

BAROMÈTRE 2024 ÉCOLE INCLUSIVE

L'ÉCOLE INCLUSIVE EN 2024 : LES ENSEIGNANTS ENTRE AMBITIONS ET RÉALITÉS DE TERRAIN



OBJECTIFS DU BAROMÈTRE

L'objectif de cette étude était de recueillir les perceptions des enseignants concernant **la scolarisation inclusive des élèves présentant des difficultés motrices, sensorielles, cognitives, comportementales et/ou émotionnelles**.

- Comment l'inclusion scolaire se manifeste-t-elle concrètement dans les classes d'aujourd'hui ?
- Quels défis les enseignants doivent-ils relever et sur quelles ressources peuvent-ils compter ?
- Quelles pratiques pédagogiques **déclarent-ils mettre en œuvre** quotidiennement ?
- Quels sont les besoins exprimés par les enseignants pour mieux soutenir **les apprentissages et la participation** des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

PRINCIPAUX ENSEIGNEMENTS

1

Le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers accueillis dans les classes serait bien supérieur aux données institutionnelles

Dans une classe de 25 élèves, les enseignants **déclarent que 6 élèves** ont des besoins particuliers, bien qu'environ la moitié d'entre eux ne bénéficie pas d'un projet personnalisé de scolarisation.

2

Au sein de la communauté enseignantes, 3 visions différentes de l'école inclusive co-existent et influencent les pratiques en classe

31 %

Des enseignants réticents (31%) qui expriment des doutes importants sur le principe même de cette politique éducative et se sentent peu capables de la mettre en œuvre.

42 %

Des enseignants réservés (42%) qui sont globalement en faveur de l'inclusion (mais plus sceptiques en ce qui concerne celle d'élèves ayant des difficultés comportementales et/ou émotionnelles) à la condition d'avoir les ressources nécessaires à sa mise en œuvre.

27 %

Des enseignants convaincus (27%) qui sont les plus favorables et qui ont des pratiques pédagogiques inclusives.

3

Les enseignants se sentent peu soutenus pour réussir l'école inclusive, une condition pourtant essentielle

80% des enseignants interrogés déclarent ne pas avoir le soutien nécessaire pour accueillir les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers dans leur classe et **48% se sentent seuls pour relever ce défi**.

Pourtant le soutien social apparaît dans notre étude, comme dans la littérature scientifique, comme un déterminant important du regard que portent les enseignants sur l'école inclusive, lui-même influençant directement les pratiques mobilisées en classe.

4

La relation avec les familles : un enjeu clé pour l'école inclusive

50% des enseignants déclarent échanger au moins 1 fois par mois avec les familles de leurs élèves à besoins éducatifs particuliers.

65% des enseignants estiment avoir des échanges de qualité avec une variabilité importante d'un enseignant à l'autre. Ce partenariat repose à la fois sur des moyens et des compétences qui peuvent être développées et soutenues chez les enseignants.

MÉTHODOLOGIE SCIENTIFIQUE

Un questionnaire en ligne a été diffusé par mail aux enseignants de la communauté ÊtrePROF ainsi que via des campagnes publicitaires sur les réseaux sociaux **entre mai et juin 2024**.

Sur la base du volontariat, un total de **1140 enseignants ont participé à cette première édition du baromètre école inclusive**.

Des pondérations ont été réalisées sur l'échantillon à l'aide d'une méthode itérative d'ajustement des marges afin de rendre les résultats obtenus plus représentatifs de la population cible.

PROFIL DES ENSEIGNANTS

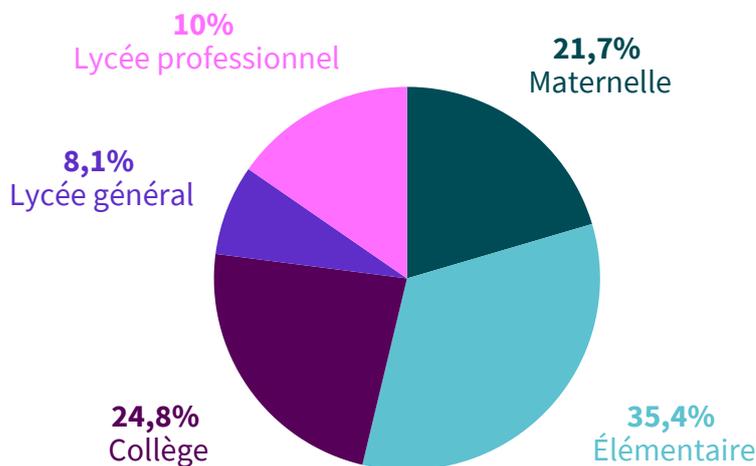
Avant pondérations :

68%
ont au moins 10 ans
d'ancienneté

43%
exercent dans le
secondaire

19%
enseignent en réseau
d'éducation prioritaire
(REP)

Répartition par niveau scolaire :



COMITÉ SCIENTIFIQUE

Ce baromètre a été réalisé sous
la responsabilité de :



Marine Portex

Directrice de la recherche
chez Ecolhuma et Docteure
en psychologie cognitive.

Avec l'appui scientifique d'un comité scientifique
composé de :



Cyrielle Derguy

Maîtresse de Conférences en
Psychopathologie à
l'Université Paris Cité



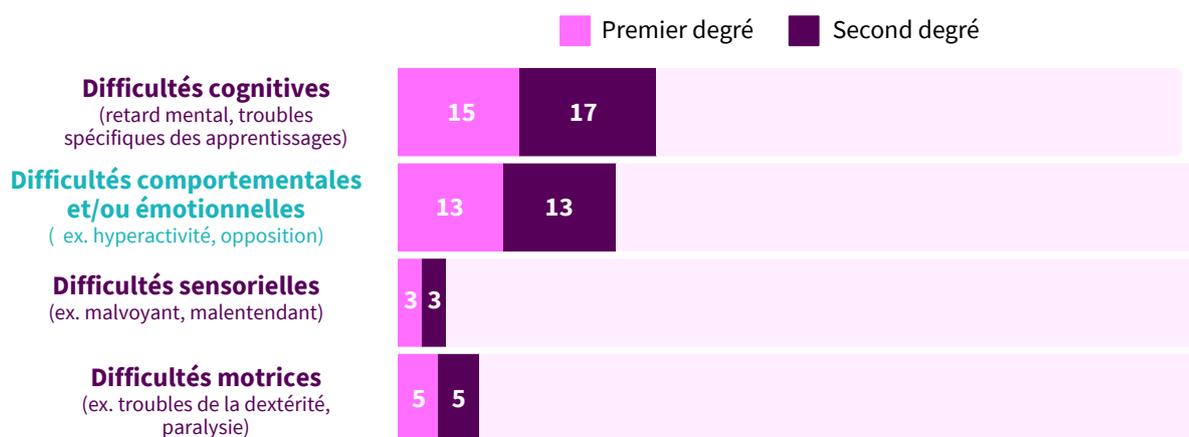
Mickaël Jury

Maître de Conférences en Psychologie
sociale de l'éducation à l'Université
Clermont-Auvergne

1 Il existe un écart important entre la réalité observée par les enseignants et les données institutionnelles

Selon les enseignants, 19% à 26% des élèves auraient des besoins éducatifs particuliers. En comparaison, les données officielles de la DEPP montrent que les élèves en situation de handicap bénéficiant d'un Projet Personnalisé de Scolarisation représentaient moins de 4% des effectifs en 2022/2023. Ainsi, **la focalisation sur le champ du handicap dans les chiffres régulièrement communiqués autour de l'école inclusive masque une autre réalité où l'hétérogénéité des classes est plus marquée.**

Par ailleurs, nous avons interrogé plus spécifiquement les enseignants sur la prévalence de 4 grandes catégories de besoins éducatifs particuliers. Parmi ces 4 catégories, les élèves ayant des difficultés cognitives, comportementales et/ou émotionnelles seraient les plus nombreux dans les classes.



Pourcentage d'élèves qui présenteraient les difficultés suivante selon leurs enseignants

Ces chiffres sont cohérents avec ceux de l'enquête Enabee de Santé publique France, qui indique que **12,2 %** des élèves en élémentaire pourraient présenter des troubles émotionnels ou oppositionnels selon leurs parents et leurs enseignants (contre **13%** dans notre étude).



12,2%

Enabee

13%

Ecolhuma

Chiffres de la DEPP https://rers.depp.education.fr/2023/tableau/03_EL1D/07_HAND1

Chiffres de l'enquête Enabee : <https://www.santepubliquefrance.fr/etudes-et-enquetes/enabee-etude-nationale-sur-le-bien-etre-des-enfants>

Le fait d'être si peu accompagnée dans la scolarité des EBEP (dont le nombre est croissant), et le fait de les accueillir dans des classes de 30 élèves (ce qui réduit le temps consacré à chacun), représente pour moi une violence institutionnelle.

Témoignage d'une enseignante depuis 23 ans en collège

Quel accompagnement pour ces élèves en classe?

Les enseignants estiment que seulement 24 % des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (BEP) dans le premier degré et 19 % dans le second degré reçoivent une aide en classe. Ce constat contraste avec les données institutionnelles de la DEPP (2023), qui indiquent que deux tiers des élèves à BEP bénéficient d'une telle aide. Cependant, cette différence s'explique par le fait que la DEPP se concentre sur les élèves en situation de handicap, qui peuvent bénéficier d'un accompagnement décidé par la CDAPH, tandis que les réponses de nos participants concernent les élèves à BEP en général (sans nécessairement de projet personnalisé de scolarisation (PPS) et de notification d'accompagnement).

Par ailleurs, 48 % des enseignants du premier degré et 52% de ceux du second degré rapportent que cette aide est généralement présente moins de la moitié du temps de présence de l'élève qui en bénéficie. Pour une majorité des enseignants interrogés, elle est de fait jugée insuffisante, avec 37 % des enseignants du premier degré et 25% de ceux du second degré la considérant même comme totalement inadaptée aux besoins des élèves.

En conséquence, **84% des enseignants de notre échantillon expriment le besoin de recrutement d'AESH supplémentaires**. Les aides humaines en dehors de la classe sont également plébiscitées largement par les enseignants : la présence d'enseignants spécialisés référents (84%), de professionnels du médico-social référents (82%) ou d'une équipe d'auto-régulation (73%).



Pour moi, l'école inclusive est un changement de regard sur la société et sur l'Ecole en particulier. Nous devons faire évoluer nos pratiques pour arriver à cette évolution. Pour réussir l'inclusion, il me semble important de travailler à plusieurs, d'ouvrir les portes de nos classes aux enseignants spécialisés (faire du co-enseignement), aux personnels médico-sociaux, aux AESH... Du coup, il faut davantage de personnels, d'adultes qui entrent dans les classes.

Enseignante depuis 18 ans en collège



2 Une grande majorité des enseignants est déjà engagée pour relever le défi de l'école inclusive sur le terrain

Les enseignants qui auraient des attitudes positives à l'égard de l'école inclusive seraient plus susceptibles d'adopter des pratiques pédagogiques adaptées et d'inclure efficacement les élèves avec des besoins spécifiques dans leurs classes (ex. [Sharma and Sokal, 2016](#)).

Nos résultats nous ont permis de dresser 3 profils d'enseignants selon le regard qu'ils portent sur l'école inclusive :

- **Les enseignants réticents (31%)** montrent des attitudes globalement moins favorables envers l'inclusion des élèves en BEP. Ils expriment des doutes importants notamment sur le bien fondé de l'école inclusive et se sentent moins préparés que les autres pour soutenir ces élèves.



Ce sont des moyens qu'il nous faut. En tant que néo titulaire, je ne sais déjà pas tenir une classe et j'ai tellement de choses à expérimenter dans ma classe. Je n'ai pas le temps pour les BEP. Je ne suis pas éducatrice spécialisée... A chacun son métier.

Témoignage d'une enseignante depuis 3 ans en Maternelle

- **Les enseignants réservés (42%)** sont en faveur de l'école inclusive mais sous certaines conditions. Bien qu'ils aient des attitudes positives envers l'inclusion en général, **ils sont plus sceptiques lorsqu'il s'agit d'élèves avec des difficultés comportementales**. Ils expriment également des inquiétudes liées à la charge de travail et aux ressources disponibles.



Les élèves en situation de handicap et particulièrement les élèves qui ont un trouble du spectre autistique sont de plus en plus nombreux. Je suis pour l'inclusion lorsque cela est bénéfique pour l'élève mais certains enfants présentent des troubles tellement importants qu'il me semble nécessaire d'avoir recours à des établissements spécialisés. L'inclusion oui mais pas à tout prix.

Témoignage d'une enseignante depuis 3 ans en Maternelle

Des études montrent que les enseignants ont des attitudes très différentes selon les types de difficultés des élèves (Jury et al., 2021) car ils s'attendent à ce que les élèves avec des problèmes émotionnels, comportementaux ou d'apprentissage complexes soient plus difficiles à inclure dans les classes que ceux avec des difficultés motrices ou sensorielles (Avramidis et Norwich, 2002).

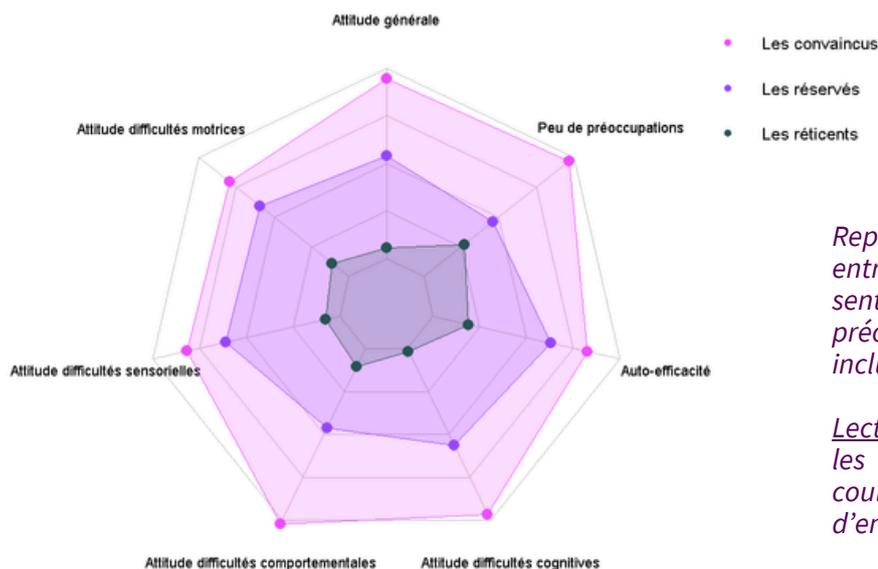
Ainsi, si ce soutien conditionné s'explique en partie par des représentations stéréotypées négatives de ces élèves (Krischler et al., 2018), il trouve aussi sa source dans un sentiment d'efficacité plus faible dû à un parfois à un manque de formations ou d'outils à destination des élèves ayant des difficultés d'expression comportementale. Des ressources existent toutefois pour changer les représentations des enseignants, par exemple en déconstruisant les fausses croyances sur les causes des difficultés (Derguy et al., 2024). D'autres permettent également de mieux outiller les enseignants pour répondre aux besoins des élèves, via par exemple l'utilisation des stratégies de gestion qui consistent à ignorer les comportements perturbateurs tout en félicitant les comportements appropriés (Flynn & Lo, 2016).

- **Les enseignants convaincus (27%)** sont les plus favorables à l'inclusion des élèves à BEP. Ils affichent les attitudes les plus positives, ressentent moins d'inquiétudes et se sentent plus capables d'accompagner ces élèves.



L'inclusion profite à tous. Ces enfants ont besoin d'adultes qui portent sur eux un regard positif. Ils m'ont permis d'évoluer positivement dans mes pratiques.

Témoignage d'une enseignante depuis 22 ans en collège



Représentation graphique des différences entre les profils sur les attitudes, le sentiment d'auto-efficacité et les préoccupations à l'égard de l'école inclusive.

Lecture : Plus on s'éloigne du centre, plus les scores sont positifs. Les différentes couleurs représentent les différents profils d'enseignants.

En dehors de la classe, les 3 profils d'enseignants diffèrent dans la façon dont ils se saisissent de la formation continue sur la thématique de l'école inclusive :

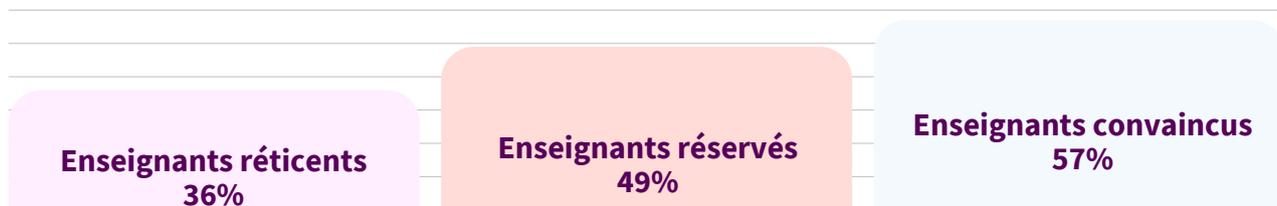
- **Les enseignants convaincus** participent le plus fréquemment aux diverses activités de formation proposées, quelles qu'elles soient.
- **Les enseignants réticents** sont à peine 1 sur 2 (57%) à identifier un besoin de formation pour mettre en place une éducation inclusive contrairement aux autres profils où ils sont plus de 80%. De fait, ce sont ceux qui se forment le moins. Ils sont également moins nombreux que les autres profils à déclarer des besoins en outillage tels que l'accès à des ressources pédagogiques et à du matériel spécifique.
- **Les enseignants réservés** adoptent des comportements variés : ils sont moins actifs dans les formations formelles que les enseignants convaincus mais plus impliqués dans les activités informelles que les enseignants réticents, telles que les discussions entre collègues et la consultation de ressources pédagogiques.

Tableau 1 : Pourcentages d'enseignants de chaque profil ayant participé au moins 1 fois aux activités de formation suivantes au cours de l'année scolaire 23-24.

Activité de formation	“Les réticents”	“Les Réservés”	“Les convaincus”
Cours, Conférences (dont plusieurs fois)	15% 5%	28% 6%	47% 25%
Observations (dont plusieurs fois)	9% 2%	14% 5%	30% 16%
Conversations informelles (dont plusieurs fois)	79% 55%	91% 74%	93% 84%
Ressources pédagogiques (dont plusieurs fois)	64% 36%	82% 59%	86% 74%

En classe, les pratiques pédagogiques inclusives varient elles aussi nettement selon le profil des enseignants. Les différences sont particulièrement marquées entre tous les profils en ce qui concerne les élèves ayant des difficultés cognitives, comportementales ou émotionnelles.

- **Pratiques inclusives adaptées aux élèves ayant des difficultés cognitives** : 57% des enseignants convaincus y ont un recours fréquent soit 8% de plus que les enseignants réservés et 21 % de plus que les enseignants réticents.



- **Pratiques inclusives adaptées aux élèves ayant des difficultés comportementales et/ou émotionnelles** : 48% des enseignants convaincus y ont un recours fréquent soit 5% de plus que les enseignants réservés et 16% de plus que les enseignants réticents.



Globalement, certaines pratiques pédagogiques inclusives seraient bien établies. Les pratiques les plus courantes incluent la l’adaptation du matériel pédagogique et des conditions d’évaluation, avec jusqu’à 70 % des enseignants qui déclarent régulièrement utiliser ces méthodes pour aider les élèves ayant des difficultés cognitives. En revanche, l’utilisation de méthodes de communication alternatives ou de stratégies de régulation émotionnelle et du comportement sont encore limitées.

	Type de difficultés		
	Cognitives	Comportementales/ émotionnelles	Motrices
Aménagement	35%	36%	43%
Adaptation du matériel pédagogique	69%	49%	56%
Adaptation des conditions d’évaluations	70%	60%	66%
Utilisation de modalités de communication alternatives	31%	28%	43%
Utilisation de stratégies de régulation des émotions et du comportement	34%	33%	39%

Il existe par ailleurs des différences entre les niveaux scolaires sur les pratiques pédagogiques inclusives mises en œuvre en classe et qui peuvent être attribués au fait que les enseignants du second degré sont moins nombreux à être formés aux enjeux de l'école inclusive (Jury et al., sous presse). Les écarts les plus marquées entre les niveaux scolaires concernent les aménagements pour gérer les comportements et les émotions. Près de 60 % des enseignants du primaire utilisent régulièrement des stratégies adaptées aux élèves rencontrant des difficultés comportementales et émotionnelles, tandis que ce pourcentage chute à environ 25 % au secondaire.

3 Le soutien aux enseignants, une ressource clé pour la réussite de l'inclusion

Le soutien social peut faire référence à des aides matérielles, des conseils ou encore l'expression d'empathie et d'encouragements de la part du réseau gravitant autour de l'enseignant (ex: collègues, supérieurs). C'est pourquoi, **percevoir du soutien social permettrait aux enseignants de se sentir plus confiants, moins stressés et plus outillés pour mettre en œuvre l'école inclusive influençant ainsi positivement leurs attitudes** (Desombre et al., 2021).

Conformément à ces résultats déjà établis, percevoir bénéficier du soutien social pour mettre en œuvre l'éducation inclusive augmente la probabilité de faire partie des enseignants convaincus et dans une moindre mesure des enseignants réservés.

En d'autres termes, **plus les enseignants se sentent soutenus à mettre en œuvre l'école inclusive, meilleures sont leurs attitudes à cet égard et meilleures sont ces attitudes, plus fréquentes sont les pratiques inclusives qu'ils mettent en place.**

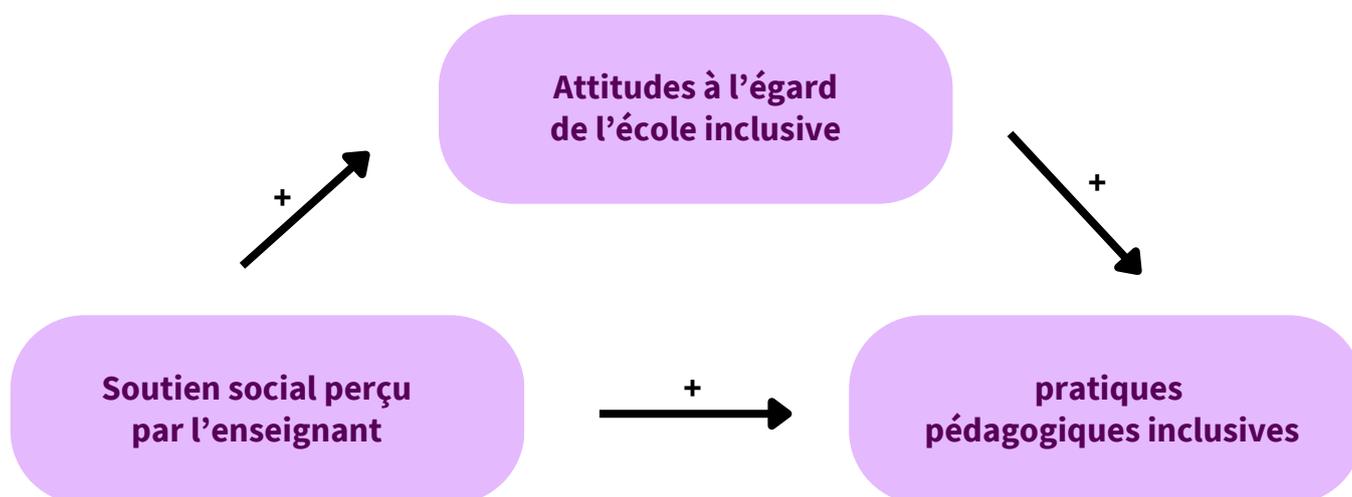
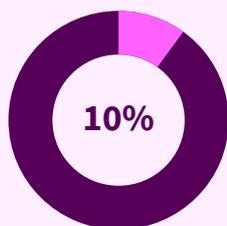


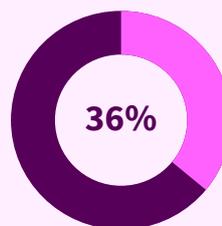
Figure 2 : schéma illustrant la médiation positive significative entre le soutien social perçu par l'enseignant et ses pratiques pédagogiques inclusives à travers ses attitudes à l'égard de l'école inclusive

Cela dit, les enseignants se sentent globalement peu soutenus pour mettre en œuvre l'école inclusive.

Par exemple, seulement 10% des enseignants interrogés déclarent avoir le soutien nécessaire pour accueillir les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers dans leur classe et 36% expriment ne pas se sentir seuls pour relever ce défi.



Enseignant déclarant avoir le soutien nécessaire pour accueillir les élèves à besoins éducatif particuliers



Enseignant déclarant se sentir seuls pour relever ce défi

La mise en œuvre de l'éducation inclusive est un défi toujours très important pour la communauté enseignante. Souvent, les enseignants se sentent ou sont seuls pour y faire face (d'où le manque de soutien perçu). Afin de dépasser cette difficulté et cet isolement (ressenti ou réel), il est fondamental d'engager davantage de travail collectif entre tous les partenaires de l'éducation inclusive dans nos écoles.

Pour ce faire, il est d'abord important de rappeler le rôle fondamental de la direction d'école ou d'établissement. Les travaux de recherche disponibles montrent que la dynamique inclusive peut vraiment être insufflée par les personnels encadrants. Ainsi, du travail d'équipe (avec les enseignants, les AESH) au niveau école ou circonscription (avec du partage d'expériences, de l'analyse de pratiques) peut être mis en place et contribuer à améliorer le quotidien.

Ensuite, il faut pouvoir travailler conjointement avec les partenaires extérieurs de l'école (par ex., éducateurs spécialisés, orthophonistes,...). Sur ce point, deux perspectives d'amélioration peuvent être notées. Premièrement, il faut que des espaces et du temps soient réellement matérialisés dans les emplois du temps des uns et des autres pour ne pas que ce travail collectif ne soit qu'informel, demandant un maillage et un soutien institutionnel plus important. Deuxièmement, il faut que ce travail soit engagé dans une dynamique d'inter-métiers reconnaissant et respectant les compétences de chacun ainsi que les contraintes métiers.

Enfin, ce soutien viendra aussi des avancées de la recherche quant à l'étude des pratiques et outils efficaces afin de soutenir les apprentissages des élèves. Toutefois, pour que ce soutien fonctionne, il ne doit pas être injonctif, mais co-construit. Par exemple, davantage de recherches participatives (incluant enseignants, élèves et partenaires) pourraient être mises en place afin de développer des outils qui pourraient ensuite, dans un processus de validation, être soumis à des recherches expérimentales.

La scolarisation inclusive ne peut et ne doit pas se faire par des individus mais par du collectif, c'est à ce prix que le système changera et que les mentalités et pratiques évolueront.

Mickaël Jury

Tableau 3 : Pourcentages d'enseignants qui déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes sur le soutien social qu'ils reçoivent

	Nombre total	les réticents	les hésitants	les convaincus	Ensemble
J'ai le soutien nécessaire pour accueillir les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers dans ma classe	920	3,82%	5,03%	19,16%	9,10%
Je suis suffisamment accompagné(e) pour réussir l'inclusion des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers	925	4,17%	3,73%	15,74%	7,65%
J'ai été guidé(e) dans les adaptations spécifiques à mettre en place pour les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers	915	4,58%	7,72%	23,19%	11,43%
J'ai les ressources à disposition quand je me pose des questions sur les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers	905	4,01%	9,67%	27,95%	13,75%
Je ne manque pas cruellement d'informations sur les difficultés des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers	915	25,46%	36,41%	49,40%	37,18%
Je ne suis pas seul(e) face aux difficultés des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers	888	32,66%	33,75%	43,84%	36,48%
On m'a expliqué quels étaient les troubles des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers de ma classe	891	17,65%	19,59%	35,23%	23,96%

 *Je souhaite que l'école inclusive soit une chose normale, généralisée, je ne vois pas pourquoi on devrait mettre de côté certaines personnes, mais nous devons absolument mettre les moyens. Former les personnels. Les accompagner. Ne pas les laisser seuls face à leur classe et à apprendre sur le tas quand ils peuvent. A l'heure actuelle l'inclusion met tout le monde en souffrance (élèves, prof...)*

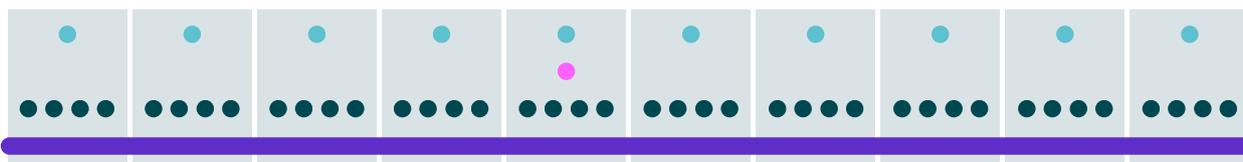
Témoignage d'une enseignante en collège depuis 7 ans

4 Faire équipe avec les familles et l'ensemble des professionnels concernés

La moitié des enseignants déclarent échanger :

- au moins 1 fois par mois avec la famille ●
- au moins 1 fois par année scolaire avec les professionnels de santé ●
- tous les jours avec **l'accompagnant de l'enfant présent en classe** ●
- au moins 1 fois semaine avec **les autres intervenants au sein de l'établissement** ●

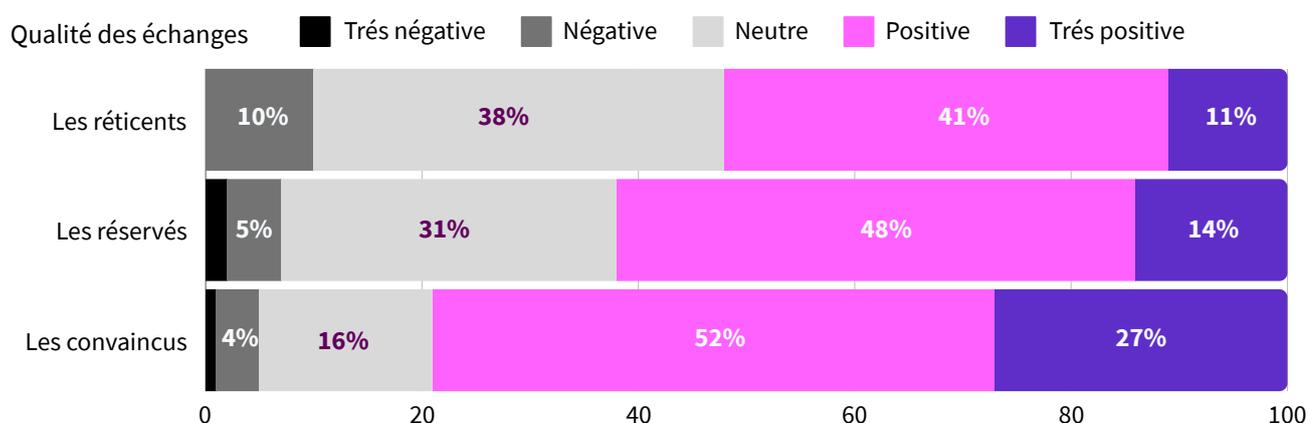
Année Scolaire



Si la fréquence des échanges varie peu d'un profil à l'autre, **la qualité perçue de ces échanges est meilleure pour les enseignants convaincus que pour les enseignants réservés**, elle-même étant meilleure que pour celle des enseignants réticents. Cette tendance se vérifie quel que soit l'interlocuteur, à l'exception des professionnels de santé pour lesquels les enseignants convaincus et les enseignants réservés rapportent une qualité d'échange identique.

La qualité perçue de la relation aux familles apparaît aussi prédictrice de l'appartenance des enseignants aux différents profils que le soutien social. Percevoir une relation de qualité aux familles des élèves à BEP augmente la probabilité de faire partie des enseignants convaincus. En effet, établir un contact positif avec les familles peut aider à déconstruire les préjugés que les enseignants peuvent avoir sur ces élèves et leurs difficultés et ainsi renforcer des attitudes plus positives envers l'inclusion*.

Figure 3 : Évaluation de la qualité des échanges avec les familles d'élèves à BEP selon les trois profils d'enseignants



*Néanmoins, nous ne pouvons pas non plus exclure sur la base de nos données l'effet de causalité inverse du profil attitudinal de l'enseignant sur la capacité à établir un contact positif avec les familles.

Dans tous les cas, **le partenariat école-famille constitue un point clé de l'école inclusive**. Pour autant les conditions de sa réussite ne sont pas si évidentes à réunir et nécessitent des compétences spécifiques auxquelles les enseignants sont peu préparés au cours de leur formation initiale (Willemse et al., 2018) mais qui peuvent cependant être développées et soutenues dans le cadre de leur formation continue. Ainsi, il est nécessaire d'être vigilant à la qualité de la communication avec les familles en favorisant par exemple des outils communs mais aussi des occasions d'échange variées permettant de construire un regard partagé sur l'enfant. Un autre ingrédient essentiel consiste à reconnaître les expertises et les difficultés de part et d'autres afin de favoriser la prise de perspective et la compréhension des enjeux mutuels.

 *Les enseignants sont souvent laissés seuls face aux troubles de leur élève sans parfois connaître les raisons pour lesquelles les élèves sont reconnus par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). Peu de solutions apportées par l'institution. Une lacune dans la formation. Très peu de stages ou d'animation pédagogique sur les solutions à apporter pour aider les élèves. Les parents sont aussi parfois perdus face aux démarches à accomplir et ne disposent pas d'aide efficace. Notamment lors des orientations. La souffrance se lit des deux côtés (des enseignants et des parents qui faute d'avoir des réponses ne font plus confiance à l'éducation nationale).*

Enseignante en élémentaire depuis 20 ans

Une bonne communication entre parents et enseignants aide à maintenir une continuité entre la maison et l'école, ce qui est particulièrement bénéfique pour le développement (académique, social, émotionnel, comportemental) des élèves, et notamment ceux avec des besoins éducatifs particuliers (Azad et al., 2018). Bien que les familles et les enseignants reconnaissent l'importance de ce partenariat, sa mise en pratique est souvent source d'insatisfaction. Les parents se sentent parfois peu pris en compte dans les décisions concernant leur enfant, tandis que les enseignants se plaignent du manque de temps et de formation pour une communication efficace, et trouvent que l'implication des parents est souvent mal équilibrée (Roberts & Simpson, 2016).

 *L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers repose sur une collaboration étroite entre enseignants et familles. Cette collaboration est d'autant plus cruciale que ces élèves nécessitent un accompagnement personnalisé. Il est essentiel de reconnaître la place centrale des familles, non seulement comme partenaires, mais aussi comme experts de leur propre enfant. Toutefois, reconnaître et valoriser cette expertise parentale demande des occasions concrètes où ces compétences peuvent s'exprimer, que ce soit lors de réunions dédiées ou à travers des outils spécifiques (ex: création d'un cahier de liaison, partage de méthodes mise en œuvre au domicile, etc.). Les parents, souvent confrontés à un parcours difficile pour assurer la scolarisation de leur enfant, peuvent développer une relation ambivalente avec l'école, mêlant attentes, méfiance et appréhensions. De leur côté, les enseignants font face à des défis pédagogiques complexes, ce qui peut rendre difficile la prise en compte des perspectives parentales. Dans ce contexte, il est crucial de favoriser un échange authentique où enseignants et parents partagent non seulement leurs objectifs et priorités pour l'enfant, mais aussi leurs réussites et*

leurs difficultés. Un tel dialogue constitue un levier important pour prévenir les sentiments d'isolement et d'épuisement, souvent décrits dans les études, tant chez les parents que chez les enseignants.

De plus, malgré les compétences indéniables des parents et des enseignants, les études scientifiques révèlent un affaiblissement du sentiment d'auto-efficacité face aux enfants à besoins éducatifs particuliers. Il est donc essentiel que les formations destinées aux enseignants ne se contentent pas de développer des compétences spécifiques, mais renforcent également leur confiance pour une mise en œuvre efficace de ces compétences. Elles doivent aussi permettre de déconstruire les stéréotypes sur les élèves à BEP (notamment concernant les causes des difficultés) qui peuvent altérer la relation avec l'élève et sa famille.

Le partenariat école-famille, tout comme la réussite de l'inclusion scolaire, ne peut reposer entièrement sur les initiatives individuelles et la bonne volonté de ces deux acteurs déjà confrontés à un stress significatif. Un étayage institutionnel solide est indispensable non seulement pour garantir une scolarisation inclusive véritable, efficace et durable, mais aussi pour protéger enseignants et parents de l'épuisement.

Cyrielle Derguy

Des méta-analyses récentes (Szumski et al., 2017, Krämer et al., 2021) montrent que l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les classes ordinaires a des effets positifs, non seulement pour ces élèves, mais aussi pour leurs camarades. L'éducation inclusive favorise des attitudes positives envers la diversité et améliore le climat général de la classe, ce qui favorise les apprentissages et l'épanouissement de tous les élèves. L'équité dans l'éducation consiste à s'assurer que les circonstances personnelles ou sociales ne constituent pas des obstacles à la réalisation du potentiel éducatif. Cela profite non seulement aux individus concernés, mais aussi à l'ensemble de la société, car elle est associée à des niveaux plus élevés de performance globale et de cohésion sociale (OCDE, 2018).

Transformer un système éducatif pour le rendre véritablement inclusif exige une approche globale et coordonnée, qui ne saurait reposer uniquement sur les épaules des enseignants. Cependant, les données de l'enquête montrent des possibilités d'actions ciblées pour mieux accompagner les enseignants et améliorer les pratiques inclusives en classe.

- Renforcer la présence de personnels qualifiés en classe pour soutenir individuellement tous les élèves qui en ont besoin
- Offrir aux enseignants des occasions de mieux se former aux enjeux de l'école inclusive pour déconstruire certains préjugés sur les difficultés de leurs élèves, acquérir des outils pour répondre à leurs besoins ou encore mieux communiquer avec les familles et les professionnels.
- Formaliser des espaces et des temps dédiés afin de structurer le travail collectif avec les familles et l'ensemble des professionnels concernés.