

Mémoire, y compris stage professionnalisant[BR]- Séminaires méthodologiques intégratifs[BR]- Perception des enseignants sur leur rôle dans la prise en charge des élèves atteints de troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité : une exploration qualitative

Auteur : Viatour, Ambre-Jade

Promoteur(s) : Peters, Stéphanie

Faculté : Faculté de Médecine

Diplôme : Master en sciences de la santé publique, à finalité spécialisée en praticien spécialisé de santé publique

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24085>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

**PERCEPTION DES ENSEIGNANTS SUR LEUR ROLE
DANS LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES ATTEINTS
DE TROUBLES DU DEFICIT DE L'ATTENTION
AVEC OU SANS HYPERACTIVITE :
UNE EXPLORATION QUALITATIVE**

Mémoire présenté par Ambre-Jade VIATOUR

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de la Santé
publique

Finalité spécialisée en
praticien de santé
publique

Année académique 2024-2025

**PERCEPTION DES ENSEIGNANTS SUR LEUR ROLE
DANS LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES ATTEINTS
DE TROUBLES DU DEFICIT DE L'ATTENTION
AVEC OU SANS HYPERACTIVITE :
UNE EXPLORATION QUALITATIVE**

Mémoire présenté par Ambre-Jade VIATOUR
En vue de l'obtention du grade de Master en
Sciences de la Santé publique
Finalité spécialisée en praticien de santé publique

Promoteur : Stéphanie Peters
Chargée de cours suppléante – Fac. De Psychologie, Logopédie
et Sciences de l'éducation de l'ULiège
s.peters@uliege.be
+32 471 13 76 10

Année académique 2024-2025

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) NOM Prénom : VIATOUR Ambre-Jade

Matricule étudiant : s226304

Déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Liège et des dispositions du Règlement général des études et des évaluations. Je suis pleinement conscient(e) que la copie intégrale ou d'extraits de documents publiés sous quelque forme que ce soit (ouvrages, publications, rapports d'étudiant, internet, etc...) sans citation (i.e. mise en évidence de la citation par des guillemets) ni référence bibliographique précise est un plagiat qui constitue une violation des droits d'auteur relatifs aux documents originaux copiés indûment ainsi qu'une fraude. En conséquence, je m'engage à citer, selon les standards en vigueur dans ma discipline, toutes les sources que j'ai utilisées pour produire et écrire le mémoire que je dépose.

Fait le : 05/08/25

Signature :



Table des matières

Résumé.....	6
Abstract	7
Liste des abréviations.....	8
1. Préambule.....	1
2. Introduction.....	1
2.1. Définition et compréhension du TDA/H	1
2.2. Conséquences du TDA/H sur la scolarité.....	3
2.3. L'école inclusive : cadre et enjeux	3
2.4. Enseignants et inclusion : rôle et engagement.....	4
2.5. Intérêt de l'étude : enjeux éducatifs et de santé publique.....	5
2.6. Choix de l'angle problématique.....	6
3. Question de recherche et objectifs	7
3.1. Question de recherche.....	7
3.2. Objectif général	7
3.3. Objectif secondaire	7
4. Matériel et méthodes	7
4.1. Type d'étude.....	7
4.2. Population étudiée.....	7
4.3. Méthode d'échantillonnage	8
4.4. Taille de l'échantillon	8
4.5. Paramètres étudiés et outils de collecte des données	8
4.6. Organisation de la collecte de données	10
5. Analyse des résultats	12
5.1. Parcours et sentiment de compétence	13
5.2. Facteurs d'engagement dans l'inclusion.....	16
5.3. Perception du rôle et pratiques pédagogiques.....	18
5.4. Collaboration et soutien autour de l'inclusion.....	20
5.5. Contraintes et limites du système	22
6. Discussion, perspectives et conclusion.....	24
Bibliographie	36

Annexes :.....	44
Annexe 1 : Grille utilisée pour élaborer le guide d'entretien	44
Annexe 2 : Questions potentielles du guide d'entretien.....	46
Annexe 3 : Formulaire de consentement à l'étude	48
Annexe 4 : Critères de qualité analysé avec la grille COREQ	50
Annexe 5 : Réponse du comité d'éthique	52
Annexe 6 : Résumé thématique des verbatims	53

Résumé

Introduction : Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est un trouble neurodéveloppemental, caractérisé par un trouble de l'attention, de l'impulsivité et de l'hyperactivité. Il concerne un élève par classe. Il entraîne des répercussions au niveau scolaire, social et émotionnel, ainsi que des difficultés d'apprentissage, de concentration et de mémorisation. Dans la littérature scientifique internationale, les enseignants sont décrits comme des acteurs de première ligne capables de repérer les signes évocateurs du trouble, d'orienter les familles vers des professionnels et d'adapter leurs pratiques. Ils ont une position importante dans la mise en œuvre de l'inclusion. Qu'en est-il en Belgique ? Quel rôle les enseignants occupent-ils concrètement dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H ? De quels leviers disposent-ils ? A quels freins sont-ils confrontés ? Ce travail tente d'y répondre à travers une approche psychosociale.

Matériel et méthodes : Une approche qualitative a été choisie avec un design phénoménologique. Les données ont été recueillies au travers d'entretiens réalisés auprès de douze enseignants primaires exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces enseignants ont été sélectionnés via une méthode d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné.

Résultats : Les résultats mettent en évidence le rôle central de l'enseignant dans l'accompagnement et l'inclusion globale des élèves à besoins spécifiques. Les enseignants prennent de nombreuses initiatives, parfois de manière spontanée, pour adapter l'environnement de classe aux besoins des élèves. Cependant, la limite de leur rôle reste parfois floue pour certains, ce qui peut entraîner un sentiment d'incertitude ou d'illégitimité.

Conclusion : La plupart des enseignants perçoivent leur rôle comme dépassant la simple transmission de savoirs. Ils observent l'élève, repèrent les signes, adaptent leur pédagogie et orientent les familles. La qualité de l'inclusion dépend en partie de l'engagement de l'enseignant. Celui-ci repose sur des leviers personnels, relationnels et contextuels, mais se heurte aussi à différents freins tels que le manque de temps, de ressources et de formations. Le rôle de l'enseignant évolue, mais il reste parfois marqué par une imprécision institutionnelle. Cette étude met ainsi en lumière le besoin d'un accompagnement plus humain et mieux adapté aux réalités vécues sur le terrain.

Mots-clés : Étude qualitative ; Inclusion scolaire ; TDA/H ; Perception des enseignants

Abstract

Introduction : Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurodevelopmental condition characterized by attention deficits, impulsivity, and hyperactivity. It is estimated to affect approximately one student per classroom. This disorder has academic, social, and emotional repercussions, leading to difficulties in learning, concentration, and memory. In the scientific literature, teachers are described as frontline professionals who can identify warning signs, refer families to specialists, and adapt their teaching practices. They play a key role in implementing inclusive education. But what is the situation in Belgium? What role do teachers actually play in the inclusion of students with ADHD? What resources do they have at their disposal, and what barriers do they face? This study seeks to address these questions through a psychosocial approach.

Material and methods: A qualitative approach with a phenomenological design was chosen. Data were collected through interviews conducted with twelve primary school teachers working in the Wallonia-Brussels Federation. Participants were selected using a non-probability purposive sampling method.

Results : The results highlight the central role of teachers in supporting and fully including students with special needs. Teachers take numerous initiatives, sometimes spontaneously, to adapt the classroom environment to students' needs. However, the limits of their role remain unclear to some, which can lead to feelings of uncertainty.

Conclusion : Most teachers perceive their role as going beyond the simple transmission of knowledge. They observe students, identify signs, coordinate with families, and adapt their teaching methods. Teachers' commitment to inclusion determines its quality. It is based on personal, relational, and contextual levers. However, teachers face various obstacles, such as a lack of training, time, and resources. The role of teachers is evolving, but it sometimes remains marked by institutional uncertainty. This study highlights the need for more human support that is better adapted to the realities experienced in the field.

Keywords : Qualitative study; School inclusion; ADHD; Teachers' perceptions

Liste des abréviations

DAccE	: Dossier d'accompagnement de l'élève
PMS	: Centre psycho-médico-social
TDA/H	: Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
UNESCO	: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

1. Préambule

J'ai choisi ce thème car, étant moi-même concernée par le TDA/H, je suis particulièrement attentive à cette problématique. Mon diagnostic n'ayant été posé qu'à l'adolescence, j'ai rencontré des difficultés scolaires importantes illustrant l'impact négatif d'un repérage tardif. Travailler sur ce sujet allait me permettre de voir l'envers du miroir et d'explorer où se situent aujourd'hui les enseignants face à ce trouble.

C'est en lisant l'avis 158 du Conseil Supérieur de la Santé que l'idée de ce mémoire m'est venue. En effet, ils y exposent le fait qu'il existe des zones d'ombre qui entourent la mise en œuvre du décret de 2018 sur l'enseignement inclusif. Ils appellent à la clarification du rôle de chacun dans l'inclusion et notamment celui des enseignants.

Ce travail s'inscrit dans le cadre de mon Master en Sciences de la Santé Publique, à finalité praticien spécialisé en santé publique, à l'Université de Liège.

L'objectif de ce travail est d'explorer et comprendre la perception des enseignants dans leur rôle de prise en charge des élèves atteints de TDA/H et de recueillir les recommandations concrètes auprès d'eux afin d'espérer améliorer les pratiques éducatives qui soutiennent la prise en charge des élèves atteints de ce trouble.

Ce travail vise également à trouver des pistes afin de contribuer à la création d'un environnement scolaire plus équitable et inclusif et ainsi participer à l'épanouissement de tous les élèves, quels que soient leurs besoins.

Ce mémoire m'a permis de prendre conscience des avancées réalisées et des lacunes présentes en la matière. Même s'il reste encore du chemin pour atteindre un enseignement pleinement inclusif et équitable, l'espoir est permis.

2. Introduction

2.1. Définition et compréhension du TDA/H

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est un trouble neurodéveloppemental qui se manifeste par des symptômes tels que l'inattention, l'impulsivité et/ou l'hyperactivité, selon les critères du *Fifth Edition of the Diagnostic and*

Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (1–5). Pour poser un diagnostic, ces symptômes doivent persister plus de six mois et engendrer une perturbation dans la vie quotidienne de l'individu, que ce soit à l'école, au travail, à la maison ou dans les relations sociales (6,7). Le TDA/H fait partie des troubles neuropsychiatriques les plus fréquents chez les enfants, avec une prévalence mondiale entre 8 et 12 % selon le Lancet (5,8–10).

Les causes exactes du TDA/H restent incertaines, mais les recherches s'accordent à dire que l'origine serait multifactorielle, mêlant des facteurs biologiques, génétiques et environnementaux (11,12). La composante génétique semble jouer un rôle important, avec une héritabilité estimée à environ 76 %, ce qui témoigne d'une forte transmission familiale (8,11–15). D'autres facteurs, notamment environnementaux, pourraient jouer un rôle dans l'apparition ou la sévérité du TDA/H, même si les liens de causalité restent à ce jour controversés (11,12,16).

Le TDA/H est généralement diagnostiqué avant l'âge de 12 ans, mais il ne disparaît pas toujours avec le temps : dans environ 30 à 50 % des cas, il persiste à l'âge adulte (5,15,17). Le diagnostic a un rôle important, car il permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'enfant, d'identifier ses forces, ses difficultés et de mettre en place un accompagnement plus adapté à ses besoins (18). Souvent, les enfants concernés souffrent également de comorbidités telles que l'anxiété, la dépression, les troubles du comportement et de l'apprentissage (19).

À l'heure actuelle, il n'existe pas de traitement curatif du TDA/H (6). La prise en charge repose donc sur une approche multidisciplinaire, qui combine différents types d'interventions. Celles-ci visent à aider l'enfant à mieux comprendre et gérer ses difficultés, mais aussi à aménager son environnement pour favoriser son autonomie et l'accompagner dans la régulation de ses comportements (18,20,21). Cette approche se décline en deux axes principaux.

D'une part, certaines interventions s'adressent directement à l'enfant, en l'aidant à développer des stratégies pour gérer ses symptômes au quotidien. Cela peut passer par un accompagnement éducatif (comme la psychoéducation), des thérapies cognitivo-comportementales ou encore une approche psychodynamique (20,21). Dans les cas les plus sévères, un traitement médicamenteux peut aussi être envisagé pour atténuer les symptômes (22,23).

D'autre part, il est aussi possible d'agir sur l'environnement de l'enfant, en l'adaptant à ses besoins spécifiques (18). Cela peut passer par un aménagement de l'espace de travail : changer la disposition des sièges, ajuster l'éclairage ou limiter les sources de bruit (18). Pour réduire les distractions, certains outils comme les casques antibruit peuvent être utiles, tout comme une organisation du travail plus flexible, avec des temps de concentration plus courts entrecoupés de pauses actives (18). En milieu scolaire, la mise en place d'aménagements raisonnables permet justement de répondre plus concrètement aux besoins des élèves atteints de TDA/H (20,21).

2.2. Conséquences du TDA/H sur la scolarité

Le TDA/H touche de nombreux aspects du développement de l'enfant, tant sur le plan des apprentissages que dans ses relations sociales et son bien-être psychologique (7). Le trouble touche environ un élève par classe, avec une prévalence estimée entre 3 et 5 % chez les enfants en âge scolaire (1–3,24–26). Ceux-ci présentent souvent une grande distractibilité, une hyperactivité et un manque d'inhibition (6). Ces comportements peuvent rendre l'apprentissage plus compliqué, notamment au niveau du respect des consignes et de la réalisation des tâches scolaires demandées, générant parfois des comportements qui perturbent la classe, l'enseignant ou mettent l'élève lui-même en difficulté (25,27,28). Ces élèves rencontrent davantage de difficultés scolaires telles que des problèmes de mémorisation, de planification des tâches ou de la réalisation de certaines activités demandées, ce qui les expose à un risque accru d'échec scolaire, de redoublement ou même de décrochage (17,29–31). Ils sont également plus exposés à un risque de rejet social, à des interactions conflictuelles avec leurs pairs et à subir des moqueries (5).

2.3. L'école inclusive : cadre et enjeux

Il est nécessaire de faire la distinction entre l'intégration et l'inclusion. L'intégration est le fait d'accueillir un enfant avec des besoins spécifiques ou en situation de handicap, dans un groupe ou dans une classe ordinaire, favorisant ainsi son développement social et scolaire (32,33). Elle constitue une étape vers une inclusion globale des enfants à besoins spécifiques ou en situation de handicap (32). L'inclusion va plus loin, c'est un terme moderne qui désigne le fait qu'un enfant ayant des besoins spécifiques ou en situation de handicap suit une scolarité dans une école ordinaire, en transformant l'environnement scolaire afin d'assurer une participation globale de l'élève (32,33). En résumé, dans l'intégration, c'est à l'enfant de

s'adapter au cadre, alors que dans l'inclusion, c'est le cadre qui s'adapte à l'enfant. Le fait d'inclure les enfants à besoins spécifiques dans des écoles ordinaires au lieu de l'école spécialisée a des bénéfices sur ses relations sociales, son développement psycho-émotionnel et intellectuel (32).

Depuis plusieurs décennies, la question de l'inclusion scolaire fait l'objet d'un engagement au niveau international. En 1994, la Déclaration de Salamanque a posé les bases d'une école plus inclusive, en affirmant que chaque enfant, quels que soient ses besoins, a le droit d'apprendre aux côtés des autres, dans un cadre adapté à ses particularités (34,35). L'idée est d'adapter les pratiques pédagogiques afin de permettre la réussite et l'épanouissement des élèves dans l'enseignement ordinaire (34,35). La Belgique a confirmé cet engagement en 2009 en ratifiant la convention de l'ONU, qui reconnaît à chaque élève le droit à une éducation inclusive et qui vise à promouvoir l'égalité des chances à l'école (36,37).

C'est dans cette optique que s'inscrit le Pacte pour un enseignement d'excellence, lancé en 2017, qui a la volonté de rendre l'école plus inclusive pour tous les élèves (38,39). Concrètement, cela s'est traduit par la mise en place d'aménagements raisonnables, pensés pour compenser les obstacles qu'un élève à besoins spécifiques peut rencontrer dans sa scolarité (40,41). Les aménagements raisonnables visent à offrir à chacun des conditions d'apprentissage équitables et peuvent être matériels, immatériels ou organisationnels (20,21,40,41).

Pour soutenir les enseignants dans cette mission, les pôles territoriaux, rattachés à des écoles spécialisées, ont été créés pour partager leur expertise avec les écoles ordinaires et ainsi renforcer concrètement l'inclusion sur le terrain (42). Un autre outil facilitant l'inclusion est le dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE), qui permet un suivi du parcours scolaire, une meilleure compréhension des besoins de l'élève et une traçabilité des aides mises en place (43).

2.4. Enseignants et inclusion : rôle et leviers d'engagement

Selon la littérature, les enseignants jouent un rôle important dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H (17,44,45). Du fait de leurs interactions quotidiennes avec les élèves, ils sont en première ligne pour repérer les signes évocateurs du trouble, orienter les familles vers une évaluation clinique et mettre en œuvre des aménagements scolaires répondant aux besoins

de l'élève (27,44,46,47). Toutefois, leur engagement dans cette démarche inclusive dépend de plusieurs facteurs, certains facilitant leur implication, d'autres constituant des freins. Ce travail cherchera à mettre en lumière la manière dont, en Belgique, les enseignants perçoivent leur rôle au regard de ce que la littérature scientifique décrit.

Le sentiment de compétence constitue un levier important : lorsqu'ils se sentent formés, soutenus et outillés, les enseignants sont davantage ouverts à adopter des pratiques inclusives (39,48). Or, en Fédération Wallonie-Bruxelles, beaucoup d'enseignants expriment un manque de formation initiale sur les troubles de l'apprentissage, ce qui peut entraîner des maladresses, des incompréhensions, voire des doutes sur la légitimité du diagnostic, laissant parfois aux familles la charge de guider les enseignants (6,40).

L'attitude des enseignants face à la diversité scolaire joue aussi un rôle important dans leur engagement. Lorsqu'ils perçoivent positivement la diversité et l'inclusion, ils sont souvent plus motivés pour adapter leur pédagogie, ce qui améliore la réussite scolaire des élèves concernés (31,49–51). L'expérience et l'ancienneté semblent également jouer un rôle dans l'aisance des enseignants à gérer les besoins spécifiques des élèves (52–54). Ceux qui ont suivi une formation dédiée à ces enjeux adoptent plus souvent une posture bienveillante et collaborent davantage avec les familles (53,55,56).

2.5. Intérêt de l'étude : enjeux éducatifs et de santé publique

La qualité de l'accompagnement des élèves atteints de TDA/H repose notamment sur l'engagement des enseignants et sur la collaboration entre les différents acteurs éducatifs et médicaux impliqués (1,38). Leur rôle est important pour créer un environnement scolaire adapté aux besoins de l'élève et favoriser son inclusion scolaire (57). Mais pour pouvoir exercer ce rôle au mieux, il est nécessaire que les enseignants connaissent les limites de leur métier, qu'ils se sentent soutenus, outillés et formés pour pouvoir accompagner de manière adéquate les élèves atteints de TDA/H. Cependant, comme énoncé précédemment, de nombreux enseignants manquent de formation pour répondre aux besoins de ces élèves. Ce manque de formation peut provoquer une charge émotionnelle plus importante.

En plus des conséquences scolaires, les difficultés liées au TDA/H ont aussi un impact à long terme sur la santé mentale, l'insertion professionnelle et la qualité de vie de la personne. Le TDA/H représente un coût important pour la société, notamment lorsqu'il n'est pas pris en

charge dès l'enfance (57,58). Renforcer les compétences des enseignants peut donc être vu comme un levier de prévention en santé publique, afin de favoriser une scolarité plus équitable et réduire les inégalités.

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette étude. En donnant la parole aux enseignants, elle vise à comprendre la perception qu'ils ont de leur rôle dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H, ce qui les renforce ou les freine dans cette mission. De nombreuses recherches se penchent sur les aspects médicaux du TDA/H ou sur les dispositifs institutionnels, mais peu ont exploré cette question en Belgique. En clarifiant leurs attentes, leurs doutes, leurs ressources et leurs besoins concrets, cette recherche espère contribuer à construire une école plus inclusive, plus humaine et plus juste pour les élèves comme pour ceux qui les accompagnent au quotidien.

2.6. Choix de l'angle problématique

Pour explorer cette problématique, cette étude s'appuie sur l'approche psychosociale. Elle tente de mieux comprendre comment les enseignants perçoivent et vivent la transition vers une école plus inclusive et comment ils ajustent leur rôle en conséquence (33,59). Elle permet d'explorer comment les interactions sociales et le climat scolaire influencent la perception et les comportements des enseignants, notamment dans la prise en charge des élèves atteints de TDA/H (33,59). Cette approche offre également une analyse des facteurs psychosociaux impliqués : l'influence des collègues, des parents et de la direction, sur la perception qu'ont les enseignants de leur rôle de soutien des élèves à besoins spécifiques. Elle s'intéresse aussi aux ressentis, aux interactions humaines et aux ajustements que cela implique quotidiennement (33). En donnant la parole aux enseignants, cette recherche vise à mieux comprendre les leviers et les freins à l'inclusion, tels qu'ils sont vécus sur le terrain. En comprenant mieux cette réalité, il devient possible de construire des réponses plus adaptées, plus justes et plus durables.

3. Question de recherche et objectifs

3.1. Question de recherche

« *Comment les enseignants perçoivent-ils leur rôle dans l'accompagnement des élèves atteints de TDA/H ?* »

3.2. Objectif général

L'objectif principal est d'explorer et de comprendre la perception des enseignants de leur rôle dans l'accompagnement des élèves atteints de TDA/H.

3.3. Objectif secondaire

L'objectif secondaire de l'étude consiste à recueillir des recommandations auprès des enseignants afin de contribuer à l'amélioration des politiques et des pratiques éducatives en matière d'accompagnement des élèves atteints de TDA/H.

4. Matériel et méthodes

4.1. Type d'étude

Une approche qualitative a été choisie. Elle semble la plus adaptée à cette recherche. L'objectif étant de mieux comprendre ce que vivent les enseignants au quotidien face à l'accompagnement des élèves atteints de TDA/H, il semble essentiel de leur laisser la parole librement. Ce type de méthodologie permet de recueillir leurs ressentis, leurs représentations et leur pratique, ce qui serait plus difficile à obtenir avec une méthode quantitative (60).

Cette démarche s'inscrit dans une approche phénoménologique, qui cherche à explorer la manière dont les personnes vivent et donnent du sens à leurs expériences (61). Elle permet aux enseignants de s'exprimer sur le sens qu'ils donnent à leur rôle et à leurs actions dans un contexte spécifique. Dans cette recherche, une telle approche permet d'identifier les ressorts de leur engagement et d'ouvrir des pistes de réflexion basées sur leur réalité professionnelle.

4.2. Population étudiée

La population cible se compose d'enseignants du primaire en Belgique francophone, exerçant dans des établissements de l'enseignement ordinaire, qu'ils soient inclusifs ou non.

4.2.1. Critères d'inclusion

- Activité professionnelle : être enseignant ;
- Niveau d'enseignement : exercer dans des écoles primaires relevant de l'enseignement ordinaire ou inclusif ;
- Statut : être actuellement en activité ;
- Langue : maîtriser la langue française ;
- Localisation géographique : travailler en Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- Consentement éclairé : avoir accepté de participer à la recherche en signant un formulaire de consentement éclairé.

4.2.2. Critères d'exclusion

- Enseignants travaillant exclusivement dans des écoles primaires de l'enseignement spécialisé.

4.3. Méthode d'échantillonnage

Une méthode d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné (*purposive sample*) a été utilisée, en considérant les critères d'éligibilité. L'objectif était de cibler les participants les plus susceptibles de fournir des informations riches en lien avec la problématique étudiée (62). Les écoles sélectionnées se trouvent dans différentes régions de la Wallonie. Avant la prise de contact, elles ont été classées en deux groupes : celles qui affichent clairement une approche inclusive et celles qui ne le font pas. Ce choix visait à comparer les perceptions et les pratiques en fonction du contexte éducatif.

4.4. Taille de l'échantillon

Comme il s'agit d'une étude qualitative, la taille de l'échantillon n'a pas été fixée au départ. Le recrutement s'est terminé lorsque la saturation des données a été atteinte, c'est-à-dire lorsque les informations obtenues se répetaient et n'apportaient plus d'éclairage nouveau pour la recherche (63). Cette saturation a été ressentie après avoir rencontré 12 enseignants : 6 travaillant dans des écoles inclusives et 6 dans des écoles ordinaires.

4.5. Paramètres étudiés et outils de collecte des données

4.5.1. Description des paramètres

Dans l'approche psychosociale choisie, plusieurs théories peuvent être utilisées pour guider la recherche.

Le premier concept choisi est la motivation et l'attitude des enseignants à s'engager dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H. Comprendre les freins et les leviers est important dans le contexte éducatif, car, comme mentionné précédemment, la qualité de l'inclusion influence la réussite scolaire et le bien-être des élèves concernés. Ce concept sera étudié grâce à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan. En résumé, chacun cherche à satisfaire ses besoins fondamentaux, ce qui peut influencer sa motivation intrinsèque et extrinsèque (64). La motivation intrinsèque inclut l'intérêt de la personne pour le sujet, le désir d'agir, le soutien que la personne reçoit, le climat de travail et la satisfaction personnelle (64,65). La motivation extrinsèque inclut les attentes et les pressions extérieures, par exemple la désirabilité sociale et les obligations institutionnelles (64,65). La motivation a des répercussions sur le comportement (64,65). En effet, en fonction du degré de motivation, il peut y avoir des conséquences au niveau de la persévérance et de l'engagement dans le soutien des élèves, tandis qu'un manque de confiance en leurs compétences peut entraîner un évitement à l'engagement et une appréhension face aux défis rencontrés (64,65). Pour explorer ces dimensions dans le guide d'entretien, l'accent sera notamment mis sur leur motivation à mettre en place une approche inclusive. Leur sentiment d'intérêt pour l'inclusion des élèves atteints de TDA/H, leur satisfaction personnelle et leur engagement dans des pratiques inclusives ainsi que sur les pressions externes qu'ils peuvent ressentir.

Le second concept choisi est le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle, basé sur la théorie de l'auto-efficacité de Bandura. En quelque sorte, il s'agit de la confiance que les enseignants ont en leur capacité à faire face à des situations qu'ils rencontrent dans leur pratique. Ce sentiment se construit à travers différents facteurs : l'expérience, l'observation des pairs, les encouragements, mais aussi l'état émotionnel (66–68). Lorsqu'une personne se sent compétente, elle est plus enclue à se fixer des objectifs ambitieux, à s'engager pleinement et à persévérer malgré les obstacles (66,67). Ce sentiment est renforcé par les expériences de réussite et affaibli par les échecs (67,69). Un sentiment de compétence et d'efficacité personnelle élevé augmente la tendance à utiliser de nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives favorisant la réussite et l'inclusion des enfants (70).

Tout au long des entretiens, plusieurs aspects ont permis d'approcher ce sentiment d'efficacité. Notamment la manière dont les enseignants perçoivent leur capacité à enseigner à des élèves atteints de TDA/H, à mettre en place des aménagements raisonnables ou à

adopter une pratique inclusive au quotidien, le niveau de satisfaction qu'ils retirent de leurs efforts dans ce domaine, et l'impact que les formations ont pu avoir sur leur pratique et sur les stratégies qu'ils utilisent pour surmonter les obstacles quotidiens. Croiser ces éléments avec ceux issus de la théorie de l'autodétermination va permettre de comprendre ce qui renforce ou freine l'engagement des enseignants dans une dynamique inclusive vis-à-vis des élèves atteints de TDA/H.

4.5.2. Outils de collecte de données

Pour explorer la perception que les enseignants ont de leur rôle auprès des élèves atteints de TDA/H, un guide d'entretien semi-directif a été réalisé en s'appuyant sur le cadre théorique présenté précédemment. Le guide d'entretien se trouve dans les annexes 1 et 2. L'objectif est de saisir ce que les enseignants vivent réellement au quotidien : leurs ressentis, leurs doutes, leurs obstacles, leurs leviers et leurs ressources. Le guide s'articule autour de plusieurs grands axes : leur parcours de formation, les éléments qui participent à leur motivation, leur sentiment de compétence et d'efficacité, la façon dont ils perçoivent leur rôle, les ajustements qu'ils mettent en place dans leur pratique pédagogique, mais aussi les relations qu'ils entretiennent avec les autres acteurs concernés (collègues, parents, professionnels de santé) et les contraintes organisationnelles auxquelles ils sont confrontés.

4.6. Organisation de la collecte de données

Une première version du guide d'entretien a été soumise à Madame Peeters Stéphanie, promotrice de cette étude, ainsi qu'à Madame Wuilleret Christine, psychologue clinicienne spécialisée dans l'accompagnement des enfants rencontrant des difficultés scolaires et enseignante dans le secondaire. Leurs regards croisés ont permis d'affiner la formulation des questions, afin qu'elles soient à la fois compréhensibles et cohérentes avec les objectifs de la recherche. Pour compléter cette étape, un prétest a été réalisé auprès de deux enseignantes : l'une retraitée, l'autre en fonction dans l'enseignement ordinaire, pour s'assurer de la bonne compréhension des questions constituant le guide d'entretien. Le recrutement des participants a été opéré via plusieurs canaux. Dans certains cas, la direction de l'établissement a été contactée. Si elle était favorable au projet, elle renvoyait vers un enseignant potentiellement intéressé. Après un premier échange, l'enseignant décidait de participer ou non. D'autres fois, le contact s'est établi directement avec l'enseignant ou encore par le biais d'un appel lancé sur les réseaux sociaux. Avant chaque entretien, les participants ont signé un

formulaire de consentement éclairé (voir annexe 3), précisant que les données seraient traitées de manière strictement confidentielle et anonymisée, et uniquement dans le cadre de cette étude. Les entretiens ont eu lieu en présentiel ou en distanciel selon les disponibilités et préférences de chacun. Dans certaines écoles et lorsque la rencontre se faisait sur place, il a été possible d'observer certains aménagements concrets mis en place en classe pour accompagner les élèves atteints de TDA/H.

4.7. Planification de la collecte des données

La phase de collecte des données s'est déroulée de février 2025 à avril 2025. La prise de contact avec les enseignants éligibles s'est déroulée durant cette période.

4.8. Traitement des données et méthode d'analyse

Les données récoltées ont été exploitées selon une analyse thématique (71). Chaque entretien a été enregistré avec l'accord des participants, puis retranscrit à l'aide du logiciel VookAI. L'anonymisation a été effectuée au moment de la retranscription. Dans un premier temps, une lecture globale des entretiens a été opérée quelques jours après leur transcription, dans le but de se réimprégner du contenu. Une deuxième lecture, plus approfondie, a été menée pour commencer le travail d'analyse et identifier les thèmes récurrents. À partir de ces codes, une grille thématique a été élaborée et des extraits de verbatims ont été sélectionnés pour illustrer les propos. Une synthèse analytique de chaque entretien a été réalisée afin de faire ressortir les nœuds de sens qui relient le vécu, le ressenti et les représentations des participants.

4.9. Critères de qualité

La qualité de cette étude qualitative a été évaluée avec la grille COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research), qui repose sur 32 critères répartis en trois dimensions : l'équipe de recherche, la conception de l'étude et l'analyse des données (72). Cette analyse est disponible en annexe 4.

4.10. Comité d'éthique

Le Comité d'éthique a confirmé que cette étude ne relevait pas de la loi du 7 mai 2004 relative aux expérimentations sur la personne humaine. Le document officiel est repris en annexe 5. L'approbation du Comité d'éthique n'était pas nécessaire.

5. Analyse des résultats

Analyse thématique

L'analyse thématique des entretiens a permis de faire émerger plusieurs grands thèmes. Les verbatims les plus illustratifs de chaque entretien ont été regroupés par thématique (voir annexe 6). Le but est de mieux comprendre comment les enseignants perçoivent leur rôle auprès des élèves atteints de TDA/H. Leurs récits permettent de mettre en avant ce qui les motive, ce qui les freine et comment ils s'adaptent concrètement au quotidien. L'attention a été portée sur les ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer, mais aussi sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en place d'une école réellement inclusive. Les résultats ont été interprétés en tenant compte du cadre dans lequel évoluent les enseignants, afin de faire apparaître les différences, lorsqu'il y en a, entre les écoles ordinaires et celles engagées dans une pédagogie inclusive.

Présentation de l'échantillon

L'échantillon est constitué de 12 enseignants, 6 provenant d'écoles ordinaires et 6 issus d'écoles s'affichant comme inclusives.

Enseignants d'écoles ordinaires :

Code	Années d'expérience	Niveau d'enseignement	Formation continue sur les troubles de l'apprentissage
ECO_ORDI1	31 ans	5e primaire	/
ECO_ORDI2	24 ans	1-2-3-4e primaire	Formations sur les troubles de l'apprentissage
ECO_ORDI3	40 ans	4-5-6e primaire	Formation à l'école de pédagogie
ECO_ORDI4	12 ans	3-4e primaire	Formation sur la différentiation
ECO_ORDI5	20 ans	5-6e primaire	/
ECO_ORDI6	10 ans	2e primaire	/

Enseignants d'écoles inclusives :

Code	Années d'expérience	Niveau d'enseignement	Formation continue sur les troubles de l'apprentissage
ECO_INC1	10 ans	3-4e primaire	Formation en pédagogie Freinet
ECO_INC2	8 ans	2e primaire	Formation sur les aménagements raisonnables
ECO_INC3	6 ans	3-4e primaire	Formation sur le TDA/H
ECO_INC4	23 ans	1-2e primaire	Formation sur le TDA/H et la dyslexie
ECO_INC5	17 ans	1-2e primaire	Formation à l'école de pédagogie
ECO_INC6	20 ans	5-6e primaire	Formation sur le TDA/H et la dyslexie

5.1. Parcours et sentiment de compétence

5.1.1. *Formation initiale et continue*

Dans les récits recueillis, plusieurs enseignants évoquent un décalage entre les attentes actuelles en matière d'inclusion et la formation reçue en début de parcours. Qu'ils exercent en école ordinaire ou inclusive, l'ensemble des participants a souligné que leur formation initiale ne les préparait pas suffisamment à faire face aux réalités du terrain, notamment lorsqu'il s'agit d'accompagner les élèves à besoins spécifiques : « *Deux heures de cours sur dyslexiques, dyscalculiques, dysorthographiques, dys machins, dys trucs, TDA/H, donc on n'est pas du tout préparés à ça, clairement pas* » (ECO_INC1). Selon plusieurs entretiens, il semble que l'absence de préparation spécifique amène certains enseignants à se sentir démunis face à des élèves présentant des troubles comme le TDA/H. Certains évoquent un manque d'outils concrets ou de repères pour adapter leur pratique, ce qui peut parfois générer un sentiment d'incertitude face à certaines situations : « *Ce que j'ai trouvé vraiment un peu déconcertant, c'est que quand j'ai fini mon bachelier, je n'étais vraiment pas prête à recevoir des jeunes avec des troubles dans ma classe. Même les jeunes « normaux », c'était déjà un défi de mener l'année du début à la fin. Alors les jeunes qui ont un trouble, c'était impossible pour moi.* » (ECO_INC2). Certains témoignages laissent penser que cette situation peut mettre à mal, à certains moments, le sentiment de compétence de l'enseignant. Ce sentiment entraîne parfois les enseignants à devoir improviser et tester de nouvelles pratiques, dans lesquelles l'engagement personnel prend le pas sur les compétences construites et acquises : « *C'est surtout sur le terrain qu'on apprend : on teste, on ajuste, on laisse tomber si ça ne marche pas* » (ECO_ORDI4). Pour certains, ces ajustements peuvent ressembler à une forme de « bricolage professionnel », où chacun tente de construire ses repères avec les moyens dont il dispose.

Même avec l'expérience, ce manque de préparation pèse sur la confiance professionnelle de certains enseignants : « *Je fais de mon mieux [...] C'est difficile d'être pleinement confiante dans des pratiques que l'on n'a pas eu l'occasion d'apprendre en profondeur.* » (ECO_ORDI6), ce qui témoigne du fait que le sentiment d'efficacité des enseignants peut être mis à mal en l'absence de préparation adéquate.

Dans ce contexte, certaines expériences de formation continue sont perçues comme des soutiens précieux. Pour plusieurs enseignants d'écoles inclusives, ces formations ont permis de clarifier des notions, de se sentir davantage légitimes dans leurs actions et parfois d'apaiser

certaines craintes : « *La formation sur les aménagements raisonnables, ça m'a aidée parce que [...] ça clarifie ce qu'on entend par aménagements raisonnables. Puis ça donne des pistes, une liste sérieuse d'aménagements même si elle reste trop théorique [...] Avant la formation, j'avais peur de mal faire, de me faire engueuler [...] ce que je faisais n'était pas clair.* » (ECO_INC2). La formation a rassuré l'enseignant face à sa légitimité d'actions.

D'autres ont souligné que ces formations pouvaient aider à porter un regard plus éclairé sur les élèves atteints de TDA/H et leur fonctionnement : « *Le fait d'avoir fait une formation, ça m'a permis d'éclairer un peu la vision qu'on pouvait avoir de certains enfants, de pouvoir comprendre pourquoi est-ce qu'ils fonctionnaient comme ça, et de donner des pistes aussi pour savoir comment pouvoir les aider.* » (ECO_INC4). Parfois, elles peuvent aussi renforcer la capacité à expliquer et défendre certains choix pédagogiques auprès des familles : « *On nous a appris que c'était mieux que les élèves avec des troubles de l'attention soient au fond de la classe, pour ne pas se retourner au moindre bruit, et d'avoir une vue d'ensemble [...] J'ai pu m'appuyer sur la formation pour expliquer aux parents les bienfaits du fait qu'ils soient isolés* » (ECO_INC3). À l'inverse, certains enseignants en école ordinaire n'ont pas eu accès à de telles formations. L'un d'entre eux raconte avoir essayé de combler ce manque en cherchant par elle-même : « *Je me suis un peu renseignée par mes propres moyens. Mais franchement, une formation plus approfondie serait vraiment nécessaire, [...] pour mieux comprendre le TDA/H et tous les autres troubles et avoir des outils plus concrets* » (ECO_ORDI6). Ce qui peut alourdir la charge de travail et accentuer les écarts entre enseignants, mais témoigne aussi d'inégalités d'accès à la formation continue.

Par ailleurs, même lorsque l'envie de se former est bien présente, les conditions concrètes ne sont pas toujours réunies pour permettre aux enseignants d'y accéder : « *Là encore, c'est sur base volontaire, et des formations, je pourrais en faire, oui. Mais là, le souci, c'est que tu vas en formation, généralement, ce n'est pas qu'une journée, c'est sur plusieurs jours [...] tu dois être remplacé. Et comme il y a une pénurie [...] je ne veux pas ennuyer mes collègues en les dispersant à gauche et à droite* » (ECO_ORDI1). Ce qui peut entraîner un sentiment d'impuissance, de culpabilité et de frustration quant à l'incapacité de pouvoir se former correctement.

Les témoignages recueillis laissent percevoir que la formation continue joue un rôle positif dans la construction du sentiment de compétence et de légitimité professionnelle. Tous les

enseignants travaillant en écoles inclusives ont suivi au moins une formation sur les troubles de l'apprentissage, ce qui n'est pas toujours le cas dans les écoles ordinaires, où l'accès à la formation reste inégal. Cette absence peut créer un écart dans les pratiques des enseignants.

5.1.2. *Construction du sentiment de compétence*

D'après les différents entretiens, plusieurs éléments semblent jouer un rôle dans la construction du sentiment de compétence des enseignants, qu'ils exercent dans des écoles ordinaires ou inclusives.

L'un des facteurs évoqués concerne l'évolution observée des élèves et notamment leur bien-être. Pour certains, constater les progrès tend à accentuer le sentiment de compétence et devient une source de motivation : « *Quand on voit les enfants progresser, qu'ils s'épanouissent malgré leurs difficultés, ça donne un sentiment d'efficacité énorme.* » (ECO_INC5). Le fait de voir certains élèves devenir progressivement plus autonomes ou ne plus avoir besoin d'aménagements particuliers peut aussi venir renforcer ce sentiment : « *Ce qui est gratifiant, c'est quand on constate qu'un aménagement n'est plus nécessaire parce que l'enfant progresse.* » (ECO_INC4). Cette évolution positive paraît, pour quelques enseignants, contribuer à donner du sens à leur pratique.

D'autres ont évoqué l'importance du regard porté par l'entourage professionnel et familial. Pour certains, le soutien des collègues, de la direction ou des parents constitue un appui : « *La reconnaissance de mes collègues, des parents, de la direction, c'est très important. [...] Leur soutien renforce vraiment mon engagement.* » (ECO_INC5). Pour certains, ce retour semble valider le travail accompli. Le fait de recevoir un retour positif de la part des familles peut venir nourrir un sentiment d'utilité et de confiance en soi : « *Est-ce que j'ai confiance en mes compétences ? Bah, je n'en sais rien, je fais de mon mieux. [...] Je pense que oui, sinon, les parents ne diraient pas, "mon gosse, il est content de venir à l'école".* » (ECO_INC1).

Même avec ces signes positifs, certains enseignants disent qu'ils se sentent parfois impuissants : « *Oui, parfois on ressent de l'impuissance, mais ça ne remet pas en cause l'engagement.* » (ECO_INC6). L'envie d'agir est bien là, mais les moyens pour y arriver n'y sont pas toujours.

À l'inverse, il arrive que des enseignants retrouvent de la confiance en testant eux-mêmes des idées, même si elles sont parfois informelles : « *On a mis des aménagements en place, sans*

forcément d'avis logopède et ça a quand même bien fait progresser l'enfant » (ECO_ORDI4). Quand ça fonctionne, ça les rassure, ça leur montre qu'ils peuvent trouver des solutions par eux-mêmes avec leurs observations quotidiennes.

Enfin, plusieurs évoquent l'importance des petits retours, parfois indirects, mais qui comptent beaucoup : « *Peut-être que pour ce petit gamin-là, j'ai fait quelque chose [...] je l'ai peut-être mis sur une voie.* » (ECO_INC1). Quand un enfant progresse ou quand un parent exprime sa reconnaissance, cela paraît augmenter le sentiment de confiance et d'utilité des enseignants.

Le sentiment de compétence semble se construire petit à petit, avec l'expérience, les petites réussites du quotidien et les marques de reconnaissance. Cette confiance peut aider l'enseignant à soutenir l'envie d'avancer vers une pédagogie plus inclusive. Mais d'après les témoignages recueillis, elle ne suffit pas toujours à elle seule pour expliquer l'engagement des enseignants auprès des élèves atteints de TDA/H. D'autres éléments entrent en ligne de compte : des facteurs plus personnels, relationnels ou liés au contexte, expliqués dans les sections suivantes.

5.2. Facteurs d'engagement dans l'inclusion

5.2.1. *Motivations personnelles et professionnelles*

Les enseignants rencontrés évoquent des motivations variées pour s'engager dans une école plus inclusive. Pour beaucoup, c'est d'abord le plaisir de voir un élève progresser qui donne du sens au quotidien. Pour eux, les petites avancées peuvent donner du sens : « *Ce qui me motive c'est l'évolution, je crois, oui, l'évolution. Quand on voit les progrès* » (ECO_ORDI2). Cette observation de l'élève est décrite par plusieurs enseignants comme un facteur qui renforce la persévérance dans l'accompagnement.

Parfois, les retours positifs peuvent aussi nourrir cette motivation : « *Notre enfant, c'est la première fois qu'il veut venir à l'école [...] C'est ça qui me motive, me dire que peut-être j'ai fait quelque chose* » (ECO_INC1). Ces retours peuvent être un levier dans la motivation, qui viennent valider le travail effectué.

D'autres enseignants parlent d'un sens éthique comme le fait de vouloir offrir un environnement qui encourage le bien-être de l'élève : « *Ce qui me motive, c'est le bien de l'enfant [...]. Je ne peux pas laisser un enfant dans la difficulté* » (ECO_ORDI1). Cette envie d'offrir un environnement adapté peut aussi venir d'une histoire personnelle : « *Je pense que*

le fait d'avoir eu un enfant TDA/H, ça a été un combat [...] tous les enfants méritent qu'on fasse le maximum » (ECO_INC4).

Certains enseignants voient les personnes « différentes » comme une richesse avec laquelle ils aiment être en contact et qui sont parfois une source d'apprentissage au quotidien : « *J'aime bien la différence [...]. Je trouve que ce sont des gens très riches et j'en apprends beaucoup chaque jour* » (ECO_INC5). Cette ouverture peut aider à favoriser une posture d'accueil où l'échange est perçu comme étant mutuel. Pour certains enseignants, cette posture d'ouverture s'accompagne d'une volonté claire d'inclure ceux qu'on aurait, auparavant, trop facilement mis à l'écart : « *Je m'occupe des enfants qui, par le passé, on aurait tendance à laisser sur le côté.* » (ECO_INC5). Ce témoignage montre une volonté d'équité pour tous les élèves.

Les motivations extrinsèques sont aussi présentes dans les témoignages. Certains enseignants parlent de l'importance de préserver un équilibre dans la classe où aménager l'environnement des élèves atteints de TDA/H est parfois une nécessité. Cela permet d'éviter les tensions et de maintenir une ambiance idéale à l'apprentissage : « *Ce petit garçon, en première primaire, perturberait mon groupe classe. Sans aménagement, le climat de classe serait en danger* » (ECO_INC3). Ici, la démarche est pensée dans une logique d'équilibre entre les besoins de chaque élève et ceux du collectif.

Les attentes institutionnelles jouent aussi un rôle : « *On nous demande de plus en plus d'aller vers l'inclusion. Ce n'est pas une mode, c'est nécessaire.* » (ECO_INC5). Ce type de discours peut laisser entrevoir une pression institutionnelle grandissante et une certaine adhésion personnelle pour l'inclusion.

La reconnaissance joue aussi un rôle dans la motivation. Pour certains, être perçu comme quelqu'un de compétent aux yeux de l'équipe peut renforcer le sentiment d'utilité : « *Ce qu'il y a, c'est que maintenant, en réunion de rentrée, je suis vraiment présenté comme... pas le sauveur, mais la personne qui va apporter un plus, etc. Mes collègues, à chaque fois que je vais dans leur classe, c'est un peu leur bouffée d'air.* » (ECO_INC5). Ce genre de retour semble apprécié, même s'il peut aussi mettre une certaine pression.

Enfin, certains enseignants parlent d'un devoir moral. Ce n'est pas seulement une question de pédagogie ou de cadre, mais une conviction personnelle de ne pas laisser les élèves livrés à

eux-mêmes : « *Si on ne met pas d'aménagements [...] ils seraient livrés à eux-mêmes* » (ECO_ORDI4). L'enseignant agit par devoir de soutien envers les élèves à besoins spécifiques.

Il n'existe pas de différence nette entre les écoles ordinaires et inclusives quant aux sources de motivation. De plus, il n'est pas évident de distinguer clairement ce qui relève de l'envie personnelle, des valeurs, de l'expérience ou des contraintes, car les motivations exprimées par les enseignants rencontrés sont diverses.

5.3. Perception du rôle et pratiques pédagogiques

5.3.1. *Perception du rôle de l'enseignant et adaptation pédagogique*

Les enseignants interrogés, qu'ils exercent en école ordinaire ou inclusive, décrivent leur rôle dans l'accompagnement des élèves atteints de TDA/H comme allant au-delà de la simple transmission de savoirs. Ils sont là pour apporter un accompagnement global qui est individualisé et attentif aux besoins de l'élève en adaptant sa posture aux situations vécues.

Plusieurs enseignants évoquent l'importance de redonner confiance à des enfants qui ont pu vivre des moments compliqués dans leur parcours scolaire : « *Mon rôle, [...] c'est redonner confiance [...] s'ils ont été dans d'autres écoles qui les ont écorchés, c'est des enfants à qui il faut redonner confiance...* » (ECO_INC1). D'autres parlent d'un rôle de « repéreurs » de signes du TDA/H dans les comportements et les apprentissages au quotidien, afin de mettre en place des ajustements parfois spontanés en fonction des besoins observés. Cela peut passer par de petits gestes et des ajustements constants : « *... capter le regard, donner des micro-tâches, parler parfois plus fort, recentrer, recentrer, recentrer. Et aussi donner la possibilité qu'il évacue...* » (ECO_INC1). Ces actions sont souvent non formalisées et mises en place de manière quotidienne et intuitive.

Le climat de classe apparaît comme un levier dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H. Certains enseignants cherchent à construire un environnement rassurant, où chaque élève peut se sentir à sa place, sans avoir peur d'être jugé : « *Je pense que mon rôle est de créer un environnement où tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, puissent s'épanouir et progresser sans se sentir jugés. [...] l'important, c'est de valoriser chaque élève selon ses propres progrès.* » (ECO_ORDI6). Le fait de valoriser l'élève est un point souvent abordé dans les témoignages comme un moyen de soutenir sa confiance en lui : « *On valorise l'erreur [...]* »

La moindre moquerie est proscrite pour créer un climat positif. » (ECO_ORDI4). En diminuant la peur de l'échec, ce climat semble favoriser un engagement scolaire.

L'idée d'être là pour lever les obstacles revient aussi dans les propos : « *Mon rôle, c'est vraiment de fournir tout ce qui est nécessaire pour enlever toutes les barrières. [...] Faire en sorte que chaque enfant trouve sa place là où il est, tel qu'il est, malgré ses différences* » (ECO_INC5). En pratique, les stratégies évoquées pour y arriver sont multiples : fractionnement des consignes, outils concrets comme des casques ou des coussins, adaptations de rythme... « *Pour les enfants un peu plus actifs, on permet le ballon, on a des isoloirs, on a les casques antibruit. [...] c'est quand même hyper efficace pour pouvoir se recentrer sur son travail* » (ECO_ORDI4). Ces ajustements sont mis en place selon les besoins de l'élève, parfois de manière spontanée par l'enseignant, sans avoir de recommandations officielles : « *Tu ne peux aider l'enfant que si tu as un rapport émanant de la logopédie ou d'une neuropsy. [...] Si un enfant n'a pas ce rapport, je ne peux rien faire officiellement, même si je le fais officieusement.* » (ECO_ORDI1). Cette situation témoigne du fait que les enseignants ne se contentent pas d'appliquer des consignes : ils ajustent en fonction de ce qu'ils observent. Certains expliquent avoir généralisé ces aménagements à l'ensemble de la classe, pour éviter toute stigmatisation : « *Tous les outils que l'on utilise pour accompagner les enfants TDA/H, on les met en place pour tous les enfants de la classe. Un casque pour s'isoler du bruit, un coussin pour pouvoir bouger... Ce n'est pas marginalisant.* » (ECO_INC5). Cette approche rend les aménagements plus naturels et mieux acceptés par l'ensemble de la classe, sans pointer un élève du doigt.

Il ressort de plusieurs témoignages que le rôle de l'enseignant semble aussi s'étendre à une forme d'intermédiaire entre l'élève, sa famille et les professionnels extérieurs : « *Mon rôle, une fois que j'ai plusieurs signes, c'est de voir les parents, de renvoyer vers des professionnels...* » (ECO_INC4). La démarche d'accompagnement est souvent initiée sur base de l'observation, même en l'absence de diagnostic : « *On ne doit pas attendre un diagnostic formel pour intervenir quand on sait qu'il en a besoin.* » (ECO_INC4). Ce type d'initiative peut les mettre dans une position délicate, entre l'envie d'agir et le besoin que leurs observations soient reconnues et validées.

Pour certains enseignants, un flou autour de ce qu'on attend d'eux est présent. Certains ont l'impression qu'on leur demande de tout faire, mais sans avoir toujours les limites claires pour

s'y retrouver : « *Mon rôle, c'est devenu de « tout faire mieux », mais sans moyens adaptés. [...] On attend de nous qu'on soit enseignant, éducateur, psychologue, parfois même infirmier. [...] On nous demande d'inclure, d'adapter, d'aménager, mais sans guide précis [...].* » (ECO_ORD15). Ce manque de repères peut rendre les choses difficiles même lorsque les intentions sont là : « *L'objectif est clair : inclure tous les élèves, mais la façon d'y parvenir est assez floue.* » (ECO_INC6). Pour certains, il y a une forme de décalage entre les intentions, les ressources disponibles et les outils dont ils disposent.

Les enseignants rencontrés se définissent comme étant présents pour accompagner l'élève de manière globale. Ils sont là pour repérer les besoins, pour aménager l'environnement de l'élève que ce soit de manière formelle ou informelle afin de faciliter ses apprentissages. Ils ont également la charge d'alerter les familles en cas de doutes et de les diriger vers le spécialiste adéquat. Derrière cette pluralité de rôle, il se dessine une attente implicite de perfection mais sans les conditions nécessaires pour les aider à assurer ce rôle.

5.4. Collaboration et soutien autour de l'inclusion

5.4.1. *Travail d'équipe et climat de classe*

Au cours des entretiens, plusieurs enseignants ont évoqué l'importance de l'ambiance dans l'école et de la collaboration entre collègues comme soutien à l'accompagnement des élèves atteints de TDA/H. Avoir une bonne ambiance de travail et un soutien adéquat peuvent aider à surmonter certaines difficultés. Dans les deux types d'écoles, la collaboration entre enseignants ressort comme étant importante au quotidien. Le travail d'équipe permet de partager ce qu'on observe et de s'épauler quand on doute : « *Je travaille en binôme avec mes collègues, on se fait totalement confiance. [...] Ce travail d'équipe est essentiel pour que l'inclusion fonctionne.* » (ECO_INC5). Plusieurs enseignants disent que le passage d'informations entre collègues est devenu une routine utile, en particulier pour les élèves à besoins spécifiques : « *Quand on passe notre classe à un autre collègue, on fait quand même un check sur tous les élèves, souvent ceux dont on a déjà discuté en concertation et qui sont connus des services* » (ECO_INC4). Ces échanges aident à maintenir une continuité, même quand les enseignants changent.

Les enseignants peuvent aussi s'inspirer de pratiques ou d'outils mis en place par leurs collègues et qui ont fonctionné : « *Après discussion avec une collègue, j'ai introduit un "time-*

timer” pour un élève TDA/H, et ça a super bien fonctionné ! » (ECO_ORDI5). Quand ces pratiques sont partagées, elles peuvent servir à d’autres.

Certains enseignants confient que les temps de pause, comme le midi, sont aussi des moments importants pour échanger : « *On est une petite école, déjà, on est tous les temps de midi ensemble. [...] On collabore aussi... [...] Parce qu'en discutant beaucoup, ça donne des idées, [...] Si quelqu'un fait quelque chose dans sa classe qui fonctionne bien, on le partage, on essaie.* » (ECO_ORDI6). Ces échanges permettent de partager des idées et de se sentir moins seul face aux situations difficiles.

Dans certaines écoles inclusives, cette logique va encore plus loin. Un enseignant explique par exemple que l'équipe a fait le choix de parler des élèves en termes collectifs, plutôt que de se centrer sur sa propre classe : « *On a arrêté de parler en “je”, “ma classe”, “mon élève”. Quand on discute des élèves, on parle en “nous”* » (ECO_INC5). Ce mode de travail peut aider à créer un environnement plus collaboratif avec un partage des responsabilités.

Dans les différents types d'écoles, les enseignants interrogés soulignent l'importance de pouvoir compter les uns sur les autres et d'échanger sur leur pratique. Cela facilite l'échange d'idées, permet une certaine continuité pour les élèves et contribue à ne pas se sentir isolé face aux difficultés.

5.4.2. *Soutien professionnel et ressources disponibles*

Dans tous les établissements rencontrés, ordinaires comme inclusifs, les enseignants évoquent des collaborations avec des professionnels extérieurs, comme des logopèdes, psychologues, psychomotriciens ou membres du PMS. Ils aident à mieux comprendre ce que vit l'élève et à trouver ensemble des réponses adaptées : « *Je travaille avec des psychologues, éducateurs, ergothérapeutes [...] Ce serait super d'avoir des ergothérapeutes dans toutes les écoles pour, par exemple, aider à l'apprentissage de l'écriture.* » (ECO_INC2).

Dans les écoles inclusives, cette collaboration est souvent plus formalisée et inscrite dans une logique de travail d'équipe : « *La direction est très soutenante [...] elle assiste à toutes les tables rondes avec les centres PMS et les pôles* » (ECO_INC3). Mais plusieurs enseignants d'école ordinaire témoignent aussi d'un travail régulier avec des professionnels extérieurs, avec une dynamique de coopération : « *Il y a souvent des échanges directs avec certaines logopèdes, ce*

qui m'aide à mieux comprendre la situation de l'élève. [...] Et puis, on a une direction qui est fort présente aussi » (ECO_ORDI6).

Une différence fréquemment évoquée concerne l'accès aux pôles territoriaux. Certains enseignants ont vécu des collaborations très positives : « *Très chouette, les pôles territoriaux. [...] Ils viennent vraiment pour ça, pour nous aider, nous, en tant qu'enseignants* » (ECO_ORDI2). Mais d'autres décrivent un service saturé, peu réactif, voire absent : « *Le directeur a contacté le pôle territorial, et la réponse a été : « Je ne peux rien faire pour vous. » Donc, en fait, il n'y a aucun accompagnement réel.* » (ECO_ORDI1). Pour certains, cette inégalité d'accès au soutien renforce l'impression d'injustice. Ils ont envie d'agir, mais sans aide, cela devient difficile, voire décourageant.

5.5. Contraintes et limites du système

5.5.1. *Freins organisationnels et limites du système*

Plusieurs enseignants, en ordinaire comme en inclusif, évoquent des freins concrets qui compliquent la mise en place d'une pédagogie inclusive pour les élèves atteints de TDA/H.

Le temps est souvent cité comme un obstacle important. Certains enseignants disent se sentir dépassés par la quantité d'élèves à besoins spécifiques à accompagner en plus de la gestion globale de la classe : « *Avec 20 élèves aux troubles différents, je me sentais seule et débordée. Certains enfants ne pouvaient avancer sans aide, et je n'avais que deux bras pour tout gérer.* » (ECO_ORDI4). Individualiser l'accompagnement aux besoins de chaque élève demande du temps, que tous n'arrivent pas à trouver. L'impression de ne pas pouvoir répondre à tous les besoins peut parfois générer une frustration, voire du découragement : « *Devoir répondre aux besoins d'un enfant très demandeur, sans délaisser les autres [...]. Ça génère énormément de stress, parfois même du découragement.* [...] *On nous parle d'inclusion à longueur de discours, mais sans moyens [...]. Beaucoup de collègues baissent les bras ou envisagent de changer de métier.* » (ECO_ORDI5).

Dans quelques récits, la taille des classes est aussi perçue comme un frein. Le fait d'avoir près de 30 élèves limite pour certains les possibilités d'adaptation pédagogique : « *Avec 29 élèves, ce n'est pas possible de différencier* » (ECO_INC3). Pour pallier ce problème, certains enseignants souhaiteraient un renfort ponctuel : « *Il manque quand même une dimension qui est physique c'est-à-dire, il faudrait quelqu'un en plus, il me faudrait quelqu'un en co-*

enseignement par exemple, pour prendre en charge ces enfants-là » (ECO_ORDI1). Le co-enseignement est ici évoqué comme une piste potentielle.

Le matériel adapté n'est pas toujours disponible. Pour certains outils, comme les casques antibruit, il est parfois demandé aux familles de les acheter elles-mêmes : « *Parfois, pour des TDA/H, avoir des casques est nécessaire, mais il faut que les parents les achètent eux-mêmes* » (ECO_INC4). Cette difficulté logistique peut rendre la mise en œuvre des aménagements plus compliquée, surtout lorsque les familles ne peuvent pas se le permettre, ce qui rend inégal l'accès aux aménagements.

Une personne-ressource extérieure à l'école apparaît comme un soutien pour un enseignant : « *Avoir un référent, comme une formatrice accessible par mail, crée une communauté d'entraide qui aide à baisser la pression.* » (ECO_INC2). Ces formes d'appui ne sont pas présentes partout et semblent reposer, dans certains cas, sur des initiatives personnelles ou sur le fonctionnement propre à l'école.

Le besoin de temps de concertation revient dans plusieurs témoignages. Certains enseignants expliquent qu'il n'y a pas, dans leur établissement, de moments officiellement prévus pour réfléchir ensemble aux adaptations pédagogiques. Ce manque pèse sur leur quotidien, car les échanges se font souvent de manière informelle ou sur leur temps personnel : « *Non, rien d'officiel. [...] Tout se fait sur notre temps personnel. [...] Ce serait essentiel d'avoir des moments d'équipe pour penser ensemble des solutions.* » (ECO_ORDI5). Ces moments d'échanges permettraient de mutualiser les idées et de sortir du sentiment d'isolement qui peut s'installer face à des situations difficiles.

Un autre besoin souvent évoqué concerne la formation continue. Si les enseignants reconnaissent l'importance de ces temps de formation, beaucoup disent ne pas parvenir à y participer à cause d'un emploi du temps très chargé. Ce déséquilibre rend difficile le développement professionnel : « *...et les formations elles sont utiles, elles sont utiles et on doit les suivre, mais tu dis, il y a un programme chargé et tu dis, je ne vais pas le faire parce que j'ai tellement de choses à faire, mais il faut le faire, il faudrait le faire, il faudrait le faire* » (ECO_ORDI 1). L'envie d'apprendre est là, mais elle se heurte à des contraintes de temps et de priorités.

Plusieurs enseignants soulignent le fait que les aménagements raisonnables soient standardisés, sans personnalisation et donc pas toujours en adéquation et adaptable avec les besoins réels de l'enfant : « *Les aménagements raisonnables, c'est bien, mais en fait, nous, on reçoit des bilans de logopèdes... c'est une feuille photocopier pour n'importe quel gamin.* » (ECO_INC1). Les enseignants doivent donc eux-mêmes réadapter les recommandations en identifiant les besoins réels de l'enfant afin de l'aider de manière optimale.

Enfin, quelques participants expriment un malaise face au décalage entre les attentes politiques autour de l'inclusion et leur réalité quotidienne. Ils disent ressentir une pression, parfois difficile à gérer : « *On nous demande d'inclure tous les enfants, mais sans nous donner les outils nécessaires* » (ECO_ORDI1). Cette tension peut nourrir un sentiment d'impuissance.

Les enseignants évoquent plusieurs difficultés qui compliquent la mise en place d'aménagements adaptés pour les élèves atteints de TDA/H. Des idées comme le co-enseignement, le soutien de professionnels extérieurs ou des temps d'équipe sont parfois mentionnées, mais restent peu présentes dans les situations décrites.

Dans les récits recueillis, peu de différences marquées ressortent entre écoles inclusives et écoles ordinaires. Mis à part l'accès à la formation, plus systématique dans les écoles inclusives, le reste semble davantage lié au contexte et à la dynamique interne de chaque établissement qu'à des facteurs strictement institutionnels.

6. Discussion, perspectives et conclusion

6.1. Discussion

6.1.1. Rappel des objectifs

Ce travail est né d'un constat documenté dans l'Avis 158 du Conseil Supérieur de la Santé, qui pointait un flou existant dans l'application du décret sur l'enseignement inclusif après avoir introduit les pôles territoriaux (38). Le rapport soulignait un manque de clarté sur les rôles respectifs des différents acteurs (enseignants, pôles, PMS, familles) (38). C'est à partir de ce constat que cette étude a été construite : pour mieux comprendre comment les enseignants perçoivent leur rôle dans ce système encore en évolution, notamment auprès des élèves atteints de TDA/H. Elle visait aussi à explorer ce qui influence leur sentiment de compétence, leur motivation, les stratégies qu'ils mobilisent et les obstacles qu'ils rencontrent.

6.1.2. Enseigner aux élèves atteints de TDA/H : entre engagement et sentiment d'impréparation

Durant les entretiens, de nombreux enseignants, qu'ils exercent en école ordinaire ou inclusive, disent ne pas s'être sentis assez préparés pour accompagner les élèves à besoins spécifiques, notamment ceux atteints de TDA/H. Pour la majorité d'entre eux, la formation initiale ne permet pas de faire face à la réalité vécue sur le terrain. Ce sentiment rejoint les constats déjà mis en évidence en Fédération Wallonie-Bruxelles, où certains enseignants disent ne pas se sentir suffisamment outillés ni formés pour faire face à la diversité des besoins (31). Plus un enseignant se sent capable de gérer les comportements difficiles associés au TDA/H, plus son attitude envers l'inclusion de ces élèves va être positive (32). Cette lacune de préparation peut aussi impacter leur sentiment de compétence et leur confiance en eux dans les situations d'inclusion. Or, selon Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle se construit en partie grâce aux expériences de maîtrise (69). Ici, plusieurs enseignants racontent que dans certaines situations ils prennent des initiatives basées sur leur intuition, qu'ils testent des choses, bricolent des solutions avec les moyens du bord. Ce bricolage montre leur engagement, mais il peut aussi être révélateur d'une forme d'isolement professionnel. Pour les plus jeunes enseignants, cette impression de devoir inventer peut parfois s'apparenter au « choc de la réalité », ce moment où les attentes construites durant la formation initiale se retrouvent confrontées à la réalité du terrain (73).

Ce manque de préparation peut aussi influencer leur attitude générale envers l'inclusion. En effet, plusieurs recherches montrent que le manque de connaissances à propos des élèves à besoins spécifiques peut influencer négativement la mise en œuvre de pratiques inclusives et limiter leur capacité à appliquer les adaptations nécessaires (34,44,74–76). À l'inverse, ceux qui ont suivi une formation plus ciblée sur les troubles tels que le TDA/H se disent souvent plus à l'aise pour comprendre les besoins des élèves, ajuster leurs pratiques et mettre en place des outils efficaces (77,78). C'est aussi ce qui ressort de certains entretiens : une formation spécifique peut aider l'enseignant à avoir des pistes concrètes pour répondre aux besoins des élèves et ainsi renforcer son sentiment d'efficacité personnelle, tel que le décrit Bandura. De plus, beaucoup d'enseignants évoquent aussi le nombre élevé d'élèves dans leur classe, ce qui rend l'adaptation individualisée plus difficile. Cette difficulté est accentuée pour certains par le manque de moyens humains. Le fait de ne pas pouvoir répondre efficacement aux divers

besoins des élèves peut nuire au sentiment d'efficacité personnelle et donc à l'engagement dans l'inclusion. Or, il ressort de plusieurs études que plus un enseignant a un sentiment d'efficacité élevé, plus il aura tendance à mettre en place des pratiques inclusives (79,80). De plus, des études montrent que les jeunes enseignants ont plus souvent un faible sentiment de compétence quand ils sont au contact d'élèves à besoins spécifiques, ce qui les rend plus à risque d'épuisement professionnel (81).

Pour renforcer ce sentiment d'efficacité des enseignants, et ainsi participer à une meilleure mise en œuvre de pratiques inclusives, il est nécessaire de repenser le contenu de formation, la taille des classes, le soutien disponible, le temps pour réfléchir et s'adapter. Ces éléments concrets peuvent aider les enseignants à agir avec plus de confiance auprès de tous leurs élèves, y compris ceux atteints de TDA/H.

6.1.3. Une motivation portée par les valeurs, fragilisée par le système

Malgré les obstacles qu'ils rencontrent, beaucoup disent vouloir avant tout « faire du bien », apporter du soutien, créer des conditions dans lesquelles chaque élève peut progresser, à son rythme et sans peur de jugement. Pour certains, aider un enfant à retrouver confiance en lui donne du sens à leur métier. Ces paroles peuvent être associées à la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan, selon laquelle la motivation est nourrie par des facteurs internes (motivation intrinsèque) ou externes (motivation extrinsèque), en lien avec trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance (65,82).

Selon cette théorie, le besoin d'autonomie signifie agir en cohérence avec ses valeurs personnelles (82). Certains enseignants expliquent qu'ils adaptent leurs pratiques pour respecter les besoins spécifiques des élèves, parfois même sans consigne formelle. Certains mettent en place des ajustements sans attendre d'instructions. Cette liberté d'action semble parfois également participer à l'engagement des enseignants dans leur métier.

Le besoin de compétence correspond au besoin de se sentir efficace et reconnu dans les actions réalisées (82). Il ressort des entretiens que le besoin de compétence dépend de divers facteurs, notamment l'épanouissement et la progression d'un élève, ou encore un parent qui témoigne que son enfant aime enfin venir à l'école. Plusieurs enseignants décrivent que ces signes renforcent leur engagement. D'autres soulignent aussi que la reconnaissance des collègues, des parents ou de la direction peut faire la différence.

Le besoin d'appartenance sociale renvoie à la qualité des relations sociales et détermine l'engagement de la personne (83). Avoir la possibilité d'échanger entre collègues, partager une inquiétude ou se sentir soutenu peut aider à faire face aux défis quotidiens. Selon la littérature, ce moment doit être propice au partage d'expériences, de points de vue, d'inquiétudes afin qu'il soit bénéfique (83). De plus, le soutien social serait le meilleur facteur protecteur de l'épuisement professionnel de l'enseignant (84). Pourtant, plusieurs enseignants déplorent le manque de temps formel pour ces échanges : les discussions ont souvent lieu sur le temps de pause. Cela peut accentuer la charge mentale. Dans la littérature, il est mentionné que ce besoin est d'autant plus fort chez les enseignants en début de carrière. Ceux-ci sont plus exposés au risque d'épuisement lorsqu'ils sont confrontés à des situations complexes sans accompagnement (85).

Enfin, quelques témoignages font état d'une certaine tension : celle de devoir répondre à des attentes institutionnelles d'inclusion, sans en avoir toujours les moyens. Pour certains, cette pression peut créer une forme de décalage entre leurs valeurs et les réalités du terrain, venant fragiliser leur motivation.

Même si l'engagement des enseignants repose parfois sur des valeurs fortes, il peut s'épuiser quand les conditions de travail deviennent plus difficiles. Pour que cette situation n'arrive pas, il semble important de valoriser les ajustements réalisés au quotidien, de reconnaître les efforts fournis et de favoriser un cadre propice aux échanges et au soutien.

6.1.4. Accompagner les élèves TDA/H : un rôle étendu et encore flou

Les témoignages révèlent que le rôle de l'enseignant dépasse la simple transmission de savoirs. Face aux besoins des élèves atteints de TDA/H, certains expliquent s'impliquer dans un accompagnement plus individualisé, où ils observent, adaptent et soutiennent. La plupart des enseignants interrogés se montrent proactifs dans la mise en place de stratégies pour accompagner les élèves. Ils sont là pour accompagner, renforcer leur estime de soi, favoriser leur autonomie et adapter l'environnement, ce qui rejoint le rôle des enseignants décrit dans la littérature scientifique (86).

La totalité des enseignants a évoqué un manque de formation pour pouvoir poser un regard précis sur les élèves atteints de TDA/H. Pourtant, ils sont les premiers à repérer des signaux, à alerter les familles, à mettre en place des adaptations. Ce rôle dans le repérage des signes du

trouble est reconnu par la littérature. En effet, dans celle-ci, il est dit que l'enseignant a un rôle important dans la détection précoce du TDA/H (17,29,49,87). Certains des enseignants interrogés parlent d'un manque de cadre clair, ce qui laisse parfois entrevoir une tension entre ce qu'on attend formellement d'eux et la manière dont ils vivent leur rôle sur le terrain. De ce fait, mieux définir les responsabilités de chacun, reconnaître la contribution des enseignants dans le repérage et leur donner les moyens d'agir, pourrait aider à augmenter leur sentiment de légitimité.

Dans la littérature scientifique, il est dit que le rôle de l'enseignant est également d'accompagner l'élève au quotidien. En plus de reconnaître les symptômes et d'orienter vers un professionnel, il doit aussi gérer les manifestations du trouble, choisir un placement adapté en classe, faire des pauses régulières, simplifier les consignes, créer un climat de confiance et prévenir la stigmatisation (32). Le type de regard que l'enseignant porte sur l'élève est important car il influencera son intégration sociale (32). La création d'un environnement bienveillant et sans stigmatisation comme décrit dans les résultats a donc une grande importance. De plus, une étude a montré que 56 % des élèves atteints de TDA/H n'ont pas un seul ami au cours de leur cursus scolaire(32). Cela fait écho avec les propos des enseignants interrogés dans cette étude qui insistent sur l'importance de créer un environnement bienveillant pour limiter les moqueries et l'exclusion.

Un autre rôle revient à l'enseignant : celui d'adapter sa manière d'enseigner. Cela peut passer par des tâches plus courtes, des supports visuels plus colorés ou encore la répétition des consignes verbales (32). Ce rôle d'adaptation de l'environnement est aussi décrit par les enseignants interrogés dans cette étude. Cette adaptation permet de favoriser les chances d'avoir une inclusion réussie : l'environnement s'adapte à l'élève et ce n'est pas à l'élève de s'adapter (33). De plus, plusieurs enseignants racontent recevoir des rapports de professionnels de santé, mais sans réelle concertation, ce qui peut renforcer le sentiment d'être seul à porter cette responsabilité. Ce manque de collaboration est aussi ressenti dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables. Même s'ils sont encadrés par un décret en Fédération Wallonie-Bruxelles, leur application est décrite comme impersonnelle et parfois inadaptée aux besoins réels de l'élève. Certains enseignants parlent même de listes d'aménagements standardisées, envoyées sans discussion ni accompagnement et parfois difficiles à appliquer en l'absence de moyens ou de personnel. Ces constats rejoignent ceux

du Conseil Supérieur de la Santé, qui déplore une approche descendante et peu différenciée des aménagements raisonnables, malgré leur importance dans la réduction des symptômes des troubles de l'apprentissage (38,88). Pour pallier ce problème, les enseignants doivent adapter eux-mêmes ce protocole d'aménagements raisonnables afin de l'ajuster aux besoins de l'élève. Cependant, toutes ces adaptations demandent un investissement en temps et en moyens, perçu comme un obstacle supplémentaire par de nombreux enseignants (31,38). En Fédération Wallonie-Bruxelles, ils témoignent d'un manque de ressources matérielles et humaines nécessaires à une prise en charge adaptée (6). À cela s'ajoute le manque de temps disponible pour adapter leurs leçons à la diversité de profils, ce qui les oblige souvent à travailler sur leur temps personnel (85). Ce surinvestissement engendre une charge mentale et du stress supplémentaire, surtout lorsqu'ils doivent concevoir eux-mêmes du matériel pédagogique sans accompagnement spécifique ni ressources adaptées (33,85).

Le rôle de l'enseignant est décrit ici comme un accompagnement de l'élève dans sa singularité. Mais il reste des obstacles à une inclusion réellement équitable et durable. Le fait de clarifier le rôle de chacun pourrait déjà aider à soutenir le travail des enseignants et leur donner les ressources et les reconnaissances nécessaires pour exercer cette mission dans de bonnes conditions.

6.1.5. Pour une école inclusive en actes : leviers d'action et recommandations

Les témoignages recueillis dans cette étude révèlent une tension entre, d'un côté, la volonté des enseignants d'accueillir chaque élève avec ses particularités, et de l'autre, les conditions actuelles qui rendent cette inclusion difficile à concrétiser. Plusieurs leviers d'action se dégagent dans les résultats pour aller vers une école réellement inclusive.

Renforcer la formation apparaît comme l'un des premiers leviers pour améliorer l'inclusion. Tous les enseignants rencontrés évoquent un manque de préparation spécifique au TDA/H, que ce soit dans leur formation initiale ou continue. Ce constat est confirmé dans la littérature, qui souligne, en plus, que la qualité de l'accompagnement dépend à la fois des connaissances que les enseignants ont du trouble et de leur sentiment d'efficacité personnelle (6,31,38,39). Les enseignants qui ont effectué un stage en milieu inclusif ou qui ont reçu une formation spécifique se sentent plus confiants, ce qui renforce leur engagement et la réussite de leurs élèves (89). Il serait donc utile d'intégrer dans la formation initiale des modules consacrés aux

troubles de l'apprentissage, ainsi que des stages en contexte inclusif. Côté formation continue, une piste concrète serait de proposer des temps de formation sur le temps de travail, en petits groupes, au sein des établissements, avec des contenus pratiques, directement transférables en classe, car c'est comme cela qu'elles sont le plus acceptées et efficaces (82).

Clarifier les attentes institutionnelles et le rôle de chaque intervenant constitue un second levier. Plusieurs enseignants expriment un flou sur ce qu'on attend réellement d'eux : repérer les signes d'un trouble ? Mettre en place des adaptations ? Accompagner les familles ? Mettre en pratique les recommandations des autres professionnels ? La littérature reconnaît leur rôle d'observation et d'ajustement pédagogique (17,29,49,87). Mais ce rôle reste souvent isolé sur le terrain. Le Conseil Supérieur de la Santé évoque un glissement vers une fonction de « clinicien de l'apprentissage » (38). Cependant, cette évolution suppose un accompagnement, qui est actuellement souvent absent. Mieux définir les responsabilités de chacun, reconnaître la contribution des enseignants dans le repérage et leur donner les moyens d'agir, pourrait aider à augmenter leur sentiment de légitimité. De plus, l'évolution des pratiques pour évoluer vers une inclusion scolaire réussie impose de changer la conception de l'enseignement, ce qui n'est pas le cas actuellement (33). Les enseignants se retrouvent perdus à cause du décalage entre les injonctions politiques et à ce qu'ils peuvent faire réellement (33).

Les aménagements raisonnables en sont un bon exemple. Plusieurs enseignants décrivent des listes standardisées, reçues sans concertation, parfois difficiles à mettre en œuvre. Le manque d'individualisation est pointé aussi bien dans les entretiens que dans les rapports institutionnels, comme celui du Conseil Supérieur de la Santé, qui dénonce l'absence de différenciation et la charge supplémentaire que cela représente pour l'enseignant (38). Or, une méta-analyse a montré que les aménagements raisonnables, lorsqu'ils sont adaptés, peuvent réduire significativement les symptômes d'inattention en classe (88). Il serait donc pertinent de construire ces aménagements de manière collaborative, avec les professionnels de santé et les équipes éducatives, en tenant compte des spécificités de chaque élève et des réalités du terrain.

Soutenir la collaboration interprofessionnelle est également important. En théorie, les pôles territoriaux peuvent intervenir après un diagnostic pour appuyer les enseignants dans la mise en place d'aménagements (90). Mais sur le terrain, les témoignages parlent d'un accompagnement souvent lent, peu adapté ou absent. Les échanges avec les logopèdes ou

neuropsychologues extérieurs à l'école se limitent généralement à des rapports écrits, rarement discutés. Pourtant, la littérature insiste sur l'importance de la co-construction entre professionnels de l'éducation et de la santé (1,2,38). Organiser des temps de concertation formels, avec des rôles définis et des moments prévus dans l'agenda scolaire, permettrait d'enclencher une dynamique plus horizontale et plus fluide. Dans ce même esprit, favoriser le travail en équipe représente un levier. Certains enseignants décrivent un sentiment d'isolement face à la diversité des besoins. À l'inverse, ceux qui ont expérimenté des formes de co-enseignement ou les temps de concertation en équipe en soulignent les effets positifs, à la fois pour les élèves et pour leur propre sentiment de compétence. La littérature montre que ces dynamiques renforcent aussi le sentiment d'appartenance et de légitimité, ce qui favorise une posture inclusive durable (91,92). Intégrer ces dynamiques de manière plus formelle, avec l'appui des directions, permettrait à chacun de se sentir moins seul, d'alléger la charge mentale et d'améliorer la qualité du suivi.

Enfin, il est essentiel de reconnaître la réalité du terrain. Inclure, ce n'est pas seulement une posture volontaire, c'est aussi une question de faisabilité. Plusieurs enseignants ont évoqué des classes surchargées, un manque de soutien et de temps pour adapter les pratiques. Le co-enseignement, même ponctuel, est vu comme une bouffée d'oxygène. Il apparaît donc indispensable d'adapter les moyens aux exigences : réduire les tailles de classe, reconnaître le travail invisible des adaptations, valoriser les efforts déployés journalièrement.

L'inclusion ne pourra devenir une réalité quotidienne que si l'on donne aux enseignants les outils, le temps et le soutien nécessaires pour exercer leur métier avec confiance, reconnaissance et humanité. Ces conditions permettraient à l'école de devenir réellement inclusive, pour tous les élèves, y compris ceux atteints de TDA/H.

6.1.6. L'école inclusive : lien avec le Pacte pour un enseignement d'excellence

Par ailleurs, plusieurs constats émis par les enseignants rencontrés sont en lien avec les orientations actuelles du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Il vise à rendre l'école plus inclusive, notamment à travers le développement du co-enseignement, par la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et la mise en place d'une approche plus évolutive des difficultés d'apprentissage (93). L'introduction du co-enseignement permet de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves (93). Cependant, seulement un enseignant interrogé

bénéficie de ce système actuellement. La réforme prévoit également que les enseignants collaborent avec les pôles territoriaux, le PMS et les parents dès qu'ils remarquent les besoins de l'élève (93). Plusieurs enseignants interrogés le faisaient déjà, mais parfois de manière informelle.

Des ajustements concernant les aménagements raisonnables participent à une meilleure définition du rôle de l'enseignant (94). Lorsqu'il n'y a pas de diagnostic formel pour un élève en difficulté, il est possible de recevoir une attestation de protocole via le PMS afin d'officialiser la mise en place d'aménagements (94). Ce qui va permettre aux enseignants qui mettaient en place des aménagements pour les élèves n'ayant pas reçu de diagnostic de se sentir plus légitimes. Le Pacte parle aussi du fait qu'il faut cibler les aménagements et inclure l'enseignant dans la construction du protocole d'aménagements raisonnables afin qu'il soit en lien avec les besoins réels observés plutôt que basé sur une liste standardisée imposée par un professionnel extérieur (94). Ce principe est soutenu par les participants qui témoignent d'une inadéquation entre les recommandations reçues et la réalité de terrain.

Enfin, la réforme clarifie la répartition des rôles dans l'élaboration du protocole d'aménagements raisonnables. L'école doit rédiger le protocole d'aménagements raisonnables et dans l'idéal se faire accompagner par le pôle et le centre PMS (94). Sur le terrain, la mise en œuvre reste inégale, mais cette évolution pourrait aider à mieux définir la place de chacun, à condition que les enseignants soient formés et accompagnés suffisamment.

Ces éléments montrent que les intentions politiques rejoignent en partie les besoins exprimés dans cette recherche, même si l'écart entre les textes et les pratiques reste, à ce jour, bien réel.

6.1.7. L'approche psychosociale pour guider cette recherche

Cette étude s'appuie sur l'approche psychosociale qui vise à comprendre comment les individus construisent leurs comportements, leurs représentations et leurs émotions en interagissant avec leur environnement social (33,95). En l'utilisant pour cette recherche, cette approche a permis de mieux comprendre comment les enseignants interrogés voient leur rôle, font évoluer leur pratique en fonction de l'environnement dans lequel ils se trouvent et collaborent avec leur environnement social. Elle met en évidence que les compétences ne

sont pas uniquement développées avec la formation, mais également avec l'expérience et le temps, avec des initiatives basées sur l'essai-erreur et l'intuition. Ce qui rejoint des travaux réalisés qui concluent que les compétences professionnelles se construisent progressivement (96). Cette approche a permis d'identifier que l'environnement social dans lequel interagit l'enseignant revêt une grande importance pour son développement psychologique. Ce qui rejoint la conclusion de travaux réalisés précédemment (95). Enfin, en utilisant cette approche pour élaborer le guide d'entretien, cela a permis d'explorer les représentations, les valeurs et le sens donné par l'enseignant à l'inclusion. Mais aussi l'importance de l'environnement social, le sentiment de compétence, les pressions ressenties, et d'autres dimensions du contexte social de leur métier.

6.1.8. Apports spécifiques de cette recherche

La littérature scientifique a confirmé différents résultats trouvés dans cette étude, notamment le fait que les enseignants ne se sentent pas assez formés pour prendre en charge des élèves à besoins spécifiques, la difficulté de mise en pratique des aménagements raisonnables, le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et les pratiques inclusives ainsi que le besoin de collaboration. L'analyse de certains entretiens a permis de mettre en évidence que, malgré un manque de formation, les enseignants s'investissent dans leur travail en s'appuyant sur leur éthique personnelle, leur intuition et leur expérience, et ce, malgré un cadre de travail pas toujours adapté à leur réalité de terrain. De plus, certains enseignants disent manquer de ressources ou de reconnaissance pour travailler de manière efficace, ce qui témoigne du fait qu'une formation supplémentaire ne suffit pas, elle doit être accompagnée de conditions de travail favorables et d'un cadre clair.

Plusieurs apports et certaines nuances émergent de cette étude. Le sentiment de solitude professionnelle est exprimé par plusieurs enseignants, qui doivent « bricoler » des solutions adaptées pour répondre aux besoins des élèves, mais sans réel accompagnement des pôles comme cela est prévu dans le Pacte. De plus, il existe une tension entre les valeurs personnelles des enseignants et les attentes institutionnelles, ce qui crée une ambivalence entre une inclusion idéale exigée et la réalité de terrain.

6.2. Perspectives, forces et limites de l'étude

6.2.1. Forces de l'étude

D'abord, le fait d'avoir choisi une approche qualitative s'est révélé pertinent. Cela a permis d'explorer des thématiques variées et de mieux comprendre ce que vivent les enseignants au quotidien, ainsi que les besoins qu'ils expriment. La saturation des données a été atteinte après 12 entretiens, ce qui a permis de faire ressortir des thématiques riches et porteuses de sens. Une autre force pourrait être le fait que le chercheur principal n'exerce pas la fonction d'enseignant, ce qui a permis une objectivité et une découverte des données.

6.2.2. Limites de l'étude

Comme toute recherche qualitative, cette étude a ses limites. Le nombre de participants est forcément restreint, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble du corps enseignant. C'est une limite classique dans ce type de méthodologie, mais qui mérite d'être rappelée. Par ailleurs, il est probable qu'un biais de sélection ait joué : les enseignants qui ont accepté de participer sont sans doute ceux qui se sentent concernés ou intéressés par la question de l'inclusion. Cela signifie que les témoignages d'enseignants plus en difficulté ou plus réticents face à l'inclusion sont peut-être moins représentés ici.

6.2.3. Perspectives

Une suite possible à ce travail serait d'explorer le point de vue d'autres acteurs impliqués dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H : les familles, les professionnels de santé, ou encore les pôles territoriaux. Croiser ces regards permettrait de mieux cerner les freins, les malentendus, mais aussi les leviers possibles. Il serait aussi pertinent d'élargir la recherche à d'autres troubles neurodéveloppementaux pour voir si les constats faits ici se recoupent ou si d'autres enjeux émergent.

Enfin, ce mémoire invite à poursuivre la réflexion autour du rôle de l'enseignant aujourd'hui. A une époque où l'inclusion devient une attente forte, mais où les besoins évoluent vite et nécessitent des ajustements constants sur le terrain.

6.3. Conclusion générale

L'objectif général de ce mémoire était de comprendre la manière dont les enseignants perçoivent leur rôle dans la prise en charge des élèves atteints de TDA/H. Ce travail démarre d'un constat relaté dans l'avis 158 du Conseil Supérieur de la Santé qui mentionne un flou concernant le rôle des différents acteurs en jeu dans un enseignement plus inclusif.

Ce travail a mis en avant plusieurs éléments. D'abord, les enseignants voient leur rôle comme allant au-delà de la simple transmission de savoirs. Ils se retrouvent dans le rôle de « repéreurs », d'accompagnants, de soutiens émotionnels et pédagogiques. Ils sont là pour aider à franchir les obstacles que peuvent rencontrer certains élèves à besoins spécifiques. Ils ont également pour rôle de limiter la stigmatisation de ces troubles afin que tous les élèves se sentent à leur place. Il ressort de cette étude que la plupart des enseignants sont motivés par l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Cependant, ils font face à différents obstacles comme le manque de formation, de temps et de moyens. Certains enseignants décrivent un décalage entre les attentes institutionnelles concernant l'inclusion et la réalité du terrain.

Cette étude a tenté de distinguer les différences au niveau des prises en charge entre les écoles s'affichant comme inclusives et celles qui ne le sont pas. Il en ressort que les écoles inclusives ont souvent un cadre collaboratif avec plus de soutien, ce qui semble renforcer le sentiment de compétence des enseignants.

L'école inclusive est un enjeu de santé publique, car bien accompagner les élèves dès le plus jeune âge peut prévenir l'échec scolaire, le décrochage, les difficultés sociales et les coûts associés à long terme. Il ne suffit pas de proclamer l'inclusion : il faut donner les moyens aux enseignants de la mettre en œuvre concrètement. Et afin que l'inclusion ne repose pas uniquement sur leur bonne volonté, il est nécessaire d'y apporter un soutien, de la reconnaissance et des formations adaptées. Ce mémoire souhaite contribuer, à son échelle, à une réflexion collective sur un enseignement plus humain, équitable et inclusif, pour que chaque élève et chaque enseignant puisse trouver sa place.

Bibliographie

1. Fridman M, Banaschewski T, Sikirica V, Quintero J, Chen KS. Access to diagnosis, treatment, and supportive services among pharmacotherapy-treated children/adolescents with ADHD in Europe: data from the Caregiver Perspective on Pediatric ADHD survey. *Neuropsychiatr Dis Treat*. 2017 Mar 30;13:947–58.
2. Flood E, Gajria K, Sikirica V, Dietrich CN, Romero B, Harpin V, et al. The Caregiver Perspective on Paediatric ADHD (CAPPA) survey: Understanding sociodemographic and clinical characteristics, treatment use and impact of ADHD in Europe. *J Affect Disord*. 2016 Aug 1;200:222–34.
3. Wright N, Moldavsky M, Schneider J, Chakrabarti I, Coates J, Daley D, et al. Practitioner Review: Pathways to care for ADHD – a systematic review of barriers and facilitators. *J Child Psychol Psychiatry*. 2015 Jun;56(6):598.
4. Sharma N, Mishra R, Mishra D. The fifth edition of Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5): What is new for the Pediatrician? *Indian Pediatr*. 2015 Feb;52(2):141–3.
5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™, 5th ed. Arlington, VA, US: American Psychiatric Publishing, Inc.; 2013. xliv, 947 p. (Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™, 5th ed).
6. Les aménagements scolaires chez les jeunes atteints du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) | AMUB [Internet]. [cited 2024 Nov 2]. Available from: <https://www.amub-ulb.be/node/2367>
7. Good clinical practice en matière de reconnaissance, de diagnostic et de traitement du TDAH (juillet 2013) (CSS 8846).pdf [Internet]. [cited 2024 Sep 25]. Available from: [https://www.health.belgium.be/sites/default/files/uploads/fields/fpshealth_theme_file/19088480/Good%20clinical%20practice%20en%20mati%c3%a8re%20de%20reconnaissance,%20de%20diagnostic%20et%20de%20traitement%20du%20TDAH%20\(juillet%202013\)%20\(CSS%208846\).pdf](https://www.health.belgium.be/sites/default/files/uploads/fields/fpshealth_theme_file/19088480/Good%20clinical%20practice%20en%20mati%c3%a8re%20de%20reconnaissance,%20de%20diagnostic%20et%20de%20traitement%20du%20TDAH%20(juillet%202013)%20(CSS%208846).pdf)
8. Franke B, Faraone SV, Asherson P, Buitelaar J, Bau CHD, Ramos-Quiroga JA, et al. The genetics of attention deficit/hyperactivity disorder in adults, a review. *Mol Psychiatry*. 2011 Nov 22;17(10):960.
9. Polanczyk GV, Willcutt EG, Salum GA, Kieling C, Rohde LA. ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *Int J Epidemiol*. 2014 Apr 1;43(2):434–42.
10. Meyer A. Cross-cultural issues in ADHD Research. *J Psychol Afr*. 2005 Jan 1;Convergence:101–6.
11. Rattay K, Robinson LR. Identifying Risk Factors for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): a Public Health Concern and Opportunity. *Prev Sci Off J Soc Prev Res*. 2024 May;25(Suppl 2):195–202.

12. Faraone SV, Banaschewski T, Coghill D, Zheng Y, Biederman J, Bellgrove MA, et al. The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neurosci Biobehav Rev.* 2021 Sep;128:789–818.
13. Biederman J, Faraone S, Milberger S, Curtis S, Chen L, Marrs A, et al. Predictors of persistence and remission of ADHD into adolescence: results from a four-year prospective follow-up study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 1996 Mar;35(3):343–51.
14. Biederman J, Faraone SV. Attention-deficit hyperactivity disorder. *Lancet Lond Engl.* 2005 Jul 16;366(9481):237–48.
15. Sánchez-Mora C, Ramos-Quiroga JA, Bosch R, Corrales M, García-Martínez I, Nogueira M, et al. Case-control genome-wide association study of persistent attention-deficit hyperactivity disorder identifies FBXO33 as a novel susceptibility gene for the disorder. *Neuropsychopharmacol Off Publ Am Coll Neuropsychopharmacol.* 2015 Mar;40(4):915–26.
16. Thapar A, Cooper M, Jefferies R, Stergiakouli E. What causes attention deficit hyperactivity disorder? *Arch Dis Child.* 2012 Mar;97(3):260–5.
17. Dessie M, Techane MA, Tesfaye B, Gebeyehu DA. Elementary school teachers knowledge and attitude towards attention deficit-hyperactivity disorder in Gondar, Ethiopia: a multi-institutional study. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health.* 2021 Apr 7;15:16.
18. Recommendations | Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management | Guidance | NICE [Internet]. NICE; 2018 [cited 2025 Mar 4]. Available from: <https://www.nice.org.uk/guidance/ng87/chapter/Recommendations#managing-adhd>
19. Barkley RA. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, Fourth Edition: A Handbook for Diagnosis and Treatment. Guilford Publications; 2014. 913 p.
20. Simon-Pezeshkia E. Le Trouble Déficit de l'Attention / Hyperactivité (TDAH) : agitation des psychiatres autour d'un diagnostic. Comment comprendre les résistances et les réticences [Internet] [other]. UHP - Université Henri Poincaré; 2011 [cited 2024 Nov 2]. p. non renseigné. Available from: <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01733101>
21. Conseil Supérieur de la Santé [Internet]. [cited 2024 Nov 2]. TDAH. Available from: <https://www.hgr-css.be/fr/avis/8846/tdah>
22. Boland H, DiSalvo M, Fried R, Woodworth KY, Wilens T, Faraone SV, et al. A literature review and meta-analysis on the effects of ADHD medications on functional outcomes. *J Psychiatr Res.* 2020 Apr;123:21–30.

23. Faraone SV, Asherson P, Banaschewski T, Biederman J, Buitelaar JK, Ramos-Quiroga JA, et al. Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nat Rev Dis Primer*. 2015 Aug 6;1:15020.
24. Sayal K, Mills J, White K, Merrell C, Tymms P. Predictors of and barriers to service use for children at risk of ADHD: longitudinal study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2015 May 1;24(5):545–52.
25. Ward RJ, Bristow SJ, Kovshoff H, Cortese S, Kreppner J. The Effects of ADHD Teacher Training Programs on Teachers and Pupils: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Atten Disord*. 2022 Jan;26(2):225–44.
26. Dept. of Psychiatric Nursing, Yenepoya Nursing College/ Yenepoya University, India, Anto MrsR, Jacob MrsV. Effectiveness of self instructional module on knowledge of teachers regarding childhood attention deficit hyperactivity disorder. *IOSR J Nurs Health Sci*. 2014;3(1):33–6.
27. DuPaul GJ, Stoner G. ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies, 2nd ed. New York, NY, US: The Guilford Press; 2003. xix, 330 p. (ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies, 2nd ed).
28. Poznanski B, Hart KC, Graziano PA. What Do Preschool Teachers Know About Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Does It Impact Ratings of Child Impairment? *School Ment Health*. 2021 Mar 1;13(1):114–28.
29. Abad Mas L, Moreno Madrid P, Valls Monzó A, Martínez Borondo R, Ibáñez Orrico A, Mengodbalbas P, et al. [Perception of anxiety and learning difficulties according to the criteria of the family and teachers of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder]. *Medicina (Mex)*. 2023 Mar;83 Suppl 2:17–21.
30. Loe IM, Feldman HM. Academic and educational outcomes of children with ADHD. *J Pediatr Psychol*. 2007 Jul;32(6):643–54.
31. Cardon C, Massat I, Villemonteix T, Albajara Saenz A. School accommodations for children and teenagers with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Rev Med Brux*. 2023;44(1):23–31.
32. Politou TC. Investigation of the Feelings, Attitudes and Concerns of Special and General Education Teachers regarding the Inclusive Education of Students with ADHD. *OALib*. 2022;09(09):1–32.
33. Curchod-Ruedi D, Ramel S, Bonvin P, Albanese O, Doudin PA. De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*. 2013 Apr 1;7(2):135–47.
34. Amod Z, Vorster A, Lazarus K, Amod Z, Vorster A, Lazarus K. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) as a Barrier to Learning and Development within the South African Context: The Perspective of Teachers. In: *Attention Deficit*

- Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents [Internet]. IntechOpen; 2013 [cited 2024 Oct 29]. Available from: <https://www.intechopen.com/chapters/44755>
35. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Bibliothèque Numérique [Internet]. [cited 2024 Oct 29]. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
 36. Unia [Internet]. [cited 2025 Feb 25]. Le respect des droits des personnes handicapées en Belgique. Available from: <https://www.unia.be/fr/a-propos-unia/mandat-et-compétences/respect-droits-personnes-handicapees-belgique>
 37. OHCHR [Internet]. [cited 2025 Feb 25]. Convention relative aux droits des personnes handicapées. Available from: <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
 38. Enseignement.be [Internet]. [cited 2024 Sep 25]. CSES - avis 158 - Du diagnostic à la pratique de classe. Available from:
http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=18128
 39. Geurts H, Duvivier S, Derobertmasure A. L'inclusion en Fédération Wallonie Bruxelles:Textes de loi et pratiques de classe, quel dialogue ? Spirale - Rev Rech En Éducation. 2020 Feb 2;651(1):183–93.
 40. Floor A. Elèves« Dys », TDA/H, HP... : au-delà des discours, quels outils pour les enseignants et les professionnels de la santé ?
 41. Unia [Internet]. [cited 2025 Feb 25]. C'est quoi un aménagement raisonnable ? Available from: <https://www.unia.be/fr/amenagement-raisonnable>
 42. Enseignement.be [Internet]. [cited 2025 Feb 25]. Enseignement.be - Pôles territoriaux : vers une école inclusive. Available from:
<http://www.enseignement.be/index.php?page=28585#principes>
 43. Enseignement.be [Internet]. [cited 2025 Feb 25]. Enseignement.be - Le Dossier d'Accompagnement de l'Élève (DAccE). Available from:
<http://www.enseignement.be/index.php?page=28609>
 44. AlAzzam M, Tawalbeh L, Abu Al-Rub M, Khamaiseh A, ALBashtawy M, Barahemah M, et al. Exploring Elementary Schoolteachers' Perceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Northern Jordan. Child Psychiatry Hum Dev. 2022 Jun 1;53(3):538–45.
 45. Ewe LP. ADHD symptoms and the teacher-student relationship: a systematic literature review. Emot Behav Difficulties. 2019 Apr 3;24(2):136–55.
 46. Sax L, Kautz KJ. Who first suggests the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder? Ann Fam Med. 2003;1(3):171–4.

47. Hart R. Classroom behaviour management: educational psychologists' views on effective practice. *Emot Behav Difficulties*. 2010 Nov 26;15(4):353–71.
48. Al-Omari H, Al-Motlaq MA, Al-Modallal H. Knowledge of and Attitude towards Attention-deficit Hyperactivity Disorder among Primary School Teachers in Jordan. *Child Care Pract*. 2015 Apr 3;21(2):128–39.
49. School-based Screening to Identify Children At Risk for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Barriers and Implications - PubMed [Internet]. [cited 2024 Sep 25]. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27642209/>
50. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Dev*. 2001;72(2):625–38.
51. Rushton S, Giallo R, Efron D. ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student-teacher relationships. *Br J Educ Psychol*. 2020;90(S1):193–209.
52. Anderson DL, Watt SE, Noble W, Shanley DC. Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: THE role of teaching experience. *Psychol Sch*. 2012;49(6):511–25.
53. Bekle B. Knowledge and attitudes about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *J Atten Disord*. 2004 Feb 1;7(3):151–61.
54. Kos JM, Richdale AL, Hay DA. Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. *Int J Disabil Dev Educ*. 2006 Jun 1;53(2):147–60.
55. Ohan JL, Cormier N, Hepp SL, Visser TAW, Strain MC. Does knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *Sch Psychol Q*. 2008;23(3):436–49.
56. Ohan JL, Visser TAW, Strain MC, Allen L. Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD." *J Sch Psychol*. 2011 Feb 1;49(1):81–105.
57. Chhibber A, Watanabe AH, Chaisai C, Veettil SK, Chaiyakunapruk N. Global Economic Burden of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review. *PharmacoEconomics*. 2021 Apr;39(4):399–420.
58. Rattay K, Robinson LR. Identifying Risk Factors for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): a Public Health Concern and Opportunity. *Prev Sci Off J Soc Prev Res*. 2024 May;25(Suppl 2):195–202.
59. Barry V. André, A. (2018). L'inclusion pour changer l'école : la diversité en contexte scolaire. *Rech Form* [Internet]. 2020 Apr 1 [cited 2024 Sep 25]; Available from: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/5292>

60. Lefebvre B. La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Can J Educ Rev Can L'éducation*. 1989;14(3):381–6.
61. Ribau C, Lasry JC, Bouchard L, Moutel G, Hervé C, Marc-Vergnes JP. La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Rech Soins Infirm.* 2005;81(2):21–7.
62. Fondements et étapes du processus de recherche, 4e édition [Internet]. [cited 2025 Apr 25]. Available from: <https://www.cheneliere.ca/fr/bundle-fondements-et-étapes-du-processus-de-recherche-4e-ed-9782765073567.html>
63. Hennink M, Kaiser BN. Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Soc Sci Med.* 2022 Jan 1;292:114523.
64. Cattiau J. La motivation scolaire en lien avec la pédagogie.
65. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am Psychol.* 2000;55(1):68–78.
66. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev.* 1977;84(2):191–215.
67. Paviel MJ. Sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants du primaire travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : vécu de deux enseignantes en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire.
68. Le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées chez des enseignants du primaire [Internet]. [cited 2025 Mar 17]. Available from: <https://umontreal.scholaris.ca/items/53972bb4-1d31-442a-884a-e1d60dbccace>
69. Rondier M. A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *Orientat Sc Prof.* 2004 Sep 15;(33/3):475–6.
70. Gaudreau N, Royer É, Beaumont C, Frenette É. Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion des comportement en classe. *Can J Educ Can L'éducation*. 2012 Apr 6;35(1):82–101.
71. Paillé P, Mucchielli A. Chapitre 11 - L'analyse thématique. *Collect U.* 2012;231–314.
72. Gedda M. Traduction française des lignes directrices COREQ pour l'écriture et la lecture des rapports de recherche qualitative. *Kinésithérapie Rev.* 2015 Jan 1;15(157):50–4.
73. Rojo S, Minier P. Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation Francoph.* 2015;43(2):219–40.
74. Al-Omari H, Al-Motlaq MA, Al-Modallal H. Knowledge of and Attitude towards Attention-deficit Hyperactivity Disorder among Primary School Teachers in Jordan. *Child Care Pract.* 2015 Apr 3;21(2):128–39.

75. Barbaresi WJ, Olsen RD. An ADHD Educational Intervention for Elementary Schoolteachers: A Pilot Study. *J Dev Behav Pediatr.* 1998 Apr;19(2):94.
76. Alkahtani KDF. Teachers' Knowledge and Misconceptions of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology.* 2013 Dec 5;4(12):963–9.
77. Nelson Textbook of Pediatrics, International Edition - Édition 21 - By Robert M. Kliegman, MD and Joseph W. St. Geme III, MDElsevier Masson Inspection Copies [Internet]. [cited 2024 Oct 29]. Available from: <http://inspectioncopy.elsevier.com/book/details/9780323568906>
78. Poznanski B, Hart KC, Cramer E. Are Teachers Ready? Preservice Teacher Knowledge of Classroom Management and ADHD. *School Ment Health.* 2018 Sep 1;10(3):301–13.
79. Sharma U, Sokal L, Wang M, Loreman T. Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teach Teach Educ.* 2021 Nov 1;107:103506.
80. Gentile A, Giustino V, Rodriguez-Ferrán O, La Marca A, Compagno G, Bianco A, et al. Inclusive physical activity games at school: The role of teachers' attitude toward inclusion. *Front Psychol.* 2023 Mar 29;14:1158082.
81. Curchod-Ruedi D, Ramel S, Bonvin P, Albanese O, Doudin PA. De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter.* 2013 Apr 1;7(2):135–47.
82. Rasmy A, Karsenti T. Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *Rev Int Technol En Pédagogie Univ.* 2016 Jan 1;13:17.
83. Donnay J, Charlier E. Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif, 2ème édition. Namur: Presses universitaires de Namur; 2008.
84. Talmor R, Reiter * S, Feigin N. Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *Eur J Spec Needs Educ.* 2005 May 1;20(2):215–29.
85. giguère F, Mukamurera J. Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation Social.* 2019 Nov 22;54.
86. Hart R. Classroom behaviour management: educational psychologists' views on effective practice. *Emot Behav Difficulties.* 2010 Nov 26;15(4):353–71.
87. Elwardany S, Mohammed M, Ahmed Z. TEACHERS' PERCEPTION AND ATTITUDES TOWARD ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN PRIMARY SCHOOLS AT ASSIUT CITY. 2015 Oct 22;13:165–73.

88. Gaastra GF, Groen Y, Tucha L, Tucha O. The Effects of Classroom Interventions on Off-Task and Disruptive Classroom Behavior in Children with Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *PLoS One*. 2016;11(2):e0148841.
89. Sokal L, Woloshyn D, Funk-Unrau S. How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. *Alta J Educ Res*. 2013;59(2):285–98.
90. Des pôles territoriaux pour une école inclusive [Internet]. Pacte pour un Enseignement d'excellence. [cited 2025 May 26]. Available from: <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/des-poles-territoriaux-pour-une-ecole-inclusive/>
91. Des guides pour tout savoir sur le métier d'enseignant [Internet]. Pacte pour un Enseignement d'excellence. [cited 2025 May 27]. Available from: <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/actualites/guide-de-lenseignant/>
92. Vereb RL, and DiPerna JC. Teachers' Knowledge of ADHD, Treatments for ADHD, and Treatment Acceptability: An Initial Investigation. *Sch Psychol Rev*. 2004 Sep 1;33(3):421–8.
93. L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage [Internet]. Pacte pour un Enseignement d'excellence. [cited 2025 Jun 20]. Available from: <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/lapproche-evolutive/>
94. Rapport-Amenagements-raisonnables-Rencontres-participatives-2024.pdf [Internet]. [cited 2025 Jun 20]. Available from: <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2025/04/Rapport-Amenagements-raisonnables-Rencontres-participatives-2024.pdf>
95. Tourjman V, Louis-Nascan G, Ahmed G, DuBow A, Côté H, Daly N, et al. Psychosocial Interventions for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis by the CADDRA Guidelines Work GROUP. *Brain Sci*. 2022 Aug 1;12(8):1023.
96. Presse de l'Université Laval [Internet]. [cited 2025 Jul 28]. Intervention psychosociale : perspective interactionniste stratégique. Available from: <https://www.pulaval.com/livres/intervention-psychosociale-perspective-interactionniste-strategique>

Annexes :

Annexe 1 : Grille utilisée pour élaborer le guide d'entretien

Ce tableau reprend les thèmes principaux qui ont guidé les entretiens, ainsi que les sous-thèmes et les indicateurs associés. Il s'appuie sur les deux cadres théoriques utilisés dans ce travail (la théorie de l'autodétermination et celle de l'auto-efficacité), tout en restant ouvert aux éléments qui ont émergé lors des témoignages des enseignants.

Thèmes	Sous-thèmes	Indicateurs
Contexte personnel et professionnel (1)	Formations et expériences	Type de formation initiale et continue Années d'expérience dans l'enseignement
Motivation des enseignants à s'engager dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H (Basé sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan) (2)	Motivation intrinsèque	Intérêt personnel pour l'inclusion des élèves à besoins spécifiques
		Satisfaction personnelle pour l'inclusion des élèves à besoins spécifiques
		Engagement dans des pratiques inclusives
	Motivation extrinsèque	Pressions extérieures
		Impact des politiques éducatives
		Attentes sociales ou hiérarchiques
Sentiment de compétence et d'efficacité des enseignants (basé sur la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (3)	Sentiment de compétence et de maîtrise	Maitrise des stratégies pédagogiques inclusives.
		Capacité perçue à gérer les comportements difficiles des élèves atteints de TDA/H

		Confiance dans la capacité à enseigner aux élèves atteints de TDA/H
		Impact des formations suivies
	Sentiment d'efficacité et d'accompagnement	Niveau de satisfaction vis-à-vis des compétences pédagogiques développées
		Capacité à s'adapter aux défis spécifiques rencontrés dans l'enseignement des élèves atteints de TDA/H.
		Perception de son utilité éducative
Perception des enseignants dans leur rôle dans l'inclusion (4)	Rôle perçu et ajustement des pratiques	Représentation du rôle dans l'inclusion
		Ajustement des pratiques en fonction des besoins perçus
	Interactions sociales et dynamiques relationnelles	Pression sociale ressentie
		Influence des collègues, des parents et de l'administration scolaire
Défis et opportunités dans la transition vers une école inclusive (5)	Défis structurels et organisationnels	Manque de ressources ou de soutien institutionnel
		Obstacles rencontrés dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables

Annexe 2 : Questions potentielles du guide d'entretien

Mot d'introduction :

Merci de participer à cette étude. L'objectif est de mieux comprendre votre perception en tant qu'enseignant concernant votre rôle et les défis rencontrés dans la prise en charge des élèves atteints de TDA/H. Vos réponses resteront anonymes et serviront uniquement à des fins de recherche.

Questions potentielles :

1. Pourriez-vous me parler brièvement de votre formation et de votre expérience dans l'enseignement ? (1)
2. Avez-vous eu des cours lors de votre formation initiale sur la gestion des élèves atteints de TDA/H ? (1)
3. Avez-vous reçu des formations continues spécifiques sur la gestion des élèves atteints de TDA/H ? Si oui, comment cela a-t-il influencé vos pratiques ? Est-ce qu'elles étaient adaptées à vos réalités de terrain ? Est-ce qu'elles ont amélioré votre pratique quotidienne ? (1-3)
4. Est-ce qu'il y a des aménagements ou des dispositifs mis en place dans votre école pour accompagner les élèves atteints de TDA/H (journées pédagogiques, intervenants extérieurs, cellule dys, aménagements raisonnables, etc.) ? Et comment vous percevez tout cela au quotidien ? (1-5)
5. Avez-vous des comportements difficiles associés au TDA/H à devoir gérer en classe ? Si oui, vous sentez-vous suffisamment compétent pour les gérer ? (3)
6. Vous sentez-vous engagé dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H ? Si oui, qu'est-ce qui vous motive ? (2)
7. Avez-vous l'impression d'éprouver une satisfaction ou un intérêt personnel à la mise en place de stratégies inclusives pour les élèves atteints de TDA/H ? (2)
8. Ressentez-vous des pressions externes (administration, politique, parents) pour inclure les élèves ayant des besoins spécifiques ? Les politiques éducatives impactent-elles votre engagement envers l'inclusion des élèves atteints de TDA/H ? (2)

9. Avez-vous confiance en vos compétences pour fournir des aménagements raisonnables pertinents aux élèves atteints de TDA/H ? (3)
10. Quel soutien avez-vous (de votre direction, des collègues, ...) en cas de difficultés dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables ? (5)
11. Comment décririez-vous votre rôle dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H ?
Pensez-vous que votre rôle est clairement défini dans la prise en charge de ces élèves ? (4)
12. Collaborez-vous avec vos collègues pour soutenir les élèves atteints de TDA/H ? Si oui, comment ? Vous sentez-vous soutenus par vos collègues ? (2-3)
13. Avez-vous des espaces, des lieux pour échanger autour de ces questions (sur les besoins des élèves, les adaptations, etc.) ? (5)
14. Etes-vous confrontés à des difficultés lorsque vous mettez en place des pratiques inclusives pour les élèves atteints de TDA/H dans votre classe ? Si oui, lesquels ? (5)
15. Est-ce que vous êtes confronté à des obstacles liés au fonctionnement de l'école ou à l'institution (manque de clarté, procédures, etc.) dans la mise en œuvre des aménagements ? (5)
16. Est-ce que vous avez parfois l'impression de manquer de ressources (temps, matériel, personnes) pour pouvoir répondre aux besoins des élèves à besoins spécifiques ? Et comment vous gérez ça ? (5)
17. Est-ce qu'il vous arrive d'adapter vos pratiques en fonction des besoins d'un élève TDA/H ? Si oui, est-ce que vous pouvez me donner des exemples concrets ? (3)
18. Selon vous, est-ce que les relations avec vos collègues ou votre direction influencent la manière dont vous voyez votre rôle vis-à-vis de ces élèves ? Sentez-vous une ambiance collaborative et un engagement au sein du corps professoral par rapport aux élèves à besoins spécifiques ? (1-4-5)
19. Plus largement, est-ce que vous sentez une dynamique collective, un engagement partagé dans votre école autour de l'inclusion ? (2)
20. Rencontrez-vous des contraintes et des défis dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves atteints de TDA/H ? Si oui, lesquels et comment vous vous y adaptez ? (5)

Annexe 3 : Formulaire de consentement à l'étude

Formulaire de consentement éclairé :

Titre de l'étude :

Perception des enseignants de leur rôle dans la prise en charge des élèves atteints de TDA/H

Réalisé par :

Ambre-Jade Viatour, étudiante en Master en Sciences de la santé publique (ULiège)

Promotrice :

Stéphanie Peters, chargée de cours suppléante à l'ULiège

s.peters@uliege.be

Objectif de l'étude

Cette recherche a pour but de mieux comprendre comment les enseignants perçoivent leur rôle dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H.

Qui peut participer ?

- Être enseignant dans une école primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- Avoir actuellement ou avoir eu en classe un ou plusieurs élèves diagnostiqués ou suspectés de TDA/H ;
- Être volontaire pour partager son expérience dans le cadre d'un entretien individuel

Déroulement de la participation

La participation consiste en un entretien semi-directif d'environ 30-40 minutes, qui pourra se faire en présentiel ou à distance selon votre préférence. L'entretien portera sur vos ressentis, votre expérience et votre rôle dans l'inclusion des élèves atteints de TDA/H.

Confidentialité et respect de la vie privée

Les données collectées seront traitées de manière strictement confidentielle. Les entretiens seront enregistrés, puis anonymisés pour garantir la protection de votre identité. Seule la chercheuse aura accès aux enregistrements et aux transcriptions. Toutes les données seront conservées dans un environnement sécurisé.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de refuser de participer ou de vous retirer de l'étude à tout moment, sans devoir vous justifier et sans aucune conséquence.

Contact en cas de question

Pour toute information complémentaire, vous pouvez contacter : Ambre-Jade Viatour, étudiante en Master en Science de la santé publique, par email : ambrejade.viatour@uliege.be ou par téléphone : 0470/022060

Consentement du participant

3. Je soussigné(e), _____, déclare avoir lu et compris les informations ci-dessus concernant l'étude.
4. J'accepte de participer volontairement à cette recherche.
5. J'ai reçu une copie de ce formulaire de consentement, ainsi qu'une note explicative.
6. J'ai eu l'occasion de poser mes questions et d'obtenir les réponses souhaitées.
7. Je comprends que je peux me retirer de l'étude à tout moment, sans justification.
8. En signant ce document, j'autorise l'utilisation des données recueillies dans le respect de la réglementation en vigueur sur la protection de la vie privée.

Signature du participant

Nom et signature : _____

Date (jour/mois/année) : _____

Signature de l'investigateur

Nom et signature : _____

Date (jour/mois/année) : _____

Annexe 4 : Critères de qualité analysé avec la grille COREQ

La qualité de cette étude qualitative a été évaluée avec la grille COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research), qui repose sur 32 critères répartis en trois dimensions : l'équipe de recherche, la conception de l'étude et l'analyse des données (72). Cette analyse est disponible en annexe 4.

1. Équipe de recherche et positionnement

L'ensemble du processus de recherche, de sa conception à l'analyse des entretiens, a été mené par une seule enquêtrice. Aucun lien préalable n'existe entre elle et les participants. Afin de limiter les biais, ces derniers ont été informés du thème général de la recherche, mais sans connaître les objectifs précis de l'étude. Tout au long de la démarche, un travail réflexif a été mené pour maintenir une posture de neutralité, tant lors des échanges que durant l'analyse des propos recueillis.

2. Conception de l'étude

L'étude s'inscrit dans une perspective phénoménologique, choisie dès le départ afin de se centrer sur le vécu subjectif des enseignants. Les participants ont été sélectionnés selon un échantillonnage raisonné, en veillant à représenter une diversité de profils, tant au niveau du type d'école (ordinaire ou inclusive) que de l'expérience professionnelle ou de la formation suivie. Le recrutement a eu lieu de plusieurs manières : via un contact direct avec les enseignants, un appel sur les réseaux sociaux ou encore par l'intermédiaire des directions d'école, afin de limiter les biais liés à une seule modalité de recrutement. Quelques enseignants ont décliné l'invitation, principalement en raison d'un manque de temps. Les entretiens se sont déroulés dans des formats variés (en présentiel, par téléphone ou en visioconférence), selon les disponibilités et préférences de chacun. Ils ont duré entre 15 minutes et une heure et ont été enregistrés avec un dictaphone. Un cahier de terrain a également été utilisé pour noter les impressions contextuelles.

3. Analyse des résultats

L'analyse a été réalisée par une seule personne, selon une approche inductive. Les thèmes d'analyse n'ont pas été définis à l'avance : ils se sont dessinés au fur et à mesure des entretiens. Cette démarche inductive a permis de rester au plus proche de leur vécu. Les entretiens ont

été retranscrits avec l'aide du logiciel VookAI, puis relus avec attention pour identifier les idées qui revenaient, les points d'accord, mais également les nuances et les divergences. Une sélection des extraits pertinents de verbatim a été effectuée, accompagnée du numéro du participant, pour illustrer les différents éléments analysés. Tout au long du travail, une importance toute particulière a été accordée à la cohérence des catégories élaborées, ainsi qu'au reflet fidèle de ce que les participants ont exprimés.

Annexe 5 : Réponse du comité d'éthique

Comité d'Ethique Hospitalo-Facultaire Universitaire de Liège (707)



Sart Tilman, le 3 décembre 2024

Madame le Prof. A-F. DONNEAU
Madame Jade-Ambre VIATOUR
Service de SCIENCES DE LA SANTE PUBLIQUE
CHU B23

Concerne: Votre demande d'avis au Comité d'Ethique

Notre réf: 2024/471

"Perception des enseignants de leur rôle dans la prise en charge des élèves atteints de TDA/H."
Protocole : v1

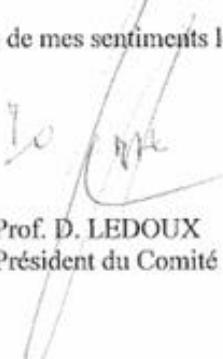
Cher Collègue,

Le Comité d'Ethique constate que votre étude n'entre pas dans le cadre de la loi du 7 mai 2004 relative aux expérimentations sur la personne humaine.

Le Comité n'émet pas d'objection éthique à la réalisation de cette étude.

Vous trouverez, sous ce pli, la composition du Comité d'Ethique.

Je vous prie d'agrérer, Cher Collègue, l'expression de mes sentiments les meilleurs.


Prof. D. LEDOUX
Président du Comité d'Ethique

Note: l'original de la réponse est envoyé au Chef de Service, une copie à l'Expérimentateur principal.

C.H.U. de LIEGE – Site du Sart Tilman – Avenue de l'Hôpital, 1 – 4000 LIEGE

Président : Professeur D. LEDOUX

Vice-Présidents : Docteur G. DAENEN – Docteur E. BAUDOUX – Professeur P. FIRKET

Secrétariat administratif : 04/323.21.58

Coordination scientifique: 04/323.22.65

Mail : ethique@chuliege.be

Infos disponibles sur: <http://www.chuliege.be/orggen.html#ceh>

Annexe 6 : Résumé thématique des verbatims

Thème 1 : Parcours et sentiment de compétence

Sous-thème 1 : Formation initiale et continue

ECO_INC1 « Dans mes études, non. Pour tout dire, on a eu deux heures de cours sur dyslexiques, dyscalculique, dysorthographiques, dys machins, dys trucs, TDA/H donc on n'est pas du tout préparés à ça, clairement pas. C'est très, très personnel, la façon dont on va aborder l'enfant TDA/H. On n'est pas préparés à ça, c'est clair que non. »

ECO_INC1 « J'ai fait une formation d'institut Freinet à Bruxelles, qui est une école où on prône la pédagogie active déjà quand on fait nos études d'institut. [...] J'ai d'abord travaillé dans une école à pédagogie active, et puis j'ai déménagé et je me suis retrouvée dans une école à pédagogie traditionnelle où j'étais très malheureuse. Et puis là, je suis dans une école à pédagogie active, active, active. »

ECO_INC2 « Du coup, moi j'ai un bac d'institutrice primaire. [...] J'ai travaillé 3 ans dans une école ordinaire à M., puis dans une école spécialisée pour le handicap moteur, et finalement je me suis retrouvée dans une école inclusive [...] c'est la 2e année où je travaille là. »

ECO_INC2 « Ce que j'ai trouvé vraiment un peu déconcertant, c'est que quand j'ai fini mon bachelier, je n'étais vraiment pas prête à recevoir des jeunes avec des troubles dans ma classe. Même les jeunes « normaux », c'était déjà un défi de mener l'année du début à la fin. Alors les jeunes qui ont un trouble, c'était impossible pour moi. »

ECO_INC2 « La formation sur les aménagements raisonnables, ça m'a aidée parce que [...] ça clarifie ce qu'on entend par aménagements raisonnables. Puis ça donne des pistes, une liste sérieuse d'aménagements, même si elle reste trop théorique [...] Avant la formation, j'avais peur de mal faire, de me faire engueuler [...] ce que je faisais n'était pas clair. »

ECO_INC3 « Ça a permis de refixer certaines bases, de me dire oui, ça, je fais bien de faire ça, ça m'a rassuré [...] On nous a appris que c'était mieux que les élèves avec des troubles de l'attention soient au fond de la classe, pour ne pas se retourner au moindre bruit, et d'avoir une vue d'ensemble [...] J'ai pu m'appuyer sur la formation pour expliquer aux parents les bienfaits du fait qu'ils soient isolés »

ECO_INC3 « Donc, j'ai fait mes études à l'école normale en 3 ans, du coup. [...] Ensuite, en tant qu'enseignante, c'est la 6e année que j'enseigne. La 1re année, j'ai beaucoup voyagé. J'ai fait 11 classes différentes [...] à partir de la 2e année, ça a été un peu plus stable. Pendant 3 ans, j'ai fait la 3e ou la 4e année. Puis, l'année passée, je suis passée en 5-6, et cette année, je suis en double division, en 3-4. »

ECO_INC4 « Alors, ma formation, j'ai fait des études d'institut primaire. Je suis sortie il y a très très longtemps, en 96. J'ai d'abord fait quelques années d'intérim. Ensuite, j'ai travaillé 20 ans dans une école de la pédagogie active Inspiration Decroly [...] Puis, j'ai été travaillée

deux ans en intégration dans une école d'enseignement spécialisée, où j'aidais des enfants en difficulté [...] et puis ça fait trois ans que je travaille dans une école inclusive avec une pédagogie différenciée, c'est-à-dire basée sur le besoin de l'enfant. »

ECO_INC4 « Je n'ai pas été assez formée, c'est les 30 ans de bouteille qui font ça. [...] Après, oui, on peut avoir des listes où il faut faire attention, ou se référer à un texte, un document ou un truc, mais maintenant je pense que c'est le fait d'en avoir rencontré, d'en croiser de plus en plus, qui permet d'avoir une meilleure analyse. »

ECO_INC4 « J'ai suivi des formations, oui. C'était sur les dys et les TDA/H. [...] Et j'ai un de mes gamins qui est multi-dys et TDA/H. Donc, voilà. Ça m'a beaucoup aidée à avancer. Le fait d'avoir fait une formation, ça m'a permis d'éclairer un peu la vision qu'on pouvait avoir de certains enfants, de pouvoir comprendre pourquoi est-ce qu'ils fonctionnaient comme ça, et de donner des pistes aussi pour savoir comment pouvoir les aider. »

ECO_INC5 « C'est grâce à mes formations, entre guillemets, que je sais dire ce qu'est le TDA/H. [...] En réunion avec les parents, je maîtrise vraiment mon sujet. Je sais expliquer ce qui se passe dans le cerveau, pourquoi l'enfant est attentif sur une tablette, mais pas sur une feuille en classe. »

ECO_INC5 « Après l'école normale, j'ai fait la haute école de pédagogie à Namur. Ce n'est pas le master en sciences de l'éducation, parce que ça, ça ne m'intéressait pas du tout. [...] J'ai travaillé tout ce qui était troubles de l'apprentissage, troubles psychiques, échecs scolaires, vraiment en profondeur. »

ECO_INC5 « En sortant de l'école normale, on n'était pas outillé pour ça. On nous a parlé du TDA/H pendant une demi-heure, une heure à l'époque. C'était il y a 20 ans, mais même maintenant, ça n'a pas vraiment changé. »

ECO_INC6 « Honnêtement, non, je n'étais pas prêt à prendre ce type d'élèves en charge. [...] À l'époque, l'inclusion n'était pas vraiment abordée et encore moins les élèves à besoins spécifiques, on découvre ça sur le tas. »

ECO_INC6 « J'ai aussi suivi quelques formations continues sur les troubles de l'apprentissage, notamment le TDA/H et la dyslexie. Ça m'a beaucoup aidé à guider mes décisions et à pouvoir mieux identifier les besoins et les enfants qui ont plus de difficultés que les autres. »

ECO_INC6 « Moi j'ai fait mes études à l'école normale, formation classique pour devenir instituteur primaire. »

ECO_ORDI1 « Alors je suis instituteur depuis... j'ai eu mon diplôme en 1994, enseigné en intérim pendant quelques années et depuis 99-2000 je suis toujours dans la même implantation dans laquelle je suis actuellement. Donc ça fait 25 ans que je suis dans la même école. »

ECO_ORDI1 « Là encore, c'est sur base volontaire, et des formations, je pourrais en faire, oui. Mais là, le souci, c'est que tu vas en formation, généralement, ce n'est pas qu'une journée, c'est sur plusieurs jours [...] tu dois être remplacé. Et comme il y a une pénurie [...] je ne veux pas ennuyer mes collègues en les dispersant à gauche et à droite »

ECO_ORDI2 « La formation, c'est une formation d'institut primaire. J'ai fait trois ans. Au niveau de la formation, ça fait maintenant 24 ans que j'enseigne. Première, deuxième et troisième primaire. »

ECO_ORDI2 « Ici, on a déjà eu, je pense, des formations sur les troubles de l'apprentissage, il y a déjà quelques années. Ça nous a aidé à diagnostiquer, peut-être pas, parce que ça, ce n'est pas vraiment notre boulot, mais plutôt à se poser des questions, parfois à se dire, tiens, on va orienter les parents. Bon, à repérer, en tout cas, des troubles, après de dire qu'on diagnostique. Ça, c'est trop compliqué, c'est plutôt du médical. »

ECO_ORDI2 « Parce qu'on n'a aucune formation. On en a déjà peut-être eu un petit peu sur les différentes situations qu'on peut avoir avec les enfants. Mais réellement, pour dire comment faire pour s'occuper d'un enfant qui a des difficultés de TDA/H, etc. On n'est pas qualifiés pour. [...] On le voit avec nos stagiaires. Les enfants à difficultés, on voit que les stagiaires sont tout à fait perdus. Ils ne savent pas les gérer, la formation n'est pas suffisante. »

ECO_ORDI3 « Au fait, j'ai fait deux ans d'école normale après mes humanités à l'école normal. [...] J'ai travaillé pendant deux ans avec des enfants [...] je suis allée dans une école libre [...] j'ai repris le rôle d'instituteur dans l'école du village [...] et j'ai été directrice pendant 20 ans. »

ECO_ORDI3 « Oui, j'ai appris énormément de choses à l'école de pédagogie. [...] Bien plus qu'à l'école normale. [...] Ce n'était pas terrible, et même prolongé à quatre ans, c'est toujours difficile. »

ECO_ORDI4 « J'ai suivi des formations sur les troubles et la différenciation. Ça m'a bien aidé, mais c'est surtout sur le terrain qu'on apprend : on teste, on ajuste, on laisse tomber si ça ne marche pas. »

ECO_ORDI4 « Je suis sortie en 2005, on ne nous parlait pas du tout de dyslexie ou dyscalculie. »

ECO_ORDI4 « J'avais commencé la logopédie, puis je me suis orientée vers l'enseignement. J'ai fait mes études d'institutrice primaire. »

ECO_ORDI5 « Oui, alors moi j'ai suivi une formation d'instituteur primaire il y a 20 ans. [...] Ça fait maintenant 15 ans que je travaille dans une petite école de village, environ 100 élèves, donc une structure plus familiale. »

ECO_ORDI6 « J'ai suivi une formation classique d'institutrice primaire. [...] J'ai exercé pendant environ dix ans dans une école à la campagne [...] puis, après une pause de 10-15 ans, je suis revenue à l'enseignement. »

ECO_ORDI6 « Je fais de mon mieux, mais je pense qu'une petite formation supplémentaire sur le sujet serait vraiment utile. [...] C'est difficile d'être pleinement confiante dans des pratiques que l'on n'a pas eu l'occasion d'apprendre en profondeur. »

ECO_ORDI6 « Je me suis un peu renseignée par mes propres moyens. Mais franchement, une formation plus approfondie serait vraiment nécessaire, [...] pour mieux comprendre le TDA/H et tous les autres troubles et avoir des outils plus concrets »

Sous-thème 2 : construction du sentiment de compétence

ECO_INC1 « Je vais te répondre par une phrase d'un parent d'enfant TDA/H qui, avant les vacances, m'a dit « notre enfant, c'est la première fois qu'il veut venir à l'école. Et c'est la première fois qu'en rentrant de l'école, il raconte ce qui s'est passé dans sa journée. » [...] C'est ça qui me motive, c'est de me dire « Peut-être que pour ce petit gamin-là, j'ai fait quelque chose. J'ai peut-être redonné un peu confiance et je l'ai peut-être mis sur une voie. »

ECO_INC1 « Est-ce que j'ai confiance en mes compétences ? Bah, je n'en sais rien, je fais de mon mieux. [...] Je pense que oui, sinon, les parents ne diraient pas, 'mon gosse, il est content de venir à l'école. »

ECO_INC 4 « Et là, on dit, ben voilà, ça fonctionne bien, il faut faire ça. [...] Puis on observe si l'aménagement est encore nécessaire l'année suivante. Ce qui est gratifiant, c'est quand on constate qu'un aménagement n'est plus nécessaire parce que l'enfant progresse. »

ECO_INC 5 « Quand on voit les enfants progresser, qu'ils s'épanouissent malgré leurs difficultés, ça donne un sentiment d'efficacité énorme. »

ECO_INC 5 « Dans ma fonction que je fais, oui, j'ai confiance à 100 % en mes compétences et en moi. [...] Les résultats qu'on peut obtenir chez les enfants, les valorisations des collègues, vraiment. »

ECO_INC 5 « La reconnaissance de mes collègues, des parents, de la direction, c'est très important. [...] Leur soutien renforce vraiment mon engagement. »

ECO_INC6 « Oui, parfois on ressent de l'impuissance, mais ça ne remet pas en cause l'engagement. »

ECO_INC6 « Voir les progrès des élèves, recevoir la reconnaissance des parents et des collègues. »

ECO_ORDI3 « Oui, j'ai appris énormément de choses à l'école de pédagogie. [...] Bien plus qu'à l'école normale. [...] Ce n'était pas terrible, et même prolongé à quatre ans, c'est toujours difficile. »

ECO_ORDI4 « On a mis des aménagements en place, sans forcément d'avis logopède et ça a quand même bien fait progresser l'enfant au niveau de la qualité de son écriture, de la rapidité de l'écriture. Tout ça parce qu'à un moment, je pense qu'on a pu l'aider à le soulager, ça l'a rassuré, ça l'a boosté »

ECO_ORDI6 « Mais l'aspect gratifiant, c'est quand tu vois que, petit à petit, il progresse. »

Thème 2 : facteurs d'engagement dans l'inclusion

Sous-thèmes 1 : Motivations personnelles et professionnelles

ECO_INC1 « ce qui me motive c'est le bien de l'enfant. [...] Je vais te répondre par une phrase d'un parent d'enfant TDA/H qui, avant les vacances, m'a dit « notre enfant, c'est la première fois qu'il veut venir à l'école. Et c'est la première fois qu'en rentrant de l'école, il raconte ce qui s'est passé dans sa journée. » [...] C'est ça qui me motive, c'est de me dire « Peut-être que pour ce petit gamin-là, j'ai fait quelque chose. J'ai peut-être redonné un peu confiance et je l'ai peut-être mis sur une voie. »

ECO_INC1 « Par exemple, moi, j'ai une mère qui est totalement harcelante et qui fait des prises en charge dans tous les sens pour son gamin et qui me dit ce que je dois faire pour son gamin [...] À côté de ça, t'as des parents qui n'ont rien à faire quand tu leur dis « En cinquième, ils ne savent pas lire, allez faire des prises en charge ».

ECO_INC3 « Un intérêt personnel ? Je dirais qu'en fait, si jamais je décidais de ne pas mettre en place d'aménagement raisonnable, de contrat de comportement, ce serait la catastrophe. [...] Ce petit garçon, en première primaire, perturberait mon groupe classe. Sans aménagement, le climat de classe serait en danger »

ECO_INC4 « Ce qui a fait peur à un moment, c'était cette loi qui oblige à mettre des aménagements sous peine de sanction »

ECO_INC4 « Je pense que le fait d'avoir eu un enfant TDA/H, ça a été un combat. Donc, je pense que tous les enfants méritent qu'on fasse le maximum pour qu'ils puissent bien apprendre. [...] Il suffit parfois de pas grand-chose pour leur permettre de continuer à avancer et d'être bien. »

ECO_INC5 « J'ai toujours aimé ce qui sortait de la norme, en fait. [...] J'aime bien la différence, j'aime bien les personnes qui ont des difficultés, que ce soit au niveau psychologique, que ce soit au niveau des apprentissages, que ce soit au niveau de parcours de vie. Je trouve que ce sont des gens très riches et j'en apprends beaucoup chaque jour, plus que quelqu'un pour qui tout va bien et est plus lisse. »

ECO_INC5 « Je m'occupe des enfants qui, par le passé, on aurait tendance à laisser sur le côté. »

ECO_INC5 « On nous demande de plus en plus d'aller vers l'inclusion. Ce n'est pas une mode, c'est nécessaire. »

ECO_INC5 « Ce qu'il y a, c'est que maintenant, en réunion de rentrée, je suis vraiment présenté comme... pas le sauveur, mais la personne qui va apporter un plus, etc. Mes collègues, à chaque fois que je vais dans leur classe, c'est un peu leur bouffée d'air. »

ECO_INC6 « La conviction que chaque enfant a droit à réussir, peu importe ses différences. »

ECO_ORDI1« Ce qui me motive, c'est le bien de l'enfant. Si on me confie un enfant, c'est pour une bonne raison, c'est pour le faire évoluer. J'essaie de l'aider autant que possible. [...] C'est moi qui vais le décider, encore une fois, parce que je me dis : je ne peux pas laisser un enfant dans la difficulté. Donc on va faire en sorte qu'il puisse évoluer à son niveau. »

ECO_ORDI1 « Certains parents refusent d'admettre les difficultés de leur enfant et s'opposent à toute aide extérieure. D'autres, au contraire, insistent pour des aménagements qui ne sont pas toujours adaptés. »

ECO_ORDI2 « Et puis, parfois, il y a un peu de pression des parents parce que parfois, ils sont pleins d'espoir. Voilà, c'est ce qu'on a pour le moment. Parfois, pleins d'espoir en se disant, il y a plein de choses qui sont mises en œuvre et donc ils espèrent que ça va aller, ça va aller, ça va aller. Ça ne va pas toujours. »

ECO_ORDI2 « ce qui me motive c'est l'évolution, je crois Oui, l'évolution. Quand on voit les progrès. Ils ont besoin de nous, et donc on ne les voit pas négativement les enfants plus turbulants et on cherche le meilleur. »

ECO_ORDI3 « Maintenant, les parents sont beaucoup plus derrière l'enseignant. Si le gamin n'a pas réussi, ça sera la faute de l'enseignant et pas de l'enfant. [...] On déresponsabilise l'enfant et on donne toute la responsabilité de l'échec à l'enseignant »

ECO_ORDI4 « J'adore vraiment m'occuper des enfants en difficulté. C'est quelque chose dont je pense que la vocation qui est telle au départ est toujours présente au sein de moi. J'aime beaucoup m'interroger. [...] Je mets les aménagements raisonnables pour essayer de permettre à l'enfant de continuer à avancer. En me disant qu'à un moment, il s'en décrochera de toute façon parce que ce sera devenu un mécanisme qui est mis en place «

ECO_ORDI4 « C'est épisodique, c'est énergivore, mais quand on voit les enfants s'épanouir comme ça après, c'est super gai, quoi. [...] Quand je vois après, l'enfant qui me dit je me sens mieux, ça me motive à continuer. Je me dis que c'est énergivore, mais je ne perds pas mon temps. On arrive à l'objectif, au bien-être ».

ECO_ORDI4 « Disons que si on ne met pas des aménagements en place pour certains enfants, il n'y aura plus l'épanouissement et ils seraient livrés à eux-mêmes. »

Thème 3 : Perception du rôle et pratiques pédagogiques

Sous-thème 1 : Perception du rôle de l'enseignant et adaptation des pratiques

ECO_INC1 « Mon rôle, je pense, le premier rôle, pour moi, c'est cadré. C'est-à-dire qu'un enfant TDA/H, c'est un enfant qui va avoir du mal à se contenir [...] Donc, la première chose qu'on doit faire, c'est être hyper attentif à cet enfant-là et cadrer [...] La deuxième chose, c'est redonner confiance [...] s'ils ont été dans d'autres écoles qui les ont écorchés, c'est des enfants qu'il faut redonner confiance, avec qui il faut énormément de patience. »

ECO_INC1 « J'ai vu ce que c'était que le traditionnel, j'ai été dans une école traditionnelle où on faisait des exercices sans lien avec le réel. Ici, dans notre école à pédagogie active et inclusive, on donne du sens à ce qu'on fait. Les gamins ne se demandent pas « qu'est-ce qu'on fout là ? » »

ECO_INC1 « Bah, je te dis, capter le regard, donner des microtâches, parler parfois plus fort, recentrer, recentrer, recentrer. Et aussi donner la possibilité qu'il évacue. [...] Et puis aussi dire à l'enfant, 'pour le moment, moi j'en peux plus, je suis fatiguée. »

ECO_INC1 « Les aménagements raisonnables, c'est bien, c'est bien, mais en fait, nous, on reçoit des bilans de logopèdes... c'est une feuille photocopiée pour n'importe quel gamin. Ce qui est étrange, c'est qu'il y ait un logopède qui nous dise exactement ce qu'on peut faire. Moi, ce n'est pas ça que j'attends. J'attends un petit carnet à côté de lui avec des procédures, des outils qui lui sont propres. »

ECO_INC2 « Recréer un lien avec lui et lui redonner confiance a été difficile, surtout quand d'autres professeurs n'utilisent pas les mêmes stratégies [...] Cela impacte le sentiment d'appartenance de l'élève et il ne fait plus confiance à personne. »

ECO_INC2 « J'ai dû revoir ma méthode de travail avec toute la classe pour mieux gérer ce comportement [...] Certains me disaient 'envoie-le courir', mais je préfère faire plus de pauses et sortir avec la classe, ça peut profiter aussi à tous les élèves. [...] On m'a suggéré de mettre un élastique à ses pieds, [...] et au final, ça lui a vraiment fait du bien et il restait assis correctement [...] il avait beaucoup de mal à s'engager dans l'apprentissage, il avait besoin de bouger beaucoup plus. Et donc, je pense que clairement, l'enseignant dans une classe, les aménagements raisonnables, mais même encore plus que ça, il y a moyen de faire encore plus que ça, c'est essentiel pour que ces enfants-là soient inclus. »

ECO_INC3 « Oui, vraiment, notre rôle c'est de les soutenir. Pour apporter des aménagements, pour le relancer dans son travail, pour le recadrer s'il a besoin de le recadrer... »

ECO_INC3 « Euh... oui. Par exemple, le PMS a évoqué qu'un élève soit pris en charge par un centre de maladies mentales [...] Pour moi, cela sortait de mes compétences, ce n'était pas à moi de rediriger les parents vers ce genre d'institution. [...] Mon rôle se limite à la gestion du

comportement en classe et dans la cour de récréation, ainsi que la gestion des apprentissages »

ECO_INC3 « Ma direction avait imprimé des papiers circulaires du secondaire, présentant une espèce de contrat, mais pas avec des priviléges. [...] Je l'ai retravaillé et adapté en un système de billes pour l'élève, en partant d'une base que j'ai remise à ma sauce. »

ECO_INC4 « D'abord, de pouvoir relever des signes en classe, de se dire qu'il y a quelque chose qui semble plus compliqué pour lui, et de rediriger vers les personnes adéquates, parce que nous, on peut mettre des aménagements en place, mais on n'est pas neuropsy, on n'a pas toutes les clés pour pouvoir pallier leurs difficultés. [...] L'objectif est que leur scolarité se passe le mieux possible malgré leurs troubles. [...] Mon rôle, une fois que j'ai plusieurs signes, c'est de voir les parents, de renvoyer vers des professionnels, et puis de mettre en place ce qu'on me demande. [...] Bien souvent, j'ai mis les choses en place avant qu'un thérapeute ne me dise ce qu'il faut faire. [...] Je ne vois pas qui pourrait renvoyer vers un professionnel comme un logopède à part nous. [...] Parfois, quand ils vont chez le thérapeute, on leur dit que ce n'est pas un trouble de l'attention, mais un trouble des fonctions exécutives. »

ECO_INC4 « Mais c'est vrai que quand un enfant a des difficultés, il faut mettre des choses en place et vérifier que ça fonctionne, parce que ce qui marche pour l'un ne fonctionnera pas forcément pour l'autre. [...] Parfois, s'il a besoin de balader dans la classe, d'écrire debout, d'aller à la toilette plusieurs fois ou de mettre son papier à la poubelle, ça ne me dérange pas, mais je ne vais pas me fixer sur cela. [...] Il faut aussi capter l'attention de tous, car ils ne sont pas distraits tous au même moment. »

ECO_INC4 « Je pense qu'il faut parfois rappeler que dans l'aménagement raisonnable, il y a le mot raisonnable. [...] À partir du moment où ça ne reste plus raisonnable, c'est compliqué et cela montre que l'enfant n'est peut-être pas à sa place. »

ECO_INC4 « On ne doit pas attendre un diagnostic formel pour intervenir quand on sait qu'il en a besoin. »

ECO_INC5 « Ce n'est pas évident pour tout le monde de comprendre ce qu'est vraiment mon rôle. Parfois, je dois expliquer que je ne suis pas là juste pour les élèves "à problème", mais pour aider toute la classe. »

ECO_INC5 « Je ne travaille pas qu'avec les élèves en difficulté. Je suis là pour accompagner toute la classe, en fonction des besoins. Parfois, je prends un petit groupe pour travailler un point spécifique, parfois je donne la leçon pendant que ma collègue circule dans la classe. »

ECO_INC5 « Mon rôle, c'est vraiment de fournir tout ce qui est nécessaire pour enlever toutes les barrières. [...] Faire en sorte que chaque enfant trouve sa place là où il est, tel qu'il est, malgré ses différences, sans le marginaliser, sans montrer du doigt, et en lui donnant les outils nécessaires. »

ECO_INC5 « Dans notre école, tout est prêt à l'avance : les casques, les ballons, les coussins sont déjà en place. Quand un besoin se présente, il n'y a plus à chercher ni à attendre, on peut réagir immédiatement. »

ECO_INC5 « On a construit un outil en équipe pour observer les élèves. C'est une grille d'observation maison, faite par nous, pas pour poser un diagnostic, mais pour repérer ce qui cloche et réagir rapidement, sans attendre un diagnostic officiel. »

ECO_INC5 « Grâce à notre grille, on peut observer des éléments comme la planification, la mémoire de travail, la concentration. Quand on voit qu'il y a beaucoup de difficultés dans plusieurs domaines exécutifs, on sait qu'on doit orienter vers un spécialiste. »

ECO_INC5 « On équipe toutes les classes de casques antibruit, de coussins dynamiques, de filets de chaise pour les enfants qui ont besoin de bouger, de ballons. Ce sont des outils qu'on propose à tout le monde, pas seulement aux élèves suivis. »

ECO_INC5 « Tous les outils que l'on utilise pour accompagner les enfants TDA/H, on les met en place pour tous les enfants de la classe. Un casque pour s'isoler du bruit, un coussin pour pouvoir bouger... Ce n'est pas marginalisant. »

ECO_INC5 « On adapte notre fonctionnement selon les besoins : parfois, on scinde la classe en deux, parfois on travaille en parallèle, parfois c'est moi qui fais la leçon et ma collègue qui circule. On s'adapte tout le temps. »

ECO_INC5 « Tous les aménagements raisonnables qu'on propose sont disponibles pour tous : casques, coussins, ballons, outils de lecture adaptés pour les dyslexiques, etc. On commande beaucoup de matériel spécifique grâce à des budgets extérieurs. »

ECO_INC5 « Malgré tout ce qu'on met en place, parfois, ça ne suffit pas. Certains enfants doivent quand même aller vers l'enseignement spécialisé. On a tout essayé, mais on n'est pas une école magique non plus. »

ECO_INC6 « L'objectif est clair : inclure tous les élèves, mais la façon d'y parvenir est assez floue. »

ECO_INC6 « Difficultés de concentration, d'organisation, gestion des émotions... On a aussi des petites grilles qu'on remplit en équipe pour cibler les besoins. »

ECO_INC6 « Si je pense qu'un enfant bénéficierait d'un support visuel ou d'un temps supplémentaire, je peux l'aménager immédiatement, sans attendre une autorisation. »

ECO_INC6 « Je dois enlever un maximum d'obstacles pour que chaque enfant puisse apprendre à son rythme. Pour cela, il faut pouvoir être attentif à chaque élève. »

ECO_INC6 « Malgré tout ce qu'on met en place, certains enfants ont besoin d'un cadre plus spécifique. »

ECO_INC6 « Tout le monde peut prendre un casque, un coussin, un outil, sans avoir à demander. »

ECO_INC6 « Casques antibruit, guides de lecture, fiches adaptées, logiciels de dictée vocale. »

ECO_INC6 « L'espace est flexible. Les élèves peuvent s'installer sur des ballons, des coussins, ou à une table haute. »

ECO_INC6 « On utilise des minuteurs visuels, des pauses actives, des supports multisensoriels. »

ECO_ORDI1 « Tu ne peux aider l'enfant que si tu as un rapport émanant de la logopédie ou d'une neuropsy. [...] Si un enfant n'a pas ce rapport, je ne peux rien faire officiellement, même si je le fais officieusement. »

ECO_ORDI2 « Je pense que c'est nous qui adaptons notre rôle en fonction de ce que l'on vit. Moi, je préfère être libre parce que je pense que vraiment, le traitement, c'est du médical pour moi. Donc je préfère être libre et adapter un peu la pratique au feeling parce qu'on les connaît très bien. Donc voilà, je préfère la liberté. »

ECO_ORDI2 « Alors ici, ça se passe déjà dès la maternelle, l'inclusion. Parce que quand je vois ici qu'on a des enfants chez qui on remarque déjà des troubles de dys ou de TDA/H, on voit que dès qu'ils sont petits, ils s'habituent, en fait, les autres. »

ECO_ORDI2 « Et toutes les adaptations qu'on met en place pour aider l'enfant qui est en difficulté de ce côté-là, au fait, je pense que les autres le remarquent, mais ils ne se posent même pas de questions. Et pour eux, ça devient naturel. Oui, j'avais peur en me disant, tiens, si je fais des aménagements spécifiques, est-ce qu'on va pointer du doigt cet enfant-là ? Et en fait, pas du tout. Et parfois, les autres en profitent aussi. Un enfant qui aurait besoin d'un casque antibruit, notamment pour un trouble de l'attention, il n'est pas pointé du doigt parce que j'ai un bac avec plusieurs casques. Et certains vont me dire, moi aussi, j'ai besoin du casque. »

ECO_ORDI2 « Les contraintes, c'est d'avoir beaucoup de préparation. Ça ne s'improvise pas, donc ça veut dire qu'il faut à chaque fois réfléchir à l'activité en fonction de ces enfants-là. Moi, quand je prépare une activité, je me dis toujours, ah oui, mais tel enfant, tel enfant, que ce soit un TDH ou un dys, peu importe, il faut se dire, ah oui, mais lui, il ne va pas pouvoir faire l'activité exactement comme les autres, donc il faut prévoir le matériel, il faut prévoir... parfois, des petits pas en avant et puis trois pas en arrière. Voilà, des fois, on peut être déçu aussi. De dire, ça y est, il y a du progrès et puis la semaine suivante, on va reculer. Voilà, des fois, on peut être déçu. »

ECO_ORDI3 « pour notre rôle, c'est à nous de nous débrouiller. C'est vraiment de la débrouille. On n'a pas de plan à suivre, ni de méthodologie, ni de didactique. [...] On va de façon intuitive. »

ECO_ORDI3 « On est là pour tout le monde. Les plus intelligents font bien sans nous, mais pour les élèves en difficulté ou avec des troubles de l'apprentissage, c'est notre rôle d'aller vers eux et de les soutenir. »

ECO_ORDI3 « Il faut être très attentif, garder la patience et leur apporter d'autres moyens pour arriver au même résultat. [...] Par exemple, pour le calcul, ils avaient le choix entre plusieurs procédés, et en orthographe, chacun gérait ses fiches comme il l'entendait [...] Pour la lecture de l'heure, il faut adapter, faire des exercices de remédiation, donner du matériel. [...] On ne peut pas faire ça pour tous les élèves qui en ont besoin à chaque leçon, surtout avec trois années. »

ECO_ORDI3 « Oui, c'est bien pour faciliter la vie des enfants, mais parfois ils sont difficiles à mettre en place, c'est un peu irréalisable ce qu'on demande. [...] Il faut savoir se débrouiller avec la feuille que l'on nous donne. »

ECO_ORDI4 « Puisqu'en tant qu'enseignants, on ne peut pas poser de diagnostic. On peut juste imaginer que ça peut être ça. On sait que ça peut peut-être aider. Voilà, on ne peut pas poser de diagnostic. Mais parfois, on se rend bien compte des difficultés de l'enfant. Et on ne peut qu'imaginer le trouble et on met les choses en place. »

ECO_ORDI4 « Notre rôle ce n'est pas de poser un diagnostic, mais d'essayer des aménagements et voir ce qui fonctionne ou pas. [...] Il faut vraiment s'adapter à chaque enfant avec ses difficultés. L'adaptation est très souvent différente. En plus, on peut dire qu'un dyscalculique, un dyslexique, on cible le trouble. Mais malgré tout, il y a comme la personnalité de l'enfant plus qui fait que ça diffère finalement dans le trou. »

ECO_ORDI4 « Pour les enfants un peu plus actifs, on permet le ballon, on a des isoloirs, on a les casques antibruit. Alors ça, dans une classe à double ou triple niveau, c'est quand même hyper efficace pour pouvoir se recentrer sur son travail. Ça, c'est quelque chose qu'on permet même à tout le monde. En difficulté ou pas, c'est quand même quelque chose qu'on permet à tout le monde. »

ECO_ORDI4 « Les aménagements raisonnables, ce n'est pas assez personnalisé. Mais j'ai l'impression qu'on colle vite une étiquette sans adapté les aménagements à l'enfant. J'ai comparé les aménagements des enfants pour des troubles différents et c'est toujours la même chose, rien n'est pas du tout adapté en fonction de l'enfant. En fait, c'est toujours la même chose, toujours la même feuille, et pour tous les élèves. »

ECO_ORDI5 « Mon rôle, c'est devenu de « tout faire mieux », mais sans moyens adaptés. [...] On attend de nous qu'on soit enseignant, éducateur, psychologue, parfois même infirmier. [...] On nous demande d'inclure, d'adapter, d'aménager, mais sans guide précis [...]. Par exemple, les parents d'un élève TDA/H m'ont demandé de lui administrer son traitement. [...] Ce genre de situation illustre bien l'absence de cadre clair pour notre métier aujourd'hui. »

ECO_ORDI5 « Je simplifie les consignes, j'utilise des supports plus visuels, je propose des exercices par étapes [...]. J'ai installé dans ma classe un coin calme [...], j'utilise aussi des casques antibruit. »

ECO_ORDI6 « Je pense que mon rôle est de créer un environnement où tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, puissent s'épanouir et progresser sans se sentir jugés. [...] L'important, c'est de valoriser chaque élève selon ses propres progrès. »

ECO_ORDI6 « J'ai un élève avec un TDA/H qui présente également des traits du spectre autistique. [...] on essaie de mettre en place des stratégies pour mieux gérer la situation. [...] Par exemple, on a établi des contrats de comportement avec lui, en collaboration avec ses parents. Ça peut être une quantité de travail moindre. [...] Ça peut être l'utilisation de matériel. [...] ça peut aussi être l'utilisation d'ordinateurs ou de programmes spécifiques. [...] Le système de parrainage »

Thème 4 : collaborations et soutiens autour de l'inclusion

Sous-thème 1 : travail d'équipe et climat de classe

ECO_INC1 « On parle énormément. On fait des retours sur l'évolution des élèves. [...] Ma directrice suit beaucoup de formations et m'a transmis des idées que j'ai mises en place. Si par exemple, j'ai un collègue qui est formé et qui me dit « Ah bah, tu pourrais mettre en place ça », alors, ça m'influence clairement. »

ECO_INC3 « Oui, oui, on collabore énormément. Ici, dans le cycle 3-4, on échange, on fait tourner nos élèves pour l'éveil et pour certains ateliers. [...] Mes collègues m'apportent un regard extérieur, me conseillent, par exemple, d'appeler les pôles pour observer en classe. Le partage est vraiment super riche »

ECO_INC4 « Quand on passe notre classe à un autre collègue, on fait quand même un check sur tous les élèves, souvent ceux dont on a déjà discuté en concertation, et qui sont connus des services. »

ECO_INC5 « Je travaille en binôme avec mes collègues, on se fait totalement confiance. [...] Ce travail d'équipe est essentiel pour que l'inclusion fonctionne. »

ECO_INC5 « Chez nous, l'idée, c'est vraiment d'avoir un climat serein. Il faut que les enfants sachent qu'on est là pour eux. On travaille beaucoup à ce que ce soit bienveillant, sans jugement. »

ECO_INC5 « On a arrêté de parler en 'je', 'ma classe', 'mon élève'. Quand on discute des élèves, on parle en 'nous', en incluant tout le monde. »

ECO_INC5 « On est une équipe ultra soudée, on se fait confiance à 100 %, on ne se tire pas dans les pattes. C'est vraiment l'enfant qui est au centre. »

ECO_INC6 « On valorise l'entraide, les responsabilités partagées. Chacun doit se sentir à sa place. »

ECO_INC6 « On collabore beaucoup entre enseignants. »

ECO_ORDI2 « "Mais oui, on collabore énormément, nos temps de midi, ça discute, nos récrés, ça discute, on a encore des réunions après-journées, 3 lundis sur 4, donc je pense que le temps, voilà, on l'a. Le temps, on l'a. Et ce temps d'échange permet qu'on a une vision positive de ces enfants-là. »

ECO_ORDI4 « Je propose des outils (fiches stratégiques, matériel adapté) que mes collègues, surtout les plus jeunes, réinvestissent volontiers dans leurs classes. »

ECO_ORDI5 « Après discussion avec une collègue, j'ai introduit un "time-timer" pour un élève TDA/H, et ça a super bien fonctionné ! Avec ma collègue de 3^e, on adapte aussi les évaluations ensemble, mais tout reste assez informel. »

ECO_ORDI6 « On est une petite école, déjà, on est tous les temps de midi ensemble. [...] On collabore aussi... Une fois par mois, on a une réunion avec les 3 autres implantations. [...] Parce qu'en discutant beaucoup, ça donne des idées, [...] Si quelqu'un fait quelque chose dans sa classe qui fonctionne bien, on le partage, on essaye. »

Sous-thème 2 : Soutiens professionnels et ressources disponibles

ECO_INC1 « Alors nous, contrairement peut-être à d'autres, on a un pôle territorial avec qui ça se passe très bien. Donc, on a un bon lien avec la neuropsychologue, et on a une logopède extérieure qui vient en fait à l'école presque deux jours par semaine. »

ECO_INC2 « Je travaille avec des psychologues, éducateurs, ergothérapeutes [...] Ce serait super d'avoir des ergothérapeutes dans toutes les écoles pour, par exemple, aider à l'apprentissage de l'écriture. »

ECO_INC3 « C'est clair parce que la direction est très soutenante, et au courant de ce qui se passe avec les élèves, et assiste à toutes les tables rondes avec les centres PMS et les pôles. [...] Pendant les réunions de parents, la direction est toujours présente. »

ECO_INC4 « Oui, parce que même si j'étais dans l'intégration en tant qu'instit, c'est aussi chouette d'avoir une logo, car c'est vraiment complémentaire. [...] Chacun apporte son regard – le pédagogique pour l'instit et le logopédique pour la logo. »

ECO_INC5 « On travaille en collaboration avec une neuropsychologue, une logopède, et parfois les pôles territoriaux. Quand on a besoin d'une expertise extérieure, ils répondent présents. »

ECO_INC6 « On a une logopède et une psychomotricienne qui interviennent directement dans l'école. »

ECO_ORDI1 « Le directeur a contacté le pôle territorial, et la réponse a été : « Je ne peux rien faire pour vous. » Donc, en fait, il n'y a aucun accompagnement réel. »

ECO_ORDI2 « Alors, on a les pôles territoriaux aussi, auxquels on peut faire appel maintenant. Ça, c'est tout nouveau [...]. Très chouette, les pôles territoriaux. Moi, j'ai eu affaire à eux cette année pour des troubles TDA/H. [...] Mais ça rassure beaucoup. Ils viennent vraiment pour ça, pour donner des outils, pour nous aider, nous, en tant qu'enseignants, à pouvoir gérer les situations et faire évoluer l'enfant qui est en difficulté, quoi. »

ECO_ORDI3 « J'ai déjà eu contact avec eux, mais parfois ils ne sont pas très réactifs. Il faudrait vraiment quelqu'un sur le terrain, à qui on peut s'adresser directement, [...], mais c'est l'enfant qui est lésé dans ce cas. [...] Quand il y a trop d'intervenants, on passe son temps à faire des réunions, et l'enfant... On parle de lui, mais on ne parle pas avec lui. [...] Ça prend énormément de temps ».

ECO_ORDI4 « Les pôles territoriaux nous aident et donnent des pistes, mais ils sont débordés et ne peuvent pas toujours intervenir dans les classes. »

ECO_ORDI4 « Je travaille beaucoup avec la logopède. Donc, il travaille au sein de nos écoles. Et avec qui, il y a un lien un peu différent du collègue. [...] Finalement, à force de travailler

avec elle, on arrive à voir, dire peut-être qu'ici, je pourrais mettre ça en place. Apporter vraiment les aménagements raisonnables nécessaires pour nos enfants »

ECO_ORDI 4 « Donc tout ce qui est concertation avec la direction, la psychologue du centre PMS, les parents, et tous les intervenants au sein de l'enfant. Et du coup, il y a déjà beaucoup d'échanges. Et puis, entre les spécialistes qui n'ont jamais l'occasion de se rencontrer, se dire, tiens, travaille ça en complémentarité de ce que je fais. Je trouve ça sympa comme façon de faire »

ECO_ORDI 5 « La direction est débordée. [...] Le pôle territorial est saturé : ils mettent plusieurs mois à intervenir. »

ECO_ORDI6 « Il y a souvent des échanges directs avec certaines logopèdes, ce qui m'aide à mieux comprendre la situation de l'élève. [...] On a la chance d'avoir un PMS qui fonctionne assez bien. [...] Les pôles, on peut quand même les appeler quand on le veut aussi. [...] Et puis, on a une direction qui est fort présente aussi. Les interactions avec les pôles sont plutôt bonnes, la réactivité a bien évolué. Ils sont vraiment plus disponibles. »

Thème 5 : Contraintes et limites du système

Sous-thème 1 : freins organisationnels et limites du système

ECO_INC1 « À 3h30, t'es pas rentrée chez toi. Tu vas jusqu'à 5h à l'école. Tu bosses les week-ends. Tu bosses pendant les vacances. [...] Manque de temps, ça, c'est clair. »

ECO_INC2 « Le principal défi, c'est d'avoir plus de personnes ressources autour de nous et d'être formé correctement par un centre pour une formation continue. »

ECO_INC2 « Je passais de ma vie à préparer des leçons, à faire des corrections, et ensuite il faut encore du temps pour améliorer le tout [...] c'est le pire, financièrement et en temps. »

ECO_INC2 « Avoir un référent, comme une formatrice accessible par mail, crée une communauté d'entraide qui aide à baisser la pression. »

ECO_INC2 "Ils essayent de nous faire croire qu'on lutte pour l'égalité des chances, mais on n'a pas vraiment les moyens [...]"

ECO_INC3 « Le manque de temps. Je ne peux pas me dédoubler avec deux groupes. [...] Chaque heure, je jongle : les 3e sont en autonomie pendant que je travaille un défi avec les 4e. [...] Cela signifie que je ne suis jamais présente pour l'un des groupes. [...] Dans ce groupe, 3 ou 4 élèves en difficulté doivent se débrouiller seuls. [...] C'est vraiment le plus difficile pour moi. »

ECO_INC3 « Surtout un manque de matériel. Par exemple, j'ai deux paravents pour 16 élèves. Financièrement, ce n'est pas possible d'en prendre plus. [...] C'est difficile de caser le temps, et il me faudrait, par jour, une heure d'aide. [...] L'année passée, on avait une classe de 27 et une classe de 29. Avec 29 élèves, ce n'est pas possible de différencier. Ici, j'ai une classe de 16, dont 7 en difficulté. Si on remettait dans un groupe de 29, tu en aurais peut-être 10 ou 12 en difficultés, ça ne serait pas gérable. »

ECO_INC3 « Le manque de temps. Je ne peux pas me dédoubler avec deux groupes. [...] Chaque heure, je jongle : les 3e sont en autonomie pendant que je travaille un défi avec les 4e. [...] Cela signifie que je ne suis jamais présente pour l'un des groupes. [...] Je ressens aussi un manque de matériel. Par exemple, j'ai deux paravents pour 16 élèves. Financièrement, ce n'est pas possible d'en prendre plus. [...] C'est difficile de caser le temps, et il me faudrait, par jour, une heure d'aide. »

ECO_INC4 « C'est plus quand c'est des dys où il faut avoir un ordinateur. On manque de moyens. [...] Parfois, pour des TDA/H, avoir des casques est nécessaire, mais il faut que les parents les achètent eux-mêmes, car nous n'avons que quelques casques dans la classe. »

ECO_INC4 « En ayant travaillé aussi dans l'intégration, je trouve que c'était vachement bien. C'était une aide hyper efficace avec, par exemple, quatre heures par semaine, des fiches de stratégie, et tout un travail en dehors pour aider l'enfant. [...] Et tout ça a été supprimé, remplacé par les pôles qui, à part nous donner une liste d'aménagements, n'ont plus ce rôle

de soutien direct. [...] Ils ont énormément d'élèves à suivre, c'est devenu très administratif, même si parfois un logo vient observer et écrire un protocole. [...] Ce n'est pas que ça ne se passe pas bien, mais chez nous, les réunions se transforment en discussions administratives. [...] On aide l'instit comme on peut avec les moyens donnés, mais les pôles ne nous offrent plus le soutien direct qui était présent auparavant. [...] Si j'avais une baguette magique [...] J'aimerais avoir une logopède à mi-temps pour bénéficier d'un autre regard, car cela permettrait d'obtenir de bien meilleurs résultats pour les enfants. [...] Oui, parce que même si j'étais dans l'intégration en tant qu'instit, c'est aussi chouette d'avoir un logo, car c'est vraiment complémentaire. [...] Chacun apporte son regard – le pédagogique pour l'instit et le logopédique pour le logo. »

ECO_INC4 « On manque de temps en général, oui, pour tout. [...] J'ai l'impression de courir après le temps, surtout après avoir changé d'école après 20 ans et refait une partie de mon intégration. Même si l'on me donnait plus de temps, je pense qu'il n'en serait jamais assez. »

ECO_INC4 « Oui, les politiques impactent mon engagement dans l'inclusion puisqu'elles suppriment tout ce qui fonctionne bien. [...] Je pense que la politique est faite pour vivre avec tout ce qui se passe maintenant, et cela affecte négativement non seulement l'inclusion, mais l'ensemble de l'enseignement. »

ECO_INC5 « Certains pensent que l'inclusion et le co-enseignement, c'est une mode qui va passer. Il y a encore beaucoup de résistances parce que ça demande de changer profondément sa manière de travailler. »

ECO_INC5 « Il faudrait encore plus de périodes d'accompagnement pour pouvoir faire tout ce qu'on voudrait. On manque de temps pour personnaliser vraiment pour chacun. »

ECO_INC6 « Les réformes administratives nous ajoutent des tâches. »

ECO_INC6 « Les aménagements prennent du temps à mettre en place. »

ECO_ORDI1 « Nous sommes en quatrième année, nous sommes deux enseignants pour 29 enfants. [...] Mais si un collègue est absent, on récupère une partie des élèves et on se retrouve vite avec 25 à gérer, ce qui change totalement notre manière d'enseigner. [...] : On n'est pas formés pour ça, on doit se débrouiller seuls. Même si tu peux avoir plein de références, plein de bouquins, même si le directeur va pouvoir te donner des informations ou que tu recherches toi-même l'information, il manque une dimension physique : il faudrait quelqu'un en plus, en co-enseignement, pour prendre en charge ces enfants-là. »

ECO_ORDI1 « On nous demande d'inclure tous les enfants, mais sans nous donner les outils nécessaires. On nous donne des directives, mais sans le personnel ou les formations adéquates pour les appliquer. »

ECO_ORDI1 « C'est frustrant parce que tu es impuissant, on ne sait rien faire. On est tenus par des prescriptions qui nous empêchent d'agir, et pendant ce temps, l'enfant continue à galérer. »

ECO_ORDI1 « il manque quand même une dimension qui est physique c'est-à-dire, il faudrait quelqu'un en plus il me faudrait quelqu'un, en co-enseignement par exemple, pour prendre en charge ces enfants-là »

ECO_ORDI1 « Les décisions sont prises trop vite, sans réfléchir aux moyens qu'on nous donne. On nous demande d'inclure sans nous donner les outils nécessaires. »

ECO_ORDI2 « On ressent un manque de personnel, oui, parce que quand je vois que j'ai des heures d'aide dans ma classe, et qu'on est à deux, c'est clair que les enfants qui ont des besoins spécifiques, bah, ils sont tout gagnants, quoi. Ça, c'est une évidence. [...] Bah, quand on a vraiment des enfants diagnostiqués, hein, qu'on est sûrs que vraiment, voilà, ils sont en besoin spécifique, on aurait dû avoir du personnel en plus, de façon vraiment régulière, ça serait top, des gens avec qui sont formés pour ces enfants-là. Et qui ne viennent pas en demandant, qu'est-ce que je peux faire ? Ils viennent vraiment avec des outils, en disant, voilà, on a des choses, on va mettre des choses. »

ECO_ORDI4 « Avec 20 élèves aux troubles différents, je me sentais seule et débordée. Certains enfants ne pouvaient avancer sans aide, et je n'avais que deux bras pour tout gérer. »

ECO_ORDI 4 « On aurait besoin de plus de personnel dans les écoles pour mieux épauler les enfants. »

ECO_ORDI4 « Le comportement difficile que j'ai à gérer, c'est la peur qu'un enfant perde le contrôle. Après un incident grave (fracture du crâne), on restait constamment sur le qui-vive. »

ECO_ORDI4 « Le temps manque. Je prends sur mes récréations ou mon temps de midi pour remédier aux difficultés des élèves. »

ECO_ORDI4 « L'école de la réussite est un bel idéal, mais sans moyens, c'est compliqué à mettre en œuvre. »

ECO_ORDI5 « Non, rien d'officiel. [...] Tout se fait sur notre temps personnel. [...] Ce serait essentiel d'avoir des moments d'équipe pour penser ensemble des solutions. »

ECO_ORDI5 « Le premier obstacle, c'est le manque de temps. [...] C'est la surcharge des classes : 25-27 élèves [...]. Et le manque d'accompagnement spécialisé. »

ECO_ORDI5 « Devoir répondre aux besoins d'un enfant très demandeur, sans délaisser les autres [...]. Ça génère énormément de stress, parfois même du découragement. [...] On nous parle d'inclusion à longueur de discours, mais sans moyens [...]. Beaucoup de collègues baissent les bras ou envisagent de changer de métier. »

ECO_ORDI6 « Ça demande beaucoup d'énergie et de patience. [...] Cela prend un temps considérable, et il faut rester calme et cohérente dans les réactions [...] le manque de temps, principalement. [...] Ça demande une préparation énorme pour adapter les supports pédagogiques. »

ECO_ORDI6 « Au niveau politique, ben plus d'ouverture... plus d'ouverture d'emplois, d'aides dans les classes, [...] il y a besoin de plus de personnel, clairement. [...] Des classes plus petites. »

ECO_ORDI6 « Il y a encore des améliorations à faire. Par exemple, l'accès à du matériel spécifique, ou un accompagnement plus constant, ce serait un plus. [...] les élèves en ont parfois besoin, surtout dans les moments où les troubles se manifestent de manière plus marquée. »