



Représentations des enseignants stagiaires
à propos de l'éducation inclusive

Fatem-zohra TAIFOR
Faculté des lettres Dher El Mehraz,
université Sidi Mohammed Ben Abdellah Fès
Maroc

Résumé

Le royaume du Maroc a commencé dès l'année 2016 à mettre en œuvre les principes de l'éducation inclusive afin de garantir le droit aux personnes en situation de handicap à l'équité et à l'égalité des chances dans le domaine de l'enseignement.

Ceci implique que les apprenants en situation de handicap moyen à modéré sont admissibles, non pas dans un établissement spécialisé, mais dans l'établissement le plus proche de chez eux et que tous les enseignants doivent être au fait des spécificités de tels apprenants et des adaptations pédagogiques et des aménagements nécessaires.

Cependant, notre expérience au sein d'un Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation nous a démontré que nos stagiaires n'étaient pas préparés à ce mode d'éducation.

Nous avons donc réalisé une préenquête pour tenter de cerner la question des représentations des futurs enseignants sur l'éducation inclusive et de savoir s'ils manifestaient le désir de s'y préparer et de s'y former.

Nous avons décrit les conditions du déroulement de l'enquête, puis nous avons exposé les résultats en veillant à les analyser le plus rigoureusement possible. Ce qui nous a permis de constater, entre autres, que les professeurs stagiaires étaient globalement favorables à l'accueil d'un apprenant porteur de handicap et manifestaient la volonté de s'y former, avec toutefois des variations selon l'âge, l'expérience et le sexe des participants et que certains types de handicaps suscitaient plus de réserve que d'autres.

Les données recueillies dans ce travail nous ont permis d'établir un état des lieux pour notre thèse pour l'obtention du doctorat qui est consacrée à l'éducation inclusive et particulièrement aux apprenants porteurs du trouble du spectre autistique.

Mots-clés:

Education inclusive, représentations, professeurs stagiaires, apprenants porteurs de handicap, formation des enseignants.



Introduction

Le royaume du Maroc a depuis longtemps accordé une grande importance à la situation des personnes porteuses de handicap et de leurs droits, veillant à leur garantir l'équité et l'égalité des chances qui leur sont dues. Nombreuses sont les mesures prises dans ce sens, notamment la ratification de la Convention Internationale Relative aux Droits des Personnes Handicapées des Nations Unis avec son protocole facultatif en 2009. Or, c'est à partir de l'année 2016 que se mettent en place clairement les principes de l'éducation inclusive, avec la promulgation de la loi-cadre n° 97-13 dans son article 11 qui stipule que « Les personnes en situation de handicap bénéficient de leur droit à l'éducation, à l'enseignement et à la formation dans tous ses cycles,» et ce dans les établissements « les plus proches de leurs domiciles », sans que leur handicap ne soit « une cause pour entraver la jouissance de ce droit ou restreindre son exercice » (Loi-cadre n° 97-13, 2016). Puisque les apprenants porteurs de handicap¹ sont admissibles dans l'établissement le plus proche de chez eux, les enseignants qui sont chargés de les accueillir et les éduquer doivent être au fait des spécificités de tels apprenants et des adaptations pédagogiques et aménagements que nécessite un tel accueil. C'est dans ce sens que le professeur universitaire britannique Peter Grimes spécialiste en éducation pour l'inclusion et le développement (2014) soutient que « Dans le cadre d'une approche inclusive, plutôt que d'étiqueter des groupes d'enfants comme étant « spéciaux » ou « particuliers » et d'impliquer des enseignants spécialisés ou des professionnels issus de centres spécialisés pour les éduquer, tous les enseignants sont tenus responsables de l'apprentissage et du bien-être de tous les élèves de leurs classes. Tous les enseignants devraient être des enseignants inclusifs. » (p. 8). Cependant, notre expérience de formatrice de futurs enseignants au sein d'un Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation nous a démontré au fil du temps que nos stagiaires ne sont pas bien renseignés, encore moins préparés ou formés à l'accueil et l'éducation d'un ESH.

C'est pour cette raison que nous avons décidé dans ce travail de tenter de cerner la question des représentations des futurs enseignants sur l'éducation inclusive et ses implications comme la présence d'ESH au sein de la classe, parfois accompagnés d'auxiliaire de vie scolaire d'une part, et d'autre part, de savoir s'ils manifestent le désir de se préparer et de se former à accueillir de tels apprenants, ou s'ils sont au contraire indifférents voire hostiles à un tel mode d'éducation.

Pour mener une telle enquête, nous avons opté pour un questionnaire majoritairement constitué de questions à choix multiples, mais comportant aussi quelques questions invitant les participants à émettre des commentaires ou ajouts qui leur sont propres.

¹ Nous les désignerons sous l'abréviation ESH communément utilisée dans les documents officiels



Afin de mener à bien notre travail, nous avons pris soin de définir le concept de représentation, avant de rendre compte des conditions du déroulement de l'enquête, puis nous avons exposé les résultats en veillant à les analyser le plus rigoureusement possible pour regrouper finalement les principaux constats dans un dernier axe.

1. Cadre notionnel et contextuel

Autour de la notion de « représentation »

Commençons par la définition de Jodelet D. (1989), qui conçoit la représentation sociale comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la constitution d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 36). Quant à Guenier H. (1986), il considère la représentation comme « une forme courante (et non savante) de connaissance socialement partagée qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels » (p. 246).

Selon Abric J.-C., (1987) : « On appelle représentation le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (p. 64). Il ajoute plus tard, en (2003) : « La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social. » (p.206). Pour Moscovici (1988), « Toutes les représentations sont à l'interface entre deux réalités : la réalité psychique, avec les connections qu'elle a avec le royaume de l'imagination et des sensations, et la réalité extérieure qui se situe dans une collectivité et est sujette aux règles du groupe. » (p. 220)

Nous pouvons déduire des définitions précédentes certaines caractéristiques inhérentes à la notion de représentations qui sont récurrentes et qui ont retenu notre attention :

Tout d'abord, il s'agit d'une forme de connaissance, qui n'est pas obligatoirement fondée, puisqu'elle n'est pas « savante ».

Cette « connaissance » est partagée et communément admise au sein d'un groupe social ayant des caractéristiques en commun.

Elle est de ce fait influencée par le vécu, les expériences, les idéologies des individus constituant ce groupe.

Elle oppose le plus souvent deux réalités : la réalité « extérieure », et la réalité « psychique » altérée par les sensations, l'imagination et les jugements des individus. Tout se passe donc comme si la réalité était vu à travers un filtre, celui de la charge émotionnelle, des expériences vécues, et de facteurs tels que l'éducation, la morale, la religion etc. commune aux membres d'une collectivité.



D'autre part, Moliner P. (2000) ajoute : « connaître la représentation sociale d'un objet donné dans un groupe donné, c'est être en mesure de prévoir certaines des réactions de ce groupe lorsqu'il porte un jugement ou prend position face à un objet » (p. 90). Du point de vue d'Abrie J.-C., (1994), « La représentation produit un système d'anticipations et d'attentes, elle est donc une action sur la réalité : sélection et filtrage des informations, interprétations visant à rendre cette réalité conforme à la représentation. La représentation précède et détermine l'interaction. Elle est prescriptive de comportements ou de pratiques obligés » (p. 17)

Avec ces deux définitions, nous touchons un autre aspect de la représentation, celui de ses fonctions. En effet, elles vont plus loin que les précédentes, puisque la représentation ne se contente pas d'une interprétation, voire d'un filtrage de la réalité, mais elle remplit une fonction justificative et prescriptive dans la mesure où elle sert à justifier, voire à dicter les actions entreprises à l'égard de l'objet de la représentation. De plus, non seulement est-elle une interprétation de la réalité, mais elle est « anticipative donc elle cherche à infléchir cette réalité pour la faire correspondre aux attentes et au psychisme du groupe social.

Or, ces fonctions attribuées aux représentations revêtent une importance cruciale dans le cas qui nous intéresse, dans la mesure où elles sont susceptibles d'influencer l'action pédagogique des futurs enseignants ainsi que leur comportement vis-à-vis des ESH au sein de leur classe.

1.2. Descriptif du déroulement de l'enquête

Etant donné qu'on parle de représentations au sein d'un groupe d'individus, notre étude s'est voulue naturellement quantitative et nous avons visé de ce fait 8 groupes de stagiaires au sein du Centre Régional des Métiers de l'Education et de la formation de la région Fès Meknès. Chaque groupe comprend 28 à 30 stagiaires, soit un total de 235 stagiaires environ.

Toutefois, le nombre de personnes ayant dûment rempli le questionnaire s'élève à 94 soit 40% du total des stagiaires auxquels il a été proposé. Il est clair que ce chiffre reste assez bas, et étant donné la concision du questionnaire (12 questions), et la facilité d'y accéder, nous pouvons supposer que la principale raison de ce désintérêt majoritaire est due au fait que la plupart des stagiaires ne se sentent pas vraiment concernés par la question de l'éducation inclusive ou ont une totale méconnaissance de ses enjeux.

Il s'agit là de notre interprétation personnelle de ce manque d'intérêt pour notre enquête, mais d'un autre côté, Ranjit K. (2011) se montre rassurant en affirmant dans son livre *Research methodology : a step-by-step guide for beginners*, qu'un chercheur devrait s'estimer heureux si 50% seulement des personnes interrogées répondraient à un questionnaire et que ce taux pouvait baisser à 20%. (p. 141)



Pour recueillir leurs impressions sur le sujet qui nous intéresse, nous avons opté pour un questionnaire comportant 12 questions². Ce nombre en apparence réduit s'explique par le fait qu'il ne s'agit là que d'une sorte de préambule, de déblayage du terrain, et nullement de l'enquête principale de notre travail de thèse de doctorat.

Nous pouvons répartir ces questions en deux parties : les 5 premières questions concernent des informations relatives au stagiaire qui y répond comme le sexe, la tranche d'âge ainsi que son expérience professionnelle lesquelles questions nous ont permis d'établir des indicateurs pour notre analyse, les 7 autres sont directement liées à quelques aspects de l'éducation inclusive.

Il est à signaler également que nous avons distribué une version arabe du questionnaire en plus de la version française pour le rendre accessible à un plus grand nombre de personnes et leur avons laissé le choix de la langue, les deux versions ayant été traitées indifféremment.

Vu que nous nous sommes adressée aux stagiaires de la promotion 2021 2022, nous avons eu l'opportunité d'avoir des participants âgés de plus de 30 ans, puisque le recrutement s'étendait aux candidats âgés de 45 ans, alors qu'à partir du concours de l'année suivante, la limite d'âge a été réduite à 30 ans. Cette diversité dans l'âge des participants nous a été très bénéfique puisqu'elle nous a permis de vérifier si leurs opinions sur la question de l'éducation inclusive étaient influencées par l'âge autant que l'expérience, autrement dit, si en étant plus âgés l'on devenait plus réceptifs et ouvert aux élèves porteurs de handicap ou si au contraire, l'on cherchait le confort et la facilité d'enseigner dans une classe plus ou moins homogène, quitte à en exclure des ESH.

Afin de faciliter le dépouillement et le classement des réponses, nous avons demandé aux participants de préciser leur nom et prénom ou de choisir un pseudonyme tout en leur assurant que les résultats seraient communiqués anonymement, malgré cela un peu moins du tiers des stagiaires ont décliné leur identité, ce qui nous a quelque peu interpellée. Les participants seraient-ils réticents à exprimer leurs opinions ouvertement sur les questions relatives à l'éducation inclusive ? Ce sujet, serait-il trop sensible à aborder ?

2. Analyses des résultats

2.1 Caractéristiques des participants

Le dépouillement des questions 01 à 05 a donné les résultats suivants :

² Voir annexe 01

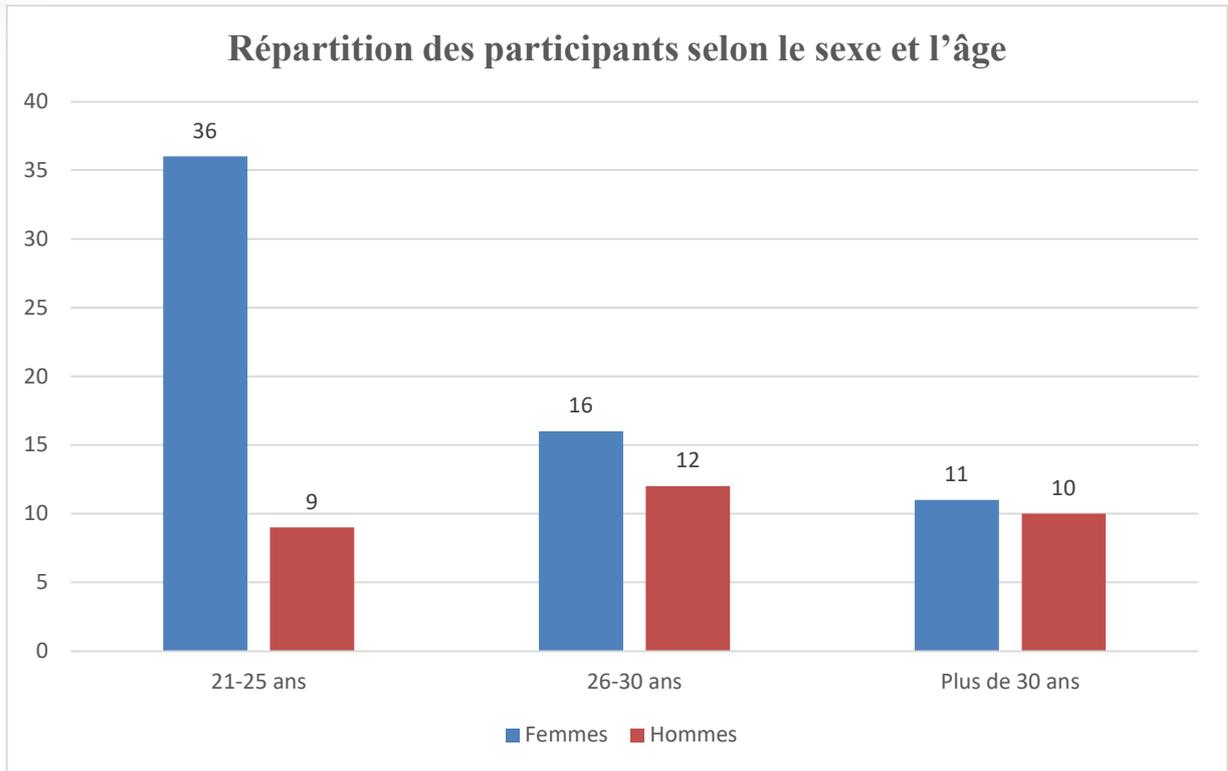
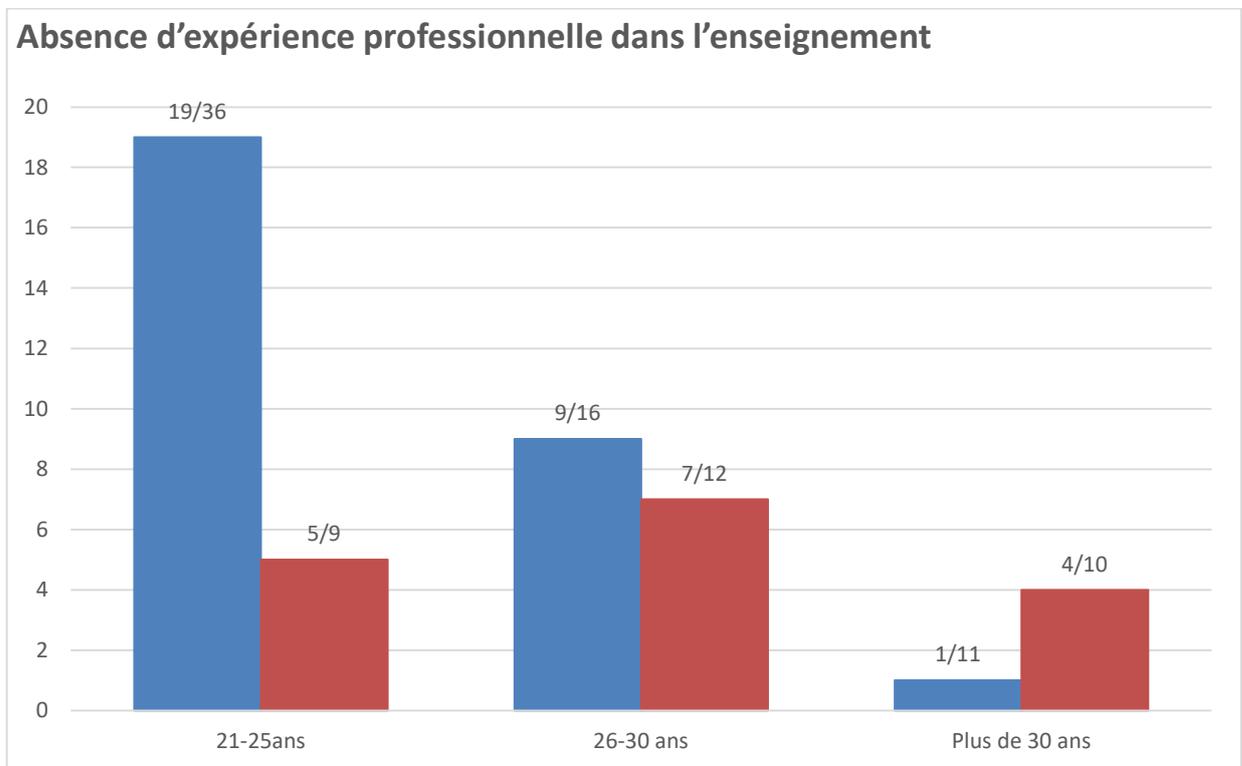


Figure 1 : Répartition des participants selon le sexe et l'âge



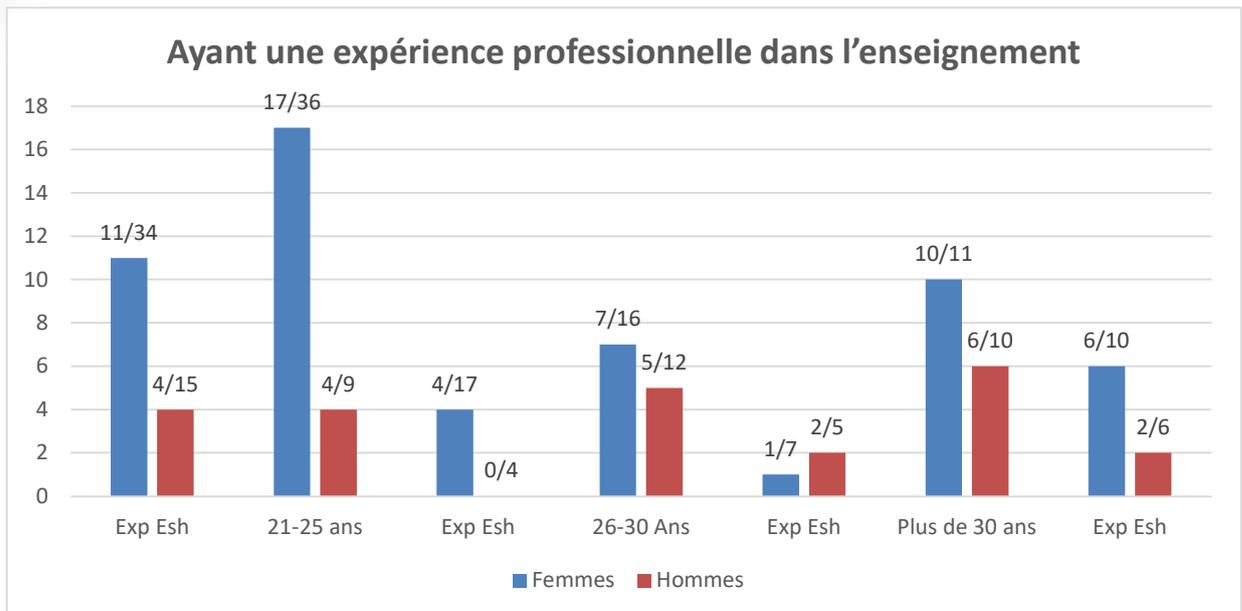


Figure 2 : Répartition des participants selon leur expérience professionnelle

Les femmes représentent un peu plus des deux tiers des participants ayant rempli le questionnaire. Il est vrai que généralement, la population féminine est majoritaire dans ces classes, mais pour cette promotion, l'écart n'était pas très élevé, et vu que le fait de répondre au questionnaire était un acte volontaire, nous pouvons avancer que les femmes se sentent plus touchées que les hommes par l'éducation inclusive, ce qui restant à confirmer lors de l'analyse des questions suivantes.

Par ailleurs, le nombre des participants décline au fur et à mesure que nous montons dans la catégorie d'âge, puisqu'il passe de 45, soit près de la moitié pour les participants âgés de 21 à 25 ans, à 28 pour la catégorie des 26-30 ans, et 21 pour la catégorie des plus de 30 ans.

La baisse du nombre concerne les femmes surtout, quant aux hommes, il reste stable relativement quelle que soit la catégorie d'âge. Cela crée un grand écart entre les participants et les participantes de la première catégorie, à savoir, les 21-25 ans dont la partie féminine représente 4 fois le nombre des hommes (36 participantes pour 9 participants seulement). Ce qui fait que la catégorie femmes âgées de 21 à 25 ans constitue de manière générale la catégorie majoritaire dans la mesure où elle représente plus du tiers de l'ensemble des participants (36/94).

Les participantes et participants ayant une expérience dans l'enseignement ou en relation avec l'enseignement sont très légèrement majoritaires puisqu'ils représentent un peu plus de la moitié que ce soit pour les membres de chaque sexe, ou pour le total (49/94) ce qui pourrait constituer un élément positif lors de



l'analyse des résultats puisque les personnes expérimentées pourraient s'exprimer en connaissance de cause.³

Les personnes expérimentées dans l'enseignement ou dans un domaine en relation avec ce dernier ayant eu affaire à un ESH ne sont quant à elles qu'au nombre de 15 soit moins du tiers des personnes avec expérience professionnelle et moins du sixième de la totalité des participants ce qui est à la fois regrettable et révélateur : regrettable, car cela réduit considérablement le nombre de personnes pouvant nous communiquer leur opinion et représentations à partir d'expériences authentiques ; révélateur, car cela prouve encore une fois que les ESH se font toujours rares dans les différentes structures de l'enseignement ordinaires, et que les difficultés liées aux multiples formes que prend le handicap et troubles d'apprentissages sont encore méconnues du grand public.

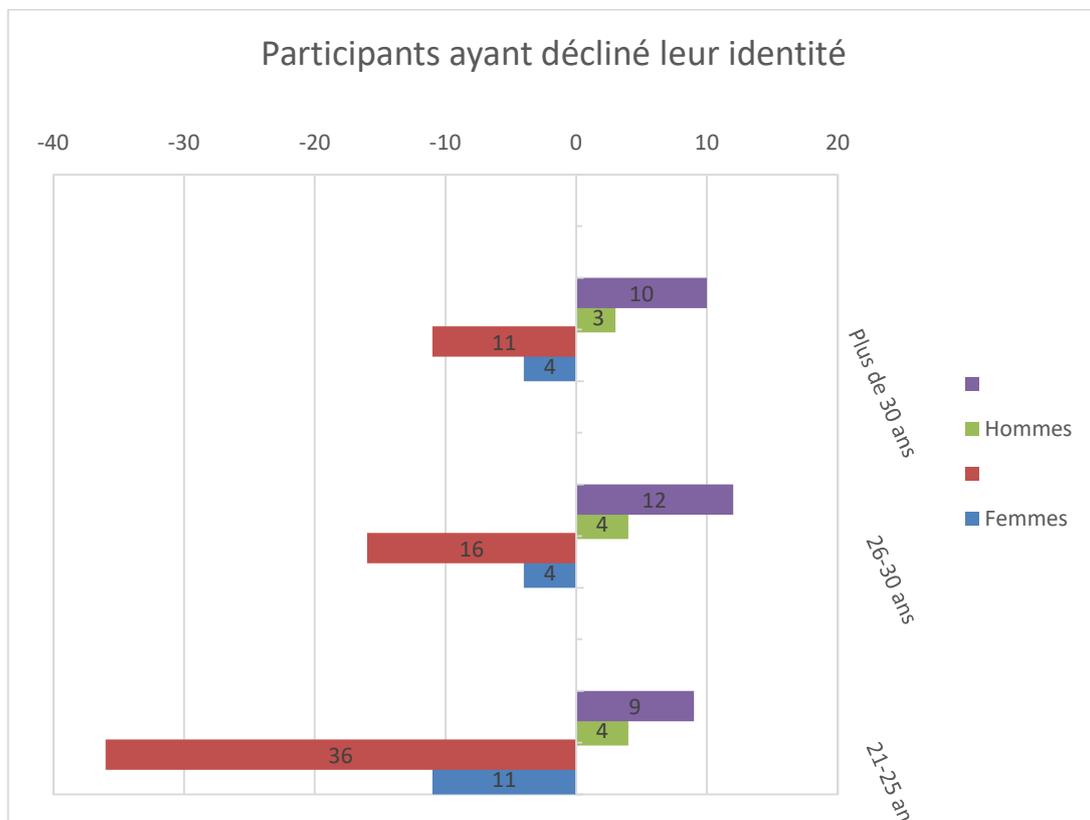


Figure 3 : Participants ayant décliné leur identité

Comme précisé plus haut, nous avons décidé, après de longues réflexions et de multiples analyses, d'abandonner l'indicateur de la déclinaison de l'identité car il ne nous a semblé révélateur d'aucune façon. Toutefois, rappelons que moins du tiers des participants seulement ont dévoilé leurs nom et prénom, avec une très légère supériorité des hommes par rapport aux femmes, ce qui nous a fortement interpellée de prime abord, alors que le questionnaire ne semblait pas comporter

³ Nous désignerons dorénavant sous l'abréviation « Exp » les stagiaires ayant bénéficié d'une expérience professionnelle dans l'enseignement ou en lien avec l'enseignement, et sous l'abréviation « Exp ESH » ceux d'entre eux ayant travaillé avec un apprenant porteur de handicap.



d'éléments touchants à l'intimité des participants. Nous nous demandons par conséquent pourquoi avoir choisi d'y répondre sous couvert de l'anonymat.

2.2 Question 06

Intéressons-nous désormais à la question 06⁴, et qui a consisté à demander aux participants ayant côtoyé un ESH durant leur expérience professionnelle dans l'enseignement, de décrire cette expérience.

En lisant attentivement ces 14 réponses, (une personne ne s'étant pas exprimée), il apparaît clairement que deux idées principales s'en dégagent :

D'abord, le caractère enrichissant de l'expérience. En effet, des termes reviennent souvent comme « riche », « enrichissante », « instructive », « enrichir mon expérience », parfois associés à des qualificatifs positifs comme « belle » ou « bonne ». Pour la moitié des participants le fait d'avoir eu affaire à un ESH a été positif et instructive puisque cela leur a appris, entre autres, à gérer des situations nouvelles, à connaître un autre type d'apprenants, à dépasser les difficultés liées aux différents handicaps. Bref, en plus du caractère humain, cette expérience leur aurait permis de parfaire leur agir professionnel.

D'autre part, d'autres participants insistent sur la difficulté d'éduquer un ESH, « difficile », « très difficile », « délicate » ; mais lient cette difficulté non pas à l'apprenant lui-même, mais à l'absence de formation adéquate : « Je ne suis pas formée », « Notre formation ne nous offre pas les moyens en termes de théorie sur comment prendre en charge un enfant handicapé », « Il faut une préparation particulière... ». Et une stagiaire de préciser : « une formation dans la psychologie », ce qui prouve qu'elle appréhende surtout le handicap mental ou psychique.

Notons que les professeurs stagiaires qui se sont plaints du manque de préparation et de formation sont toutes du sexe féminin.

Nous pouvons donc scinder les participants en deux catégories distinctes : un groupe de futurs enseignants qui considère cette expérience comme une occasion d'apprendre et se perfectionner professionnellement, et qui compte sur l'auto-formation et un second groupe qui attend de la formation au métier d'enseignant de le préparer, voire de l'armer suffisamment pour qu'il puisse gérer ce genre de situation particulière.

Il nous semble qu'une stagiaire a bien résumé la situation dans les propos suivants : « Malheureusement, notre formation en métier d'enseignement ne nous offre pas les moyens en termes de théorie sur comment prendre en charge un enfant handicapé, néanmoins, notre responsabilité nous dicte de chercher pour aider ces enfants chacun selon ses besoins spécifiques. » puisqu'elle déplore le

⁴ Voir annexe 02



manque de formation en éducation inclusive, mais souhaite combler ce manque par l'auto-formation et la recherche personnelle.

Enfin, nous avons réservé une place particulière à la réflexion suivante d'une enseignante stagiaire qui se démarque des autres : « C'était très touchant et j'espère bien qu'ils auront des écoles spéciales pour eux car ils n'apprennent rien avec les autres apprenants. ». Cette participante est clairement orientée vers un enseignement spécialisé, dans des centres adaptés, et est catégorique quant au fait que les élèves porteurs de handicap ne profitent nullement de l'inclusion scolaire « ils n'apprennent rien ».

Pour conclure, nous pouvons dire que si les avis des participantes sont partagés (6/10 trouvent l'expérience difficile ou estiment n'y avoir pas été suffisamment préparées, et une la voyant carrément comme un échec), les participants masculins s'accordent à la considérer comme une expérience positive.

2.3 Question 07

Cette question⁵ concerne le mode d'éducation des enfants porteurs de handicap et les 3 premiers choix de réponses correspondent aux 3 étapes de l'évolution de cette éducation des enfants porteurs de handicap au Maroc puisque la réponse A renvoie à l'éducation inclusive, la réponse B à l'éducation en intégration et la suivante à l'enseignement spécialisé dans des centres dédiés aux différents types de handicap.

Or, ce qui est frappant d'abord c'est le nombre réduit des participants favorables à l'éducation inclusive puisqu'ils ne sont qu'au nombre de 13, soit moins du septième du total avec une prégnance masculine (8/31). Donc, si les femmes semblent peu enclines à accepter l'éducation inclusive, avec moins du dixième des participantes ayant choisi cette option, le quart des hommes (8/31) y semble favorable par contre. De plus, le nombre des participantes décroît puis s'amenuise plus elles avancent dans l'âge. Remarquons également que seulement une participante expérimentée avec ESH a opté pour l'éducation inclusive.

L'éducation en classes intégrées n'as pas vraiment connu un meilleur sort puisque seulement 17 participants y sont favorables, avec une légère hausse chez les femmes puisqu'elles sont 10 à avoir opté pour ce choix. Le nombre de stagiaires expérimentés est toujours de 6 pour les deux réponses, mais, tandis qu'on avait un équilibre parfait avec 3 hommes et 3 femmes pour la réponse A, désormais nous avons 4 femmes et 2 hommes. Nous avons 2 stagiaires expérimentées auprès d'ESH qui ont opté pour l'éducation intégrée contre une partisane de l'éducation inclusive.

L'éducation spécialisée a enregistré le moins d'adhérents avec 12/94 ce qui nous semble rassurant puisque les stagiaires ne semblent pas pencher pour une ghettoïsation des ESH. Cependant, elle reste presque à égalité avec l'éducation

⁵ Voir annexe 03



inclusive malheureusement. De plus, les femmes sont largement majoritaires à préférer l'enseignement spécialisé (10 au total). Parmi ce groupe, 7 ont déjà une expérience professionnelle mais une seule participante a déjà éduqué un ESH ce qui est plutôt rassurant.

Cependant, ce qui est marquant dans cette question, c'est que plus de la moitié des participants (51/94) a opté pour la prudence en choisissant la réponse D qui lie le type de l'enseignement à la nature du handicap de l'apprenant, les femmes étant dans une proportion plus élevée puisqu'elles sont plus de la moitié à avoir fait ce choix.

Ce qui nous interpelle ici c'est que la plupart des stagiaires ayant une expérience professionnelle avec un ESH (11/15), ne s'est prononcée clairement pour aucun mode d'éducation en choisissant cette réponse.

2.4 Question 08

Nous avons décidé de consacrer cette question⁶ à la présence d'auxiliaire à la vie scolaire (AVS) pour accompagner les ESH en classe.

Si nous avons posé cette question, c'est parce que lors de nos investigations et entretiens auprès de mères d'apprenants porteurs de troubles du spectre autistique, ces dernières se sont plaintes de ce que les enseignants n'acceptaient pas les AVS dans leur classe dans les écoles publiques et que plusieurs problèmes en découlaient.

Etonnamment, les résultats n'ont pas correspondu à nos attentes dans la mesure où la moitié des participants (47/94) considèrent la présence d'une AVS en classe comme étant un fait souhaitable avec un équilibre hommes femmes et participants expérimentés et non expérimentés. Les enseignants stagiaires ayant côtoyé un ESH pensent majoritairement que la présence d'une AVS est bénéfique puisqu'ils représentent les deux tiers.

Seules 2 participantes refusent clairement la présence d'une AVS dans leur classe et font partie des personnes ayant répondu anonymement au questionnaire.

10 Femmes et 7 hommes estiment pouvoir gérer une classe avec un ESH sans l'aide d'une AVS, donc, en quelque sorte, on pourrait déduire qu'ils refusent eux aussi sa présence. Il est à signaler toutefois que parmi les 10 participantes et participants expérimentés qui pensent pouvoir se passer d'AVS en classe, , seuls une stagiaire et un stagiaire ayant effectivement côtoyé un ESH partagent cet avis. Ce qui est un fait éloquent, car nous pouvons en conclure que l'expérience de l'éducation inclusive aurait convaincu le reste des participants dans la même situation de la nécessité de l'aide d'une AVS.

Autre remarque, si le nombre des hommes ayant choisi la réponse C, est plutôt constant d'une catégorie d'âge à une autre, les femmes appartiennent toutes à la

⁶ Voir annexe 04



catégorie des 21-25 ans. Faut-il en déduire que leur jeunesse et manque d'expérience leur ferait surestimer leurs capacités ?

Un peu moins du tiers (28/94) pensent que la nécessité de la présence d'une A.V.S dans la classe dépend de la nature du handicap de l'apprenant. Nous constatons un équilibre hommes femmes puisque dans les deux cas, les proportions sont à peu près les mêmes, de même pour les personnes expérimentées. Par contre, les enseignants stagiaires ayant eu affairent à un ESH ne sont qu'au nombre de 3 à avoir choisi cette réponse, ce qui prouve qu'elles sont plus catégoriques dans leurs choix et ce, contrairement à la question précédente.

2.5 Question 09

Nous avons posé cette question⁷ afin de nous faire une idée sur la perception des professeurs stagiaires sur les ESH en classe.

Seulement 5 professeurs stagiaires reconnaissent considérer un ESH comme « une charge de travail supplémentaire ». Ce qui est positif c'est que sur les 2 participantes expérimentées ayant opté pour cette réponse, aucune n'a côtoyé un ESH. Ce qui signifie que ces 5 candidats ne se sont pas appuyés sur une expérience réellement vécue. Il est à signaler qu'ils ont gardé l'anonymat tous les 5.

Plus du tiers des participants (29/94), près de la moitié des stagiaires expérimentés (23/49) et deux tiers des personnes expérimentées auprès d'ESH (10/15) considèrent l'inclusion d'un tel apprenant dans leur classe comme un défi à relever. Ce dernier chiffre (10/15) nous semble encourageant puisque l'expérience auprès de ces apprenants exceptionnels ne semble pas avoir entamé la détermination des futurs enseignants.

Cependant, plus de la moitié des professeurs stagiaires (48/94) dont les deux tiers de l'ensemble des hommes (20/31) trouvent que la présence d'un ESH est un fait naturel. La proportion est la même pour les stagiaires expérimentés ce qui est en quelque sorte positif. En revanche, 2 remarques sont à signaler ici : d'abord le faible taux des personnes expérimentées auprès d'ESH (4/15) ayant opté pour cette réponse ce qui signifie que les enseignants ou futurs enseignants s'exprimant à partir d'une expérience vécue ne considèrent pas généralement cette présence comme un fait naturel. Ensuite, si plus de la moitié des participants voit l'éducation inclusive d'un œil positif, pourquoi seulement 13d'entre eux considèrent que la place d'un ESH est dans une classe ordinaire dans la question 07 ?

Deux participantes expérimentées dont une avec ESH ont coché la case autre. La seconde n'a pas justifié sa réponse, mais la première a avancé l'argument suivant :

⁷ Voir annexe 05



« Je pense que sa présence est un fait naturel sauf que peut-être je ne saurais comment me comporter avec lui surtout en cas de troubles psychiques. »

Cette participante fait part de ses craintes concernant l'accueil d'un apprenant porteur de handicap psychique, ce qui a été exprimé par d'autres participantes qui ont répondu aux questions 6 et 10.

2.6 Question 10

En posant cette question⁸ nous espérons lire les réactions des stagiaires, les pousser à s'exprimer, connaître leurs appréhensions concernant un type de handicap en particulier etc. Etonnamment, c'est la question qui a eu le plus d'abstention puisque 10 stagiaires n'y ont pas répondu, ce qui est d'autant plus regrettable c'est que 7 parmi eux, donc plus de la moitié sont des stagiaires ayant déjà exercé dans l'enseignement dont une enseignante ayant côtoyé un ESH.

Seulement une enseignante et un enseignant non expérimentés ne pensent pas que la nature du handicap influe sur la difficulté à intervenir en classe.

La majorité écrasante des participants a répondu affirmativement à la question 10 (82/94). Il serait donc vain, à notre sens, de calculer la prévalence de tel ou tel groupe sur les autres. Par contre, il serait judicieux d'analyser les réponses plus longues qui ont été rédigées par 26 parmi ces participants, soit à peu près le tiers.

Compte rendu des réponses rédigées :

Il est intéressant de constater que la plupart des stagiaires qui ont répondu en exprimant leur point de vue sur la question ont insisté sur le fait que chaque (apprenant/enfant) est différent d'un autre certains ayant précisé : handicapé ou pas, sur la nécessité d'adopter des « stratagèmes », « comportement précis », « traitements », « méthodes spécifiques ».

On peut en déduire qu'ils sont conscients qu'une adaptation des méthodes pédagogiques pourrait venir à bout de ces difficultés, sans adopter une attitude clairement défaitiste.

Autre fait qui nous semble significatif, les stagiaires qui ont évoqué des exemples de handicaps pour illustrer leurs propos, seulement 4 au total, ont sans exception parlé d'enfants (autistes 3), ou ayant des troubles psychiques¹ et trisomie¹. Donc, il semble que ces futures enseignantes appréhendent le handicap mental. Il est intéressant de constater que 3 parmi ces 4 enseignantes ont une expérience professionnelle dont 2 auprès d'ESH. Elles appartiennent aux 3 catégories d'âge.

Ce qui n'est pas sans rappeler une cinquième participante dotée d'une expérience auprès d'un ESH qui a déploré, en répondant à la question 06, de ne pas avoir eu de « formation en psychologie » ainsi qu'une sixième ayant bénéficié

⁸ Voir annexe 06



d'une expérience professionnelle qui craint ne pas savoir se comporter avec un apprenant souffrant de « troubles psychiques ».

Une personne a avancé une raison précise qui pourrait rendre la tâche d'enseigner ce genre d'élèves difficile :

« Oui cela dépend de la nature du handicap, par exemple avoir un autiste parmi les autres apprenants demande beaucoup d'efforts de la part de son enseignant car le malade est trop déconnecté de son milieu, ça nécessite donc un comportement précis vis-à-vis du malade. » Donc, c'est la question de l'implication de l'apprenant autiste dans l'apprentissage et le fait de le sortir de son isolement qui semble poser problème à cette stagiaire.

Notons qu'elle a utilisé le terme « le malade » pour qualifier l'apprenant autiste, ce qui est incontestablement péjoratif, surtout dans sa forme substantivée (le malade, non pas l'apprenant malade), mais, est-ce employé sciemment ? Nous ne le pensons pas, mais ceci est révélateur au moins d'une méconnaissance des termes à utiliser surtout de la part d'une stagiaire qui n'a aucune expérience professionnelle.

Il est à signaler toutefois que ces craintes liées au handicap mental ou psychique ne sont partagées que par les femmes, les hommes n'ayant pas précisé quelle forme de handicap les inquiète le plus. Un participant a précisé « selon la gravité du handicap », donc, même s'il n'a pas catégorisé le handicap, il pense que celui-ci se décline en degrés de gravité, ce qui rend la tâche d'enseigner plus ou moins difficile.

Un participant sans expérience professionnelle de la catégorie des 21-25 ans a précisé : « Tout apprenant, avec handicap ou sans, bute sur des difficultés qui varient de l'un à l'autre. » Cette mention « avec handicap ou sans » est fort appréciable puisqu'il semble banaliser le handicap et le mettre à la même échelle que les autres différences qui existent entre les apprenants. Et un autre de la catégorie des 26-30 ans, également non expérimenté de renchérir en rappelant nos propos : « Le handicap est un fait naturel ».

Par ailleurs, la réponse suivante nous a particulièrement interpellée venant de la part d'une stagiaire expérimentée dans l'enseignement de la catégorie des 26-30 ans, qui recommande de « se comporter avec lui comme un membre de la classe pour qu'il ne se sente pas différent ». Recommandation fort appréciable s'il en est, puisqu'elle cherche au final, à effacer les différences, mais l'utilisation du terme « comme un membre de la classe », ou « comme s'il était un membre de la class » (traduit de l'arabe *وكأنه*) revient-elle à dire qu'il n'en fait pas d'ores et déjà partie ? A notre avis, il s'agit d'un lapsus fort significatif.

En parlant des maladresses grammaticales, il y en a une en particulier qui revient pratiquement dans tous les propos rapportés des stagiaires, à part ceux dont nous avons-nous-mêmes fait la traduction : il s'agit de l'élision du h du mot



« handicap » alors qu'e c'est un h aspiré. Nous lisons ainsi « de l'handicap » au lieu « du handicap » par exemple, ce qui démontre clairement un manque de connaissance en la matière.

2.7 Question 11

Pour les deux dernières questions, nous nous sommes intéressée à la formation des enseignants en vue de les préparer à l'éducation inclusive.⁹

Le Ministère de la Solidarité, du Développement Social, de l'Egalité et de la Famille (2016) souligne l'importance d'une telle formation : « L'éducation des enfants en situation de handicap créent des défis pour les enseignants, en raison de l'absence d'une formation leur permettant d'adapter les méthodes et les moyens d'enseignement. En vue d'assurer un enseignement de qualité en faveur des enfants en situation de handicap, il est nécessaire que tous les enseignants des cycles d'enseignement primaire et secondaire bénéficient de la formation aussi bien initiale que continue autour du handicap dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF). (P. 33).

Plus du tiers des enseignants stagiaires (36/94) préféreraient être préparés à l'éducation inclusive lors de leur formation initiale. Pour ce qui est des enseignants expérimentés auprès d'ESH, ce chiffre s'élève à (9/15) soit près des deux tiers ce qui prouve que les personnes ayant une réelle expérience du sujet réalisent l'importance d'une base solide en la matière.

Plus de la moitié (50/94) a opté quant à elle pour la formation continue. Ce qui est plus réaliste, puisque lors de la distribution du questionnaire, la formation initiale était bien entamée et la programmation d'un module relatif à l'éducation inclusive restait plus qu'hypothétique, tandis qu'une formation continue en la matière pourrait avoir lieu dans un futur plus ou moins proche.

Il est intéressant de constater que moins du dixième (8/94) des stagiaires pensent ne pas avoir besoin d'une formation en la matière et être capables de s'auto-former par eux-mêmes et que parmi ces dernier aucun n'a une expérience auprès d'ESH. Une autre remarque est que les 5 participantes ayant fait ce choix appartiennent à la catégorie d'âge 21-25 ans ce qui pourrait signifier que l'expérience effective et l'âge leur a fait prendre conscience de la nécessité d'être préparée à l'éducation inclusive.

Aucun participant n'a choisi la réponse D selon laquelle il refuserait d'être formé à l'éducation inclusive car il ne se sentirait pas concerné par le sujet, ce qui est plutôt encourageant dans la mesure où cela signifierait que tous les stagiaires sans exception se sentent impliqués par ce mode d'éducation.

⁹ Voir annexe 07



2.8 Question 12

Cette question¹⁰ met les enseignants stagiaires face au choix des contenus du module qu'ils aimeraient avoir éventuellement dans le cadre de leur formation.

Une petite minorité souhaiterait se spécialiser en un domaine particulier, dont (9/94) s'intéressent à l'autisme, 6 à la langue des signes et 4 à l'alphabet Braille ce qui fait au total (19/94) soit moins du tiers dont un seul stagiaire expérimenté auprès d'ESH.

Il est à signaler toutefois que les stagiaires intéressés par l'autisme représentent à peu près le dixième de l'ensemble.

Il se trouve donc que la majorité écrasante préfère avoir un module qui donne une idée générale sur les différents types de handicap et troubles d'apprentissage avec (69/94 soit plus des 2 tiers, dont (11/15) des personnes expérimentées auprès d'ESH. Cette préférence pour le module général reste proportionnellement constante quel que soit l'âge ou le sexe.

6 participants ont choisi de rédiger leurs réponses et d'exprimer leur choix personnel. Parmi lesquels 5 sont des femmes dont une a exprimé la volonté de se former dans l'éducation d'apprenants souffrant de retards psychomoteurs. Les 4 autres ont fait part de leur volonté de se former dans les méthodes d'enseignement dédiées à tous types de handicap, pour pouvoir aider éventuellement toutes personne « dans le besoin ».

Enfin, une réponse nous a interpellée, celle du sixième et unique participant homme qui a écrit l'abréviation suivante « R.A.S ». Il s'agit d'un homme âgé de plus de 30 ans, sans expérience professionnelle ayant répondu anonymement. Cette abréviation signifiant sans doute « rien à signaler » semble indiquer que le stagiaire est indifférent à la question, qu'il ne s'intéresse pas du tout au contenu d'une formation éventuelle à l'éducation inclusive, voire que le sujet lui est complètement étranger. Or, étant donné la singularité de ce propos, nous avons vérifié toutes les réponses du dit candidat. Et, à notre grande surprise, il est favorable à l'inclusion des ESH puisqu'il a coché la case « établissement ordinaire », et il considère la présence de ces apprenants dans sa classe comme un fait naturel. Il fait donc preuve d'une certaine tolérance. Néanmoins, il refuse la présence d'une A.V.S dans sa classe et refuse d'être formée en vue d'intervenir dans une classe inclusive et estime pouvoir s'en sortir par ses propres moyens. Donc, s'il n'a rien à signaler, ce n'est probablement pas qu'il est indifférent à cette cause, mais qu'il est confiant (excessivement ?) en ses capacités à éduquer un ESH sans nul besoin de formation ou d'aide extérieure.

¹⁰ Voir annexe 08



Principaux constats

3.1 Des avis mitigés

Après dépouillement et analyse des résultats, il s'est avéré que les professeurs stagiaires ont des représentations plutôt positives quant à la présence d'un ESH dans leur classe et sont favorables à l'accueil d'un ESH, puisque la moitié d'entre eux considère la présence d'un tel apprenant comme un « fait naturel », et également la moitié considère la présence d'une A.V.S comme « souhaitable ». Quand nous parlons ici de la moitié, il s'agit en fait d'un nombre important puisque l'autre moitié se répartit les 3 autres choix de réponses de chacune des questions.

De plus, la moitié de ceux qui ont eu une expérience effective auprès d'un ESH, en garde des impressions positives. A l'exception d'une stagiaire qui estime que cette expérience s'est soldée par un échec, les autres lient les difficultés rencontrées à leur manque de formation en la matière.

Cependant, malgré ces tendances optimistes dans l'ensemble, moins du septième des participants a opté clairement pour l'éducation inclusive en indiquant que la place d'un ESH est dans une « classe ordinaire ». Ils sont presque à égalité avec ceux ayant confiné ces apprenants dans des « établissements spécialisés » (13 contre 12). Ce qui nous semble contradictoire.

La plupart d'entre eux sont plutôt réticents quant au choix du mode d'éducation dans la mesure où 51 parmi l'ensemble des participants pense qu'il dépend du type du handicap dont 11 sur les 15 stagiaires expérimentés dans ce domaine.

Donc, malgré un certain degré d'ouverture d'esprit envers le handicap, les participants restent réservés quand il s'agit de l'admission d'un apprenant souffrant de troubles d'apprentissage ou porteur de handicap dans une classe ordinaire.

3.2 Nécessité d'une formation ad hoc

D'autre part, il y a un fait positif à observer, celui de la prise de conscience collective de la nécessité d'une formation adéquate pour préparer les futurs professeurs à accueillir et à éduquer des ESH.

En effet, dès l'analyse des réponses des stagiaires expérimentés auprès d'ESH (Question 06), ont commencé les premiers constats de la part de ces stagiaires du manque de formation en la matière. Ce qui a été confirmé au moment du dépouillement des résultats de la question 11 puisque 36 parmi eux auraient aimé y être préparés lors de leur formation initiale, et 50 aimeraient bénéficier d'une formation continue et ponctuelle dans le domaine du handicap. Il est en revanche éloquent que seulement 8 sur les 94 participants pensent pouvoir s'en passer.

Pour ce qui est des domaines de la formation, plus des deux tiers des participants ont opté pour un module général qui englobe succinctement différents



types de handicaps et de troubles d'apprentissage et 4 autres stagiaires ont exprimé leur volonté de cerner tous les types de handicap pour pouvoir venir en aide au maximum d'apprenants possible.

3.3 Il y a handicap, et handicap

Quand nous avons interrogé les participants sur la place d'un ESH, plus de la moitié ont déclaré que cela dépendait de la nature de son handicap. Mais quel handicap leur pose plus problème ?

Après croisement de réponses à diverses questions, il s'est avéré que les enseignants stagiaires craignent par-dessus tout le « handicap mental », ou les « troubles psychiques » plutôt que le handicap moteur ou sensoriel.

En décrivant leur expérience auprès d'un ESH, une enseignante stagiaire l'a jugée difficile et a estimé que cela était dû à l'absence de formation en psychologie. Une autre réponse à la question 09 qui vise à connaître la manière dont les participants voient un ESH, lui fait écho dans la mesure où l'enseignante stagiaire qui l'a rédigé a exprimé ses craintes de ne pas savoir comment se comporter avec un tel apprenant, « surtout » en cas de troubles psychiques.

En répondant à la question 10, qui consistait à savoir si la difficulté d'enseigner était liée au type de handicap, les 4 participants qui ont illustré leurs propos par des exemples ont cité l'autisme ou le handicap mental/psychique.

Enfin, si la majorité aurait souhaité avoir un module qui traite le handicap de façon générale lors de sa formation, parmi la minorité qui a choisi de se spécialiser, 9 participants désireraient se former dans les méthodes d'intervention auprès d'apprenants porteurs du spectre autistique, ce qui représente tout de même près de 10% de l'ensemble des participants et qui rejoint l'idée selon laquelle les troubles mentaux ou psychiques posent le plus de difficultés à ces futurs enseignants.

3.4 Des disparités significatives ?

Tout au long de notre analyse, nous avons remarqué certaines différences entre les réponses émises par la population masculine et celles émises par la population féminine. Etant donné que cette dernière est plus élevée que la première et constitue un peu plus du double (63 femmes pour 31 hommes), nous avons effectué nos comparaisons et tiré nos conclusions non pas en nous basant sur les chiffres, mais sur les proportions par rapport à l'ensemble.

A titre d'exemple, nous avons remarqué que tous les hommes ayant eu une expérience professionnelle auprès d'ESH l'ont jugée favorablement en la qualifiant de « bonne », « riche » etc. Tandis que la moitié des femmes l'ont qualifiée de « difficile » « délicate » etc., et une la considérée comme un échec « ils n'apprennent rien ».



D'autre part, parmi les rares participants favorables à l'éducation inclusive qui sont au nombre de 13, on trouve 8 hommes soit un peu plus du quart des participants alors que les femmes ne sont qu'au nombre de 5 et ne représentent donc même pas le dixième de l'ensemble.

De même, 10 sur les 12 participants qui ont opté pour l'éducation dans des établissements spécialisés sont des femmes. Les 2 seuls stagiaires qui ont jugé la présence d'une A.V.S dans leur classe comme étant non souhaitable sont des femmes.

4 femmes considèrent la présence d'un ESH comme une charge de travail supplémentaire pour un seul homme. Il est vrai que ce chiffre est dérisoire, mais les participantes à penser cela sont 4 fois supérieures aux participants alors que dans l'ensemble elles représentent le double de la population masculine.

Dans le même sens, 20 hommes sur les 31 participants trouvent que la présence d'un ESH dans leur classe est un fait naturel, soit près des deux tiers, alors que moins de la moitié des femmes partage ce point de vue avec 28 sur les 63 participantes.

Toutes les participantes ayant exprimé leurs appréhensions concernant l'éducation d'un apprenant souffrant de troubles psychiques appartiennent à la population féminine.

De façon général, nous pouvons déduire que les hommes se sont montrés plus ouverts d'esprit, et moins inquiets à l'idée d'accueillir des ESH que les femmes et que les représentations qu'ils s'en font sont plutôt positives.

Cependant, il est à noter que si les proportions restent constantes chez les hommes en passant d'une catégorie d'âge à une autre, elles varient parfois significativement chez les femmes. Citons les exemples les plus éloquents :

Les 5 participantes qui estiment ne pas avoir besoin d'être formées à l'éducation inclusive appartiennent sans exception à la catégorie d'âge allant de 21 à 25 ans.

Il en va de même pour les 10 femmes qui pensent que la présence d'une A.V.S en classe n'est pas nécessaire et qu'elles peuvent gérer la situation par leurs propres moyens.

4 sur les 5 femmes ayant opté pour l'inclusion d'un ESH dans une classe ordinaire appartiennent à cette même catégorie, une seule fait partie des 26-30 ans, et aucune ne fait partie de la catégorie suivante.

La réponse à certaines questions nous fait penser que les femmes deviennent plus réservées, nourrissent plus d'inquiétude, -ou, selon un autre point de vue, peut-être qu'elles sont plus lucides au contraire- quant aux implications de l'éducation inclusive au fil de l'âge.



De façon générale, nous avons observé un certain équilibre dans les réponses entre personnes expérimentées dans l'enseignement et celle qui ne le sont pas. Néanmoins, les proportions sont parfois différentes dès lors qu'il s'agit de personnes ayant eu une expérience effective auprès d'ESH.

Nous remarquons que leurs réponses se recoupent souvent, comme si l'expérience avait contribué à orienter leurs choix. Ils sont par exemple plus des deux tiers (11/15) à penser que le mode d'éducation d'ESH dépend de la nature de son handicap. En cela ils optent pour la réponse la plus prudente.

Ils sont 10/15 à juger la présence d'une A.V.S « souhaitable » en classe.

Ils sont également 10 à considérer la présence d'un ESH comme un « défi à relever ».

9 Parmi eux auraient souhaité être préparés à l'accueil d'un ESH lors de leur formation initiale. Et aucun n'estime pouvoir se passer d'une formation en la matière.

Ils sont enfin 11/15 à exprimer le besoin d'avoir un module général sur le handicap lors de leur formation.

Enfin, si nous avons décidé de ne pas prendre en compte le critère de la déclinaison de l'identité, observons seulement que les réponses exceptionnellement rares qui pourraient impliquer une certaine hostilité à l'égard des ESH ont été exprimées sous couvert de l'anonymat comme les 5 participants pensant qu'un tel apprenant constitue une « charge de travail supplémentaire » ou encore les 2 participantes qui trouvent que la présence d'une A.V.S est « non souhaitable ».



Conclusion

Malgré une participation moins importante que ce que nous escomptions lors de la réalisation de ce questionnaire, nous avons pu obtenir un échantillon suffisamment hétérogène et représentatif et avons pu nous faire une idée des représentations que se font les professeurs stagiaires des ESH, de l'éducation inclusive et de ses implications.

Certes, dans l'ensemble, les professeurs stagiaires se sont montrés plutôt réticents concernant l'admission d'un ESH dans une classe ordinaire, mais ont fait preuve d'une certaine ouverture d'esprit quant à l'accueil d'une A.V.S, ont majoritairement vu d'un œil positif la présence d'un tel élève dans leur classe, et ont manifesté une réelle volonté de s'y former.

Il s'est avéré que les hommes ne partagent pas certaines craintes exprimées par les femmes, et sont plus enclins à accepter certains aspects de l'éducation inclusive. Par ailleurs, l'autisme et les « troubles psychiques » sont les types de handicap qui nourrissent le plus d'appréhension chez les participantes.

Enfin, nous regrettons la faible participation de personnes ayant eu une expérience auprès d'un ESH, ce qui était en quelque sorte prévisible car ces apprenants se font encore trop rares dans les classes ordinaires et nos stagiaires sont peu expérimentés. Cependant, nous remarquons que globalement les réponses de cette catégorie de participants vont le plus souvent dans le même sens ce qui nous pousse à supposer que les résultats n'auraient pas été différents avec un échantillon plus large.



Références bibliographiques

- ABRIC, J.-C., 2003, « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans Jodelet, D. *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 7^e édition, Pp. 203-223.
- Abric, J.-C., (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1987), *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset : Delval.
- Grimes, P. (2014), Enseignants, inclusion, enseignement centré sur l'apprenant et pédagogie *Webinaire 12 - Livret technique n°2* © Fonds des Nations Unies pour l'Enfance UNICEF
- https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/LIVRET%2012%20%20FINAL_0.pdf
- Visité le 18 août 2023.
- Guenier, H. (1996), « représentations linguistique » dans Moreau. M.L *sociolinguistique, concepts de base*, liège : Mardaga pp. 246-252.
- Jodelet, D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans Jodelet D. *Les représentations sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 31-61.
- Kumar R. (2011), *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*, 3rd edition, New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Moliner, P. (2000), « Étudier pour quoi faire? » dans Garnier C. & Rouquette M. L., *Représentation et Education*. Montréal : Edition Nouvelle, pp. 79-92.
- Moscovici, S., (1988), "Notes toward a description of social representations" dans *European Journal of Social Psychology*, n°18 pp. 211-250.
- Royaume du Maroc, *Dahir* du 27 avril 2016 portant loi n° 97-13 relative à la protection et à la promotion des droits des personnes en situation de handicap, article 11, P. 752.
- Royaume du Maroc, Ministère de la Solidarité, du Développement Social, de l'Egalité et de la Famille, (2016), *LA POLITIQUE PUBLIQUE INTÉGRÉE POUR LA PROMOTION DES DROITS DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP 2016-2026* Rabat : AZ-Editions.



Annexes

Annexe 01 : Le questionnaire

1. Votre Nom ou pseudonyme :
2. Vous êtes
 - A. Une femme
 - B. Un homme
3. Votre âge se situe :
 - A. Entre 21 et 25 ans
 - B. Entre 26 et 30 ans.
 - C. Plus de 30 ans
4. Avez-vous une expérience professionnelle ?
 - A. Dans l'enseignement ou en relation avec l'enseignement
 - B. Aucune expérience professionnelle ou expérience dans un autre domaine
5. Durant votre expérience professionnelle, (si expérience il y a), avez-vous accueilli un apprenant porteur de handicap ou ayant des troubles d'apprentissage ?
 - A. Oui
 - B. Non
6. si vous avez répondu « oui » à la question précédente, que pensez-vous de cette expérience ?
7. À votre avis, un apprenant porteur de handicap ou souffrant de troubles d'apprentissage doit étudier :
 - A. Dans une classe ordinaire, avec des apprenants sans handicap
 - B. Dans une classe spécialisée, avec des apprenants à besoins spécifiques, mais dans un établissement ordinaire
 - C. Dans un établissement spécialisé
 - D. Cela dépend de la nature du handicap de l'apprenant
8. Pour vous, la présence d'une assistante de vie scolaire dans votre classe est:
 - A. Souhaitable car c'est une aide précieuse pour l'apprenant porteur de handicap ou souffrant de troubles d'apprentissage
 - B. Non souhaitable car je ressens sa présence comme une intrusion dans ma classe
 - C. Non nécessaire car je préfère me charger de son accompagnement moi-même et mettre à contribution les autres apprenants de la classe
 - D. Cela dépend de la nature du handicap
9. Percevez-vous la présence d'un apprenant porteur de handicap ou ayant des troubles d'apprentissage dans votre classe comme :
 - A. Une charge de travail supplémentaire
 - B. Un défi à relever
 - C. Ni l'un ni l'autre : sa présence est un fait naturel
 - D. Autre réponse
10. Pensez-vous, en tant qu'enseignant, que le degré de difficultés à intervenir auprès d'un apprenant à besoins spécifiques varie selon la nature de son handicap ?
11. Afin de vous préparer à accueillir éventuellement un apprenant à besoins spécifiques dans votre classe :
 - A. Vous souhaiteriez avoir un module traitant des méthodes d'enseignement liées à l'éducation inclusive lors de votre formation initiale
 - B. Vous aimeriez bénéficier d'une formation continue et ponctuelle traitant ce sujet
 - C. Vous estimez ne pas avoir besoin d'une telle formation et pouvoir gérer ce genre de situations d'apprentissage par vos propres moyens



- D. Vous estimez ne pas avoir besoin d'une telle formation parce que vous ne vous sentez nullement concerné(e) par la question
12. Si un module relatif à l'éducation inclusive était dispensé dans les Centres Régionaux de Formation aux Métiers de l'Éducation et de la Formation, vous préféreriez :
- A. Avoir une maîtrise des méthodes d'enseignements pour les apprenants avec autisme telles que la méthode A.B.A.
- B. Vous spécialiser dans la langue des signes
- C. Apprendre l'alphabet Braille
- D. Un module général traitant brièvement les différents types de handicap et troubles d'apprentissage (telles que la dyslexie, dysphasie, dyspraxie etc) ainsi que les stratégies d'intervention en classe de manière plutôt succincte
- E. Autre réponse

Annexe 02 : Réponses des participants à la question 06

A. Catégorie 21-25 ans

- Femmes :

1 : Pas de réponse.

2 : « C'était très difficile de comprendre les besoins réels de l'enfant surtout que je n'avais pas une formation dans la psychologie »

3 : « Elle m'a permis de gérer ce genre de situation, ainsi que de dépasser les difficultés qui diffèrent selon la nature des handicapés. »

4 : « C'était difficile. »

B. Catégorie 26-30 ans :

- Femmes :

1 : « C'était très touchant et j'espère bien qu'ils auront des écoles spéciales pour eux car ils n'apprennent rien avec les autres apprenants. »

Hommes :

1 : « C'était enrichissant »

2 : « C'était une bonne expérience qui m'a permis d'apprendre tant de choses. »

C. Catégorie plus de 30 ans :

Femmes :

1 : « Difficile, je ne suis pas formée »

2 : « Impressionnante et en quelque sorte délicate. »

3 : « Cette expérience m'a donné l'occasion de connaître un autre type d'apprenants et d'enrichir mon expérience »

4 : « Il faut une préparation particulière pour bien encadrer ces apprenants. »

5 : « Malheureusement, notre formation en métier d'enseignement ne nous offre pas les moyens en termes de théorie sur comment prendre en charge un enfant handicapé, néanmoins, notre responsabilité nous dicte de chercher pour aider ces enfants chacun selon ses besoins spécifiques. »

6 : « une expérience belle et riche au même temps. »

- Hommes :



1 : « C'est une expérience instructive. »

2 : « Bonne ».

Annexe 03 : Question 07

À votre avis, un apprenant porteur de handicap ou souffrant de troubles d'apprentissage doit étudier :

Réponse A : Dans une classe ordinaire, avec des apprenants sans handicap			
	Femmes	Hommes	Total
	5/63	8/31	13/94
Exp	3/34	3/15	6/49
Exp ESH	1/11	0/4	1/15
21-25 Ans	4/36	3/9	7/45
Exp	3/17	1/4	4/21
Exp ESH	1/4	0	1/4
26-30 ans	1/16	2/12	3/28
Exp	0/7	1/5	1/12
Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	0/11	3/10	3/21
Exp	0/10	1/6	1/16
Exp ESH	0/6	0/2	0/8
Réponse B : Dans une classe spécialisée, avec des apprenants à besoins spécifiques, mais dans un établissement ordinaire			
	Femmes	Hommes	Total
	10/63	7/31	17/94
Exp	4/34	2/15	6/49
Exp ESH	2/11	0/4	2/15
21-25 Ans	6/36	2/9	8/45
Exp	2/17	1/4	3/21



Exp ESH	¼	0	¼
26-30 ans	2/16	4/12	6/28
Exp	0/7	1/5	1/12
Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	2/11	1/10	3/21
Exp	2/10	0/6	2/16
Exp ESH	1/6	0/2	1/8

Réponse C : Dans un établissement spécialisé

	Femmes	Hommes	Total
	10/63	2/31	12/94
Exp	5/34	2/15	7/49
Exp ESH	1/11	0/4	1/15
21-25 Ans	5/36	1/9	6/45
Exp	3/17	¼	4/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	4/16	0/12	4/28
Exp	2/7	0/5	2/12
Exp ESH	1/1	0/2	1/3
Plus de 30 ans	1/11	1/10	2/21
Exp	0/10	1/6	1/16
Exp ESH	0/6	0/2	0/8

Réponse D : Cela dépend de la nature du handicap

	Femmes	Hommes	Total
	38/63	13/31	51/94



Exp	22/34	8/15	30/49
Exp ESH	7/11	4/4	11/15
21-25 Ans	21/36	3/9	24/45
Exp	9/17	¼	10/21
Exp ESH	2/4	0	2/4
26-30 ans	9/16	6/12	15/28
Exp	5/7	3/5	8/12
Exp ESH	0/1	2/2	2/3
Plus de 30 ans	8/11	4/10	12/21
Exp	8/10	4/6	12/16
Exp ESH	5/6	2/2	7/8

Annexe 04 : Question 08

Pour vous, la présence d'une assistante de vie scolaire dans votre classe est :

Réponse A : Souhaitable car c'est une aide précieuse pour l'apprenant porteur de handicap ou souffrant de troubles d'apprentissage

	Femmes	Hommes	Total
	31/63	16/31	47/94
Exp	17/34	8/15	25/49
Exp ESH	7/11	¾	10/15
21-25 Ans	18/36	5/9	23/45
Exp	8/17	2/4	10/21
Exp ESH	2/4	0	2/4
26-30 ans	5/16	6/12	11/28
Exp	2/7	1/5	3/12
Exp ESH	0/1	½	1/3
Plus de 30 ans	8/11	5/10	13/21



Exp	7/10	3/6	10/16
Exp ESH	5/6	2/2	7/8
Réponse B : Non souhaitable car je ressens sa présence comme une intrusion dans ma classe			
	Femmes	Hommes	Total
	2/63	0/31	2/94
Exp	1/34	0/15	1/49
Exp ESH	0/11	0/4	0/15
21-25 Ans	1/36	0/9	1/45
Exp	1/17	0/4	1/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	1/16	0/12	1/28
Exp	0/7	0/5	0/12
Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	0/11	0/10	0/21
Exp	0/10	0/6	0/16
Exp ESH	0/6	0/2	0/8
Réponse C : Non nécessaire car je préfère me charger de son accompagnement moi-même et mettre à contribution les autres apprenants de la classe			
	Femmes	Hommes	Total
	10/63	7/31	17/94
Exp	6/34	4/15	10/49
Exp ESH	1/11	¼	2/15
21-25 Ans	10/36	2/9	12/45
Exp	6/17	¼	7/21
Exp ESH	¼	0	¼



26-30 ans	0/16	3/12	3/28
Exp	0/7	2/5	2/12
Exp ESH	0/1	½	1/3
Plus de 30 ans	0/11	2/10	2/21
Exp	0/10	1/6	1/16
Exp ESH	0/6	0/2	0/8
Réponse D : Cela dépend de la nature du handicap			
	Femmes	Hommes	Total
	20/63	8/31	28/94
Exp	10/34	5/15	15/49
Exp ESH	3/11	0/4	3/15
21-25 Ans	7/36	2/9	9/45
Exp	2/17	¼	3/21
Exp ESH	¼	0	¼
26-30 ans	10/16	3/12	13/28
Exp	5/7	2/5	7/12
Exp ESH	1/1	0/2	1/3
Plus de 30 ans	3/11	3/10	6/21
Exp	3/10	2/6	5/16
Exp ESH	1/6	0/2	1/8

Annexe 05 : Question 09

Percevez-vous la présence d'un apprenant porteur de handicap ou ayant des troubles d'apprentissage dans votre classe comme :

Réponse A : Une charge de travail supplémentaire

	Femmes	Hommes	Total
	4/63	1/31	5/94
Exp	2/34	0/15	2/49



Exp ESH	0/11	0/4	0/15
21-25 Ans	3/36	0/9	3/45
Exp	1/17	0/4	1/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	0/16	1/12	1/28
Exp	0/7	0/5	0/12
Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	1/11	0/10	1/21
Exp	1/10	0/6	1/16
Exp ESH	0/6	0/2	0/8

Réponse B : Un défi à relever

	Femmes	Hommes	Total
	29/63	10/31	39/94
Exp	16/34	7/15	23/49
Exp ESH	7/11	3/4	10/15
21-25 Ans	15/36	3/9	18/45
Exp	8/17	2/4	10/21
Exp ESH	4/4	0	4/4
26-30 ans	10/16	2/12	12/28
Exp	4/7	2/5	6/12
Exp ESH	0/1	2/2	2/3
Plus de 30 ans	4/11	5/10	9/21
Exp	4/10	3/6	7/16
Exp ESH	3/6	1/2	4/8

Réponse C : Ni l'un ni l'autre: sa présence est un fait naturel

	Femmes	Hommes	Total
--	--------	--------	-------



	28/63	20/31	48/94
Exp	14/34	8/15	22/49
Exp ESH	3/11	¼	4/15
21-25 Ans	18/36	6/9	24/45
Exp	8/17	2/4	10/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	4/16	9/12	13/28
Exp	1/7	3/5	4/12
Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	6/11	5/10	11/21
Exp	5/10	3/6	8/16
Exp ESH	3/6	1/2	4/8
Réponse D : Autre			
	Femmes	Hommes	Total
	2/63	0/31	2/94
Exp	2/34	0/15	2/49
Exp ESH	1/11	0/4	1/15
21-25 Ans	0/36	0/9	0/45
Exp	0/17	0/4	0/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	2/16	0/12	2/28
Exp	2/7	0/5	2/12
Exp ESH	1/1	0/2	1/3
Plus de 30 ans	0/11	0/10	0/21
Exp	0/10	0/6	0/16



Annexe 06 : Question 10

Pensez-vous, en tant qu'enseignant, que le degré de difficultés à intervenir auprès d'un apprenant à besoins spécifiques varie selon la nature de son handicap ?

Absence de réponse			
	Femmes	Hommes	Total
	6/63	4/31	10/94
Exp	4/34	3/15	7/49
Exp ESH	1/11	0/4	1/15
21-25 Ans	4/36	2/9	6/45
Exp	3/17	1/4	4/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	1/16	1/12	2/28
Exp	0/7	1/5	0/12
Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	1/11	1/10	2/21
Exp	1/10	1/6	2/16
Exp ESH	1/6	0/2	1/8
Réponse négative			
	Femmes	Hommes	Total
	1/63	1/31	2/94
Exp	0/34	0/15	0/49
Exp ESH	0/11	0/4	0/15
21-25 Ans	1/36	0/9	1/45
Exp	0/17	0/4	0/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	0/16	0/12	0/28
Exp	0/7	0/5	0/12



Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	0/11	1/10	1/21
Exp	0/10	0/6	0/16
Exp ESH	0/6	0/2	0/8
Réponse Affirmative			
	Femmes	Hommes	Total
	56/63	26/31	82/94
Exp	30/34	12/15	42/49
Exp ESH	10/11	4/4	14/15
21-25 Ans	31/36	7/9	38/45
Exp	14/17	3/4	17/21
Exp ESH	4/4	0	4/4
26-30 ans	15/16	11/12	26/28
Exp	7/7	4/5	11/12
Exp ESH	1/1	2/2	3/3
Plus de 30 ans	10/11	8/10	18/21
Exp	9/10	5/6	14/16
Exp ESH	5/6	2/2	7/8

Réponses rédigées à la question 10 :

A. Catégorie 21-25 ans :

- Femmes

1 : « Chaque handicap a besoin d'être traité différemment. »

2 : « Oui bien sûr la nature du handicap en dit trop sur le degré de difficultés qu'on peut rencontrer. »

3 : « Oui, Il aura besoin de méthodes spécifiques selon la nature de son handicap. »

4 : « Oui parce qu'il y a des types de handicaps qui demandent plus d'efforts de la part de l'enseignant tandis qu'il y a des apprenants porteurs de handicap qui peuvent adhérer et s'intégrer avec des apprenants normaux. »

5 (Exp) : « Elle diffère d'un enfant à un autre. »



6 (Exp) : « Oui, la nature du handicap peut être simple de telle sorte qu'on peut le surmonter. »

7 (Exp) : « Le degré de difficultés diffère selon les différents handicaps et troubles d'apprentissage, je pense que la difficulté augmente avec les apprenants ayant des besoins et des troubles psychiques. »

8 (Exp ESH) : « Oui, les difficultés diffèrent selon la nature de son handicap. »

- Hommes :

1 : « Je pense que oui. La nature de l'handicap implique des difficultés spécifiques. Tout apprenant, avec handicap ou sans, bute sur des difficultés qui varient de l'un à l'autre. »

2 : « Oui, tout à fait, parce que cet apprenant est exceptionnel, il a besoin d'une façon différente. »

3 (Exp) : « Oui, le degré de difficultés varie selon la nature de l'handicap »

B. Catégorie 26-30 ans :

- Femmes :

1 : « Oui cela dépend de la nature du handicap, par exemple avoir un autiste parmi les autres apprenants demande beaucoup d'efforts de la part de son enseignant car le malade est trop déconnecté de son milieu., ça nécessite donc un comportement précis vis-à-vis du malade. »

2 (Exp.) : « Oui, le degré de la difficulté dépend de la situation de chaque handicap. »

3 (Exp) : « Oui bien sûr, le degré varie selon la nature de l'handicap. Y en a ceux qu'on peut faire avec et ceux qui nécessitent un accompagnement. »

4 (Exp) : « Oui, car chaque apprenant a des difficultés différentes de l'autre. »

5 (Exp) : « Se comporter avec lui comme un membre de la classe pour qu'il ne se sente pas différent. »

-Hommes :

1 : « Oui cela dépend de la nature de son handicap. »

2 : « Cela dépend de ses besoins. »

3 : « Oui chaque apprenant a besoin d'un stratagème spécifique dans son apprentissage. Le handicap est un fait naturel »

4 (Exp ESH) : « Oui cela dépend du handicap. »

C. Catégorie plus de 30 ans :

- Femmes :

1 : « Effectivement chaque besoin nécessite un traitement typique. »

2 (Exp ESH) : « Oui, cela reste toujours dépendant de la nature de l'handicap. »

3 (Exp ESH) : « Je pense que c'est normal que le degré de difficultés à intervenir varie selon la nature de l'handicap car un handicap physique ne peut valoir un autre qui éprouve une difficulté d'apprentissage ou un autiste... »

4 (Exp ESH) : « Bien sûr, un enfant trisomique n'est pas comme un enfant autiste par exemple. »

- Hommes

1 (Exp.) : « Le degré de difficulté diffère selon la gravité du handicap »



2 (Exp ESH) : « Oui, c'est la nature du handicap qui décide le degré de l'intervention »

Annexe 07 : Question 11

Afin de vous préparer à accueillir éventuellement un apprenant à besoins spécifiques dans votre classe :

Réponse A : Vous souhaiteriez avoir un module traitant des méthodes d'enseignement liées à l'éducation inclusive lors de votre formation initiale			
	Femmes	Hommes	Total
	23/63	13/31	36/94
Exp	11/34	9/15	20/49
Exp ESH	5/11	4/4	9/15
21-25 Ans	12/36	1/9	13/45
Exp	6/17	1/4	7/21
Exp ESH	2/4	0	2/4
26-30 ans	5/16	6/12	11/28
Exp	0/7	3/5	3/12
Exp ESH	0/1	2/2	3/3
Plus de 30 ans	6/11	6/10	12/21
Exp	5/10	5/6	10/16
Exp ESH	3/6	2/2	5/8
Réponse B : Vous aimeriez bénéficier d'une formation continue et ponctuelle traitant ce sujet			
	Femmes	Hommes	Total
	35/63	15/31	50/94
Exp	21/34	5/15	26/49
Exp ESH	6/11	0/4	6/15
21-25 Ans	19/36	7/9	26/45
Exp	9/17	2/4	11/21
Exp ESH	2/4	0	2/4



26-30 ans	11/16	5/12	16/28
Exp	7/7	2/5	9/12
Exp ESH	1/1	0/2	1/3
Plus de 30 ans	5/11	3/10	8/21
Exp	5/10	1/6	6/16
Exp ESH	3/6	0/2	3/8

Réponse C : Vous estimez ne pas avoir besoin d'une telle formation et pouvoir gérer ce genre de situations d'apprentissage par vos propres moyens

	Femmes	Hommes	Total
	5/63	3/31	8/94
Exp	2/34	1/15	3/49
Exp ESH	0/11	0/4	0/15
21-25 Ans	5/36	1/9	6/45
Exp	2/17	1/4	3/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	0/16	1/12	1/28
Exp	0/7	0/5	0/12
Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	0/11	1/10	1/21
Exp	0/10	0/6	0/16
Exp ESH	0/6	0/2	0/8

Réponse D : Vous estimer ne pas avoir besoin d'une telle formation parce que vous ne vous sentez nullement concerné(e) par la question

	Femmes	Hommes	Total
	0	0	0



Exp	/34	/15	/49
Exp ESH	/11	/4	/15
21-25 Ans	/36	/9	/45
Exp	/17	/4	/21
Exp ESH	/4	0	/4
26-30 ans	/16	/12	/28
Exp	/7	/5	/12
Exp ESH	/1	/2	/3
Plus de 30 ans	/11	/10	/21
Exp	/10	/6	/16
Exp ESH	/6	/2	/8

Annexe 08 : Question 12

Si un module relatif à l'éducation inclusive était dispensé dans les Centres Régionaux de Formation aux Métiers de l'Éducation et de la Formation, vous préféreriez :

Réponse A : Avoir une maîtrise des méthodes d'enseignements pour les apprenants avec autisme telles que la méthode A.B.A.

	Femmes	Hommes	Total
	4/63	5/31	9/94
Exp	2/34	2/15	4/49
Exp ESH	0/11	¼	1/15
21-25 Ans	2/36	0/9	2/45
Exp	1/17	0/4	1/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	2/16	4/12	6/28
Exp	1/7	2/5	3/12
Exp ESH	0/1	½	1/3
Plus de 30 ans	0/11	1/10	1/21



Exp	0/10	0/6	0/16
Exp ESH	0/6	0/2	0/8
Réponse B : Vous spécialiser dans la langue des signes			
	Femmes	Hommes	Total
	4/63	2/31	6/94
Exp	2/34	1/15	3/49
Exp ESH	0/11	0/4	0/15
21-25 Ans	3/36	1/9	4/45
Exp	1/17	¼	2/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	1/16	0/12	1/28
Exp	1/7	0/5	1/12
Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	0/11	1/10	1/21
Exp	0/10	0/6	0/16
Exp ESH	0/6	0/2	0/8
Réponse C : Apprendre l'alphabet Braille			
	Femmes	Hommes	Total
	2/63	2/31	4/94
Exp	2/34	1/15	3/49
Exp ESH	0/11	0/4	0/15
21-25 Ans	2/36	1/9	3/45
Exp	2/17	0/4	2/21
Exp ESH	0/4	0	0/4
26-30 ans	0/16	1/12	1/28



Exp	0/7	1/5	1/12
Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	0/11	0/10	0/21
Exp	0/10	0/6	0/16
Exp ESH	0/6	0/2	0/8

Réponse D : Un module général traitant brièvement les différents types de handicap et troubles d'apprentissage (telles que la dyslexie, dysphasie, dyspraxie etc) ainsi que les stratégies d'intervention en classe de manière plutôt succincte

	Femmes	Hommes	Total
	48/63	21/31	69/94
Exp	23/34	10/15	33/49
Exp ESH	8/11	3/4	11/15
21-25 Ans	27/36	7/9	34/45
Exp	11/17	2/4	13/21
Exp ESH	$\frac{3}{4}$	0	$\frac{3}{4}$
26-30 ans	13/16	7/12	20/28
Exp	5/7	2/5	7/12
Exp ESH	1/1	$\frac{1}{2}$	2/3
Plus de 30 ans	8/11	7/10	15/21
Exp	7/10	6/6	13/16
Exp ESH	4/6	2/2	6/8

Réponse E : Autre

	5/63	1/31	6/94
Exp	5/34	0/15	5/49
Exp ESH	3/11	0/4	3/15



21-25 Ans	2/36	0/9	2/45
Exp	2/17	0/4	2/21
Exp ESH	¼	0	¼
26-30 ans	0/16	0/12	0/28
Exp	0/7	0/5	0/12
Exp ESH	0/1	0/2	0/3
Plus de 30 ans	3/11	1/10	4/21
Exp	3/10	0/6	3/16
Exp ESH	2/6	0/2	2/8

Réponses rédigées à la question 12

A Catégorie 21-26 ans :

Femmes

1 : « Je préfère les quatre ».

2 (Exp ESH) : « On ne peut pas se spécialiser dans un seul handicap car on peut être confronté à tous les types. »

C Catégorie plus de 30 ans :

Femmes :

1 (Exp) : « Les retard psychomoteurs. »

2 (Exp ESH) : « Toutes les propositions ci-dessus. »

3 (Exp ESH) : « Peut-être un peu de tout pour pouvoir aider toute personne dans le besoin. »

Hommes

1 « R.A.S »