman] ont un cadre familial assez compliqué, une situation familiale compliquée. Et donc, la maman est très, très à l'écoute, finalement. » (E4, l. 227-229)

« Oui, en effet, je trouve ça super important. Et j'ai eu de la chance, des parents avec qui on travaillait en collaboration, donc les parents de cet enfant et... Tu sais, je les trouvais intéressés, participatifs. Ils n'hésitaient pas à s'investir, à faire différentes choses[...]. Elle était ouverte à la discussion, à la collaboration. Donc, déjà avec les parents je trouvais que c'était, ça c'était très bien passé. » (E2, l. 51-56)

Pour une enseignante, la peur de l'image qu'elle pourrait renvoyer aux parents l'affecte assez bien, car elle a le souci de bien faire son métier d'institutrice.

« Ben moi, j'ai toujours peur un peu de ce que les parents pourraient penser. Ça, c'est quelque chose qui moi, c'est un de mes freins ; c'est un peu l'image que je renvoie, on va pas se mentir. » (E3, l. 402-404)

Enfin, un parent reconnaît qu'il est une personne-ressource pour l'ensemble des acteurs qui travaillent avec son enfant, mais qu'il ne faut pas perdre de vue que le parent a aussi son rôle de « parent » à jouer à la maison.

« Mais, je pense que, effectivement, c'est quelque chose, oui, qui peut vraiment se retrouver très contraignant quand on le prend à cœur, parce que on nous place quand même un petit peu en rôle d'enseignant perpétuel, alors que nous sommes là pour être parents, au départ. » (P3, l. 149-151)

7.2.2.1.3.4. La direction

Deux enseignantes sur les quatre reconnaissent que leur direction joue un certain rôle dans la collaboration entre les différents acteurs autour des EBS. L'une d'entre elles nuance ce rôle en disant que sa direction apporte un regard extérieur dans le but de voir si tout se passe bien au sein de l'inclusion des EBS.

« La direction... Bah, elle est présente lors du conseil d'intégration avec les experts, etc. La direction... On en discute de temps en temps quand on fait des conseils de classe... [...] Mais il n'y a pas réellement de collaboration avec ma directrice pour pouvoir... pour mettre en place cette intégration-là. Elle est plus là comme soutien et comme regard un peu extérieur, mais ce n'est pas un réel pilier de collaboration... » (E1, l. 136-141)

« C'est elle [la directrice] qui a mis tout ça, qui a mis en place, euh bah, l'enseignement inclusif qui euh, les formations. Mais, avec elle, on était vraiment très, très fort soutenus. Ici, ben voilà, il y a eu un gros changement : c'est un collègue à nous qui est passé directeur. Faut le temps que ça se réadapte, euh... Voilà... » (E3, l. 430-434)

7.2.2.1.3.5. L'enseignant titulaire

Cet acteur est cité par deux parents sur les trois interrogés. L'enseignant titulaire permet aux parents d'avoir un retour direct sur les progrès de leur enfant. Cette collaboration est bonne et permet de courts échanges réguliers entre ces deux types d'acteurs.

« On collabore très bien, que ça soit avec l'institutrice, les, les 3 institutrices. Franchement, on collabore bien. Si il y a quelque chose à dire par rapport à XXX, j'ai toujours un mot au journal de classe. Si moi aussi, en retour, j'ai quelque chose à dire, je mets toujours un mot. C'est comme ça qu'on collabore. » (P2, l. 103-106)

« Soit communication via l'enseignante qui s'occupe de XXX, donc qui elle me donne des, des petits feedbacks réguliers, et j'en fais autant. » (P3, l. 65-67)

7.2.2.1.3.6. Le coordinateur d'un pôle

Une enseignante admet que le coordinateur du pôle est également une personne-ressource pour elle. Son rôle n'est pas d'être présent en classe, mais bien d'apporter un regard extérieur, plutôt administratif, et de conseiller les différents professionnels.

« Et, euh... On peut dire que quand on faisait une réunion, par exemple, tous ensemble il y avait aussi le rôle de la personne qui était responsable de l'intégration. Ben, cette personne-là faisait plus un état des lieux des choses et des avancements. Donc, elle avait un rôle aussi plus administratif. » (E2, l. 183-186)

7.2.2.1.3.7. Le CPMS

Une enseignante soutenue par un parent met en exergue la place du CPMS dans l'inclusion des EBS. Les échanges sont de nature bienveillante, et le CPMS est un pilier également important dans la mise en place de l'inclusion scolaire.

« Notre PMS, c'est qu'il est vraiment bienveillant et vraiment super, super chouette » (E3, l. 228)

« Franchement, je suis toujours émue par les réactions de tout le monde : que ça soit de l'institutrice, de la directrice, ou soit de monsieur XXX, de tout le monde, du PMS et tout. J'ai toujours du positif. Ça, ça... Franchement, j'en suis fière. Et ça me donne plus la motivation pour me dire que non XXX fait des efforts. » (P2, l. 136-140)

7.2.2.1.3.8. Les services d'aide extérieurs

Les trois parents interrogés mettent en évidence l'apport des services d'aide extérieurs. Ces derniers permettent également à l'EBS de bénéficier d'un autre encadrement en dehors de l'école dans le but de toujours développer leur plein potentiel et de les accompagner dans leurs projets personnels.

« Et je vois que, depuis qu'il a commencé l'intégration, ben, parce qu'il va aussi au centre XXX. Les deux, ensemble, tu vois que ça l'aide à beaucoup évoluer, à beaucoup progresser. Je vois des bons résultats. Il y a que du positif. » (P2, l. 49-52)

« Elle [l'EBS] va chez une neuropsychologue pour l'apprentissage du clavier et du fichier, et de Notability pour apprendre à utiliser Notability, et elle a des exercices à faire pour la dactylographie pour arriver en première secondaire et pouvoir être autonome et pouvoir scanner et, les différents choses pour éviter de prendre trop de notes qui ne seront pas difficilement 'relisables' » (P1, l. 42-46)

7.2.2.1.4. Coenseignement

Une autre forme de collaboration au sein de la classe d'un titulaire peut naître entre ce dernier et un intervenant extérieur ou un collègue direct. Tous les enseignants interrogés reconnaissent un certain type de coenseignement, à savoir le coenseignement de soutien. Selon eux, c'est ce type de coenseignement qui a été le plus utilisé entre eux et l'intervenant extérieur. Cela permet de soulager le titulaire en classe lors de phases de réalisation d'exercices. L'intervenant extérieur propose ainsi une aide auprès des élèves qui en ont le plus besoin, et non plus uniquement auprès de l'EBS.

« À la base, il était fort la personne-ressource pour mon élève à besoins spécifiques, et puis maintenant, il est, il l'est même pour les autres enfants. Enfin, les autres enfants le voient aussi comme étant quelqu'un qui peut apporter de l'aide quand Madame est occupée. » (E1, l. 250-253)

« Donc, c'est un peu comme si on était en coenseignement, en fait... [...] C'est vraiment de l'aide pour, pour tout le monde. Si l'enfant, qui est en intégration, n'est pas disponible pour le travail ou quoi, boum, elles [intervenantes extérieures] passent à quelqu'un d'autre. Et c'est vraiment deux référentes pour la classe à chaque fois qu'elles sont là. Donc, ça c'est, c'est vraiment, vraiment un plus. » (E3, l. 210-215)

De plus, deux des enseignantes appartenant à la même école ont pu s'initier au coenseignement partagé. Elles n'en retirent que du bénéfice et avouent que ça leur apporte un certain enrichissement mutuel et professionnel grâce aux échanges nombreux lors des conceptions d'activités ou lors de moments d'évaluation de ces dernières. Pour elles, ce type de coenseignement est également positif pour les enfants car il permet de varier le rythme de vie de la classe.

« Par contre, j'ai déjà pratiqué le coenseignement avec un autre enseignant, mais qui n'est pas l'enseignante... Donc qui n'est pas Joseph, l'enseignant du spécialisé. [...] Hyper enrichissant, communication constante, des échanges constants. Je trouve que c'était hyper enrichissant sur plein de points au niveau des apprentissages sur nos élèves [...]. Et franchement, je crois que ça doit être chouette pour les enfants d'avoir deux voix, deux personnalités, deux personnes différentes devant la classe pendant la journée. Et puis, il y a un échange. Enfin, un énorme échange entre les enseignants, vu que... [...] Enfin, on faisait les conceptions de l'activité ensemble, et on mettait en place ces activités en classe ensemble. On faisait vraiment tout ensemble. [...]Après les activités, bah, un peu évaluer et de se dire : 'Ça, ça a été. Ça a pas été.' Et puis une communication énorme à propos des difficultés des élèves, ou des facilités des élèves. » (E1, l.327-341)

7.2.2.1.5. Co-intervention interne

Trois enseignantes interrogées sur quatre mettent en exergue la co-intervention interne comme faisant également partie d'une des manières de collaborer avec l'intervenant extérieur. Ce type d'intervention se focalise uniquement sur l'EBS afin de lui apporter une attention plus particulière en classe via l'intervenant extérieur.

« Moi, au niveau du travail qu'il[intervenant extérieur] fait avec mon élève... [...]Il se cale sur le travail qu'on est déjà en train de faire. Donc, je ne lui demande pas de faire autre chose. C'est vraiment une aide particulière à cet élève-là. [...]On ne le sort pas de la classe ; c'est pas un cours particulier, c'est une aide en classe. C'est ça. » (E4, l. 131-135)

« Soit, ils [l'EBS et l'intervenant extérieur] restaient en classe. Et alors, si c'était, parce que si c'étaient des apprentissages entre guillemets plus importants, ils restaient en classe. Et alors, l'enseignant qui était à côté vraiment de l'élève, l'aidait, lui réexpliquait les consignes à voix-haute ou alors lui mettait des choses en couleur, l'aidait à découper... [...]C'étaient des petites choses, mais moi, ça me permettait d'être libérée de ces petites choses-là. Et je pouvais faire d'autres choses avec les élèves à côté. » (E2, l. 145-150)

7.2.2.1.6. Co-intervention externe

Ce dernier type de co-intervention a également été relevé par deux enseignantes. Cette co-intervention externe se focalise surtout sur une prise en charge en dehors de la classe par l'intervenant extérieur, et sur une matière ou un apprentissage bien spécifique.

« Donc l'enseignant prenait en charge l'enfant. Soit, il le prenait à part : ils allaient travailler un petit peu dans leur coin pour améliorer le, la lecture du garçon. » (E2, l. 143-145)

7.2.2.1.7. Acteurs - Fréquence des rencontres/réunions

7.2.2.1.7.1. Intervenants extérieurs

Les enseignants titulaires de classe collaborent environ 2-3-4 périodes par semaine avec l'intervenant extérieur, mais également de manière plus informelle lors de moments de pause, ou à la récréation, afin d'échanger sur ce qui est mis en place en classe.

« L'enseignant, il vient 3 périodes par semaine dans ma classe, oui, toutes les semaines.[...] Enfin, soit, donc il y a quand même ces moments-là plus des moments je veux dire... hors classe où on collabore où on partage... Enfin, je veux dire... Il arrive très, très souvent, qu'on reste la récréation à discuter de ce qui va, ce qui ne va pas. Donc, en plus des 3 périodes qu'il passe dans ma classe... Donc, ça c'est pour l'enseignant. » (E1, l.162-168)

7.2.2.1.7.2. Direction

La direction participe également aux différentes réunions d'intégration qui ont lieu trois ou quatre fois par an afin de faire le lien entre les différents acteurs. Elle apporte aussi un autre regard extérieur sur ce qui est mis en place pour les EBS lors de moments plus informels.

« D'ailleurs, elle... Ben, notre directrice participe aux réunions qu'on a chaque mois. Et oui, oui. Elle fait le lien entre la maman et notre équipe. » (E4, l. 202-203)

« Je sais pas au bout d'un mois ou deux mois, elle[la direction] me dit : 'Bah tiens ça fait longtemps que j'ai plus entendu parler de ton élève comment ça se passe ? Est-ce que ça a bien évolué ?' Donc, ouais, c'est vrai que c'est intéressant cette relation que j'ai avec ma directrice parce que ça me permet moi-même aussi de faire un petit point, en fait, à chaque fois qu'elle me le demande [...] Et donc, du coup, le fait de discuter avec elle, ça me permet à moi aussi de remettre les choses un peu au clair dans ma tête et de... Ça me permet de... me réévaluer un petit peu toute seule les... mes stratégies... mes méthodes d'apprentissage etc. Comme ça, ben, par après, je peux aussi adapter, suite à ça, quoi. » (E1, l. 145-155)

Deux enseignantes et deux parents parlent également des moments de rencontre entre eux. Les moments formels se déroulent lors de la remise du bulletin ou lors des conseils d'intégration. Les moments informels se passent généralement à la grille de l'école ou lors de moments de récréation. Ces derniers permettent d'échanger et de partager sur l'évolution de l'EBS.

« Par an ? Ben, je vais dire 3 fois, ou 4 fois, comme ça. C'est vraiment à la remise des bulletins qu'on a plus le temps de parler, parce que c'est en individuel. Donc, j'ai le temps, en plus, de, de poser des questions, de savoir, au moins, ce que XXX fait. » (P2, l. 124-126)

« Pour la maman... [...]Allez, je dirais toutes les 3 semaines, plus ou moins, toutes les 3 semaines, soit c'est moi qui vais la trouver, soit c'est elle qui me demande : 'Tiens comment ça évolue ? Comment ça se passe ?' Et donc on fait un petit bilan ça une fois... Mais ça, c'est un truc on va dire informel, quoi. [...]C'est quand on se croise quoi... Les moments vraiment formels d'échanges et de communication, c'est lors des conseils d'intégration, ou alors, lors des réunions de parents programmées comme au bulletin, quoi, 4 fois par an, donc, voilà... » (E1, l. 168-177)

Ces réunions sont formelles. Elles sont aussi appelées, dans ce cas-ci, réunions d'intégration. Tous les acteurs, travaillant sur le projet d'intégration de l'EBS, se réunissent pour discuter de l'avancée de ce projet, des objectifs à fixer et pour évaluer ce qui a été mis en place etc. Ces réunions ont lieu 3 à 4 fois par an.

« Et autrement, nous avons également des réunions d'intégration prévues [...]de manière trimestrielle dans lesquelles tous les acteurs vont se retrouver, en l'occurrence, bon, ben, maintenant, vu que nous n'avons plus fait appel à la logopède et à la psychomotricienne du centre XXX, ça se fait sans eux, mais ils étaient présents au départ. Et à présent, donc, nous avons la directrice, nous avons le centre PMS qui est présent, l'institutrice de XXX, la logopède responsable de l'intégration, moi, bien évidemment. [...]Oui et, et une personne membre de l'association des parents d'élèves qui est là pour, j'ai envie de dire, jouer le rôle de médiateur entre les différents partis. » (P3, l.67-75)

« Mais on faisait des réunions, et, euh, et alors, on concertait à nouveau pendant une bonne heure sur le sujet, sur les difficultés, l'avancement, les progrès, ce qui restait à faire ou les objectifs même qu'on se fixerait pour la fin de l'année, par exemple voilà... » (E2, l. 96-99)

7.2.2.1.7.5. Services d'aide extérieurs

Les parents ont également exprimé la fréquence de collaboration avec les services d'aide extérieurs, comme le centre de réadaptation fonctionnel. Ces services, composés eux aussi d'équipes pluridisciplinaires, prennent en charge l'EBS pour s'assurer de son bien-être et lui apporter toutes les aides nécessaires lui permettant de progresser dans la vie.

« Il [EBS] part 3 fois par semaine, donc lundi, jeudi et samedi. Il est là-bas [centre], vraiment. Ben, il a pris l'habitude, parce que là-bas, il a un psychomotricien, il a une ergothérapeute, une logopède et une psychologue. » (P2, l. 268-271)

« Donc, en ce qui concerne la collaboration, il y a plusieurs types de rendez-vous. Donc, pour la première part qui s'est passée, enfin, qui s'est déroulée au centre XXX, là, il s'agissait de déplacements au centre pour pouvoir être pris en charge par les différents acteurs, donc logopède et psychomotricienne. » (P3, l. 61-64)

7.2.2.1.7.6. Canaux de communication utilisés

Pour les réunions dites formelles, les parents et les titulaires de leur enfant communiquent en présentiel ou en visioconférence. Le journal de classe de l'élève est également utilisé afin de communiquer les dates de rencontres formelles ou tout autre type de demande.

« On vient à l'école ou en visioconférence. » (P1, l.89)

« Par rapport à, si par exemple, vous avez une sortie ou quoi, on met un mot au journal de classe. Si c'est l'intégration, pour venir à la réunion à l'intégration, on me met un mot ; ou soit on me dit ici à l'école que non, il y a réunion. Ça va pour moi ou pas, on regarde un petit peu, on essaie de planifier. » (P2, l. 127-130)

7.2.2.1.8. Freins

Un premier frein relevé par les enseignants est le côté stressant et énergivore que l'inclusion peut amener, comme le fait de devoir penser à des activités d'apprentissage pour les EBS présents en classe. En effet, cela demande plus de temps de réflexion et de préparation. Ceci est également vrai pour les parents d'EBS.

« Euh, il y a un impact. Mais comme je l'explique depuis le début, c'est un impact qui est assez positif. Donc, je vois pas de coût vraiment négatif. Ça me demande un peu d'énergie, oui, mais c'est avec plaisir que je le fais. [...] Ça ne m'apporte pas plus de stress... Alors peut-être, je vais pas dire jamais, parce

que peut-être que ça m'a apporté un peu de stress peut-être début d'année quand il a fallu que je commence à penser à mes activités en prenant en compte les besoins et les difficultés de mon élève. » (E1, 417-422)

« Alors, la collaboration est bonne. Je pense que tous les acteurs sont de qualité. Maintenant, par rapport à mon vécu, par rapport à mon petit garçon, ben, je pense que c'est un travail de longue haleine. Ben, ça prend énormément de temps et énormément d'énergie. » (P3, l. 50-52)

Un deuxième frein relevé par une enseignante est le manque de communication avec les services d'aide extérieurs. Selon elle, il y a eu peu, voire pas du tout, d'interactions entre l'école et l'équipe pluridisciplinaire d'un centre où l'EBS se rend. Elle déplore cette situation qui n'a pas permis de faire bouger certaines choses pour aider l'EBS. Une collaboration aurait été souhaitée par cette enseignante afin de faire progresser son élève.

« À un moment donné, moi, mes compétences d'institut', elles s'arrêtent, et j'aurais besoin justement de soutien, de à ce niveau-là, sur le côté, mais que on n'a pas forcément eu du psychologue. On leur avait demandé qu'il puisse venir voir XXX en classe aussi pour justement avoir des pistes en plus. Ce qui a été refusé. Donc, donc, voilà... Un moment donné, pour pouvoir mettre vraiment des choses concrètes en place pour aider l'enfant davantage, c'est nécessaire. » (E3, l. 164-169)

Un troisième frein relevé par les parents est le fait de devoir s'organiser pour être présents aux différentes réunions d'intégration.

« C'est pas énergivore puisqu'on travaille déjà beaucoup avec elle [l'EBS] à la maison. Donc ce n'est pas énergivore. À part, euh... l'organisation pour assister à la réunion... Voilà » (P1, l. 126-127)

Un dernier frein relevé par un parent est un manque de communication qui a précédé la mise en place de l'intégration de son enfant. En effet, différents acteurs n'ont pas été présentés à la maman, ce qui lui a posé problème dans la confiance qu'elle allait devoir accorder à ces acteurs.

« Par rapport à la collaboration, je pense que... Bon, ben, dans un premier temps, je pense que ce qui a été le plus, le plus problématique, me concernant, c'est ce qui a précédé clairement l'intégration. Parce que là, donc, je pense qu'il y avait des problèmes de communication, aussi bien vis-à-vis de l'école, des problèmes aussi de présentation de certains acteurs. Parfois, j'avais des personnes devant moi qui, comment, qui entamaient une discussion sans même

avoir été présentées. Donc, j'étais quelque peu perdue par rapport à certaines situations dans ce genre. » (P3, l. 82-87)

7.2.2.2. Formation initiale ou connaissances des parents

Concernant les parents, nous constatons, grâce aux fiches techniques, qu'ils ne connaissent que les troubles liés à ceux de leur enfant. Cependant, leurs connaissances sur le(s) trouble(s), selon eux, ne sont ni mauvaises ni excellentes.

Concernant les enseignants, nous constatons que leurs connaissances varient en fonction de leurs années d'expérience dans l'enseignement, et qu'une enseignante (E3) possède plus de compétences et de connaissances pour faire face aux troubles des EBS. Son passage dans l'enseignement spécialisé pourrait expliquer cet apport de connaissances que les autres enseignantes n'ont pas, car ces dernières n'ont pas enseigné dans l'enseignement spécialisé.

Néanmoins, leur formation initiale ne les a pas du tout formées aux différents troubles. Toutes les enseignantes interrogées ne se prétendent ni bonnes ni mauvaises au niveau de leurs connaissances, en moyenne, pour faire face aux besoins spécifiques de leurs élèves.

7.2.2.2.1. Ressenti / vécu des différents acteurs

Toutes les enseignantes interrogées disent que leur formation initiale ne les a pas assez outillées et formées pour travailler efficacement avec des EBS.

« Pff. Moi, je trouve qu'elle [formation initiale] nous a pas du tout outillées. Clairement. On nous a un peu appris à différencier et à s'adapter mais pas, pas davantage quoi. Ça, ça, ça reste très sommaire. [...] On n'a jamais vraiment approfondi les sujets comme ceux-là » (E2, l. 315-318)

Les enseignantes nuancent cependant un peu leurs propos. Certaines ont reçu tout de même une formation sur quelques troubles à l'école normale, ce qui les prépare sur le terrain.

« Euh... Non. Personnellement non. Euh... On a eu une très petite période de formation concernant les enfants à, à « dys ». Donc dyscalculique, dysorthographique etc. Mais, mais vous le savez sûrement un enfant n'est pas

l'autre. Donc chaque cas est bien spécifique et, et, et chaque cas est unique. » (E4, l. 259-262)

7.2.2.2.2. Apports et freins

La formation initiale dispensée à l'école normale a pour objectif principal d'apporter aux enseignants un certain bagage, leur permettant de démarrer leur vie professionnelle dans une classe en étant compétents dans leurs fonctions. Les enseignantes que nous avons interrogées remarquent que c'est grâce à l'expérience du terrain qu'elles seront de meilleures enseignantes.

« Enfin, c'est sur le terrain qu'on a découvert finalement comment ça se passe, pour de vrai, le métier d'enseignant. [...] On découvre beaucoup plus de choses quand on est en classe et sur le terrain que, que sur les bancs de l'école. » (E2, l. 319-321)

7.2.2.2.3. Pistes / souhaits d'amélioration

Enfin, une enseignante souhaiterait avoir une formation initiale plus axée sur la mise en place d'outils concrets en classe. Elle déplore encore trop de contenus théoriques qui ne servent pas à grand-chose, selon elle.

« Pas spécialement de la théorie, parce que on finira quand même par devoir se renseigner sur les besoins spécifiques de notre enfant spécifique, dans notre classe, puisque chaque enfant va avoir des besoins différents. [...] Donc voilà, pour moi, ce serait plus intéressant d'avoir des clés et des outils très pratiques ou des sites, n'importe quelles ressources utiles qui pourraient... Euh, un livre, un site internet où on note simplement la, la référence pour plus tard et pour que les enseignants aient des idées ou des, des, des plans vers lesquels se retourner au cas où ils en auraient besoin quoi... » (E2, l. 340-347)

7.2.2.3. Formation continue

7.2.2.3.1. Apports

Deux enseignantes sur les quatre ont obtenu un Master en sciences de l'éducation. Elles ont commencé à travailler en tant qu'institutrices primaires tout en étudiant pour réussir cette formation. Une des deux enseignantes reconnaît que ce Master lui a permis d'aborder certaines situations avec un autre regard. Cette formation

supplémentaire l'a également enrichie au niveau théorique et des outils à mettre en place en classe.

« Et en fait, un de mes objectifs de faire ce master, c'était justement avoir des outils supplémentaires par rapport à l'accueil de ces enfants à besoins spécifiques. [...] Je veux pas dire que maintenant, je suis au top et que j'ai vraiment été beaucoup plus formée par rapport à ça. [...] Enfin, j'ai quand même des éléments un peu théoriques, des éléments un peu pratiques supplémentaires qui me permettent de... Je sais pas, de rencontrer ces difficultés-là de manière différente. » (E1, l. 449-458)

Toutes les enseignantes interrogées sont unanimes pour dire que toutes les personnes-ressources qui ont été citées dans ce travail ont participé d'une manière ou d'une autre à la formation continue des titulaires de classe grâce à des échanges constructifs, à des propositions d'outils concrets, des pistes de différenciation, etc.

« Les échanges, la communication que j'ai avec Joseph et avec les autres personnes intervenantes parce que, aux conseils d'intégration, lorsque je discute avec la logo ou j'ai discuté avec la kiné, ou ben, toutes ces, toutes les informations que je reçois permettent d'enrichir ma formation initiale, d'avoir une expérience plus, meilleure, enfin... Et donc, du coup, de mieux réagir face aux enfants... Et tout ça m'aide aussi à la gestion des autres enfants, des autres problèmes d'apprentissage, des autres. Donc c'est pas uniquement pour les enfants, pour mon enfant à besoins spécifiques que j'utilise toutes ces infos-là. » (E1, l. 519-526)

« Oui, oui, oui, oui... Ben de nouveau, au cours de, de, ces réunions, ben, c'est, c'est un, un échange de pistes, d'outils et de... Ça va un peu dans tous les sens, je veux dire, mon collègue qui vient chaque semaine m'en donne aussi ; ma directrice m'a déjà dirigée vers des, des manuels, des sites. » (E4, l. 321-324)

Une enseignante apprécie les formations qui lui sont proposées par son école et qui lui permettent de s'enrichir professionnellement. Cependant, une fois de retour en classe, celle-ci avoue revenir à ses routines et ne pas spécialement appliquer ce qu'elle a appris lors de ces formations.

« En fait, ce que je trouve bien dans les formations, c'est qu'une fois qu'on sort de là, on a envie de mettre plein de choses en place et, et on est, on est remotivés à fond. Et puis, on retourne dans la routine de la classe, et petit à petit, ça, ça s'estompe et on oublie un peu tout ce qui peut être mis en place tout ce dont on a... Tout ce qu'on a appris. Je trouve que, allez, je vais utiliser même 10 % de ce que j'ai appris à cette formation-là quoi. » (E3, l. 535-539)

7.2.2.3.2. Freins

Selon une enseignante, un des freins des formations continues est le manque de moyens dans les écoles afin de bénéficier d'une formation de qualité.

« Et puis, après, de ma faute aussi, hein, de pas avoir pu réinvestir, et voilà encore une fois, au niveau des moyens, je trouve que ça manque quand même, mouais... » (E3, l. 540-542)

Un autre frein relevé est l'insuffisance des formations continues. Selon certaines enseignantes, il manque de formations sur l'inclusion et sur les EBS avec les troubles associés dans les écoles.

« Non, non, suffisant, non. Il nous faudrait une formation officielle, mais... Et, en même temps, de nouveau, comme chaque élève est différent, comment, comment former ? Je veux dire, pour chaque cas, ça me paraît compliqué. » (E4, l. 306-308)

Une autre enseignante met en exergue son manque de connaissance sur certaines notions et certains termes utilisés par rapport aux différents troubles des EBS. Selon elle, cela la mettait en défaut, car elle se sentait moins compétente pour faire face aux réelles difficultés de son EBS.

« Moi, je suis pas une professionnelle, je suis pas une logo, je suis pas une ergo. Et donc du coup, tous les termes un peu scientifiques, un peu du milieu, quoi, je ne les comprenais pas forcément. Donc, je me pose énormément de questions aussi, par rapport au fait que, peut-être, que, je ne comprends pas en fait ses réelles difficultés. Et donc, du coup, que je vais être à côté de la plaque pour l'aider. » (E1, l. 576-580)

Enfin, un dernier frein relevé par une enseignante est la composition des formations. Selon elle, ces dernières sont davantage axées sur la théorie plutôt que sur la pratique.

« Oui, parce que c'est vrai, qu'en école, en équipe, on a déjà eu des formations qui ont été organisées pour se préparer à ça, aux besoins spécifiques, etc. Mais c'est, ça reste toujours très théorique, et c'est des PowerPoint, c'est pas, c'est pas ce que, ce, ce dont j'avais besoin pour, pour ma part... » (E2, l. 368-371)

7.2.2.3.3. Autodidacte

Comme nous venons de le voir précédemment, puisque les formations continues proposées à l'école pour les enseignants ne sont pas suffisantes, ces derniers doivent

se former par eux-mêmes. Les enseignants peuvent se former grâce à leurs collègues (directs ou les intervenants extérieurs) ayant plus d'expérience qu'eux, par exemple.

« J'apprends tous les jours, de par mes collègues logopèdes, par mes collègues avec plus d'expérience, dès que... Voilà, j'ai une collègue qui a travaillé pendant quelques années en 1ère, 2ème, ben euh... Je me suis formée à travers elle au niveau de l'apprentissage de la lecture. » (E3, l. 508-510)

Certaines enseignantes se forment, aussi, en plus, via internet ou par de la lecture... Tous ces moyens pour se former leur permettent d'échanger sur leur ressenti et leur vécu, mais également de s'enrichir professionnellement.

« Euh, oui, je me documente. Plus, j'avoue, par internet, pour l'instant. » (E4, l. 291)

« C'est ça oui. C'est ce qui m'a permis d'être le plus outillé. C'est par moi-même en fait... C'est lire des livres, me renseigner auprès des... échanger avec les autres enseignants qui ont eu aussi le même genre d'expériences que moi. J'écoute des amis qui travaillent dans le spécialisé. Et donc, du coup, bah, elles rencontrent beaucoup d'enfants à besoins spécifiques. Et donc du coup, bah, on partage souvent nos vécus et donc, bah, des petites astuces pour gérer, donc, voilà... » (E1, l. 473-478)

Enfin, les parents se forment également afin de se sentir mieux outillés pour aider leur enfant aussi bien à la maison qu'à école. Cela leur permet de mieux les comprendre. Les parents se forment généralement via des conférences, des émissions, des formations, etc.

« Enfin, j'ai eu l'occasion de suivre une formation sur la dyslexie et une formation sur le mind mapping, parce que voilà, et... J'ai écouté des conférences sur la dyslexie, sur, euh... Ici, euh... Pour le moment, comme, comme, ben, elle a la neuropsychologue, sinon, il y avait une ASBL cœur à corps qui fait des formations sur Notability sur euh... Formations pour les parents et les professionnels. » (P1, l. 188-192)

« Quand y'a une émission, [...] surtout intégration, ou quoi, je suis toujours là à suivre un peu ce qu'on dit pour... Ben, je suis souvent aussi avec lui [EBS], hein, il le sait. On le suit ensemble, comme ça, j'ai aussi l'idée, quoi. » (P2, l. 293-295)

7.2.2.3.4. Pistes / Souhaits d'amélioration

Un souhait émis par une enseignante est de pouvoir suivre une formation sur l'apprentissage de la collaboration ou sur comment mieux collaborer avec les

différents acteurs autour de l'EBS. Une autre enseignante souhaiterait, elle, se former davantage à l'accueil des EBS.

« Oui. Ben, c'est vrai, oui, la collaboration. Ou savoir encore mieux comment collaborer, même au niveau de l'organisation, pour planifier. Voilà, c'est plutôt ça, alors que, d'être un peu moins dans l'action, mais plus dans la planification et savoir voilà... » (E3, l. 606-608)

« Enfin moi je n'ai jamais participé à une formation pour l'accueil d'un enfant à besoins spécifiques... Donc, je trouve que ça pourrait vraiment être super intéressant. » (E1, l. 69-70)

De manière générale, les enseignantes souhaiteraient des formations plus centrées sur les outils à mettre en place pour les EBS que sur des formations purement théoriques.

« Enfin, voilà, moi, j'avais plus besoin de contacts de personnes-ressources, de liens utiles éventuellement ou de matériel pratico-pratique à utiliser directement dans ma classe, et pas, pas des leçons sur qu'est-ce qu'une « dys ? » [...] Enfin, voilà des trucs comme ça, ça me sert moins. » (E2, l. 371-374)

7.2.2.3.5. Formation des personnes ressources (ressenti...)

Tous les parents interrogés sont tous d'accord pour dire que le titulaire de leur enfant est assez formé et sensibilisé à leurs besoins spécifiques.

« Moi, je pense que c'est un enseignant, une enseignante en l'occurrence, qui est suffisamment formée pour pouvoir répondre aux différents besoins de l'enfant. Je le pense sérieusement, parce que je vois bien... » (P3, l. 279-281)

Globalement, les enseignantes reconnaissent également que l'intervenant extérieur est assez formé pour les aider dans la mise en place d'aménagements raisonnables...

L'une apporte tout de même quelques nuances en disant qu'elle ne peut se prononcer à la place de l'intervenant extérieur quant à la « qualité » de la formation de ce dernier.

« Euh, ben en tout cas, ceux [personnes-ressources] avec qui je travaille, oui, oui, puisque je... Sinon, je crois que je ne les [personnes-ressources] jugerais pas utiles, mais, oui, je pense que oui. » (E4, l. 346-347)

« Alors ça, je sais pas dire. Je saurais pas parler à leur [personnes-ressources] place. Évidemment, je pense que, comme moi, ils ont probablement appris sur le terrain et que, en étant en école spécialisée, ben, on apprend davantage tous les jours et certainement plein de choses. [...] Je pense qu'ils sont formés mieux que moi, parce que ils sont sur le terrain et qu'ils voient d'autres choses que moi, et donc voilà. Mais je sais pas si ils sont suffisamment formés, ou

comment, eux, ils ressentent les choses, quoi, parce que j'ai jamais fait cette expérience de travailler dans le spécialisé non plus, donc... » (E2, l.437-444)

Une autre enseignante rapporte qu'un intervenant extérieur s'est exprimé en disant qu'il se sentait démuni face à un EBS dont il s'occupait en classe. En effet, cet intervenant avait l'impression de ne pas être suffisamment formé pour accompagner cet EBS.

« Il se, lui-même, ne se sent pas assez formé. Il ne se sent pas assez outillé que pour pouvoir gérer les difficultés que l'autre élève rencontre. » (E1, l. 542-543)

Chapitre 8 : Discussion

Dans le but d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche, à savoir « Quel est le rôle de la collaboration entre les différents acteurs et celui de la formation dans l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental ? », nous croisons les résultats de l'analyse de nos données, qui font partie du précédent chapitre, avec les concepts travaillés dans la partie théorique. Ainsi, nous tentons de répondre aux deux hypothèses que nous avons émises : (i) la collaboration entre partenaires favorise l'inclusion et (ii) le manque de formation des acteurs affecte la qualité de la collaboration mise en place.

Ce présent chapitre est donc dédié à la discussion. Tout d'abord, nous présentons les résultats de notre recherche. Ensuite, nous proposons quelques recommandations à destination du monde scientifique et du terrain. Nous évoquons aussi certaines limites de notre recherche. Nous proposons enfin plusieurs pistes de recherche future en rapport avec notre recherche.

8.1. Le rôle de la collaboration dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques

Notre recherche montre l'interaction nécessaire entre de nombreuses personnes-ressources, soit les intervenants extérieurs, les titulaires de classe et les parents. Tous sont amenés à travailler en étroite collaboration afin de tendre vers une inclusion scolaire réussie et efficace.

Les différents types de collaboration, à savoir la co-intervention interne et externe (Tremblay, 2012 ; 2020), la consultation collaborative (Allenbach, Borri-Anadon & al., 2016) et le coenseignement (Tremblay, 2012 ; 2015 ; 2020), sont présents au sein des écoles, moyennant quelques nuances.

De manière générale, les enseignants travaillent plus avec les intervenants extérieurs via la co-intervention (interne et externe) selon les besoins des élèves. En d'autres mots, selon les enseignants, en fonction des difficultés rencontrées en classe, soit la co-intervention interne, soit la co-intervention externe sera privilégiée. La co-

intervention externe est utilisée pour pallier certains manquements ciblés et spécifiques d'un point matière, comme la lecture. La co-intervention interne reste cependant la plus répandue au sein des classes.

La consultation collaborative a lieu de manière plutôt informelle entre les parents et le titulaire à la sortie des classes, par exemple, ou lors de moments de pause entre le titulaire et l'intervenant extérieur.

Enfin, le coenseignement de soutien est le plus largement répandu en complément à la co-intervention interne. Le coenseignement de soutien concerne un accompagnement de toute la classe par l'intervenant extérieur alors que la co-intervention interne ne se focalise que sur un élève. Deux enseignantes ont tout de même expérimenté le coenseignement partagé durant une année scolaire.

Sur un plan humain, toutes les enseignantes s'accordent pour dire que leurs relations avec l'intervenant extérieur sont bonnes et saines. Sur un plan professionnel, aucune enseignante n'a ressenti une quelconque forme de supériorité hiérarchique de la part des intervenants extérieurs. Tout le monde est sur un même pied d'égalité. Celles-ci mentionnent plus une certaine complémentarité où chacun « amène » ses propres compétences pour accompagner « de façon optimale » les EBS. Les rôles du titulaire et de l'intervenant extérieur semblent être définis de manière relativement naturelle et claire. Les titulaires interviewées se disent enrichies professionnellement par les intervenants extérieurs par leurs échanges bienveillants et leur accompagnement en classe. Ces derniers sont à l'écoute des autres, tandis que leur aide est toujours la bienvenue et permet d'apporter des idées et des outils concrets au titulaire. Pour les enseignantes, toute cette communication offre, *in fine*, une prise de recul et un regard réflexif sur les différentes situations qui se présentent pour aider leurs EBS.

Quant aux parents, ceux-ci sont unanimes pour dire que l'inclusion de leur enfant est bénéfique à plusieurs égards. En effet, l'apport de la collaboration avec l'intervenant extérieur et la titulaire permet à l'EBS d'être plus confiant et d'être soutenu dans ses apprentissages scolaires. De plus, la différenciation et les outils proposés aux EBS sont également porteurs pour ces derniers, car cela leur permet de poursuivre leurs apprentissages de manière adaptée et plus sereine. Cependant, concernant les différents freins relevés, certaines enseignantes et parents reconnaissent le côté énergivore de la collaboration. En effet, le fait de planifier et d'organiser des réunions peut engendrer

un certain stress ou une fatigue supplémentaire dans le chef des différents acteurs (Curchod-Ruedi & al., 2013).

La première hypothèse que nous émettons est que (i) la collaboration entre partenaires favorise l'inclusion. Selon notre analyse, toutes les personnes interrogées déclarent que la collaboration est un élément indispensable à la mise en place d'une inclusion efficace et de qualité. Selon la littérature scientifique (Allenbach, Borri-Anadon, & al., 2016 ; Tremblay, 2020 ; Kohout-Diaz & Strouhal, 2022), tous les acteurs professionnels, y compris les parents, peu importe le mode de collaboration, ont un rôle crucial à jouer en vue d'établir une collaboration profitable à tous. Nous pensons donc ainsi pouvoir confirmer cette hypothèse.

Au cours de nos entretiens, nous avons remarqué que la direction des écoles était peu, voire pas mentionnée comme personne active dans la collaboration à l'inclusion des EBS. Deux nuances pourraient donc être apportées à Tremblay (2020) et Kohout-Diaz & Strouhal (2022). D'une part, même en l'absence de l'un ou l'autre partenaire de l'inclusion, une collaboration plus restreinte favorise de toute façon l'inclusion, du moment où chaque intervenant croit aux valeurs de l'inclusion (Tremblay, 2012). D'autre part, une collaboration de tous les partenaires pourrait sans doute permettre une inclusion plus riche.

8.2. Le rôle de la formation

La deuxième hypothèse que nous émettons est que (ii) le manque de formation des acteurs affecte la qualité de la collaboration mise en place. Notre recherche théorique et empirique nous amène à la confirmer partiellement.

Selon Tremblay (2012, 2020), pour qu'une collaboration soit efficace, dans un système inclusif, il est important que chaque acteur soit « suffisamment formé ».

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons émis quatre sous-hypothèses. Nous les passons en revue.

1. Si un intervenant est perçu comme peu formé, moins les enseignants auront tendance à le solliciter.

Toutes les enseignantes interrogées considèrent les intervenants extérieurs comme bien formés et les sollicitent.

Elles sont toutes d'accord sur le fait que ces intervenants extérieurs sont suffisamment formés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Ces personnes-ressources sont également perçues comme des « formateurs » pour ces enseignantes, qui apprennent à différencier davantage et à mettre en place des AR via leurs nombreux échanges avec ces personnes-ressources. La collaboration fonctionne bien.

Cette sous-hypothèse n'a pas été considérée dans les faits.

Nous notons cependant qu'un seul intervenant se perçoit comme peu formé. Mais finalement, c'est un point positif pour l'ensemble des personnes qui collaborent, parce que cela renforce les échanges entre eux. Le fait que l'intervenant extérieur ose dire qu'il ne sait pas tout est ressenti par l'enseignante comme une vraie leçon d'humilité, comme si celle-ci rapprochait ceux qui sont dans l'apprentissage continu.

2. Si un enseignant se sent peu formé aux besoins spécifiques, moins il se tournera vers la collaboration avec un intervenant par peur du jugement, etc.

Concernant la formation des enseignants, nous avons abordé, dans la partie théorique, la formation initiale et la formation continue des enseignantes. Ces formations sont essentielles pour se maintenir à jour et mieux comprendre les tenants et les aboutissants de l'inclusion, mais aussi pour répondre aux exigences de la FWB en matière d'inclusion scolaire (Tremblay, 2020).

Concernant la formation initiale, toutes les enseignantes mettent en exergue le manque de formation propre à l'intégration et à l'inclusion des EBS. Celles-ci déplorent un manque d'outils concrets et des modules de formation sur les différents troubles quasiment inexistantes. Toutes se sentent dès lors moins compétentes pour aider et accompagner les EBS en classe ordinaire (Rousseau & Thibodeau, 2011). Les

formations continues proposées sont généralement utiles, mais pas suffisantes, car elles seraient trop théoriques et pas assez axées sur le côté pragmatique et leurs réalités.

Selon la moitié des enseignantes interrogées, c'est par l'expérimentation et le travail quotidien sur le terrain qu'elles apprennent le mieux à répondre aux besoins de leurs élèves. Les enseignantes interrogées se sentent toutes dans l'obligation de se former elles-mêmes via différents moyens (lectures personnelles, internet, collègues, etc.).

Comme elles sont dans cet état d'esprit d'apprendre en continu, elles sont enclines à solliciter l'aide de l'intervenant extérieur, sans se soucier d'un quelconque jugement. Bien au contraire, elles apprécient ces moments d'échanges.

Nuançons peut-être. Comme nous n'avons interviewé que des titulaires de classe, il se pourrait que le ressenti des enseignantes à propos de leur relation avec les intervenants extérieurs diffère du ressenti de ces derniers.

3. Si un enseignant est perçu comme formé ou sensibilisé aux difficultés des EBS, plus les parents et l'enseignant collaborent.

Les parents des EBS ont le sentiment que le titulaire de leur enfant est suffisamment formé pour les accompagner en classe. Ceux-ci se forment eux-mêmes, par de la lecture, des vidéos, etc. En fait, ils ne nous disent pas beaucoup plus, et n'éprouvent pas le besoin d'avoir plus.

Les enseignantes disent que la collaboration avec les parents est nécessaire et utile, lorsque ceux-ci sont conscients de la nécessité de collaborer avec les enseignantes.

4. Si un enseignant se sent suffisamment formé, il favorise la mise en place de pratiques inclusives efficaces (différenciation, AR, coenseignement, etc.)

Dans les faits, les enseignantes signalent que les apports en termes de formations continues et d'aides apportées en classe par des professionnels mieux formés pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves leur permettent d'être plus rassurées et confiantes dans leur collaboration avec ces intervenants extérieurs. En

passant par les intervenants extérieurs qui amènent leur expertise, elles cherchent des astuces et des outils. Elles se forment aussi en autodidactes et à la carte.

Elles s'approprient ces éléments et se sentent donc prêtes à imaginer des pratiques inclusives propres à elles.

Un autre élément intéressant, nous semble-t-il, est que l'enseignante 3 paraît, selon elle, être mieux formée à différents troubles. Lors de son entretien, celle-ci a mentionné le fait d'avoir travaillé dans l'enseignement spécialisé. Nous pourrions donc penser que les enseignants sortant d'une expérience dans le spécialisé sont mieux formés pour accompagner les EBS et donc, *in fine*, collaborent mieux. Une réflexion plus approfondie pourrait amener des réponses supplémentaires.

8.3. Apports pour la recherche

La grande majorité des études scientifiques menées sur l'inclusion scolaire proviennent du Canada, de la Suisse ou de certains pays anglophones. Peu d'entre elles s'intéressent au système éducatif belge francophone, puisque l'inclusion, dans les faits, n'en est encore qu'à ses balbutiements. Il est donc encore difficile d'obtenir des résultats fiables sur la collaboration et la formation des différents acteurs en milieu scolaire inclusif qui seraient généralisables à l'ensemble de la FWB. Notre recherche offre donc un premier regard sur la perception des parents et des enseignants vis-à-vis de leurs formations, initiale et continue (ou connaissances des divers troubles pour les parents) et de la collaboration par rapport à l'inclusion scolaire.

8.4. Apports pour le terrain

Notre recherche met en évidence, aux travers des différents entretiens menés, la nécessité d'une bonne collaboration, voire d'une collaboration plus riche, entre les différents acteurs et d'une formation solide, continue et adaptée.

Nous envisageons plusieurs pistes. Une piste d'actions concrètes pour contrebalancer un sentiment de compétence faible dans l'inclusion scolaire que ressentent les enseignants interrogés (Rousseau & Thibodeau, 2011) serait de proposer des cours

spécifiques sur l'inclusion scolaire dans la formation initiale. Ces différents cours se composeraient d'une mise en avant des valeurs de l'inclusion, mais également des outils très concrets à utiliser en classe. Il serait sans doute intéressant de prévoir aussi, et régulièrement, des stages d'observation avec une mise en pratique d'outils à tester dans des classes de l'enseignement spécialisé. Les futurs enseignants seraient davantage armés grâce à l'apport d'enseignants du spécialisé et d'autres personnes-ressources.

Une deuxième piste concerne les intervenants extérieurs. Ceux-ci pourraient recevoir plus de formations liées aux réalités du terrain et aux spécificités des troubles des EBS. Outre ces formations liées à l'accompagnement des EBS, ils devraient, à terme, via le décret sur les pôles territoriaux, pouvoir se former à l'accompagnement des titulaires en classe dans la mise en place des AR.

Une troisième piste envisageable dans le but d'améliorer la collaboration entre professionnels serait d'instaurer des heures de travail collaboratif comprises dans la plage horaire des enseignants, comme c'est déjà le cas dans l'enseignement spécialisé.

Une dernière piste à proposer dans le but de toujours améliorer la collaboration entre, cette fois, toutes les personnes gravitant autour de l'EBS, serait de prévoir, comme le préconisent Wang & Fitch (2010), des stages collaboratifs dès la formation initiale des enseignants. Nous souhaiterions compléter les propos de Wang & Fitch (2010) en proposant des formations complémentaires à ces stages dans les formations continues obligatoires pour les enseignants. En fonction des besoins et des demandes des enseignants, ces formations pourraient être ainsi mieux adaptées aux réalités de terrain et viseraient aussi l'amélioration de la collaboration avec d'autres acteurs non-professionnels, comme les parents.

Ces derniers pourraient aussi être conviés dans des classes inclusives ou du spécialisé afin de mieux comprendre les enjeux de l'inclusion scolaire.

8.5. Limites de la recherche

Notre recherche est confrontée à plusieurs limites.

Une première limite de notre recherche renvoie à la composition de notre échantillon. Tout d'abord, celui-ci se compose d'enseignantes issues uniquement de deux écoles différentes. En effet, nous avons interviewé trois enseignantes d'une école et une enseignante d'une autre école. Quant aux parents, nous 'avons interrogé deux parents issus de la première école et un dernier parent d'une autre école.

Comme dit précédemment, nous avons reçu très peu de réponses favorables à nos demandes d'entretien. Comment expliquer dès lors ce nombre important de refus ou d'absence de réponse ? Était-ce des enseignants qui ne croient pas ou pas assez en l'inclusion scolaire ? Était-ce des enseignants n'ayant juste pas de temps à nous consacrer ? Nous pourrions aussi penser que les enseignants interrogés n'ont eu que des expériences positives sur l'inclusion et donc, nous n'aurions pas d'expériences négatives dans notre échantillon. Bref, il nous est difficile de répondre à ces questions. Ensuite, cet échantillon regroupe des enseignantes aux mêmes années d'expérience. Il aurait été intéressant de varier les sexes des personnes interrogées et leurs années d'expérience dans l'enseignement afin d'apporter un regard différent sur les différents concepts étudiés.

Enfin, les écoles à visée inclusive, et encore plus les écoles inclusives, sont rares en FWB, même si cela tend à progressivement changer.

Cette expérience nous enseigne qu'il est nécessaire, pour une recherche future, de s'assurer que l'échantillon à composer soit suffisamment accessible.

Une deuxième limite de notre recherche est que nos conclusions se basent essentiellement sur deux (voire trois en comptant les valeurs et attitudes) des dix conditions de l'inclusion scolaire (Tremblay, 2012). En effet, dans notre recherche, nous avons surtout étudié deux de ces conditions, soit l'impact de la collaboration et de la formation sur les différents acteurs. Nous pensons que nos conclusions auraient pu être différentes si nous avions ajouté et analysé d'autres conditions de l'inclusion scolaire (Tremblay, 2012) dans notre recherche.

Une troisième limite concerne la qualité de nos entretiens semi-directifs. En effet, en raison de la situation sanitaire actuelle, tous nos entretiens (sauf un) ont été réalisés en visioconférence, ce qui a posé certains problèmes. Premièrement, nous avons eu affaire à des problèmes de connexion internet. Deuxièmement, les personnes interrogées se retrouvaient parfois dans un local ou dans une pièce de leur maison où il y avait

d'autres personnes qui circulaient et perturbaient l'entretien en cours (cris et pleurs de bébé, des personnes extérieures à l'entretien qui discutent avec la personne interrogée, etc.). Toutes ces circonstances ont conduit à de réelles difficultés à établir un climat de confiance avec certaines personnes interrogées.

Une dernière limite relevée renvoie au stress ressenti lorsque nous avons mené les entretiens. Au départ, nous suivions scrupuleusement le guide d'entretien par peur d'oublier des questions. Par conséquent, nous écoutions de façon moins attentive les personnes interrogées. Nous avons donc probablement manqué certaines occasions de rebondir sur certains éléments que ces dernières auraient pu dire afin d'aller plus loin dans la discussion. Cependant, les entretiens se succédant, nous avons été de plus en plus à l'aise face aux personnes interrogées.

8.6. Pistes pour une recherche ultérieure

Différentes pistes de recherche se dégagent également.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons interrogé un certain nombre d'acteurs spécifiques de l'inclusion scolaire, à savoir les enseignants titulaires et les parents. Comme nous l'avons vu, il existe d'autres acteurs qu'il serait opportun d'interroger comme des directeurs d'école, des intervenants extérieurs, des professionnels des services d'aide extérieurs, etc., afin de mieux comprendre et d'appréhender leur conception de la collaboration et de la formation entre les différents acteurs.

Il serait intéressant d'interroger également des étudiants en orthopédagogie afin d'établir un lien entre leur formation initiale d'orthopédagogue et son impact sur leur manière de collaborer avec d'autres acteurs dans une classe inclusive.

Enfin, il serait opportun de s'intéresser à d'autres conditions de l'inclusion (Tremblay, 2012), en plus de la formation et de la collaboration, et d'en déduire des hypothèses nouvelles afin de compléter cette recherche.

Conclusion générale

L'objectif de notre recherche est de répondre à notre question de recherche : « Quel est le rôle de la collaboration entre les différents acteurs et celui de la formation dans l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental ? » Pour répondre à cette question, nous avons avancé deux hypothèses : (i) la collaboration entre partenaires favorise l'inclusion et (ii) le manque de formation des acteurs affecte la qualité de la collaboration mise en place.

Concernant notre première hypothèse (i), nous constatons que la collaboration entre les parents et les professionnels joue un rôle prépondérant afin de rendre l'inclusion des EBS efficace et de qualité. Du côté des enseignantes, nous constatons que le coenseignement ne paraît pas être un élément indispensable pour que l'inclusion des EBS fonctionne. En effet, d'autres types de collaborations entre professionnels sont plus fréquemment utilisées que le coenseignement, comme la consultation collaborative ou la co-intervention. De plus, les enseignantes semblent entretenir des relations saines avec les intervenants extérieurs sans qu'il soit question d'une quelconque hiérarchie dans leurs différents rôles professionnels. Toute cette collaboration permet aux enseignants de s'enrichir et de mettre en place de la différenciation pédagogique (outils, A.R., etc.) de manière plus fréquente grâce à la présence en classe de l'intervenant extérieur. Les nombreux échanges entre tous ces professionnels développent un regard réflexif et une prise de recul face aux difficultés des EBS. Les parents, quant à eux, se disent satisfaits de l'inclusion de leur enfant dans l'école ordinaire. En effet, toute la collaboration entre parents et professionnels permet aux EBS d'améliorer leur confiance, et en eux, et en leur capacité à apprendre. Cette collaboration implique néanmoins, pour les différents acteurs, certaines contraintes d'organisation, notamment, et est source de fatigue et de stress. Enfin, nous remarquons que même en l'absence d'un partenaire pourtant nécessaire à l'inclusion d'un EBS, comme la direction, une collaboration efficace peut tout de même évoluer vers une inclusion réussie si chacun des partenaires croit aux valeurs de celle-ci.

Concernant notre deuxième hypothèse (ii), nous remarquons que les formations, initiale et continue, sont essentielles à la mise en place d'une inclusion réussie. Dans les faits, nous constatons que les enseignantes ne sont pas suffisamment formées en

sortant de l'école normale, sont en manque d'outils concrets pour répondre aux difficultés des EBS et se sentent donc moins compétentes pour accompagner ces derniers. Malgré ce manque de formation, la collaboration qu'elles entretiennent avec les parents et d'autres intervenants ne semble pas être impactée négativement.

En effet, pour pallier ce manque, les enseignantes se forment elles-mêmes ou via les personnes-ressources qu'elles jugent plus compétentes qu'elles, elles comptent sur l'apport des parents. Le mouvement d'apprentissage en continu est favorable, globalement, à la collaboration et, in fine, à l'inclusion.

Néanmoins, dans cette étude, nous n'avons que le regard des enseignantes et des parents, il serait intéressant dans une recherche ultérieure d'interroger les intervenants extérieurs afin de bénéficier de leur point de vue sur la question. Quant aux formations continues, jugées utiles et pas assez suffisantes, celles-ci ne seraient pas assez proches des réalités de terrain. De plus, une expérience dans l'enseignement spécialisé pourrait être un plus dans la manière de collaborer avec d'autres intervenants. Finalement, toutes ces formations, qui prennent différentes formes, semblent tout de même rassurer les enseignantes dans leur collaboration avec les intervenants extérieurs.

Cette recherche apporte un éclairage utile sur la question de la collaboration entre les acteurs et leur formation dans l'inclusion d'EBS dans l'enseignement fondamental en FWB. La majorité des études liées à la problématique de l'inclusion sont en effet menées dans d'autres pays, mais aucune n'avait été jusqu'ici menée en FWB. Cette étude permet donc d'établir un état des lieux de la situation actuelle en FWB.

Nous avons montré les limites de notre recherche, que ce soit la composition de notre échantillon, la prise en compte de seulement deux des dix conditions essentielles pour une inclusion réussie (Tremblay, 2012), la qualité des entretiens menés ou encore notre manière de vivre les entretiens.

Nous avons aussi présenté plusieurs pistes de recherche ultérieure, dont celles liées aux conditions de l'inclusion de Tremblay, et plusieurs pistes d'action à destination des acteurs de terrain, comme des formations complémentaires des acteurs, notamment, pour une meilleure collaboration de tous.

Bibliographie

Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école: les défis de la collaboration. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 1, 21-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/715>

Allenbach, M. (2016). Développer la collaboration : un changement permanent ? *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud, Les visages du changement*, 22, 72-73. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/832>

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., & Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 71-85). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

American Psychiatric Association. (2015). *DSM 5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson.

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie, Situations de handicaps et institution scolaire*. (134), 87-96. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2774>

Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration... Mais où donc se situe l'inclusion ? In N. Trépanier, & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bélangier, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'actions pour apprendre tous ensemble* (pp. 111–132). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, 39(2), 105-121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>

Benoit, V., Bonvin, P. & Angelucci, V. (2019). Expériences positives de l'intégration scolaire en Suisse francophone : points de vue d'enseignant·e·s sur les facilitateurs et obstacles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45 (1), 3–26. <https://doi.org/10.7202/1064604ar>

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology

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. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>

Desmet, L., Frenay, M., Schmitz, J., Van Reybroeck, M., Nader-Grosbois, N. & Bragard, A. (2016). *L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge francophone. Étude menée auprès des élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires*. Louvain-la-Neuve : UCL.

Dubé, F., Dufour, F., Cloutier, É., & Paviel, M. J. (2021). Coenseignement orthopédagogue-enseignant: collaborer et coplanifier pour soutenir la différenciation pédagogique au primaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (60). <https://doi.org/10.4000/edso.14680>

Dubois, M., & Roberge, J. (2010). *Troubles d'apprentissage pour comprendre et intervenir au cégep*. Retrieved from https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32501/tr_app_Troublesapprentissage.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2004). Décret organisant l'enseignement spécialisé. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2005). Circulaire relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31055_000.pdf

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

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017b). Avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018a). Décret modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre afin de déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre la Communauté française et les établissements scolaires. Retrieved from https://www.etaamb.be/fr/decret-du-13-septembre-2018_n2018014116.html

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018b). *Mieux cheminer au sein des besoins spécifiques d'apprentissage*. Retrieved from https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Ressources/Ressources_pedagogiques/Troubles_Intro_WEB.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021a). Décret portant sur la création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/49439_000.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021b). *Les indicateurs de l'enseignement*. Retrieved from <http://enseignement.be/index.php?page=28584&navi=4904>

Kaufmann, J-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

Kohout-Diaz, M., & Strouhal, M. (Eds.). (2022). *Cultures of Inclusive Education and Democratic Citizenship: Comparative Perspectives*. Charles University in Prague, Karolinum Press.

Laquerre, G. (2018). *Nouvelle ère pour l'environnement d'apprentissage chez les élèves au primaire: les classes flexibles, plus qu'un simple aménagement, un cheminement réflexif* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).

Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers* (Doctoral dissertation). Université de Fribourg, Fribourg.

OCDE. (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: Politiques, statistiques et indicateurs*. Édition 2007: OCDE.

Pérez, J. (2015). Normes, École et handicap : la notion d'inclusion en éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 25-38. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0025>

Pulzer-Graf, P. (2014). Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration ? *Analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier*. Rapport de recherche. Renens : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-37). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Rousseau, N. & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145–164.
<https://doi.org/10.7202/1007732ar>

Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. In L. Albarello, F. Digneffe & J-P. Hiernaux (Eds), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 59-82). Paris : Armand Colin.

Stiker, H. J. (2013). Corps infirmes et sociétés-3e éd.: Essais d'anthropologie historique. Dunod.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck Supérieur.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire: rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 107-119. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0107>

Tremblay, P. (2020). *École inclusive : conditions et applications*. Academia, L'Harmattan.

Tremblay, P. (2020b). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1, 87-102.
<https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>

UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs

spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. [En ligne].
[<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>]

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e éd.). Malakoff, France : Dunod.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286.
<https://doi.org/10.7202/1079534ar>

Wang, M. & Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 112-119). London : Routledge.

Index des figures

Figure 1: Les logiques éducatives (CEFES, 2019).	12
Figure 2: Les indicateurs de l'enseignement (FWB, 2021b, p.39).....	13
Figure 3: Le réseau conceptuel de l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010, p.49)	18
Figure 4: Les conditions de l'inclusion (Tremblay, 2012, p.58)	21
Figure 5: Échantillon étudié.....	44

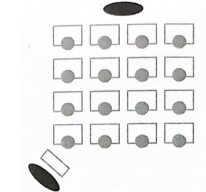
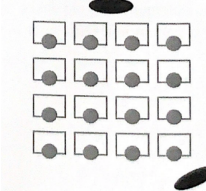
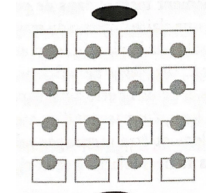
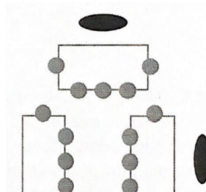
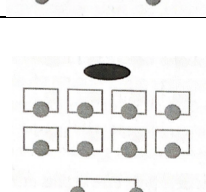
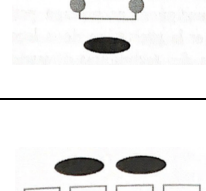
Index des tableaux

Tableau 1: Tableau reprenant les données essentielles des fiches techniques (enseignants)	44
Tableau 2: Tableau reprenant les données essentielles des fiches techniques (parents)	45
Tableau 3: Tableau des thèmes et des sous-thèmes	48

Annexes

Annexe 1 : Les 6 configurations du coenseignement

Les 6 configurations du coenseignement (Tremblay, 2020, pp. 79-84)

Configurations	Descriptif	Représentation
L'un enseigne, l'autre observe	Le titulaire de classe planifie et dirige son activité, tandis que l'intervenant extérieur observe le groupe-classe.	
L'enseignement de soutien	Le titulaire de classe planifie et dirige son activité, tandis que l'intervenant extérieur propose des adaptations et diverses formes de soutien aux élèves qui en ont besoin.	
L'enseignement en parallèle	Dans cette configuration, la classe est partagée en deux groupes et chaque intervenant mène l'activité dans son groupe en adaptant le contenu ou non.	
L'enseignement en ateliers	Dans cette configuration, les élèves passent d'atelier en atelier suivant un programme prévu par les intervenants. Ces derniers peuvent animer un atelier et/ou superviser les autres.	
L'enseignement alternatif	Une grande partie des élèves restent avec le titulaire pour suivre une activité tandis que la minorité des élèves rejoignent l'intervenant extérieur pour suivre une remédiation, un approfondissement d'un point matière, etc.	
L'enseignement partagé	Ce type de configuration invite les élèves à suivre un même enseignement dispensé par le titulaire et l'intervenant extérieur à toute la classe. Chaque intervenant doit veiller à varier son rôle au sein de cette configuration. Cette dernière est	

	la plus enrichissante pour les élèves et les professionnels, mais est aussi la plus difficile à mettre en place.	
--	--	--

Annexe 2 : Les différents comportements de l'enseignant

Grille des comportements de l'enseignant (Tremblay, 2015, p.113)

Comportements	Définition
Travail seul	L'enseignant, seul, travaille à son bureau, prépare des activités, effectue des corrections, etc.
Interactions avec un élève	L'enseignant aide un à un ses élèves en passant dans les bancs, etc.
Interactions avec un groupe	L'enseignant mène une activité en échangeant avec un groupe d'élèves sur un apprentissage, etc.
Prise de parole collective	L'enseignant mène une activité en échangeant avec le groupe-classe sur une tâche, etc.
Discipline	L'enseignant gère sa classe, le bruit, les problèmes de discipline, etc.
Observation et contrôle	L'enseignant observe et contrôle le groupe sans interaction individuelle
Concertation directe	Moment d'échanges avec les collègues ou autres professionnels en classe
Administration	L'enseignant gère le côté administratif de sa classe : sous pour les photos, etc.
Hors classe, sans enfant	/

Annexe 3 : Guide d'entretien – Phase exploratoire - Enseignants

Introduction :

Bonjour. Je vous remercie d'avoir accepté de me rencontrer. Je réalise un mémoire sur les représentations des enseignants face à l'inclusion scolaire. Les données récoltées lors de cet interview seront confidentielles et anonymes. Votre nom et le nom de l'école ne seront pas mentionnés dans mon mémoire. Dans un premier temps, dans le cadre de cet entretien, je souhaiterais vous interroger une première fois. Il y a quelques questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; le but est de mieux comprendre vos réalités et *in fine* de répondre à ma question de recherche. Cet entretien durera approximativement 30 minutes. Dans un second temps, j'aimerais vous revoir à nouveau pour des questions plus spécifiques. Puis-je également enregistrer cet entretien ? L'enregistrement me permettra simplement de ne pas omettre de données importantes et ne pas déformer vos propos. Êtes-vous d'accord ? Est-ce que tout est clair ?

Questions :

Question initiale :

- 1) Pourriez-vous me parler de la première fois où vous avez été confronté à l'inclusion scolaire ?

Questions exploratoires :

- 1) Selon vous, qu'est-ce qui freine l'inclusion ?
- 2) Selon vous, qu'est-ce qui vous a aidé et/ou vous aiderait pour contrer les freins dont vous venez de me parler ?
- 3) Selon vous, qu'est-ce qui est indispensable pour que l'inclusion des élèves à besoins spécifiques se déroule au mieux ?
- 4) Selon vous, qu'est-ce qui vous a aidé à accompagner des élèves à besoins spécifiques ?

Question plus spécifique facultative pour un enseignant ordinaire pour toucher à la collaboration :

- 1) Quel acteur de terrain a été une ressource pour vous ? Pourquoi ?

Question de conclusion :

- 1) Avez-vous envie d'ajouter quelque chose en particulier dont nous n'avons pas parlé ?

Conclusion :

Je vous remercie du temps que vous m'avez accordé pour cet entretien. Comme mentionné précédemment, j'aimerais vous rencontrer à nouveau lors d'un prochain entretien afin de vous poser des questions plus spécifiques. Êtes-vous d'accord ?

Annexe 4 : Guide d'entretien – Phase exploratoire – Parents

Introduction :

Bonjour. Je vous remercie d'avoir accepté de me rencontrer. Je réalise un mémoire sur les représentations des parents face à l'inclusion scolaire. Les données récoltées lors de cet interview seront confidentielles et anonymes. Votre nom et le nom de l'école ne seront pas mentionnés dans mon mémoire. Dans un premier temps, dans le cadre de cet entretien, je souhaiterais vous interroger une première fois. Il y a quelques questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; le but est de mieux comprendre vos réalités et *in fine* de répondre à ma question de recherche. Cet entretien durera approximativement 30 minutes. Dans un second temps, j'aimerais vous revoir à nouveau pour des questions plus spécifiques. Puis-je également enregistrer cet entretien ? L'enregistrement me permettra simplement de ne pas omettre de données importantes et ne pas déformer vos propos. Êtes-vous d'accord ? Est-ce que tout est clair ?

Questions :

Question initiale :

- 1) Pourriez-vous me parler de l'inclusion de votre enfant dans cette école ? Et de votre ressenti ?

Questions exploratoires :

- 2) Selon vous, qu'est-ce qui freine l'inclusion ?
- 3) Selon vous, qu'est-ce qui vous a aidé et/ou vous aiderait pour contrer les freins dont vous venez de me parler ?
- 4) Selon vous, qu'est-ce qui est indispensable pour que l'inclusion des élèves à besoins spécifiques se déroule au mieux ?
- 5) Selon vous, qu'est-ce qui vous a aidé à accompagner votre enfant durant sa scolarité ?

Question de conclusion :

- 6) Avez-vous envie d'ajouter quelque chose en particulier dont nous n'avons pas parlé ?

Conclusion :

Je vous remercie du temps que vous m'avez accordé pour cet entretien. Comme mentionné précédemment, j'aimerais vous rencontrer à nouveau lors d'un prochain entretien afin de vous poser des questions plus spécifiques. Êtes-vous d'accord ?

Annexe 5 - Tableau d'analyse de la phase exploratoire

	FORCES/LEVIERS	FREINS	Ce qui peut contrer ces freins	Ce qu'il faut pour favoriser inclusion	Ce qui aide à accompagner / Personnes ressources
Titulaire 1	* Mais cela devient une richesse dans les échanges, etc.	* Peur du partenariat avec l'intervenant extérieur et les parents	* L'arrivée du « nouveau PARI » dernier décret => changement de réalité sur le terrain => plus de conseils et moins de « terrain » Demande d'encouragements ! Pas seule devant l'EBS (travail d'équipe et réflexion). Cela doit être un projet d'école ! * De plus, les <u>parents</u> sont en demande (toujours +) et méconnaissance du terrain/de la réalité des enseignants.	* Partenariat +++ entre titulaire ; intervenant ext. (PMS etc.) ; parents ; Pôle. * Conseils d'intégration : partenariat avec tout le monde + enfant => construction progressive PIA (objectifs, etc.)	* La collaboration entre les différents intervenants => échange d'expertise
		* Charge de travail + nombre d'heures décroissant pour l'élève en intégration d'année en année			
	* A terme, ce regard de l'autre devient bénéfique => construction, etc.	* Peur du regard de l'autre (de la personne extérieure ; peur du jugement sur l'enseignement)	* Amener une progression dans la construction de la relation avec la personne qui va venir dans sa classe + construction dossier EBS => garder une continuité et une connaissance de l'autre		* La reconnaissance par soi, par ses pairs, par les parents et par les enfants...
	* Aide des autres enfants pour l'EBS ou l'inverse !	* Accueillir un EBS dans ma classe => freiner le reste de la classe ? Energie, usure ?			
	* Outils proposés servent à tous les élèves	* Formation afin de proposer des outils	* Remettre la notion de partenariat dans la formation initiale .		* Formation individualisée + se nourrir des autres. Rencontre avec Perrine Bigot (neuropsychologue en France)
		* Manque de moyens proposés			
	* Coenseignement : intervenant ext. intervient pour différents E. et pas seulement pour l'EBS (avec priorité) ou prise en charge de petits groupes. +++ porteur pour EBS ; moins stigmatisé. + configurations du coenseignement utilisées en classe : titulaire observe et intervenant donne cours, etc.				
	* Politique d'école (compréhension de l'élève dans sa globalité et non la course aux résultats)	* Politique d'école (==/==)			
				* Discours et une avancée commune // conseils d'intégration	
////////////////	////////////////////////////////////	////////////////////////////////////	////////////////////////////////////	////////////////////////////////////	////////////////////////////////////

Titulaire 2		* Manque de moyens en temps / personnel, car un EBS demande + de temps (préparation, etc.)		* Valorisation du temps alloué à l'inclusion	
		* Manque de formations.			* La formation continue (personnes ressources que l'on y rencontre) et les expériences professionnelles
	* Coenseignement avec l'intervenant extérieur : groupes de besoins, etc. Pas uniquement centré sur EBS. + co-intervention interne / externe	* Sortir l'enfant de la classe (co-intervention externe)			
		* Le « marché scolaire » ; il faut « rassembler tout le monde » => projet de société			
	* Partenariat avec la direction et projet d'école.		* Le partenariat entre direction, parents, intervenants extérieurs, etc. autour de réunions	* Ouverture d'esprit des partenaires : remise en question ; esprit réflexif + Conviction profonde des bienfaits de l'inclusion pour notre société (acceptation des différences) // Projet de société et un partenariat fort avec les <u>parents</u>	* Les logopèdes et la direction sont des personnes ressources => les équipes pluridisciplinaires
		* Peur de perdre cette aide, ce partenariat à cause du changement des politiques.			
	* Outils ; A.R. rassurent les parents, etc.			* Les outils et aides profitent à tous	
		* L'aboutissement de dossiers (d'aides) qui ne se fait pas car situations avec parents compliquées, etc. => manque de communication entre partenaires : les parents ne sont pas partenaires			
////////	////////	////////	////////	////////	////////
Parents 1	* La collaboration entre professionnels (+bonne entente etc.) et avec les parents			* La collaboration entre professionnels	
	* L'implication des enseignants et des professionnels	* Energivore pour l'enseignant car + de travail	* Réduire le travail administratif de tout ce qui tourne autour de l'inclusion	* Plus d'heures d'aide en classe	* Le souci pour les enseignants de bien-faire ; positivisme de l'équipe/croyance en l'inclusion => Voir l'évolution de son enfant
	* Les outils / A.R. proposés par les professionnels et au profit de tous		* Aide financière pour l'achat de la tablette, etc. pour les parents mais aussi pour les enseignants qui investissent dans la fabrication de matériel		
		* Peur du nouveau décret => moins d'aide en classe ;			

		moins d'heures en présentiel au service des enfants			
		* Le nombre d'enfants en classe	* Diminuer le nombre d'élèves par classe.		
	* Garder les EBS en classe et pas en dehors.				
////////	////////	////////	////////	////////	////////
Parent 2	* Ce que mettent en place les enseignants comme outils, etc.			Les outils / A.R.	
		* Non-ouverture d'esprit des enseignants face à l'inclusion			* La volonté d'améliorer la vie de son enfant + certains échanges avec certains professionnels
		* Manque de communication entre tous les intervenants	* Une meilleure communication		
		* Manque de formation/sensibilisation des intervenants face aux différents troubles	* Une meilleure sensibilisation		
	* Les intervenants en classe				

Annexe 6 : Guide d'entretien – Phase empirique – Enseignants

1. Présentation de l'enquête

- Remerciements
- Présentation du chercheur + de l'enquête
- Rappeler le cadre de l'entretien
- Êtes-vous prêt ?

Bonjour. Je vous remercie d'avoir accepté de me rencontrer. Je réalise un mémoire sur la collaboration entre les différents acteurs et celui de la formation dans l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental. Les données récoltées lors de cet interview seront confidentielles et anonymes. Votre nom et le nom de l'école ne seront pas mentionnés dans mon mémoire. Dans cet entretien, il y a quelques questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; le but est de mieux comprendre vos réalités et *in fine* de répondre à ma question de recherche. Cet entretien durera approximativement 30-60 minutes. Puis-je également enregistrer cet entretien ? L'enregistrement me permettra simplement de ne pas omettre de données importantes et ne pas déformer vos propos. Êtes-vous d'accord ? Est-ce que tout est clair ?

2. Présentation de la personne

- Pourriez-vous vous présenter brièvement et me dire depuis combien de temps vous travaillez dans cette école et avec des élèves à besoins spécifiques ?

Combien d'EBS avez-vous en classe ? Vous sentez-vous suffisamment à l'aise avec ces derniers ?

3. Question générale d'introduction

- Selon vous, quels sont les apports et les freins de l'inclusion scolaire aujourd'hui ?

4. Collaboration

- Quelle importance accordez-vous à la collaboration avec des intervenants ou avec les parents d'EBS dans votre pratique d'enseignant ?

Questions de relance : Comment cette collaboration vous aide-t-elle dans votre quotidien ? Quel est l'apport de cette dernière pour votre pratique ?

- S'il y a une présence de collaboration au sein de votre école/classe, avec qui collaborez-vous le plus ?

Questions de relance : Quels sont les acteurs qui interviennent autour de vos EBS ? Et avec combien d'intervenants différents devez-vous collaborer ? Qu'en est-il de la collaboration avec les parents ? À quelle fréquence collaborez-vous avec ces différents acteurs ?

- Qui sont des personnes-ressources pour vous dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques ? Qui vous apporte une aide ?

- Comment se déroulent les interventions des différents intervenants dont vous venez de me parler ?

- *Questions de relance : Comment s'organise cette collaboration ? Y-a-t-il une prise en charge en classe ? À l'extérieur ? Avez-vous déjà expérimenté le coenseignement ? Quel(s) type(s) de relation entretenez-vous avec tous ces intervenants/parents ?*

- Comment vos différents rôles sont-ils définis ? (personne ressource, personne supérieure ? Même pied d'égalité ?)

- Quel est votre ressenti/vécu par rapport à cette collaboration ?

Questions de relance : Êtes-vous à l'aise avec la présence en classe d'un intervenant ? Et votre ressenti par rapport à la collaboration avec les parents ?

- Quel est le coût de cette collaboration pour vous ?

Questions de relance : Cela génère-t-il du stress ? Est-ce énergivore ? Quel est l'impact de l'inclusion sur votre vie en général ?

5. Formation

- Dans quelle mesure votre formation initiale vous a-t-elle outillé pour mieux répondre aux EBS ?

Questions de relance :

- Ressentez-vous le besoin de suivre des formations ? Si oui, pourquoi et comment vous formez-vous ?

Questions de relance: Par quels moyens vous formez-vous ? Auto-formation ? Recherche d'informations informelles (échanges avec collègues, personnes ressources, etc.) ? Formations proposées par des organismes ou autres ?

- Selon vous, ces formations vous paraissent-elles utiles et suffisantes ? Si oui, pourquoi ?
- Quel est l'apport des intervenants qui viennent dans votre classe en termes de formation ? Pourquoi ?

Questions de relance : Sont-ils une aide précieuse pour vous ?

- Comment les percevez-vous, ces intervenants ?

Questions de relance : Vous sentez-vous plus/moins compétent ?

- Pensez-vous qu'ils sont suffisamment formés ? Pourquoi ?

Questions de relance :

- Que désiriez-vous comme formation afin de vous sentir outillé ?

Questions de relance :

6. Conclusion

- Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? Selon vous, qu'est-ce qui est indispensable à une bonne inclusion ? Donnez-moi trois éléments à améliorer ?
- Remerciements

Annexe 7 : Guide d'entretien – Phase empirique – Parents

1. Présentation de l'enquête

- Remerciements
- Présentation du chercheur + de l'enquête
- Rappeler le cadre de l'entretien
- Êtes-vous prêt ?

Bonjour. Je vous remercie d'avoir accepté de me rencontrer. Je réalise un mémoire sur la collaboration entre les différents acteurs et celui de la formation dans l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental. Les données récoltées lors de cet interview seront confidentielles et anonymes. Votre nom et le nom de l'école ne seront pas mentionnés dans mon mémoire. Dans cet entretien, il y a quelques questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; le but est de mieux comprendre vos réalités et *in fine* de répondre à ma question de recherche. Cet entretien durera approximativement 30-60 minutes. Puis-je également enregistrer cet entretien ? L'enregistrement me permettra simplement de ne pas omettre de données importantes et ne pas déformer vos propos. Êtes-vous d'accord ? Est-ce que tout est clair ?

2. Présentation de la personne

- Pourriez-vous vous présenter brièvement et me parler de votre enfant et de son parcours scolaire ?

3. Collaboration

- Quelle importance accordez-vous à la collaboration avec les enseignants autour de votre enfant ?

Questions de relance : Que vous apporte cette collaboration ? Quel est l'apport de cette dernière pour vous ?

- Comment collaborez-vous avec l'enseignant ?

Questions de relance : Comment se déroulent les rencontres/réunions avec les enseignants ? À quelle fréquence le rencontrez-vous/échangez-vous ? Sous quelle(s) forme(s) ? Quels sont les canaux que vous utilisez ?

- Quel est votre ressenti/vécu par rapport à cette collaboration ?
Questions de relance : Comment vous sentez-vous par rapport à cette collaboration ? Vous sentez-vous suffisamment écouté ?
- Quel est le coût de cette collaboration pour vous ?
Questions de relance : Cela génère-t-il du stress ? Est-ce épuisant ? Quel est l'impact de l'inclusion sur votre vie en général ?

4. Formation

- De manière générale, estimez-vous que l'enseignant de votre enfant soit assez formé ou sensibilisé aux besoins de votre enfant ? Pourquoi ?
Question de relance : Et ceux des années antérieures ? Quel est votre expérience ?
- Vous êtes-vous dirigé vers d'autres personnes que vous jugez plus compétentes pour aider votre enfant ?
Questions de relance : Centres ou aides extérieurs ?
- À titre personnel, vous êtes-vous formé pour pallier certains manquements que vous évoquez et ainsi mieux aider votre enfant ?
- Dans quelle mesure vous-vous sentez confiant dans l'accompagnement des besoins spécifiques de votre enfant ?

5. Conclusion

- Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? Selon vous, qu'est-ce qui est indispensable à une bonne inclusion ? Donnez-moi trois éléments à améliorer ?
- Remerciements

Annexe 8 : Fiche technique : Profil de l'enseignant

Les questions qui suivent vont me permettre de mieux appréhender et interpréter vos différentes réponses récoltées lors de notre entretien. Toutes les données récoltées restent confidentielles.

1) Quel âge avez-vous ?

- ☐ Entre 20 et 30 ans
- ☐ Entre 31 et 40 ans
- ☐ Entre 41 et 50 ans
- ☐ 51 ans et plus

2) Êtes-vous... ?

- ☐ Un homme
- ☐ Une femme

3) Quelle est votre ancienneté, en années (arrondies à l'unité supérieure), dans l'enseignement ?

- ☐ Moins d'1 an
- ☐ Entre 1 an et 5 ans
- ☐ Entre 6 ans et 10 ans
- ☐ Entre 11 ans et 20 ans
- ☐ Entre 21 ans et 30 ans
- ☐ Plus de 30 ans

4) Avez-vous d'autres formations certificatives en plus du bachelier instituteur primaire ?

- ☐ Enseignement de type long universitaire (licence ou master) :.....
- ☐ Enseignement de type long non-universitaire (master) :.....
- ☐ Enseignement de type court non-universitaire (bachelier) :.....
- ☐ Orthopédagogie
- ☐ Master en sciences de l'éducation
- ☐ Autre :.....

5) En tant qu'enseignant, quelle est votre expérience avec des élèves à besoins spécifiques ?

Types / Années	Aucune	Moins d'un an	Entre 2 ans et 5 ans	Entre 5 et 10 ans	10 ans et plus
Retard mental léger					

Retard mental de modéré à sévère					
Troubles du comportement					
Déficiência physique					
Déficiência visuelle					
Déficiência auditive					
Trouble du spectre autistique					
TDA/H					
Troubles de l'apprentissage (dyscalculie, dyslexie, etc.)					
Dyspraxie					
Dysphasie					
Haut potentiel intellectuel					

- 6) **Souhaitez-vous ajouter un (des) élément(s) par rapport à votre formation, initiale ou continue, sur l'inclusion ? Avez-vous un/des souhait(s) pour une formation plus proche de vos réalités de terrain ?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 7) **Souhaitez-vous ajouter un (des) élément(s) par rapport à la collaboration entre les différents acteurs dans l'inclusion scolaire ? (Points positifs/négatifs)**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Je vous remercie pour votre collaboration,

Bernard Houben

Annexe 9 : Fiche technique : Profil des parents

Les questions qui suivent vont me permettre de mieux appréhender et interpréter vos différentes réponses récoltées lors de notre entretien. Toutes les données récoltées restent confidentielles.

1) Quel âge avez-vous ?

- ☐ Entre 20 et 30 ans
- ☐ Entre 31 et 40 ans
- ☐ Entre 41 et 50 ans
- ☐ 51 ans et plus

2) Quel est votre niveau de formation ?

- ☐ Enseignement primaire
- ☐ Enseignement secondaire
- ☐ Enseignement de type court non-universitaire
(bachelier) :.....
- ☐ Enseignement de type long non-universitaire
(master) :.....
- ☐ Enseignement de type long universitaire (licence ou
master) :.....
- ☐ Autre :.....

3) Quel est votre métier ?

.....

4) Quelle est votre situation familiale ?

- ☐ Marié
- ☐ Divorcé
- ☐ En couple
- ☐ Seul
- ☐ Autre :

5) Combien d'enfants avez-vous ?

.....

6) Parmi ceux-ci, combien ont un/des besoin(s) spécifique(s) / trouble(s) ?

.....

7) En tant que parents, quel est votre degré de connaissance parmi ces différents types de troubles ?

Niveau de connaissance Types	Aucune connaissance	Une faible connaissance	Une connaissance ni bonne ni faible	Une bonne connaissance	Une excellente connaissance
Retard mental léger					
Retard mental de modéré à sévère					
Troubles du comportement					
Déficiência physique					
Déficiência visuelle					
Déficiência auditive					
Trouble du spectre autistique					
TDA/H					
Troubles de l'apprentissage (dyscalculie, dyslexie, etc.)					
Dyspraxie					
Dysphasie					

Haut potentiel intellectuel					
-----------------------------	--	--	--	--	--

8) Parmi les différents types de troubles nommés dans le tableau précédent, quel(s) est (sont) celui (ceux) dont souffre votre enfant ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9) Souhaitez-vous ajouter un (des) élément(s) (positif(s) ou négatif(s)), suite à notre échange, en lien avec la collaboration que vous entretenez avec les intervenants autour de votre enfant ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10) Avez-vous une (des) remarque(s) quant à votre ressenti sur la formation des personnes qui travaillent avec votre enfant ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Je vous remercie pour votre collaboration,

Bernard Houben

Annexe 10 : Mind Map sur les résultats des entretiens – Phase empirique



Depuis plusieurs années, l'inclusion scolaire fait davantage partie de notre système éducatif belge. Plusieurs conventions et décrets, favorisant l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, vont dans ce sens. Cependant, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) doit encore accélérer le rythme si elle souhaite tenir ses engagements auprès du Conseil de l'Europe dans la Charte sociale européenne. Selon Tremblay (2012), pour parvenir à une inclusion efficace, une forte collaboration entre les différents acteurs et une formation solide, entre autres, sont essentielles. C'est pourquoi, dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons au rôle de la collaboration entre les différents acteurs et celui de la formation dans l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental.

Lors de nos recherches dans la littérature scientifique, nous constatons que les deux principales thématiques de cette étude, la collaboration et la formation dans l'inclusion scolaire, font l'objet de peu de recherches en FWB. Partant de ce constat, il nous semble judicieux d'établir un état des lieux de la situation actuelle en FWB, en nous basant sur différents auteurs comme Tremblay (2012 ; 2015 ; 2020) ou encore Allenbach, Borri-Anadon, & al. (2016).

Dans le but de mieux appréhender le rôle de la collaboration entre les différents acteurs et celui de la formation, nous réalisons une recherche qualitative au sein de laquelle nous menons plusieurs entretiens semi-directifs auprès d'enseignants titulaires de classes ordinaires et de parents d'enfant(s) à besoins spécifiques.

Suite à l'analyse de nos entretiens, nous montrons, tout comme Tremblay (2012), que la collaboration entre les différents acteurs et la formation de ces derniers sont essentielles à la mise en place d'une inclusion efficace et de qualité. Néanmoins, nous observons qu'une collaboration peut naître et mener à une inclusion réussie malgré le manque ou l'absence d'implication et de formation de certains acteurs. Notre étude montre également que la formation initiale des enseignants ne les prépare pas à l'inclusion scolaire. Certains enseignants pallient ce manque en se formant eux-mêmes pour ainsi offrir, à leur(s) élève(s) à besoins spécifiques, les meilleures chances d'être intégré(s) dans l'enseignement ordinaire en FWB.

Plusieurs pistes, pour des recherches ultérieures, peuvent être envisagées. Nous proposons d'analyser les impacts, au sein des écoles de la FWB, des autres conditions essentielles énoncées par Tremblay (2012), que la collaboration et la formation, pour une inclusion efficace et de qualité. Il serait également intéressant d'interroger d'autres acteurs, à savoir des directions, ou des intervenants extérieurs, afin d'analyser leur point de vue sur le sujet. Nous suggérons aussi, pour les acteurs de terrain, d'inclure des modules de formations liés à la collaboration entre eux.