

Comment les enseignants du fondamental, travaillant dans des écoles ordinaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles, vivent-ils l'intégration, au sein de leur classe, d'élèves à besoins spécifiques et comment vivent-ils la collaboration avec les pôles territoriaux ?

Auteur : Coussement, Natacha

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24472>

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.

Comment les enseignants du fondamental, travaillant dans des écoles ordinaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles, vivent-ils l'intégration, au sein de leur classe, d'élèves à besoins spécifiques et comment vivent-ils la collaboration avec les pôles territoriaux ?

Promoteur : FAULX Daniel

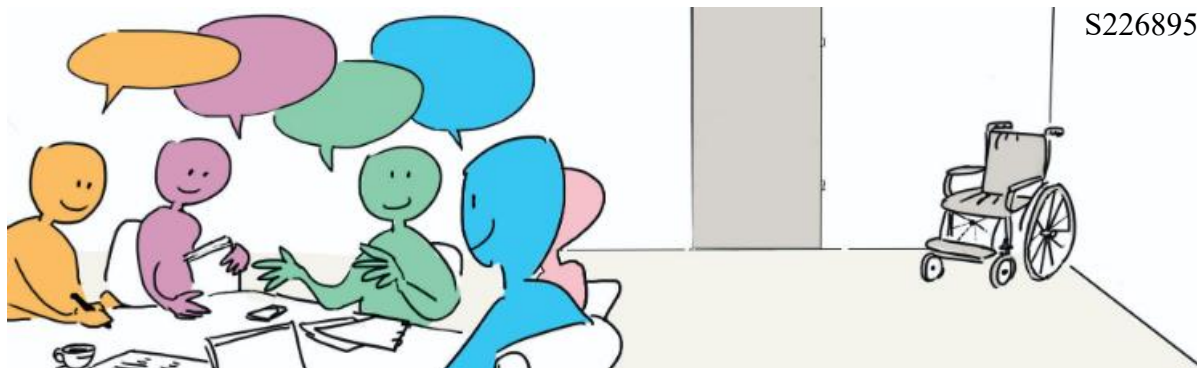
Lecteurs : FOSSION Gilles & RITACCO Amélie

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du titre de

Master en Sciences de l'Éducation

Par COUSSEMENT Natacha

S226895



Année académique 2024-2025

« L'intégration ne se décrète pas, elle se construit au quotidien par les enseignants, dans la réalité des classes. » (Jean-Pierre Garel, 2004)

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Monsieur Faulx d'avoir accepté la supervision de ce mémoire. Je remercie également Madame Seghers, qui m'a accompagnée avec attention tout au long de cette recherche. À vous deux, merci infiniment pour l'autonomie que vous m'avez laissée pour le choix et la réalisation de ce travail.

Merci à toutes les personnes que j'ai eu la chance de rencontrer lors des entretiens. Merci d'avoir accepté de m'offrir un peu de leur temps si précieux et de m'avoir partagé un matériau riche et essentiel à l'avancement de ce mémoire.

Merci à mes lecteurs, Madame Ritacco et Monsieur Fossion d'avoir accepté de prendre le temps de lire ce mémoire.

Je souhaite également remercier Madame Frère, professeure rencontrée lors de mon année de spécialisation en orthopédagogie à l'HEB Defré de Bruxelles, qui a su éveiller en moi une nouvelle passion : celle de l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques.

Merci aux formateurs de l'ULiège, et plus particulièrement à Monsieur Faulx, Madame Winand, Madame Seghers, Monsieur Lejeune, Madame Comblain et Monsieur Morsa pour les savoirs partagés tout au long de ce cursus.

Merci à Madame Ciura pour sa disponibilité, son écoute bienveillante et ses précieux conseils, notamment dans les moments de doute.

Merci à mes proches qui m'ont soutenue durant ma reprise d'études. Merci à ma petite sœur, Coussement Nadège, pour ses conseils et son soutien durant les moments difficiles. Merci à mon compagnon, De Win Thibaud, pour sa patience, sa compréhension, sa bienveillance et son appui au quotidien. Merci également à De Win Thierry pour son aide lors de la relecture de ce mémoire. Merci à mes parents, qui m'ont transmis les valeurs de persévérance et de détermination, essentielles pour avancer avec force.

Merci à mon coach de boxe thaïlandaise, Timmermans Philip et à tous les autres boxeurs du club d'Olimpboxe qui ont fait de moi la guerrière que je suis tant sur le ring que dans la vie.

Enfin, un grand merci à mes co-équipières d'aventure, Flament Julie et Appeldoorn Charlotte, pour leur présence, leur entraide et leur soutien indéfectible tout au long de ces deux dernières années.

Tables des matières

Introduction	6
Chapitre 1 : Revue de la littérature.....	9
1.1. Quelques concepts-clés	9
1.1.1. L'élève à besoins spécifiques : un élève en situation de handicap	9
1.1.2. Clarification conceptuelle de l'intégration et de l'inclusion scolaire : éclairage législatif en Fédération Wallonie-Bruxelles	15
1.1.3. La collaboration : un levier d'action au service de l'intégration	19
1.2. L'enseignant : un acteur-clé dans le processus intégratif	27
1.3. L'intégration par les aménagements raisonnables : du cadre institutionnel aux pratiques de classe	30
Chapitre 2 : Méthodologie.....	32
2.1. Choisir une méthodologie de recherche	32
2.1.1. Recourir à une approche qualitative	32
2.1.2. S'inspirer de la Grounded Theory Method (GTM) : naviguer dans une démarche itérative	33
2.2. Collecter le matériau	34
2.2.1. Disposer d'instruments de collecte	34
2.2.2. Construire le guide d'entretien	34
2.2.3. Mener les entretiens	36
2.3. Rencontrer les acteurs de terrain : l'échantillonnage	36
2.4. Analyser les matériaux	38
2.4.1. S'immerger dans les matériaux : la micro-analyse au service de la réflexivité.....	38
2.4.2. Faire émerger les premières catégories : le codage ouvert	39
2.4.3. Explorer les liens : le codage axial	40
2.4.4. Amorcer une compréhension globale : le codage sélectif	40
2.4.5. Représenter les dynamiques à l'œuvre : la schématisation.....	40
2.5. Tenir un journal de bord : un outil au service de la réflexivité, de la posture et de la subjectivité du chercheur.....	41
2.6. Prendre soin de l'éthique en tant que chercheur	42
Chapitre 3 : Résultats	42
3.1. Intégrer ses élèves à besoins spécifiques sans rompre avec le groupe-classe : un dilemme en tension.....	42
3.2. Répondre aux besoins spécifiques sans « recette miracle » : la mise en place d'aménagements raisonnables comme processus de tâtonnement.....	46

3.3. Intégrer : quand la singularité des besoins dépasse les réponses génériques et appelle à un accompagnement expert.....	49
3.3.1. Collaborer avec les pôles territoriaux : une dissonance entre aide reçue et réalité de terrain	49
3.3.2. Collaborer avec une « personne-ressource » : une aide ancrée dans la réalité de classe	52
Chapitre 4 : Discussion des résultats.....	53
4.1. Intégrer : composer avec un dilemme	53
4.2. Collaborer : trouver un allié	55
4.3. Mettre en place des aménagements raisonnables : ajuster et prioriser.....	58
4.4. Cheminer vers une école plus inclusive	59
Chapitre 5 : Limites et perspectives	61
5.1. Limites.....	61
5.1.1. Limites liées aux profils des enseignants	61
5.1.2. Limites liées à la méthodologie.....	62
5.1.3. Limites liées au contexte de la recherche	63
5.2. Perspectives	63
Conclusion.....	64
Bibliographie.....	66

Introduction

« Les pôles territoriaux bouleversent le processus d'intégration » (Hutin, 2022). Tel était le titre que l'on pouvait lire dans *Le Soir* le 4 avril 2022. Cet article a retenu toute notre attention, car il a été publié cinq mois avant l'intervention effective des pôles territoriaux au sein des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Quelques mois plus tard, un rapport publié en septembre 2023, mentionne des matinées de rencontre, organisé par la FW-B, réunissant des directions d'établissements de l'enseignement ordinaire (FW-B, 2023). Ces rencontres ont permis de recueillir les premières impressions de terrain, les besoins exprimés et les questionnements soulevés par la mise en place des pôles territoriaux.

Ces témoignages font apparaître une double réalité. D'un côté, les directions saluent une collaboration positive et fructueuse avec les pôles, citant leur flexibilité, leur disponibilité, leur soutien dans la rédaction des protocoles d'aménagements raisonnables et l'intérêt de séances d'information personnalisées (FW-B, 2023). De l'autre côté, elles expriment des attentes fortes : plus de présence régulière dans les classes, davantage de co-enseignement, un travail collaboratif soutenu et des formations en situation plutôt que de simples recommandations théoriques (FW-B, 2023). Les écoles déjà engagées dans des dispositifs d'intégration antérieurs regrettent une diminution du soutien quotidien, redoutant de perdre des collaborations efficaces (FW-B, 2023). À cela s'ajoutent des interrogations sur la capacité des pôles à répondre aux besoins réels, notamment dans les classes où un tiers voire la moitié des élèves nécessitent des aménagements raisonnables (FW-B, 2023). Certaines directions questionnent aussi l'expertise et la formation des professionnels des pôles, jugées parfois insuffisantes ou inadaptées (FW-B, 2023).

Ces constats s'inscrivent dans un contexte plus large. Tendre vers une école plus inclusive est aujourd'hui, au cœur des préoccupations éducatives belges actuelles, avec l'ambition d'offrir une scolarité accessible à tous, y compris aux élèves à besoins spécifiques. En FW-B, cette ambition s'inscrit dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (PEE) et s'est traduite par la création des pôles territoriaux par le décret du 17 juin 2021. Leur mission : soutenir les écoles ordinaires dans l'accueil et l'accompagnement des élèves de l'enseignement spécialisé intégrés dans des classes ordinaires (FW-B, 2023).

Dans ce contexte, les enseignants sont amenés à ajuster leurs pratiques pédagogiques tout en développant une collaboration avec des acteurs externes (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais & Desmarais, 2017). Cependant, des défis psychosociaux et organisationnels persistent, comme le manque de ressources ou la difficulté à collaborer entre professionnels gravitant autour d'élèves à besoins spécifiques (Schreiber, 2020). De plus, les enseignants intégrant des élèves à besoins spécifiques se retrouvent démunis face à l'ampleur des changements nécessaires, la lourdeur des tâches, le manque de reconnaissance ou de moyens ce qui amène un sentiment de surcharge (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013 ; Doudin & Curchod-Ruedi, 2010). Parmi les enjeux majeurs figure la mise en place d'aménagements raisonnables. Il est alors essentiel de comprendre comment les enseignants perçoivent leur faisabilité (Pierard, 2012).

Dans ce contexte, notre recherche adopte une démarche qualitative et compréhensive pour explorer le vécu des enseignants, au-delà de la mise en application théorique de la réforme, et tente de comprendre : *Comment les enseignants du fondamental, travaillant dans des écoles ordinaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles, vivent-ils l'intégration, d'élèves à besoins spécifiques, au sein de leur classe, et comment vivent-ils la collaboration avec les pôles territoriaux ?* Notre objectif est de tenter de saisir la complexité de leur quotidien en tant qu'acteurs de première ligne, intégrant des élèves à besoins spécifiques. De plus, si la littérature met en avant l'efficacité des dispositifs collaboratifs pour promouvoir l'intégration, elles accordent peu d'attention à l'expérience personnelle des enseignants ainsi qu'à leur ressenti concernant cette nouvelle dynamique collaborative avec les nouveaux acteurs : les pôles territoriaux.

Cette rentrée 2024 marque la troisième année de collaboration entre les enseignants des écoles ordinaires et les acteurs des pôles territoriaux, dans le cadre d'une réforme en transition qui se poursuivra jusqu'à la fin de l'année académique 2025-2026. Une transition progressive qui vise à terme à remplacer complètement le système d'intégration géré par les écoles du spécialisé. À partir de la rentrée scolaire 2026-2027, l'ancien système d'intégration s'effacera totalement des radars pour faire place aux pôles territoriaux. Dans ce nouveau paysage éducatif, il nous semble crucial de comprendre comment ces enseignants vivent cette période de transition qui se destine à perdurer et, à potentiellement cheminer vers l'ambitieuse inclusion scolaire.

Ce nouveau paysage éducatif redéfinit, alors, leur rôle en tant que professionnels de l'enseignement et engendre de nouveaux défis en ce qui concerne la gestion de classe, la mise en œuvre

d'aménagements raisonnables et la coordination avec des intervenants extérieurs (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais & Desmarais, 2017). Notre démarche vise à tenter d'appréhender la complexité de cette expérience, en passant par le prisme de compréhension des acteurs directement concernés par ces réformes.

Ce travail se décline en cinq chapitres. Le premier chapitre exposera le cadre théorique, en présentant les concepts-clés qui structurent notre recherche. Le deuxième chapitre détaillera notre démarche méthodologique. Le troisième chapitre se consacrera aux résultats, ou plus précisément à notre compréhension du phénomène étudié : le vécu des enseignants du fondamental confrontés à l'intégration d'élèves à besoins spécifiques et à la collaboration avec les pôles territoriaux. Le quatrième chapitre proposera une discussion de ces résultats. Enfin, nous terminerons par le cinquième chapitre qui abordera les limites de notre étude ainsi que les perspectives qu'elle ouvre.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

Cette revue de la littérature témoigne d'une construction progressive, nourrie par des allers-retours inhérents à la méthodologie adoptée : la Grounded Theory Method (GTM). Le chapitre 2 sera consacré à la présentation de cette approche méthodologique, de notre démarche d'analyse ainsi que des résultats issus des matériaux empiriques recueillis auprès des enseignants rencontrés. Dans ce chapitre 1, nous invitons le lecteur à nous accompagner dans un cheminement à la fois réflexif et évolutif, à la découverte des concepts-clés qui ont émergé tout au long de notre recherche. Ces apports théoriques, couplés à l'analyse de nos matériaux empiriques, nous ont permis de construire, d'affiner et de faire évoluer la compréhension du phénomène qui nous porte : comprendre le vécu des enseignants du primaire face à l'intégration des élèves à besoins spécifiques et à leur collaboration avec les pôles territoriaux.

1.1. Quelques concepts-clés

Comme nous nous intéressons au vécu d'enseignants intégrant des élèves à besoins spécifiques et collaborant avec les pôles territoriaux, il nous a paru essentiel de commencer cette première section par contextualiser le concept *d'élèves à besoins spécifiques*. Pour ce faire, nous reviendrons brièvement sur la manière dont le handicap a été historiquement défini, nommé, perçu et pris en charge socialement. Ensuite, nous tenterons de clarifier les concepts d'*inclusion scolaire* et d'*intégration scolaire* en commençant par cette dernière, puisqu'elle précède chronologiquement celle de l'inclusion dans l'histoire des débats scientifiques. Enfin, nous fermerons cette section en présentant le concept de *collaboration*, en explorant les dimensions mises en lumière en regard de nos résultats de recherche.

1.1.1. L'élève à besoins spécifiques : un élève en situation de handicap

Cette section a pour intention d'accompagner le lecteur dans la compréhension de l'évolution du concept d'*élève à besoins spécifiques*, ainsi que de la notion de *handicap* qui s'y rapporte, tant sur le plan législatif que sociétal. Cette mouvance se manifeste par des changements terminologiques et sémantiques, mais également par une transformation des conditions d'accompagnement. Parallèlement, un changement progressif des mentalités a permis de renouveler le regard porté sur les élèves à besoins spécifiques et sur les modalités de leur accompagnement.

Ce processus, qui s'est construit au cours des trois dernières décennies, a été marqué par de nombreuses réformes, décrets et l'émergence de modèles théoriques influents contextualisant ainsi l'engouement de l'intégration voire même de l'inclusion dans le contexte éducatif belge actuel. La section suivante abordera ces deux autres concepts que sont l'*intégration* et l'*inclusion*. Notons également, pour nos lecteurs, que le titre de cette section adopte l'appellation actuelle *d'élève à besoins spécifiques*, en cohérence avec les usages contemporains. Toutefois, en début de section, le terme *élèves à besoins éducatifs spéciaux* est employé afin de rester fidèle à la terminologie en vigueur avant les années 2010. Un paragraphe spécifique sera consacré, en fin de section, à l'explicitation de l'évolution de cette terminologie et aux enjeux qu'elle soulève.

Cette section s'ouvre sur un moment charnière : la Déclaration de Salamanque, qui marque un tournant décisif dans la manière dont les systèmes éducatifs conçoivent l'accueil et l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques au sein des établissements scolaires. Husson et Pérez (2016) la considèrent même comme un texte fondateur de l'inclusion scolaire (Husson & Pérez, 2016).

Le 10 juin 1994, la Déclaration de Salamanque légifère le droit des enfants à besoins éducatifs spéciaux à pouvoir accéder aux écoles ordinaires (UNESCO, 1994). Ces écoles ont l'obligation de les intégrer au sein d'un système pédagogique qui sera centré sur l'élève (UNESCO, 1994). De plus, ce système devra être capable de répondre aux besoins spéciaux de ces derniers (UNESCO, 1994). À partir de cet événement, les élèves à besoins éducatifs spéciaux sont officiellement reconnus comme ayant leur place dans l'enseignement ordinaire, ce qui semble impliquer, non seulement leur intégration en classe, mais aussi une nécessaire réflexion sur ce que signifie, être un élève à besoins éducatifs spéciaux, ainsi que sur la manière dont le handicap est perçu et pris en charge.

Un élève à besoins éducatifs spéciaux est un élève dont les particularités personnelles ou les difficultés, qu'elles soient physiques, intellectuelles, comportementales, émotionnelles, sociales ou psycho-affectives, font obstacle à son projet d'apprentissage (UNESCO, 1994 ; Fédération Wallonie Bruxelles, 1997). Ces besoins peuvent résulter d'une situation de handicap ou de difficultés scolaires, pouvant apparaître à différentes étapes du parcours scolaire (UNESCO, 1994 ; Fédération Wallonie Bruxelles, 1997). Ils se manifestent par des troubles, durables ou temporaires et nécessitent la mise en place d'un accompagnement spécifique au sein de l'école

(UNESCO, 1994 ; Fédération Wallonie Bruxelles, 1997). Ce soutien scolaire vise à permettre à l'élève de suivre un parcours régulier et harmonieux dans l'enseignement ordinaire (UNESCO, 1994 ; Fédération Wallonie Bruxelles, 1997). Dans ce nouveau sillage, Plaisance (2009) propose de mettre l'accent sur les besoins éducatifs plutôt que sur les déficits avérés ou supposés, cette approche s'inscrit dans une perspective éducative visant à dépasser le modèle déficitaire du handicap (Plaisance, 2009). Cette approche, partagée par Pelgrims et Cèbe (2010), repose sur l'idée qu'une situation de handicap découle de l'inadéquation entre les besoins de l'élève et les caractéristiques du contexte scolaire dans lequel il évolue (Pelgrims & Cèbe, 2010).

Suite à ce premier éclairage, nous nous sommes interrogé sur les propos de Plaisance (2009) et sur la mention d'un modèle du handicap. Nous nous sommes penché sur la question pour nous intéresser aux différents modèles du handicap mentionnés dans la littérature scientifique. Dans le cadre de notre recherche, nous avons centré notre attention sur trois modèles. Notre choix se justifie par la réponse associée au handicap donnée à chacun de ces modèles. Les deux premiers modèles mentionnés nous semblent pertinents à mettre en lumière tant par leur approche divergente dans la compréhension du handicap que par la manière d'y répondre. Le troisième, semble faire office de compromis entre les deux premiers modèles nous offrant un rapprochement vers une approche plus inclusive des élèves à besoins spécifiques.

Le premier modèle, le modèle individuel ou modèle (bio)médical se base sur un déterminisme individuel (Rochat, 2008). Dans ce modèle, le handicap est envisagé comme une caractéristique individuelle, résultant d'un dysfonctionnement physique, structurel ou mental propre à la personne (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001 ; Haegele & Hodge, 2016). L'environnement social, physique ou politique n'est alors pas pris en compte (Areheart, 2008). Ainsi, par exemple, un élève malentendant sera considéré comme handicapé uniquement en raison de son déficit auditif, sans que l'on ne prenne en compte les aménagements possibles ni les barrières sociales ou pédagogiques susceptibles d'aggraver sa situation. Dans ce modèle, la personne présentant un handicap rencontrera une incapacité à réaliser certaines tâches, cette incapacité se traduira par un désavantage social (Rochat, 2008). Ce handicap est donc le résultat de sa déficience (Rochat, 2008). Le discours porté par le modèle médical met l'accent sur la différence (Areheart, 2008). Dans ce premier modèle, nous constatons que l'élève à besoins spécifiques est défini en fonction de son handicap.

Face au handicap, la réponse adoptée a longtemps consisté à tenter de corriger la différence, dans le but de rapprocher la personne en situation de handicap de ce qui est socialement perçu comme la norme, à savoir l'absence de handicap (Vanderstraeten, 2015). Dans cette perspective, la personne est envisagée comme porteuse d'une ou plusieurs difficultés auxquelles il conviendrait d'apporter une réponse appropriée (Rochat, 2008). Cette réponse peut prendre deux formes principales : d'une part, une approche réadaptative visant à améliorer le confort et le fonctionnement de la personne grâce à des services de rééducation adaptés (tels que l'enseignement spécialisé), généralement proposés à la suite d'un diagnostic ; d'autre part, une approche (bio)médicale centrée sur la guérison ou l'élimination du handicap à l'aide de moyens médicaux ou technologiques (Rochat, 2008).

Face aux nombreuses critiques adressées au modèle médical, un nouveau paradigme a émergé et s'est progressivement imposé (Hachez & Vrielink, 2020). Le deuxième modèle du handicap présenté dans notre mémoire est le modèle social. Il a été développé par Vic Finkelstein ainsi que par les théoriciens du handicap Michael Oliver et Colin Barnes (Kazou, 2017). Ce modèle, défend l'idée que le handicap ne découle pas directement d'une déficience médicale, mais résulte plutôt des obstacles sociaux et culturels qui entravent la pleine participation des personnes concernées à la vie collective (Sabatello & Schulz, 2014). Ce modèle s'oppose au modèle médical du handicap et se base sur un déterminisme externe, l'origine du handicap se situe en dehors de l'individu (Rochat, 2008). Il remet également en question la tendance à catégoriser les individus et rejette l'idée d'un handicap perçu comme une réalité fixe ou absolue (Marquis, 2015). Si nous reprenons l'exemple évoqué précédemment, selon le modèle social, l'enfant malentendant ne sera pas considéré comme présentant un handicap par sa condition mais par l'inadéquation de l'environnement à ses besoins spécifiques. Selon ce modèle, le handicap est perçu comme un phénomène social, résultant de l'incapacité de la société à s'adapter au handicap de la personne (Rochat, 2008).

Le modèle social envisage l'inclusion comme la réponse la plus appropriée face au handicap. Il s'agit alors de transformer la société pour qu'elle s'adapte à la personne en situation de handicap, en mettant en place des aménagements qui permettent à celle-ci de ne plus percevoir sa différence comme un obstacle (Hachez, 2021). Pour cela, ce modèle soutient la suppression des obstacles physiques et sociaux, en cherchant à adapter l'environnement et les services pour les rendre accessibles et utilisables par les personnes présentant des besoins spécifiques (Rochat,

2008). Face au handicap, la réponse proposée par le modèle social ne se focalise plus sur l'action curative pour normaliser l'individu mais privilégie le développement des capacités restantes de la personne afin de favoriser son autonomie dans la vie quotidienne (Rochat, 2008). Le modèle social s'articule autour de deux dimensions : l'approche environnementale et l'approche sociopolitique (Rochat, 2008). La première vise à éliminer les obstacles à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques, en mettant l'accent sur l'accessibilité, l'adaptation des services ainsi que la régulation des soutiens proposés (Rochat, 2008). Quant à l'approche sociopolitique, elle cherche à réduire les inégalités en agissant sur les politiques éducatives, ce qui implique une révision des cadres politiques, économiques et sociaux en place (Rochat, 2008).

Par ailleurs, bien que le modèle social mette l'accent sur les facteurs environnementaux, il apparaît que l'environnement ne suffit pas, à lui seul, à expliquer les difficultés de participation des personnes en situation de handicap (Vanderstraeten, 2015).

Le troisième modèle abordé est le modèle biopsychosocial, désigné sous le nom de « modèle d'Engel » en référence à George Engel, qui a été proposé à la fin des années 1970 comme alternative au modèle médical (Jahan & Ellibidy, 2017). Initialement conçu pour la recherche médicale, ce modèle a cependant été élargi à d'autres domaines, George Engel lui-même encourageant son application dans le champ de l'éducation (Jahan & Ellibidy, 2017). Parallèlement, La loi du 6 septembre 1970 sur *l'enseignement spécial et intégré* est votée, marquant l'introduction de mesures relatives à l'intégration permettant aux élèves présentant un handicap de suivre certains cours au sein de l'enseignement ordinaire dans le cadre de ce qu'on a appelé une « intégration sauvage » (Ligue des Droits de l'Enfant, 2024). Cette disposition a été renforcée en 1995 par un arrêté qui a ouvert la possibilité, pour ces élèves, d'intégrer de manière permanente et complète le parcours dans l'enseignement ordinaire (Ligue des Droits de l'Enfant, 2024). Cette perspective rompt avec une organisation de l'enseignement fondée sur une logique ségrégative, elle-même issue du modèle médical, comme le souligne Beaufort (2017).

Ainsi, ce modèle biopsychosocial conçoit le handicap comme le produit d'une interaction dynamique entre la personne et son environnement, qu'il soit physique ou social (Chabert, 2014). Le handicap ne découle plus d'un enchaînement linéaire allant d'une cause (le trouble) vers une conséquence (le handicap), mais il est appréhendé comme un phénomène aux origines multiples, où les conséquences renvoient à des causes diverses (Chabert, 2014). Il n'est dès lors ni uniquement attribuable à l'individu, ni exclusivement à la société, mais émerge de l'interaction

entre les deux, c'est en ce sens que nous le percevons comme un compromis entre le modèle médical et le modèle social.

Le passage d'une logique d'institutionnalisation fondée sur le modèle médical à une logique inclusive inspirée du modèle social en passant par le modèle biopsychosocial semble modifier en profondeur la manière dont les élèves à besoins spécifiques sont perçus dans le contexte scolaire.

Au fil des dernières décennies, un glissement terminologique s'est opéré dans la littérature scientifique et les textes institutionnels. Si l'on parlait auparavant d'*élèves à besoins éducatifs spéciaux*, en référence notamment à la Déclaration de Salamanque de 1994 (Plaisance, 2011), une nouvelle terminologie s'est progressivement imposée à partir des années 2010 dans l'espace francophone : celle d'*élèves à besoins spécifiques*. Le décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire ordinaire, utilise explicitement le terme *élèves à besoins spécifiques* pour désigner les élèves bénéficiant d'un accompagnement par les pôles territoriaux ou d'aménagements raisonnables (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). Ce décret officialise, dans les textes de la FW-B, cette terminologie. Ce glissement lexical témoigne d'une volonté d'élargir le champ des élèves concernés, au-delà des seules situations de handicap reconnues (Plaisance, 2011). Alors que le terme *spéciaux* renvoyait à des déficiences ou à des troubles identifiés, le terme *spécifiques* permet d'englober des réalités plus diverses : élèves en situation de handicap mais aussi élèves allophones, à haut potentiel intellectuel, en situation de précarité, en décrochage scolaire ou encore souffrant de troubles d'apprentissage non diagnostiqués (UNESCO, 2009 ; Plaisance, 2011). Ce changement marque également une prise de distance avec une vision déficitaire de l'élève, en lien direct avec l'évolution des conceptions du handicap (Pelgrims & Cèbe, 2010).

Cette évolution terminologique semble accompagner un changement de paradigme dans les politiques éducatives, orienté vers une école plus inclusive. Le terme de *besoins spécifiques* semble permettre de sortir d'une logique pathologisante et catégorisante liée au modèle médical, pour aller vers une approche plus individualisée, souple et contextualisée, conforme aux principes du modèle biopsychosocial. Dans cette perspective, la difficulté scolaire n'est plus uniquement située chez l'élève, mais comprise comme le résultat d'un écart entre ses besoins propres et les ressources offertes par le cadre scolaire (Plaisance, 2009 ; Pelgrims & Cèbe, 2010).

1.1.2. Clarification conceptuelle de l'intégration et de l'inclusion scolaire : éclairage législatif en Fédération Wallonie-Bruxelles

Pourtant, si les bénéfices de l'inclusion scolaire sont largement documentés, notamment par Rousseau, Bergeron et Vienneau (2013) et par Rousseau et ses collègues (2017), le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion reste limité en pratique (Fortier, Noël, Ramel & Bergeron, 2018). Les élèves sont encore définis par leurs difficultés personnelles plutôt que par les limites de leur environnement (Rochat, 2008).

Au fil de la consultation de nos lectures scientifiques, nous avons parfois ressenti une certaine confusion face à l'usage des notions d'*intégration* et d'*inclusion*, fréquemment employées de manière interchangeable, sans que leur distinction ne soit toujours clairement établie. C'est la raison pour laquelle, il nous semble primordial de pouvoir éclairer le lecteur quant à clarification de ces deux notions pourtant bien différentes. En effet, bien que les termes *intégration* et *inclusion* soient utilisés de manière interchangeable, ils reposent sur des conceptions distinctes (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013).

La Déclaration de Salamanque de 1994 a mis en avant l'inclusion comme un objectif prioritaire prônant ainsi une transformation des systèmes éducatifs dans le but de favoriser l'accueil des élèves à besoins spécifiques au sein des classes ordinaires (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). Notons que sur le plan sémantique, il est important de souligner que l'usage du terme *inclusion scolaire* ne s'est généralisé en Belgique qu'à partir de l'adoption du décret du 17 janvier 2014, relatif à l'inclusion de la personne en situation de handicap, remplaçant progressivement celui *intégration*, employé jusque-là dans le cadre du décret intégration du 5 février 2009.

Ainsi, l'inclusion, qui tend progressivement à se substituer au concept d'intégration, s'est imposée comme concept-clé dans les discours publics, scientifiques et politiques (Ebersold, 2009). Dans une volonté de respecter le droit fondamental pour chaque enfant de participer pleinement à la vie scolaire, les enseignants sont dans l'obligation de rendre leur enseignement accessible à tous (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). Pourtant, deux grandes orientations se distinguent toujours : l'intégration et l'inclusion (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013).

L'intégration vise à inclure les élèves à besoins spécifiques dans les classes ordinaires, en proposant différents dispositifs (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). Cette approche, centrée sur l'élève et la classe d'accueil, cherche à adapter l'élève à l'environnement scolaire existant (Bélanger, 2006 ; Ramel & Benoit, 2011). Il ne remet donc pas en cause la structure scolaire en elle-même (Moran, 2007 ; Mitchell, 2005 ; Organisation des Nations Unies, 2016). Elle s'efforce de rapprocher les élèves à besoins spécifiques des autres élèves (sans besoins spécifiques) par le biais de services spécialisés (Moran, 2007 ; Mitchell, 2005).

L'inclusion, quant à elle, va plus loin en promouvant une participation pleine et entière de tous les élèves à la vie scolaire, au sein de leur environnement (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). Elle ne se focalise pas uniquement sur l'élève à besoins spécifiques, mais s'attache à ce que chaque membre de la communauté éducative, élèves comme enseignants, bénéficie du soutien nécessaire pour trouver sa place et s'épanouir (Ramel & Benoit, 2011). L'inclusion scolaire implique une transformation profonde des systèmes éducatifs (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). L'objectif étant de proposer une école qui s'adapte aux spécificités de chaque élève (Moran, 2007 ; Mitchell, 2005 ; Organisation des Nations Unies, 2016). Cependant, sa mise en œuvre exige une transformation profonde de la vision traditionnelle de l'enseignement (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013).

Les études internationales (PIRLS, PISA) mettent en évidence un système éducatif belge marqué par un manque de mixité socio-culturelle et d'équité (Geurts, Duvivier & Derobertmeasure, 2020). Dans ce contexte, promouvoir l'inclusion scolaire apparaît comme un défi sociétal majeur, visant à garantir un enseignement accessible à tous les élèves, y compris ceux à besoins spécifiques. Cependant, cette vision inclusive est considérée comme utopique (Gillig, 2006). Le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire reste donc limité en pratique (Fortier, Noël, Ramel & Bergeron, 2018). Les élèves continuent d'être définis sur base de leurs difficultés personnelles et non pas par rapport aux manquements de l'environnement dans une démarche plus systémique de leurs besoins (Rochat, 2008).

C'est à l'orée des années 2000 que semble se développer l'idée d'une prise en charge éducative des élèves à besoins spécifiques qui soit, au minimum, équivalente à celle offerte aux élèves de l'enseignement ordinaire. En FW-B, l'ambition de se rapprocher davantage d'une inclusion scolaire semble s'inscrire dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence de 2015

(Wallonie-Bruxelles Enseignement, n.d.). L'intégration des élèves à besoins spécifiques en FW-B semble alors progressivement se construire au fil d'une série de dispositions législatives successives. Le 3 mars 2004, le décret organisant l'enseignement spécialisé est voté (Communauté française de Belgique, 2004). Ce décret pose le cadre légal de l'intégration scolaire, permettant à certains élèves de fréquenter une école ordinaire tout en bénéficiant d'un accompagnement individualisé apporté par des professionnels de l'enseignement spécialisé (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2004).

Le décret du 5 février 2009 instaure un dispositif d'enseignement intégratif qui offre aux élèves à besoins spécifiques la possibilité d'être inscrits dans l'enseignement spécialisé tout en participant, à temps plein ou à temps partiel, aux activités d'une école ordinaire (Parlement de la Communauté française, 2009).

Le 19 juillet 2007, la mise en place du protocole instaurant le concept *aménagements raisonnables* (AR) pour les personnes en situation de handicap (UNIA, n.d.), poursuit cette dynamique inclusive. La même année, le Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé (CSES) publie un avis portant sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques, formulant plusieurs recommandations, telles qu'une plus grande collaboration entre l'enseignement ordinaire et spécialisé (CSES, 2007).

Le décret du 7 décembre 2017 marque le début d'une réforme en profondeur du système, en introduisant progressivement un nouveau dispositif : les pôles territoriaux (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017 ; Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2022). Ces pôles ont pour mission d'accompagner les équipes éducatives des écoles ordinaires dans la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, en favorisant une logique de travail collaboratif, de co-intervention et de formation sur le terrain (Wallonie-Bruxelles Enseignement, n.d.). Contrairement à l'ancien système d'intégration de 2004, le soutien ne dépend plus d'un lien direct avec une école d'enseignement spécialisé, mais est organisé à l'échelle d'un territoire, le pôle. Cette réforme, instaurée par le décret du 17 juin 2021, a été mise en œuvre de manière progressive, avec une phase transitoire étalée jusqu'en 2025-2026 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021). À terme, dès la rentrée 2026-2027, le système d'intégration tel qu'institué par le décret de 2004 sera abrogé, laissant place à une approche unifiée fondée sur l'intervention des pôles territoriaux (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017 ; Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2022).

Si les pôles territoriaux visent à accompagner les enseignants de l'ordinaire dans la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, la manière dont cette collaboration est perçue, mobilisée et vécue par les enseignants reste encore peu documentée. C'est précisément dans ce contexte que se situe notre recherche : comprendre comment les enseignants vivent cette dynamique d'accompagnement et en quoi la collaboration avec les pôles territoriaux contribue, ou non, à l'intégration des élèves à besoins spécifiques, en FW-B, voire à tendre vers une école plus inclusive. Ce questionnaire permet d'envisager plus largement les conditions nécessaires perçue par les enseignants pour intégrer, voire dépasser une logique intégrative, et s'inscrire dans une perspective véritablement inclusive.

Selon Rousseau (2006), le passage entre intégration et inclusion se traduit par trois changements majeurs. Premièrement, il faut passer d'une prestation spécialisée à une collaboration généralisée entre tous les acteurs de la communauté éducative, dépassant ainsi une approche centrée sur des interventions isolées (Rousseau, 2006). Deuxièmement, l'école doit évoluer d'un système standardisé à une prise en compte de la diversité des élèves, en s'adaptant aux caractéristiques et aux besoins de chacun (Rousseau, 2006). Enfin, l'inclusion nécessite de passer d'un curriculum standard à un curriculum élargi et diversifié, axé sur le développement de compétences variées, afin de répondre aux besoins et aux aspirations de tous les élèves (Rousseau, 2006). La perspective inclusive, décrite par Rousseau (2006), souligne combien la transformation de l'école passe par une logique de co-construction entre les acteurs éducatifs gravitant autour des élèves à besoins spécifiques (Rousseau, 2006). Dans cette dynamique, la collaboration entre les enseignants et les intervenants des pôles territoriaux occupe une place centrale. Il nous semble alors essentiel de nous arrêter sur ce concept, qui apparaît comme central dans les nouvelles dynamiques éducatives en FW-B, mais également au cœur de notre travail de recherche.

Notons pour nos lecteurs que tout au long de notre travail, nous utiliserons le terme *inclusion* lorsque nous envisageons de mettre en lumière l'idéal à atteindre, telle que mentionnée dans la littérature scientifique, au-delà d'une pratique « simplement » intégrative. Par ailleurs, nous parlerons d'intégration lorsqu'il s'agira de qualifier une dynamique ancrée dans la réalité, telle qu'elle ressort des propos retenus dans notre cadre théorique ou des vécus partagés. Nous faisons le choix de mentionner l'inclusion dans notre recherche portant sur l'intégration car certains aspects peuvent transparaître dans notre travail et permettre d'éclairer notre cheminement réflexif. Pour clarifier cette distinction, nous proposons au lecteur l'illustration suivante issue du cours d'*orthopédagogie et pratiques d'éducation inclusives* donné par Madame Comblain.



Figure I. Schématisation de l'intégration et de l'inclusion (A. Comblain, support de cours, 2023-2024).

1.1.3. La collaboration : un levier d'action au service de l'intégration

La collaboration apparaît comme un concept polysémique aux contours flous, englobant des réalités diverses (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016). Définir ce concept s'avère ardu car il existe peu de définitions précises et claires (Cook & Friend, 2010). Dans le cadre de notre recherche, il nous semble pourtant essentiel d'appréhender les rouages de ce concept afin de pouvoir l'appréhender au plus près et d'en construire une compréhension éclairée au regard de ce qui est vécu par les enseignants. Allenbach et ses collègues (2016) définissent la collaboration comme la participation conjointe d'acteurs issus de groupes professionnels différents œuvrant ensemble dans le processus de prise de décision ou d'intervention afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016). Cook et Friend (2010), quant à eux, insistent sur la dimension volontaire de l'engagement entre plusieurs acteurs ayant un statut comparable, qui choisissent de s'impliquer ensemble dans des prises de décisions communes vers un objectif partagé (Cook & Friend, 2010).

1.1.3.1. *La collaboration en contexte scolaire : un phénomène incontournable*

Dans le contexte scolaire, la collaboration se présente comme un phénomène incontournable, voire même comme une valeur fondamentale dans le cadre des missions éducatives (Leblanc, 2014). Dans l'optique de tendre vers un système scolaire se rapprochant de l'inclusion, les différents acteurs gravitant autour de l'élève à besoins spécifiques sont amenés à poursuivre un enseignement efficace pour tous les élèves et des prises en charge adaptées aux élèves à besoins spécifiques, tout en tenant compte des attentes et préoccupations de ces acteurs concernés (Vienneau, 2002 ; 2004). Les rôles et responsabilités de ces différents intervenants sont alors

perçus comme complémentaires et la collaboration entre eux apparaît comme fondamentale (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016). Ainsi, il devient essentiel de mieux comprendre l'essence même de la collaboration dans ce contexte particulier, où plusieurs acteurs, notamment les enseignants, sont amenés à travailler aux côtés d'autres intervenants, dont les acteurs des pôles territoriaux, pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves. Allenbach et ses collègues (2016) définissent la collaboration comme la participation conjointe d'acteurs issus de groupes professionnels différents, aux processus de prise de décision ou d'intervention, dans le but de répondre aux besoins spécifiques des élèves (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016). Cook et Friend (2010), quant à eux, insistent sur la dimension volontaire de l'engagement entre plusieurs acteurs ayant un statut comparable, qui choisissent de s'impliquer ensemble dans des prises de décisions communes vers un objectif partagé (Cook & Friend, 2010).

Cependant, dans les pays où la collaboration professionnelle est prescrite, on constate que cette volonté de collaboration peine à se traduire concrètement dans les pratiques de terrain (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016). Les recherches actuelles semblent accorder une attention plus particulière à l'idéal de la collaboration en accordant moins d'importance aux pratiques concrètes de terrain (Benoit & Angelucci, 2011). C'est précisément dans ce contexte que s'inscrit notre travail de recherche. Pour appréhender cette collaboration, il nous semble crucial d'en comprendre les dynamiques qui le composent.

1.1.3.2. La collaboration : un processus d'interactions dynamiques

La collaboration s'apparente à un processus d'interactions directes et dynamiques de communication, où au moins deux individus échangent autour d'un objectif commun (Dionne, 2003 ; Cook & Friend, 2010). L'attention ne se porte pas uniquement sur le résultat final, mais sur le cheminement et les processus qui conduisent à l'accomplissement de cet objectif (Dionne, 2003). Cette définition, bien qu'introduisant la notion d'échanges, met également l'accent sur la nature dynamique du processus collaboratif, où chaque action est orientée vers la construction collective d'un objectif à atteindre. Dionne (2003) complète cette vision en insistant sur l'existence de la relation collaborative reposant sur un contexte d'interdépendance et d'égalité entre les partenaires dans laquelle les partenaires partagent la responsabilité de l'action et s'engagent conjointement dans la poursuite d'objectifs communs (Dionne, 2003). Ce soutien devient alors réellement efficace lorsqu'il s'inscrit dans une dynamique relationnelle cohérente,

où les acteurs dialoguent, ajustent leurs pratiques et définissent ensemble des réponses pertinentes (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). Cependant, il peut parfois être source d'épuisement, notamment lorsque les interventions sont fragmentées, redondantes ou mal coordonnées (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013).

1.1.3.3. La collaboration : entre interdépendance et partage des responsabilités

L'interdépendance apparaît comme un élément clé dans la dynamique collaborative. En effet, pour tendre vers une véritable collaboration et renforcer l'engagement et l'adhésion de chacun, il est important de favoriser cette interdépendance dans la réalisation d'une vision partagée, ainsi que de prôner des interactions régulières entre les personnes (Dionne, 2003). La vision partagée se réalise par une conversation stratégique (Filion & Lima, 2011). Dans le cadre de cette recherche, cette conversation permet d'échanger les points de vue et perspectives d'action au service de l'intégration, elle permet de construire un plan d'action pour l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Pour que cette interdépendance soit véritable, elle doit s'accompagner d'un partage des rôles, des responsabilités et des expertises (Friend & Cook, 2010). De plus, elle suppose également une participation conjointe dans les prises de décisions et dans la gestion des risques (Labelle, 2004). Cook et Friend (2010) précisent qu'idéalement, les personnes sont engagées volontairement dans cette relation.

Piquet (2009), définit l'interdépendance collaborative comme une relation structurée où les acteurs partagent non seulement des ressources et expertises, mais également des responsabilités, dans le cadre d'un référentiel commun (Piquet, 2009). C'est précisément cette forme d'interdépendance qui distingue la collaboration de la simple coopération ou de la coordination (Piquet, 2009). Le partage des responsabilités entre professionnels constitue des conditions essentielles à la mise en œuvre d'un accompagnement cohérent et adapté aux besoins des élèves (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013).

1.1.3.4. La communication : un pilier essentiel de la collaboration

La collaboration est une notion aux multiples facettes, englobant des formes variées d'échange telles que la communication (Bush, 2003). Dans ce cadre, la communication se présente comme un pilier central de toute dynamique collaborative, tant elle conditionne la qualité des interac-

tions entre les partenaires impliqués (Bush, 2003). En effet, la collaboration semble ne pas pouvoir se réaliser efficacement sans une communication fluide et constructive entre les collaborateurs (Bush, 2003). Une communication fluide et constructive se réfère à des échanges basés sur une écoute réciproque des besoins permettant de faire évoluer les pratiques. La réussite de cette communication repose sur une dynamique de rétroaction constructive, qui inclut l'écoute active et des questionnements pertinents (Dionne, 2003). L'écoute active permet d'affiner sa compréhension en questionnant, reformulant et synthétisant les propos reçus (Laüt, 2013). Ainsi, choisir avec soin les questions posées permet de renforcer la clarification des besoins exprimés. Ces échanges permettent de clarifier les attentes, d'ajuster les actions et de construire une compréhension commune des situations rencontrées (Dionne, 2003).

Ainsi, collaborer nécessite alors le développement d'habilités relationnelles et d'interaction primordiales comme la bienveillance et la capacité à résoudre des problèmes (Dionne, 2003). Ces compétences interpersonnelles favorisent non seulement le bon déroulement des échanges, mais elles renforcent également la qualité du lien entre les professionnels engagés dans un projet commun. La communication semble dépasser le simple échange d'informations pour devenir un levier fondamental pour favoriser une collaboration authentique, permettant de co-construire des réponses adaptées aux besoins des élèves à besoins spécifiques.

1.1.3.5. La synergie : une condition du succès collaboratif

La collaboration, en tant que processus d'échange dynamique, repose également sur le principe de synergie, c'est-à-dire sur l'idée que le travail collectif peut produire des résultats que les individus, travaillant isolément, ne pourraient atteindre avec la même efficacité (Dionne, 2003). En réunissant des expertises, des regards et des pratiques variées, la collaboration permet d'élargir les possibles, d'enrichir les réponses éducatives et d'apporter des solutions plus ajustées à la complexité des situations rencontrées (Dionne, 2003).

Cette approche met en lumière la complexité de ce processus nécessitant un investissement en temps, en ressources et en engagement pour qu'un véritable processus collaboratif puisse se déployer (Borges et Pharand, 2011). La synergie ne se décrète pas : elle se construit, pas à pas, à travers des échanges répétés, des ajustements réciproques et une volonté partagée d'avancer ensemble malgré les obstacles et les contraintes institutionnelles (Borges et Pharand, 2011).

Ainsi, la synergie semble constituer à la fois une finalité et une condition du succès collaboratif. Elle semble traduire le potentiel transformateur de la collaboration lorsqu'elle s'ancre dans des pratiques réelles, soutenues et cohérentes avec les valeurs de reconnaissance mutuelle, de respect des compétences de chacun, et d'ouverture à la pluralité des points de vue. Pour que cette transformation puisse se réaliser, il nous semble primordial d'accorder une importance à l'espace de collaboration qui permette sa mise en œuvre.

1.1.3.6. L'espace de collaboration : un lieu d'échange et de soutien

Borges et Pharand (2011) décrivent la collaboration comme un lieu privilégié, un espace où les enseignants trouvent une occasion unique de développement professionnel tout en affirmant leur identité propre (Borges et Pharand, 2011). Ce cadre favorise l'échange de savoirs, d'expériences et de croyances, créant ainsi les conditions propices au développement professionnel, à un apprentissage mutuel, à un enrichissement professionnel continu et à un soutien (Dionne, 2003). Par le partage des tâches, il devient également un espace de soutien et de solidarité, dans lequel les responsabilités sont partagées, et les rôles, négociés (Dionne, 2003). En effet, pour que la collaboration réponde véritablement aux besoins et aux attentes des enseignants, elle doit s'ancrer dans des espaces de rencontre et de négociation (Duchesne, 2012). La négociation permet le développement de pratiques collaboratives avec l'enseignant (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016). Cette dernière nécessite de l'empathie, de l'écoute et de l'intérêt pour besoins de l'enseignant (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016). Or, un soutien extérieur, aussi bienveillant soit-il, risque de manquer sa cible s'il n'est pas précédé d'un travail de compréhension des attentes spécifiques des enseignants intégrant des élèves à besoins spécifiques (Duchesne, 2012). Cela suppose non seulement du temps, mais également un cadre structuré permettant aux acteurs d'entrer en dialogue, de confronter leurs pratiques et de réinterroger leurs rôles respectifs dans un esprit de co-construction (Duchesne, 2012). Ces espaces de dialogue semblent incontournables pour faire émerger une collaboration réellement ajustée aux besoins du terrain.

La construction d'un espace de collaboration ne peut faire abstraction des facteurs institutionnels, sociaux et relationnels qui l'entourent (Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016). Les attentes des enseignants, tout comme les postures adoptées par les autres intervenants, influencent profondément la dynamique collaborative (Duchesne, 2012). Ces éléments, toujours en mouvement, doivent être appréhendés comme des composantes vivantes de la collaboration,

nécessitant une actualisation constante des pratiques (Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016). Ainsi, nous percevons dans ces propos que les contraintes systémiques pèsent sur une collaboration au service de l'intégration des élèves à besoins spécifiques. Ce constat révèle la manière dont le phénomène étudié évolue de façon dynamique en interaction avec le contexte institutionnel.

Dans un contexte scolaire tendant vers l'inclusion, ces enjeux deviennent d'autant plus cruciaux qu'ils touchent à la cohérence des actions éducatives, à la reconnaissance mutuelle des rôles et à la créativité des pratiques mises en œuvre pour répondre aux besoins variés des élèves à besoins spécifiques (Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016). Il apparaît alors impératif d'investir des espaces spécifiques où les professionnels peuvent réfléchir collectivement à leurs pratiques, ajuster leurs représentations, et construire des formes de collaboration adaptées à leur réalité de terrain. La collaboration entre l'enseignant et les personnes-ressources est primordiale pour tendre vers une école plus inclusive, toutefois, elle demeure encore peu comprise (AuCoin, 2012). C'est dans ce contexte que nous avons également pour volonté de comprendre le vécu de ces enseignants intégrant des élèves à besoins spécifiques et collaborant avec les personnes-ressources que sont les pôles territoriaux.

Notons, pour nos lecteurs, que ce concept de *personne-ressource* a attiré toute notre attention et nous a amené à comprendre ce que ce terme signifiait concrètement. Pour Bourdon (2008), la personne-ressource se situerait à la jonction de l'ordinaire et du spécialisé. La personne-ressource doit jouer un rôle d'expert dans l'évaluation des besoins particuliers des élèves et dans la construction de réponses pédagogiques adéquates (Leroy & Midelet, 2020). Le soutien d'une personne-ressource favoriserait alors une réévaluation de la situation et l'exploration de nouvelles pistes de réflexion et d'action (Lafortune, Doudin, & Curchod-Ruedi, 2010).

Dans le chapitre consacré aux résultats, nous tenterons d'en apporter une compréhension éclairée à travers le regard des enseignants rencontrés.

1.1.3.7. *Coopération, partenariat et collaboration : éclairage conceptuel*

À la suite à nos premiers entretiens, nous avons constaté que les enseignants mobilisaient spontanément des terminologies variées pour désigner leurs relations avec les pôles territoriaux, telles que *partenariat*, *coopération*, ou encore *collaboration*. Ce constat nous a conduit à nous

interroger sur la signification de ces concepts afin de mieux qualifier la nature des interactions évoquées (enseignant-intervenant des pôles, enseignant-logopède). Cette section vise à proposer une clarification théorique des notions de *coopération* et de *partenariat* en les situant par rapport à celle de *collaboration*.

La coopération renvoie à des dynamiques davantage encadrées par des logiques administratives et hiérarchiques (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007), contrairement à la collaboration qui se manifeste par des échanges réguliers entre les professionnels impliqués (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007). Elle désigne une forme d'interaction où les acteurs conservent une certaine autonomie organisationnelle tout en s'engageant ponctuellement dans une action commune visant un objectif partagé (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007).

Coopérer suppose avant tout des échanges volontaires et réciproques entre les personnes (Vandevelde-Rougale & Fugier, 2019), fondés sur la capacité à partager, à prendre du recul et à reconnaître la valeur de chacun (Vandevelde-Rougale & Fugier, 2019). Ces interactions requièrent un ajustement constant afin de maintenir un équilibre satisfaisant pour toutes les parties concernées (Vandevelde-Rougale & Fugier, 2019). Ainsi, la coopération se définit comme une relation équitable et mutuellement bénéfique, inscrite dans une dynamique d'évolution conjointe (Vandevelde-Rougale & Fugier, 2019). Plus concrètement, la coopération se distingue de la collaboration par l'ajustement des actions en situation, visant à réaliser une activité commune avec efficacité (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007). Selon Schmidt (1994), elle se réfère à des contextes dans lesquels les acteurs sont interdépendants et doivent agir ensemble. Il ne s'agit pas uniquement d'échanges ou de collaborations initiales, mais d'une véritable action collective (Schmidt, 1994). En définitive, la coopération se manifeste pleinement lorsque les intervenants coordonnent leurs efforts et adaptent leurs pratiques professionnelles pour répondre aux spécificités de la situation et atteindre les objectifs visés.

Dans le domaine scolaire, la coopération se manifeste fréquemment à travers des dispositifs où différents professionnels interviennent de manière complémentaire mais indépendante, comme c'est parfois le cas dans les relations entre enseignants et intervenants extérieurs (logopèdes, assistants sociaux, éducateurs, etc.) (Marcel et al., 2007). Chaque acteur y conserve son cadre d'action propre, et l'échange d'informations reste limité à ce qui est strictement nécessaire à l'atteinte de l'objectif fixé (Marcel et al., 2007). Cette dynamique ne doit pas être perçue de

manière péjorative : la coopération peut être efficace et adaptée, notamment lorsque les conditions structurelles ne permettent pas la mise en œuvre d'une véritable collaboration (Marcel et al., 2007). Toutefois, elle se distingue de cette dernière par l'absence d'interdépendance forte, de construction partagée dans la durée, et par une moindre implication des partenaires dans la redéfinition conjointe des pratiques (Marcel et al., 2007).

Le partenariat se caractérise par l'association volontaire d'acteurs autonomes qui, tout en conservant leurs spécificités organisationnelles et professionnelles, s'engagent dans un projet commun par le partage de ressources, d'expertises et de responsabilités (Mérini, 2006). Cette relation suppose une concertation explicite et formalisée autour d'un objectif partagé, respectant l'autonomie de chaque partenaire (Perrenoud, 2002). En ce sens, Tremblay (2003) souligne que le partenariat repose sur un accord formel qui garantit à chacun le maintien de son identité propre, tout en précisant clairement les rôles et responsabilités dans la réalisation des objectifs et le partage des résultats.

Henripin (1994) insiste sur l'importance d'une répartition claire des rôles et responsabilités, d'un socle minimal de valeurs communes orientant les actions, ainsi que d'un bénéfice mutuel résultant de l'engagement de chacun. Damon (2002) rappelle que le partenariat permet aux acteurs de se consulter, de décider ou d'agir ensemble. Dans ce cadre, Lahary (2007) définit le partenaire comme une personne dont la contribution est indispensable à la réalisation des objectifs, mettant en lumière la dépendance réciproque entre acteurs.

Plus spécifiquement, dans le secteur des services publics, Bilodeau, Lapierre et Marchand (2003) expliquent que le partenariat est une réponse stratégique aux problèmes complexes qu'aucune organisation ne peut résoudre seule. Ce mode de fonctionnement favorise la mise en commun des savoir-faire et stimule l'innovation, facilitant ainsi l'élaboration de solutions partagées.

Dans le domaine éducatif, le partenariat prend la forme de projets inter-institutionnels visant à répondre à des problématiques complexes, et par exemple l'inclusion des élèves à besoins spécifiques (Mérini, 2006). Il s'agit alors de mobiliser des expertises complémentaires pour construire une réponse éducative cohérente et concertée. Ce processus implique une négociation continue des rôles, des objectifs et des responsabilités, dans un souci d'efficacité et de reconnaissance mutuelle.

Selon Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007), les diverses modalités de travail en commun peuvent être classées en fonction de l'intensité de leur engagement mutuel, évoluant progressivement de la simple collaboration vers des formes plus avancées telles que la coopération.

Landry (1994) propose une gradation en huit niveaux pour décrire les formes de collaboration entre acteurs, allant des relations les plus informelles aux plus intégrées : information mutuelle, consultation, coordination, concertation, coopération, partenariat, cogestion, puis fusion. Au niveau le plus bas, l'engagement entre les parties se limite à un simple échange d'informations, chaque acteur conservant pleinement son autonomie. À l'opposé, la fusion représente une intégration totale où les partenaires perdent presque toute autonomie individuelle pour fonctionner comme une seule entité interdépendante. Le partenariat, qui occupe la sixième place dans cette échelle, se caractérise par un accord formel qui préserve l'identité propre de chacun, tout en définissant clairement les responsabilités et les rôles de chaque partenaire dans la réalisation des objectifs communs et la répartition des résultats obtenus.

À la lumière de ces distinctions, nous constatons que le partenariat et la coopération représentent des formes de collaboration. Les terminologies utilisées par nos acteurs relèvent toutes du concept, plus général, de collaboration. Cependant, nous concevons que cette collaboration peut varier d'un vécu à l'autre, tendant parfois vers du partenariat ou plus vers de la coopération. Cette clarification conceptuelle permet non seulement de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans le quotidien professionnel des enseignants, mais aussi d'éclairer les zones de tension ou d'ajustement qui peuvent émerger lorsqu'il s'agit de partager des responsabilités autour de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques. Comprendre la nature même de cette relation nous semble indispensable pour appréhender la réalité du terrain telle qu'elle est vécue par les enseignants.

1.2. L'enseignant : un acteur-clé dans le processus intégratif

Fortier et ses collègues (2018) montrent que les postures enseignantes face à l'intégration varient considérablement : certaines oscillent entre adhésion, résignation ou scepticisme (Fortier et al., 2018). L'intégration demande une attention disproportionnée et génère des tensions dans le climat scolaire (Benoit, 2016). Les enseignants appréhendent majoritairement l'intégration

sous l'angle des contraintes pratiques liées à la gestion de leur classe, plutôt que dans une perspective de justice sociale ou de droit à l'éducation (Benoit, 2016). Les obstacles évoqués sont majoritairement d'ordre organisationnel : gestion du groupe-classe, charge de travail accrue, nécessité d'adapter les programmes, perturbations en classe, etc. (Benoit, 2016).

Il ne s'agit plus seulement d'accueillir l'élève, mais de mettre en œuvre une pédagogie ajustée aux spécificités de chacun, dans une logique inclusive qui reste parfois floue dans ses contours (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin & Doudin, 2013). La réticence à mettre en œuvre des ajustements pédagogiques réside dans le manque de temps, de compétences, de formation et de ressources humaines (Benoit, 2016). La nature des besoins spécifiques rencontrés, l'expérience professionnelle et l'existence d'un accompagnement régulier influencent largement les représentations des enseignants face à l'intégration (Curchod-Ruedi et al., 2013).

Par ailleurs, seule une minorité des enseignants estime disposer d'un soutien suffisant pour faire face aux défis posés par l'intégration (Benoit, 2016). Les enseignants sont généralement plus enclins à intégrer des élèves dont les besoins sont jugés « modérés » ou « gérables » avec les ressources disponibles (Scruggs & Mastropieri, 1996). En effet, à mesure que la complexité des besoins augmente, leur sentiment d'efficacité personnelle diminue, ce qui rend indispensable un soutien accru, à la fois humain, organisationnel et institutionnel (Scruggs & Mastropieri, 1996 ; cités par Benoit, 2016).

Même si certains reconnaissent la disponibilité de matériel pédagogique, le manque de personnel spécialisé est régulièrement pointé (Benoit, 2016). Plusieurs études montrent que ce contexte génère un sentiment de surcharge, de stress ou d'impuissance face à des situations perçues comme ingérables sans accompagnement (Gaudreau, Fuchs & Bouffard, 2008 ; Benoit, 2013). À cela s'ajoute une variabilité du sentiment de compétence, fortement influencée par l'expérience professionnelle, la formation initiale et continue, mais aussi par la reconnaissance institutionnelle de leur travail (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001 ; Perrenoud, 2001).

Dans les réformes éducatives actuelles en FW-B, l'enseignant occupe une place centrale, présentée comme pivot de la réussite de l'intégration scolaire (Paquay et al., 2001). En effet, si les textes législatifs définissent les grandes lignes de l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques, ce sont les enseignants qui, au quotidien, traduisent ces intentions en pratiques dans

des contextes complexes, marqués par l'hétérogénéité, la gestion du groupe-classe et les contraintes de temps (Tardif & Lessard, 1999). Il n'est donc pas étonnant que les enseignants, confrontés à des injonctions scientifiques et politiques poussant à l'inclusion, puissent se sentir instrumentalisés et démunis face à ces nouvelles exigences (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). Cette responsabilité accrue place les enseignants dans une position parfois inconfortable, entre attentes institutionnelles élevées et ressources concrètes limitées (Gaudreau, Fuchs & Bouffard, 2008 ; Benoit, 2013). Plaisance (2007) distingue *l'intégration idéale* de *l'intégration réelle* (Plaisance, 2007). La première est perçue comme un objectif porteur de sens et de justice, tandis que la seconde est vécue comme partielle, bricolée, voire frustrante (Plaisance, 2007). Ce décalage éclaire les tensions professionnelles que vivent les enseignants, tiraillés entre leurs intentions pédagogiques et les contraintes du quotidien (Plaisance, 2007).

Gaudreau, Frenette et Thibodeau (2015), montrent que les enseignants restent attachés à des pratiques pédagogiques traditionnelles et uniformes, axées sur un programme scolaire homogène pour tous les élèves (Gaudreau & al., 2015). Ces approches, qui visent à standardiser l'apprentissage, semblent profondément enracinées dans les conceptions de nombreux enseignants (Gaudreau & al., 2015). Malgré leur attachement à des pratiques traditionnelles, les enseignants demeurent les acteurs clés de la mise en œuvre d'une école plus inclusive (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). Ce sont eux qui, au quotidien, sont confrontés à la complexité et à la diversité des besoins des élèves au sein de leurs classes (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013).

Il apparaît que les enseignants qui perçoivent l'intégration scolaire comme la meilleure option pour les élèves s'investissent pleinement afin de garantir son succès (Vanderfaeillie et al., 2003). L'attitude des enseignants envers l'intégration scolaire est un facteur déterminant de sa réussite, puisqu'ils en sont les principaux acteurs sur le terrain (Vanderfaeillie et al., 2003).

L'inclusion scolaire ne dépend donc pas seulement de la bonne volonté des enseignants, mais aussi de leur confiance en leur capacité à favoriser cette progression, tant sur le plan individuel qu'au sein de leur établissement (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). La posture des enseignants face aux élèves à besoins spécifiques joue un rôle crucial pour une mise en œuvre réussie des dispositifs pédagogiques plus intégratifs (Geurts, Duvivier & Derobertmeasure, 2020 ; AuCoin, Coguen & Vienneau, 2011 ; Fortier, Noël, Ramel & Bergeron,

2018). Ces acteurs de terrain jouent un rôle essentiel en appliquant les politiques éducatives qu'ils ajustent en fonction de leur propre prisme de compréhension et d'interprétation (Fortier et al., 2018). Cependant, des défis psychosociaux et organisationnels persistent comme le manque de ressources ou la difficulté à collaborer entre professionnels gravitant autour d'élèves à besoins spécifiques (Schreiber, 2020).

Dès lors, il paraît essentiel, dans une perspective compréhensive, de considérer l'enseignant non comme un simple exécutant des réformes, mais comme un acteur réflexif, en tension entre sa mission éducative, les besoins des élèves, et les moyens mis à sa disposition (Gather Thurler, 2000). S'intéresser à son vécu professionnel ainsi qu'à la manière dont il perçoit la collaboration avec les pôles territoriaux, constitue un enjeu majeur pour mieux comprendre les conditions de faisabilité de l'intégration dans le contexte actuel.

1.3. L'intégration par les aménagements raisonnables : du cadre institutionnel aux pratiques de classe

Le 19 juillet 2007, un décret instaure le concept *aménagement raisonnables* (AR) pour les personnes en situation de handicap (UNIA, n.d.). Conformément à l'article 3, 9° du décret du 12 décembre 2008 *relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination*, les aménagements raisonnables sont définis comme des « *mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, afin de permettre à une personne présentant des besoins spécifiques d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024). Parmi les aménagements raisonnables, on peut dissocier : les AR matériels concernant les infrastructures et locaux scolaires ainsi que leur accessibilité, les AR organisationnels (grille-horaire, etc.) et les AR pédagogiques concernant les méthodes, les supports et les contextes d'apprentissage (UNIA, 2023). Ces aménagements raisonnables sont définis comme des mesures appropriées prises au sein de l'école pour adapter l'environnement scolaire aux besoins particuliers des élèves (WBE, 2022).

À la rentrée scolaire 2017, la FW-B met en place de nombreuses politiques pour intégrer les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire et astreint les écoles à instaurer des aménagements raisonnables pour permettre à tous les élèves de participer pleinement à la vie

scolaire (Fédération Wallonie Bruxelles, n.d.). Dans cette perspective, les aménagements raisonnables ne relèvent pas d'un traitement exceptionnel, mais bien d'une obligation éthique et légale visant à assurer l'égalité des chances. L'UNIA (2018) insiste d'ailleurs sur la nécessité d'une approche universelle, intégrant ces aménagements dans les pratiques habituelles de l'école (UNIA, 2018).

Depuis le décret du 7 décembre 2017, le cadre légal impose aux établissements de garantir la mise en place d'aménagements raisonnables adaptés à chaque situation au sein des classes ordinaires sauf si leur situation nécessite une prise en charge spécialisée. (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). Il impose aux écoles d'intégrer ces objectifs d'inclusion dans leurs contrats d'objectifs, elles ne peuvent donc plus refuser l'inscription d'un élève en raison de ses besoins particuliers (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017).

Face à la diversité croissante des profils des élèves, les enseignants prennent une multitude de microdécisions : adapter une consigne, modifier un support, varier les rythmes ou ajuster les modalités d'évaluation. Ce processus repose autant sur leur expertise que sur leur connaissance fine des élèves, leurs ressources disponibles, et leur marge de manœuvre dans un cadre parfois contraint (Tardif & Lessard, 1999). Beaucoup d'enseignants déclarent ainsi faire « ce qu'ils peuvent » plutôt que « ce qu'ils voudraient », révélant une tension constante entre idéaux pédagogiques et contraintes institutionnelles (Slimi, 2024). Cette responsabilité accrue place les enseignants dans une position ambivalente. D'un côté, elle peut être perçue comme une forme de reconnaissance de leur expertise professionnelle ; de l'autre, elle alourdit leur charge mentale et fait peser sur eux une injonction à s'adapter sans soutien suffisant (Paquay et al., 2001 ; Fortier et al., 2018).

Pourtant, malgré les incertitudes et les contraintes, de nombreuses pratiques innovantes et contextualisées voient le jour dans les classes (Perrenoud, 2001 ; Paquay et al., 2001). Bien qu'elles soient peu valorisées, ces pratiques témoignent d'une professionnalité située, construite dans l'expérience, les échanges entre pairs et l'attention portée aux besoins singuliers des élèves (Perrenoud, 2001 ; Paquay et al., 2001). Elles semblent rappeler que l'intégration ne repose pas uniquement sur des textes ou des dispositifs, mais bien sur des ajustements humains, pédagogiques et éthiques, réalisés chaque jour dans la réalité des classes.

Chapitre 2 : Méthodologie

Ce chapitre présente les fondements méthodologiques de notre démarche. Nous commencerons par expliciter notre positionnement épistémologique et méthodologique avant de décrire le dispositif de recherche mis en place puis d'exposer les modalités d'analyse des données et enfin nous aborderons les considérations éthiques de notre travail de recherche.

2.1. Choisir une méthodologie de recherche

Dans ce chapitre, nous faisons le choix d'utiliser le terme *acteur* pour désigner les enseignants rencontrés au cours de notre recherche. Ce choix terminologique s'ancre dans les travaux de Lejeune (2019), qui met en lumière le caractère actif des personnes de terrain face à leur quotidien professionnel. Cette désignation nous semble pertinente dans le cadre de notre démarche car elle souligne le rôle central que ces enseignants occupent dans le processus itératif de co-construction de sens qui guide notre recherche. Nous empruntons également, à Lejeune (2019), le terme *ancrage*, utilisé ici pour qualifier les données empiriques issues du terrain, lesquelles constituent les fondations de notre démarche compréhensive.

2.1.1. Recourir à une approche qualitative

Notre recherche s'intéresse aux vécus de onze enseignants du fondamental exerçant dans des écoles ordinaires de la FW-B, intégrant des élèves à besoins spécifiques et collaborant avec les pôles territoriaux. Au travers de ces vécus singuliers, nous tenterons de comprendre comment ces acteurs vivent cette réalité quotidienne dans un contexte de réforme structurelle, marqué notamment par la mise en place progressive des pôles territoriaux. Dans ce contexte, choisir de recourir à une approche qualitative, nous semble pertinent à l'étude d'un tel phénomène. Ainsi, tout au long de notre démarche, nous chercherons à saisir le sens manifeste (ce qui est dit explicitement) mais aussi le sens latent (ce qui se joue à travers les mots) que les enseignants attribuent à leur vécu. Il s'agit d'aller au-delà des discours apparents afin de tenter de comprendre ce qui, parfois, demeure implicite ou inexprimé.

2.1.2. S'inspirer de la Grounded Theory Method (GTM) : naviguer dans une démarche itérative

Parmi les différentes méthodologies qualitatives, nous avons choisi de nous inspirer de la Grounded Theory Method (GTM) afin de guider à la fois la collecte et l'analyse des matériaux. En effet, la méthode par théorisation ancrée convient à toute question visant à « *comprendre les acteurs, en partant de la façon dont ils vivent et appréhendent ce qui leur arrive.* » (Lejeune, 2019, p.16). Cette méthode repose sur une posture inductive, itérative et compréhensive, qui nous semble adaptée à la complexité du phénomène étudié. Il s'agit de comprendre les significations que les acteurs attribuent eux-mêmes à leur expérience, sans leur imposer un cadre interprétatif préétabli.

Loin de toute logique prescriptive ou normative, il ne s'agit ni d'évaluer une pratique ni de mesurer son efficacité mais bien d'appréhender l'essence du phénomène à partir des significations construites par les acteurs eux-mêmes. La posture que nous adopterons en tant que chercheur définira notre intention portée au phénomène exploré. Cette posture s'inscrit dans le paradigme qualitatif compréhensif qui valorise le sens subjectif attribué aux expériences vécues (Pourtois & Desmet, 1997 ; Hughes, 1996 ; Glaser & Strauss, 1967). De plus, Lejeune (2019) propose de s'inscrire dans une logique d'ancrage dans laquelle les données empiriques constituent le point de départ de toute théorisation. C'est précisément cette logique que nous choisirons d'adopter. Les récits partagés seront donc mobilisés, non comme de simples illustrations, mais comme des matériaux d'analyse, rédigés sous forme de comptes-rendus (annexe I) à partir desquels nous chercherons à faire émerger les logiques sous-jacentes de l'intégration et la collaboration telles que vécues par nos acteurs.

La façon de mener ces entretiens évoluera au fil du terrain dans une dynamique d'ajustement constant, caractéristique de la démarche itérative propre à la GTM. Ainsi, nos guides d'entretien resteront souples et modulables afin d'intégrer les éléments nouveaux émergents du terrain. À cet égard, la GTM semble offrir un cadre souple mais rigoureux apte à saisir un phénomène en construction sans figer les significations à l'avance. Ainsi, nous inspirant de Paillé (1994), nous considérons cette méthode avant tout comme un processus plutôt qu'un simple outil d'analyse. Pour ce faire, le processus analytique des matériaux empiriques s'appuie sur un codage narratif, attentif à la continuité discursive et à la cohérence interne des propos partagés.

2.2. Collecter le matériau

2.2.1. Disposer d'instruments de collecte

Pour débiter l'analyse, nous sommes parti de nos verbatims nous offrant des traces écrites permettant de mener à bien notre processus analytique. La parole est ainsi confiée aux enseignants dont les discours constituent la matière première de cette recherche. L'entretien constitue donc un instrument privilégié afin de mettre en lumière la représentation singulière du monde qui est propre aux personnes (Baribeau & Royer, 2012). Ces entretiens ont été préparés en amont et se sont appuyés sur notre guide d'entretien. Le but de ce dernier étant d'amener l'acteur à nous partager un large panel d'informations tant objectives que subjectives permettant d'initier la compréhension du phénomène étudié. Il est donc primordial d'interagir avec la personne rencontrée de manière à ce qu'elle endosse son rôle d'informatrice dans une logique de conversation (Pin, 2023). Afin de disposer de verbatims retranscrits fidèlement, nous avons utilisé un dictaphone afin de conserver les traces de ces échanges.

Enfin, nous considérons également notre journal de bord comme un instrument de collecte complémentaire dans la mesure où il nous a permis de consigner nos impressions et observations ainsi que nos questionnements issus des différentes rencontres. Il a également constitué un support de réflexion rendant compte de l'évolution progressive de notre cheminement de recherche.

2.2.2. Construire le guide d'entretien

La première version du guide d'entretien (annexe IX), composée de questions semi-ouvertes, s'est construite en amont de la première rencontre. Sa construction s'est appuyée sur notre littérature scientifique en permettant de mettre en lumière des thèmes et sous-thèmes nous semblant pertinents à explorer. Par ailleurs, nous prenons conscience du caractère non exhaustif de nos recherches ce qui nous a invité à rester ouvert quant à l'opportunité d'alimenter notre guide d'entretien au regard des éléments nouveaux amenés par nos acteurs. Ce dernier a donc évolué de manière dynamique en restant flexible et ajustable tout au long de notre parcours de recherche. Par ailleurs, sa conception s'est accompagnée de nombreuses réflexions sur la forme qu'il devait avoir. Dans un premier temps, les différents thèmes et sous-thèmes identifiés ont été formulés sous forme de questions à poser directement lors des entretiens. Cependant, cette

structuration initiale, bien que rassurante, nous a semblé représenter un biais de taille nous enfermant dans une dynamique de questions-réponses. Une telle dynamique risquait de cloisonner et d'appauvrir la qualité du vécu partagé et de nuire à la relation que nous souhaitions construire avec nos acteurs. De plus, cette structure nous a amenée à un support particulièrement long et peu maniable.

Dans un second temps, nous avons délaissé les questions au profit d'une structuration centrée sur les thèmes et les sous-thèmes à aborder. Cette restructuration (annexe XI) nous a permis d'alléger notre guide d'entretien, le rendant à la fois plus fonctionnel et plus clair. De plus, l'organisation en blocs thématiques nous est apparue comme plus cohérente avec la logique d'un entretien semi-directif autorisant une certaine souplesse dans la conduite et l'échange. Cette nouvelle structure nous a offert la possibilité de naviguer d'un bloc à l'autre en fonction des propos spontanément abordés par les enseignants. De plus, elle nous a permis un focal sur le fil conducteur des échanges et sur la qualité de nos relances. Ainsi, nous avons progressivement construit un guide d'entretien que nous estimions à la fois structuré, fonctionnel et ajustable.

À l'issue de notre premier entretien, que nous qualifierons d'exploratoire, mené à partir de la version 1 de notre guide d'entretien, nous avons poursuivi son ajustement progressif dans une dynamique d'allers-retours avec les matériaux empiriques pour en définir notre version finale (annexe XII). Ce processus d'ajustement s'est inscrit dans une logique itérative dans laquelle, nous avons intégré progressivement les thèmes et sous-thèmes jugés pertinents au regard de notre recherche et émergents des vécus de nos acteurs. Ainsi, après chaque rencontre, nous avons procédé à une analyse du matériau empirique récolté, lequel a alimenté la section des résultats. Ainsi, ces premiers résultats permettent de soulever de nouvelles questions, qui sont réinjectées dans les entretiens suivants et qui permettent de guider la collecte des matériaux ultérieurs (Lejeune, 2019).

Lors de la rédaction des questions, nous avons constaté que certaines d'entre elles pouvaient refléter certains de nos présupposés et être marqués d'une binarité pouvant colorer, cloisonner et diriger les réponses des enseignants. Suite à ce constat, nous avons pris le temps de conscientiser ce biais en adoptant une posture de chercheur à l'écoute des vécus partagés.

2.2.3. Mener les entretiens

Les entretiens menés sont semi-directifs, compréhensifs et individuels, d'une durée variant de 40 à 90 minutes. Ce type d'entretien repose sur un équilibre entre liberté de parole et guidage du discours permettant de produire des données discursives susceptibles de rendre compte du point de vue de l'acteur, de son expérience, de son vécu, ses savoirs, ses savoir-faire et de ses croyances (Sifer-Rivière, 2016). En effet, il doit permettre une alternance entre des moments où l'acteur se sent libre de partager des récits ou des narrations et un autre où le chercheur guide plus directement la discussion pour recueillir des informations spécifiques à sa recherche (Pin, 2023).

Par ailleurs, Lejeune (2019) insiste sur l'importance d'une posture ouverte, réflexive et sensible au terrain dans laquelle le chercheur s'engage dans un processus de co-construction du sens avec les participants. Comme l'expriment Guillemette et ses collègues (2021) : « *On retrouve ici la finalité de la recherche qualitative qui consiste à étudier de manière scientifique l'univers du sens.* » (Guillemette, Luckerhoff, Plouffe & Fall, 2021, p.14).

Ainsi, la qualité d'un entretien semi-directif dépend en grande partie de l'attitude d'empathie et d'écoute attentive adoptée par le chercheur, ce qui lui permettra d'utiliser de manière adaptée son guide d'entretien (Pin, 2023). Cette démarche s'inscrit dans une posture compréhensive, qui s'abstient de tout jugement de valeur ou de toute évaluation normative quant à la qualité ou à la légitimité des propos recueillis (Sifer-Rivière, 2016). La meilleure question ne se trouvera sans doute pas dans le guide d'entretien, il faudra donc pour le chercheur écouter intensément et réfléchir pendant que parle l'informateur (Kaufmann, 2016). Enfin, la réussite des entretiens dépendra également des techniques de relance (Pin, 2023). Il s'agira donc de mettre en œuvre un processus visant à faire émerger le sens d'une expérience singulière tel qu'exprimé par Paillé (1994).

2.3. Rencontrer les acteurs de terrain : l'échantillonnage

La première facette de notre mémoire s'intéresse au vécu des enseignants face à l'intégration d'élèves à besoins spécifiques. De ce fait, l'ensemble de ces professionnels intègrent, au sein de leur classe, au moins un élève présentant de tels besoins. La seconde facette s'intéresse au

vécu collaboratif avec les pôles territoriaux. Chaque enseignant rencontré collabore ou a collaboré avec au moins un intervenant des pôles territoriaux. Ces deux facettes apparaissent comme étroitement liées par le contexte éducatif actuel en FW-B, marquée par la mise en place des pôles territoriaux. Leur rôle étant de soutenir les enseignants dans l'intégration des élèves à besoins spécifiques à travers une collaboration avec les enseignants.

Les enseignantes rencontrées exercent au sein d'*écoles coopérantes* de l'enseignement ordinaire du réseau de la FW-B, situées dans quatre zones géographiques francophones différentes : Liège, Mons, Namur et Bruxelles-Capitale. Ces écoles sont dites *coopérantes* dans la mesure où elles collaborent avec un pôle territorial de leur zone.

La prise de contact s'est déroulée en deux temps : l'envoi d'un courriel aux directions des établissements concernés (annexe XVI) et un échange direct, par mail et par téléphone, avec les enseignants intéressés. Les rencontres se sont déroulées au sein des différents établissements scolaires, sur le site du Sart-Tilman (ULiège) ou encore à domicile.

De plus, avant chaque rencontre, une fiche d'information a été remise à chaque enseignant (annexe XVII et annexe XV), explicitant les objectifs de la recherche, les conditions de participation, les garanties d'anonymat et le droit au retrait à tout moment. Chaque entretien a été précédé de l'obtention d'un consentement libre, éclairé et écrit, dans le respect des principes éthiques encadrant les recherches en sciences humaines.

Concernant le processus d'échantillonnage, celui-ci s'est déroulé en deux temps, à la suite d'une réflexion menée le 9 avril 2024. Fidèle à notre posture méthodologique, nous ne visons pas la représentativité statistique, mais bien la saturation théorique des données. Comme le souligne Charmaz (2006), la saturation théorique se manifeste lorsqu'il n'y a plus d'éléments nouveaux permettant d'enrichir les catégories construites issues des entretiens précédents. Cette logique a guidé notre démarche et justifié l'ajout de trois entretiens supplémentaires à la suite des premiers afin de chercher à nuancer davantage les conditions d'une collaboration soutenant face à l'intégration d'élèves à besoins spécifiques.

Le lecteur trouvera, en annexe II, un tableau présentant les onze enseignants ayant participé à cette recherche. Les participants issus de la première vague de recrutement apparaîtront en jaune tandis que ceux de la seconde vague seront indiqués en vert.

Afin d'illustrer plus concrètement cette dynamique d'ajustement progressif de notre échantillon, nous proposons au lecteur un extrait de notre journal de bord :

11/04/25

Besoin d'entretiens supplémentaires : Suite à mes rencontres avec Barbara (02/04/25) et Louna (09/04/25), je me rends compte que ces deux derniers entretiens gagnent en densité mais aussi en profondeur. Ils sont de plus en plus longs et me permettent d'aller de plus en plus dans la complexité de la compréhension de mon phénomène étudié. Je me rends compte que de nouvelles thématiques sont encore apportées par mes acteurs comme le concept de « parrainage/ tutorat » entre un élève à besoins spécifiques et un autre élève de la classe permettant ainsi à l'enseignant de créer plus de lien entre les élèves de la classe, développer l'entre-aide mais aussi pour alléger la charge mentale de l'enseignante qui ne peut pas être sur tous les fronts en même temps. Je pense qu'il serait intéressant d'élargir mon échantillonnage à 11 ou 12 entretiens et donc de dépasser la fourchette initialement envisagée dans ma CVE qui était de 7 à 9 entretiens. Je poursuis mes démarches de recrutement pour me rapprocher davantage des 12 participants. Je suis persuadée de ne pas arriver à saturation des données après mes 8 entretiens.

2.4. Analyser les matériaux

Notre analyse s'est articulée autour de cinq étapes principales : la micro-analyse, le codage ouvert, le codage axial, le codage sélectif et la schématisation. Bien que présentées ici de manière séquentielle pour des raisons de clarté, ces étapes ont parfois été réalisées en parallèle, chaque nouvel entretien impliquant en pratique la mobilisation successive des quatre dernières phases du processus.

2.4.1. S'immerger dans les matériaux : la micro-analyse au service de la réflexivité

Nous avons entrepris une micro-analyse en début de recherche à partir de l'entretien de Martine, non dans le but d'interpréter immédiatement le phénomène étudié, mais bien de prendre conscience de nos propres représentations et préconceptions. Nous avons ainsi concentré notre attention sur trois mots issus d'un extrait de verbatim : « Quand », « Ce » et « Je » (annexe III) en les analysant dans une logique d'évocation libre. Ce travail préliminaire poursuit une double

visée : d'une part, favoriser une immersion progressive dans le matériau empirique et d'autre part, amorcer une mise à distance critique à l'égard de notre posture de chercheur (Paillé & Mucchielli, 2012 ; Lejeune, 2019).

L'analyse des mots « Quand », « Je » et « Ce » nous ont permis de faire émerger des dimensions en lien avec notre recherche. Premièrement, elle a mis en lumière la singularité de chaque enseignant, façonnée par son parcours, ses expériences et son rapport personnel au terrain. Deuxièmement, elle a révélé les conditions concrètes et parfois contraignantes dans lesquelles se construit l'intégration des élèves à besoins spécifiques. Troisièmement, elle a mis en lumière le rapport au temps dans la gestion quotidienne de la classe apparaissant comme un facteur déterminant influençant les choix pédagogiques. Quatrièmement, l'analyse a fait ressortir les tensions liées aux normes scolaires notamment en ce qui concerne la nécessité de suivre le programme tout en s'adaptant aux écarts entre les élèves. Cinquièmement, cette micro-analyse nous a renvoyé à une réflexion sur les interventions à mettre en place pour répondre de manière ajustée aux besoins spécifiques des élèves.

Cette immersion dans le matériau nous a permis d'appréhender certains axes inédits que nous n'aurions pas envisagés tels que le rapport au temps et aux normes institutionnelles. Ce travail d'analyse a également contribué à nourrir notre posture de chercheur en nous invitant à réfléchir aux présupposés que nous portons en tant qu'enseignant travaillant auprès d'élèves à besoins spécifiques. Cet intérêt n'est pas exempté de toute subjectivité potentielle susceptible d'influencer notre propre interprétation des matériaux. Dans cette perspective, Paillé et Mucchielli (2021) rappellent que le principal outil du chercheur en approche qualitative, c'est le chercheur lui-même, avec ses idées, ses expériences et ses représentations. De plus, ils insistent sur la nécessité, pour celui-ci, de reconnaître les éléments pouvant colorer sa vision du terrain car toute interprétation comporte une part de subjectivité (Paillé & Mucchielli, 2021).

2.4.2. Faire émerger les premières catégories : le codage ouvert

Le codage ouvert constitue la première étape analytique mise en œuvre à partir du matériau issu des entretiens (Lejeune, 2019). Durant ce codage, nous avons opéré une lecture minutieuse et attentive de chaque verbatim afin de tenter de faire émerger les éléments saillants des vécus partagés faisant sens dans le contexte de notre recherche (annexe I). Notre intention était d'attribuer des étiquettes aux propos relatés tout en restant au plus près des formulations employées

par les acteurs. Au travers de cet étiquetage, à la fois descriptif et interprétatif, nous avons tenté d’approcher au plus près la complexité des vécus partagés.

L’étiquetage a accompagné chaque nouvelle rencontre avec le terrain, en s’appliquant de manière régulière à chaque transcription d’entretien ou note dans le journal de bord. Selon Lejeune (2019), ce processus soutient progressivement la conceptualisation en s’efforçant de dégager les *briques élémentaires* d’une théorie en construction (Lejeune, 2019). L’étiquetage constitue dès lors une étape décisive sur laquelle repose l’ensemble du travail d’analyse (Lejeune, 2019).

2.4.3. Explorer les liens : le codage axial

Dans un second temps, les codes issus du codage ouvert ont été réorganisés de manière à mettre en lien ceux qui renvoyaient à des dimensions proches ou complémentaires. Cette mise en relation s’est réalisée par le biais de notre schématisation (nous y reviendrons à la section 2.3.5.) et a contribué à structurer notre compréhension du phénomène étudié.

Le lecteur retrouvera, en annexe VI, une photographie de notre schématisation au moment du codage axial ainsi que notre compte-rendu en annexe V. Durant la construction de notre codage axial, une amorce de codage sélectif a pu bourgeonner permettant d’articuler certaines étiquettes entre elles.

2.4.4. Amorcer une compréhension globale : le codage sélectif

Au fur et à mesure de l’avancement de notre analyse et de notre schématisation, certaines dimensions centrales se sont progressivement dégagées, nous permettant d’articuler entre elles les différentes facettes du phénomène étudié. Cette phase de codage sélectif nous a permis d’identifier les dimensions les plus significatives et à les articuler entre elles. Le lecteur retrouvera, en annexe VII, la photographie de notre schématisation durant notre codage sélectif.

2.4.5. Représenter les dynamiques à l’œuvre : la schématisation

Notre schématisation s’est construite sur un pan de mur. Ce choix méthodologique traduit notre volonté de concevoir cette étape comme un processus évolutif, dynamique et vivant plutôt que

comme un produit figé. Cette approche nous a permis de garder une vision d'ensemble du phénomène étudié, de prendre du recul tout en laissant place à des ajustements continus. Le lecteur retrouvera, en annexe VIII, notre schématisation finale.

2.5. Tenir un journal de bord : un outil au service de la réflexivité, de la posture et de la subjectivité du chercheur

Selon Lejeune (2016), tenir un journal de bord permet de conserver la mémoire des observations, de prendre conscience de ses attentes et de ses préjugés, d'alimenter une posture réflexive, et de formaliser les premières conceptualisations. Effet, la tenue de notre journal de bord s'est révélée être bien plus qu'un simple support de prises de notes, il a constitué un véritable espace de réflexivité, un outil de construction de notre posture de chercheur et un miroir de notre subjectivité. C'est le 22 septembre 2023 que s'inscrit notre première note dans notre journal de bord. Ce journal naviguera à nos côtés tout au long de notre cheminement. Comme le souligne Bardin (1977), la production de connaissances qualitatives repose sur un équilibre délicat entre la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité. Notre journal de bord a justement constitué cet espace dans lequel la subjectivité pouvait s'exprimer, se réfléchir et se transformer au fil de notre immersion dans le terrain.

Pensé comme un compagnon de route, notre journal a accueilli, en son cœur, nos premières intuitions, nos observations de terrain, nos impressions à chaud, nos résonances personnelles, nos interrogations méthodologiques, nos obstacles et les ajustements mis en œuvre pour les dépasser. Il a évolué en même temps que nous : d'abord sous une forme informatisée durant l'année académique 2023-2024, il a ensuite pris la forme d'un support manuscrit plus spontané en 2024-2025. Ce carnet nous a suivi dans notre quotidien de chercheur débutant : durant les cours, lors du travail à domicile, après chaque entretien ou moment d'analyse. Comme l'écrit Olivier de Sardan (2008), « *la prise de notes permet au chercheur d'initier un dialogue, ne fût-ce qu'avec lui-même* » (2008, p. 84). Cette activité d'autoréflexion nous a permis de comprendre davantage l'influence de notre subjectivité durant les différentes étapes de la recherche, et de rendre cette subjectivité visible, assumée et intégrée dans notre démarche de recherche. Cette réflexivité n'a donc pas été un exercice ponctuel ou extérieur à la recherche mais un processus continu, intime et dynamique qui a accompagné chaque étape de notre travail. Ce journal n'ayant pas pour vocation d'être partagé dans sa totalité. Il n'en constitue pas moins

une ressource précieuse. À l'issus de notre recherche, nous avons pris le recul nécessaire pour faire le point et retracer notre parcours en tant que chercheur. Nous partagerons avec le lecteur, quelques extraits significatifs présentés sous forme d'une ligne du temps mettant en lumière les moments charnières de notre recherche (annexe XIV).

2.6. Prendre soin de l'éthique en tant que chercheur

Dans le cadre de cette recherche impliquant des participants humains, une attention particulière a été portée au respect des principes éthiques fondamentaux tels que le respect de la personne, consentement libre et éclairé, confidentialité et l'anonymat. Dès la phase de recrutement, chaque enseignant participant a été informé de manière claire et transparente des objectifs de la recherche, du cadre méthodologique, de la durée prévue de l'entretien, ainsi que de ses droits en tant que participant, notamment la possibilité de se retirer à tout moment, sans devoir se justifier ni subir de conséquences (annexe XV). Une lettre d'information a été transmise préalablement à l'entretien et un consentement écrit a été recueilli avant chaque rencontre. De plus, une attention a également été portée à l'engagement mutuel entre chercheur et participant (annexe XVIII).

Chapitre 3 : Résultats

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse et de la compréhension des données empiriques recueillies auprès des onze enseignants. Pour accompagner le lecteur dans la lecture de ces résultats, nous avons mis en lumière les différentes étiquettes en **gras**. De plus, nous proposons une schématisation globale reprenant les étiquettes porteuses de sens au regard de notre recherche (annexe VIII).

3.1. Intégrer ses élèves à besoins spécifiques sans rompre avec le groupe-classe : un dilemme en tension

L'intégration des élèves à besoins spécifiques confronte l'enseignant à un équilibre délicat, entre le souci d'accompagner chaque élève à besoins spécifiques dans sa singularité tout en accompagnant son groupe-classe. Ce dilemme se manifeste dans les choix pédagogiques quotidiens : comment accompagner finement un élève à besoins spécifiques sans risquer de freiner l'évolution du reste du groupe ? Comment investir du temps auprès d'un seul sans léser les

autres ? Une tension semble se dessiner entre l'intégration et les impératifs de gestion de classe. Cette section explore ces tensions perçues en mettant en lumière les ajustements, les arbitrages et parfois les renoncements que l'enseignant mobilise et vit pour composer avec ce dilemme en tension.

Endosser le rôle d'enseignant implique de faire progresser ses élèves à besoins spécifiques. Par ailleurs, **faire progresser ses élèves à besoins spécifiques implique de porter plus d'attention à ces élèves** ce qui empêche de **veiller à l'évolution du groupe-classe**. Cette double responsabilité, à la fois individuelle et collective semble constituer un point de tension auprès de l'enseignant qui intègre.

« Je pense que mon rôle c'est quand même de faire en sorte que l'enfant soit bien intégré, qu'il arrive à avancer et à évoluer comme il faut, mais aussi le groupe classe. J'ai un groupe classe à l'arrière que je dois faire évoluer aussi. [...] » (Ivana, p.24)

De plus, veiller à l'évolution du groupe-classe implique de **respecter les contraintes institutionnelles** et de **composer avec une pression quotidienne**. Par ailleurs, l'enseignant **constate un décalage entre le rythme d'apprentissage** des élèves à besoins spécifiques, celui des autres élèves de la classe et les attentes du programme scolaire. Ainsi, respecter le programme scolaire implique **d'atteindre ses objectifs pédagogiques en fin d'année**.

« [...] On a un programme à voir. S'ils [les élèves à besoins spécifiques] mettent plus de temps à assimiler la matière, on perd du temps sur les programmes. » (Ambre, p.23)

Lorsqu'un élève à besoins spécifiques **demande plus d'attention** au détriment de l'évolution du groupe-classe, l'enseignant peut être amené, à contrecœur, à **le laisser de côté**. **Laisser un élève à besoins spécifiques de côté amène à culpabiliser, stresser et se mettre la pression**. L'enseignant **se retrouve alors démuni** face à cette situation.

« [...] C'est vraiment une pression de se dire qu'il faut amener tout le monde au même endroit, mais on sait qu'on n'y arrivera pas. Enfin, on sait que ça ne va pas être possible. [...] On est un peu obligé de continuer. Et parfois, ceux qui ont des difficultés, on les laisse un peu. Mais bon, ce n'est pas voulu. [...] Vu que la majorité des enfants, comme ils sont vingt-six, suivent. Et donc, c'est vrai que moi, je me mets parfois une pression en me disant il faut que j'emmène quand même les autres [...] donc oui c'est une pression et puis en même temps, [...] on se sent un peu coupable. » (Louna, p.12)

Accompagner individuellement des élèves à besoins spécifiques amène à endosser le rôle de « maman poule » et à les « prendre sous son aile ». Par ailleurs, **intégrer ces élèves implique de donner une énergie constante**, qu'il est difficile de maintenir sur la durée. L'enseignant exprime le dilemme auquel il doit faire face lorsqu'il s'agit de donner de l'attention à chacun, tout en portant une attention particulière aux élèves à besoins spécifiques (ou en

difficulté). Ainsi, **choisir de mettre tous les élèves sur un même pied d'égalité implique de diviser son attention équitablement** entre chacun. Toutefois, **constater que les élèves à besoin spécifiques nécessitent plus d'attention implique de leur accorder, tout de même, cette attention supplémentaire.**

« [...] Je sais ceux qui travaillent bien, je n'ai pas besoin d'aller tout le temps près d'eux. Par contre, ceux en difficulté et ceux à besoins spécifiques, je vais tout le temps tourner près d'eux. Donc oui, il y a un pied d'égalité pour tout ce qui est travail. Je vais aller près de tout le monde mais forcément ceux qui sont en difficulté, je vais encore aller plus. » (Ambre, p.25)

Accueillir un intervenant des pôles en classe permet de confier la prise en charge de ou des élève(s) concerné(s). Pendant ce temps, l'enseignant peut focaliser son attention sur le reste de la classe. Dans ce cas, **bénéficier du soutien d'un intervenant des pôles permet de recevoir un soutien** qui semble alléger la charge mentale de l'enseignant. Ainsi, **travailler aux côtés de l'intervenant des pôles permet de se consacrer à l'évolution de son groupe-classe.**

« [...] Elle m'apporte du soutien au moment où elle est là, où elle me permet aussi de me dire : « Ok, elle travaille avec Tina, je peux me concentrer sur le reste du groupe, je peux avancer avec eux en sachant qu'elle est prise en charge. » [...] » (Barbara, p.28)

Par ailleurs, lorsque l'enseignant **reçoit des aménagement raisonnables « bateaux »** semblables à des « trucs et astuces », qui ne permettent pas de surmonter les difficultés de l'élève à besoins spécifiques, **privilégier une prise en charge individuelle permet d'optimiser l'aide reçue. Recourir à cette modalité d'aide permet de travailler à l'amélioration de compétences spécifiques** chez les élèves pris en charge (comme la lecture). **Dans ce cas, confier le travail de compétences spécifiques** à l'intervenant des pôles permet de travailler des compétences ciblées qu'il n'est pas possible de travailler en groupe-classe. Dans ce cas, **collaborer permet de trouver du soutien.**

Malgré les bénéfices accordés au travers d'un accompagnement individualisé, l'enseignant perçoit l'aide à l'intégration comme **un soutien qui doit se réaliser en classe**, au plus proche de la réalité de la classe.

« Et intégration, c'est quand même, pour moi, dans la classe, quoi. [...] Quand tu sors de la classe, je ne sais pas te faire sortir de la classe à d'autres moments. [...] Maintenant parfois, il devait apprendre à utiliser un outil bien spécifique, alors il partait un quart d'heure pour qu'on explique à cet enfant-là comment cet outil fonctionnait, mais il revenait très vite en classe pour savoir quand utiliser l'outil, comment, où le mettre, etc. (Martine, p.7)

En effet, **bénéficier d'une aide en classe permet de faire travailler l'élève dans un contexte ancré dans la réalité de terrain.** Face à une collaboration au cœur même de la vie de classe,

l'enseignant y voit un réel soutien, tant pour l'élève à besoins spécifiques que pour les autres élèves de la classe. Ce soutien perçu semble se rapprocher d'une dynamique de co-enseignement, dynamique rencontrant les besoins de l'enseignant.

« [...] ce serait bien qu'ils restent en classe pour suivre le cours que tu donnes. Et là ça serait bien, de temps en temps, d'avoir une personne en soutien pour l'enfant en difficulté et les autres enfants aussi pour pas faire la fixation rien que sur l'enfant. [...] Le co-enseignement et le rôle du pôle, ça se chevauche un peu. » (Ivana, p.24)

En outre, la posture de l'intervenant des pôles semble amener l'enseignant à percevoir la collaboration comme plus soutenante lorsqu'elle est flexible et polyvalente. En effet, **collaborer avec un intervenant qui s'autorise à « sortir du cadre » prescrit par les pôles territoriaux et « dépasse ses fonctions », pour s'investir dans l'aide globale de la classe permet d'être épaulé.** De plus, cela permet de **bénéficier d'une aide dans la gestion quotidienne de la classe.** Par ailleurs, cette aide revisitée est envisageable uniquement si « tout roule » pour l'élève à besoins spécifiques pris en charge par l'intervenant des pôles. Ce glissement de mission est perçu comme un véritable soulagement car il permet une redistribution de l'attention pédagogique qui bénéficie à l'ensemble de la classe, faisant de l'intervenant des pôles un partenaire éducatif soutenant.

« [...] elle [intervenant des pôles] réexplique aussi aux autres quand elle voit que Aïcha, ça roule. [...] Elle n'est pas juste là pour prendre ses notes et juste aider l'enfant. [...] » (Fanny, p.4/p.5)

« [...] Mais voilà, maintenant, on sait bien qu'on vient pour elle et si elle voit que la petite fille est occupée qu'elle se débrouille bien, elle va s'occuper d'un autre ou les autres lèvent leur doigt. [...] » (Alice, p.12)

Dans un contexte de classe où l'espace de l'enseignante est perçue comme « privée » ou comme un « territoire », **accueillir l'intervenant du pôle en classe implique de cohabiter. Cohabiter implique de composer avec du bruit de travail supplémentaire et une présence en classe.**

« [...] ce n'est pas le fait que la personne soit là. C'est le fait qu'il y a plus de bruit, qu'il y a plus de plus de mouvement que d'habitude. Ce n'est pas le fait qu'elle t'observe, c'est plus le physiquement, elle est là, elle prend de la place. » (Ivana, p.14)

De plus, **accueillir un intervenant des pôles implique de devoir ajuster sa gestion de classe.** Pour l'enseignant, il s'agit d'adapter la gestion de sa classe face à la présence d'un intervenant qui bouscule le climat de classe habituel.

« [...] C'est quand même toute une gestion de groupe. Forcément quand ils entendent qu'elle parle avec l'élève, parfois ils parlent aussi, tu vois. [...] Donc voilà, c'est parfois au niveau du bruit [...] » (Barbara, p.6)

Par ailleurs, l'enseignant est parfois amené à intégrer des élèves avec des troubles du comportement. **Intégrer des élèves avec des troubles du comportement implique de s'ajuster** face à ces troubles, ce qui requiert de la patience et crée de la fatigue. De plus, **trouver l'équilibre entre gestion des comportements et gestion de la classe demande une vigilance constante**. Ainsi, **laisser déborder une colère amène à délaisser le reste de la classe et à rompre avec l'équilibre**.

« [...] Mais là, il faut quand même tout le temps mesurer. Qu'est-ce que je tolère, qu'est-ce que je ne tolère pas ? Et à partir de quel moment est-ce que les autres enfants sont délaissés. [...] » (Ivana, p.10)

Pour l'enseignant, **trouver l'équilibre implique de rester disponible pour tous élèves de la classe tout en soutenant davantage les élèves à besoins spécifiques**. Cette tension, vécue au cœur de l'action pédagogique souligne la nécessité d'une adaptation constante et d'une posture réflexive face aux dilemmes que l'intégration implique. Dans ce contexte, **intégrer amène à revisiter ses pratiques, à interroger ses routines professionnelles et à inventer de nouvelles modalités d'action**. **Intégrer demande d'ajuster ses pratiques de classe** prenant forme par le biais d'aménagements raisonnables.

3.2. Répondre aux besoins spécifiques sans « recette miracle » : la mise en place d'aménagements raisonnables comme processus de tâtonnement

Intégrer permet de se rendre compte de la singularité des besoins, tout comme de la diversité des réponses pédagogiques à envisager. Dans cette dynamique, **intégrer implique de s'engager dans un processus d'essais-erreurs**, en quête de l'aménagement qui rencontrera les besoins des élèves.

« [...] ça demande beaucoup d'observations, beaucoup d'essais, beaucoup d'erreurs parfois. [...] » (Barbara, p.17)

Cette dynamique d'essais-erreurs amène l'enseignant à **remettre en question ses pratiques** et à **interroger sa part de responsabilité** face aux difficultés rencontrées et à l'inefficacité d'un AR.

« Avec un enfant, c'est magnifique. Et avec l'autre c'est difficile. Et puis là, je reviens toujours à me dire : « Est-ce que j'ai bien observé ? Est-ce que c'est vraiment le problème ? Est-ce que c'est moi qui n'ai pas bien fait ? » [...] « [...] est-ce que c'est de ma faute ? » (Barbara, p.17)

Lorsque les AR ne permettent pas de faire évoluer l'élève, l'enseignant développe de **l'incertitude** et **doute** non seulement face à l'inefficace de l'AR mais aussi sur sa capacité à comprendre

et à répondre aux besoins des élèves. Cette incertitude semble s'accroître lorsque l'enseignant doit **apporter des aménagements raisonnables pour de nombreux besoins spécifiques**. Dans ce contexte, **œuvrer seul lors de la phase de test et de mise en route des aménagements raisonnables semble engendrer de la frustration** engendrée par la diversité des réponses à apporter. Face à la pluralité des besoins et à la diversité des aménagements à envisager, l'enseignant peut **se sentir dépassé**. De plus, **constater l'absence d'évolution chez ses élèves**, malgré la mise en place d'aménagements raisonnables, **amène à douter. Percevoir du doute amène à se remettre en question et à réévaluer les besoins des élèves**.

Par ailleurs, la remise en question face à la mise en place d'AR amène une dimension ambivalente. D'un côté, elle peut **susciter un sentiment d'incompétence**. De l'autre, elle se révèle porteuse de gratification lors que l'enseignant parvient à trouver un AR qui répond aux besoins spécifiques de ses élèves. En effet, **parvenir à trouver l'aménagement raisonnable répondant aux besoins spécifiques apporte de la satisfaction**.

« [...] alors de se dire : « En fait, je n'y arrive pas » ou « Je ne suis pas compétente » ou « Mes collègues savent peut-être mieux que moi et moi pas assez », tu vois. Un ressenti plutôt négatif. » (Barbara, p.18)

« [...] Donc après, t'es super contente après ta remise en question, et tu te dis : « Ben voilà, ça a marché. » Oui. Donc ce n'est pas toujours négatif, la remise en question. » (Barbara, p.18)

Au sein de sa classe, l'enseignant se voit comme un intermédiaire qui « prend des pôles pour redonner » à ses élèves, comme celui qui « **porte** ». L'aide apportée par les pôles permet de recevoir des idées supplémentaires. Par ailleurs, recevoir de nouvelles idées implique de les **créer et de les tester par ses propres moyens**. De plus, **recevoir de nouvelles idées d'aménagements implique une charge de travail supplémentaire** et amène à **s'investir** davantage pour trouver l'aménagement adapté à chaque élève et à chaque besoin. Cet investissement engendre le **sentiment d'être noyée**.

« C'est l'enseignant qui teste tout. Les pôles territoriaux viennent observer, ils donnent leur avis et puis après, il n'y a plus. [...] Donc, c'est à nous de continuer de voir par nous-même. [...] » (Sandrine, p.18)

Dans une dynamique d'essais-erreurs, la collaboration avec les pôles territoriaux peut devenir un appui précieux permettant d'ajuster la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de sortir de l'errance pédagogique. Dans ce contexte, le regard extérieur devient un levier pour enrichir la compréhension des besoins spécifiques, diversifier les aménagements et cibler ceux qui s'ajusteront le mieux aux besoins. Cependant, cette aide des pôles est vécue comme un

accompagnement ponctuel amenant l'enseignant à œuvrer seul. Ainsi, **bénéficier d'une aide ponctuelle implique de se retrouver seul face aux difficultés des élèves et aux aménagements inefficaces**. Enfin, **Mettre en place des aménagements raisonnables implique de consacrer du temps et de dépenser de l'énergie** ce qui accentue la charge mentale de l'enseignant.

« [...] Et que c'est nous qui devons tout mettre en place. Mais avec tout ce qu'on a déjà à faire, ça se met encore en plus comme charge mentale. Ici, elle m'a dit : « Ben voilà, tu peux faire des étiquettes d'orthographe pour qu'ils se corrigent. » Mais le problème, c'est que c'est moi qui dois les faire, mais je ne trouve pas le temps de les faire, en fait. [...] » (Louna, p.6)

Par ailleurs, lorsque l'intervenant des pôles participe à la recherche des AR et à leur mise en route cela permet de disposer d'outils concrets directement transposables. **Amorcer la mise en place des aménagements raisonnables avec l'intervenant des pôles permet de se sentir épaulé et de partager la responsabilité.**

« Elle m'apporte des choses vraiment très concrètes, du matériel, des idées, des photos, des choses à mettre en place. [...] porter vraiment, entre guillemets, le poids à deux. La responsabilité à deux. » (Barbara, p.28)

De plus, **bénéficier du regard extérieur de l'intervenant des pôles territoriaux permet de se sentir aiguillé** durant ces périodes d'errance.

« Parfois, tu as tellement le nez dans le guidon, tu es tellement dans ce que tu fais, que tu es persuadé que tu fais bien. Il n'y a pas de changement, ça ne change pas. Alors tu coïncides, tu te dis, c'est que je n'ai pas regardé comme il faut, c'est que je n'ai pas fait comme il faut, c'est qu'il n'a pas besoin de ça. Mais de quoi a-t-il besoin ? [...] Est-ce que je le fais assez ? Est-ce que ce que je lui apporte correspond à ce qu'il demande ? Je trouve qu'un regard extérieur, c'est bien. [...] » (Martine, p.20)

Prioriser la gestion du groupe-classe ou la mise en place des aménagements généralisables implique à mettre au second plan la création d'AR plus individualisés. Manquer de temps amène à mettre les aménagements au second plan. Par ailleurs, manquer de temps engendre un sentiment de culpabilité.

« [...] Mais les choses qui ne servent pas à tous les enfants, je veux dire, c'est toujours mis en bas de ma liste de choses à faire. Et au final, ça passe un peu à la trappe [...] Je veux dire, c'est toujours des choses en plus à penser qui sont une charge mentale. Donc, parfois, c'est compliqué et un peu culpabilisant parce que je me dis que si je ne le fais pas, ce n'est pas bien. [...] Il ne va pas évoluer. » (Louna, p.7)

En plus du sentiment de culpabilité, prend place **la peur du jugement** par les pôles face au manque de temps pour la création de ces aménagements individuels.

« [...] surtout se dire que on va être jugé aussi parce que le pôle territorial va peut-être se dire : « Ah oui, je lui ai donné ça mais elle ne l'a pas fait » [...] » (Louna, p.7)

Intégrer des élèves à besoins spécifiques au sein de sa classe implique de « se couper en vingt » pour répondre à la demande de chaque élève de sa classe. C'est se rendre disponible pour les élèves qui sont en difficulté tout en donnant de l'attention à ceux qui ne le sont pas. C'est se retrouver perdu face aux difficultés des élèves tout en œuvrant pour la mise en place de nouveaux aménagements raisonnables.

Considérer un aménagement raisonnable comme effectivement « raisonnable » s'apparente à des tâches supplémentaires à réaliser mais qui ne demandent pas un « travail de dingue » en plus, il s'agit plutôt de « petites choses qui sont faciles à mettre en place » comme la mise en place du casque anti bruit. Ainsi, **percevoir un aménagement raisonnable comme raisonnable implique de ne pas perturber la dynamique de groupe, de développer l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages, de permettre à l'élève de surmonter ses difficultés (et donc répondre aux besoins spécifiques) et d'être généralisable pour les autres élèves de la classe.**

« [...] Donc parfois, il y a des aménagements qui vraiment prennent trois minutes à la maison et qui après fonctionnent bien. Il y en a d'autres qui prennent plus de temps. Mais c'est très subjectif parce que ne pas photocopier en recto verso, c'est un aménagement. Et voilà, ça me prend un petit peu plus de temps du coup de photocopier mes feuilles parce que je dois réfléchir. Mais finalement, en classe, ça m'aide beaucoup. [...] » (Barbara, p.29)

De plus, un aménagement raisonnable n'est plus considéré comme raisonnable lorsque l'enseignant est amené à cibler son attention uniquement sur les élèves à besoins spécifiques freinant la gestion de classe.

« [...] Et donc à un moment donné, je ne peux plus, je ne peux pas me dédoubler, je ne peux pas rester assise à côté d'eux et délaisser les autres. [...] » (Cassandre, p.18)

3.3. Intégrer : quand la singularité des besoins dépasse les réponses génériques et appelle à un accompagnement expert

3.3.1. Collaborer avec les pôles territoriaux : une dissonance entre aide reçue et réalité de terrain

L'enseignant décrit la transition entre l'ancien système d'intégration et le nouveau comme un glissement progressif dans la manière dont l'aide à l'intégration des élèves à besoins spécifiques s'est structurée. Cette transition semble être vécue de manière désenchantée laissant émerger un sentiment de déception, d'incompréhension, voire de regret, face à une aide jugée moins en

phase avec les réalités du terrain et pouvant être perçue comme illégitime voire remise en question. Si la mise en place d'aménagements raisonnables se construit dans une logique de tâtonnements, d'essais-erreurs et de remise en question constante, elle ne semble pas toujours pallier la complexité de certains besoins spécifiques. **Intégrer implique de s'outiller pour répondre à ces besoins.** Lorsque les aménagements raisonnables peinent à faire évoluer les élèves, l'enseignant **se retrouve face à ses limites et évoque son manque de connaissance des différents troubles des apprentissages.** Une expertise que l'enseignant, dans sa posture de « généraliste », ne possède pas.

Dans ce contexte, la singularité des besoins entre en tension avec les frontières des compétences professionnelles de l'enseignant et fait émerger le besoin d'une aide plus spécialisée et experte. Il cherche alors des aménagements raisonnables complémentaires et non supplémentaires pour sortir des impasses qu'il rencontre. De plus, l'enseignant perçoit l'aide experte comme lui permettant de se conforter quant à la pertinence des aménagements raisonnables déjà mis en place. En outre, **bénéficier du soutien des pôles limite la possibilité de sortir d'une impasse.** Dans ce contexte, l'enseignant **se retrouve impuissant face à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques.**

« [...] quand on les fait venir, c'est parce qu'on est coincé. On ne sait pas quoi faire. [...] » (Fanny, p.4)

« [...] Et donc moi, ce qui me manque, c'est des gens compétents parce que je ne suis qu'une institutrice primaire, je ne suis pas logopède, je ne suis pas orthopédagogue. J'ai besoin de l'aide de personnes plus compétentes que moi pour favoriser, justement, cette intégration d'élèves à besoins spécifiques [...] » (Cassandre, p.7)

« [...] Il faut faire appel à des spécialistes comme on dit, nous on est les médecins, on est les généralistes on n'est pas les spécialistes. [...] » (Fanny, p.4)

Le sentiment de compétences que l'enseignant attribue à un intervenant soutenant semble être directement lié à leur capacité à proposer une réponse spécifique aux difficultés rencontrées par l'élève pour cela, il s'agit de **connaître l'élève.** Par ailleurs, l'efficacité de l'aide apportée par les pôles s'atténue quand la situation requiert une connaissance plus approfondie de l'élève et qui nécessite des interventions individualisées. **Recevoir des solutions génériques** contraste fortement avec l'ancien système, où les enseignants **bénéficiaient de la présence régulière** d'intervenants directement impliqués dans la mise en place d'outils ajustés. L'enseignant perçoit l'ancien système de soutien comme **plus concret et porteur d'expertise,** face au dispositif actuel encadré par les pôles territoriaux.

« [...] qui vient aider la petite, qui vient lui donner des trucs, qui la prend à part, qui fait des trucs de logo., parce que bon, une logopède, ce n'est pas fait pour faire la même chose que toi. D'accord, une logopède, ça doit être du travail de logo. Ce n'est pas une aide aux devoirs, ce n'est pas une aide en classe. Mais elle lui donnait des trucs, je ne sais pas, des trucs de logo., pour l'aider au mieux et ça portait ses fruits quoi. [...] » (Cassandre, p.17)

Pour faire évoluer ses élèves à besoins spécifiques, l'enseignant semble également **attendre d'une collaboration une présence régulièrement de l'intervenant**. Cependant, **collaborer avec les pôles territoriaux implique une aide ponctuelle et donc déconnectée de la réalité quotidienne**. De plus, les observations ponctuelles menées par l'intervenant des pôles sont perçues comme biaisées car elles ne reflètent pas la réalité de terrain. La présence inhabituelle d'un « électron » en classe influence le comportement des élèves à besoins spécifiques.

« [...] je me rappelle qu'avant, j'avais une logo. [logopède] qui venait en classe, qui s'asseyait à côté de mon élève. [...] Vu qu'elle vivait avec moi, entre guillemets, elle voyait la dynamique de classe, etc. Elle ne venait pas comme ça, pouf, un moment, comme les pôles pour le moment. [...] Et tout ce qu'on va me dire, c'est qu'il a bien évolué, ben oui, mais en même temps, si tu es assise derrière lui, qu'il se sent pris en tenaille entre toi et moi, forcément qu'il va travailler, forcément qu'il va essayer. [...] mais c'est parfois des observations qui sont biaisées aussi. [...] Parce que c'est un électron qui vient dans la classe et qu'ils ne sont pas habitués. [...] » (Cassandre, p.4)

Le sentiment de manque d'appui face à l'intégration est d'autant plus marqué lorsque que l'enseignant évoque l'ancien système, où la collaboration avec des spécialistes, tels que les logopèdes, offrait un renfort perçu comme plus spécialisé et plus ancré aux difficultés de la classe. Cependant, lorsque les apports des pôles permettent de **transposer un aménagement général pour répondre à un besoin spécifique** (comme le cahier de réussite pour la confiance en soi ou le tétraèdre pour la demande d'aide), ou d'introduire des outils que l'enseignant ne parvient pas à mettre en œuvre seul lors d'une séance individualisée (comme la mise en place d'une tablette), la collaboration semble s'avérer porteuse de sens.

« [...] Et la mise en place aussi... Surtout l'ergo., l'utilisation de la tablette, moi qui ne suis pas très informatique. On a fait un boulot monstre [...] » (Martine, p.17)

Si la collaboration avec les pôles offre un regard extérieur et un soutien émotionnel, la portée de cette aide semble parfois limitée. La temporalité restreinte des observations et le caractère parfois superficiel des retours formulés conduisent à un sentiment d'inachevé. Collaborer avec un intervenant perçu comme expert semble devenir un levier central à l'intégration. Quand elle est reconnue, elle se traduit par des pistes concrètes, ajustées aux besoins spécifiques des élèves avec des outils adaptés à la réalité de la classe et directement mobilisables. À l'inverse, si l'aide

est perçue comme trop générale ou si l'intervenant n'est pas perçu comme suffisamment outillé pour répondre aux besoins spécifiques, la collaboration est vécue comme peu soutenante.

3.3.2. Collaborer avec une « personne-ressource » : une aide ancrée dans la réalité de classe

La collaboration avec la logopède permet de soutenir l'intégration. En effet, elle est perçue comme ancrée à la réalité de terrain par une présence régulière, une connaissance individualisée des élèves à besoins spécifiques et un soutien apporté lors de la mise en place des AR. Cette aide permet d'agir concrètement et directement sur les difficultés des élèves à besoins spécifiques par l'apport d'AR immédiatement mobilisables. En effet, ces aménagements sont testés en amont **évitant à l'enseignant de passer par un processus d'essais-erreurs** chronophage et énergivore. Ainsi, **collaborer avec la logopède permet d'alléger la charge mentale, la quantité de travail** et empêche d'agir seul.

Se tourner vers la logopède permet de sortir d'une impasse, la logopède devient une personne-ressource.

« **Natacha** : Et qu'est-ce qui ferait alors que tu aurais peut-être plus envie d'aller vers ta logopède plutôt que vers les pôles ?

Ivana : Le sentiment d'expérience des deux personnes. » (Ivana, p.22)

De plus, tisser des liens avec l'intervenant permet de construire une relation de confiance, condition essentielle à une collaboration vécue comme soutenante. Le lien tissé repose sur une relation de proximité renforcée par une présence régulière. Dans l'ancien système d'intégration, la logopède avait cette connaissance des élèves et de ses besoins spécifiques et étant présente en classe, dans le contexte de classe. **Bénéficier d'un intervenant qui connaît la réalité de terrain permet de percevoir les conseils reçus comme légitimes**, contrairement à l'intervention des pôles. La proximité relationnelle et professionnelle vécue avec les intervenants de l'ancien système d'intégration contraste fortement avec le vécu du nouveau système d'intégration, marqué par un manque de continuité et un déficit de communication relevant de la mise en place des ajustements pédagogiques.

« [...] Moi, je trouve que c'est un peu rude, c'est un peu dur de sentir que le pôle vient et qu'en cinquante minutes, ils se font un avis sur l'état de l'enfant, sur sa manière de faire, sur tchitchac, et qu'ils te disent ce que tu dois faire, toi. [...] » (Cassandre, p.7)

Une autre dimension semble influencer la collaboration : la disponibilité de l'intervenant. La collaboration avec la logopède s'accompagne **d'un échange régulier d'informations**, facilitant la mise en cohérence des pratiques et créant une dynamique de travail mutuellement enrichissante. **Connaître personnellement l'intervenant permet de pouvoir compter sur une personne accessible et réactive ce qui nourrit le soutien apporté.** Cette accessibilité, conjuguée à une présence régulière, fait d'un intervenant soutenant, une figure familière, presque intégrée à l'équipe éducative comme « faisant partie des murs ». À l'inverse, percevoir un intervenant comme plus distant et plus formel influence directement la manière dont l'aide est reçue.

« Parce qu'ils ne sont jamais là, quand ils tombent absents, il n'y a pas de remplaçant. Donc je pense que ça devient vraiment très difficile. Moi, par exemple, la dame qui vient en intégration le mercredi, elle vient dans ma classe. Elle reste deux heures dans ma classe, puis elle va dans la classe à côté, on ne la revoit plus. Et il n'y a aucun partage, aucun échange. Maintenant, elle va faire ses rapports, mais ce n'est plus la même chose. » (Alice, p.5)

Intégrer implique des ajustements individualisés répondant à des besoins spécifiques.

C'est pourquoi l'enseignant exprime la nécessité d'un soutien expert et apte à répondre de manière fine à la complexité et à la diversité des besoins des élèves. Dans ce cadre, une aide générique est perçue comme superficielle surtout lorsque l'enseignant a l'impression d'avoir déjà mis en place les solutions les plus évidentes. Le sentiment de déception est d'autant plus fort que l'enseignant attend des pistes innovantes pouvant l'aider à sortir d'une impasse et lui permettre de pallier les difficultés de ses élèves.

« [...] En général, ça se passe bien mais des fois ils viennent avec des solutions que tu dis : “Bah écoute, on n'est pas bête, on a déjà fait, on a déjà fait, on a déjà fait.” Donne-moi quelque chose d'autre, quelque chose qu'on n'a pas encore fait. » (Ivana, p.5)

Chapitre 4 : Discussion des résultats

3.1. Intégrer : composer avec un dilemme

L'intégration vise à inclure les élèves à besoins spécifiques dans les classes ordinaires, en proposant différents dispositifs (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). Dans ce contexte, l'enseignant est amené à répondre aux besoins spécifiques de ses élèves. D'autant plus que le terme « spécifiques » englobe des réalités diverses : élèves en situation de handicap

mais aussi élèves allophones, à haut potentiel intellectuel, en situation de précarité, en décrochage scolaire ou encore souffrant de troubles d'apprentissage non diagnostiqués (UNESCO, 2009 ; Plaisance, 2011). Dans ce contexte, intégrer ne se limite pas uniquement aux élèves étiquetés comme ayant des besoins spécifiques, intégrer implique un encadrement individualisé pour répondre aux besoins singuliers de tous même lorsque ces derniers ne sont pas considérés officiellement, comme élèves à besoins spécifiques. Les élèves diagnostiqués et pris en charge par les pôles territoriaux ne représentant que la partie immergée de l'iceberg. Pour l'enseignant, la réalité de classe semble alors tout autre, une réalité de terrain dans laquelle de nombreux élèves nécessitent un accompagnement à un moment donné de leur parcours scolaire. En effet, les besoins spécifiques se manifestent par des troubles, durables ou temporaires (UNESCO, 1994 ; Fédération Wallonie Bruxelles, 2004).

Cependant, face à cette réalité de terrain, l'enseignant prend conscience qu'un fossé semble se creuser entre les élèves à besoins spécifiques et les autres élèves de la classe. Constatant un écart croissant entre les élèves à besoins spécifiques et les autres accentue la sensation d'incapacité à remédier à cet écart qui se creuse. Dans ce contexte, l'enseignant doit gérer une hétérogénéité croissante (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Doudin & Curchod-Ruedi, 2010). Par ailleurs, selon Rousseau (2006), pour tendre vers une école plus inclusive, l'école doit évoluer d'un système standardisé à une prise en compte de la diversité des élèves, en s'adaptant aux caractéristiques et aux besoins de chacun (Rousseau, 2006). Endosser le rôle d'enseignant implique alors de faire progresser ses élèves à besoins spécifiques tout en veillant à l'évolution du groupe-classe. Il ne s'agit plus seulement d'accueillir l'élève mais de mettre en œuvre une pédagogie ajustée aux spécificités de chacun (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin & Doudin, 2013).

Un dilemme émerge alors : donner de l'attention aux élèves à besoins spécifiques tout en accordant également son attention à ceux qui ne bénéficient pas de besoins spécifiques. Ce dilemme éthique et professionnel : faire réussir tous les élèves sans léser personne, constitue une source de stress importante (Engelbrecht et al., 2003 ; Forlin, 2001 ; Curchod-Ruedi et al., 2013). En effet, selon Benoit (2016), l'intégration demande une attention disproportionnée. Bien que les enseignants adhèrent aux valeurs de l'inclusion, ils expriment des inquiétudes face à l'hétérogénéité croissante, notamment en raison du manque de ressources disponibles pour répondre efficacement à tous les besoins, dont les effets sont parfois préjudiciables pour les autres élèves (Ramel & Noël, 2017 ; Rousseau et al., 2017).

L'enseignant est généralement plus enclin à intégrer des élèves dont les besoins sont jugés « modérés » ou « gérables » (Scruggs & Mastropieri, 1996). Lorsqu'il s'agit d'élèves avec des besoins plus « lourds », comme les troubles du comportement, le dilemme précédemment énoncé refait surface. À mesure que les besoins s'alourdissent, le sentiment d'efficacité personnelle diminue rendant indispensable un soutien accru, tant humain qu'organisationnel et institutionnel (Scruggs & Mastropieri, 1996 ; cités par Benoit, 2016).

Pris entre l'intégration individuelle et l'accompagnement de la classe, l'enseignant se voit mis en tension dans une réalité de terrain qui nécessite un soutien et une expertise complémentaire. Ce constat rejoint les propos de Rousseau et al. (2017), qui soulignent l'isolement des enseignants face à des situations de plus en plus complexes (Rousseau et al., 2017). L'enseignant est alors amené à s'orienter vers une personne-ressource. Cette personne-ressource doit jouer un rôle d'expert dans l'évaluation des besoins spécifiques des élèves et dans la construction de réponses pédagogiques adéquates (Leroyer & Midelet, 2020).

3.2. Collaborer : trouver un allié

Le vécu partagé des acteurs rencontrés permet de mettre en lumière la perception de l'enseignant face à l'aide attendu et à l'aide reçu. Plaisance (2007) distingue *l'intégration idéale* de *l'intégration réelle* (Plaisance, 2007). La première est perçue comme un objectif porteur de sens et de justice, tandis que la seconde est vécue comme partielle, bricolée, voire frustrante (Plaisance, 2007). Les vécus semblent alors refléter la distinction proposée par Plaisance (2007). L'intégration idéale pourrait être perçue comme l'aide attendue par l'enseignant (proche du co-tutariat) afin de réduire l'écart entre les élèves (principe de justice) et de permettre à chacun d'évoluer grâce à une réponse ajustée aux besoins spécifiques (principe de sens). À l'inverse, l'intégration réelle pourrait refléter l'aide reçue par les pôles territoriaux (aide partielle, « bateau », illégitime). Cependant, face à sa réalité de terrain, l'enseignant est en quête de soutien.

Dans le cadre de notre recherche, l'enseignant retrouve un soutien concret rencontrant ses réalités de terrain dans sa collaboration avec les logopèdes. Ces personnes-ressources sont alors perçues comme experte de part leur capacité à répondre aux besoins spécifiques des élèves. De plus, ce soutien est perçu comme régulier et permet un échange avec un intervenant disponible. Cette collaboration permet à l'enseignant de surmonter ses difficultés et de sortir des impasses

qu'il rencontre. L'expertise de ces acteurs se manifeste alors à travers leur connaissance individualisée des élèves à besoins spécifiques et par les réponses ciblées. Ce soutien est alors perçu comme légitime car il est ancré dans la réalité de classe que ce soit via un soutien direct (comme les logopèdes travaillant dans l'ancien système d'intégration) ou par le biais d'AR directement mobilisables auprès des élèves à besoins spécifiques. Lorsque ce soutien est apporté au sein de la classe, il fait écho à la dynamique de co-titulariat prônée par l'enseignant. Cette dynamique tend alors vers l'idéal de l'inclusion comme énoncée par Scruggs & Mastropieri (1996). Ainsi semble se dessiner les conditions propices à une collaboration soutenante aux yeux de l'enseignant.

La posture adoptée par l'intervenant semble également jouer sur la perception d'aide perçue comme soutenant l'intégration. Lorsqu'elle est flexible et polyvalente, elle est considérée comme plus soutenante. Ainsi, collaborer avec un intervenant des pôles qui s'autorise à « sortir du cadre » prescrit et « dépasse ses fonctions » pour s'investir dans l'aide globale de la classe permet de bénéficier d'un réel soutien. Nous entendons ici que, malgré les conditions mises en lumière précédemment, une collaboration peut être perçue comme moins soutenante si l'intervenant ne s'incarne pas dans une posture proche de celle de l'enseignant, à la fois flexible et polyvalente.

Cependant, un autre point saillant ressort des discours : la difficulté de trouver, au côté des pôles territoriaux, une réponse réellement adaptée aux besoins spécifiques des élèves. L'enseignant partage le sentiment d'un accompagnement parfois trop éloigné du terrain voire déconnecté de sa réalité quotidienne. Le rapport FW-B (2023) souligne d'ailleurs l'attente d'un accompagnement plus ajusté, mieux coordonné et davantage ancré dans le vécu des classes. De plus, Pierard (2012) insiste sur la nécessité de réponses individualisées, construites en dialogue avec les enseignants (Pierard, 2012). Cette dimension relationnelle semble particulièrement importante. Au-delà du partage d'AR ou de conseils, collaborer implique un échange régulier, une écoute attentive des besoins du terrain et une co-construction des ressources mobilisées en classe. En effet, pour que la collaboration réponde véritablement aux besoins et aux attentes de l'enseignant, elle doit s'ancrer dans des espaces de rencontre et de négociation (Duchesne, 2012). La négociation permet alors de développer de pratiques collaboratives avec l'enseignant (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016). Cette dimension relationnelle nous renvoie à l'importance de la posture adoptée par l'intervenant mais semble aller plus loin : lorsque l'intervenant s'inscrit dans une dynamique proche celle de l'enseignant et des attentes de la classe, la

collaboration semble se construire sur lien relationnel solide. L'enseignant percevra alors l'intervenant comme un allié œuvrant à ses côtés face aux difficultés rencontrées.

De plus, l'enseignant met en évidence l'importance d'une collaboration égalitaire mais complémentaire fondée sur la reconnaissance des expertises respectives. L'enseignant se percevant comme le « généraliste » attend de l'aide reçue un intervenant perçu comme le « spécialiste » apportant une complémentarité. Lorsque le dialogue s'installe dans le but d'œuvrer de manière symbiotique, il est vécu comme un véritable soutien professionnel à l'intégration. À l'inverse, un soutien extérieur, aussi bienveillant soit-il, risque de manquer sa cible s'il n'est pas précédé d'un travail de compréhension des attentes spécifiques des enseignants (Duchesne, 2012). Dans ce contexte, la communication, définie par Dionne (2003) comme une composante essentielle de la collaboration (Dionne, 2003), devient un révélateur du niveau de confiance et de compréhension mutuelle. Lorsqu'elle est absente ou superficielle, elle semble faire place à un manque d'entrain face à la possibilité de demander de l'aide à un intervenant perçu comme pas assez outillé pour répondre aux besoins spécifiques. Le lien relationnel mentionné précédemment semble alors dépendre non seulement de la posture de l'intervenant mais aussi de sa contribution complémentaire en tant qu'allié. La communication semble apparaître comme une condition essentielle à la construction de cette collaboration complémentaire et à la qualité du lien relationnel.

La collaboration repose ainsi sur le principe de synergie, selon lequel le travail collectif peut produire des résultats que les individus, travaillant isolément, ne pourraient atteindre avec la même efficacité (Dionne, 2003 ; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007). Lorsque l'enseignant se retrouve démuni, la collaboration constitue une source de réponses nouvelles. Par ailleurs, l'enseignant ressent une inadéquation entre ses attentes de soutien concret et l'aide effectivement apportée par les pôles. L'intervenant sera alors perçu comme véritablement soutenant s'il agit en allié en contribuant de manière complémentaire à l'évolution des élèves à besoins spécifiques (mission enseignante) et en permettant à l'enseignant d'atteindre des objectifs qu'il ne pourrait atteindre seul.

De plus, ce vécu collaboratif avec les pôles est renforcé par l'absence d'une interdépendance réelle. Selon Dionne (2003), une véritable collaboration suppose non seulement un partage des responsabilités mais aussi une interdépendance réelle entre les partenaires. Or, face à l'intégration, l'enseignant évoque un isolement décisionnel où l'appui attendu des pôles ne vient pas

soulager la charge mais semble s'ajouter aux tâches existantes. Le concept de synergie, tel qu'énoncé par Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007), peine alors à s'incarner dans les faits. Au lieu d'un enrichissement mutuel, l'enseignant peut craindre une collaboration qui ne reste qu'en surface. Ainsi, face à l'intégration, l'enseignant souligne l'importance cruciale d'un accompagnement expert, contextualisé et réellement co-construit. C'est en apportant une complémentarité dans des domaines où l'enseignant ne possède pas d'expertise que l'intervenant peut concrétiser cette synergie et contribuer à l'atteinte des objectifs relevant de la mission enseignante : faire évoluer ses élèves.

3.3. Mettre en place des aménagements raisonnables : ajuster et prioriser

L'intégration des élèves à besoins spécifiques demande de nombreuses adaptations pour les enseignants du fondamental des écoles ordinaires (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais & Desmarais, 2017). Accompagner quotidiennement ses élèves à besoins spécifiques permet de se rendre compte de la singularité des besoins. En effet, la singularité des besoins spécifiques amène l'enseignant à concevoir des aménagements raisonnables (AR) rencontrant les besoins des élèves intégrés en classe. Conformément à la définition légale (FWB, 2024), ces AR doivent permettre à chaque élève de participer et progresser dans son parcours scolaire (FWB, 2024). De plus, la mise en place d'AR s'élabore dans une dynamique d'expérimentation, marquée par une succession d'essais-erreurs et de réajustements. Lorsque les AR ne produisent pas les effets escomptés, malgré les efforts, l'incertitude s'installe et amène avec elle la sensation se retrouver dépassé. Cette sensation est d'autant plus forte lorsque l'enseignant doit répondre à une pluralité de besoins spécifiques. D'autre part, lorsque ces derniers rencontrent les besoins des élèves, l'enseignant semble y voir une confirmation quant à sa capacité à intégrer. Dans ce contexte, l'appui d'un intervenant expert devient un levier précieux. Même si le regard extérieur des pôles permet de rompre l'isolement professionnel et d'enrichir les pistes pédagogiques, cet appui est vécu comme ponctuel, peu ancré dans la réalité de terrain et trop superficiel laissant l'enseignant seul face à la mise en œuvre concrète des AR. L'enseignant se tourne alors vers un expert qu'il considérera comme une personne-ressource. Dans le cadre de notre recherche, cette personne est la logopède. La logopède est perçue comme cet allié expert et soutenant, œuvrant aux côtés de l'enseignant et le guidant dans la mise en place des AR afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves et de pallier leurs difficultés.

L'utilisation de la « checklist » révèle la nécessité de prioriser les besoins de la classe au détriment des besoins individualisés. Face au manque de temps pour mettre en place des AR spécifiques, l'enseignant perçoit un sentiment de culpabilité qui se voit amplifié par la peur du jugement que leur adresseraient les pôles quant au manque d'AR mis en place. La collaboration, au lieu de soulager, devient alors source de stress supplémentaire renforçant la tension entre intention pédagogique et réalités professionnelles. Ce décalage éclaire les tensions professionnelles que vivent les enseignants, tiraillés entre leurs intentions pédagogiques et les contraintes du quotidien (Plaisance, 2007).

Par ailleurs, le caractère « raisonnable » d'un AR dépend alors moins de sa nature mais de sa faisabilité dans le contexte spécifique de la classe. Un AR est jugé « raisonnable » s'il est directement mobilisable, non chronophage, raisonnablement énergivore, s'il permet de rencontrer les besoins des élèves et de les rendre autonomes dans leurs apprentissages, de pallier les difficultés de ces derniers et d'être mobilisable au quotidien. Ainsi, nous mettons en lumière les conditions nécessaires à la mise en place d'un AR. La collaboration avec la logopède permet de rendre possible la mise en place d'AR individualisée tout en permettant à l'enseignant de faire évoluer son groupe-classe. La tension évoquée en début de section semble s'atténuer grâce à la contribution complémentaire et experte de la logopède qui permet à l'enseignant de ne plus avoir à prioriser et de dépasser ce dilemme : faire évoluer son groupe-classe en laissant les élèves à besoins spécifiques de côté. À l'inverse, la collaboration avec les pôles semble accentuer ce dilemme en ajoutant des tâches supplémentaires à la checklist de l'enseignant et en renforçant la nécessité de prioriser.

3.4. Cheminer vers une école plus inclusive

Avant l'adoption du décret intégration du 5 février 2009, moins de 200 élèves bénéficiaient d'un dispositif d'intégration (Parlement de la Communauté française, 2009). Depuis lors, leur nombre a connu une croissance exponentielle, passant à 512 élèves en 2009-2010 pour atteindre 5 199 en 2017-2018 (FWB, 2013 ; FWB, 2019), soit presque dix fois plus en huit ans. Cette évolution (explicable notamment par l'avancée des recherches en sciences de l'éducation, mais aussi en matière de l'accroissement des diagnostics psycho-médicaux) témoigne d'un tournant

majeur en matière d'intégration et laisse présager une tendance à se poursuivre, avec une présence toujours plus importante d'élèves à besoins spécifiques dans les classes ordinaires. Ce mouvement s'inscrit dans une ambition politique portée par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, lancé en 2015, qui vise un système éducatif plus égalitaire (Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2022). Les écoles ont ainsi l'obligation de contribuer activement à cette initiative, sans pouvoir refuser l'inscription d'un élève en raison de ses besoins (FW-B, 20107).

Cependant, cette ambition implique une redéfinition du métier d'enseignant, nécessitant des ajustements pédagogiques, la co-intervention et la collaboration entre différents acteurs (Rousseau et al., 2017). Les enseignants du fondamental doivent ainsi adapter leurs méthodes et collaborer avec de nouveaux partenaires : les pôles territoriaux. Ces transformations les confrontent à de nombreux défis liés à la gestion de classe, à la mise en œuvre d'aménagements raisonnables et à la collaboration avec des intervenants externes. Nombre d'entre eux se sentent submergés : les attentes élevées, le manque de moyens et la reconnaissance insuffisante engendrent un fort sentiment de surcharge (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Doudin & Curchod-Ruedi, 2010). De plus, l'axe stratégique 4 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, qui vise à lutter contre la ségrégation scolaire, appelle à décroïsonner l'enseignement spécialisé et à favoriser le maintien des élèves ayant des besoins spécifiques dans l'ordinaire (FWB, 2017). Cet objectif ambitieux place les enseignants au cœur de la gestion d'une hétérogénéité croissante. Pourtant, ce même Pacte rappelle une réalité préoccupante : *« trop souvent, l'enseignement ordinaire ne parvient pas, et parfois ne veut pas, conserver en son sein des élèves qui devraient pourtant y rester »* (FW-B, 2017, axe 4, p. 22). Par ailleurs, les propos des enseignants ne doivent pas être réduits à une résistance ou à une mauvaise compréhension des politiques inclusives (Plaisance, 2018). L'expression entendue *« nous ne sommes pas préparés pour ça ! »* exprime le désarroi face à des profils d'élèves nouveaux et à l'absence de préparation adéquate (Plaisance, 2018).

Dans notre démarche compréhensive, comprendre ce vécu ne prend tout son sens qu'à travers la réalité des classes. Si les textes législatifs esquissent un projet ambitieux, c'est bien dans le quotidien scolaire que se joue la véritable portée de l'école inclusive (Gather Thurler, 2000 ; Paquay et al., 2001). Les enseignants, garants du succès ou des limites de ce projet, accueillent, accompagnent et ajustent leurs pratiques jour après jour (Gather Thurler, 2000 ; Paquay et al., 2001). Comme le souligne la HEP Vaud (2010) : *« il ne s'agit plus seulement de vouloir inclure, mais bien de pouvoir inclure »* (HEP Vaud, 2010, p.4).

Si les enseignants adhèrent aux valeurs de l'inclusion, le manque de moyens reste une préoccupation (Ramel & Noël, 2017 ; Rousseau et al., 2017). Malgré la volonté politique et sociétale d'une école plus inclusive, la mise en œuvre dans la réalité quotidienne semble se heurter à des obstacles préoccupants. Construire une école réellement inclusive nécessite donc une approche systémique, intégrant besoins des élèves, cadre légal, dispositifs d'accompagnement, collaboration interprofessionnelle et organisation des ressources (Curchod-Ruedi et al., 2013). Enfin, si plusieurs études confirment que l'intégration ne nuit pas aux autres élèves et que l'hétérogénéité peut être stimulante (Peltier, 1997 ; Freeman & Alkin, 2000 ; Curchod-Ruedi et al., 2013), des inquiétudes persistent quant aux contraintes de l'intégration et à la charge augmentée pour les enseignants (Avramidis et al., 2000).

Comprendre, à travers le prisme de l'enseignant, comme se vit l'intégration des élèves à besoins spécifiques et la collaboration avec les pôles territoriaux apparaît crucial dans le contexte belge actuel. Ce sont ces enseignants, acteurs de première ligne (Tardif & Lessard, 1999), qui portent la réussite ou les limites de ce projet ambitieux de tendre vers une école plus inclusive. Leur vécu quotidien, entre exigences institutionnelles et réalité de classe, nourrit une réflexion essentielle sur la compréhension du phénomène étudié tel qu'il est vécu dans les classes de l'enseignement fondamental ordinaire de la FW-B.

Chapitre 5 : Limites et perspectives

À l'issue de cette recherche, nous prenons le temps d'un retour réflexif et d'une prise de recul afin de situer le travail réalisé et les processus d'action mis en œuvre tout au long de notre démarche. Cette prise de recul nous permet d'adopter une vision d'ensemble du travail, de mettre en lumière certaines limites rencontrées, qu'il convient de reconnaître avec humilité, et de dégager les perspectives qui nous apparaissent aujourd'hui les plus porteuses de sens.

5.1. Limites

5.1.1. Limites liées aux profils des enseignants

Les enseignants rencontrés sont expérimentés, ils exercent principalement dans les premiers et deuxièmes cycles de l'enseignement primaire. Rencontrer des enseignants du troisième cycle (5e et 6e années) pourrait nous permettre de saisir les spécificités de l'intégration à ce stade de

la scolarité, notamment face aux enjeux de la passation du CEB et de la transition vers le secondaire. Pour une vision plus complète, il aurait également été enrichissant d'aller à la rencontre d'enseignants moins expérimentés ou n'ayant connu que le système d'intégration via les pôles territoriaux. En effet, nous avons constaté que les participants réalisaient systématiquement un comparatif entre l'ancien et le nouveau système. Rencontrer des enseignants ne disposant pas de point de comparaison avec l'ancien système d'intégration permettrait d'offrir un regard singulier sur les dynamiques actuelles de collaboration. Enfin, il serait intéressant d'aller à la rencontre d'enseignants qui ne collaborent pas avec une logopède afin de comprendre vers qui ils se tournent en cas de besoin, s'ils font appel à une personne-ressource et, dans ce cas, si cette collaboration fait écho aux conditions mises en lumière dans cette recherche.

Il est important de souligner que le recrutement des acteurs, basé sur le volontariat, peut induire un biais de désirabilité sociale ou une surreprésentation de professionnels particulièrement investis ou réflexifs sur la question. Par ailleurs, nous concevons que les perspectives d'action par rapport à cette limite sont, bien évidemment, dépendantes du volontariat des enseignants rencontrés. Par ailleurs, nous en prenons conscience.

5.1.2. Limites liées à la méthodologie

La Grounded Theory Method (GTM), bien que féconde, s'est révélée particulièrement exigeante. En tant que chercheur novice, nous avons dû faire face à de nombreuses difficultés propres à un tâtonnement inexpérimenté qui nous a amené à manquer de temps pour réaliser l'ensemble des comptes-rendus dans les règles de l'art (par exemple, le compte-rendu du déroulement de la recherche ou encore les compte-rendu suite à nos lectures). De plus, l'ensemble du processus d'étiquetage et d'interprétation a été mené par un seul chercheur. Une analyse en binôme ou en groupe, notamment lors du codage ouvert et axial, aurait permis d'enrichir les interprétations, de confronter les lectures et de renforcer la compréhension du phénomène. Il est probable que nous soyons passés à côté de certains éléments que l'échange avec des pairs aurait pu mettre en lumière. En effet, lors d'un salon qualitatif organisé par Madame Seghers et Madame Winand, nous avons pu constater que les différents regards sur un extrait de verbatim permettaient d'apporter d'autres perspectives et soulever de nouvelles réflexions à la compréhension de notre recherche (annexe IV).

5.1.3. Limites liées au contexte de la recherche

Le phénomène étudié est en pleine mouvance et en constante évolution. La réforme étant encore en cours de déploiement, les dynamiques observées sont par nature transitoires. Cette recherche constitue donc une photographie à un instant T et mériterait d'être complétée par des recherches longitudinales.

5.2. Perspectives

Au fil de notre analyse, plusieurs axes de réflexion complémentaires ont émergé, ouvrant de nouvelles perspectives qui permettraient, potentiellement, d'œuvrer à une compréhension multi-facette du phénomène étudié. Parmi celles-ci, nous relevons notamment : la collaboration avec les parents et les intervenants extérieurs (PMS, psychologue, etc.), les dynamiques de concertation au sein de l'équipe éducative (direction et collègues) ou encore le concours au service du soutien émotionnel face à l'intégration. Ces axes de recherche complémentaires permettraient de construire une compréhension plus holistique du vécu de l'enseignant. Dans le cadre de notre démarche, nous avons, toutefois, fait le choix de focaliser notre analyse sur les dimensions liées à la gestion du groupe-classe, aux aménagements raisonnables et au soutien perçu pour intégrer des élèves à besoins spécifiques. Ce choix s'est appuyé sur une double justification : d'une part, ces dimensions sont apparues comme particulièrement saillantes dans le vécu des enseignants rencontrés ; d'autre part, elles semblent constituer des points de tension et de régulation majeurs dans la dynamique collaborative avec les pôles territoriaux et dans la pratique quotidienne intégrative des acteurs de terrain.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de porter notre attention sur le vécu des enseignants intégrant des élèves à besoins spécifiques au sein de leur classe et collaborant avec les pôles territoriaux. À travers le regard de ces enseignants rencontrés, nous avons pu appréhender leur réalité de terrain face à l'intégration mais aussi face au nouveau dispositif d'accompagnement de la FW-B, les pôles territoriaux.

À l'issu de ce travail de recherche, il nous semble essentiel de mettre en lumière plusieurs conditions pédagogiques, relationnelles et organisationnelles conditionnant l'intégration des élèves à besoins spécifiques. Ces conditions s'articulent autour de trois axes principaux : la mise en œuvre d'aménagements raisonnables, la gestion du groupe-classe et la nature du soutien reçu. Pour que l'intégration soit perçue comme envisageable, l'enseignant ne doit pas se sentir « coupé en vingt », c'est-à-dire qu'il puisse intégrer sans mettre de côté son groupe-classe. Le dilemme de « faire réussir tous les élèves sans en léser aucun » constitue une source majeure de stress (Engelbrecht et al., 2003 ; Forlin, 2001). De plus, les aménagements doivent être intégrables au quotidien, et perçus comme « des toutes petites choses, mais qui pour eux vont changer énormément ». Ils doivent pouvoir s'appliquer à l'ensemble de la classe, évitant ainsi une surcharge supplémentaire. Le soutien des intervenants externes est jugé essentiel, à condition qu'il soit concret et ancré dans la réalité de la classe. Un accompagnement proche d'un co-tutariat, loin d'une intervention ponctuelle et désincarnée est perçue comme soutenante face à l'intégration. L'enseignant se heurte aux conseils « bateaux » ou aux « trucs et astuces » qui lui sont familiers et attend des solutions innovantes, spécifiques et rencontrant les besoins spécifiques des élèves. Par ailleurs, l'expertise des intervenants semble cruciale face à certaines situations plus spécifiques, notamment lorsqu'il s'agit de troubles face auxquels il ne trouve plus de réponses adaptées ou nécessitant des aménagements « non raisonnables ». Une aide insuffisante face à des troubles plus complexes nourrit l'inquiétude et le sentiment d'impuissance chez l'enseignant.

Un soutien est perçu comme réellement « soutenant » lorsqu'il se déroule dans la classe, permettant à l'intervenant de comprendre les dynamiques de terrain et de proposer des solutions adaptées. Cette aide ancrée dans la réalité de terrain permet un regard partagé et une co-cons-

truction de réponses pédagogiques. Cependant, cette co-construction n'est envisageable uniquement si la collaboration est perçue comme concrète, immédiate et basé sur la confiance. Le soutien émotionnel apporté par les intervenants externes permet de se sentir épaulé face aux difficultés du quotidien. Se sentir épaulé, non jugé, bénéficier d'une disponibilité réelle et d'un soutien reposant sur une connaissance fine des besoins spécifiques des élèves sont des facteurs clés. À l'inverse, recevoir une aide tardive, peu ancrée sur le terrain et trop générale poussent l'enseignant à œuvrer seul dans la recherche de réponses à apporter aux difficultés rencontrées par les élèves ce qui accroît sa surcharge mentale. Par ailleurs, si l'aide apportée ne répond pas aux besoins et attentes, l'enseignant se tournera vers une personne-ressource jugée plus experte et disponible offrant une aide immédiate, spécifique et contextualisée, évitant ainsi les essais-erreurs chronophages.

Dans ce contexte, la persévérance des enseignants repose sur un fort sentiment de mission : la réussite de chaque élève est ressentie comme leur propre réussite, et l'échec, comme une forme d'échec personnel. Cette implication est aussi source de culpabilité, notamment lorsque l'enseignant ne parvient pas à répondre aux besoins spécifiques des élèves ou encore aux attentes des intervenants externes. Par ailleurs, face à la complexification croissante des profils, l'enseignant évoque des doutes quant à la pérennité de l'intégration, voire à leur propre avenir dans l'enseignement.

Et pour reprendre une citation qui a déjà beaucoup servi et qui peut-être pourrait redonner du coeur à l'ouvrage : *enseigner, ce n'est pas remplir un pot, mais allumer un feu* (Aristophane) ! Il existe des feux de toutes natures ...

Bibliographie

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86–121.

Areheart, B. A. (2008). When disability isn't "just right": The entrenchment of the medical model of disability and the Goldilocks dilemma. *Indiana Law Journal*, 83(1), 185–236.

AuCoin, A., Goguen, L., & Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : Analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, 39(2), 23–49. DOI: <https://doi.org/10.7202/1007726ar>

AuCoin, S. (2012). *La collaboration en milieu scolaire : perspectives pour une école inclusive*. *Revue internationale sur la collaboration éducative*, 18(2), 23-40.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France (PUF).

Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Beaufort, M. (2017). *Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet*. *Handicap – Revue de sciences humaines et sociales*, 81, 64–75. <https://doi.org/10.3917/hand.081.0064>

Bélanger, M., Berger, P., Nichols, F., Bahl, V., & Zawilski, J. (2006). *Les approches adaptatives et inclusives visant l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des personnes handicapées : précisions de l'Office des personnes handicapées du Québec sur le concept d'intégration sociale et les approches inclusives*. Office des personnes handicapées du Québec.

Benoit, V. (2013). *Intégration scolaire en Suisse : Focus sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants* [Communication]. Congrès international AREF, Montpellier, France.

Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg].

Benoit, V., & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3(2016), 48–53.

Bilodeau, A., Lapierre, S., & Marchand, Y. (2003). *Le partenariat : comment ça marche ? Mieux s'outiller pour réussir* [Rapport]. Direction de santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.

Borges, A., & Pharand, J. (2011). *La collaboration en contexte scolaire : enjeux et perspectives*. Presses de l'Université de Montréal.

Bourdon, P. (2008). De l'enseignant spécialisé à l'enseignant ressources. *Les Cahiers pédagogiques*, (459), 26-27.

Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3rd ed.). Sage Publications.

Chabert, A. L. (2014). Transformer le « handicap » ou l'invention d'un usage détourné du monde : Essai de cheminement conceptuel à partir d'expériences de vie (Doctoral dissertation, Université Paris Diderot).

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.

Communauté française de Belgique. (2004). *Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé*. Moniteur belge, 23 juin 2004, p. 42256. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_047.pdf

Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé (CSES). (2007). *Avis sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques : recommandations pour une meilleure collaboration entre enseignement ordinaire et spécialisé* [Document officiel]. Fédération Wallonie-Bruxelles.

Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 10(1), 1–8.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.

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

Damon, J. (2002). La dictature du partenariat. *Futuribles*, (273).

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3725/archipel.uqam.ca+3>

Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2010). Les enseignants face à l'inclusion : Résistances, antagonisme et liens de collaboration. *Prismes*, 13, 18–20. Revue pédagogique Hep Vaud.

Duchesne, S. (2012). *La collaboration professionnelle entre enseignants : espaces de rencontre et de négociation*. Presses de l'Université du Québec.

Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, (61), 71–83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>

Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). *Including Learners with Intellectual Disabilities: Stressful for teachers? International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 293–308. <https://doi.org/10.1080/1034912032000120462>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023). *Les pôles territoriaux – Rapport des sept matinées de rencontre avec des directions de l'enseignement ordinaire* (Rapport officiel). Pacte pour un Enseignement d'Excellence. [https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2023/09/Infos-du-Pacte-2023-Poles-Rapport_matinees_directions_ordinaire.pdf]

Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Moniteur belge, 23 septembre 1997. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/21557_057.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2004). *Décret du 3 mars 2004 relatif à l'intégration des élèves dans l'enseignement ordinaire*. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/28737_018.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Les indicateurs de l'enseignement 2013*. Direction générale de l'Enseignement obligatoire.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Décret organisant l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques par les pôles territoriaux*. Moniteur belge. http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/43893_000.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Décret modifiant diverses dispositions relatives à l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire*. Moniteur belge.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques* (Doc. 44807). Centre de documentation administrative. https://galilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/44807_000.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Les indicateurs de l'enseignement 2019*. Direction générale de l'Enseignement obligatoire.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Décret portant création des pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale*. Moniteur belge. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/49439_002.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024). Circulaire 2652 relative au dispositif intégré d'aide et d'accompagnement – pôles territoriaux. Ministère de la Communauté française de Belgique. <https://galilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-01/20081212s33730.pdf>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). *Pacte pour un enseignement d'excellence*. <https://pacte-pourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>

Filion, L. J., & Lima, E. (2011). Le partage de la vision dans les très petites entreprises. *Entreprendre & Innover*, (10), 7-20. <https://doi.org/10.3917/entin.010.0007>

Fortier, M. P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : De la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39. DOI: <https://doi.org/10.7202/1054156ar>

Forlin, C. (2001). *Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers*. *Educational Research*, 43(3), 235–245. <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>

Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with disabilities in inclusive and traditional schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 25(3), 174–181. <https://doi.org/10.2511/rpsd.25.3.174>

Gather Thurler, M. (2000). *Changer la culture de l'école : Professionnaliser les enseignants, accompagner les réformes*. ESF.

Gaudreau, N., Frenette, É., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31–60.

Gaudreau, N., Fuchs, C., & Bouffard, T. (2008). Difficultés comportementales à l'école : Interactions entre l'élève, l'enseignant et l'environnement scolaire. *Revue de psychoéducation*, 37(1), 83–104.

Geurts, H., Duvivier, S., & Derobertmasure, A. (2020). L'inclusion en Fédération Wallonie-Bruxelles : Textes de loi et pratiques de classe, quel dialogue ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 65(1), 183–193.

Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3e éd.). Dunod.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Guillemette, F., Luckerhoff, J., Plouffe, M. J., & Fall, O. T. (2021). La recherche qualitative : une analyse du vécu humain. Clarification conceptuelle à partir de nos recherches avec des personnes marginalisées. *Enjeux et société*, 8(1), 10–35. <https://doi.org/10.7202/1076534ar>

Haeghele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193–206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>

Hachez, I. (2021). La consécration constitutionnelle du droit à l'inclusion des personnes en situation de handicap (art. 22ter) : de la duplication du cadre juridique au dessin de politiques publiques. *Journal des tribunaux*.

Hachez, I., & Vrielink, J. (Éds.). (2020). *Les grands arrêts en matière de handicap*. Larcier.

Henripin, M. (1994). Les pratiques locales du partenariat en éducation-travail au Québec. Dans C. Landry & F. Serre (Éds.), *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* (pp. 29-43). Presses de l'Université du Québec.

Haute école pédagogique du canton de Vaud. (2010, décembre). *Prismes : Revue pédagogique HEP Vaud* (No 13). Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Sénat de Belgique. (1970, 14 mai). Projet de loi sur l'enseignement spécial : Rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation nationale par M. Henckaerts (No 396). Sénat de Belgique. <https://www.lachambre.be/digidoc/DPS/S0763/S07630399/S07630399.pdf>

Sifer-Rivière, L. (2016). Chapitre 4. Enquêter par entretien : se saisir du discours et de l'expérience des personnes. In *Les recherches qualitatives en santé* (pp. 86–101). Armand Colin.

Hughes, M. (1996). *Special educational needs: A social approach*. Routledge.

Husson, L., & Pérez, J.-M. (2016). Handicap et inclusion à l'école : Entre mondialisation des droits et agir éducatif. *Carrefours de l'éducation*, (42), 187–200. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0187>

Jahan, A., & Ellibidy, A. (2017). A review of conceptual models for rehabilitation research and practice. *Rehabil Sci*, 2(2), 46–53.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Kazou, K. (2017). Analysing the definition of disability in the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Is it really based on a 'social model' approach? *International Journal of Mental Health and Capacity Law*, (23), 25–48.

Labelle, R. (2004). *Collaboration et travail en équipe : analyse des pratiques et enjeux*. Presses de l'Université Laval.

Lafortune, L., Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi, D. (2010). Inclusion et intégration vers une équité sociopédagogique. *Les sciences de l'éducation et de la formation*, 2728, 187205. <https://doi.org/10.4000/edso.16253>

Lahary, D. (2005). *Esquisse d'une théorie du partenariat pour servir dans la pratique* [PDF]. Association des directeurs de bibliothèques départementales de prêt (ADBBDP). <http://www.lahary.fr/pro/adbdp/lahary-adbdp-2005.pdf>

Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry & F. Serre (Dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* (p. 7-27). Presses de l'Université du Québec.

Laüt, G. (2013). De la communication à l'écoute. *L'Aide-Soignante*, 27(150), 19–20. <https://doi.org/10.1016/j.aidsoi.2013.07.012>

Leblanc, M. (2014). La collaboration entre des enseignants-ressources et des enseignants ordinaires : des relations incontournables davantage vécues spontanément que réfléchies et comprises. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 27–33.

Leblanc, P.-A. (2017). Épilepsie : les défis de l'intégration scolaire et professionnelle. Ligue francophone belge contre l'épilepsie. https://ligueepilepsie.be/IMG/pdf/2_-_leblanc_epilepsie_ecole.pdf

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2e éd.). de Boeck supérieur.

Leroyer, L., & Midelet, J. (2020). Personne ressource pour l'éducation inclusive : des discours et des actions révélateurs d'enjeux de formation et de recherche. *Polyhandicap et processus d'apprentissage*, 2020(1), 241256. Éditions La nouvelle revue – Éducation et société inclusives. <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2020-1-page-241?lang=fr>

Ligue des Droits de l'Enfant. (2024). La « troisième vie » de l'enseignement spécialisé. <https://www.liguedroitsenfant.be/10016/la-troisieme-vie-de-lenseignement-specialise/>

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. De Boeck Supérieur.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes* (1re éd., pp. 7–17). De Boeck Université.

Marquis, N. (2015). III. Le handicap, révélateur des tensions de l'autonomie. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 74(1), 109–130.

Mérini, C. (2006). Entre partenariat et collaboration : Repères pour penser la formation professionnelle des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 637–652. <https://doi.org/10.7202/015978ar>

Mitchell, D. (2005). Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (pp. 1–21). Routledge.

Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119–134.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.

Organisation mondiale de la santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)* (WHA.54.21). https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf

Organisation des Nations Unies. (2016). *Convention relative aux droits des personnes handicapées : Observation générale no 4 sur le droit à l'éducation inclusive*. https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=16594

Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2022). *Feuille de route pour le déploiement des pôles territoriaux*. <https://enseignement.be>

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147–181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.

Parlement de la Communauté française. (2009). *Projet de décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire : Rapport de commission, 630 (2008-2009) - N°3*. <https://archive.pfwb.be/10000000101c016>

Peltier, J.-P. (1997). *L'intégration scolaire : aspects pédagogiques et psychologiques*. Bruxelles : De Boeck.

Pelgrims, M., & Cèbe, S. (2010). *Besoins spécifiques et pratiques inclusives à l'école*. De Boeck.

Perrenoud, P. (2002). *Travailler en partenariat à l'école : une utopie nécessaire ?* [Texte en ligne]. Université de Genève. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_04.html

Perrenoud, P. (2001). Le métier d'élève et le sens du travail scolaire. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels*. De Boeck.

Pierard, A. (2012). *Intégration dans l'ordinaire, prémisses à l'insertion sociale des élèves à besoins spécifiques*. Analyse UFAPEC (No. 18.12). UFAPEC. <https://www.ufapec.be>

Pin, C. (2023). L'entretien semi-directif. *LIEPP Methods Brief/Fiches méthodologiques du LIEPP*.

Piquet, J. (2009). *Collaboration, coopération, coordination : repères pour une meilleure compréhension* [Rapport de recherche]. Institut Français de l'Éducation. <https://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/rapports/piquet-2009.pdf>

Plaisance, É. (2007). *La construction sociale de l'enfant inadapté*. Presses universitaires de France.

Plaisance, É. (2009). *L'école et la diversité*. Presses Universitaires de France.

Plaisance, É. (2011). L'éducation inclusive en question. *Revue française de pédagogie*, 177, 5–14. <https://doi.org/10.4000/rfp.3298>

Plaisance, É. (2018). « On n'est pas préparés pour ça ! » Le cri des professeurs face à l'éducation inclusive. Dans *De la raison inclusive à une éthique de la reconnaissance : Défis internationaux des politiques et pratiques d'éducation inclusive* (pp. 111-131). Érès.

Plaisance, É. (2024). Les défis de l'éducation inclusive. Le vocabulaire change. Les discriminations persistent. In HEP BEJUNE (Éd.), *Inclusion scolaire et inégalités : Perspectives plurielles et bilan sur les défis*. <https://hal.science/hal-04584034>

Pourtois, J.-M., & Desmet, P. (1997). *Psychopédagogie générale et sociale*. De Boeck Université.

Ramel, S., & Benoit, C. (2011). Les pratiques d'inclusion scolaire : Réflexions et perspectives. *Revue internationale de pédagogie*, 25(1), 75–92.

Ramel, S., & Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : Partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour penser l'éducation inclusive. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (57), 183–200. <https://doi.org/10.3917/spirale.057.0183>

Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Bureau fédéral pour l'égalité des personnes handicapées.

Rousseau, N. (2006). *Développement d'une pratique pédagogique inclusive par une activité de recherche-action. Projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices en collaboration avec le milieu de la recherche (Mesure 30054) – Bilan de recherche 2005-2006* [Rapport de recherche]. Chaire de recherche Normand-Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières.

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 71–90. <https://doi.org/10.25656/01:10288>

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M. É., & Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : Une métasynthèse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 21–40. <https://doi.org/10.25656/01:16094>

Sabatello, M., & Schulz, M. (2014). A short history of the international disability rights movement. *Human rights and disability advocacy*, 13-24.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Schmidt, K. (1994). Cooperative works and its articulation: requirements for computer support. *Le Travail Humain*, 57(4), 345-366.

Schreiber, A. (2020). *Quels sont les obstacles psycho-sociaux rencontrés par les acteurs institutionnels dans le cadre de la mise en place du processus d'inclusion des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement des élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage, dans l'enseignement fondamental ordinaire en Belgique francophone ?* [Mémoire de master, Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:28426>

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metanalysis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>

Sifer-Rivière, L. (2016). Chapitre 4. Enquêter par entretien: se saisir du discours et de l'expérience des personnes. In *Les recherches qualitatives en santé* (pp. 86-101). Armand Colin.

Slimi, F. (2024). *Comment les enseignants traduisent les discours politiques d'inclusion scolaire dans la mise en place des aménagements raisonnables ?* [Mémoire de master, UCLouvain].

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.

Tremblay, G. (2003). Les partenariats : stratégies pour une économie du savoir. *Distances et savoirs*, 1(2), 191-208. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-2-page-191.htm>

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, accès et qualité*. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

UNESCO. (2009). *L'éducation inclusive : Le chemin de l'avenir*. Conférence internationale sur l'éducation, 48e session. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_fre

Unia. (2018). *Oui, l'enseignement inclusif fonctionne !* <https://www.unia.be/fr/articles/oui-lenseignement-inclusif-fonctionne>

Unia. (2023). *Apprendre et étudier avec un handicap : Les aménagements raisonnables dans l'enseignement*. Unia. <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/lecole-de-ton-choix-avec-un-handicap-les-amenagements-raisonnables-dans-lenseignement>

Unia. (n.d.). *Comment parvenir à un enseignement inclusif*. En ligne : <https://www.unia.be/fr/domaines-daction/enseignement/enseignement-inclusif/comment-parvenir-a-un-enseignement-inclusif>

Vanderfaellie, J., Van Hove, G., De Schauwer, E., & Roose, R. (2003). Attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire : état des lieux et pistes d'intervention. *Éducation et socialisation*, 9(1), 45–60.

Vanderstraeten, M. (2015). II. Définir, c'est exclure : le cas du handicap. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 74(1), 91–108.

Vandeveldde-Rougale, A., & Fugier, P. (dir.). (2019). *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 160). Érès.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286.

Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125–152). Presses de l'Université du Québec.

Wallonie-Bruxelles Enseignement. (2022, octobre). *Rapport d'activités 2022* (ISSN 2953-0490). https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/images/Actu_WBE/WBE_RA2022_WBE_web_1.pdf

Wyldavsky, A. (1986). *Speaking truth to power: The art and craft of policy analysis*. Transaction Publishers.

Article de presse

Hutin, C. (2022, 4 avril). Les pôles territoriaux bouleversent le processus d'intégration. *Le Soir*. <https://www.lesoir.be/434149/article/2022-04-04/les-poles-territoriaux-bouleversent-le-processus-dintegration>

Illustrations

Comblain, A. (2023-2024). *Illustration de l'intégration et de l'inclusion* [Support de cours, Université de Liège].

Hachez, I., & Vrielink, J. (Dir.). (2020). *Les grands arrêts en matière de handicap*. Autonomi-Cap. <https://autonomicap-usaintlouis.org/wp-content/uploads/2020/09/Ccl%C2%B0-Grands-arrets-handicap.pdf>