

Étude quantitative transversale concernant l'attitude des enseignants d'écoles primaires ordinaires vis-à-vis de l'inclusion éducative

Auteur : Pelegrin Y Aguilar, Anne-Sophie

Promoteur(s) : Monseur, Christian

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

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

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/17369>

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.

Étude quantitative transversale
concernant l'attitude des enseignants
d'écoles primaires ordinaires vis-à-vis de
l'inclusion éducative

Mémoire présenté par Anne-Sophie PELEGRIN Y AGUILAR
en vue de l'obtention du diplôme de master en sciences de
l'éducation, à finalité enseignement

Promoteur : Christian Monseur

Lecteurs : Valérie Quittre

Annick Fagnant

Année académique 2022 – 2023

Remerciements

Je tiens à exprimer ici mes remerciements.

Merci à mon promoteur, Monsieur Christian Monseur, qui a répondu à mes questions et m'a fourni un feedback tout au long du processus.

Merci à Madame Isabelle Delnooz pour la relecture et la correction de la forme langagière du travail.

Merci aux cinq enseignants du primaire qui m'ont aidé à élaborer mon questionnaire dans le cadre des laboratoires cognitifs.

Merci aux directeurs des écoles primaires de la Communauté germanophone qui ont aimablement transmis mon questionnaire à leurs enseignants.

Et enfin, merci à tous les enseignants du primaire qui ont participé à mon étude et qui ont ainsi contribué à son élaboration.

Remarque

Dans le présent mémoire, la forme masculine est utilisée. Ce choix résulte d'une volonté de faciliter la lecture du mémoire. Néanmoins, bien entendu, « enseignant » fait également référence à « enseignante » et « directeur » à « directrice ».

Table des matières

I. INTRODUCTION.....	1
II. REVUE DE LITTÉRATURE	3
1. L'INCLUSION SCOLAIRE, C'EST QUOI ?.....	3
1.1 LES NOTIONS DE BASES DE L'INCLUSION SCOLAIRE	3
1.2 LE CONTEXTE DE L'INCLUSION SCOLAIRE	6
1.3 LE POURQUOI DE L'INCLUSION SCOLAIRE	8
1.4 LE COMMENT DE L'INCLUSION SCOLAIRE	10
2. ATTITUDE ENVERS L'INCLUSION EDUCATIVE	14
2.1 L'IMPORTANCE DE L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS	14
2.2 DEFINITION DE L'ATTITUDE.....	15
2.3 UN APERÇU DES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ENVERS L'ÉDUCATION INCLUSIVE RAPPORTES DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE	16
2.4 FACTEURS D'INFLUENCE SUR L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS	17
2.5 L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS DE LA COMMUNAUTE GERMANOPHONE ENVERS L'INTEGRATION DANS LES ECOLES ORDINAIRES.....	22
3. CONCLUSION	24
III. CONCEPTION DE RECHERCHE	25
1. QUESTIONS ET HYPOTHÈSES.....	25
2. MÉTHODOLOGIE.....	27
IV. PRESENTATION DES RESULTATS	35
1. PARTIE A « CROYANCES ET CONVICTIONS »	35
1.1. VALEURS GENERALES DE L'INCLUSION	35
1.2. ADEQUATION DE LA CG.....	37
1.3. ANALYSES DE LA PARTIE A.....	37
2. PARTIE B « SENSATIONS ».....	38
2.1. SENTIMENT DE COMPÉTENCE	39
2.2. SENTIMENTS CONCERNANT LES DIFFERENTES CONDITIONS D'INCLUSION	39
2.3. POSITIONNEMENT DE LA DIRECTION	40
2.4. SENTIMENT CONCERNANT LES ADAPTATIONS NECESSAIRES.....	41
2.5. ANALYSES DE LA PARTIE B	42
3. PARTIE C « PREPARATION A L'ACTION »	43
3.1. DISPOSITION GÉNÉRALE À AGIR	43
3.2. DISPOSITION D'INCLURE LES ENFANTS AVEC DES DEFICIENCES MOTRICES OU SENSORIELS	44

3.3. ANALYSES DE LA PARTIE C	45
4. PARTIE D « EXPERIENCES EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT INCLUSIF »	46
4.1. AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....	46
4.2. SENTIMENTS CONCERNANT LA COMMUNICATION.....	46
4.3. ANALYSES DE LA PARTIE D.....	47
5. RELATIONS ENTRE LES RÉSULTATS	47
5.1. RELATION ENTRE LES DIFFERENTS FACTEURS.....	48
5.2. RESULTATS EN RAPPORT AVEC LES FACTEURS CONTEXTUELS	50
6. QUESTIONS OUVERTES	54
6.1. ASPECTS EN FAVEUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE DANS LA CG	54
6.2. ASPECTS QUI S'OPPOSENT A L'INCLUSION SCOLAIRE DANS LA CG.....	56
6.3. BESOINS LIES A L'ENSEIGNEMENT INCLUSIF	57
<u>V. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION</u>	<u>58</u>
1. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	58
2. LIMITES ET PERSPECTIVES	64
<u>VI. CONCLUSION</u>	<u>66</u>
<u>VII. REFERENCES</u>	<u>68</u>
1. REFERENCES PEER-REVIEWED	68
2. AUTRES REFERENCES.....	73
3. REFERENCES CITEES PAR AUTRES REFERENCES CONSULTEES	75

Table des annexes

VIII. ANNEXES	79
ANNEXE 1 – LETTRE D'ACCOMPAGNEMENT DU QUESTIONNAIRE	79
1.1. LETTRE D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN FRANÇAIS	79
1.2. LETTRE D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN ALLEMAND	80
ANNEXE 2 – QUESTIONNAIRE.....	82
2.1. QUESTIONNAIRE EN FRANÇAIS	82
2.2. QUESTIONNAIRE EN ALLEMAND.....	89
ANNEXE 3 – LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	96
3.1. EN FRANÇAIS.....	96
3.2. EN ALLEMAND	99
ANNEXE 4 – CODEBOOK	104
ANNEXE 5 – CORRELATIONS ENTRE LES FACTEURS D'ATTITUDE	106
ANNEXE 6 – RESULTATS DES FACTEURS MISE EN RELATION AVEC LES VARIABLES CONTEXTUELLES.....	108
6.1. CORRELATION ENTRE LE SEXE DE L'ENSEIGNANT ET LES FACTEURS DE L'ATTITUDE.....	108
6.2. CORRELATION ENTRE LE NOMBRE D'ANNEES DE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT ET LES FACTEURS DE L'ATTITUDE	108
6.3. CORRELATION ENTRE L'EXISTENCE D'UNE ECOLE SPECIALISE DANS LA COMMUNE ET LES FACTEURS DE L'ATTITUDE.....	108
6.4. CORRELATION ENTRE L'ENSEIGNEMENT DANS UNE CLASSE D'AGE MIXTE ET LES FACTEURS DE L'ATTITUDE	109
6.5. ANALYSES DE VARIANCE DE L'ATTITUDE SUR LES FACTEURS SELON L'INTEGRATION DE LA THEMATIQUE DE L'INCLUSION DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS	109
6.6. CORRELATION ENTRE LA FORMATION A LA PEDAGOGIE SPECIALISE ET LES FACTEURS DE L'ATTITUDE	118
6.7. CORRELATION ENTRE LE CONTACT PREALABLE AVEC DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP ET LES FACTEURS DE L'ATTITUDE.....	118
6.8. CORRELATION ENTRE L'EXPERIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP ET LES FACTEURS DE L'ATTITUDE.....	119
6.9. ANALYSES DE VARIANCE DE L'ATTITUDE SUR LES FACTEURS SELON LA QUALITE DE L'EQUILIBRE ENTRE TRAVAIL ET TEMPS LIBRE CHEZ LES ENSEIGNANTS	119
ANNEXE 7 – RESULTATS DES QUESTIONS OUVERTS	129
7.1. QUESTION 1 - QUEL(S) ASPECT(S) PLAIDE(NT), SELON VOUS, EN FAVEUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE EN COMMUNAUTE GERMANOPHONE ?.....	129
7.2. QUESTION 2 - QUEL(S) ASPECT(S) PLAIDE(NT), SELON VOUS, EN DEFAVEUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE EN COMMUNAUTE GERMANOPHONE ?.....	137
7.3. QUESTION 3 - IMAGINEZ QU'A PARTIR DE 2026, TOUTES LES ECOLES PRIMAIRES DEVRONT ETRE INCLUSIVES (C'EST-A-DIRE QU'IL N'Y AURA PLUS D'ECOLES SPECIALISEES). DE QUOI AURIEZ-VOUS BESOIN POUR TRAVAILLER AINSI ?	149
ANNEXE 8 – RESUME DU MEMOIRE	168

Table des tableaux

<i>Tableau 1 : statistiques descriptives des items mesurant les attitudes à l'égard de l'intégration (Schmitz et al., 2016))</i>	24
<i>Tableau 2 : répartition des enseignants de l'échantillon en fonction du sexe et de la langue du questionnaire</i>	28
<i>Tableau 3 : sources des items par lot du questionnaire</i>	31
<i>Tableau 4 : items du facteur 1A</i>	36
<i>Tableau 5 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 1A des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 1A (raw alpha)</i>	36
<i>Tableau 6 : items du facteur 2A</i>	37
<i>Tableau 7 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 2A des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 2A (raw alpha)</i>	37
<i>Tableau 8 : Nombre de réponses, score moyen, écart type et coefficient de variation de la partie A</i>	38
<i>Tableau 9 : items du facteur 1B</i>	39
<i>Tableau 10 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 1B des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 1B (raw alpha)</i>	39
<i>Tableau 11 : items du facteur 2B</i>	40
<i>Tableau 12 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 2B des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 2B (raw alpha)</i>	40
<i>Tableau 13 : items du facteur 3B</i>	40
<i>Tableau 14 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 3B des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 3B (raw alpha)</i>	41
<i>Tableau 15 : items du facteur 4B</i>	41
<i>Tableau 16 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 4B des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 4B (raw alpha)</i>	41
<i>Tableau 17 : Nombre de réponses, score moyen, écart type et coefficient de variation de la partie B</i>	43
<i>Tableau 18 : items du facteur 1C</i>	43
<i>Tableau 19 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 1C des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 1C (raw alpha)</i>	44
<i>Tableau 20 : items du facteur 2C</i>	45
<i>Tableau 21 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 2C des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 2C (raw alpha)</i>	45
<i>Tableau 22 : Nombre de réponses, score moyen, écart type et coefficient de variation de la partie C</i>	45
<i>Tableau 23 : items du facteur 1D</i>	46
<i>Tableau 24 : items du facteur 2D</i>	47
<i>Tableau 25 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 2D des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 2D (raw alpha)</i>	47

<i>Tableau 26 : Nombre de réponses, score moyen, écart type et coefficient de variation de la partie D.....</i>	<i>47</i>
<i>Tableau 27 : corrélations entre les facteurs.....</i>	<i>48</i>
<i>Tableau 28 : Nombre de sujets par aspect en faveur de l'inclusion scolaire dans la CG.....</i>	<i>55</i>
<i>Tableau 29 : Nombre de sujets par aspect en défaveur de l'inclusion scolaire dans la CG.....</i>	<i>56</i>
<i>Tableau 30 : Nombre de sujets par besoin lié à l'inclusion scolaire dans la CG</i>	<i>57</i>

I. Introduction

« Chaque enfant a le droit d'être scolarisé dans une école ordinaire. Tous les enfants peuvent apprendre et profiter les uns des autres » (Enseignant, annexe 7, p.134).

L'inclusion scolaire est un thème qui occupera encore l'agenda de la politique mondiale dans les années à venir (Srivastava et al., 2017). Bien au-delà des multiples et diverses raisons sociales, politiques, éthiques ou de psychologie du développement qui sont en sa faveur, l'inclusion constitue avant tout un droit humain. En effet, chaque personne et chaque enfant a le droit de fréquenter une école ordinaire et d'apprendre avec tous les autres enfants (Nations Unies, 2016).

Dans cette perspective, la Belgique n'est pas seulement appelée à mettre en œuvre l'inclusion scolaire pour respecter les droits de l'homme mais, en tant qu'État membre des Nations Unies, elle est aussi obligée de développer un système éducatif inclusif (Nations Unies, 2016). Pourtant, comme le constate l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) en 2022, la Belgique - et plus spécifiquement la Communauté germanophone de Belgique (CG) - ne peut pas encore se targuer de posséder un système d'éducation inclusif. En effet, elle doit encore surmonter quelques obstacles pour pouvoir se dire inclusive. En 2022, environ 173 élèves du primaire de la communauté germanophone fréquentaient encore une école spécialisée (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft, 2022). Pourtant, selon les Nations Unies (2016, p.3), « [...] les États parties doivent tout mettre en œuvre pour que les personnes handicapées exercent leur droit à l'éducation, grâce à un système éducatif qui pourvoie à l'inclusion de tous les élèves, notamment de ceux qui présentent un handicap, à tous les niveaux d'enseignement [...], sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres. »

Les responsables politiques et les équipes éducatives doivent donc se concerter pour identifier les moyens qui permettront de lever les derniers obstacles. En effet, une décision politique à elle seule ne suffit généralement pas : l'adhésion des équipes éducatives constitue souvent la meilleure garantie pour l'implémentation et le succès d'une réforme (Srivastava et al., 2017). En effet, pour que l'inclusion et les changements structurels qu'elle nécessite dans les écoles

soient efficaces, les enseignants doivent montrer des attitudes positives à son égard (Avramidis et al., 2000).

Dans ce contexte, il importe de dresser le portrait attitudinal des enseignants de la CG à l'égard de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques et d'en examiner son impact. À ce jour, l'attitude des enseignants constitue-t-elle un des obstacles que la CG doit lever ou peut-elle être considérée comme un levier du développement de l'éducation inclusive ?

Cette recherche a donc pour objectif de décrire l'attitude des enseignants du primaire de la CG vis-à-vis du thème de l'inclusion scolaire. Globalement, les enseignants y sont-ils plutôt favorables ou défavorables ? Existe-t-il éventuellement des facteurs associés à une attitude plutôt positive ou plutôt négative ?

Afin d'établir ce portrait, un questionnaire d'auto-évaluation a été élaboré et administré aux enseignants du primaire de la CG. L'analyse des données recueillies grâce à celui-ci et l'interprétation de résultats permettront de cerner l'attitude des équipes éducatives. Toutefois, avant d'aborder ces résultats, il importe de préciser le concept « d'inclusion scolaire ». Ensuite, une revue de la littérature scientifique apportera des précisions sur des recherches antérieures qui évaluent les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion. Les principaux résultats de ces recherches seront présentés et ce, afin de déterminer s'il est possible de dégager des tendances. Les résultats d'une enquête menée en 2016 sur l'attitude des enseignants du primaire de la CG à l'égard de l'intégration scolaire seront également évoqués.

Ainsi, les résultats issus du questionnaire de la présente recherche seront interprétés à l'aune de la littérature scientifique, ce qui permettra finalement de dresser un bilan de l'attitude des enseignants du primaire de la CG à l'égard de l'inclusion scolaire.

II. Revue de littérature

1. L'inclusion scolaire, c'est quoi ?

Dans un premier temps, la question de recherche est donc placée dans un cadre et un contexte. Que signifie exactement l'inclusion scolaire ? Que comprend-elle ? Pourquoi est-elle réclamée ? Et qu'en est-il dans la Communauté germanophone de Belgique ?

1.1 Les notions de bases de l'inclusion scolaire

Inclusion scolaire

L'importance de l'inclusion scolaire est largement reconnue au niveau mondial, mais il règne une confusion quant à la signification exacte du terme (Van Mieghem et al., 2020). Selon Materechera (2020), la définition diffère en fonction du contexte dans lequel le terme est utilisé. Lindmeier et Lütje-Klose (2015) décrivent à ce sujet trois conceptions différentes de l'inclusion scolaire - une conception étroite (1), une conception vaste (2) et une conception étroite un peu plus large (3) :

La première approche, la conception étroite (1) s'adresse en premier lieu aux personnes en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. D'après cette conception, l'inclusion tente de modifier le système scolaire de sorte que ces personnes puissent participer à la vie et à l'apprentissage dans les écoles ordinaires. En revanche, la deuxième acception (2) est très large, car elle se réfère à toutes les caractéristiques de diversité qui peuvent se présenter chez les élèves. Cette définition ne se limite donc pas aux enfants en situation de handicap, mais concerne également, par exemple, les enfants réfugiés, les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, les enfants dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, les enfants surdoués ou les enfants présentant toute autre caractéristique. Il s'agit de veiller à ce que le système scolaire puisse gérer la diversité de tous les enfants (Armstrong et al., 2011). La troisième perspective (3) consiste en la prise en compte et l'adaptation du système scolaire, en particulier pour les groupes vulnérables de la société (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Dans ce cas également, le concept ne se limite donc pas exclusivement aux élèves en situation de handicap. Toutefois, contrairement à la deuxième acception qui se veut plus large, il ne s'applique pas à tous les enfants, mais spécifiquement

aux groupes d'enfants appartenant à des minorités marginalisées dans la société, selon la devise « L'éducation pour tous et surtout pour certains » (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, p.9) [traduction libre].

Dans le cadre de cette recherche, la notion d'inclusion au sens strict est utilisée, c'est-à-dire l'adaptation du système scolaire aux élèves en situation de handicap ou avec besoins éducatifs particuliers. En effet, comme l'objectif de cette recherche est de mettre en évidence l'attitude des enseignants de la Communauté germanophone vis-à-vis de l'inclusion et que, selon OECD (2022), la Communauté germanophone utilise la notion d'inclusion au sens strict, la référence à cette acception garantit la cohérence de cette démarche.

Besoins éducatifs particuliers

Que faut-il entendre par « besoins éducatifs particuliers » (en anglais « special educational needs ») ? Selon de Boer et ses collègues (2011), le terme « besoins éducatifs particuliers » a largement remplacé le terme « handicap » dans le contexte de l'inclusion. Un changement de perspective s'est opéré : de la déficience de la personne vers ses besoins dans le système éducatif (de Boer et al., 2011). L'accent n'est donc plus mis sur la déficience de l'élève, mais sur l'expression de ses besoins pour se développer et s'épanouir à l'école. Ces besoins peuvent être déclenchés par la déficience. Cependant, ce n'est pas la déficience qui est considérée comme la « cause » des adaptations nécessaires dans le contexte scolaire, mais plutôt l'absence de structure et l'inadéquation de l'environnement scolaire vis-à-vis des besoins de tous les enfants. Ainsi, une évolution de la perception de la « déficience » est également constatée par l'Organisation Mondiale de la Santé en 2011 : « le point focal pour la définir n'est pas la personne [...] mais le degré auquel la personne est capable de fonctionner avec succès selon les exigences de tout environnement ou contexte » (Soresi et al., 2011, p.16) [traduction libre].

L'OCDE (2022, p.135) cite Cerna et ses collaborateurs (2021) pour décrire que dans la Communauté germanophone de Belgique, les « besoins éducatifs particuliers » ne sont pas définis comme étant les « besoins éducatifs des élèves souffrant d'un large éventail de handicaps physiques, de conditions médicales, de difficultés intellectuelles, ou de problèmes émotionnels ou comportementaux » [traduction libre], comme c'est le cas au niveau international. Au contraire, la notion est utilisée dans la CG lorsqu'il existe un besoin de

soutien chez un élève (éventuellement déclenché par des troubles, des déficiences ou des inadaptations) qui ne peut pas être satisfait par les structures régulières des écoles ordinaires. Par exemple, un enfant souffrant du trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) ne présente pas en soi un besoin éducatif spécial. Ce n'est que lorsque son handicap crée de tels besoins que l'école ordinaire ne peut pas y répondre sans mesures particulières. Ainsi, bien que la CG ne catégorise pas les élèves en fonction de leur situation de handicap, elle possède néanmoins une typologie qui répartit les élèves atteints de besoins éducatifs particuliers en cinq domaines différents : troubles des performances partielles (troubles tels que la dyslexie ou la dyscalculie), troubles de l'apprentissage (troubles associés à un faible quotient intellectuel (entre 70 et 85) ou à de faibles fonctions cognitives), retards de développement (divers troubles tels que le trouble du spectre autistique), problèmes socio-émotionnels (comme les troubles du comportement, traumatismes ou troubles de l'attachement) et problèmes médicaux (tels que l'épilepsie ou les problèmes cardiaques) (OCDE, 2022, p.142). Cette typologie sert à mettre en place des mesures de soutien appropriées pour l'enfant, en fonction du domaine de la typologie auquel ses caractéristiques correspondent.

Intégration scolaire

Pour clarifier le concept d'inclusion, celui-ci doit également être distingué du concept d'intégration. En effet, le concept d'inclusion se démarque fortement du concept d'intégration. Ce dernier implique un effort qui permet l'adaptation d'un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers au système scolaire ordinaire grâce à des dispositifs d'aide et de soutien. Des mesures de soutien sont donc proposées à l'enfant pour qu'il puisse apprendre dans le système scolaire existant. Dans le cas de l'inclusion, le but n'est pas de faire en sorte que l'enfant s'adapte, mais de transformer l'ensemble du système pour qu'il devienne un lieu d'apprentissage adapté pour tous les enfants (Avramidis et al., 2000 ; Piller & Born, 2022 ; Thomas, 1997). Dans le cadre de l'inclusion, il ne s'agit donc pas de permettre à certains élèves de participer à l'enseignement par le biais d'une aide, mais de concevoir l'enseignement en amont de façon à ce que tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques, puissent y participer. L'inclusion est donc l'affaire de tous (Piller & Born, 2022).

1.2 Le contexte de l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire est un concept qui s'est développé à l'échelle mondiale et qui continue à se développer actuellement. En 1990, les Nations Unies ont lancé l'idée de « l'éducation pour tous » (« Education for All »), qui inclut les enfants en situation de handicap dans l'éducation. D'autres législations internationales, comme la Déclaration de Salamanque de 1994, selon laquelle toutes les écoles doivent accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques, constituent la ligne directrice de l'inclusion scolaire (Srivastava et al., 2017 ; Werning, 2014). La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH) a finalement été adoptée. Elle inclut explicitement les élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires (Steen & Wilson, 2020). L'article 24 de la Convention des Nations Unies stipule que tous les États membres doivent développer un système éducatif inclusif aussi rapidement et efficacement que possible (Srivastava et al., 2017 ; UNIA, 2019). Le développement de ce système inclusif risque d'être entravé par tout phénomène de ségrégation dans le système scolaire et par la co-existence d'écoles « ordinaires » et d'écoles « spécialisées ». Or, dans la CNUDPH, les Nations Unies ont explicitement stipulé que tous les élèves, à tous les niveaux, doivent pouvoir bénéficier d'un cadre inclusif et cela sans aucune exception (UNIA, 2019). En tant qu'État membre, la Belgique est donc également tenue de mettre en place un système d'éducation inclusif à tous les niveaux aussi rapidement que les ressources le permettent.

Toutefois, le système scolaire belge ne répond pas encore aux exigences internationales en matière d'école inclusive (UNIA, 2019). En 2014 et 2015, les Nations Unies se disent préoccupées par le système scolaire belge, estimant que la ségrégation scolaire présente dans le système belge était très prononcée. Ainsi, trop d'enfants sont encore orientés vers l'enseignement spécialisé plutôt que vers l'enseignement ordinaire. De même, trop d'enfants appartenant à des minorités sociales ou à des familles issues de milieux défavorisés sont orientés trop rapidement vers des écoles spécialisées. C'est pourquoi la Belgique compte encore l'un des systèmes scolaires les plus inégalitaires d'Europe (OCDE, 2018). Mais qu'en est-il spécifiquement de la Communauté germanophone de Belgique ?

Dans la Communauté germanophone de Belgique, les premières écoles spécialisées pour les enfants en situation de handicap et ayant des besoins éducatifs particuliers se sont développées dans les années 1960. Les premiers élèves atteints de besoins éducatifs particuliers ont été intégrés dans des écoles ordinaires à partir de la fin des années 1980. Dans les années 1990, des conditions légales ont été rédigées pour réglementer l'intégration des élèves avec besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires (Schmitz et al., 2016).

En 2009, le « Förderdekret » (« Décret relatif au soutien des élèves ayant des besoins spécifiques ») entre en vigueur. Il vise à améliorer la qualité de l'éducation (inclusive). Les écoles spécialisées se sont notamment regroupées pour créer le « Centre pour la pédagogie spécialisée » (Zentrum für Förderpädagogik - ZFP). Sa mission est de soutenir les écoles ordinaires sur leur chemin vers l'inclusion. En outre, créé en 2011, le « centre de compétences » opérationnalise le rôle de soutien du ZFP (OCDE, 2022).

Il existe aujourd'hui quatre écoles spécialisées dans la CG. Trois font partie du ZFP (Eupen, St. Vith, Bütgenbach) et une est rattachée à l'école Pater Damian (Eupen). L'école spécialisée de Bütgenbach adopte une approche inclusive : elle accueille aussi bien des élèves avec des besoins éducatifs particuliers que des élèves ordinaires. Chacune des quatre écoles spécialisées de la CG doit être en mesure d'accueillir et de soutenir des enfants en situation de handicap ou avec des besoins éducatifs particuliers, quels qu'ils soient. Enfin, en 2012, un décret est paru pour lutter contre les discriminations, rendant obligatoire le recours aux aménagements raisonnables en faveur des élèves en situation de handicap dans le système scolaire entier (OCDE, 2022). Par aménagements raisonnables, les Nations Unies (2006, p.9) entendent « les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas une charge disproportionnée ou excessive, si nécessaire dans un cas particulier, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice sur une base d'égalité avec les autres de tous les droits de l'homme et libertés fondamentales » [traduction libre]. Les enseignants des écoles ordinaires devraient donc désormais proposer de petites aides et adaptations pour que tous les enfants puissent participer à la vie scolaire.

En 2014, les centres psycho-médicaux-sociaux, les centres de santé scolaire et les structures de soutien aux enfants et aux familles se sont regroupés pour créer « KALEIDO » (UNIA, 2019). Cette structure joue notamment un rôle déterminant dans les projets d'intégration des enfants avec besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires.

Depuis 2017, le nombre d'élèves avec besoins éducatifs particuliers intégrés dans des écoles ordinaires de la CG a augmenté de manière significative. Le nombre d'élèves scolarisés dans une école spécialisée a également augmenté. Par exemple, en 2017, 254 élèves étaient scolarisés dans des écoles spécialisées et en 2020, ils étaient 319 (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft, 2021, cité par OCDE, 2022).

Dans la CG, l'inclusion est considérée comme une priorité élevée, mais les actions actuelles visent à intégrer les élèves avec besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires plutôt que de pratiquer l'inclusion (UNIA, 2019). Ainsi, au quotidien, le terme « inclusion » est aussi souvent utilisé comme synonyme de « l'intégration » par les acteurs scolaires (Piller & Born, 2022).

L'OCDE (2022) identifie la priorité accordée à l'inclusion en CG comme un point fort du système éducatif. Cependant, la CG devrait, entre autres, élargir sa conception étroite et limitée de l'inclusion à toute forme de diversité, proposer une offre plus large de formation et d'entraînement des enseignants dans ce domaine et utiliser davantage la différenciation et l'évaluation formative en classe (OCDE, 2022).

Le système éducatif de la CG est donc encore loin de pouvoir être qualifié d'inclusif, mais les réformes et les mesures en cours vont dans la bonne direction (OCDE, 2022).

1.3 Le pourquoi de l'inclusion scolaire

Comme évoqué précédemment, l'inclusion est un point majeur de l'agenda politique mondial. Mais pourquoi le discours en faveur de l'éducation inclusive est-il si fort ? Quels sont les aspects qui parlent en faveur de l'inclusion scolaire et lesquels sont en revanche contre ?

Tout d'abord, notons que l'inclusion scolaire exige une restructuration importante des pratiques scolaires actuelles, ce qui pourrait exercer une certaine pression sur les enseignants (Avramidis et al., 2000). Cela représente un inconvénient majeur, surtout à une époque où les enseignants se plaignent d'une pression et d'un stress excessifs au travail (OECD, 2019).

En outre, les élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers risquent de moins bien s'intégrer auprès de leurs camarades des écoles ordinaires. Ils pourraient être moins bien acceptés et se faire moins d'amis (Pijl et al., 2008 ; Yu et al., 2005).

En outre, Litvack et ses collègues (2011) rapportent que les élèves ordinaires de l'école primaire très performants sur le plan scolaire qu'ils ont interviewés ont le sentiment que l'enseignement inclusif ou la prise en compte des enfants ayant des besoins particuliers ont un impact négatif sur leur apprentissage.

D'autre part, Lamport et ses collègues (2012, cités par Hernandez et al., 2016) décrivent l'inclusion scolaire comme une opportunité importante pour les enfants de se socialiser. Ainsi, Sharma et Maphatra (2007, cités par Mieghem et al., 2020) notent que les élèves en situation de handicap qui fréquentent une école ordinaire nouent automatiquement plus de contacts sociaux et d'amitiés. De même, dans l'étude de Scheepstra et ses collègues (1999), des parents déclarent placer leurs enfants en situation de handicap dans une école ordinaire afin de leur donner la possibilité d'avoir des interactions sociales avec leurs pairs.

En outre, Sharma et Maphatra (2007, cités par Mieghem et al., 2020) rapportent que les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles ordinaires présentent moins de comportements inappropriés, atteignent davantage d'objectifs d'apprentissage individuels et sont davantage inclus dans les environnements sociaux au-delà de l'école. Les écoles inclusives semblent être le moyen le plus efficace d'offrir la meilleure éducation possible aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994, cité par Yan & Sin, 2014) et d'améliorer leur réussite scolaire (Lamport et al., 2012, cités par Hernandez et al., 2016).

Les élèves ordinaires semblent néanmoins bénéficier eux aussi de l'inclusion scolaire. Avramidis et ses collègues (2000) suggèrent que l'éducation des élèves ordinaires ne souffre pas de l'inclusion d'élèves en situation de handicap. Au contraire, cela leur permet de développer une meilleure compréhension et une plus grande appréciation de la diversité ainsi que le respect envers les autres. Ils ont également la possibilité de nouer des amitiés étroites avec des enfants très différents et de se développer eux-mêmes en enseignant à d'autres enfants. Mais surtout, ils ont la possibilité d'apprendre à vivre dans une société inclusive (Sharma & Maphatra, 2007, cités par Mieghem et al., 2020). En outre, selon UNIA (2019), le concept (large) d'inclusion scolaire est conçu de manière à apporter un avantage à tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques.

Les écoles inclusives peuvent donc rendre les enfants et les jeunes plus tolérants, plus humains et plus ouverts à la diversité (Thomas, 1997). À cet égard, l'UNESCO (2009) décrit que

l'éducation inclusive constitue la base d'une société juste. L'inclusion scolaire peut donc contribuer à la formation d'une société tolérante, juste et inclusive. En effet, les personnes en situation de handicap ou avec besoins éducatifs particuliers ont la possibilité de participer activement à la vie de la communauté scolaire et, plus tard, de la société (UNIA, 2019). Dans le même ordre d'idées, Materechera (2020) estime que l'inclusion conduit à une plus grande équité dans le système éducatif. En effet, l'inclusion scolaire répond au droit de tous les enfants « d'être valorisés de manière égale, traités avec respect et de bénéficier de l'égalité des chances au sein du système ordinaire » (Avramidis, 2000, p.192) [traduction libre]. L'éducation inclusive est donc un droit auquel chaque personne peut prétendre.

De plus, l'UNESCO (2009) souligne deux autres raisons en faveur de l'éducation inclusive : d'une part, au niveau pédagogique, l'éducation inclusive est une réponse aux différences et aux besoins individuels de tous les enfants, formant ainsi un enseignement approprié dans lequel tous les enfants peuvent s'épanouir. D'autre part, il serait moins coûteux de regrouper tous les élèves dans les écoles existantes plutôt que d'organiser différents types d'écoles. L'OCDE estime que le coût d'un système combinant des écoles spécialisées et des écoles ordinaires est sept à neuf fois plus élevé que celui d'un système scolaire dans lequel les élèves avec besoins éducatifs particuliers sont inclus dans des écoles ordinaires. Néanmoins, le passage d'un système scolaire ségrégatif à un système scolaire inclusif entraîne des coûts, mais à long terme, ceux-ci peuvent être compensés et même réduits (UNIA, 2019).

En conclusion, Werning (2014) constate qu'il n'est pas possible de trouver des résultats empiriques qui présentent des arguments forts contre l'inclusion. Au lieu de cela, force est de constater qu'un enseignement inclusif est possible et qu'il stimule fortement les enfants sur le plan social et humain, en leur permettant de nouer des contacts et de lutter contre les préjugés (Walter-Klose, 2013, cité par Werning, 2014). En effet, afin d'atteindre une bonne qualité d'éducation pour tous, il faut penser et agir de manière inclusive (Piller & Born, 2022).

1.4 Le comment de l'inclusion scolaire

Comment l'inclusion doit-elle être abordée dans les écoles pour garantir une bonne qualité d'éducation pour tous ? Quels sont les facteurs à prendre en compte pour une mise en œuvre réussie ? Les Nations Unies (2016, p. 4-5) distinguent neuf caractéristiques qui font la

spécificité d'un système éducatif inclusif : un cadre propice à l'apprentissage, une approche systémique, un milieu éducatif solidaire, la reconnaissance de l'importance des partenariats, une approche centrée sur la personne dans tous ses dimensions, une formation du personnel enseignant, l'efficacité de la progression, un suivi, le respect et la valorisation de la diversité.

Un cadre propice à l'apprentissage fait partie des caractéristiques d'une école inclusive. L'environnement scolaire doit donc être accessible à tous et permettre à tous les enfants de se sentir appartenir au groupe scolaire et de s'y sentir en sécurité (Nations Unies, 2016). L'une des conditions essentielles de l'inclusion scolaire est donc que tous les élèves fréquentent la même école et choisissent leur école en fonction, par exemple, de leur lieu de résidence et non de leur handicap ou de leurs besoins particuliers (UNIA, 2019). Cela ne signifie toutefois pas que tous les élèves doivent toujours effectuer le même travail au même moment. Des groupes peuvent par exemple être formés pour certaines activités en fonction des besoins individuels des élèves. Dans ce cas, ce qui importe, c'est que l'objectif du regroupement n'implique pas une composition homogène du groupe sur la base de caractéristiques ou de restrictions médicales (UNIA, 2019).

De plus, la politique est censée agir à tous les niveaux avec l'objectif d'inclusion. Selon le principe de *l'approche systémique*, elle doit mobiliser toutes les ressources nécessaires (Nations Unies, 2016). Dyson (2010) distingue également le soutien politique comme une composante clé de l'enseignement inclusif. Selon lui, une politique éducative favorable à l'inclusion est nécessaire pour faciliter l'évolution des écoles vers l'éducation inclusive.

Il est par exemple important que la politique établisse un système scolaire uniforme. Selon UNIA (2019), la séparation entre école de soutien et école ordinaire n'est pas compatible avec le concept d'inclusion scolaire. Il convient également de veiller à ce que le système scolaire soit accessible à tous les élèves. Cela comprend aussi bien l'accessibilité des bâtiments scolaires (entrées, toilettes, salles de classe, cours d'école, salles de sport, etc.) pour tous les élèves que les moyens de communication, le matériel et les méthodes pédagogiques (Nations Unies, 2016).

En outre, la coopération de tous les acteurs de l'école vers cet objectif commun d'inclusion est importante pour créer un *milieu éducatif solidaire* (Nations Unies, 2016). Lindmeier et

Lütje-Klose (2015) ainsi que l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014) décrivent également que l'un des éléments clés d'une école inclusive est la collaboration et la présence de tous les acteurs scolaires. Werning (2014) compte notamment le fait que les enseignants coopèrent entre eux. Sayeski (2009) explique également qu'une coopération inexistante ou insuffisante entre les enseignants peut même constituer un obstacle à l'inclusion. La coopération et l'échange entre les enseignants peuvent par exemple, les aider à trouver de nouvelles solutions à leurs problèmes et à enrichir leurs connaissances et leurs compétences. Un type de collaboration possible entre enseignants est le co-enseignement : deux enseignants travaillent dans une salle de classe avec les mêmes élèves. Différentes configurations sont possibles dans ce cas (UNIA, 2019). Mais la collaboration entre les enseignants de l'école ordinaire et les pédagogues spécialisés est tout aussi importante (Werning, 2014). Fuchs (2010) souligne que le soutien des pédagogues spécialisés est très important. Soresi et ses collègues (2011) comptent parmi les acteurs qui doivent collaborer pour réussir l'inclusion, les institutions sociales et médicales de santé.

Par ailleurs, Werning (2014) souligne le rôle de la direction de l'école dans un cadre inclusif. Elle doit soutenir son personnel de manière compétente et adhérer elle-même à des valeurs inclusives (Dyson, 2010). Enfin, les parents ou la famille doivent être impliqués de manière constructive dans la vie scolaire et la coopération entre les élèves doit être développée (Dyson, 2010). Dans le cadre de la *reconnaissance de l'importance des partenariats*, les Nations Unies (2016) soulignent l'importance de la participation des parents et des familles pour une école inclusive

De plus, une *approche centrée sur la personne* devrait être adoptée à l'école. Cela signifie que l'enseignement doit être adapté de manière à répondre aux différents besoins individuels des élèves et viser leur épanouissement. Des aménagements raisonnables sont nécessaires pour que l'environnement scolaire et le contenu de l'apprentissage soient accessibles à tous les élèves (Nations Unies, 2016).

Davis et Florian (2004, cités par Werning, 2014) estiment qu'à l'exception de quelques exigences spécifiques, l'enseignement inclusif ne diffère pas tant que cela de l'enseignement traditionnel. Selon Dyson (2010), les écoles inclusives n'ont pas nécessairement un modèle organisationnel unique, mais elles se caractérisent par une grande flexibilité et moins de ségrégation dans les formes d'enseignement. La flexibilité concerne aussi bien les formes d'enseignement que les plans d'apprentissage individuels et la différenciation. Les Nations

Unies (2016) décrivent également que la pédagogie inclusive est basée sur la différenciation. Toutefois, la différenciation de l'enseignement à elle seule n'est pas suffisante, les évaluations et les certifications doivent également pouvoir être adaptées à tous les élèves (UNIA, 2019). En outre, le programme d'études devrait être modifié de manière à pouvoir répondre aux besoins de chaque apprenant (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011).

Un autre aspect important est que l'ensemble du personnel scolaire reçoive une *formation théorique et pratique sur les valeurs de l'inclusion et les compétences de base requises* (Nations Unies, 2016). La signification et l'importance d'une formation adéquate des enseignants à l'enseignement inclusif est un consensus qui peut être tiré de la littérature (Hernandez et al., 2016 ; Van Mieghem et al., 2020 ; Yan & Sin, 2014). Les enseignants doivent par exemple être capables d'utiliser des méthodes de communication et d'enseignement alternatives, d'utiliser du matériel pédagogique qui couvre les besoins des enfants en situation de handicap et d'adapter l'enseignement aux objectifs d'apprentissage individuels des élèves (UNIA, 2019). Yan et Sin (2014) présentent même la formation adéquate des enseignants dans ce domaine comme une condition importante pour que l'enseignement inclusif puisse réussir. Ils justifient cela par l'influence de la formation sur les intentions et les comportements des enseignants.

Ce qui caractérise également une école inclusive, c'est qu'elle accompagne les élèves dans leur transition vers l'enseignement professionnel ou tertiaire et qu'elle *accompagne ainsi efficacement leur développement* (Nations Unies, 2016).

Mais il n'y a pas que les élèves qui doivent être accompagnés, les Nations Unies soulignent (2016) que les écoles elles-mêmes doivent être soutenues et surtout *évaluées* afin qu'elles ne glissent pas involontairement dans un schéma de ségrégation ou d'intégration.

Enfin, la mise en place d'un environnement de *respect mutuel et de valorisation de la diversité* est d'une importance capitale (Nations Unies, 2016). Ainsi, Thomas (1997) souligne l'importance des valeurs et des principes de la société dans son ensemble dans ce contexte. Selon lui, ce sont les valeurs et les opinions dominantes de la société qui déterminent si leurs écoles deviennent inclusives ou non, car elles influencent les valeurs de l'école. De même, Van Mieghem et ses collaborateurs (2020) considèrent qu'une attitude négative de la société à l'égard de l'inclusion constitue un obstacle majeur au développement de l'inclusion scolaire.

En effet, la valorisation de la diversité est également importante au sein des différentes écoles (Werning, 2014). Cela doit se refléter dans tous les domaines de l'école. Les écoles inclusives doivent transmettre et vivre le respect, la tolérance et le maintien de la dignité de tous les individus (UNIA, 2019). Les attitudes et les valeurs des enseignants de l'école sont tout aussi importantes et déterminantes pour la réussite ou l'échec de l'inclusion scolaire (Sosu et al., 2010). Ce point sera examiné plus en détail dans le chapitre suivant.

2. Attitude envers l'inclusion éducative

Dans un deuxième temps, le concept d'attitude est examiné de plus près. Pourquoi l'attitude des enseignants est-elle importante dans le cadre de l'inclusion scolaire ? Que recouvre exactement cette notion d'attitude ? Quels facteurs peuvent l'influencer ? Et qu'en est-il dans la CG ?

2.1 L'importance de l'attitude des enseignants

Avramidis et ses collaborateurs (2000) décrivent qu'une mise en œuvre réussie de l'inclusion dans les écoles ordinaires dépend fortement de son personnel, c'est-à-dire principalement des enseignants des classes ordinaires. Ainsi, la réussite de l'introduction de l'inclusion dans les écoles repose en grande partie sur l'attitude des personnes impliquées (Avramidis et al., 2000) ou sur leurs croyances, sentiments et dispositions à ce sujet (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Orr (2009) estime qu'une attitude négative des enseignants à l'égard de l'inclusion pourrait constituer un obstacle à une éducation inclusive efficace. À l'inverse, une attitude positive des enseignants peut influencer le succès de l'inclusion des élèves en situations de handicap dans les écoles ordinaires (Cross et al., 2004). À ce stade, Sosu et ses collègues (2010) affirment qu'une attitude positive des enseignants peut avoir une influence déterminante sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, Srivastava et ses collègues (2017) trouvent une corrélation positive entre les attitudes positives des enseignants vis-à-vis de l'inclusion et l'augmentation des performances des élèves en situation de handicap. Werning (2014) remarque également que l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'inclusion joue un rôle déterminant dans les résultats d'apprentissage des élèves. Ainsi, les enseignants offrent un enseignement de meilleure qualité et plus efficace à tous les élèves s'ils considèrent qu'enseigner aux enfants

en situation de handicap constitue une responsabilité et fait partie de leur rôle professionnel (Jordan et al., 2009 ; Rix et al., 2006). En effet, ces enseignants ont changé leur façon de penser le concept d'inclusion, s'engagent dans une interaction plus profonde avec les enfants en situation de handicap (Rix et al., 2006) et essayent de « se concentrer sur l'extension de ce qui est disponible pour tout le monde » (Florian, 2012, p.277) [traduction libre].

Il apparaît donc sans surprise, selon de Boer et ses collègues (2011), que de nombreux auteurs aient étudié l'attitude des enseignants en ce qui concerne l'inclusion éducative. Comme Steen et Wilson (2020) le font remarquer dans leur méta-analyse sur l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'inclusion, les écoles et les systèmes éducatifs tendent à devenir de plus en plus inclusifs ces dernières années et, par conséquent, le rôle des enseignants de l'enseignement ordinaire a changé. Ceux-ci doivent désormais adapter leur pratique. À cet égard, ils citent Wilson et ses collègues (2016), selon lesquels l'attitude des enseignants influence leur comportement. La volonté de procéder à des changements dans leur pratique, mais aussi dans le curriculum, dépend donc de l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'éducation inclusive. Il apparaît donc clairement que les enseignants jouent un rôle important dans le succès ou l'échec de la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

2.2 Définition de l'attitude

Comment définir une attitude ? De Boer et ses collègues (2011, p. 333) citent Gall et ses collaborateurs (1996), qui décrivent une attitude comme « le point de vue ou la disposition d'un individu à l'égard d'un "objet" particulier (une personne, une chose, une idée, etc.) » [traduction libre]. Plusieurs auteurs, comme Eagly et Chaiken (1993), cités par Srivastava et ses collaborateurs (2017), décrivent l'attitude d'une personne comme se constituant de trois composantes : une composante cognitive, une composante affective et une composante comportementale. La composante cognitive décrit les croyances et les connaissances de la personne à ce sujet. Dans le cas de l'inclusion scolaire, il peut s'agir par exemple de la conviction d'un enseignant que les élèves en situation de handicap devraient suivre un enseignement spécialisé. La composante affective comprend le sentiment de la personne par rapport au sujet, par exemple la peur que l'élève en situation de handicap puisse perturber l'enseignement. La composante comportementale désigne l'intention de la personne d'agir

d'une certaine manière. Dans le cas de l'inclusion, il pourrait s'agir de l'intention de l'enseignant d'adapter le contenu de l'enseignement.

Dans ce contexte, les attitudes d'une personne ne sont pas définitives et inchangeables. Par exemple, Sosu et ses collègues (2010) ont montré dans leur étude que les attitudes des étudiants se formant à l'enseignement inclusif avaient changé par rapport au début de la formation grâce à un programme spécial de formation. Ainsi, grâce à l'expérience ou aux connaissances acquises, des attitudes initialement négatives peuvent également se transformer en attitudes positives (Avramidis et al., 2000). Steen et Wilson (2020) ont pour leur part émis l'hypothèse que les attitudes des enseignants évoluaient généralement au cours du temps et que, par conséquent, les attitudes dans différentes recherches variaient également en fonction de l'année de publication de ces dernières.

2.3 Un aperçu des attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive rapportés dans la littérature scientifique

Quelles attitudes présentent les enseignants des classes ordinaires par rapport à l'inclusion des enfants en situation de handicap dans leurs classes ?

La littérature existante ne permet pas de dégager un consensus univoque quant à l'attitude des enseignants de l'enseignement ordinaire vis-à-vis de l'éducation inclusive. Toutefois, quelques tendances se révèlent. Ainsi, les enseignants des écoles ordinaires semblent positifs quant au concept général d'inclusion (Avramidis et al., 2000). Dans leur méta-analyse de 64 études au total, Steen et Wilson (2020) ont trouvé un effet positif de taille modérée, ce qui indique que les enseignants interrogés ont une attitude positive vis-à-vis de l'éducation inclusive. En revanche, de Boer et ses collègues ont conclu dans leur revue de littérature quelques années auparavant (2011) que les enseignants avaient en général une attitude plutôt neutre, voire négative, vis-à-vis de l'inclusion. Ils décrivent que les enseignants ne s'opposent certes pas à la philosophie générale de l'inclusion, mais qu'ils ne souhaitent pas la mettre en œuvre dans leur propre pratique. Grieve (2009, cité par Ewing et al., 2018) a révélé que certains enseignants pensent même que l'inclusion pénalise l'éducation des autres élèves qui suivent un enseignement ordinaire.

Ce changement apparent des attitudes des enseignants d'une étude à l'autre pourrait s'expliquer par l'utilisation accrue de l'inclusion, sa présence renforcée dans la politique de

l'éducation et, par conséquent, par la prise de conscience accrue du sujet au cours des dernières années (Symeonidou, 2017). Cependant, de manière générale, rien ne permet d'affirmer que les enseignants se prononcent en faveur d'une inclusion complète à tous les niveaux. Ils font preuve d'une attitude positive envers la philosophie générale et leur attitude varie fortement d'un contexte à l'autre (Avramadis & Norwich, 2002).

Reprenant les trois composantes de l'attitude selon Eagly et Chaiken (1993, cité par Srivastava et al., 2017), la littérature montre que les enseignants considèrent disposer de peu de connaissances sur l'inclusion, qu'ils affichent des croyances ou des sentiments hésitants ou bien négatifs à propos de l'inclusion et que leurs intentions de mettre en œuvre l'inclusion sont neutres voire négatives (de Boer et al., 2011).

2.4 Facteurs d'influence sur l'attitude des enseignants

Dans la littérature, il ressort que les attitudes représentent le « résultat de l'interaction complexe de divers facteurs démographiques et culturels » (Steen & Wilson, 2020, p.9) [traduction libre]. En conséquence, la littérature analyse certains facteurs qui peuvent influencer positivement ou négativement l'attitude de l'enseignant (Avramidis et al., 2000). Avramidis et Norwich (2002) divisent ces facteurs en variables « liées à l'enfant », « liées à l'enseignant » et « liées à l'environnement éducatif ». Cette subdivision se retrouve dans la suite du texte et une sélection de facteurs tirés de la littérature se voit examinée plus en détail.

Variables « liées à l'enfant »

Plusieurs auteurs ont mis en lumière l'attitude des enseignants face à l'inclusion de différents types de déficiences des enfants. Les types de handicap des enfants peuvent se diviser en physique, sensoriel et comportemental-émotionnel (Avramadis & Norwich, 2002).

Type de handicap des enfants

Il semble que le type de handicap des enfants à inclure dans l'enseignement ordinaire ait une influence sur l'attitude des enseignants (de Boer et al., 2011). Ainsi, les attitudes semblent fortement marquées par le type de handicap (Avramidis et al., 2000). Selon l'UNESCO (Bowman, 1986, cité par Avramidis et al., 2000), les professionnels de l'enseignement ordinaire considèrent que les enfants souffrant de graves déficiences mentales ou de

handicaps multiples se prêtent le moins à l'inclusion dans les écoles ordinaires. Aussi, ils considèrent que les enfants avec des déficiences médicales ou physiques constituent la catégorie la plus facile à inclure. Il ressort de la littérature que les enseignants portent des regards plus critiques à l'égard de l'inclusion d'enfants présentant des difficultés émotionnelles et comportementales et qu'ils ont l'attitude la plus négative à l'égard de l'inclusion d'enfants présentant ce type de handicap (Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Avramidis et al., 2000 ; Cook, 2001 ; Glaubman & Lifshitz, 2001 ; Soodak et al., 1998, cité par de Boer et al., 2011). En outre, l'inclusion d'enfants présentant des déficiences « facilement identifiables », telles que les déficiences sensorielles ou l'autisme, semble susciter une attitude positive (Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Cook, 2001 ; Glaubman & Lifshitz, 2001).

Variables « liées à l'enseignant »

La littérature a été souvent consacrée au lien entre certaines caractéristiques de l'enseignant et son attitude vis-à-vis de l'inclusion (Avramidis & Norwich, 2002).

Sexe de l'enseignant

Le lien entre le sexe de l'enseignant et son attitude envers l'éducation inclusive n'est pas significatif dans la littérature. En effet, d'une part, Alghazo et Naggar Gaad (2004) montrent une différence significative dans l'attitude des enseignants entre les hommes et les femmes. Selon leurs résultats, les femmes ont une attitude significativement plus positive que les hommes face à l'inclusion. D'autres études ont étayé ce constat (Opdal et al., 2001, cité par de Boer et al., 2011). D'autre part, d'autres recherches ne trouvent pas de différence significative dans l'attitude entre les hommes et les femmes sur le thème de l'inclusion (Avramidis et al., 2000 ; Leyser et al., 1994 ; Parasuram, 2006, cité par de Boer et al., 2011). D'autres encore observent un effet opposé, à savoir que les hommes possèdent une attitude plus positive que les femmes (Avramidis et al., 2000 ; Vaz et al., 2015, cités par Steen & Wilson, 2020).

Années d'expérience (années de travail)

La question de savoir si les années d'expérience d'enseignement ou le nombre d'années de travail de l'enseignant peuvent influencer l'attitude des enseignants suscite également des controverses dans la littérature. Dans leur étude, Avramidis et ses collaborateurs (2000) n'ont

pas pu constater d'influence significative de l'expérience sur l'attitude des enseignants. En revanche, d'autres auteurs observent une attitude plus positive des enseignants ayant moins d'expérience professionnelle par rapport à ceux qui ont déjà travaillé de plus nombreuses années (à partir de +- 10 ans d'expérience) (Alghazo & Naggat Gaad, 2004 ; Glaubman & Lifshitz, 2001).

Expérience avec l'éducation inclusive

En revanche, un consensus se dégage de la littérature en ce qui concerne l'influence de l'expérience des enseignants avec l'éducation inclusive sur leur attitude. Les enseignants qui ont déjà accumulé de l'expérience en matière d'enseignement inclusif ont une attitude significativement plus positive que ceux qui n'en ont pas encore (Avramidis et al., 2000 ; de Boer et al., 2011 ; Everington et al., 1999 ; Moberg, 2003, cité par de Boer et al., 2011 ; Opdal et al., 2001, cités par de Boer et al., 2011). Batsiou et ses collègues (2008, cités par de Boer et al., 2011) ont trouvé une corrélation positive significative entre l'expérience de l'éducation inclusive et l'attitude positive des enseignants à son égard. Parasuram (2006, cité par de Boer et al., 2011) va même jusqu'à affirmer que même un contact préalable avec une personne en situation de handicap peut avoir un effet positif sur l'attitude des enseignants. Des attitudes initialement négatives peuvent se transformer en attitudes positives grâce au contact et à l'expérience avec les personnes en situation de handicap et l'inclusion (Avramidis et al., 2000).

Formation des enseignants

Dans leurs résultats, plusieurs études indiquent qu'une formation spécifique des enseignants à l'éducation inclusive est associée à une attitude plus positive chez ces derniers (Sosu et al., 2010). Hernandez et ses collègues (2016) ont par ailleurs constaté dans leur étude qu'une formation spécifique des enseignants permettait de prédire l'attitude des enseignants. En effet, les informations et les connaissances sur l'inclusion peuvent influencer l'attitude des enseignants envers l'inclusion (Batsiou et al., 2008, cité par de Boer et al., 2011). Avramidis et Kalyva (2007) ont constaté qu'après une longue formation concernant ce sujet, les enseignants étaient plus favorables à la philosophie générale de l'inclusion.

Dans cette optique, Sosu et ses collègues (2010) ont examiné de plus près la formation initiale des enseignants et ont constaté que celle-ci (si elle aborde le thème de l'inclusion) exerçait une influence positive significative sur l'attitude des futurs enseignants par rapport au début

de la formation. Toutefois, Ewing et ses collègues (2018) ont constaté dans leur revue de littérature que certains enseignants déclarent ne pas se sentir suffisamment formés et préparés pour enseigner de manière inclusive. En outre, selon Avramidis et ses collègues (2000), les enseignants ayant reçu une formation spécifique semblent avoir davantage confiance en leurs capacités, ce qui constitue à son tour un facteur d'influence sur l'attitude, comme abordé au point suivant.

Sentiment de compétence

Les enseignants interrogés par Center et Ward (1987, cités par Avramidis et al., 2000) ont une attitude majoritairement négative. Center et Ward expliquent cette attitude par le manque de confiance des enseignants dans leurs propres capacités à enseigner de manière inclusive. En effet, comme le constatent Avramidis et ses collègues (2000), les enseignants de l'enseignement ordinaire ne possèdent souvent pas suffisamment de préparation pour enseigner de manière inclusive et donc pour répondre aux besoins de chaque élève. Dans leur étude, ils constatent un lien entre leur propre expérience de la compétence et leur attitude. Si les enseignants ont plus de confiance en eux, ils ont une attitude plus positive envers l'inclusion. L'étude de Hernandez et ses collègues (2016) montre également un lien entre la croyance des enseignants en leurs propres capacités à enseigner de manière inclusive et leurs attitudes. Si les enseignants ont un niveau d'auto-efficacité plus élevé, leur attitude se révèle également plus positive. En revanche, un faible sentiment de compétence peut engendrer une attitude négative et réduire la motivation de l'enseignant à mettre en œuvre des stratégies inclusives.

Connaissance sur l'inclusion/les déficiences

Srivastava et ses collègues (2017) expliquent les attitudes neutres de leurs enseignants interrogés par un manque de connaissances de ces derniers sur la politique d'inclusion ou sur les déficiences elles-mêmes. Dans leur étude sur l'attitude envers l'inclusion des enfants atteints de TDAH, Ghanizadeh et ses collègues (2006, cités par de Boer et al., 2011) confirment une relation positive entre les attitudes des enseignants et la connaissance de ce handicap spécifique. Plus les enseignants avaient de connaissances sur ce handicap, plus leur attitude vis-à-vis de l'inclusion des enfants atteints de ce handicap était positive.

Enseignant de l'enseignement spécialisé ou ordinaire

D'après ces résultats, il semble logique que les professionnels de l'enseignement spécialisé aient une attitude plus positive envers l'inclusion que leurs collègues de l'enseignement ordinaire (Hernandez et al., 2016) car ils ont reçu une préparation spécifique à cet effet. Hernandez et ses collègues (2016) soulignent que les professionnels de l'enseignement spécialisé se sont spécialisés dans la pédagogie inclusive et, comme le décrivent Malinen et ses collègues (2012, cités par Hernandez et al., 2016), ils ont plus d'expérience en matière d'éducation inclusive.

Points de vue socio-politiques

Les enseignants qui n'ont pas de grandes opinions conservatrices se présentent plus enclins à avoir une attitude plus positive vis-à-vis de l'inclusion (Thomas, 1988, cité par Avramidis & Norwich, 2002).

Variables « liées à l'environnement éducatif »

Enfin, pour certains auteurs, des facteurs environnementaux pourraient influencer l'attitude des enseignants à l'égard de l'inclusion. (Avramidis & Norwich, 2002).

Soutien éprouvé

Avramidis et ses collègues (2000) présentent la nature et l'intensité du soutien apporté aux enseignants comme le facteur le plus important pouvant influencer leur attitude. Ils énumèrent le soutien ou les ressources matérielles comme des facteurs qui pourraient rendre l'attitude des enseignants plus positive. Fuchs (2010) rejoint cette idée et cite le manque de soutien aux enseignants de la part des administrateurs et du personnel de l'enseignement spécialisé comme un obstacle à l'inclusion. Avramidis et Norwich (2002) considèrent également le soutien que les enseignants reçoivent comme un facteur d'influence important. Ce soutien peut se manifester physiquement, sous forme de matériel, ou humainement, sous forme de soutien de la part des collègues. Avramidis et Norwich citent Janney et ses collègues (1995) qui constatent qu'un soutien important de la part du directeur peut avoir un effet positif sur l'attitude des enseignants et donc sur l'efficacité de l'inclusion. De même, le soutien du professeur spécialisé a une grande influence sur l'attitude des enseignants. En outre, les enseignants souhaitent bénéficier d'un soutien sous la forme de moments en dehors de la

classe, où ils peuvent échanger et collaborer avec leurs collègues (Semmel et al., 1991, cités par Avramidis & Norwich, 2002). Ainsi, dans une étude de Myles et Simpson en 1989 (cités par Avramidis & Norwich, 2002), les enseignants déclarent avoir besoin d'une heure supplémentaire par jour pour planifier et préparer des stratégies inclusives.

Valeurs culturelles

Thomas (1997) décrit dans sa revue de littérature que la société détermine si une école devient inclusive ou non. En effet, ces valeurs et principes de la société déterminent, en fin de compte, de ce que les acteurs de l'éducation mettent en œuvre ou non. Dans cette optique, Leyser et ses collègues (1994) ont mis en évidence, dans leur étude internationale, que les facteurs spécifiques à chaque pays influencent l'attitude des enseignants. Avramidis et ses collègues (2000) attribuent également les différences d'attitudes des enseignants de différentes parties d'un pays (dans leur étude : la Grande-Bretagne) à la conception divergente de l'inclusion dans la politique des différentes régions. Dans les pays dont la politique a intégré cette notion dans sa législation, les enseignants semblent avoir une attitude plus positive (Bowman, 1986, cité par Avramidis et al., 2000).

2.5 L'attitude des enseignants de la Communauté germanophone envers l'intégration dans les écoles ordinaires

Mais qu'en est-il de l'attitude des enseignants dans la Communauté germanophone de Belgique ? En 2016, Schmitz et ses collègues ont mené une recherche à ce sujet dans la Communauté germanophone de Belgique. Ils ont entre autres étudié le point de vue des enseignants sur l'intégration des enfants ayant des déficiences ou des besoins éducatifs particuliers (special educational needs). Certes, ils n'ont pas analysé directement l'attitude des enseignants envers l'inclusion, mais certains des résultats concernant l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'intégration pourraient donner des indications sur leur attitude vis-à-vis de l'inclusion et comprennent donc un intérêt pour ce travail. Dans leur étude quantitative, Schmitz et ses collègues (2016) ont interrogé par questionnaire 129 enseignants de l'enseignement ordinaire (dont 70% enseignent dans des écoles primaires et le reste dans des écoles maternelles ou secondaires) qui travaillent dans l'enseignement ordinaire et ont des enfants avec des besoins spécifiques dans leur classe. Représentant la seule étude de ce type

dans la Communauté germanophone sur ce sujet, cette étude peut fournir une première approche des attitudes des enseignants. Quelques résultats concernant les attitudes et les facteurs qui pourraient éventuellement les influencer figurent ci-dessous.

Schmitz et ses collègues ont notamment constaté que les enseignants de l'enseignement ordinaire se sentent compétents pour mettre en œuvre des stratégies pédagogiques spécifiques de différenciation pour les élèves à besoins spécifiques. Les auteurs ont également interrogé le sentiment de compétence des enseignants en fonction du type de besoin spécifique de l'enfant à intégrer. Il en ressort que les enseignants se sentent compétents pour accompagner des enfants présentant un retard mental léger, une déficience physique, un haut potentiel intellectuel ou des troubles spécifiques d'apprentissage, puisque les réponses pour ces catégories dépassent la moyenne du score total de ces items. Ils se sentent moyennement compétents en ce qui concerne l'intégration des enfants avec TDA/H, troubles comportementaux, troubles de la parole et du langage, déficience visuelle/auditive ou dyspraxie. Les enseignants se sentent moins capables d'enseigner à des enfants présentant un retard mental modéré/ sévère ou un trouble autistique. Toutefois, pour ces derniers types, un écart type plus élevé comparé aux autres catégories a été observé, ce qui indique que les sentiments de compétence des enseignants divergent davantage. L'attitude générale des enseignants interrogés varie fortement, comme le montre le tableau suivant. Pour cinq des neuf items, la moyenne des réponses des enseignants n'atteint pas la moitié du score maximum (allant de 1= pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord) et pour les quatre autres items, la moyenne des réponses dépasse la moitié. Des résultats supérieurs à la moitié du score d'un item montrent que les personnes interrogées déclarent leur accord avec cet item, ce qui indique une attitude positive (sauf pour les items ATTOS43 et ATTOS3R, pour lesquels l'accord indique une attitude négative envers l'intégration, voir tableau ci-dessous).

	N	Moyenne	Ecart type
ATTBI1 L'intégration offre des interactions au sein d'un groupe hétérogène qui favorisent chez les élèves la compréhension et l'acceptation des différences	128	5,89	1,205
ATTOS5 Les élèves à besoins spécifiques ont le droit d'être scolarisés dans la même classe que les élèves qui ne sont pas en difficulté	127	5,43	1,478
ATTBI3 L'intégration d'élèves à besoins spécifiques peut être bénéfique aux élèves qui n'est pas en difficulté	129	5,15	1,625
ATTBI4 Les élèves à besoins spécifiques doivent avoir l'opportunité d'être scolarisé dans l'enseignement ordinaire si possible	129	4,92	1,554
ATTBI2 L'élève à besoins spécifiques développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé	126	3,95	1,480
ATTOS4R L'attention supplémentaire nécessaire aux élèves à besoins spécifiques est préjudiciable aux autres élèves (inversé)	129	3,81	1,659
ATTOS2 C'est dans l'enseignement ordinaire que les élèves à besoins spécifiques peuvent être le mieux accompagnés	125	3,26	1,345
ATTOS1 Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requière généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté	129	2,96	1,578
ATTOS3R Les enseignants du spécialisé sont plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire (inversé)	123	2,72	1,427
N valide (liste)	118		

Légende : Échelle de 1=pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord

Tableau 1 : statistiques descriptives des items mesurant les attitudes à l'égard de l'intégration (Schmitz et al., 2016))

Concernant les connaissances des enseignants sur ce sujet, les enseignants semblent avoir une connaissance moyenne des troubles comportementaux et du retard mental léger (score moyen autour de 4 sur une échelle de 7). En revanche, ils déclarent avoir peu de connaissances sur les déficiences visuelles, la dyspraxie, le retard mental modéré/ sévère et le trouble autistique (score moyen inférieur à 3 sur une échelle de 7). Face des enfants présentant des besoins spécifiques, l'expérience des enseignants a également été examinée et il s'avère que les enseignants ont le plus d'expérience avec des enfants présentant un retard mental léger, des troubles comportementaux, des TDA/H et des troubles spécifiques des apprentissages. En outre, 32,5 % des enseignants interrogés n'ont pas encore eu de contact avec des enfants présentant des besoins spécifiques dans le domaine privé. Enfin, Schmitz et ses collègues (2016) révèlent que les enseignants considèrent l'attitude favorable face à l'intégration de la part de la communauté scolaire comme un élément facilitant l'intégration. Ici, une attitude positive se voit donc également considérée comme un facteur contribuant à une intégration réussie.

3. Conclusion

En résumé, la littérature montre une certaine diffusion de la terminologie, car différentes conceptions de l'inclusion scolaire existent. Dans la Communauté germanophone, ainsi que

dans le cadre de cette recherche, la notion d'inclusion des personnes en situation de handicap dans les écoles ordinaires est généralement utilisée. Mais, dans la CG, l'intégration est actuellement pratiquée en lieu et place de l'inclusion. Pourtant, les résultats montrent que l'inclusion scolaire peut être bénéfique pour tous les élèves et, surtout, qu'elle respecte les droits de l'homme. En outre, la littérature scientifique a montré qu'une école inclusive se caractérise entre autres par la valorisation et le respect de la diversité. Dans ce contexte, l'attitude des enseignants est particulièrement importante, car elle joue un rôle essentiel dans la réussite de la mise en œuvre de l'inclusion. La littérature a examiné différents facteurs pouvant être associés à une certaine attitude des enseignants, comme leur formation, leur expérience professionnelle ou le type de handicap des enfants à inclure. Toutefois, les résultats des différentes études scientifiques ne vont pas toujours dans le même sens. Dans la CG également, une étude a déjà été réalisée sur l'attitude des enseignants du primaire, mais concernant l'intégration, à laquelle les enseignants sont plutôt favorables. Mais qu'en est-il de l'attitude des enseignants du primaire de la CG vis-à-vis de l'inclusion ? Cette question se trouve examinée dans la suite de cette recherche.

III. Conception de recherche

1. Questions et hypothèses

Après avoir clarifié la notion d'inclusion et souligné le rôle primordial de l'attitude des enseignants dans la réussite d'un système d'éducation inclusif, il convient à présent de s'interroger sur l'attitude des enseignants de la CG à ce sujet. La CG s'est aussi engagée à développer un système d'éducation inclusif. Grâce à Schmitz et à ses collègues (2016), un premier aperçu de l'attitude des enseignants de la CG vis-à-vis de l'intégration a été fourni. Mais qu'en est-il de l'inclusion ? Il est important de décrire les attitudes des enseignants, car elles jouent un rôle primordial dans la réussite de l'inclusion (Avarmidis et al., 2000). Leur compréhension s'avère donc importante pour la mise en œuvre de l'inclusion, mais aussi pour les mesures qui peuvent être prises en faveur de la réussite de l'inclusion, par exemple, une modification de la formation des enseignants (Mahat, 2008). En outre, il est important de

déterminer si certains facteurs influencent cette attitude et, si oui, lesquels et comment ils peuvent éventuellement être utilisés pour promouvoir une attitude positive envers l'inclusion dans la CG. Les responsables de l'éducation pourraient ainsi observer quels facteurs peuvent, par exemple, être associés à une attitude positive et les utiliser pour la promouvoir (Mahat, 2008).

Par conséquent, différentes questions suivantes se posent et des hypothèses émergent de la revue de la littérature. Elles sont présentées ci-dessous.

Comment les enseignants du primaire de la CG se positionnent-ils par rapport au thème de l'inclusion scolaire ?

1. Les enseignants possèdent une attitude plutôt favorable à l'idée générale d'inclusion éducative et une attitude plutôt neutre/ critique vis-à-vis de la mise en pratique de l'inclusion éducative dans les écoles primaires (de Boer et al., 2011).

Des facteurs peuvent-ils être associés soit à une attitude négative, soit à une attitude positive et, si oui, quels sont-ils ?

2. Les enseignants de sexe féminin ont une attitude plus positive envers l'inclusion scolaire que les enseignants de sexe masculin (Alghazo & Naggar Gaad, 2004).

3. Les enseignants qui travaillent depuis de nombreuses années ont une attitude plus négative vis-à-vis de l'inclusion que les enseignants qui ne travaillent que depuis quelques années (Glaubman & Lifshitz, 2001).

4. Les enseignants qui travaillent dans une commune où se trouve une école spécialisée ont une attitude plus négative envers l'inclusion que les enseignants qui travaillent dans une commune sans école spécialisée. Ainsi, le concept d'inclusion n'est pas compatible avec l'existence d'une école spécialisée (UNIA, 2019). L'existence d'une école spécialisée pourrait-elle donc être liée à une autre attitude ?

5. Les enseignants qui enseignent dans des classes multi-âges ont une attitude plus positive vis-à-vis de l'inclusion que les enseignants qui travaillent dans une classe d'âge, car ils sont plus susceptibles de pratiquer la différenciation, qui, selon Nations Unies (2016), fait partie intégrante de l'enseignement inclusif.

6. Les enseignants qui ont abordé le thème de l'inclusion scolaire dans leur formation initiale ont une attitude plus positive que les enseignants qui n'ont pas vu ce thème (Sosu et al., 2010).

7. De même, les enseignants ayant suivi une formation en pédagogie spécialisée ont une attitude plus positive vis-à-vis de l'inclusion que ceux qui n'ont pas suivi de formation dans ce domaine (Hernandez et al., 2016).

8. Les enseignants qui ont un bon équilibre entre le travail et le temps libre ont une attitude plus positive que les enseignants qui déclarent ne pas pouvoir maintenir un bon équilibre. Myles et Simpson (1989, cités dans Avramidis & Norwich, 2002) ont rapporté que les enseignants réclamaient une heure supplémentaire par jour pour la planification et la préparation de stratégies inclusives. Existe-t-il donc un lien entre le sentiment d'avoir trop de travail/trop peu de temps et l'attitude des enseignants ?

9. Les enseignants qui ont déjà été en contact avec des personnes handicapées ont une attitude plus positive vis-à-vis de l'inclusion scolaire que ceux qui n'ont pas encore eu de contact (Parasuram, 2006, cité par de Boer et al., 2011).

10. Ainsi, les enseignants qui ont déjà enseigné à des enfants en situation de handicap ont une attitude plus positive vis-à-vis de l'inclusion scolaire que les enseignants qui n'ont jamais enseigné à des enfants en situation de handicap (de Boer et al., 2011).

De quoi les enseignants du primaire de la CG ont-ils besoin pour aborder l'inclusion scolaire de manière positive ?

11. Ils ont besoin d'une formation adéquate (Avramidis & Kalyva, 2007), de matériel adapté pour enseigner, du soutien de leurs collègues (co-enseignement) et de personnel spécialisé (Fuchs, 2010).

2. Méthodologie

Méthode choisie

Afin de répondre aux questions formulées précédemment et de vérifier les hypothèses, la recherche présente suit les principes d'une étude quantitative transversale (Oppenheim, 1992). Un questionnaire a été rédigé et administré à un grand nombre d'enseignants. Les données ainsi recueillies sont analysées statistiquement et interprétées afin de dresser un tableau de la situation actuelle.

Sélection des sujets et présentation de l'échantillon

Des enseignants du primaire de la Communauté germanophone ont été contactés et invités à participer à l'étude. D'une part, les enseignants qui étaient déjà en contact personnel avec le chercheur ont été contactés personnellement par mail. D'autre part, les directeurs des écoles primaires de la CG ont été contactés par téléphone ou/et par mail et ont été invités à transmettre les informations aux enseignants de leur école. La lettre d'information envoyée par mail aux enseignants peut être consultée dans l'annexe 1. Le plus grand nombre possible d'enseignants de la CG a donc été contacté dans le but d'obtenir un maximum de participants. Ce choix de contacter le plus grand nombre d'écoles et enseignants, au lieu de se focaliser sur un échantillon restreint, se justifie par la nécessité d'obtenir un maximum de réponses afin de dresser un aperçu le plus complet et large possible des attitudes des enseignants de la CG. Enfin, dans un deuxième temps, un appel a été partagé via les réseaux sociaux (Facebook) afin d'atteindre d'autres enseignants du primaire de la CG. Aussi, des membres du corps d'enseignement de la Haute École de la Communauté germanophone ont été contactés pour transmettre le questionnaire aux enseignants qui participent aux formations continues proposées par la Haute École. Ces moyens ont permis d'attirer l'attention d'autres participants sur la recherche.

La population de cette recherche est donc constituée de tous les enseignants du primaire de la CG qui exercent actuellement en tant que tels dans une école primaire de la CG. Sont également incluses les personnes qui n'ont pas de formation d'enseignant primaire mais qui travaillent aussi dans une école primaire de la CG. En effet, elles seraient tout autant concernées par l'inclusion scolaire, qu'elles aient ou non la formation adéquate.

L'échantillon final se compose finalement de 116 participants. Parmi eux, comme le tableau suivant le montre plus en détail, la majorité des participants est de sexe féminin et a répondu le questionnaire en allemand.

	Français	Allemand
Masculin	3	19
Féminin	18	76

Tableau 2 : répartition des enseignants de l'échantillon en fonction du sexe et de la langue du questionnaire

Malheureusement, les participants n'ont pas répondu à tous les items. Afin de ne pas perdre les données de ces participants, les réponses manquantes ont été remplacées par la moyenne des réponses à cet item. C'est le cas pour 5 réponses dans le lot A, 29 réponses dans le lot B, 41 réponses dans le lot C, 6 réponses dans le lot D et 2 réponses dans les questions

contextuelles. Aucun item particulier suggérant un nombre particulièrement élevé de réponses manquantes ne peut toutefois être identifié. Un sujet ayant laissé en blanc au moins une partie entière de l'enquête sur l'attitude ou les questions contextuelles se voit exclu de la recherche.

Distribution du questionnaire

Les questionnaires ont été envoyés aux participants sous la forme d'un lien numérique à la plateforme sécurisée de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation (FPLSE). Cette modalité a présenté les avantages suivants : elle a permis d'économiser des frais d'impression, de transmettre le questionnaire rapidement et sans problème, et d'éviter l'encodage des données. Grâce à un lien personnel, les participants ont pu ouvrir le questionnaire et le terminer au moment qui leur convenait.

En revanche, les inconvénients peuvent être liés à des problèmes d'accessibilité ou de maîtrise des technologies. Cependant, étant donné que la population était très importante et qu'il fallait inclure autant d'enseignants du primaire que possible dans l'échantillon, cette option a tout de même été choisie en raison de la distribution plus simple et plus flexible des questionnaires en ligne. Par ce biais, 79 sujets ont répondu au questionnaire. Afin de recruter davantage de participants, la version papier a donc été utilisée dans une étape ultérieure. Des questionnaires en version papier ont été distribués à neuf écoles primaires. Cela a permis de recruter 37 sujets supplémentaires.

Instrument de mesure

Le questionnaire conçu pour évaluer les attitudes des enseignants est composé de 50 questions fermées et de cinq questions ouvertes réparties en trois parties distinctes : les informations contextuelles (I.), les informations spécifiques sur les attitudes (II.) et les informations sur les avantages et les inconvénients de l'inclusion scolaire dans la CG (III.). Le questionnaire peut être consulté en annexe 2.

I. La première partie sert à recueillir des informations contextuelles sur le participant, informations qui seront ultérieurement mises en relation avec l'attitude. Plus précisément, les participants ont été invités à fournir les informations suivantes :

- sexe (masculin - féminin - autre),
- présence d'une école spécialisée dans la commune de son école (oui - non),

- enseignement dans une classe multi-âges (oui - non),
- lieu de formation initiale des enseignants (en Communauté germanophone - en Communauté française - en Flandre - à l'étranger - pas de diplôme d'enseignant primaire),
- présence du thème de l'inclusion dans la formation initiale (oui et cela a préparé suffisamment à l'enseignement inclusif - oui mais cela n'a pas préparé suffisamment à l'enseignement inclusif - non - ne se souvient plus),
- formation en pédagogie spécialisée (oui - non),
- équilibre actuel entre travail et le temps libre (oui, tout à fait - oui, en partie - non, ça pourrait être mieux équilibré - non, pas du tout),
- nombre d'années de travail,
- année d'obtention du diplôme de formation initiale d'enseignant primaire (s'ils ont coché tout autre chose que « pas de diplôme d'enseignant primaire » à la question du lieu de formation des enseignants).

II. La deuxième partie, qui s'intéresse plus précisément à l'attitude des enseignants, est elle-même composée de quatre parties : les croyances et convictions (partie A) relatives à l'inclusion scolaire, les ressentis (partie B), la préparation à l'action (partie C) et les expériences (partie D) de l'enseignement inclusif. La subdivision du questionnaire en lots A, B, C s'inspire de la conception tridimensionnelle du concept d'attitude (cognitive, affective et comportementale) (Eagly & Chaiken, 1993, cités par Srivastava et al., 2017). La partie D concernant l'expérience de l'enseignement inclusif a été ajoutée par le chercheur, car les items présents dans cette partie ne visaient que les personnes ayant déjà une expérience de l'enseignement auprès d'enfants en situation de handicap. Comme le questionnaire s'adresse aussi bien aux enseignants ayant une expérience de l'enseignement inclusif qu'à ceux qui n'en ont pas, cette section a été créée afin de rendre les réponses au questionnaire accessibles à la population cible hétérogène.

Comme le questionnaire vise à mesurer l'attitude des enseignants, laquelle est un construit latent qui ne peut pas être testé à l'aide d'une seule question, les lots A, B, C et D comportent différentes affirmations sur lesquelles les participants doivent se positionner sur une échelle de Likert avec quatre modalités. Une série d'items différents a été établie à cet effet sur ce thème et les réponses sont rassemblées dans une construction de l'attitude (OECD, 2019). En

outre, dans chaque partie (A - D), un espace a été laissé aux participants pour d'éventuels commentaires qu'ils pouvaient utiliser de manière facultative.

En l'occurrence, deux informations contextuelles sur l'expérience de l'accueil d'enfants en situation de handicap sont recueillies dans la partie D du questionnaire par le biais de deux questions fermées :

- existence d'un contact antérieur avec des personnes en situation de handicap (oui, au cours de sa propre scolarité - oui, dans son environnement social/familial - oui, dans le cadre de son travail - jamais),
- avoir déjà enseigné à des enfants en situation de handicap (oui - non).

Les items visant à mesurer l'attitude, qui suivent ces deux questions contextuelles dans la partie D, sont posés exclusivement aux enseignants qui ont déjà de l'expérience dans ce domaine (donc qui répondent « oui » à la deuxième question contextuelle). Cette deuxième question contextuelle de la partie D sert donc de filtre pour séparer les enseignants ayant une expérience de l'enseignement avec des enfants en situation de handicap de ceux qui n'en ont pas et d'exclure les derniers (Oppenheim, 1992). Cette question filtre conduit donc à une perte de nombreux sujets (ceux qui n'ont pas encore d'expérience dans l'enseignement scolaire et qui, de ce fait, ne peuvent pas répondre aux items relatifs à l'attitude).

La structure de la deuxième partie sur l'attitude des enseignants s'inspire de l'échelle « Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) » (Mahat, 2008). Les items des différentes parties de l'enquête sur l'attitude des enseignants repris dans le tableau suivant ont été inspirés ou repris de MATIES. De plus, les items suivants sont inspirés du questionnaire de Schmitz et ses collègues (2016) visant à recueillir les attitudes des enseignants de la CG vis-à-vis de l'intégration des enfants en situation de handicap.

Source	Partie A	Partie B	Partie C	Partie D
MATIES	a5, a6, a8,	b5, b6	c1, c2, c3, c4, c5,	d1, d2, d3
Schmitz et al.	a7	b7	c7	/

Tableau 3 : sources des items par lot du questionnaire

L'échelle d'évaluation utilisée est une échelle de Likert avec 4 modalités de réponse. L'échelle de Likert est particulièrement pertinente dans ce contexte, car elle est considérée comme un mode de collecte de données simple, centré sur l'opinion des participants (Mahat, 2008). De plus, selon Mahat (2008), ce mode permet de répondre à un grand nombre d'items tout en donnant au chercheur une indication précise sur le degré d'attitude. Les quatre modalités retenues (pas du tout d'accord - pas d'accord - d'accord - tout à fait d'accord) sont proposées

selon un ordre croissant. Cet ordre ascendant représente l'ordre logique pour les participants au questionnaire (Lafontaine, 2021). Nous avons délibérément utilisé quatre modalités de réponse sans une cinquième option neutre, afin d'obliger les participants à prendre position (Oppenheim, 1992). Le but est notamment d'éviter les réponses des participants qui n'ont pas compris l'item, qui préfèrent ne pas répondre (Mahat, 2008) ou qui suivent la tendance centrale. Dans ce cas, les items s'adressent au ressenti ou à l'appréciation personnelle, raison pour laquelle nous partons du principe que tous les participants peuvent se positionner sur ce thème. D'autres biais peuvent également apparaître à travers les outils du questionnaire et doivent être pris en compte dans l'analyse. Ainsi, le risque de biais lié à la tendance à l'acquiescement (les participants ont tendance à être toujours d'accord avec les affirmations), ou le biais de désidérabilité sociale (Oppenheim, 1992), éventuellement freiné par le fait que la réponse est anonyme, existent.

Afin de maintenir la vigilance du répondant et de réduire notamment la probabilité d'apparition de certains schémas de comportement des participants (par exemple, choisir toujours la même option pour tous les items), quatorze items inversés (= items négatifs = items a4, a6, a7, a8, b1, b2, b3, b5, b6, b9, c3, d1, d2, d3) ont été inversés. Toutefois, ceux-ci représentent une difficulté pour les participants rencontrant des difficultés de lecture, surtout si une double négation est utilisée. Par conséquent, la double négation devrait être évitée autant que possible (OECD, 2019 ; Oppenheim, 1992). Néanmoins, deux items (b9, c3) avec une double négation ont été inclus dans ce questionnaire. Pour les items inversés, les deux modalités relatives à l'adhésion (d'accord ou tout à fait d'accord) reflètent en fait une attitude négative envers le construit, dans le cadre de cette recherche, une attitude négative à l'égard de l'inclusion. Le nombre d'items inversés dans un questionnaire ne peut être trop important. Dans ce questionnaire, environ 35% des items concernant l'attitude des enseignants ont été inversés.

III. Dans la troisième partie du questionnaire, pour rappel composé de trois questions ouvertes, les enseignants ont la possibilité d'exprimer les avantages et les inconvénients de l'inclusion scolaire dans la CG ainsi que leurs besoins à ce sujet. Les enseignants peuvent ici exprimer librement ce qu'ils pensent à propos de ces questions. Les réponses à ces questions aideront à éclairer, préciser et nuancer les constats issus des échelles de Likert.

Afin de tester le questionnaire et sa compréhension, un laboratoire cognitif a été réalisé. Il avait pour but de montrer si la compréhension des participants des différentes questions différait de celle des chercheurs et quels problèmes éventuels les participants rencontraient en répondant aux questions (Blair & Presser, 1993). Par l'intermédiaire de ce laboratoire cognitif, le prétest de l'outil a été réalisé auprès de cinq personnes de la population cible. Un entretien individuel a été mené avec chacun des cinq participants. Au cours de celui-ci, ils ont dû répondre au questionnaire sous sa forme actuelle. Ces cinq participants n'ont ensuite pas été inclus dans l'échantillon de recherche proprement dit vu qu'ils connaissaient déjà le questionnaire et leurs réponses auraient donc pu être faussées.

Les participants aux laboratoires cognitifs ont été priés de répondre au questionnaire en présence du chercheur et de formuler leurs pensées à haute voix : y a-t-il des éléments qui attirent leur attention ? un élément n'est-il pas clair ? des éléments leur semblent-ils étranges, dérangeants ? Le laboratoire cognitif s'appuie donc sur la pensée à haute voix (Blair & Presser, 1993), les participants ayant ici utilisé aussi bien un rapport verbal concurrent, c'est-à-dire une formulation de la pensée au moment de remplir le questionnaire lui-même, qu'un rapport verbal rétrospectif, un feedback lors d'un entretien ultérieur. Le chercheur a noté toutes les remarques ou comportements des participants et les a utilisés pour réviser et améliorer le questionnaire. Ainsi, entre autres :

- deux questions contextuelles ont été ajoutées sur l'enseignement dans des classes multi-âges et sur la présence d'une école spécialisée dans la commune,
- l'item 12 de la partie B sur l'inclusion dans l'enseignement en équipe a été ajouté,
- l'item 7 de la partie C sur la volonté d'inclure des enfants en différentes situations de handicap a été ajouté,
- une option « je ne me souviens pas » a été ajoutée à la question sur le traitement du thème de l'inclusion dans la formation initiale, ainsi qu'une distinction selon que cette formation les a suffisamment ou non préparés,
- un champ pour les commentaires des participants a été ajouté,
- le terme « référentiel » a été transformé en « préparation des cours » dans l'item 5 partie A et 6 partie B,
- l'item « Parvenez-vous actuellement à trouver un bon équilibre entre travail et temps libre » de la partie B de la deuxième partie du questionnaire a été déplacé dans la première partie (informations contextuelles).

Aspects éthiques de la recherche

Afin de garantir la sécurité et la confidentialité des participants, l'avis de la commission de vigilance éthique du département des sciences de l'éducation a été sollicité. Pour ce faire, en octobre 2022, le dépôt d'un dossier éthique décrivant ce projet de recherche auprès de la commission de vigilance éthique a eu lieu. Celle-ci a décidé fin octobre 2022 que ce projet de recherche n'entrait pas dans le champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine et elle a validé les aspects éthiques de la recherche. Cette recherche n'entrant pas dans le champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine, un accord de cette commission de vigilance éthique était suffisant et l'accord des comités éthiques de la FPLSE n'a pas dû être sollicité. La participation à cette recherche était volontaire et anonyme. La lettre d'information et de consentement distribué aux participants peut être consultée en annexe 3. Les données recueillies dans la première partie du questionnaire servent uniquement à comparer certains facteurs avec les attitudes des enseignants. Elles ne donnent aucune information sur la personne et ne sont pas publiées (hormis les faits publiés dans les résultats ou l'analyse).

Analyses

L'analyse des données du questionnaire est réalisée à l'aide du logiciel *Satistical Analysis Software* (SAS 9.4). Afin de vérifier et d'évaluer la structure de la partie II du questionnaire (c'est-à-dire la mesure de l'attitude des enseignants), les données ont été soumises à une analyse factorielle exploratoire qui a été conduite séparément pour chaque partie de la deuxième partie du questionnaire. Ensuite, l'alpha de Cronbach a été calculé pour chaque construit ainsi identifié afin de vérifier leur cohérence interne (Cronbach, 1951).

Enfin, les moyennes, les écarts types, les coefficients de variations et les corrélations ont été calculés, et les analyses de variance (ANOVA) ont par ailleurs été réalisées afin de tester l'égalité des moyennes. Le classement des réponses aux questions ouvertes de la partie III s'effectue par groupes thématiques pour analyse. Un code a finalement été attribué aux regroupements obtenus (le « Codebook » peut être examiné en annexe 4). Ce dernier a été associé aux réponses individuelles des enseignants (Oppenheim, 1992). Comme les enseignants n'étaient pas limités à un seul aspect dans leur réponse, il se peut que la réponse d'un enseignant aborde plusieurs groupes thématiques et se voie ainsi attribuer plusieurs codes. Les codes permettent d'identifier le nombre de participants par thème. Il convient

toutefois de rester prudent dans cette analyse, car le chercheur procède lui-même à ce regroupement après avoir lu toutes les réponses. Il se peut donc qu'un thème ne soit pas abordé ou que la nuance d'une réponse soit interprétée par le chercheur différemment de ce que le participant avait prévu au départ.

IV. Présentation des résultats

Premièrement, sur l'ensemble des items de chaque partie (A, B, C, D) du questionnaire qui mesure l'attitude des enseignants vis-à-vis l'inclusion scolaire, une analyse factorielle exploratoire a été réalisée. Pour chaque facteur, l'alpha de Cronbach a ensuite été calculé afin de vérifier si les conclusions tirées des résultats pouvaient réellement apporter des informations sur le construit à mesurer (ici l'attitude envers l'inclusion) (Cronbach, 1951). Dans un deuxième temps, les résultats de chaque partie sont analysés statistiquement et mis en relation avec les informations contextuelles. Enfin, les réponses des questions ouvertes sont brièvement présentées.

1. Partie A « Croyances et convictions »

Pour les 11 items de la partie A « Croyances et convictions », la réalisation d'une analyse factorielle exploratoire a permis d'identifier deux facteurs.

1.1. Valeurs générales de l'inclusion

Identifié par l'analyse factorielle exploratoire, le facteur 1A comprend les items a1, a2, a3, a4, a5, a6, a7, a8, a11. Ce facteur comprend dans ce cas tous les items relatifs aux croyances des enseignants sur l'inclusion et sa philosophie en général (les valeurs personnelles, les avantages et les inconvénients de l'inclusion scolaire) :

a1	Je crois que l'inclusion scolaire favorise le développement émotionnel de tous les enfants.
a2	Je crois que l'inclusion scolaire favorise le développement cognitif de tous les enfants.
a3	Je crois que l'inclusion scolaire favorise le développement social de tous les enfants.

a4	Je crois que les élèves en situation de handicap entravent le développement scolaire de leurs camarades de classe.
a5	Je crois que chaque enfant peut apprendre dans l'école de son choix si les cours sont adaptés à ses besoins individuels.
a6	Je pense que les enfants en situation de handicap devraient être scolarisés dans des écoles spécialisées plutôt que dans des écoles ordinaires.
a7	Je trouve que les adaptations nécessaires pour accueillir les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires entraînent trop de travail supplémentaire.
a8	Je pense que les enfants en situation de handicap devraient être scolarisés séparément, car il est trop coûteux de modifier l'environnement physique de l'école et/ou de se procurer le matériel pédagogique nécessaire.
a11	L'inclusion est pour moi un élément important de l'enseignement scolaire.

Tableau 4 : items du facteur 1A

Le calcul de l'alpha de Cronbach indique une valeur de 0,89 (standardisée à 0,90). Cette valeur est supérieure à 0,70 et est par conséquent largement acceptable. Le facteur 1A possède donc bien une bonne cohérence interne.

Item	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Corrélation avec le total
a1	1.72% (2)	6.90% (8)	59.48% (69)	31.90% (37)	0.69
a2	4.31% (5)	39.66% (46)	41.38% (48)	14.66% (17)	0.67
a3	1.72% (2)	4.31% (5)	30.17% (35)	63.79% (74)	0.70
a4*	27.59% (32)	48.28% (56)	19.83% (23)	4.31% (5)	0.68
a5	3.45% (4)	28.45% (33)	34.48% (40)	33.62% (39)	0.47
a6	12.07% (14)	45.69% (53)	33.62% (39)	8.62% (10)	0.67
a7	4.31% (5)	31.90% (37)	37.07% (43)	26.72% (31)	0.58
a8	36.21% (42)	43.10% (50)	11.21% (13)	9.48% (11)	0.696701
a11	1.72% (2)	17.24% (20)	45.69% (53)	35.34% (41)	0.750477

Tableau 5 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 1A des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 1A (raw alpha)

Tous les items ont une corrélation relativement élevée avec le facteur 1A : ils relèvent donc bien du construit. En outre, il est visible que l'item a3 relatif à la promotion du développement social de tous les élèves par l'inclusion scolaire se caractérise par le pourcentage votes positifs le plus élevé. Les items a1 et a7 ont également reçu une majorité de votes positifs. Cependant, comme l'item a7 est inversé, la distribution des réponses des participants reflète en réalité un manque important d'adhésion à l'inclusion. Il est également à noter que les opinions sur les

*La coloration grisâtre de la cellule indique qu'il s'agit d'un item inversé. Un accord (D'accord/ Tout à fait d'accord) indique donc une attitude négative envers l'inclusion scolaire et inversement.

items a2 et a6 se répartissent de manière relativement équilibrée entre approbation et désapprobation.

1.2. Adéquation de la CG

En revanche, le facteur 2A ne comporte que deux items relatifs aux convictions sur la compétence des enseignants et l'adéquation de l'infrastructure des écoles de la CG à pouvoir pratiquer l'inclusion scolaire. Il s'agit des items a9 et a10. La séparation de ces deux items en un facteur distinct est ici judicieuse, car un enseignant peut par exemple être très favorable à l'inclusion scolaire (donc au facteur 1), mais être convaincu que les enseignants actuels du primaire ainsi que les infrastructures de la CG ne s'y prêtent pas encore bien.

a9	Je pense que les enseignants actuels de l'école primaire de la Communauté germanophone sont bien préparés pour accueillir des enfants en situation de handicap dans leurs classes.
a10	Je pense que les locaux des écoles ordinaires de la Communauté germanophone se prêtent bien à un enseignement inclusif.

Tableau 6 : items du facteur 2A

L'alpha de Cronbach du facteur 2A est arrondi à 0,77 (standardisé 0,77). Il se situe au-dessus de la limite minimale de 0,70 et peut donc être accepté.

Item	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Corrélation avec le total
a9	43.10% (50)	51.72% (60)	4.31% (5)	0.86% (1)	0.62
a10	48.28% (56)	43.10% (50)	7.76% (9)	0.86% (1)	0.62

Tableau 7 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 2A des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 2A (raw alpha)

Le facteur 2A a été fortement rejeté par les participants. Seuls six sur l'item a9 et dix sur l'item a10 ont approuvé ces items. Les participants considèrent donc qu'il est prématuré de généraliser l'éducation inclusive en CG.

1.3. Analyses de la partie A

Comment les enseignants du primaire qui ont participé à cette enquête se positionnent-ils par rapport à ces deux facteurs ? Le tableau 8 présente, pour chaque facteur, la moyenne, l'écart type et le coefficient de variation.

Item	N	Score moyen	Moyenne/nombre d'items	Écart type	CV*
Facteur 1A	116	26,36	2,93	5,24	0,20
Facteur 2A	116	3,24	1,62	1,15	0,35

Tableau 8 : Nombre de réponses, score moyen, écart type et coefficient de variation de la partie A

Les moyennes du facteur relatif aux valeurs générales de l'inclusion (facteur 1A), composé de neuf items, et celle du facteur relatif à l'adéquation de la CG (2A), composé de deux items, peuvent être divisées par respectivement neuf et deux, pour faciliter leur comparaison. Les moyennes varient désormais toutes les deux de 1 à 4. Les moyennes des facteurs montrent que les enseignants du primaire sont en moyenne plutôt favorables aux valeurs et à l'efficacité de l'inclusion scolaire, puisque la moyenne du facteur 1A est supérieure à la valeur limite de 2, qui aurait reflété une attitude neutre. En revanche, la valeur moyenne du facteur 2A est légèrement inférieure à la valeur limite de 2, qui indique une attitude neutre. Ainsi, les enseignants du primaire de la CG ont en moyenne une attitude plutôt négative à neutre vis-à-vis de la bonne préparation des enseignants du primaire et de l'infrastructure de la CG pour le développement et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Étant donné le nombre différent d'items pour chaque facteur et l'inégalité entre les valeurs totales de chacun des facteurs, les valeurs des deux types d'écart ne peuvent pas être comparées entre elles. C'est pourquoi le coefficient de variance, qui fonctionne sans unité, a été utilisé pour comparer deux distributions de valeurs avec une échelle de mesure différente. Le coefficient de variation, qui correspond au rapport entre d'une part, l'écart-type de la variable et d'autre part sa moyenne, indique que l'attitude des enseignants varie davantage sur le facteur 2A que sur le facteur 1A. Toutefois, les deux valeurs du coefficient de variation ne sont pas très élevées, de sorte que l'on peut observer que les attitudes des enseignants ne varient pas beaucoup dans ces domaines.

2. Partie B « Sensations »

L'analyse factorielle exploratoire répartit les treize items de la partie B, relatifs au ressenti des enseignants sur l'inclusion scolaire, en quatre facteurs.

*Coefficient de Variation = Écart type divisé par la moyenne

2.1. Sentiment de compétence

Le tableau 9 présente les quatre items du premier facteur (1B). Ils renvoient au sentiment de compétence des enseignants à l'égard de l'enseignement inclusif.

b1	Je me sens incapable d'accueillir un enfant en situation de handicap dans ma classe.
b4	Je me sens suffisamment préparé pour enseigner à des élèves en situation de handicap.
b10	Je me sens capable d'enseigner de manière inclusive, car je sais où trouver les ressources appropriées pour cela.
b11	Je me sens capable d'enseigner de manière inclusive, parce que je suis informé de la manière dont l'enseignement inclusif est pratiqué.

Tableau 9 : items du facteur 1B

Ce premier facteur se caractérise par un alpha de 0,81 (standardisée 0,81), traduisant une consistance interne largement satisfaisante.

Item	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Corrélation avec le total
b1	9.48% (11)	48.28% (56)	31.90% (37)	10.34% (12)	0.411155
b4	18.97% (22)	51.72% (60)	23.28% (27)	6.03% (7)	0.612274
b10	25.86% (30)	43.97% (51)	24.14% (28)	6.03% (7)	0.745315
b11	23.28% (27)	44.83% (52)	24.14% (28)	7.76% (9)	0.757216

Tableau 10 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 1B des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 1B (raw alpha)

Les résultats montrent que tous les items sont plus souvent rejetés qu'approuvés. Cependant, l'item b1, comme il est inversé, montre donc une attitude plutôt positive. De même, les opinions sur l'item b1 sont assez fortement réparties entre l'approbation et le rejet.

2.2. Sentiments concernant les différentes conditions d'inclusion

Le deuxième facteur (2B) regroupe quatre items qui portent sur les sentiments des enseignants à l'égard de différentes conditions dans lesquelles l'inclusion scolaire peut se dérouler (plus précisément, l'enseignement en équipe, l'inclusion de plusieurs enfants en situation de handicap, l'inclusion d'un enfant en fonction du degré de handicap).

b2	L'idée de devoir accueillir plusieurs enfants en situation de handicap me fait peur.
----	--

b5	Je suis inquiet à l'idée d'inclure des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire, quelle que soit la gravité de leur handicap.
b12	Dans le cadre de l'enseignement en équipe (co-enseignement), je me sentrais capable d'enseigner de manière inclusive.
b13	Si les conditions générales (locaux, personnel, matériel) sont adéquates, je suis ouvert à l'enseignement inclusif.

Tableau 11 : items du facteur 2B

Ce deuxième facteur se caractérise par un alpha de 0,82 (standardisée à 0,82), ce qui à nouveau est largement satisfaisant.

Item	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Corrélation avec le total
b2	6.90% (8)	22.41% (26)	39.66% (46)	31.03% (36)	0.61
b5	6.03% (7)	35.34% (41)	41.38% (48)	17.24% (20)	0.63
b12	2.59% (3)	10.34% (12)	47.41% (55)	39.66% (46)	0.70
b13	2.59% (3)	4.31% (5)	40.52% (47)	52.59% (61)	0.62

Tableau 12 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 2B des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 2B (raw alpha)

Les participants ont plutôt tendance à adhérer aux items b2 et b5, ce qui reflète une attitude négative à l'égard de l'enseignement inclusif. Pour l'item b12, mais surtout pour l'item b13, il convient de noter que les enseignants sont majoritairement d'accord. Les résultats indiquent donc que les enseignants sont en général plutôt inquiets à l'égard de l'enseignement inclusif, mais que dans certaines circonstances adaptées (enseignement en équipe, matériel adapté, etc.), ils se sentiraient davantage en confiance pour le pratiquer.

2.3. Positionnement de la direction

Le troisième facteur (3B) se compose de trois items et porte sur le sentiment de l'enseignant quant au soutien de ses collègues et de sa direction en cas d'inclusion scolaire ainsi que sur sa perception de l'attitude de la direction face à l'inclusion.

b7	Je suis sûr que mes collègues me soutiendraient dans le cadre de l'enseignement inclusif.
b8	Je suis sûr que mon directeur me soutiendra dans l'enseignement inclusif.
b9	J'ai le sentiment que mon directeur n'est pas favorable à l'égard de l'inclusion scolaire.

Tableau 13 : items du facteur 3B

L'alpha de ce troisième facteur s'élève à 0,67, ce qui est inférieur à la valeur de 0,70 à partir de laquelle l'alpha de Cronbach est généralement considéré comme acceptable. L'item b7, qui présente une corrélation relativement faible avec l'ensemble du construit, a donc été supprimé. Le facteur composé des items b8 et b9 se caractérise par un alpha de Cronbach de 0,71 (standardisé à 0,72), ce qui est acceptable.

Item	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Corrélation avec le total
b8	2.59% (3)	17.24% (20)	55.17% (64)	25.00% (29)	0.56
b9	36.21% (42)	50.86% (59)	12.07% (14)	0.86% (1)	0.56

Tableau 14 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 3B des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 3B (raw alpha)

Les réponses des enseignants aux items indiquent la perception des enseignants d'une attitude plutôt positive de leur direction à l'égard de l'enseignement inclusif.

2.4. Sentiment concernant les adaptations nécessaires

Le dernier facteur (4B) se compose des items b3 et b6. Ils reposent sur le ressenti des enseignants quant aux adaptations qu'ils doivent apporter à leur enseignement pour le rendre accessible à tous les élèves. L'alpha de Cronbach s'élève à 0,73 (standardisée 0,73).

b3	Je me sens dépassé lorsque je dois adapter mon enseignement aux besoins de tous les élèves.
b6	Je suis frustré lorsque je dois adapter les préparations de cours pour répondre aux besoins individuels de tous les élèves.

Tableau 15 : items du facteur 4B

Item	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Corrélation avec le total
b3	6.03% (7)	31.90% (37)	41.38% (48)	20.69% (24)	0.572119
b6	26.72% (31)	45.69% (53)	20.69% (24)	6.90% (8)	0.572119

Tableau 16 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 4B des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 4B (raw alpha)

Les enseignants se sentent donc dépassés par la nécessité d'adapter son enseignement, mais ils n'expriment pas de frustration particulière.

2.5. Analyses de la partie B

Ci-dessous, le tableau 17 montre comment les enseignants du primaire se positionnent par rapport aux quatre facteurs relatifs aux sentiments éprouvés face à l'inclusion. Manifestement, les enseignants du primaire ont une attitude plutôt positive vis-à-vis de tous les facteurs. La valeur moyenne des scores des enseignants sur le facteur relatif au sentiment de compétence des enseignants (1B) avec quatre items montre que les enseignants ont certes une attitude positive (la valeur est supérieure à la limite neutre de 8,00), mais qu'ils ne se situent qu'à un point de la limite neutre. Par conséquent, l'attitude moyenne des enseignants du primaire vis-à-vis de leur propre sentiment de compétence en matière d'enseignement inclusif et de relations avec les enfants en situation de handicap peut être considérée comme neutre à légèrement positive.

Selon le facteur relatif aux sentiments concernant les différentes conditions de l'inclusion (2B), l'attitude moyenne des enseignants est légèrement plus positive (1B=2,26 et 2B=2,76), mais elle est également plus proche de la valeur limite neutre que de la valeur maximale, qui caractérise une attitude totalement positive (la valeur moyenne se situe trois points au-dessus de la valeur limite neutre et cinq points en dessous de la valeur maximale de 16). Les enseignants semblent donc plutôt positifs face aux différentes conditions dans lesquelles l'inclusion peut avoir lieu (p.ex. enseignement en équipe, enfants présentant des handicaps sévères).

En outre, l'attitude moyenne des enseignants du primaire vis-à-vis du facteur relatif au positionnement de la direction (3B), qui comprend deux items, est plutôt positive que neutre ou négative. Le facteur 3B obtient la moyenne la plus élevée en comparaison avec les autres facteurs du lot B. Par conséquent, les enseignants du primaire sont plutôt convaincus que leur direction est favorable à l'inclusion scolaire et qu'elle les soutient dans cette démarche. L'attitude moyenne des enseignants du primaire sur le facteur 4B, et donc leur ressenti vis-à-vis des adaptations particulières de l'enseignement, peut également être considérée comme neutre à plutôt positive.

L'analyse des quatre coefficients de variation montre que l'attitude des enseignants du primaire varie plus ou moins de manière identique. Comme pour la première partie (partie A), les attitudes des enseignants ne diffèrent pas beaucoup les unes des autres.

Item	N	Score moyen	Moyenne/nombre d'items	Écart type	CV
Facteur 1B	116	9,03	2,26	2,66	0,29
Facteur 2B	116	11,04	2,76	2,55	0,23
Facteur 3B	116	6,24	3,12	1,26	0,20
Facteur 4B	116	5,16	2,58	1,52	0,29

Tableau 17 : Nombre de réponses, score moyen, écart type et coefficient de variation de la partie B

3. Partie C « Préparation à l'action »

La partie C, qui se réfère à la disposition de l'enseignant à agir en matière d'inclusion scolaire, se subdivise pour sa part, en deux facteurs distincts.

3.1. Disposition générale à agir

Le premier facteur (1C) relatif à la volonté d'agir se compose des items c1, c2, c4, c5, c6, c7c, c7d, c7e, c7f.

c1	Je suis prêt à prendre des mesures pour encourager les élèves en situation de handicap à participer aux activités sociales de la classe ordinaire.
c2	Je suis prêt à réaménager l'environnement physique de la classe pour inclure les élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire.
c4	Je suis prêt à adapter l'évaluation (et les objectifs d'apprentissage) des élèves individuellement afin de permettre un enseignement inclusif.
c5	Je suis prêt à investir le temps nécessaire pour adapter mon enseignement pour accueillir des élèves en situation de handicap.
c6	Je suis prêt à collaborer avec différents acteurs (p.ex. logopède, enseignant spécialisé) pour soutenir les enfants en situation de handicap dans leur développement.
c7c	Je suis prêt à inclure dans l'enseignement les enfants en situation de handicap suivante : déficience psychique
c7d	Je suis prêt à inclure dans l'enseignement les enfants en situation de handicap suivante : déficience intellectuelle
c7e	Je suis prêt à inclure dans l'enseignement les enfants en situation de handicap suivante : déficience multiple
c7f	Je suis prêt à inclure dans l'enseignement les enfants en situation de handicap suivante : trouble du comportement

Tableau 18 : items du facteur 1C

Ce facteur se caractérise par un alpha de Cronbach de 0,94 (standardisée à 0,94) et mesure la volonté des enseignants d'adapter leur enseignement et leurs évaluations, d'y consacrer du temps et de collaborer avec d'autres acteurs. En outre, ce facteur se réfère à la volonté des

enseignants d'inclure les enfants en situation de handicap psychique, intellectuel, multiple ou qui présentent des troubles du comportement.

Item	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Corrélation avec le total
c1	2.59% (3)	8.62% (10)	53.45% (62)	35.34% (41)	0.80
c2	2.59% (3)	9.48% (11)	45.69% (53)	42.24% (49)	0.80
c4	3.45% (4)	16.38% (19)	50.86% (59)	29.31% (34)	0.73
c5	3.45% (4)	19.83% (23)	53.45% (62)	23.38% (27)	0.83
c6	4.31% (5)	4.31% (5)	37.93% (44)	53.45% (62)	0.65
c7c	10.34% (12)	27.59% (32)	45.69% (53)	16.38% (19)	0.80
c7d	6.90% (8)	10.34% (12)	48.28% (56)	34.48% (40)	0.69
c7e	11.21% (13)	31.03% (36)	44.83% (52)	12.93% (15)	0.80
c7f	13.79% (16)	19.83% (23)	52.59% (61)	13.79% (16)	0.77

Tableau 19 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 1C des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 1C (raw alpha)

Les items c1, c2, c4, c5 et c6 présentent relativement peu de votes de rejet, contrairement aux items c7c, c7d, c7e et c7f, pour lesquels le nombre de votes de rejet est plus élevé, mais toujours pas supérieur au nombre de votes d'approbation. L'item c6 se distingue, puisqu'il ne recueille que dix voix de désaccord au total. La majorité des enseignants se dit donc prête à collaborer avec différents acteurs.

3.2. Disposition d'inclure les enfants avec des déficiences motrices ou sensoriels

Le deuxième facteur (2C) est composé des items c3, c7a et c7b. Cependant, ce construit ne parvient pas à présenter une consistance interne suffisante (0,58, standardisée 0,63). La suppression de l'item c3 (avec une corrélation avec le construit total de seulement 0,20) permet d'obtenir un alpha de 0,83 (standardisée 0,83) L'inadéquation de cet item peut éventuellement résulter de sa formulation qui comporte une double négation (item inversé et négation) et peut donc amener une certaine confusion. Une nouvelle analyse factorielle exploratoire de tous les items de la partie C, en excluant l'item c3, donne la même répartition des facteurs 1C et 2C.

c3	Je ne peux pas envisager d'adapter mes techniques de communication pour m'assurer que tous les élèves puissent être intégrés avec succès dans l'enseignement ordinaire.
c7a	Je suis prêt à inclure dans l'enseignement les enfants en situation de handicap suivante : déficience motrice
c7b	Je suis prêt à inclure dans l'enseignement les enfants en situation de handicap suivante : déficience sensorielle

Tableau 20 : items du facteur 2C

Les items c7a et c7b se réfèrent à la volonté et à la disposition des enseignants d'inclure dans leur enseignement les enfants en situation de handicap moteur ou sensoriel.

Item	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Corrélation avec le total
c7a	0.86% (1)	2.59% (3)	43.10% (50)	53.45% (62)	0.71
c7b	0.86% (1)	4.31% (5)	52.59% (61)	42.24% (49)	0.71

Tableau 21 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 2C des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 2C (raw alpha)

Les items c7a et c7b sont majoritairement approuvés. Seuls quatre et six enseignants, respectivement, rejettent ces items. Il s'agit d'un facteur sur lequel les enseignants se positionnent majoritairement de manière positive.

3.3. Analyses de la partie C

Le tableau 22 présente le positionnement moyen et la variabilité des enseignants du primaire aux deux facteurs qui portent sur le niveau de préparation à l'action.

Item	N	Score moyen	Moyenne/nombre d'items	Écart type	CV
Facteur 1C	116	26,99	3,00	5,88	0,22
Facteur 2C	116	6,82	3,41	1,10	0,16

Tableau 22 : Nombre de réponses, score moyen, écart type et coefficient de variation de la partie C

Pour rappel, le premier facteur 1C mesure la volonté générale des enseignants d'investir du temps pour adapter leur enseignement, collaborer avec différents acteurs, réaménager la classe et inclure les enfants en situation de handicap psychique, intellectuel et comportemental. Les enseignants du primaire sont plutôt favorables à ces adaptations indispensables au bon fonctionnement de l'inclusion scolaire ainsi qu'à l'accueil des enfants en situation de handicap autre que moteur ou sensoriel. Ils sont également favorables, voire très favorables, à l'inclusion des enfants en situation de handicap moteur et sensoriel (facteur

2C). Le coefficient de variation indique que les valeurs moyennes des différents enseignants se situent toutes relativement près de la moyenne des échantillons.

4. Partie D « Expériences en matière d'enseignement inclusif »

La partie D se réfère explicitement à l'expérience que les enseignants ont déjà acquise dans l'enseignement inclusif et à la manière dont ils ressentent certaines situations ou à leur sentiment de compétence dans ce domaine. Étant donné que cette partie s'adresse uniquement aux enseignants qui ont déjà acquis de l'expérience dans l'enseignement inclusif, 28 sujets ont été exclus ; l'échantillon pour cette partie se compose donc de 88 enseignants. L'analyse factorielle exploratoire a permis de scinder les cinq items destinés à mesurer les attitudes des enseignants dans ce domaine en deux facteurs.

4.1. Autoévaluation des compétences

Les items d3, d4 et d5 composent le premier facteur (1D) relatif à l'autoévaluation des compétences de l'enseignant à s'occuper d'enfants en situation de handicap (y compris le ressenti lorsque ceux-ci ne peuvent pas suivre le cours) ou à mettre en pratique les connaissances théoriques de l'inclusion.

d3	Je suis irrité lorsque les élèves en situation de handicap ne parviennent pas à suivre le programme quotidien de ma classe.
d4	Je sais comment m'occuper des élèves en situation de handicap.
d5	Je peux mettre en pratique mes connaissances sur la manière de traiter les élèves en situation de handicap dans le cadre scolaire quotidien.

Tableau 23 : items du facteur 1D

L'alpha de Cronbach pour ce facteur s'élève à de 0,66 (standardisée 0,67). La suppression de l'item d3 ne permet pas d'augmenter significativement la valeur alpha (0.68). Par conséquent, ce facteur est exclu des analyses par manque de consistance interne.

4.2. Sentiments concernant la communication

Le deuxième facteur (2D) comprend les items d1 et d2, qui reposent sur une communication compliquée avec les enfants en situation de handicap et le ressenti qui en découle.

d1	Je suis frustré lorsque j'ai des difficultés à communiquer avec des élèves en situation de handicap.
d2	Je suis irrité lorsque je n'arrive pas à comprendre les élèves en situation de handicap.

Tableau 24 : items du facteur 2D

L'alpha de Cronbach s'élève à 0,84 (standardisée à 0,84).

Item	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Corrélation avec le total
d1	12.50% (11)	44.32% (39)	30.68% (27)	12.50% (11)	0.73
d2	9.09% (8)	52.27% (46)	31.82% (28)	6.82% (6)	0.73

Tableau 25 : % (nombre) d'approbation de chaque catégorie par item du facteur 2D des 116 participants, ainsi que la corrélation des items avec le facteur 2D (raw alpha)

Sur le facteur 2D, les enseignants ont une attitude plutôt positive que négative. Toutefois, il convient de noter le faible pourcentage pour les deux modalités extrêmes.

4.3. Analyses de la partie D

Le tableau 26 présente les indices de tendance centrale et de dispersion pour le seul facteur retenu.

Item	N	Score moyen	Moyenne/nombre d'items	Écart type	CV
Facteur 2D	88	5,21	2,61	1,49	0,29

Tableau 26 : Nombre de réponses, score moyen, écart type et coefficient de variation de la partie D

Les 88 enseignants du primaire qui ont déjà une expérience de l'enseignement inclusif ont une attitude plutôt neutre ou légèrement positive vis-à-vis de la communication avec les enfants en situation de handicap. Ce « sous-échantillon » ne se caractérise pas non plus par une forte variation des attitudes des différents enseignants vis-à-vis de la communication avec les enfants en situation de handicap (écart type 1,49).

5. Relations entre les résultats

Le sous-chapitre suivant présente une comparaison des différents facteurs ainsi que leur relation avec les données contextuelles.

5.1. Relation entre les différents facteurs

Quelle est la relation entre les différents facteurs ? Un enseignant qui a une attitude plutôt positive sur un facteur donné a-t-il automatiquement une attitude plutôt positive sur un autre facteur ? Peut-on aussi observer une corrélation négative entre deux facteurs ? Dans ce cas, une attitude positive sur un facteur peut être associée à une attitude négative sur un autre facteur. Le tableau 27 présente l'ensemble des corrélations entre les neuf facteurs. Des 36 corrélations, 26 sont statistiquement significatives. Les corrélations dont les valeurs sont considérées comme statistiquement significatives sont indiquées en gras. Les corrélations qui ont une valeur supérieure à 0,50 sont soulignées. Les résultats complets des corrélations (et leurs valeurs p) peuvent être consultés dans l'annexe 5.

	f1A	f2A	f1B	f2B	f3B	f4B	f1C	f2C	f2D
f1A									
f2A	0.21								
f1B	<u>0.55</u>	0.47							
f2B	<u>0.75</u>	0.24	0.57						
f3B	0.32	0.12	0.29	0.31					
f4B	<u>0.52</u>	0.21	0.44	<u>0.51</u>	0.33				
f1C	<u>0.80</u>	0.17	0.48	<u>0.76</u>	0.28	<u>0.59</u>			
f2C	0.43	0.08	0.30	0.43	0.12	0.29	<u>0.60</u>		
f2D	0.22	0.07	0.19	0.30	-0.11	0.14	0.20	0.22	

Tableau 27 : corrélations entre les facteurs

En premier lieu, le *facteur 1A*, à savoir l'inclusion en tant que valeur importante ainsi que la reconnaissance de son efficacité et de son importance pour tous les élèves, présente une corrélation positive statistiquement significative avec tous les autres facteurs. De plus, ces corrélations sont relativement fortes. Il peut donc être supposé qu'un enseignant qui obtient une attitude positive sur le facteur 1A obtient également une valeur positive sur les autres facteurs et vice versa. Il en va de même pour le *facteur 2B*. Un enseignant qui a une attitude positive vis-à-vis des différentes conditions dans lesquelles l'inclusion scolaire peut avoir lieu obtient également une valeur positive sur les autres facteurs. Plus sa valeur est positive pour le facteur 2B, plus elle est élevée pour les autres facteurs et inversement.

Les *facteurs 1B* (le sentiment de compétence) et *4B* (le sentiment concernant les adaptations nécessaires en classe) entretiennent également des liens positifs statistiquement significatifs avec les autres facteurs, à l'exception du facteur *2D*, qui fait référence aux sentiments concernant la communication complexe avec les enfants en situation de handicap.

Le *facteur 2D* est par ailleurs celui qui présente le moins de corrélations statistiquement significatives avec les autres facteurs. Seuls les liens avec les valeurs générales de l'inclusion (*1A*), les sentiments concernant les différentes conditions de l'inclusion (*2B*) et la disposition d'inclure des enfants avec des déficiences motrices/sensoriels (*2C*) sont statistiquement significatifs et positifs, mais ils ne sont que moyennement prononcés (0,22 à 0,30). Le facteur *2D* possède donc les plus mauvaises propriétés prédictives pour l'attitude des enseignants sur les autres construits. Il est suivi immédiatement par le *facteur 2A*, qui représente le positionnement des enseignants du primaire par rapport à la préparation des enseignants et à l'infrastructure de la CG. Ce construit n'entretient qu'un lien positif statistiquement significatif avec quatre autres facteurs : *1A*, *1B*, *2B* et *4B*.

De plus, les enseignants qui ont le sentiment que leur direction est favorable à l'inclusion scolaire et les soutient dans cette démarche (*facteur 3B*) ont également une attitude positive sur cinq autres facteurs : *1A*, *1B*, *2B*, *4B* et *1C*.

Les deux *facteurs de la partie C* se caractérisent par six corrélations positives statistiquement significatives avec d'autres facteurs. Le facteur *1C* en particulier, la volonté globale des enseignants d'investir du travail et du temps dans l'inclusion scolaire, entretient des corrélations plutôt fortes avec les autres facteurs. Ainsi, un lien mérite d'être souligné : les facteurs relatifs aux valeurs générales de l'inclusion (*1A*) et *1C* sont les plus fortement corrélés entre eux de tous les facteurs, avec une valeur de 0,80. Un enseignant qui reconnaît les valeurs inclusives et les considère comme importantes est donc plus enclin à faire preuve de disponibilité pour investir dans l'inclusion scolaire. Inversement, un enseignant qui consacre du temps et des efforts à l'éducation inclusive est plus enclin à considérer l'inclusion comme une valeur importante.

Enfin, il convient de noter que toutes les corrélations sont positives, à l'exception du lien entre le facteur relatif au positionnement de la direction (*3B*) et le facteur relatif au sentiment concernant la communication (*2D*) qui n'est toutefois pas statistiquement significatif.

5.2. Résultats en rapport avec les facteurs contextuels

Cette section est consacrée à l'étude des relations entre d'une part, les différents facteurs et d'autre part, les données contextuelles. À titre d'exemples, existe-t-il un lien entre l'attitude des enseignants et le genre ou l'expérience professionnelle ? Les résultats complets peuvent être consultés dans l'annexe 6.

5.2.1. *Le sexe*

Existe-t-il un lien entre le sexe de l'enseignant et son attitude vis-à-vis de l'inclusion ? Des corrélations ont été calculées entre l'indication du sexe (item co1) et tous les facteurs relatifs à l'attitude. Cependant, aucune corrélation liée au sexe n'est statistiquement significative. Le genre de l'enseignant n'est donc pas associé à une différence d'attitude vis-à-vis de l'inclusion.

5.2.2. *Nombre d'années de travail*

Une relation existe-t-elle entre l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'inclusion scolaire et leur ancienneté en tant qu'enseignants du primaire ? Le nombre d'années de travail des participants varie de 1 à 43 ans. Quatre corrélations statistiquement significatives ont été obtenues avec les facteurs 1A, 2B, 3B et 1C. Les corrélations sont toutes négatives et vont de -0,22 (avec 3B) à -0,32 (avec 2B). Ainsi, moins les enseignants ont d'expérience professionnelle, plus ils sont favorables aux valeurs générales de l'inclusion, plus ils se sentent compétents dans l'enseignement inclusif, plus ils pensent que leur direction est favorable à l'inclusion et plus ils sont prêts à agir.

5.2.3. *Existence d'une école spécialisée dans la commune*

La troisième question contextuelle (co3) permet de déterminer s'il existe une école spécialisée dans la commune dans laquelle l'enseignant exerce. Au sein de l'échantillon, 60 enseignants déclarent travailler dans une commune avec une école spécialisée, 56 travaillent dans une commune sans école spécialisée. Les résultats de cet item ont été mis en relation avec les facteurs d'attitude. Une seule corrélation a été identifiée comme statistiquement significative

: elle concerne le facteur relatif aux sentiments des enseignants concernant les différentes conditions dans lesquelles l'inclusion scolaire peut avoir lieu (facteur 2B). Ce lien est négatif, mais pas très prononcé (-0,20). Il peut donc être constaté que plus un enseignant est susceptible de travailler dans une commune où il n'existe pas d'école spécialisée, moins il associe des ressentis positifs aux différentes conditions d'inclusion (comme l'accueil d'enfants en situation de handicap grave).

5.2.4. Classes d'âges mixtes

Le fait que les enseignants du primaire enseignent dans une classe multi-âges (oui=39 participants) ou non (non=77 participants) a également été corrélé avec les facteurs relatifs à l'attitude. Deux corrélations négatives statistiquement significatives sont apparues avec les facteurs 1B (sentiment de compétence des enseignants) et 2C (disposition des enseignants à inclure les enfants en situation de handicap moteur ou sensoriel). Ainsi, plus les enseignants ont tendance à enseigner dans une classe spécifique par année, moins ils se sentent compétents en matière d'enseignement inclusif ou moins ils sont prêts à inclure des enfants en situation de handicap moteur ou sensoriel. Toutefois, ces liens restent plutôt faibles (-0,19 et -0,21).

5.2.5. Thème de l'inclusion dans la formation initiale

Dans un deuxième temps, les attitudes des enseignants, c'est-à-dire leurs scores sur les différents facteurs, ont été examinées selon que le thème de l'inclusion avait été traité ou non dans leur formation initiale et si cela les avait suffisamment préparés à l'enseignement inclusif. Seuls deux des 116 enseignants ont déclaré avoir suffisamment abordé l'inclusion dans leur formation initiale. 79 participants ont suivi leur formation initiale à la Haute École Autonome de la CG. 46,8% d'entre eux ont obtenu leur diplôme au cours des dix dernières années. Dans ce contexte, l'analyse de variance a révélé des différences statistiquement significatives tant sur le facteur 1A, 2B que 1C entre les enseignants qui (1) ont abordé l'inclusion dans leur formation initiale et considèrent que cela constitue une préparation suffisante, ceux qui (2) ont abordé l'inclusion dans leur formation initiale et ne considèrent pas cela comme une préparation suffisante, ceux qui (3) n'ont pas abordé l'inclusion dans leur formation initiale et

ceux qui (4) ne se souviennent pas s'ils ont abordé ce sujet dans leur formation initiale. Les deux enseignants qui déclarent avoir traité l'inclusion dans leur formation initiale et y avoir été suffisamment préparés obtiennent en moyenne les scores les plus élevés sur le facteur relatif aux valeurs générales de l'inclusion (1A). Viennent ensuite les enseignants qui ont vu l'inclusion en formation initiale, mais qui estiment que cela n'a pas été suffisant. Puis viennent les enseignants qui ne l'ont pas vue en formation initiale et enfin ceux qui ne se souviennent pas de l'avoir vue. Cependant, la variable relative à l'inclusion dans la formation initiale n'explique que 9% des différences d'attitudes entre les enseignants (R^2 est de 0,09). La différence entre l'attitude des enseignants à l'égard des valeurs de l'inclusion scolaire et la considération de l'importance de celle-ci ne s'explique donc que très faiblement par le thème de l'inclusion dans la formation initiale.

Sur le facteur 2B, c'est-à-dire les sentiments des enseignants concernant les différentes conditions de l'enseignement inclusif, la différence d'attitude entre les enseignants se comporte différemment. Ici, les enseignants qui ont abordé le thème de l'inclusion dans leur formation initiale et qui estiment que cela est suffisant ont les scores les plus bas sur le facteur. Toutefois, la variable de l'inclusion dans la formation initiale n'explique ici que 7% (R^2 est de 0,07) des différences entre les attitudes des enseignants.

Sur le facteur C1, la situation est similaire à celle du facteur A1, à la seule différence que les enseignants qui déclarent avoir thématiqué l'inclusion dans la formation initiale et qui trouvent que ce n'est pas suffisant, obtiennent la valeur la plus élevée. Le thème de l'inclusion dans la formation initiale explique 10% (R^2 est de 0,10) des différences entre les scores des enseignants sur le facteur C1 relatif à la disposition générale des enseignants à procéder à des changements et à des adaptations dans l'enseignement et à inclure des enfants handicapés.

5.2.6. Formation à la pédagogie spécialisée

Avoir déjà suivi ou suivre actuellement une formation en pédagogie spécialisée (43 participants) corrèle négativement et de manière statistiquement significative avec les facteurs 1A, 1B, 2B, 4B et 1C. Ces corrélations indiquent que les enseignants du primaire n'ayant pas suivi de formation en pédagogie spécialisée, considèrent les valeurs inclusives comme moins importantes (-0,31), se sentent moins compétents dans l'enseignement inclusif (-0,29), considèrent les différentes conditions dans lesquelles l'inclusion a lieu comme moins

positives et osent moins, par exemple, pratiquer l'inclusion dans le cadre de l'enseignement en équipe (-0,33), estiment que les adaptations nécessaires dans leur enseignement sont moins positives (-0,21) et sont moins prêts à procéder à différentes adaptations dans leur enseignement (-0,26).

5.2.7. Contact avec des personnes en situation de handicap

Tout d'abord, le fait d'avoir déjà été en contact avec des personnes en situation de handicap (115 participants avaient déjà été en contact) a été examiné en relation avec l'attitude des enseignants. Cependant, aucun lien avec les différents facteurs n'a montré de corrélation statistiquement significative.

Dans un deuxième temps, une distinction a été réalisée entre le contact avec des personnes en situation de handicap d'une part, durant le propre parcours scolaire, dans l'environnement social et familial et d'autre part, dans le contexte professionnel. Le contact durant la carrière scolaire n'a pas donné lieu à des liens significatifs, mais les enseignants du primaire sont d'autant moins enclins à agir en faveur de l'inclusion qu'ils n'ont pas de contact avec des personnes en situation de handicap dans leur environnement (corrélation statistiquement significative avec 1C (-0,18) et avec 2C (-0,19)). En outre, les enseignants qui n'ont pas eu de contact avec des personnes en situation de handicap dans le cadre de leur travail ont un sentiment de compétence statistiquement significatif plus faible en ce qui concerne l'enseignement inclusif (-0,29).

5.2.8. Expérience de l'enseignement à des enfants en situation de handicap

Le lien entre l'expérience des enseignants dans l'enseignement aux enfants en situation de handicap et leur expérience a ensuite été examiné. Sur les 116 enseignants, 43 avaient déjà une expérience de l'enseignement avec des enfants en situation de handicap. Une corrélation négative statistiquement significative (moyennement faible) est apparue entre l'absence d'expérience et le sentiment de compétence des enseignants (1B), les sentiments relatifs aux différentes conditions (2B) dans lesquelles l'inclusion a lieu ainsi que la disposition à inclure des enfants en situation de handicap moteur et sensoriel (2C). Ainsi, plus les enseignants ont d'expérience dans l'enseignement aux enfants en situation de handicap, plus ils se sentent

compétents dans l'enseignement inclusif, moins ils se sentent dépassés par les événements et plus ils sont prêts à enseigner à des enfants présentant des handicaps moteurs ou sensoriels.

5.2.9. Équilibre entre travail et temps libre

Une différence existe-t-elle entre les attitudes des enseignants selon qu'ils déclarent maintenir actuellement un bon, plutôt bon, plutôt mauvais ou mauvais équilibre entre le travail et le temps libre ? 72 participants indiquent qu'ils maintiennent un bon équilibre complet ou partiel. Afin de mesurer une éventuelle différence, des analyses de variance ont été effectuées entre l'item co8 (équilibre entre travail et temps libre) et les différents facteurs d'attitude. À cet égard, l'analyse de variance a montré des différences statistiquement significatives pour les facteurs 1A et 1B. Pour le facteur relatif aux valeurs générales de l'inclusion (1A), les enseignants du primaire qui déclarent que leur travail et leur temps libre ne sont pas bien équilibrés ont un score plus faible que les enseignants du primaire qui ont un équilibre moins bon, plutôt bon ou très bon. La variable de l'équilibre entre le travail et les loisirs explique 12 % (R^2 est de 0,12) des différences de scores des enseignants sur le facteur 1A. L'équilibre entre le travail et les loisirs explique une part plus faible des différences d'attitudes des enseignants sur le facteur 1B, c'est-à-dire le vécu des compétences des enseignants : 8% (R^2 est égal à 0,08).

6. Questions ouvertes

Quel est l'avis des enseignants du primaire sur les avantages et les inconvénients de l'inclusion scolaire dans la CG ? Quels sont leurs besoins en matière d'enseignement inclusif ? Les réponses à ces questions sont présentées ci-dessous. L'annexe 7 en contient le compte-rendu exhaustif.

6.1. Aspects en faveur de l'inclusion scolaire dans la CG

Les réponses des enseignants du primaire concernant les aspects qui plaident en faveur de l'inclusion scolaire dans la CG ont pu être classées en sept catégories différentes. 95

enseignants du primaire sur un total de 116 ont répondu à cette question. Six réponses de ces 96 enseignants ont été classées comme « erronées », car elles ne répondaient pas à la question posée.

Aucun avantage	Aspect social	Enrichissement pour tous	Apprendre les uns des autres	Développement des enfants en situation de handicap	Société inclusive	Capacités/ressources de la CG
4	27	24	15	9	32	21

Tableau 28 : Nombre de sujets par aspect en faveur de l'inclusion scolaire dans la CG

Aucun avantage : quatre participants ont indiqué qu'aucun aspect ne plaiderait en faveur de l'inclusion scolaire dans la CG.

Promotion des compétences sociales : 27 enseignants partagent l'avis selon lequel l'inclusion scolaire devrait avoir lieu dans la CG afin de promouvoir le développement social de tous les élèves.

Enrichissement pour tous les participants : 24 enseignants ont indiqué que l'inclusion scolaire était un enrichissement pour tous les participants, surtout au niveau du développement personnel. Ainsi, l'apport concerne l'apprentissage et l'expérience d'un esprit d'ouverture, des relations mutuelles et du respect.

Apprendre les uns des autres : quinze enseignants du primaire ont indiqué que l'autre aspect qui plaiderait en faveur de l'inclusion scolaire dans la CG est que les enfants et les enseignants apprennent les uns des autres et les uns avec les autres.

Développement des enfants en situation de handicap : le suivi des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires a été citée par neuf enseignants du primaire comme un aspect qui plaide en faveur de l'inclusion scolaire dans la CG.

Société inclusive : 32 enseignants du primaire ont souligné la contribution d'une école inclusive à une société plus inclusive et plus juste. Une école inclusive valorise la diversité et contribue à l'inclusion sociale des personnes handicapées, même au-delà de l'école (comme dans le monde du travail). En outre, les enseignants mentionnent le droit de tous les enfants de fréquenter l'école de leur choix et de faire partie de la société.

Capacités et ressources de la CG : 21 enseignants ont évoqué les capacités existantes de la CG qui pourraient rendre l'inclusion scolaire possible. Ils ont notamment souligné la taille réduite de la CG, l'offre de formations continues, le faible nombre d'écoles spécialisées, l'école d'inclusion de Bütgenbach, la prise de conscience au niveau politique, la différenciation dans

l'enseignement et le capital horaire consacré aux pédagogues spécialisés dans les écoles ordinaires.

6.2. Aspects qui s'opposent à l'inclusion scolaire dans la CG

Quels sont les aspects qui s'opposent à l'inclusion scolaire dans la CG ? Les réflexions des 104 enseignants qui ont répondu à cette question ont également pu être regroupées en sept catégories. Celles-ci sont présentées ci-dessous de manière synthétique. À cet égard, six réponses sur celles de ces 104 enseignants ont également été classées comme « erronées », car elles ne répondaient pas à la question posée.

Formation	Manque de personnel	Surmenage	Conditions générales en classe	Ressources matérielles	Place de l'école spécialisée	Attitude des acteurs
29	49	24	9	45	14	9

Tableau 29 : Nombre de sujets par aspect en défaveur de l'inclusion scolaire dans la CG

Formation : 29 enseignants décrivent ne pas être eux-mêmes suffisamment formés pour pouvoir enseigner de manière inclusive ou soulignent tant le manque de formation que de préparation dans ce domaine parmi les enseignants de la CG.

Manque de personnel : 49 enseignants soulignent le manque de personnel qui pourrait constituer un frein à l'enseignement inclusif. En outre, quinze enseignants sur 49 précisent qu'il manque également du personnel compétent dans le domaine de l'inclusion. Ici encore, le manque de formation des enseignants est évoqué.

Surcharge : 24 enseignants indiquent qu'ils sont surchargés dans le cas de l'enseignement inclusif ou qu'ils craignent de ne pas pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves en raison de la charge de travail élevée que cela implique.

Conditions générales dans la classe : un autre aspect mis en évidence est le cadre actuel dans la classe qui s'oppose à l'inclusion dans la CG : un nombre élevé d'élèves par classe, la structure de l'enseignement actuel ainsi que l'évaluation.

Ressources matérielles : par ailleurs, 45 enseignants font état d'un manque de ressources de la CG : des locaux manquants ou inadaptés, un manque de matériel ainsi que des frais élevés qui seraient liés à l'inclusion scolaire.

Place de l'école spécialisée : quatorze enseignants ont remarqué la place justifiée des écoles spécialisées. Ils ont estimé qu'il s'agissait du lieu de soutien le plus approprié pour certains enfants en situation de handicap. Ils exposent aussi qu'en cas d'inclusion, les élèves ordinaires souffraient de la présence d'enfants en situation de handicap.

Attitude des acteurs : pour neuf enseignants, l'attitude actuelle ou le manque de volonté des enseignants de la CG à l'égard de l'inclusion plaide contre celle-ci.

6.3. Besoins liés à l'enseignement inclusif

110 enseignants ont répondu à la question de savoir ce dont ils auraient besoin dans un système scolaire totalement inclusif. Parmi eux, quatre réponses doivent être considérées comme « erronées ». Les réponses des enseignants ont été regroupées en six grands thèmes.

Formation	Attitude des acteurs	Personnel plus nombreux	Soutien des professionnels	Ressources matérielles	Conditions générales en classe
57	10	76	40	77	22

Tableau 30 : Nombre de sujets par besoin lié à l'inclusion scolaire dans la CG

Formation : 57 enseignants répondent que, dans le cas d'un système d'éducation inclusif, ils ont besoin d'une formation initiale/continue adaptée ou de collègues compétents.

Attitude des acteurs : dix enseignants soulignent que pour réussir l'enseignement inclusif, l'attitude de leurs collègues, de la direction ou/et des parents doit évoluer positivement.

Plus de personnel : certains enseignants soulignent également la nécessité d'augmenter le nombre d'enseignants en cas d'inclusion scolaire, car ils souhaitent travailler en équipe ou recevoir le soutien de leurs collègues.

Soutien des professionnels : 40 enseignants soulignent qu'ils souhaitent être soutenus par des professionnels (tels que des éducateurs spécialisés, des orthophonistes, des ergothérapeutes et des infirmiers) qui les aident et auxquels ils peuvent également s'adresser pour poser des questions.

Ressources matérielles : 77 enseignants mentionnent l'importance des ressources matérielles dont ils ont besoin pour enseigner de manière inclusive. Il s'agit de bâtiments adaptés, accessibles à tous et de grandes salles de classe, ainsi que du matériel adapté et des recommandations pédagogiques pour les enseignants.

Cadre de la classe : 22 enseignants attirent également l'attention sur le fait que le cadre de la classe doit être modifié. Ils citent notamment un nombre d'élèves moins élevé, une restructuration de l'enseignement et du système d'évaluation ainsi que suffisamment de temps pour préparer les cours.

Enfin, quelques enseignants signalent qu'ils souhaiteraient que la profession soit mieux reconnue dans la société, qu'une bonne collaboration avec les parents soit garantie et que la charge de travail administratif diminue. Quatre enseignants indiquent qu'ils ne souhaitent plus travailler en tant qu'enseignant en cas d'inclusion scolaire.

V. Interprétation et discussion

1. Discussion des résultats

Quelle est l'attitude des enseignants du primaire de la CG vis-à-vis de l'inclusion scolaire ? En observant les résultats des différents facteurs d'évaluation de l'attitude globale, force est de constater que les enseignants se situent en général de manière plutôt neutre à légèrement positive sur les différents facteurs. De manière générale, les attitudes des enseignants ne sont pas très éloignées les unes des autres étant donné qu'elles ne varient pas beaucoup en moyenne. Généralement, ils adoptent plutôt une attitude neutre que totalement positive. Cela va dans le sens des résultats de de Boer et de ses collègues (2011) qui, dans leur revue de la littérature sur l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'inclusion scolaire, établissent également que les enseignants ont en général une attitude neutre vis-à-vis de l'inclusion scolaire. Avramidis et Kalyva (2007) font également état d'une attitude neutre des enseignants dans ce domaine.

À noter toutefois que les attitudes relatives aux valeurs de l'inclusion, la disposition générale d'agir et d'inclure des enfants en situation de handicap (surtout moteur ou sensoriel) se distinguent des autres, car elles se caractérisent par une attitude moyenne clairement positive, contrairement aux autres positionnements. Ce constat est également partagé par Avramidis et Kalyva (2007), qui attribuent aux enseignants une attitude positive à l'égard de la philosophie de l'inclusion scolaire. Dans cette optique, le fait que ce facteur (1A) d'enquête

sur l'attitude envers les valeurs de l'inclusion présente une corrélation positive significative avec tous les autres facteurs d'attitude peut être considéré comme bénéfique pour l'attitude du personnel enseignant. Si le facteur associé à une attitude positive sur d'autres facteurs est également celui qui est le plus susceptible de susciter une attitude positive chez les enseignants, c'est au bénéfice d'une attitude de base positive des enseignants du primaire. Ainsi, les enseignants citent par exemple la promotion des compétences sociales ou personnelles, l'apprentissage mutuel ainsi qu'une société plus juste comme avantages d'un système éducatif inclusif, éléments qui sont également considérés parmi les valeurs de l'inclusion dans la littérature (Hernandez et al., 2016 ; Soresi et al., 2011). Il n'est donc pas surprenant de constater que l'item a3 relatif à la promotion des compétences sociales chez tous les enfants grâce à l'inclusion scolaire recueille l'approbation de près de 94% des participants.

De même, l'attitude positive des enseignants du primaire à l'égard de l'inclusion des enfants en situation de handicap moteur ou sensoriel ne semble pas surprenante, puisque Glaubman et Lifshitz (2001) ainsi qu'Alghazo et Naggat Gaad (2004) ont indiqué que les enseignants avaient une attitude plus positive à l'égard des enfants en situation de handicap moteur et sensoriel que, par exemple, à l'égard des enfants en situation de handicap psychique ou comportemental. La question se pose toutefois de savoir si cette attitude positive n'est pas causée en partie par la désirabilité sociale, selon laquelle les enseignants pourraient penser qu'il n'est pas socialement acceptable de se positionner négativement sur ce facteur.

L'attitude des enseignants à l'égard de la préparation de la CG à l'inclusion scolaire est également un facteur marquant. C'est le seul facteur sur lequel les enseignants du primaire se positionnent de manière plutôt négative ou neutre. Les commentaires des enseignants sont intéressants à cet égard : 27,9% d'entre eux critiquent la formation des enseignants du primaire et 43,3% les ressources matérielles et l'infrastructure disponibles.

En résumé, ces résultats montrent que l'attitude des enseignants participants est en général plutôt neutre ou légèrement positive vis-à-vis de l'inclusion scolaire. Toutefois, cette attitude doit encore être différenciée : Les enseignants obtiennent des valeurs moyennes différentes sur les différents facteurs d'évaluation de l'attitude et se positionnent plus positivement sur certains facteurs que sur d'autres. Mais globalement, il ressort de ces résultats une tendance neutre à plutôt positive.

L'attitude plutôt neutre à positive des enseignants peut-elle être mise en relation avec certaines variables ?

Tout d'abord, une attitude plutôt positive sur un facteur d'évaluation de l'attitude doit généralement (mais pas exclusivement) être associée à une attitude plutôt positive sur les autres facteurs. La promotion d'une attitude positive sur un construit peut être uniquement favorable à l'attitude sur les autres construits ou, dans certains cas, ne pas faire une grande différence.

Dans la littérature, il n'existe pas de consensus sur le lien entre le **sexe de l'enseignant** et une attitude positive ou négative. Les résultats de cette recherche ne montrent pas de lien statistiquement significatif entre les attitudes de l'enseignant et son sexe. Cela va dans le sens de Leyser et ses collègues (1994) ou Avramidis et ses collaborateurs (2000), qui ne trouvent pas non plus de différences significatives entre les enseignants masculins et féminins. Toutefois, dans cette recherche, il convient de noter qu'à peine 19 % des participants étaient de sexe masculin. Par conséquent, ce groupe pourrait ne pas être suffisamment représenté par rapport aux participants féminins pour qu'une différence soit statistiquement détectable. Pourtant, le **nombre d'années de travail** de l'enseignant montre des liens statistiquement significatifs avec l'attitude des enseignants du primaire sur quatre facteurs (valeurs générales, sentiment de compétence, attitude de la direction, disposition d'agir) comme l'ont constaté d'autres études (Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Glaubman & Lifshitz, 2001) qui ont également montré une attitude significativement plus positive chez les enseignants ayant moins d'expérience professionnelle. Cependant, Avramidis et ses collègues (2000) n'observent pas de différence dans les attitudes en fonction du nombre d'années de travail. Les résultats de cette recherche contestent, du moins en partie, cette affirmation. Les collègues ayant moins d'expérience professionnelle ont-ils bénéficié d'une formation différente qui les rend plus positifs ? Ou sont-ils encore plus flexibles dans leurs premières années de travail et plus enclins à procéder à des adaptations que leurs collègues qui ont déjà travaillé de longues années et développé leurs routines ? Cela devrait être vérifié par des recherches supplémentaires.

En revanche, les résultats n'ont pas confirmé un lien entre l'attitude des enseignants et la **présence d'une école spécialisée** dans la commune. Seuls les sentiments concernant les différentes conditions dans lesquelles l'inclusion peut avoir lieu entretiennent un lien négatif faible avec la présence d'une école spécialisée. Srivastava et ses collaborateurs (2017) associent une attitude négative envers l'inclusion scolaire à un environnement

d'apprentissage inclusif réduit. Mais la présence ou absence d'une école spécialisée dans la communauté signifie-t-elle en même temps un environnement d'apprentissage inclusif plus réduit dans l'école ordinaire de cette communauté ? Ou bien les enseignants qui travaillent dans une commune dotée d'une école spécialisée échangent-ils davantage avec cette dernière, ce qui les rend plus familiers avec l'enseignement aux enfants en situation de handicap et donc plus favorables aux différentes conditions d'inclusion ? Cela reste à vérifier. Le constat est que quatorze des participants déclarent ne pas souhaiter supprimer l'école spécialisée et la considèrent comme importante pour l'éducation des enfants en situation de handicap.

De même, **l'équilibre entre le travail et le temps libre** n'entraîne que de légères différences significatives dans l'attitude des enseignants par rapport à la valeur de l'inclusion et à leur expérience des compétences. Le fait qu'ils vivent ou non dans un bon équilibre entre travail et loisirs ne semble pas faire de différence dans leur attitude vis-à-vis de l'inclusion. Une hypothèse pourrait être qu'un enseignant surchargé de travail a une attitude plus négative envers l'inclusion, car celle-ci nécessite une restructuration de l'enseignement et donc une certaine charge de travail. Ainsi, Materechera (2020) rapporte le sentiment de surcharge des enseignants ou le manque de temps pour accomplir toutes les tâches comme un obstacle à l'inclusion scolaire. Toutefois, seule une très légère tendance dans ce sens est observée ici. Néanmoins, 24 enseignants rapportent qu'ils se sentent surchargés par rapport à l'enseignement inclusif.

En outre, l'attitude plutôt neutre sur le facteur concernant le propre **vécu de compétence** dans l'enseignement inclusif montre des parallèles avec les résultats de de Boer et ses collègues (2011), selon lesquels les enseignants ne se sentent pas sûrs d'eux ou compétents pour enseigner à des enfants en situation de handicap. Avramidis et ses collaborateurs (2000) décrivent également un lien entre l'auto-évaluation de la compétence des enseignants et leur attitude. À ce stade Hernandez et ses collègues (2016) soulignent qu'un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé, c'est-à-dire la conviction de pouvoir maîtriser une situation (comme l'enseignement inclusif) de manière compétente, va de pair avec une attitude plus positive vis-à-vis de cette situation. Ainsi, le facteur 1B relatif au sentiment de compétence des enseignants présente des corrélations positives statistiquement significatives avec tous les autres facteurs d'enquête sur les attitudes (à l'exception du facteur 2D relatif au sentiment concernant la communication), ce qui permet d'associer un sentiment de compétence positif

à une attitude positive. Il convient donc de tenir compte ici du fait que trois des quatre items relatifs au vécu des compétences suscitent plus de rejet que d'approbation de la part des participants. Si le sentiment de compétence est lié à tous les autres facteurs d'attitude, il conviendrait d'envisager d'augmenter le sentiment de compétence des enseignants afin de rendre l'attitude globale plus positive.

Dans ce contexte, tant le **contact avec des personnes en situation de handicap** dans le cadre du travail que **l'expérience d'enseignement à des enfants en situation de handicap** montrent des liens statistiquement significatifs avec le sentiment de compétence des enseignants ou la volonté des enseignants d'enseigner à des enfants en situation de handicap. Cela correspond aux résultats de la littérature, puisque de Boer et ses collègues (2011) ainsi qu'Avramidis et ses collègues (2000) associent une attitude plus positive à une expérience d'enseignement inclusif et Parasuram (2006, cité par de Boer et al., 2011) à une expérience de contact avec des personnes en situation de handicap.

De plus, les facteurs de **la formation en pédagogie spécialisée** ainsi que le **thème de l'inclusion dans la formation initiale** sont légèrement associés à une attitude plus positive des enseignants. Ainsi, de légères corrélations ont été observées entre une formation en éducation spécialisée et cinq facteurs d'attitude, ainsi que des différences statistiquement significatives sur trois facteurs d'attitude, selon que le thème de l'inclusion a été abordé ou non dans la formation initiale et selon le niveau d'approfondissement. En ce sens, Sosu et ses collaborateurs (2010) rapportent que tant une formation spécifique en éducation spécialisée que le traitement du sujet dans la formation de base peuvent être associés à une attitude plus positive. Dans ce contexte, il est inquiétant de constater que seuls deux des 116 enseignants (soit à peine 1,7%) qui ont participé à cette recherche rapportent avoir traité l'inclusion dans leur formation initiale d'enseignant de telle sorte que cela les a suffisamment préparés à l'enseignement inclusif. Piller et Born (2022) parlent ici d'une « illusion que l'inclusion naît d'elle-même » : trop peu de précautions sont prises pour que l'éducation inclusive traverse la formation des enseignants comme un fil rouge. Il serait intéressant de voir si un changement dans la mise en œuvre du thème de l'inclusion scolaire dans la formation initiale modifie (positivement) l'attitude des enseignants du primaire de la CG.

En outre, le facteur de l'enseignement dans une **classe multi-âges** a été examiné en relation avec l'attitude. Étant donné qu'une différenciation accrue de l'enseignement est nécessaire dans les classes mixtes et qu'elle est également indispensable dans l'enseignement inclusif

(Nations Unies, 2016), il n'est pas surprenant que cela puisse être associé à une attitude plus positive sur deux facteurs.

En outre, le soutien de la **direction** et son attitude positive semblent pouvoir être associés à une attitude positive des enseignants, car ils sont positivement corrélés à cinq autres facteurs d'enquête sur les attitudes. Janney et ses collègues (1995, cités par Avramidis & Norwich, 2002) observent également que la direction peut avoir un effet positif sur l'attitude des enseignants. L'importance de l'attitude de la direction à ce sujet - tout comme celle des enseignants - ne doit donc pas être négligée lors de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Un point positif à ce niveau est que plus de la moitié des enseignants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que leur direction a une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion et qu'elle les soutiendrait dans cette démarche.

Dans la même perspective, les enseignants sont très favorables à la **collaboration avec d'autres enseignants et professionnels**. Par exemple, environ 91% des enseignants du primaire qui ont participé à l'enquête sont d'accord avec l'item c6 sur la collaboration. Plus de la moitié des enseignants ont également indiqué qu'ils souhaitaient davantage de personnel à l'école et une collaboration avec des spécialistes compétents pour l'enseignement inclusif. De même, les enseignants sont majoritairement d'accord avec les items b12 et b13 du facteur 2B, qui font référence à un personnel enseignant plus nombreux et adapté ainsi qu'à l'enseignement en équipe. Étant donné que le facteur 2B relatif aux sentiments concernant les différentes conditions de l'inclusion présente exclusivement des corrélations positives significatives avec les autres facteurs d'attitude et qu'un besoin de collaboration avec d'autres personnels a été signalé en retour, la supposition peut être faite qu'une collaboration avec d'autres enseignants ou spécialistes pourrait influencer positivement l'attitude globale des enseignants.

Dans ce contexte, quels sont les besoins des enseignants du primaire en matière d'inclusion scolaire ?

Tout d'abord, force est de constater qu'une formation adéquate est nécessaire. En effet, non seulement les enseignants signalent qu'ils ne sont pas suffisamment formés (29 enseignants), mais 57 enseignants décrivent également le besoin d'une formation initiale/continue adaptée. Piller et Born (2022) soulignent également que la formation complémentaire en pédagogie de soutien de la Haute École Autonome est certes une bonne initiative, mais qu'il manque une

formation adéquate pour tous les enseignants des écoles primaires de la CG et qu'elle serait importante pour la réussite de l'éducation inclusive. En effet, selon l'OCDE (2022), l'offre de formation à l'enseignement inclusif est très limitée dans la CG. La remarque sur le manque de formation est parallèle au positionnement des enseignants sur le facteur 1B, selon lequel ils ont une attitude plutôt neutre par rapport à leur expérience des compétences en matière d'enseignement inclusif.

Un nombre important d'enseignants font également remarquer qu'il faudrait davantage de personnel enseignant et de spécialistes pour un système d'éducation inclusif dans la CG. Toutefois, cela est difficile à réaliser dans le cadre de la pénurie aiguë de personnel qualifié (Piller & Born, 2022). En outre, l'un des grands besoins exprimés par les enseignants de la CG est le cadre de la classe et les ressources matérielles ainsi que l'infrastructure de la CG. Avramidis et ses collègues (2000) citent, entre autres, les ressources matérielles à la disposition des enseignants comme l'un des facteurs susceptibles de créer une attitude positive chez les enseignants. Une restructuration de l'espace et des bâtiments scolaires, un nombre réduit d'élèves par classe ainsi que davantage de personnel (spécialisé) sont également nécessaires à l'éducation inclusive et peuvent influencer l'attitude des enseignants. Une hypothèse peut être émise à ce sujet : l'attitude neutre ou plutôt négative des participants sur le facteur 2A concernant la préparation adéquate de la CG à l'éducation inclusive est due au manque de ressources, d'infrastructures, de personnel ainsi que de formations. Toutefois, pour 23 enseignants, les capacités de la CG (offre de formation continue, école d'inclusion de Bütgenbach ou différenciation de l'enseignement déjà existante) sont considérées comme positives.

Enfin, certains enseignants font remarquer qu'ils ont aussi besoin d'une attitude positive de la part de leurs collègues et de leur direction.

2. Limites et perspectives

Tout d'abord, il faut bien sûr noter qu'avec un échantillon de 116 sujets, la moitié des enseignants du primaire de la CG n'a pas été interrogée vu que la CG compte environ 650 enseignants du primaire (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft, 2022). Par conséquent, le transfert des résultats et des conclusions à la population des enseignants du primaire de la CG doit se faire avec beaucoup de prudence et de réserves. Les résultats de

cette étude ne peuvent donc pas être généralisés sans autre. En raison de l'échantillon restreint, certains résultats pourraient être surestimés (Hernandez et al., 2016). De plus, un nombre relativement élevé de données manquantes, remplacées par la réponse moyenne de l'item, n'est pas à négliger. Cela pourrait avoir modifié les résultats (Steen & Wilson, 2020).

Les résultats de la présente étude sont également basés sur un questionnaire d'auto-évaluation et non sur des observations extérieures. Par conséquent, malgré l'anonymat, il existe un risque que les participants se positionnent de la manière dont ils pensent que cela est socialement attendu (de Boer et al., 2011 ; Yan & Sin, 2014). De plus, la plupart du questionnaire fait allusion aux enfants en situation de handicap en général et fait rarement la distinction entre l'inclusion d'enfants présentant différents handicaps ou différents degrés de handicap. La tendance des enseignants pourrait donc être différente pour des handicaps spécifiques (Avramidis et al., 2000). En outre, il convient de noter que certains enseignants peuvent ne pas être pleinement conscients de ce que l'éducation inclusive implique en raison de leur manque de formation. Même si une brève explication a été fournie dans la lettre d'accompagnement du questionnaire, les enseignants peuvent se sentir obligés de se positionner sur un sujet sur lequel ils n'ont pas beaucoup d'idées ni d'opinion.

L'étude présente également un caractère quantitatif. Par conséquent, il n'est pas possible d'identifier les nuances précises des attitudes des enseignants ou d'aborder les situations individuelles des enseignants du primaire. Une étude qualitative serait intéressante à ce stade pour compléter et poursuivre l'enquête, par exemple pour interroger les enseignants sur leur quotidien scolaire, les obstacles et les aides à l'enseignement inclusif (Avramidis et al., 2000). Il serait également intéressant de se pencher plus en détail sur la manière dont la formation initiale des enseignants du primaire pourrait être restructurée dans la CG afin de les préparer de manière plus adéquate à l'enseignement inclusif et de vérifier si cette préparation s'accompagne d'une attitude plus positive des enseignants.

En outre, il serait judicieux d'étendre l'étude aux enseignants du secondaire ainsi qu'aux enseignants de l'école maternelle afin de déterminer leur attitude vis-à-vis de l'inclusion, étant donné que l'inclusion est tout aussi importante à ces niveaux scolaires qu'à l'école primaire.

En dernier lieu, il serait pertinent d'élargir la compréhension de l'inclusion (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015), de sorte que l'attitude des enseignants de la CG vis-à-vis de l'inclusion d'enfants présentant toutes les caractéristiques soit interrogée. Dans le contexte actuel où les enfants issus de l'immigration et les enfants réfugiés sont de plus en plus inclus dans les écoles de la

CG (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft, 2022), il serait particulièrement intéressant de savoir comment les enseignants se positionnent par rapport à ce thème et quels sont leurs besoins en la matière.

VI. Conclusion

« L'éducation inclusive doit être considérée comme un droit fondamental pour tous les apprenants » (Nations Unies, 2016, p3).

Le fait que l'inclusion scolaire contribue à l'excellence et à l'équité du système éducatif et qu'elle respecte les droits de chaque enfant (Nations Unies, 2016) a été souligné dans les pages précédentes. Le rôle de l'attitude de l'enseignant dans la mise en œuvre de l'inclusion a également été mis en évidence et l'importance d'une attitude positive a été soulignée en suffisance.

Grâce à un questionnaire, la présente recherche a permis de mettre en évidence l'attitude des enseignants du primaire de la Communauté germanophone de Belgique vis-à-vis de l'inclusion. Même si les résultats présentés ici ne peuvent pas être étendus à l'ensemble de la population des enseignants du primaire de la CG, ils donnent néanmoins un aperçu de la manière dont une partie d'entre eux se positionnent par rapport à ce thème. Globalement, les enseignants du primaire adoptent une attitude neutre, voire plutôt positive, et ils se positionnent entre autres favorablement quant aux valeurs de l'inclusion et à ses avantages. Mais lorsqu'il s'agit de la mise en œuvre concrète de l'inclusion, les enseignants du primaire ne se sentent pas suffisamment préparés et ont le sentiment de ne pas être assez compétents dans ce domaine. L'importance d'une formation adéquate des enseignants du primaire a pu être mise en évidence. De même, les variables suivantes ont pu être associées, au moins légèrement, à une attitude positive des enseignants du primaire et méritent une étude plus approfondie et une plus grande attention : un bon équilibre entre le travail et le temps libre des enseignants, le contact avec des personnes en situation de handicap, la formation à l'éducation inclusive, l'enseignement dans des classes multi-âges, le soutien et l'attitude positive de la direction et la collaboration avec d'autres enseignants ou professionnels. Ces variables constituent des approches et des pistes pour une attitude plus positive des

enseignants et donc pour une meilleure chance de réussite d'un système d'éducation inclusive.

Cependant, pour pouvoir tirer des conclusions plus larges, des recherches supplémentaires doivent être menées, de préférence avec un échantillon plus large.

Quoi qu'il en soit, et pour conclure, même si l'attitude des enseignants du primaire de la CG n'est pas entièrement positive, elle n'est pas non plus négative. La CG peut et devrait prendre d'autres mesures pour encourager une attitude positive, car, comme le soulignent Srivastava et ses collègues (2017), les enseignants du primaire sont les principaux acteurs de la mise en œuvre de l'inclusion et une attitude positive pour une mise en œuvre efficace est essentielle. Pourtant, la CG semble déjà mettre en place des mesures. Ainsi, selon l'OCDE (2022), « L'inclusion est considérée comme une priorité par toutes les parties prenantes [de la CG] et les réformes récentes et en cours vont dans la bonne direction, vers un système éducatif plus inclusif ». (p.143). Cela laisse espérer l'émergence d'une école pour TOUS les enfants.

VII. Références

1. Références peer-reviewed

Alghazo, E., & Naggat Gaad, E. (2004). General Education Teachers in the United Arab Emirates and Their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British Journal of special education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>

Armstrong, D., Armstrong A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>

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. <http://dx.doi.org/10.1080/713663717>

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

Cook, B. (2001). A comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *The Journal of special education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>

Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. Retrieved March 10, 2023, from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02310555.pdf>

Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030401>

De Boer, A., Pijl, S. Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education. Summary Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved March 13, 2023, from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf>

Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85(1), 331-338. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.1.331>

Ewing, D., Monsen, J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Education Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>

Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285. <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>

Fuchs, W. (2010). Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators*, 19(1), 30-35. Retrieved April 22, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ948685>

Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207-223. <https://doi.org/10.1080/08856250110074373>

Hernandez, D., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93. Retrieved March 11, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129749>

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>

Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0885625940090101>

Litvack, M., Ritchie, K., & Shore, B. (2011). High- and Average-Achieving Students' Perceptions of Disabilities and of Students With Disabilities in Inclusive Classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 474-487. <https://doi.org/10.1177/001440291107700406>

Materechera, E. (2020). Inclusive education: why it poses dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 771-786. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>

Nations Unies. (2016). *Convention relative aux droits des personnes handicapées. Observation générale n°4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive*. Comité des droits des personnes handicapées. Retrieved January 20, 2023, from <https://www.ohchr.org/fr/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA. OECD. <https://doi.org/10.1787/19963777>

OECD. (2019). *PISA 2021 Context Questionnaire Framework (Field Trial Version)*. OECD. Retrieved March 03, 2023, from <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-questionnaire-framework.pdf>

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD. (2022). *Quality and Equity of Schooling in the German-speaking Community of Belgium – Reviews of National Policies for Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9a6b6f3a-en>

Pijl, S., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>

Sayeski, K. (2009). Defining Special Educators' Tools: The Building Blocks of Effective Collaboration. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 38-44. https://doi.org/10.1177/1053451209338398open_in_new

Scheepstra, A., Nakken, H., & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-220. <https://doi.org/10.1080/0885626990140303>

Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496189>

Sosu, E., Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2010.513847>

Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561-579. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>

Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>

Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001>

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00024>

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO. Retrieved December 10, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

Van Miegheem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601-623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

Yan, Z., & Sin, K. (2014). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72-85. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.757811>

Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: characteristics and relationships. *Psychology in the Schools*, 42(2), 325-331. <https://doi.org/10.1002/pits.20083>

2. Autres références

Blair, J., & Presser, S. (1993). *Survey procedures for conducting cognitive interviews to pretest questionnaires: a review of theory and practice*. University of Maryland. Retrieved February 12, 2023, from http://www.asasrms.org/Proceedings/papers/1993_059.pdf

Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102(2), 115-129. Retrieved December 20, 2022, from <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=909711>

Förderdekret: Dekret vom 11. Mai 2009 über das Zentrum für Förderpädagogik, zur Verbesserung der Sonderpädagogischen Förderung in den Regel- und Förderschulen sowie zur Unterstützung der Förderung von Schülern mit Beeinträchtigung, Anpassungs- oder Lernschwierigkeiten in den Regel- und Förderschulen. *Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*.

Lafontaine, D., Jaegers, D., & Dupont, V. (2021). *Construction de questionnaires*. Université de Liège. [Syllabus]

Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015) Beitrag zum Thema „Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft“. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7-16. Retrieved October 15, 2022, from <https://www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft>

Mahat, M. (2018). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92. Retrieved March 12, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft. (2022). *Lehrerzahlen*. Ostbelgien. Retrieved March 03, 2023, from https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2198/4522_read-32086/

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft. (2022). *Schülerzahlen 2022-2023*. Ostbelgien. Retrieved March 03, 2023, from https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080/

Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. New edition. Continuum. Retrieved March 10, 2023, from <https://dimas0709.files.wordpress.com/2018/02/a-n-oppenheim-questionnaire-design-interviewing-and-attitude-measurement-1992.pdf>

Orr, A. (2009). New Special Educators Reflect About Inclusion: Preparation and K-12 Current Practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3(4), 228-239. Retrieved March 18, 2022, from <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=74770b4d-e1d3-41f4-909a-3da512d99bbb%40redis>

Piller, C., & Born, M. (2022). *Anschlussbericht zum OECD-Bericht zur Qualität und Chancengerechtigkeit des Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Retrieved January 10, 2023, from https://ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/allgemeine_infos/Born_und_Piller_Anschlussbericht_zum_OECD_Inklusion_Juni_2022.pdf

Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2006). *A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs*. EPPI-Centre.

Schmitz, J., Frenay, M., Desmet, L., Van Reybroeck, M., Nader-Grosbois, N., & Bragard, A. (2016). *L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge*

germanophone : étude menée auprès des élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires. Université catholique de Louvain.

UNIA. (2019). *Vers un système d'éducation inclusif en Belgique*. Unia be. Retrieved January 20, 2023, from <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/vers-un-systeme-deducation-inclusif-en-belgique#:~:text=L%27inclusion%20suppose%20un%20nouveau,sans%20handicap%2C%20et%20ce%2C%20au>

3. Références citées par autres références consultées

Batsiou, S., Bebetos, E., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>

Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European journal of special education*, 1(1), 29-38. <https://doi.org/10.1080/0885625860010105>

Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/0156655870340105>

Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*. OECD Education Working Papers No. 260. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/94ab68c6-en>

Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*. DfES Research Report.

Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1996). *Educational research, an introduction*. Longman Publishers.

Ghanizadeh, A., Bahredar, M., & Moeini, S. (2006). Knowledge and attitude towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63(1), 84-88. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.09.002>

Grieve, A. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x>

Janney, R., Snell, M., Beers, M., & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes'. *Exceptional Children*, 61, 425-439.

Lamport, M., Graves, L., & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 54-69.

Malinen, O., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>

Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Development Disabilities*, 38(4), 417-428. Retrieved April 22, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/23879917>

Myles, B., & Simpson, R. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22(4), 479-591. <https://doi.org/10.1177/002246698902200408>

Opdal, L., Wormnaes, S., & Habayeb, A. (2001). Teachers' Opinions about Inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162. <https://doi.org/10.1080/10349120120053630>

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>

Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Except Child*, 58(1), 9-24. <http://dx.doi.org/10.1177/001440299105800102>

Sharma, K., & Mahapatra, B. (2007). *Emerging Trends in Inclusive Education*. IVY Publication House.

Soodak, L. Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497. <http://dx.doi.org/10.1177/002246699803100405>

Thomas, D. (1988). A Model of The Determinants of Teachers' Attitudes to Integrating the Intellectually Handicapped. *Australian Journal of Special Education*, 12(2), 12-18. <https://doi.org/10.1017/S1030011200021886>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework For Action on special needs education adopted by the world conference on special needs education: access and quality, June 1994*. UNESCO

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>

Walter-Klose, C. (2013). Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementarbereich*, 6(1); 59-71.

Wilson, C., Woolfson, L., Durkin, K., & Elliott, M. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 461-480. <https://doi.org/10.1111/bjep.12118>

VIII. Annexes

Annexe 1 – Lettre d'accompagnement du questionnaire

1.1. Lettre d'accompagnement pour les enseignants du primaire en français

Bonjour !



Je suis actuellement étudiante en sciences de l'éducation à l'Université de Liège et je m'intéresse, dans le cadre de mon mémoire de master, au thème de l'inclusion dans les écoles primaires avec le professeur C. Monseur.

Nous souhaitons examiner plus précisément l'attitude actuelle des enseignants des écoles primaires de la Communauté germanophone vis-à-vis de l'inclusion et nous souhaitons interroger des enseignants pour qu'ils nous communiquent leur avis et leur expérience sur ce thème.

Par inclusion scolaire, nous entendons l'implication d'enfants en situation de handicap dans une classe de l'enseignement ordinaire et qui présentent une des déficiences suivantes : motrices (p. ex. troubles de la marche), sensorielles (p. ex. troubles de la vue), psychiques (p. ex. autisme), intellectuelles (p. ex. trisomie 21, troubles du développement mental) ainsi que les handicaps multiples (combinaison de deux ou plusieurs handicaps).

Nous vous remercions de consacrer environ 10 minutes à remplir ce questionnaire.

Soyez assuré que vos données resteront anonymes. Vous pouvez le lire dans la **lettre d'information et de consentement** ci-dessous. Pour votre participation, veuillez remplir la **page 4**.

Pour faciliter la lecture, nous utilisons exclusivement le genre masculin dans ce questionnaire. Par exemple, « enseignant » désigne également « enseignante » et « directeur » désigne également « directrice ».

Si vous avez des questions ou des doutes, vous pouvez me contacter à tout moment à l'adresse e-mail suivante : anne-sophie.pelegrinyaguilar@student.uliege.be

Nous vous remercions de votre participation et vous souhaitons une bonne lecture !

Avec mes meilleures salutations

Anne-Sophie Pelegrin Y Aguilar

1.2. Lettre d'accompagnement pour les enseignants du primaire en allemand

Guten Tag!



Ich studiere derzeit Erziehungswissenschaften an der Universität in Lüttich und beschäftige mich im Rahmen meiner Masterarbeit zusammen mit Professor C. Monseur mit dem Thema Inklusion in Grundschulen.

Genauer möchten wir die derzeitige Einstellung der Lehrpersonen der Grundschulen der Deutschsprachigen Gemeinschaft zur Inklusion betrachten und befragen deswegen Lehrpersonen, damit sie uns ihre Meinung und Erfahrungen zu diesem Thema mitteilen.

Unter schulischer Inklusion verstehen wir die Einbeziehung von Kindern mit Beeinträchtigung in den Regelschulunterricht, die eine der folgenden Beeinträchtigungen aufweisen:

motorische (z.B. gehbeeinträchtigt), sensorische (z.B. sehbeeinträchtigt), psychische (z.B. Autismus), intellektuelle (z.B. Down-Syndrom, geistige Entwicklungsstörungen) sowie multiple Beeinträchtigungen (zwei oder mehrere Beeinträchtigungen kombiniert).

Vielen Dank, dass Sie sich die ca. 10-15 Minuten Zeit nehmen, diesen Fragebogen auszufüllen.

Seien Sie versichert, dass Ihre Angaben anonym bleiben. Dies können Sie im untenstehenden **Informations- und Einwilligungsschreiben** nachlesen. Bitte füllen Sie für Ihre Teilnahme die **Seite 4** aus.

Um das Lesen zu erleichtern, nutzen wir in diesem Fragebogen ausschließlich die männliche Schreibweise. Dabei sind beispielsweise mit „Schüler“ auch „Schülerinnen“, mit „Lehrer“ auch „Lehrerinnen“ und mit „Direktor“ auch „Direktorin“ gemeint.

Bei Fragen oder Unklarheiten können Sie mich jederzeit unter folgender Emailadresse kontaktieren:
anne-sophie.pelegrinyaguilar@student.uliege.be

Wir bedanken uns bei Ihnen für Ihre Teilnahme und wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

Mit freundlichen Grüßen

Anne-Sophie Pelegrin Y Aguilar

Annexe 2 – Questionnaire

2.1. Questionnaire en français

Questionnaire attitude des enseignants

I. Informations contextuelles

Dans cette première section, nous souhaitons recueillir quelques informations, principalement sur votre expérience professionnelle et votre formation. Il s'agit ici de recueillir des données qui nous permettront de mettre certains facteurs en relation avec l'attitude global.

1. Quel est votre sexe ?

Masculin
Féminin
Autre

2. Combien d'années avez-vous déjà travaillé comme enseignant du primaire (y compris l'année scolaire en cours) ?

ans

3. Y a-t-il dans la commune dans laquelle vous travaillez une école spécialisée ?

Oui
Non

4. Enseignez-vous dans une classe avec des enfants de plusieurs années d'études (p.ex. élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année dans une classe) ?

Oui
Non

5. Où avez-vous terminé votre formation initiale d'enseignant du primaire ?

En Communauté germanophone : Autonome Hochschule
En Communauté française
En Flandre
A l'étranger (pas en Belgique)
Je n'ai pas de diplôme d'enseignant primaire

5bis. (si applicable) En quelle année avez-vous terminé votre formation initiale d'enseignant du primaire ?

Année de fin d'études :

--	--	--	--	--

6. Le thème de l'inclusion scolaire (inclusion des élèves ayant des besoins particuliers) a-t-il été abordé dans votre formation initiale ?

Oui, et cela m'a suffisamment préparé à l'enseignement inclusif

Oui, mais cela ne m'a pas suffisamment préparé à l'enseignement inclusif

Non

Je ne m'en souviens pas

7. Avez-vous déjà suivi ou suivez-vous actuellement une formation en éducation/ pédagogie spécialisée ?

Oui

Non

8. Parvenez-vous actuellement à trouver un bon équilibre entre travail et temps libre ?

Oui, tout à fait

Oui, en partie

Non, ça pourrait être mieux équilibré

Non, pas du tout

II. Informations spécifiques sur l'attitude

Nous vous demandons à présent de vous positionner par rapport à une série d'affirmations (pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, tout à fait d'accord). Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui compte, c'est votre appréciation subjective et votre opinion.

La suite de ce questionnaire comporte quatre parties. Tout d'abord, les affirmations de la partie A se réfèrent à vos convictions et croyances en matière d'inclusion scolaire. La partie B se réfère à vos sentiments et la partie C à votre préparation à l'action. Enfin, dans la partie D, nous vous posons quelques questions sur vos expériences avec l'enseignement inclusif.

À la fin de chaque partie, un espace est réservé pour que vous puissiez, si vous le souhaitez, ajouter d'éventuels commentaires.

PARTIE A - Croyances et convictions

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Je crois que l'inclusion scolaire favorise le développement émotionnel de tous les enfants.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2)	Je crois que l'inclusion scolaire favorise le développement cognitif de tous les enfants.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3)	Je crois que l'inclusion scolaire favorise le développement social de tous les enfants.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4)	Je crois que les élèves en situation de handicap entravent le développement scolaire de leurs camarades de classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5)	Je crois que chaque enfant peut apprendre dans l'école de son choix si les cours sont adaptés à ses besoins individuels.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6)	Je pense que les enfants en situation de handicap devraient être scolarisés dans des écoles spécialisées plutôt que dans des écoles ordinaires.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7)	Je trouve que les adaptations nécessaires pour accueillir les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires entraînent trop de travail supplémentaire.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8)	Je pense que les enfants en situation de handicap devraient être scolarisés séparément, car il est trop coûteux de modifier l'environnement physique de l'école et/ou de se procurer le matériel pédagogique nécessaire.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9)	Je pense que les enseignants actuels de l'école primaire de la Communauté germanophone sont bien préparés pour accueillir des enfants en situation de handicap dans leurs classes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10)	Je pense que les locaux des écoles ordinaires de la Communauté germanophone se prêtent bien à un enseignement inclusif.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11)	L'inclusion est pour moi un élément important de l'enseignement scolaire.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Commentaires éventuels :

PARTIE B - Sensations

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Je me sens incapable d'accueillir un enfant en situation de handicap dans ma classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2)	L'idée de devoir accueillir plusieurs enfants en situation de handicap me fait peur.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3)	Je me sens dépassé lorsque je dois adapter mon enseignement aux besoins de tous les élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4)	Je me sens suffisamment préparé pour enseigner à des élèves en situation de handicap.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5)	Je suis inquiet à l'idée d'inclure des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire, quelle que soit la gravité de leur handicap.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6)	Je suis frustré lorsque je dois adapter les préparations de cours pour répondre aux besoins individuels de tous les élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7)	Je suis sûr que mes collègues me soutiendraient dans le cadre de l'enseignement inclusif.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8)	Je suis sûr que mon directeur me soutiendra dans l'enseignement inclusif.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9)	J'ai le sentiment que mon directeur n'est pas favorable à l'égard de l'inclusion scolaire.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10)	Je me sens capable d'enseigner de manière inclusive, car je sais où trouver les ressources appropriées pour cela.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11)	Je me sens capable d'enseigner de manière inclusive, parce que je suis informé de la manière dont l'enseignement inclusif est pratiqué.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12)	Dans le cadre de l'enseignement en équipe (co-enseignement), je me sentirais capable d'enseigner de manière inclusive.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13)	Si les conditions générales (locaux, personnel, matériel) sont adéquates, je suis ouvert à l'enseignement inclusif.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Commentaires éventuels :

PARTIE C - Préparation à l'action

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Je suis prêt à prendre des mesures pour encourager les élèves en situation de handicap à participer aux activités sociales de la classe ordinaire.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2)	Je suis prêt à réaménager l'environnement physique de la classe pour inclure les élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3)	Je ne peux pas envisager d'adapter mes techniques de communication pour m'assurer que tous les élèves puissent être intégrés avec succès dans l'enseignement ordinaire.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4)	Je suis prêt à adapter l'évaluation (et les objectifs d'apprentissage) des élèves individuellement afin de permettre un enseignement inclusif.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5)	Je suis prêt à investir le temps nécessaire pour adapter mon enseignement pour accueillir des élèves en situation de handicap.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6)	Je suis prêt à collaborer avec différents acteurs (p.ex. logopède, enseignant spécialisé) pour soutenir les enfants en situation de handicap dans leur développement.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7)	Je suis prêt à inclure dans l'enseignement les enfants en situation de handicap suivants :				
	a. Déficience motrice	a. <input type="checkbox"/> 1	a. <input type="checkbox"/> 2	a. <input type="checkbox"/> 3	a. <input type="checkbox"/> 4
	b. Déficience sensorielle	b. <input type="checkbox"/> 1	b. <input type="checkbox"/> 2	b. <input type="checkbox"/> 3	b. <input type="checkbox"/> 4
	c. Déficience psychique	c. <input type="checkbox"/> 1	c. <input type="checkbox"/> 2	c. <input type="checkbox"/> 3	c. <input type="checkbox"/> 4
	d. Déficience intellectuelle	d. <input type="checkbox"/> 1	d. <input type="checkbox"/> 2	d. <input type="checkbox"/> 3	d. <input type="checkbox"/> 4
	e. Déficience multiple	e. <input type="checkbox"/> 1	e. <input type="checkbox"/> 2	e. <input type="checkbox"/> 3	e. <input type="checkbox"/> 4
	f. Trouble du comportement	f. <input type="checkbox"/> 1	f. <input type="checkbox"/> 2	f. <input type="checkbox"/> 3	f. <input type="checkbox"/> 4

Commentaires éventuels :

PARTIE D - Expériences en matière d'enseignement inclusif

1. Avez-vous déjà été en contact avec des personnes handicapées au cours de votre vie ?
(Plusieurs réponses peuvent être cochées)

Oui, au cours de mes études
Oui, dans mon environnement familial/ social
Oui, dans le cadre de mon travail
Jamais

2. Avez-vous déjà enseigné à des enfants ou des adolescents en situation de handicap ?

Oui
Non

Si vous avez coché "OUI" à cette question, il vous reste encore 5 affirmations concernant votre expérience dans ce domaine.

Si vous avez coché "NON" à cette question, vous pouvez sauter le reste de la PARTIE D et passer au point "III. Informations spécifiques sur les aspects positifs et/ou négatifs".

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Je suis frustré lorsque j'ai des difficultés à communiquer avec des élèves en situation de handicap.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2)	Je suis irrité lorsque je n'arrive pas à comprendre les élèves en situation de handicap.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3)	Je suis irrité lorsque les élèves en situation de handicap ne parviennent pas à suivre le programme quotidien de ma classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4)	Je sais comment m'occuper des élèves en situation de handicap.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5)	Je peux mettre en pratique mes connaissances sur la manière de traiter les élèves en situation de handicap dans le cadre scolaire quotidien.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Commentaires éventuels :

III. Informations spécifiques sur les aspects positifs et/ou négatifs

Pour terminer, nous souhaitons vous donner l'occasion de prendre la parole et d'exprimer votre opinion sur les aspects positifs et négatifs de l'inclusion en Communauté germanophone.

1. Quel(s) aspect(s) plaide(nt), selon vous, en faveur de l'inclusion scolaire en Communauté germanophone ?

2. Quel(s) aspect(s) plaide(nt), selon vous, en défaveur de l'inclusion scolaire en Communauté germanophone ?

3. Imaginez qu'à partir de 2026, toutes les écoles primaires devront être inclusives (c'est-à-dire qu'il n'y aura plus d'écoles spécialisées). De quoi auriez-vous besoin pour travailler ainsi ?

Merci beaucoup pour votre participation !

Fragebogen - Einstellung der Lehrpersonen

I. Kontextinformationen

In diesem ersten Abschnitt möchten wir einige Informationen hauptsächlich über Ihre Berufserfahrung und Ihre Ausbildung sammeln. Hierbei geht es darum, Daten zu sammeln, damit wir gewisse Faktoren in Bezug zur Gesamteinstellung setzen können.

1. Welches Geschlecht haben Sie?

Männlich

Weiblich

Sonstiges

2. Wie viele Jahre sind Sie bereits als Primarschullehrer tätig (inklusive des laufenden Schuljahres)?

--	--

Jahre

3. Gibt es in der Gemeinde, in der Sie arbeiten, eine Förderschule?

Ja

Nein

4. Unterrichten Sie in einer jahrgangsübergreifenden Klasse (z.B. Schüler aus dem 1. Und 2. Schuljahr in einer Klasse)?

Ja

Nein

5. Wo haben Sie Ihre Erstausbildung zum Primarschullehrer abgeschlossen?

In der Deutschsprachigen Gemeinschaft: Autonome Hochschule

In der Französischsprachigen Gemeinschaft

In Flandern

Im Ausland (nicht in Belgien)

Ich habe keinen Primarschullehrerabschluss

5bis. (Falls zutreffend) In welchem Jahr haben Sie Ihre Erstausbildung zum Primarschullehrer abgeschlossen?

Abschlussjahr:

--	--	--	--

6. Wurde das Thema schulische Inklusion (Einbeziehung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen) in Ihrer Erstausbildung behandelt?

Ja, und dies hat mich ausreichend auf das inklusive Unterrichten vorbereitet

Ja, aber dies hat mich nicht ausreichend auf das inklusive Unterrichten vorbereitet

Nein

Ich weiß es nicht mehr

7. Haben Sie bereits eine Ausbildung in Sonder-/ Förderpädagogik absolviert oder absolvieren Sie diese derzeit?

Ja

Nein

8. Schaffen Sie es zurzeit ein gutes Gleichgewicht zwischen Arbeit und Freizeit zu finden?

Ja, auf jeden Fall

Ja, teilweise

Nein, es könnte besser ausgeglichen sein

Nein, überhaupt nicht

II. Spezifische Informationen zur Einstellung

Wir bitten Sie nun, sich zu einer Reihe von Aussagen zu positionieren (stimme überhaupt nicht zu, stimme nicht zu, stimme zu, stimme voll und ganz zu). Es gibt keine richtige oder falsche Antwort. Was zählt, ist Ihre subjektive Einschätzung und Ihre Meinung.

Der weitere Verlauf des Fragebogens besteht aus vier Teilen. Zunächst einmal beziehen sich die Aussagen in Teil A auf Ihre Überzeugungen und Glaubenssätze in Bezug auf die schulische Inklusion. Teil B bezieht sich auf Ihre Empfindungen und Teil C auf Ihre Handlungsvorbereitung. Schlussendlich stellen wir Ihnen in Teil D einige Fragen zu Ihren Erfahrungen mit dem inklusiven Unterricht. Zum Abschluss eines jeden Bereiches finden Sie Platz für eventuelle Kommentare, die Sie noch einfügen möchten.

TEIL A - Überzeugungen und Glaubenssätze

		Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
1)	Ich glaube, dass schulische Inklusion die emotionale Entwicklung aller Kinder fördert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2)	Ich glaube, dass schulische Inklusion die kognitive Entwicklung aller Kinder fördert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3)	Ich glaube, dass schulische Inklusion die soziale Entwicklung aller Kinder fördert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4)	Ich glaube, dass Schüler mit Beeinträchtigung die schulische Entwicklung ihrer Klassenkameraden behindern.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5)	Ich glaube, dass jedes Kind in der Schule seiner Wahl lernen kann, wenn die Unterrichtsvorbereitungen an seine individuellen Bedürfnisse angepasst sind.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6)	Ich bin der Meinung, dass Kinder mit einer Beeinträchtigung in Förderschulen anstatt in Regelschulen unterrichtet werden sollten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7)	Ich finde, dass die Anpassungen, die für die Aufnahme von Kindern mit Beeinträchtigung in Regelschulen erforderlich sind, zu viel zusätzliche Arbeit verursachen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8)	Ich bin der Meinung, dass Kinder mit einer Beeinträchtigung getrennt unterrichtet werden sollten, weil es zu teuer ist, die physische Umgebung der Schule zu verändern und/oder die nötigen pädagogischen Materialien zu besorgen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9)	Ich glaube, die aktuellen Primarschullehrer der DG sind gut vorbereitet, um Kinder mit Beeinträchtigung in ihren Klassen aufzunehmen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10)	Ich finde, dass die Räumlichkeiten der Regelschulen der DG sich für ein inklusives Unterrichten gut eignen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11)	Inklusion ist für mich ein wichtiger Bestandteil der Schulbildung.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Hier ist Platz für eventuelle Kommentare.

TEIL B - Empfindungen

		Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
1)	Ich fühle mich nicht in der Lage, ein Kind mit Beeinträchtigung in meiner Klasse aufzunehmen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2)	Der Gedanke, mehrere Kinder mit Beeinträchtigung aufnehmen zu müssen, macht mir Angst.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3)	Ich fühle mich überfordert, wenn ich meinen Unterricht auf die Bedürfnisse aller Schüler anpassen muss.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4)	Ich fühle mich genügend vorbereitet, um Schüler mit Beeinträchtigung zu unterrichten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5)	Ich bin beunruhigt bei dem Gedanken, dass Schüler mit einer Beeinträchtigung unabhängig von der Schwere der Beeinträchtigung in den regulären Unterricht einbezogen werden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6)	Ich bin frustriert, wenn ich die Unterrichtsvorbereitungen anpassen muss, um den individuellen Bedürfnissen aller Schüler gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7)	Ich bin mir sicher, dass ich beim inklusiven Unterrichten von meinen Kollegen unterstützt werden würde.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8)	Ich bin mir sicher, dass ich beim inklusiven Unterrichten von meinem Direktor unterstützt werden würde.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9)	Ich habe das Gefühl, dass mein Direktor der schulischen Inklusion nicht positiv gegenübersteht.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10)	Ich fühle mich in der Lage, inklusiv zu unterrichten, da ich weiß, wo ich die entsprechenden Ressourcen dafür finden kann.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11)	Ich fühle mich in der Lage, inklusiv zu unterrichten, weil ich darüber informiert bin, wie inklusiv unterrichtet wird.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12)	Im Teamteaching würde ich mir das inklusive Unterrichten zutrauen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13)	Wenn die Rahmenbedingungen (Räumlichkeiten, Personal, Material) stimmen, stehe ich dem inklusiven Unterrichten offen gegenüber.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Hier ist Platz für eventuelle Kommentare.

TEIL C – Handlungsvorbereitung

		Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
1)	Ich bin bereit, Maßnahmen zu ergreifen, um Schüler mit einer Beeinträchtigung zur Teilnahme an den sozialen Aktivitäten in der Regelschulklasse zu bewegen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2)	Ich bin bereit, die physische Umgebung der Klasse umzugestalten, um Schüler mit einer Beeinträchtigung in den regulären Unterricht einzubeziehen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3)	Ich kann mir nicht vorstellen, meine Kommunikationstechniken anzupassen, um sicherzustellen, dass alle Schüler erfolgreich in den regulären Unterricht integriert werden können.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4)	Ich bin bereit, die Beurteilung (und Lernziele) der Schüler individuell anzupassen, damit ein inklusiver Unterricht stattfinden kann.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5)	Ich investiere gerne die nötige Zeit, um meinen Unterricht an die Bedürfnisse von Schülern mit Beeinträchtigungen anzupassen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6)	Ich bin bereit, mit verschiedenen Akteuren (z.B. Logopäden, Förderpädagogen) zusammenzuarbeiten, um die Kinder mit Beeinträchtigung in ihrer Entwicklung zu unterstützen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7)	Ich bin bereit, Kinder mit folgender Beeinträchtigung in den Unterricht zu inkludieren:				
	a. Motorische Beeinträchtigung	a. <input type="checkbox"/> 1	a. <input type="checkbox"/> 2	a. <input type="checkbox"/> 3	a. <input type="checkbox"/> 4
	b. Sensorische Beeinträchtigung	b. <input type="checkbox"/> 1	b. <input type="checkbox"/> 2	b. <input type="checkbox"/> 3	b. <input type="checkbox"/> 4
	c. Psychische Beeinträchtigung	c. <input type="checkbox"/> 1	c. <input type="checkbox"/> 2	c. <input type="checkbox"/> 3	c. <input type="checkbox"/> 4
	d. Intellektuelle Beeinträchtigung	d. <input type="checkbox"/> 1	d. <input type="checkbox"/> 2	d. <input type="checkbox"/> 3	d. <input type="checkbox"/> 4
	e. Multiple Beeinträchtigung	e. <input type="checkbox"/> 1	e. <input type="checkbox"/> 2	e. <input type="checkbox"/> 3	e. <input type="checkbox"/> 4
	f. Verhaltensstörung	f. <input type="checkbox"/> 1	f. <input type="checkbox"/> 2	f. <input type="checkbox"/> 3	f. <input type="checkbox"/> 4

Hier ist Platz für eventuelle Kommentare.

TEIL D - Erfahrungen mit dem inklusiven Unterricht

1. Sind Sie in Ihrem Leben jemals mit Menschen mit Beeinträchtigung in Kontakt gekommen? *(Mehrere Antworten können angekreuzt werden)*

Ja, während meiner eigenen Schullaufbahn
Ja, in meinem familiären/ sozialen Umfeld
Ja, im Rahmen meiner Arbeit
Nie

2. Haben Sie jemals Kinder oder Jugendliche mit Beeinträchtigung unterrichtet?

Ja
Nein

Wenn Sie bei dieser Frage "JA" angekreuzt haben, bleiben Ihnen noch 5 Aussagen zu Ihrer Erfahrung in diesem Bereich.

Wenn Sie bei dieser Frage "NEIN" angekreuzt haben, können Sie den Rest von TEIL D überspringen und zu Punkt „III. Spezifische Informationen zu positiven und/oder negativen Aspekten“ übergehen.

		Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
1)	Ich bin frustriert, wenn ich Schwierigkeiten habe, mit Schülern mit einer Beeinträchtigung zu kommunizieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2)	Ich bin irritiert, wenn ich Schüler mit einer Beeinträchtigung nicht verstehen kann.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3)	Ich ärgere mich, wenn Schüler mit einer Beeinträchtigung nicht mit dem täglichen Lehrplan in meiner Klasse mithalten können.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4)	Ich weiß, wie ich mit Schülern mit Beeinträchtigung umgehen kann.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5)	Ich kann mein Wissen zum Umgang mit Schülern mit Beeinträchtigung im schulischen Alltag umsetzen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Hier ist Platz für eventuelle Kommentare.

III. Spezifische Informationen zu positiven und/oder negativen Aspekten

Abschließend möchten wir Ihnen die Gelegenheit geben, das Wort zu ergreifen und Ihre Meinung zu den positiven und negativen Aspekten der Inklusion in der Deutschsprachigen Gemeinschaft zu äußern.

1. Welcher Aspekt spricht/ Welche Aspekte sprechen Ihrer Meinung nach für die schulische Inklusion in der Deutschsprachigen Gemeinschaft?

2. Welcher Aspekt spricht/ Welche Aspekte sprechen Ihrer Meinung nach gegen die schulische Inklusion in der Deutschsprachigen Gemeinschaft?

3. Stellen Sie sich vor, dass ab dem Jahr 2026 alle Primarschulen nun inklusiv sein müssten (das heißt, es gäbe keine Förderschulen mehr). Was bräuchten Sie, um so zu arbeiten?

Vielen lieben Dank für Ihre Teilnahme!

Annexe 3 – Lettre d’information et de consentement

3.1. En français

Lettre d’information et de consentement adressée aux instituteurs primaires

Dans le cadre de la recherche intitulée « Étude transversale des attitudes des enseignants du primaire de la Communauté germanophone vis-à-vis de l'inclusion éducative »

Étudiant.e : Pelegrin Y Aguilar, Anne-Sophie, étudiante au master en Sciences de l’Éducation, Département des Sciences de l’Éducation, Université de Liège, anne-sophie.pelegrinyaguilar@student.uliege.be.

Promotrice ou promoteur : Monseur, Christian, professeur, Département Éducation et Formation, Université de Liège, cmonseur@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d’accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N’hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à découvrir l’attitude des enseignants primaires à l’égard l’inclusion éducative. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise. Nous souhaitons recruter environ une centaine de personnes au cours des mois de novembre 2022 jusqu’avril 2023.

Ce projet a été validé analysé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l’éducation de l’Université de Liège en octobre 2022.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous enseignez dans une école de l’enseignement primaire de la Communauté germanophone. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez à participer, il vous est demandé de compléter un questionnaire en ligne ou sur papier de façon anonyme. Aucune information qui permettrait de vous identifier ne sera recueillie. Ce questionnaire portera sur votre attitude vis-à-vis l’inclusion éducative et servira à obtenir une image globale de l’attitude des enseignants primaires de la Communauté germanophone sur ce sujet.

3. Avantages et bénéfices

Vous contribuerez à une meilleure compréhension de l’attitude des enseignants vis-à-vis l’inclusion scolaire mais, il n’y a pas d’avantage particulier pour vous à participer à ce projet.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a aucun risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou cesser de répondre au questionnaire. En cas de besoin, l'étudiant pourra vous recommander une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiant prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- Toutes les données récoltées (à travers ce questionnaire) seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un code alphanumérique pour chaque participant. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.
- Les documents papier liés aux participants, seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.
- Les correspondances entre les codes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Les données de contact qui ont été utilisées (mails, numéros de GSM), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiant réalisant la recherche présentée plus haut, son promoteur et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisées dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'à septembre 2025.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- ☐ Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- ☐ Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

☐ **Oui** ☐ **Non** ☐ **Non applicable**

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiant à l'adresse courriel suivante :

Je consens à ce que l'étudiant utilise, les **données dépersonnalisées** pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

☐ **Oui** ☐ **Non** ☐ **Non applicable**

En répondant au présent questionnaire, j'accepte de participer de façon anonyme au projet de recherche selon les informations énoncées.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

3.2. En allemand

Informations- und Einwilligungsschreiben für Grundschullehrer/innen

Im Rahmen der betitelten Forschungsarbeit „Querschnittsstudie zu den Einstellungen von Grundschullehrkräften in der Deutschsprachigen Gemeinschaft gegenüber der schulischen Inklusion“

Studierende/r : Pelegrin Y Aguilar, Anne-Sophie, Studentin im
Masterstudiengang Erziehungswissenschaften, Fachbereich
Erziehungswissenschaften, Universität Lüttich, anne-
sophie.pelegrinyaguilar@student.uliege.be.

Promoterin oder Promoter : Monseur, Christian, Professor, Departement Education et
Formation, Universität Lüttich, cmonseur@uliege.be.

Sie werden eingeladen, an einem Forschungsprojekt teilzunehmen. Ihre Teilnahme ist freiwillig. Bitte nehmen Sie sich vor Ihrer Zusage einen Moment Zeit, um dieses Dokument mit den Bedingungen für

die Teilnahme am Projekt zu lesen. Zögern Sie nicht, der Person, die Ihnen dieses Dokument übermittelt hat, alle Fragen zu stellen, die Sie für wichtig halten.

A. TEILNEHMERINFORMATIONEN

1. Ziele des Forschungsprojekts

Ziel dieses Projekts ist es, die Einstellung von Grundschullehrern der Deutschsprachigen Gemeinschaft gegenüber der schulischen Inklusion herauszufinden. Die Ergebnisse werden in einer Masterarbeit veröffentlicht. Wir möchten in den Monaten Dezember 2022 bis April 2023 etwa 100 Personen rekrutieren.

Dieses Projekt wurde von der Kommission für ethische Vigilanz des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Lüttich im Oktober 2022 analysiert und validiert.

2. Teilnahme an der Forschung

Sie werden um Ihre Teilnahme an diesem Projekt gebeten, da Sie Grundschullehrer/in in der Deutschsprachigen Gemeinschaft sind. Ihre Teilnahme am Forschungsprojekt ist vollkommen freiwillig. Wenn Sie sich damit einverstanden erklären, besteht Ihre Teilnahme darin:

Einen Online- oder Papierfragebogen anonym auszufüllen, das heißt, wir werden Sie bei der Durchführung dieser Aktivität nicht nach Ihrer Identität fragen. Dieser Fragebogen wird Ihre Einstellung zur Inklusion in der Bildung abfragen und soll dazu dienen, ein Gesamtbild der Einstellung von Grundschullehrern in der Deutschsprachigen Gemeinschaft zu diesem Thema zu erstellen.

3. Vorteile und Nutzen

Sie tragen zu einem besseren Verständnis der Einstellung von Lehrern zur schulischen Inklusion bei, aber es gibt keine besonderen Vorteile für Sie durch die Teilnahme an diesem Projekt.

4. Risiken und Nachteile

Unseres Wissens nach gibt es keine besonderen Risiken, die mit Ihrer Teilnahme an diesem Projekt verbunden sind. Es ist jedoch möglich, dass bestimmte Fragen zum Nachdenken anregen oder Erinnerungen an ein unangenehmes Erlebnis wachrufen. Sie können sich jederzeit weigern, eine Frage zu beantworten, oder sogar die Beantwortung des Fragebogens beenden. Bei Bedarf kann Ihnen der Student/die Studentin eine Kontaktperson empfehlen, die Ihnen hilft, diese Unannehmlichkeiten zu überwinden.

5. Vertraulichkeit und Anonymität

Der Student wird die notwendigen Maßnahmen ergreifen, damit die persönlichen Informationen, die Sie ihm geben, vertraulich bleiben. Die dafür mobilisierten Mittel sind die des europäischen Gesetzes der Allgemeinen Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO):

- Alle (durch diesen Fragebogen) gesammelten Daten werden anonymisiert, und zwar so schnell wie möglich, indem für jeden Teilnehmer ein alphanumerischer Code verwendet wird. Es wird keine Möglichkeit geben, Personen zu identifizieren, weder in den verarbeiteten Daten noch in den Veröffentlichungen der Ergebnisse.
- Papierdokumente, die sich auf die Teilnehmer beziehen, werden gescannt und nur in ihrer digitalen Version aufbewahrt, indem sie in einer sicheren Computerumgebung gespeichert werden.

- Die Übereinstimmungen zwischen den Codes und den Teilnehmern werden in einer isolierten Datei zentralisiert und nur auf einer von der Universität Lüttich gesicherten Schnittstelle gespeichert. Nur der Sponsor und der für die Forschung verantwortliche Student haben über eine ULiège-Kennung Zugang zu diesem Bereich.
- Die Kontaktdaten, die verwendet wurden (E-Mails, Handynummern), werden in einer speziellen Datei zentralisiert, die ebenfalls nur über eine von der Universität Lüttich gesicherte Schnittstelle gespeichert wird. Nur der Sponsor und der für die Forschung verantwortliche Student haben über eine ULiège-ID Zugang zu diesem Bereich.
- Sobald die Kontaktdaten und/oder die Zuordnungstabelle nicht mehr benötigt werden, lösche ich die entsprechenden Dateien, so dass eine Verknüpfung zwischen den Ergebnissen und den Teilnehmern überhaupt nicht mehr möglich ist.
- Alle persönlichen Informationen werden nach der Datenerhebung unwiderruflich vernichtet.

6. Zugang zu und Nutzung von Forschungsdaten

Nur der Student, der die oben vorgestellte Forschung durchführt, sein Promoter und eventuell die Mitglieder der Jury der Abschlussarbeit (zur Validierung des wissenschaftlichen Ansatzes) haben Zugang zu den personenbezogenen Daten. Keine der gesammelten oder verarbeiteten Daten werden an Dritte außerhalb der Universität weitergegeben.

Die Forschungsdaten werden nur für die Zwecke dieser Forschung verwendet. Mit Ihrer Zustimmung könnten die von Ihnen zur Verfügung gestellten entpersonalisierten Daten jedoch auch für andere ähnliche Forschungs- oder Lehrzwecke verwendet werden.

7. Aufbewahrung der Forschungsunterlagen

Aufgrund der vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Lüttich vorgeschriebenen Sicherheitsmaßnahmen, die auf der DSGVO basieren, wird die Aufbewahrung der Forschungsunterlagen auf zwei Jahre festgelegt. Das bedeutet, dass die Identifikationsdaten dieses Projekts bis September 2025 aufbewahrt werden.

8. Übermittlung der Ergebnisse an die Teilnehmer

Gerne teilen wir Ihnen die Forschungsergebnisse mit, die wir dank Ihrer Teilnahme erhalten haben. Nur zu diesem Zweck können Sie uns eine E-Mail-Adresse angeben, damit wir Ihnen eine Zusammenfassung der wichtigsten Forschungsergebnisse zukommen lassen können. Ihre E-Mail-Adresse wird in einem von den Forschungsdaten unabhängigen Dokument festgehalten.

9. Rechte der Teilnehmer

Ihre Teilnahme an diesem Projekt ist vollkommen freiwillig und Sie können sich jederzeit durch eine einfache mündliche Mitteilung und ohne Angabe von Gründen von der Forschung zurückziehen, ohne dass dies Konsequenzen für Sie hat.

Auf Ihren Wunsch hin können alle bereits gesammelten persönlichen Informationen und Daten vernichtet werden. Wie in der DSGVO (Art. 15-23) vorgesehen, kann jede Person, die von der Datenverarbeitung betroffen ist, unter Nachweis ihrer Identität eine Reihe von Rechten ausüben:

- eine kostenlose Kopie der sie betreffenden personenbezogenen Daten erhalten, die im Rahmen dieser Studie verarbeitet werden, sowie gegebenenfalls alle verfügbaren Informationen über deren Zweck, Herkunft und Bestimmung;
- kostenlos die Berichtigung aller sie betreffenden unrichtigen personenbezogenen Daten sowie die Vervollständigung unvollständiger Daten erhalten;
- vorbehaltlich der in den Rechtsvorschriften vorgesehenen Bedingungen und ohne Kosten die Einschränkung der Verarbeitung der sie betreffenden personenbezogenen Daten erhalten;

- vorbehaltlich der in den Vorschriften vorgesehenen Bedingungen und ohne Kosten aus Gründen, die sich aus ihrer besonderen Situation ergeben, gegen die Verarbeitung der sie betreffenden personenbezogenen Daten Widerspruch einlegen;
- eine Beschwerde bei der Datenschutzbehörde einreichen (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Um diese Rechte auszuüben, können Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität wenden, entweder per E-Mail (dpo@uliege.be) oder per datiertem und unterzeichnetem Brief an die folgende Adresse:

Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

10. Versicherung

Da die Forschung, an der Sie teilnehmen wollen, nicht in den Anwendungsbereich des Gesetzes über Versuche am Menschen vom 7. Mai 2004 fällt, profitieren Sie nicht von der für Sie abgeschlossenen Versicherung, die mit Ihrer Teilnahme an dieser Forschung verbunden ist (verschuldensunabhängige Versicherung, die direkte oder indirekte Schäden im Zusammenhang mit der Teilnahme an Ihrer Studie abdeckt). Dagegen ist der Forschungsstudent durch eine Haftpflichtversicherung für Schäden an Dritten oder am Eigentum Dritter gedeckt.

B. TEILNEHMERERKLÄRUNG

- ☐ Ich erkenne an, dass mir die Art meiner Teilnahme an der Forschung klar erklärt wurde.
- ☐ Ich verstehe, dass ich mir Zeit zum Nachdenken nehmen kann, bevor ich meine Einwilligung zur Teilnahme an der Forschung unter den in diesem Formular genannten Bedingungen gebe.

C. ZUSTIMMUNG DES TEILNEHMERS

Ich habe dieses Informations- und Einwilligungsdokument zur Kenntnis genommen und erkläre mich durch meine Unterschrift damit einverstanden, an den Forschungsaktivitäten teilzunehmen, die unter "2. Teilnahme an der Forschung" dargestellt sind.

Ich bin damit einverstanden, dass ich erneut kontaktiert werde, um eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zu erhalten:

☐ Ja ☐ Nein ☐ Nicht anwendbar.

Wenn ja, möchte ich vom Studierenden unter der folgenden E-Mail-Adresse erreicht werden:

Ich bin damit einverstanden, dass der Studierende, die entpersonalisierten Daten für andere Forschungsprojekte gleicher Art und unter Einhaltung der gleichen Grundsätze der Vertraulichkeit und des Informationsschutzes verwendet.

☐ Ja ☐ Nein ☐ Nicht anwendbar.

Mit der Beantwortung dieses Fragebogens erkläre ich mich bereit, anonym an dem Forschungsprojekt gemäß den aufgeführten Informationen teilzunehmen.

Unterschrift des Teilnehmers: _____ **Datum:** _____

Name: _____ **Vorname:** _____

Annexe 4 – Codebook

Non applicable	7
Erroné	8
Donnée manquante	9

I. Informations contextuelles

Co1	Masculin = 1 ; Féminin = 2 ; Autre = 3
Co2	Chiffre = nombre d'année
Co3	Oui = 1 ; Non = 2
Co4	Oui = 1 ; Non = 2
Co5	En CG = 1 ; En CF = 2 ; En Flandre = 3 ; À l'étranger = 4 ; Je n'ai pas de diplôme d'enseignant primaire = 5
Co5bis	Chiffre = année
Co6	Oui, et cela m'a suffisamment préparé à l'enseignement inclusif = 1 ; Oui, mais cela ne m'a pas suffisamment préparé à l'enseignement inclusif = 2 ; Non = 3 ; Je ne m'en souviens pas = 4
Co7	Oui = 1 ; Non = 2
Co8	Oui, tout à fait = 1 ; Oui, en partie = 2 ; Non, ça pourrait être mieux équilibré = 3 ; Non, pas du tout = 4

II. Informations spécifiques sur l'attitude

a1 – a11 ; b1 – b13 ; c1 – c7 ; d1 – d5	Pas du tout d'accord = 1 ; Pas d'accord = 2 ; D'accord = 3 ; Tout à fait d'accord = 4
D01	Oui (au cours de mes études et/ou dans mon environnement familial et/ou dans le cadre de mon travail) = 1 ; Jamais = 2
D01.1	Oui, au cours de mes études = 1 ; Oui, dans mon environnement familial et/ou dans le cadre de mon travail/ Jamais = 2

D01.2	Oui, dans mon environnement familial/ social = 1 ; Oui, au cours de mes études et/ou dans le cadre de mon travail/ Jamais = 2
D01.3	Oui, dans le cadre de mon travail = 1 ; Oui, dans mon environnement familial et/ou au cours de mes études / Jamais = 2
D02	Oui = 1 ; Non = 2

III. Informations spécifiques sur les aspects positifs et/ ou négatifs

Q1	Aucun = 0 ; Compétences sociales = 1 ; Compétences interdisciplinaires = 2 ; Apprendre les uns des autres = 3 ; Développement des enfants en situation de handicap = 4 ; Le droit de l'inclusion et une société inclusive = 5 ; Parents = 6 ; Capacités et ressources de la CG = 10
Q2	Aucun = 0 ; Manque de formation = 1 ; Manque de personnel = 2 ; Manque de personnel compétent = 3 ; Surcharge = 4 ; Conditions générales dans la classe (taille, cours) = 5 ; Ressources matérielles (infrastructure, matériel, frais généraux) = 6 ; Désavantage pour les enfants ordinaires = 10 ; Coopération des acteurs = 11 ; Place de l'école spécialisé = 12 ; Attitude des acteurs = 13
Q3	Ne plus vouloir être enseignant dans ce cas = 0 ; formation (personnel compétent) = 1 ; Soutien des/ coopération avec des professionnels = 2 ; Ressources matérielles = 3 ; Attitude des acteurs = 4 ; Conditions générale dans la classe = 5 ; Plus de personnel (Co-enseignement) = 6 ; Moins de travail administratif/ meilleur collaboration avec les parents/ plus grande reconnaissance de la profession = 10

Annexe 5 – Corrélations entre les facteurs d'attitude

Résultats des corrélations entre les différents facteurs de l'attitude des enseignants ainsi que les p-values.

Légende :

af1 = facteur 1A ; af2 = facteur 2A ; bf1 = facteur 1B ; bf2 = facteur 2B ; bf3 = facteur 3B ; bf4 = facteur 4B ; cf1 = facteur 1C ; cf2 = facteur 2C ; df2 = facteur 2D

Pearson Correlation Coefficients Prob > r under H0: Rho=0 Number of Observations									
	af1	af2	bf1	bf2	bf3	bf4	cf1	cf2	df2
af 1	1.000	0.210	0.554	0.753	0.3184	0.520	0.793	0.432	0.2221
	00	02	25	76	4	36	06	02	3
		0.023	<.000	<.000	0.0005	<.000	<.000	<.000	0.0375
	116	7	1	1	116	1	1	1	88
		116	116	116		116	116	116	
af 2	0.210	1.000	0.472	0.238	0.1241	0.211	0.168	0.080	0.0679
	02	00	90	22	7	80	37	83	3
	0.023		<.000	0.010	0.1842	0.022	0.070	0.388	0.5295
	7		1	0	116	5	8	4	88
	116	116	116	116		116	116	116	
bf 1	0.554	0.472	1.000	0.568	0.2936	0.440	0.480	0.296	0.1858
	25	90	00	78	3	09	30	05	7
	<.000	<.000		<.000	0.0014	<.000	<.000	0.001	0.0830
	1	1	116	1	116	1	1	3	88
	116	116		116		116	116	116	
bf 2	0.753	0.238	0.568	1.000	0.3132	0.513	0.764	0.434	0.2979
	76	22	78	00	3	45	37	62	7
	<.000	0.010	<.000		0.0006	<.000	<.000	<.000	0.0048
	1	0	1	116	116	1	1	1	88
	116	116	116			116	116	116	
bf 3	0.318	0.124	0.293	0.313	1.0000	0.326	0.275	0.117	-
	44	17	63	23	0	15	84	30	0.1086
	0.000	0.184	0.001	0.000		0.000	0.002	0.209	7
	5	2	4	6	116	4	7	8	0.3136
	116	116	116	116		116	116	116	88
bf 4	0.520	0.211	0.440	0.513	0.3261	1.000	0.588	0.285	0.1411
	36	80	09	45	5	00	31	27	4
	<.000	0.022	<.000	<.000	0.0004		<.000	0.001	0.1896
	1	5	1	1			1	9	

	116	116	116	116	116	116	116	116	88
cf 1	0.793 06	0.168 37	0.480 30	0.764 37	0.2758 4	0.588 31	1.000 00	0.598 79	0.2028 0
	<.000 1	0.070 8	<.000 1	<.000 1	0.0027 116	<.000 1		<.000 1	0.0581 88
	116	116	116	116		116	116	116	
cf 2	0.432 02	0.080 83	0.296 05	0.434 62	0.1173 0	0.285 27	0.598 79	1.000 00	0.2237 1
	<.000 1	0.388 4	0.001 3	<.000 1	0.2098 116	0.001 9	<.000 1		0.0362 88
	116	116	116	116		116	116	116	
df 2	0.222 13	0.067 93	0.185 87	0.297 97	- 0.1086 7	0.141 14	0.202 80	0.223 71	1.0000 0
	0.037 5	0.529 5	0.083 0	0.004 8	0.3136	0.189 6	0.058 1	0.036 2	
	88	88	88	88	88	88	88	88	88

Annexe 6 – Résultats des facteurs mise en relation avec les variables contextuelles

6.1. Corrélation entre le sexe de l'enseignant et les facteurs de l'attitude

Pearson Correlation Coefficients Prob > r under H0: Rho=0 Number of Observations									
	af1	af2	bf1	bf2	bf3	bf4	cf1	cf2	df2
co 1	- 0.1163 6	- 0.0705 9	- 0.1692 6	- 0.0357 1	- 0.1324 1	- 0.0955 9	- 0.0990 2	- 0.1564 6	- 0.0612 0
co 1	0.2135 116	0.4515 116	0.0693 116	0.7035 116	0.1565 116	0.3074 116	0.2903 116	0.0935 116	0.5711 88

6.2. Corrélation entre le nombre d'années de travail de l'enseignant et les facteurs de l'attitude

Pearson Correlation Coefficients Prob > r under H0: Rho=0 Number of Observations									
	af1	af2	bf1	bf2	bf3	bf4	cf1	cf2	df2
co 2	- 0.2912 2	0.085 20	- 0.0662 9	- 0.3179 0	- 0.2229 1	- 0.1166 0	- 0.2750 9	- 0.0673 8	- 0.0186 0
co 2	0.0015 116	0.363 2	0.4796 116	0.0005 116	0.0162 116	0.2126 116	0.0028 116	0.4723 116	0.8635 88

6.3. Corrélation entre l'existence d'une école spécialisée dans la commune et les facteurs de l'attitude

Pearson Correlation Coefficients Prob > r under H0: Rho=0 Number of Observations									
	af1	af2	bf1	bf2	bf3	bf4	cf1	cf2	df2
co 3	- 0.0485 8	0.052 28	- 0.0328 9	- 0.2039 5	0.017 18	- 0.0402 4	- 0.1579 4	- 0.1256 5	- 0.1498 4

Pearson Correlation Coefficients Prob > r under H0: Rho=0 Number of Observations									
	af1	af2	bf1	bf2	bf3	bf4	cf1	cf2	df2
co 3	0.6046 116	0.577 3 116	0.7259 116	0.0281 116	0.854 8 116	0.6680 116	0.0904 116	0.1789 116	0.1635 88

6.4. Corrélation entre l'enseignement dans une classe d'âge mixte et les facteurs de l'attitude

Pearson Correlation Coefficients Prob > r under H0: Rho=0 Number of Observations									
	af1	af2	bf1	bf2	bf3	bf4	cf1	cf2	df2
co 4	- 0.1356 0	- 0.1045 7	- 0.1947 3	- 0.0990 3	- 0.0354 1	- 0.1077 4	- 0.1132 5	- 0.2147 8	- 0.1522 8
co 4	0.1467 116	0.2640 116	0.0362 116	0.2902 116	0.7059 116	0.2497 116	0.2261 116	0.0206 116	0.1567 88

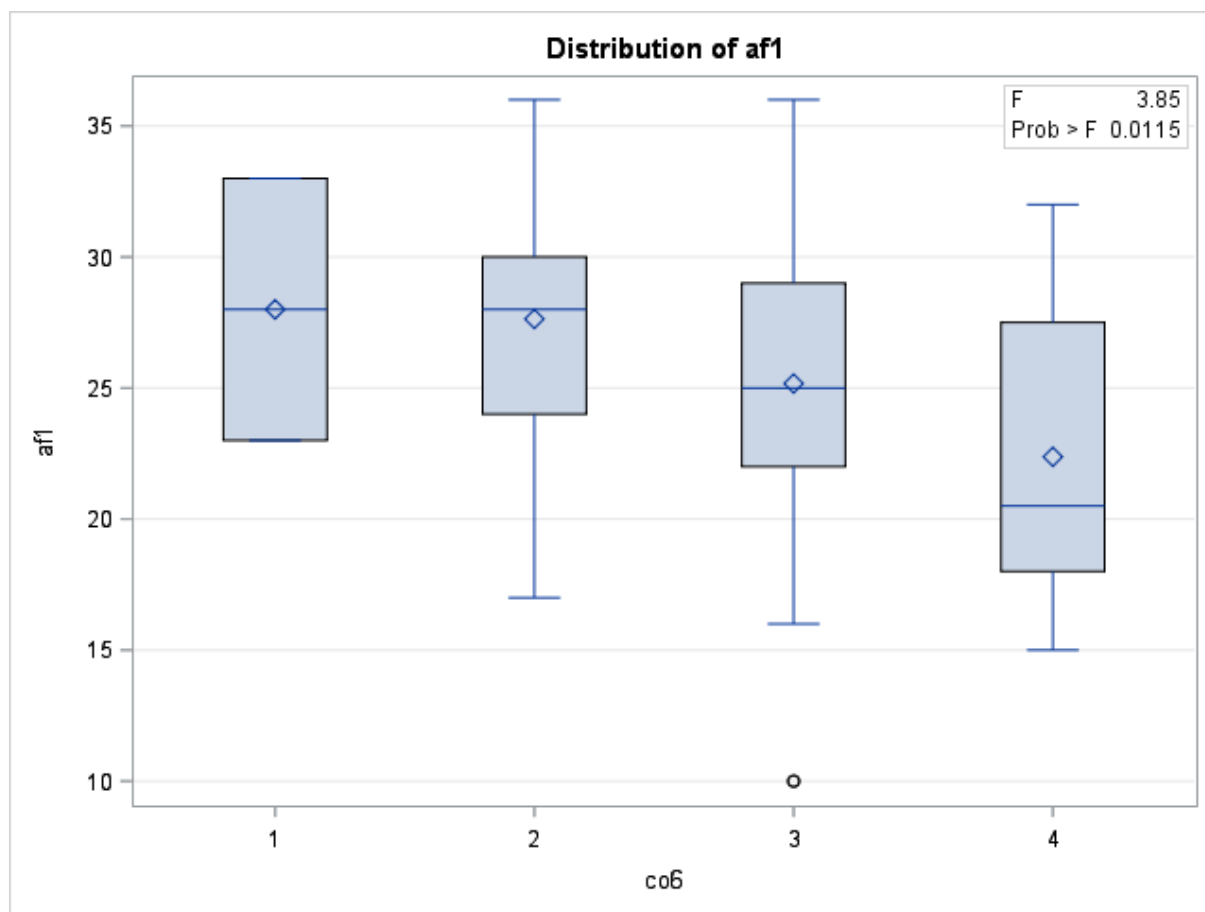
6.5. Analyses de variance de l'attitude sur les facteurs selon l'intégration de la thématique de l'inclusion dans la formation initiale des enseignants

Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 1A selon l'intégration de la thématique de l'inclusion dans la formation initiale des enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	295.433415	98.477805	3.85	0.0115
Error	112	2864.662870	25.577347		
Corrected Total	115	3160.096285			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	af1 Mean
0.093489	19.18262	5.057405	26.36452

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co6	3	295.4334154	98.4778051	3.85	0.0115

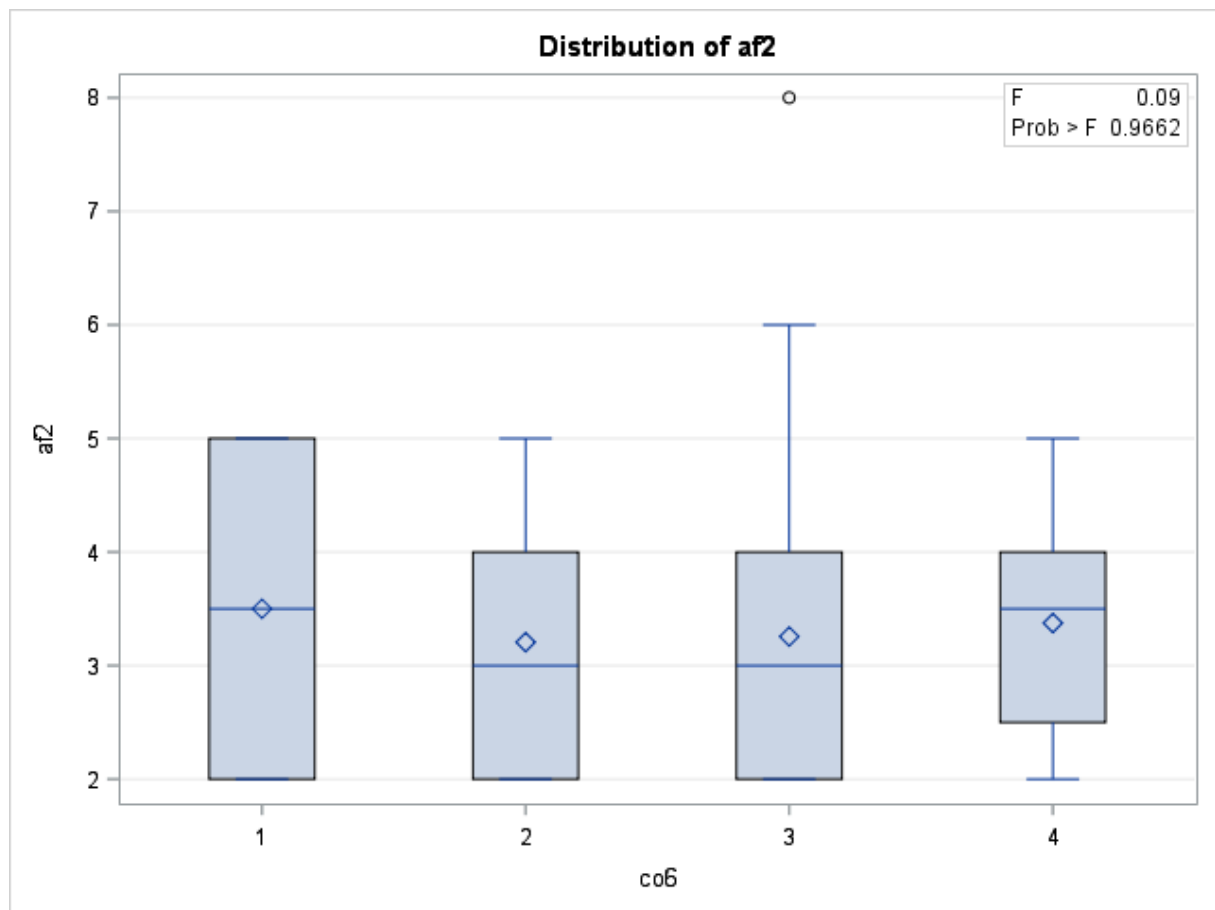


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 2A selon l'intégration de la thématique de l'inclusion dans la formation initiale des enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	0.3628725	0.1209575	0.09	0.9662
Error	112	152.8785068	1.3649867		
Corrected Total	115	153.2413793			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	af2 Mean
0.002368	36.04411	1.168326	3.241379

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co6	3	0.36287248	0.12095749	0.09	0.9662

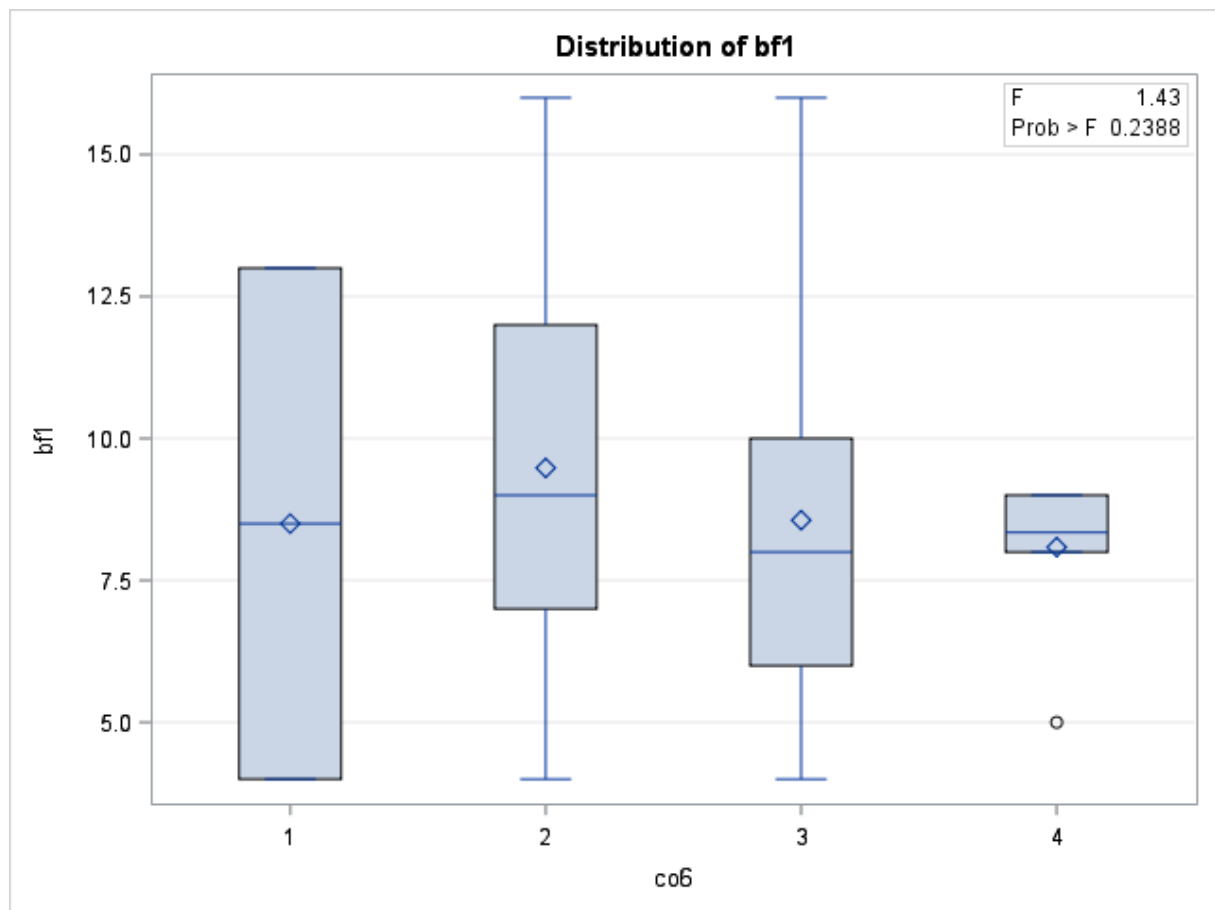


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 1B selon l'intégration de la thématique de l'inclusion dans la formation initiale des enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	29.9913255	9.9971085	1.43	0.2388
Error	112	784.7818529	7.0069808		
Corrected Total	115	814.7731784			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	bf1 Mean
0.036809	29.32303	2.647070	9.027274

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co6	3	29.99132550	9.99710850	1.43	0.2388

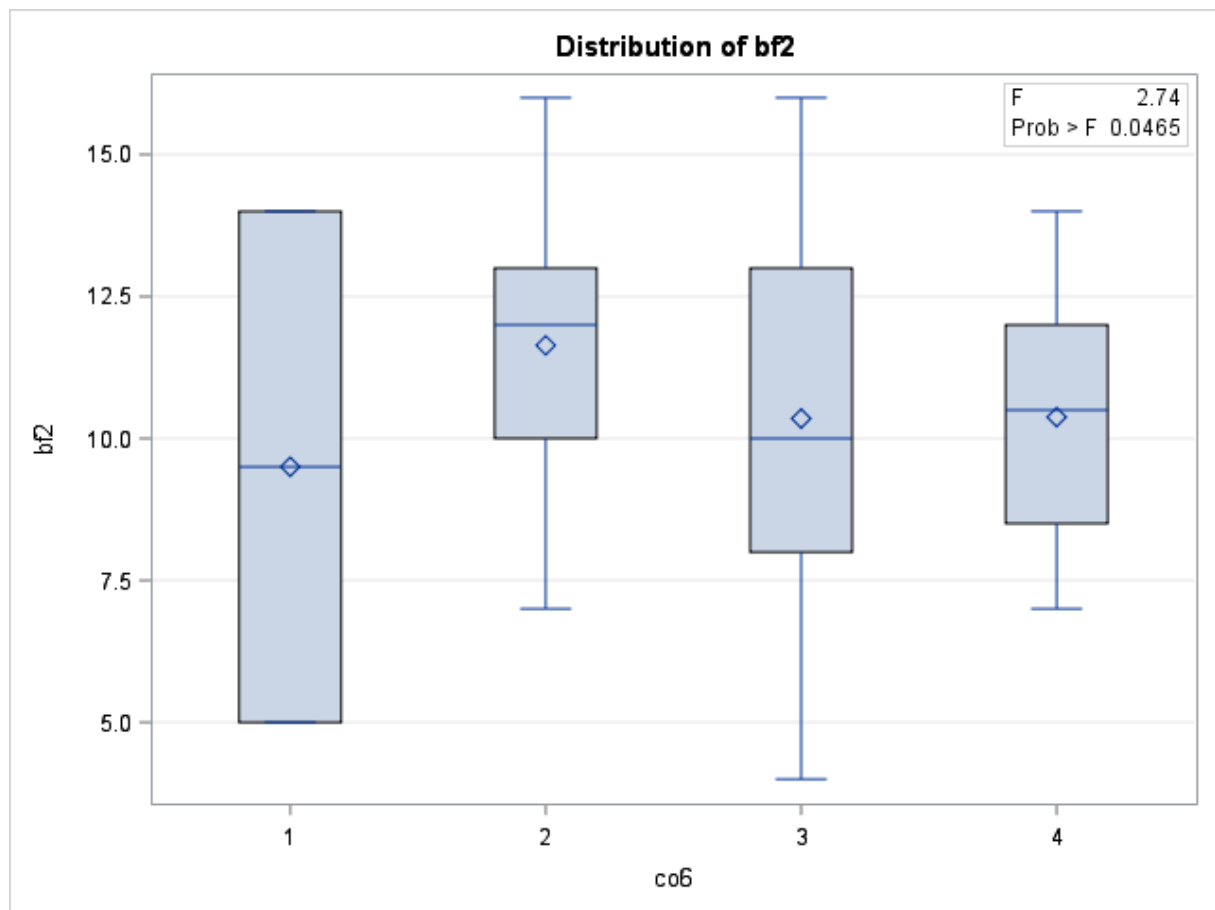


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 2B selon l'intégration de la thématique de l'inclusion dans la formation initiale des enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	51.3223253	17.1074418	2.74	0.0465
Error	112	698.6304986	6.2377723		
Corrected Total	115	749.9528239			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	bf2 Mean
0.068434	22.62844	2.497553	11.03723

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co6	3	51.32232525	17.10744175	2.74	0.0465

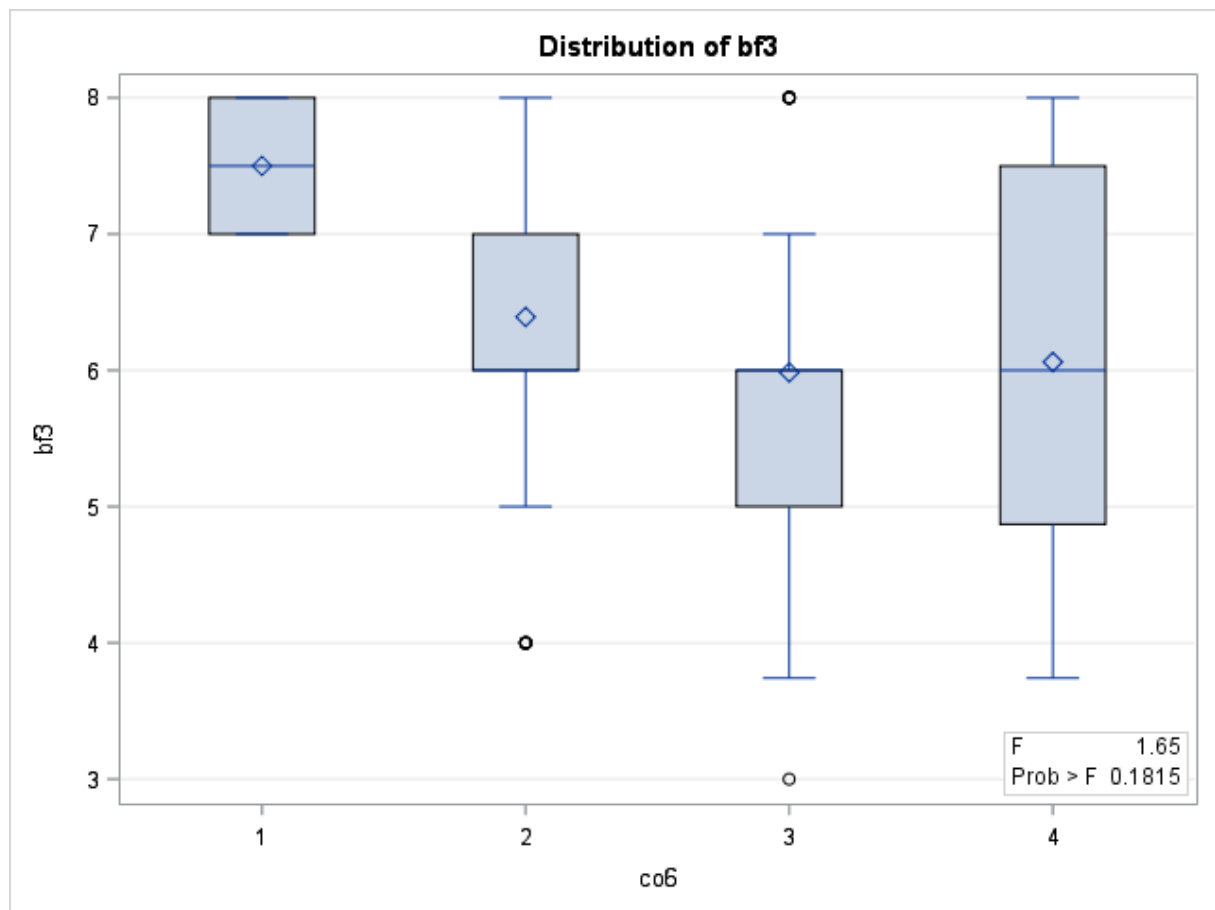


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 3B selon l'intégration de la thématique de l'inclusion dans la formation initiale des enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	7.6881050	2.5627017	1.65	0.1815
Error	112	173.7434439	1.5512807		
Corrected Total	115	181.4315489			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	bf3 Mean
0.042375	19.97010	1.245504	6.236846

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co6	3	7.68810500	2.56270167	1.65	0.1815

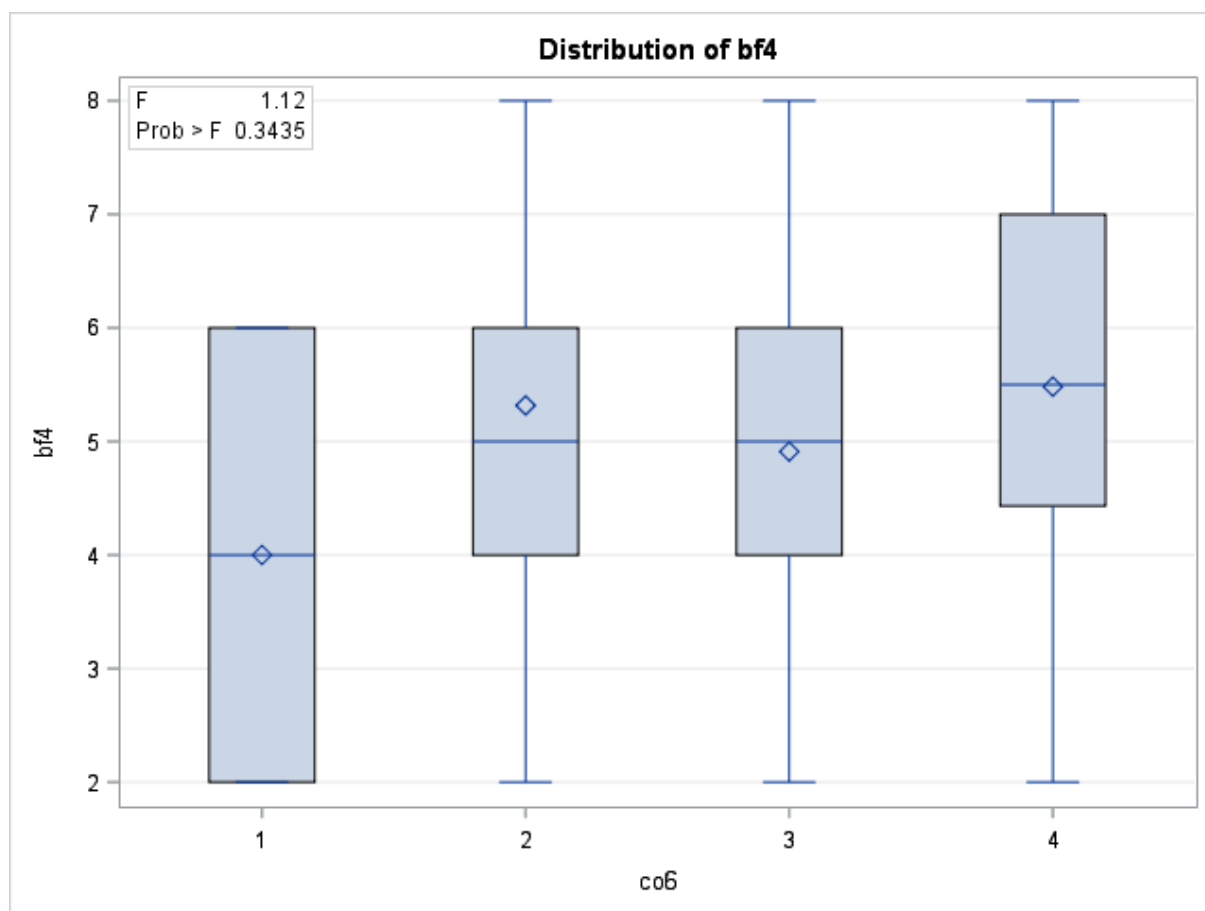


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 4B selon l'intégration de la thématique de l'inclusion dans la formation initiale des enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	7.7463314	2.5821105	1.12	0.3435
Error	112	257.8610396	2.3023307		
Corrected Total	115	265.6073710			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	bf4 Mean
0.029165	29.43129	1.517343	5.155544

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co6	3	7.74633140	2.58211047	1.12	0.3435

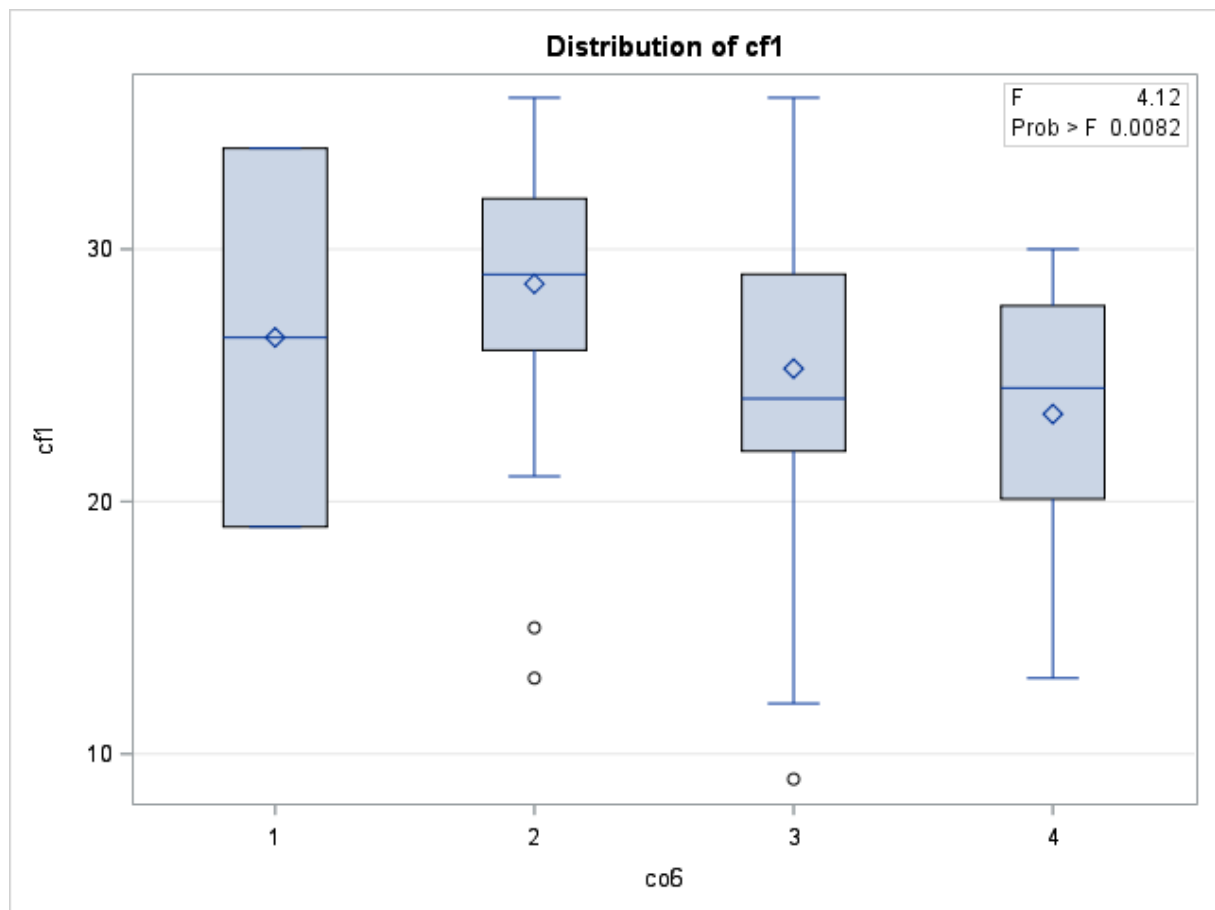


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 1C selon l'intégration de la thématique de l'inclusion dans la formation initiale des enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	395.672306	131.890769	4.12	0.0082
Error	112	3582.110742	31.983132		
Corrected Total	115	3977.783048			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	cf1 Mean
0.099471	20.95548	5.655363	26.98751

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co6	3	395.6723056	131.8907685	4.12	0.0082

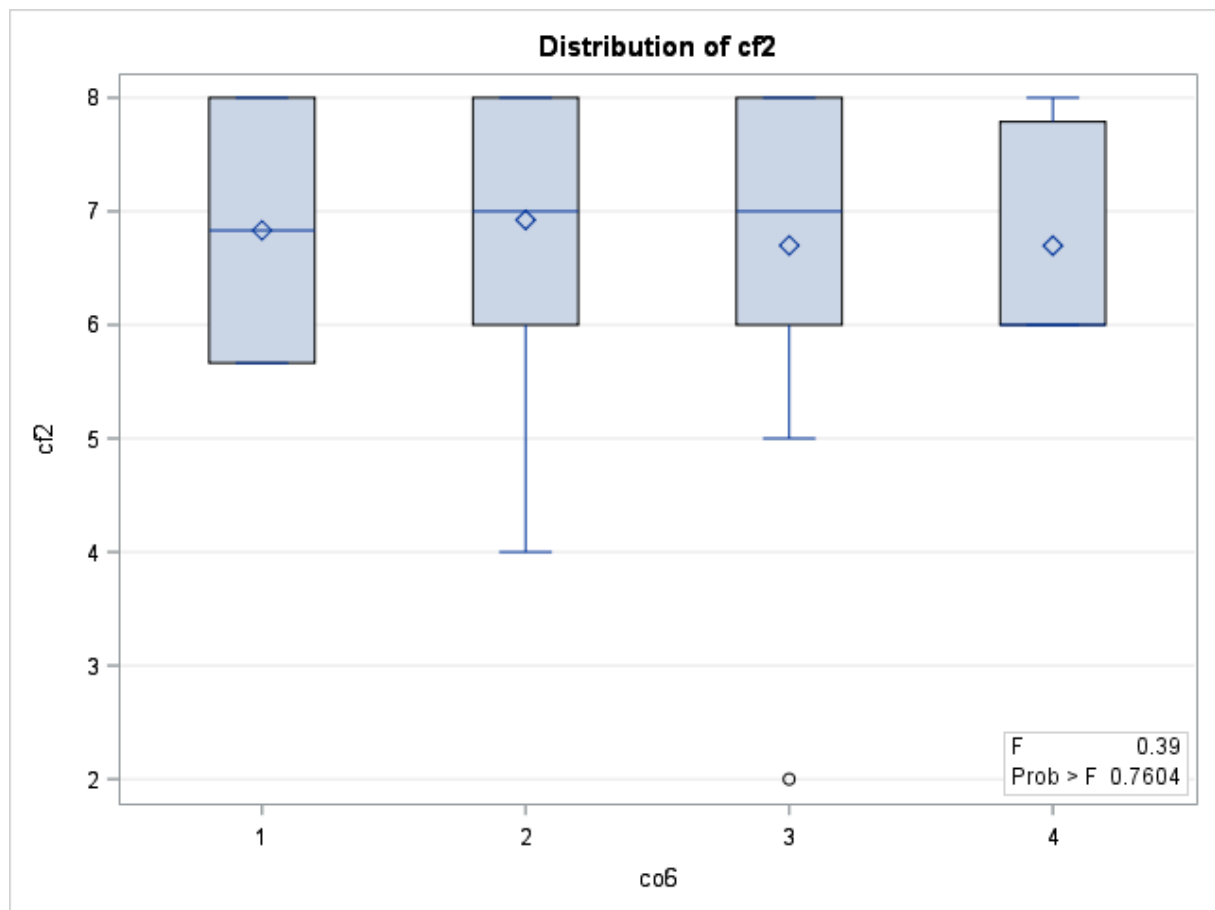


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 2C selon l'intégration de la thématique de l'inclusion dans la formation initiale des enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	1.4356683	0.4785561	0.39	0.7604
Error	112	137.4289857	1.2270445		
Corrected Total	115	138.8646540			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	cf2 Mean
0.010339	16.23355	1.107720	6.823647

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co6	3	1.43566833	0.47855611	0.39	0.7604

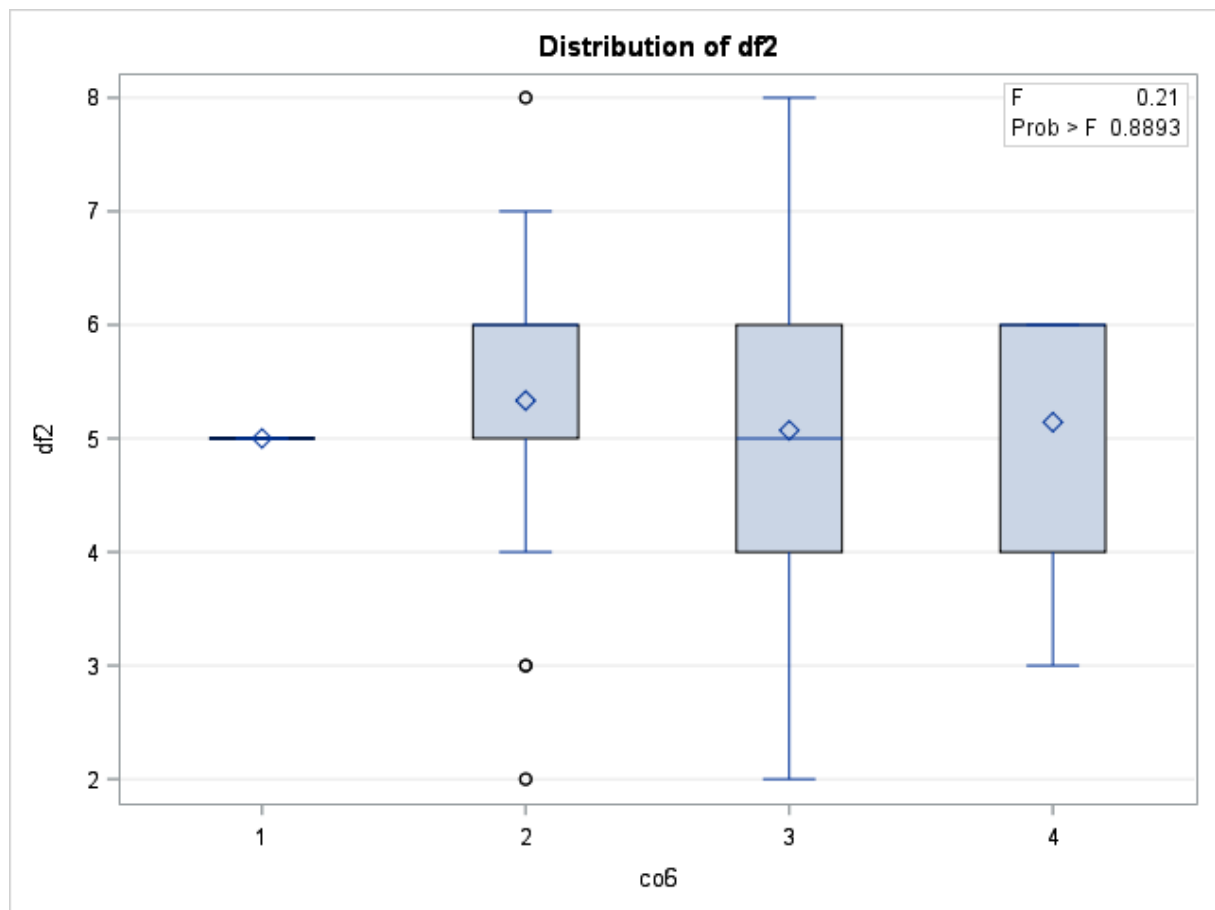


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 2D selon l'intégration de la thématique de l'inclusion dans la formation initiale des enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	1.4394148	0.4798049	0.21	0.8893
Error	84	192.0622261	2.2864551		
Corrected Total	87	193.5016409			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	df2 Mean
0.007439	29.02346	1.512103	5.209933

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co6	3	1.43941478	0.47980493	0.21	0.8893



6.6. Corrélation entre la formation à la pédagogie spécialisée et les facteurs de l'attitude

Pearson Correlation Coefficients Prob > r under H0: Rho=0 Number of Observations									
	af1	af2	bf1	bf2	bf3	bf4	cf1	cf2	df2
co	-	0.083	-	-	-	-	-	-	0.020
7	0.3076	54	0.2872	0.3265	0.0342	0.2063	0.2612	0.0095	08
co	7	0.372	1	5	8	3	4	1	0.852
7	0.0008	6	0.0018	0.0003	0.7149	0.0263	0.0046	0.9193	7
	116	116	116	116	116	116	116	116	88

6.7. Corrélation entre le contact préalable avec des personnes en situation de handicap et les facteurs de l'attitude

Pearson Correlation Coefficients Prob > r under H0: Rho=0 Number of Observations									
	af1	af2	bf1	bf2	bf3	bf4	cf1	cf2	df2
d0	0.0113	-	-	0.0353	0.1314	-	-	-	.
1	5	0.10072	0.10652	1	7	0.00959	0.03165	0.07020	.
d0	0.9037	0.2820	0.2551	0.7067	0.1595	0.9187	0.7359	0.4540	8
1	116	116	116	116	116	116	116	116	8

6.8. Corrélation entre l'expérience dans l'enseignement des personnes en situation de handicap et les facteurs de l'attitude

Pearson Correlation Coefficients Prob > r under H0: Rho=0 Number of Observations									
	af1	af2	bf1	bf2	bf3	bf4	cf1	cf2	df2
d0	-	-	-	-	-	-	-	-	.
2	0.0975	0.1710	0.3098	0.1904	0.0155	0.0579	0.1220	0.2544	.
d0	6	4	6	9	9	8	5	7	8
2	0.2975	0.0664	0.0007	0.0405	0.8681	0.5364	0.1918	0.0058	8
	116	116	116	116	116	116	116	116	8

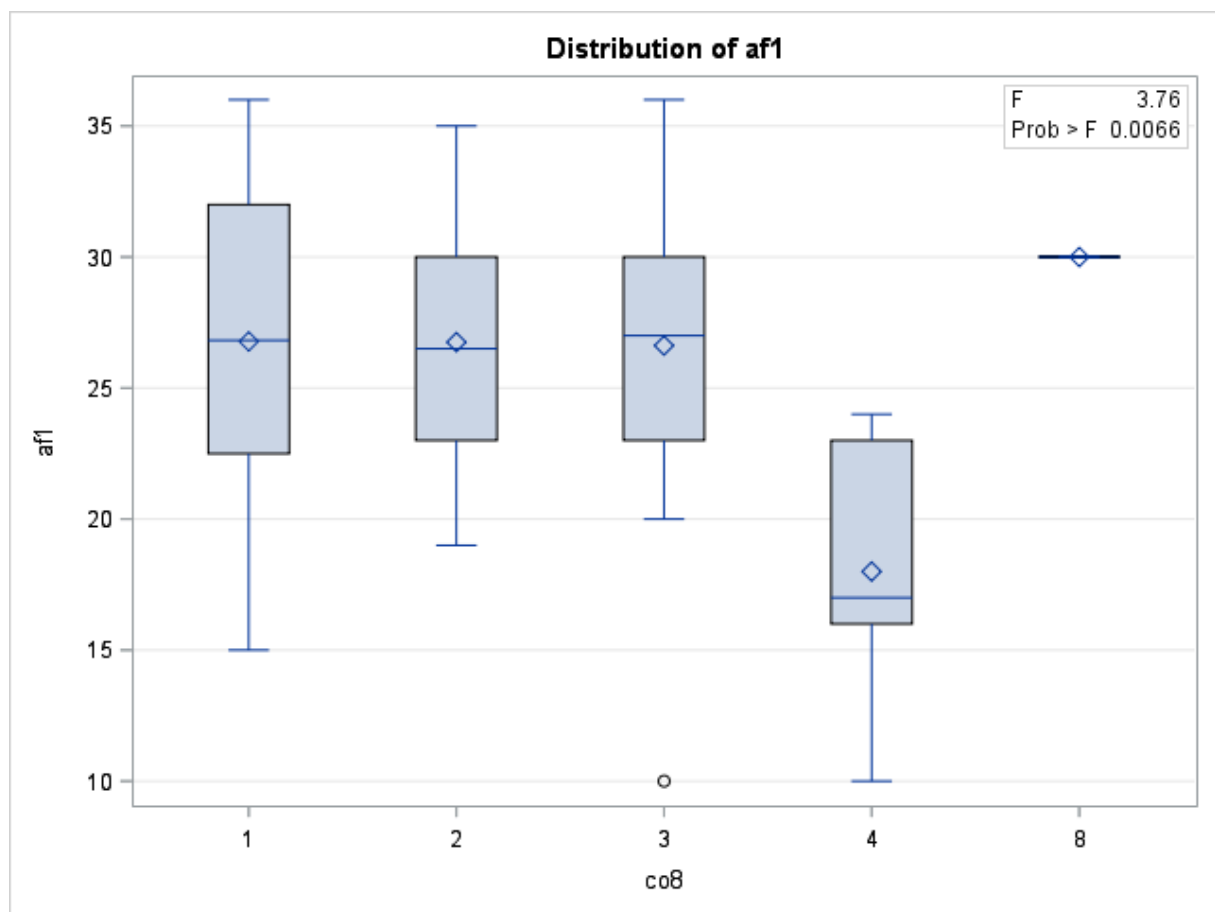
6.9. Analyses de variance de l'attitude sur les facteurs selon la qualité de l'équilibre entre travail et temps libre chez les enseignants

Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 1A selon la qualité de l'équilibre entre travail et temps libre chez les enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	4	376.774975	94.193744	3.76	0.0066
Error	111	2783.321310	25.074967		
Corrected Total	115	3160.096285			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	af1 Mean
0.119229	18.99329	5.007491	26.36452

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co8	4	376.7749753	94.1937438	3.76	0.0066

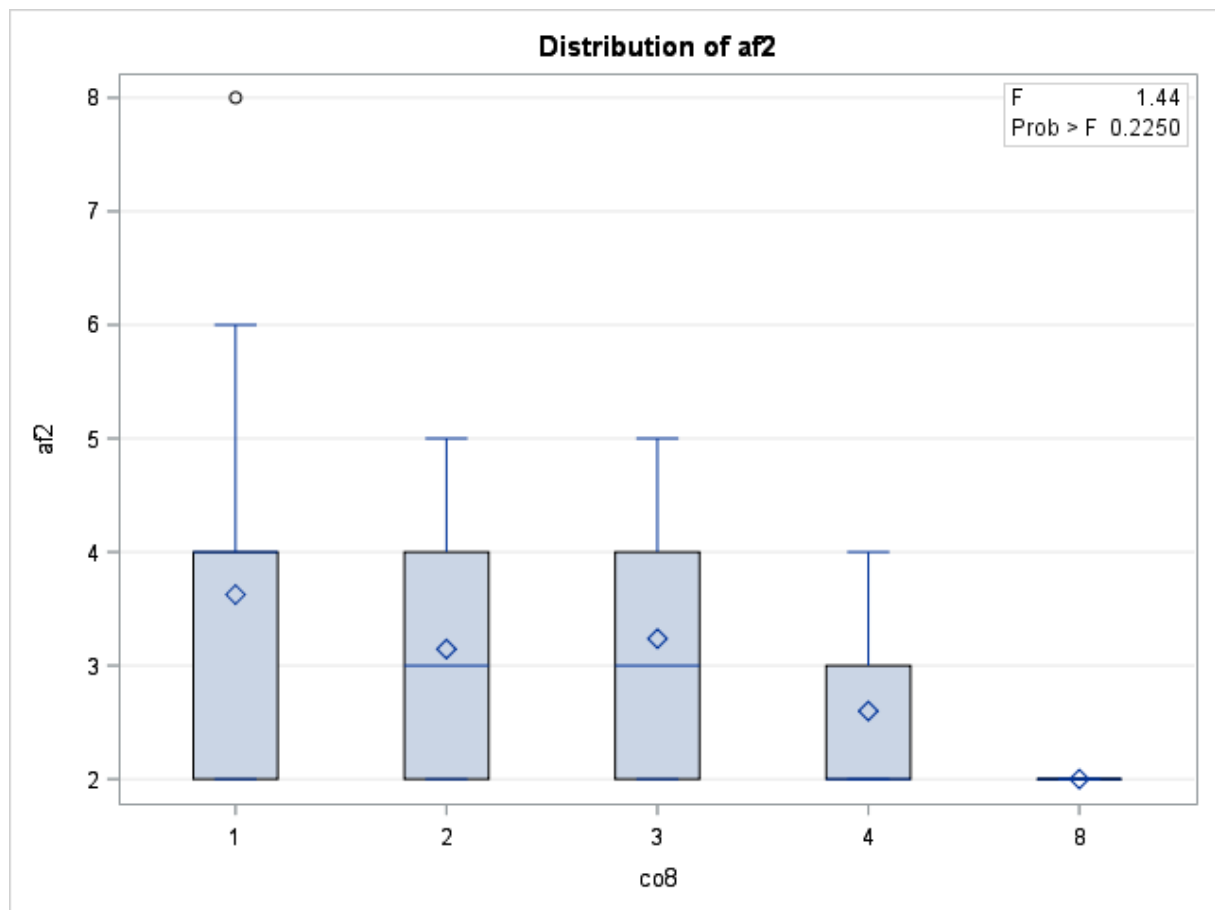


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 2A selon la qualité de l'équilibre entre travail et temps libre chez les enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	4	7.5687916	1.8921979	1.44	0.2250
Error	111	145.6725877	1.3123657		
Corrected Total	115	153.2413793			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	af2 Mean
0.049391	35.34252	1.145585	3.241379

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co8	4	7.56879159	1.89219790	1.44	0.2250

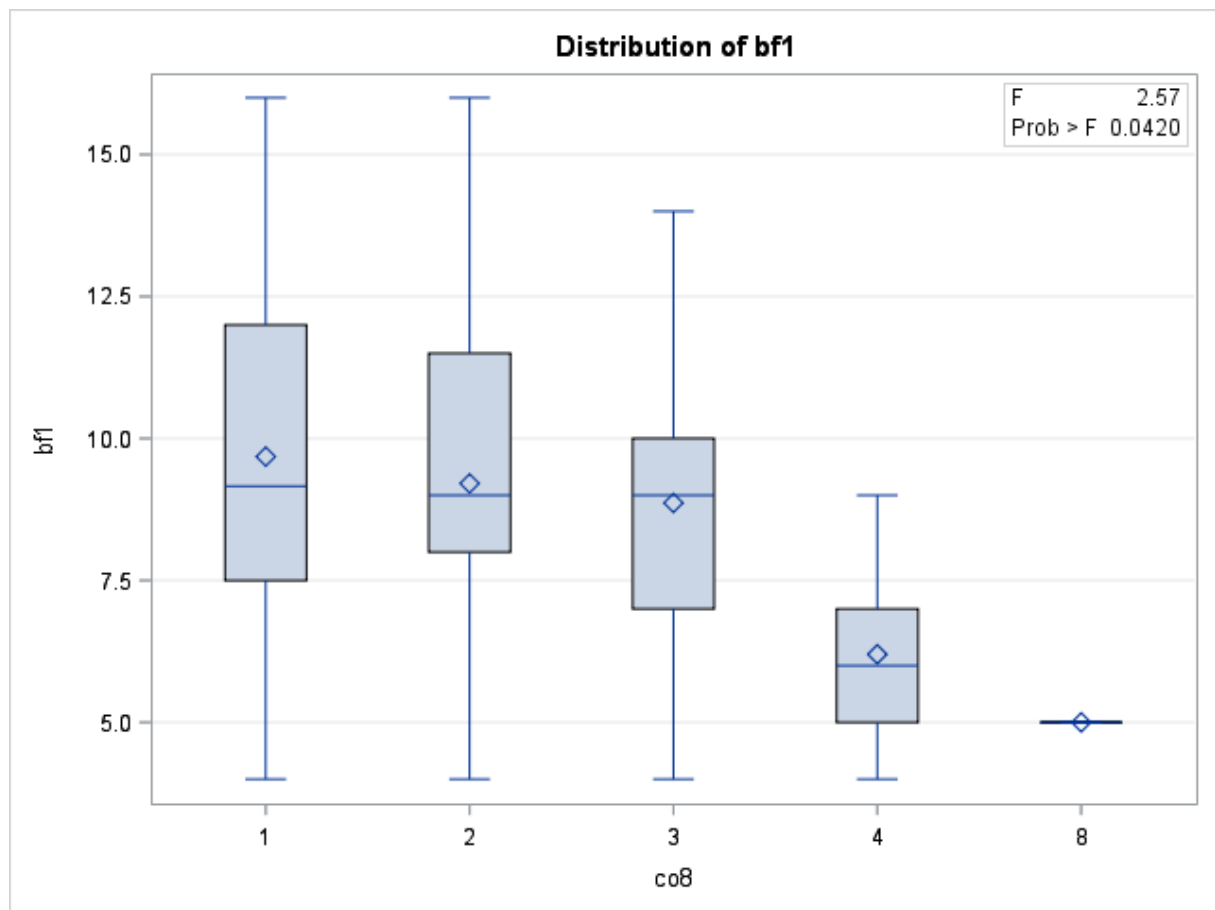


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 1B selon la qualité de l'équilibre entre travail et temps libre chez les enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	4	68.9926002	17.2481500	2.57	0.0420
Error	111	745.7805782	6.7187439		
Corrected Total	115	814.7731784			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	bf1 Mean
0.084677	28.71358	2.592054	9.027274

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co8	4	68.99260017	17.24815004	2.57	0.0420

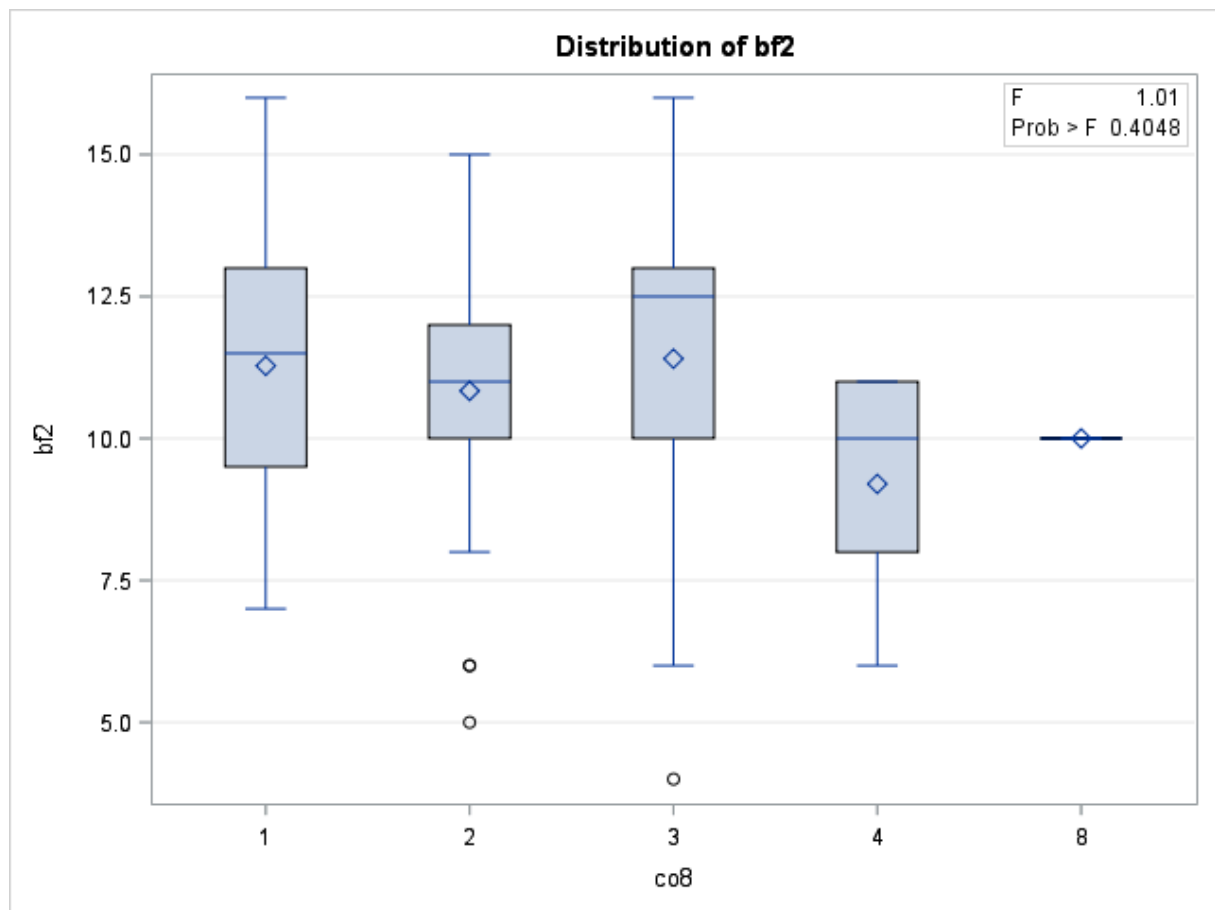


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 2B selon la qualité de l'équilibre entre travail et temps libre chez les enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	4	26.3708284	6.5927071	1.01	0.4048
Error	111	723.5819955	6.5187567		
Corrected Total	115	749.9528239			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	bf2 Mean
0.035163	23.13248	2.553186	11.03723

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co8	4	26.37082836	6.59270709	1.01	0.4048

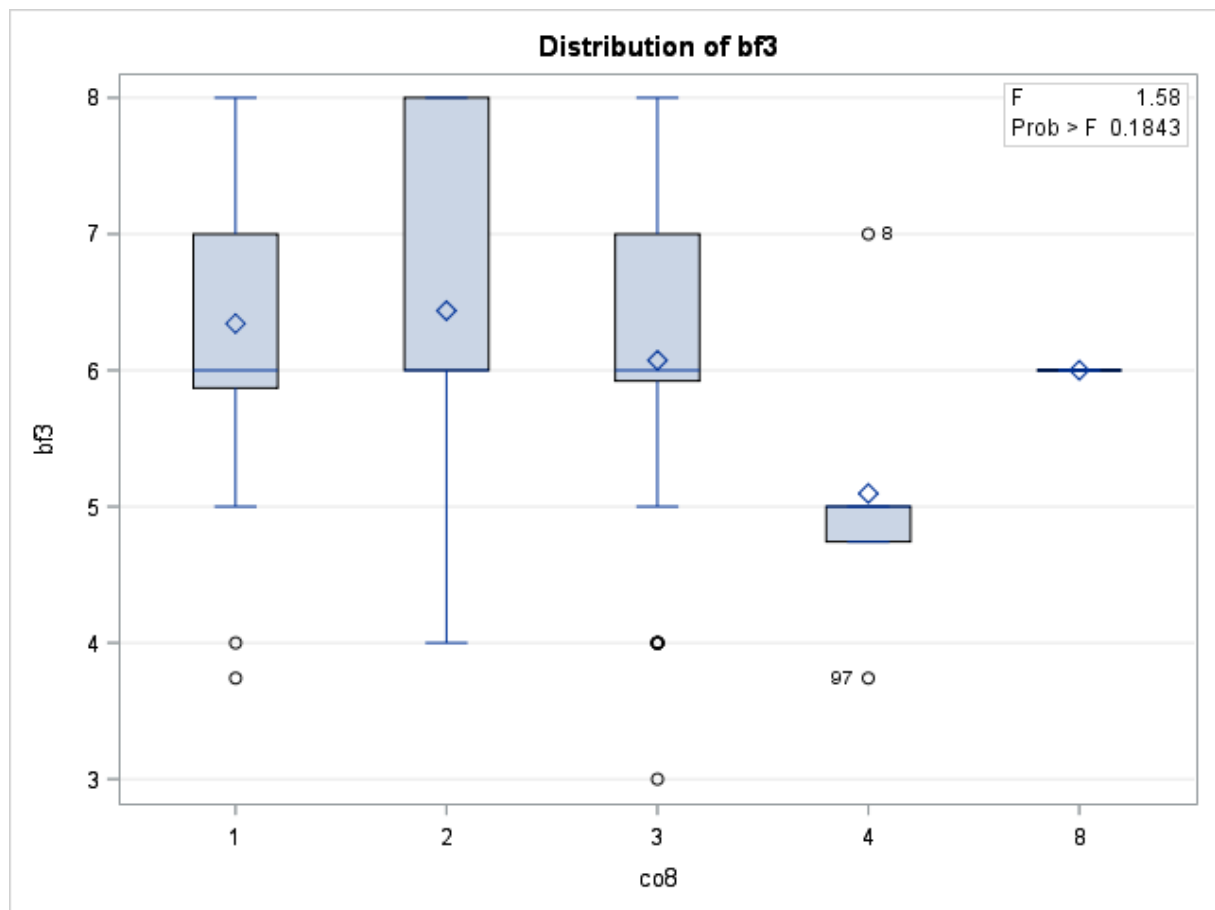


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 3B selon la qualité de l'équilibre entre travail et temps libre chez les enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	4	9.7811554	2.4452889	1.58	0.1843
Error	111	171.6503935	1.5463999		
Corrected Total	115	181.4315489			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	bf3 Mean
0.053911	19.93866	1.243543	6.236846

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co8	4	9.78115545	2.44528886	1.58	0.1843

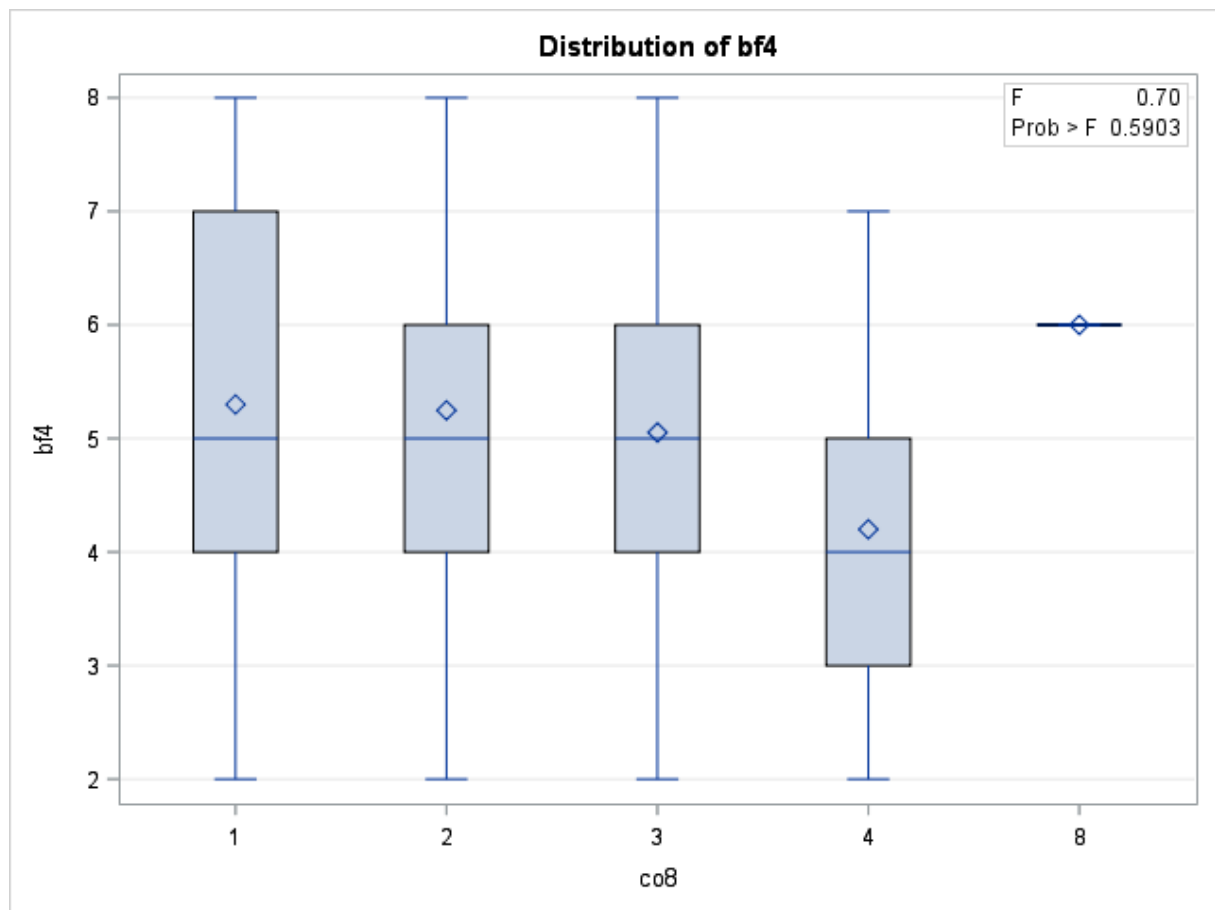


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 4B selon la qualité de l'équilibre entre travail et temps libre chez les enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	4	6.5788333	1.6447083	0.70	0.5903
Error	111	259.0285377	2.3335904		
Corrected Total	115	265.6073710			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	bf4 Mean
0.024769	29.63042	1.527609	5.155544

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co8	4	6.57883327	1.64470832	0.70	0.5903

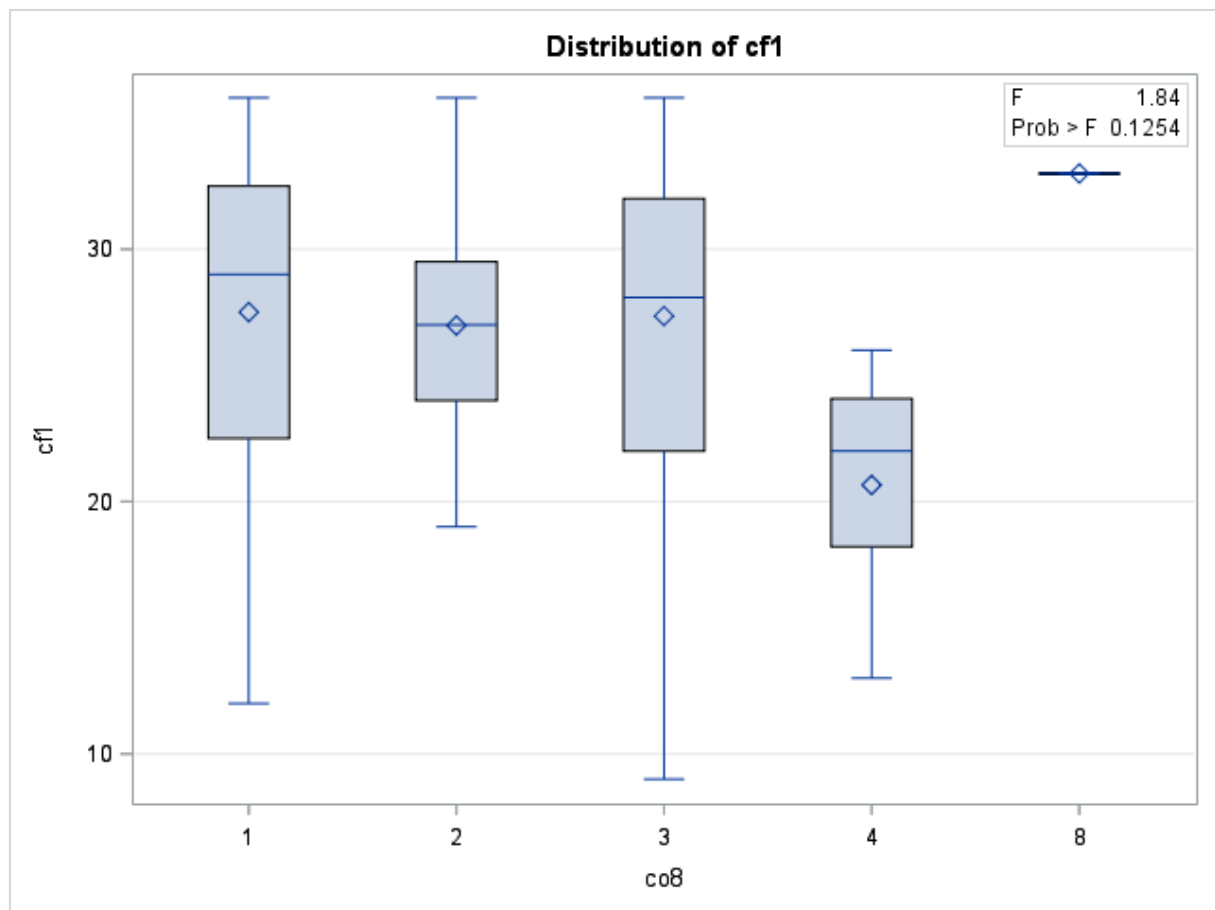


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 1C selon la qualité de l'équilibre entre travail et temps libre chez les enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	4	247.872314	61.968078	1.84	0.1254
Error	111	3729.910734	33.602799		
Corrected Total	115	3977.783048			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	cf1 Mean
0.062314	21.47953	5.796792	26.98751

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co8	4	247.8723139	61.9680785	1.84	0.1254

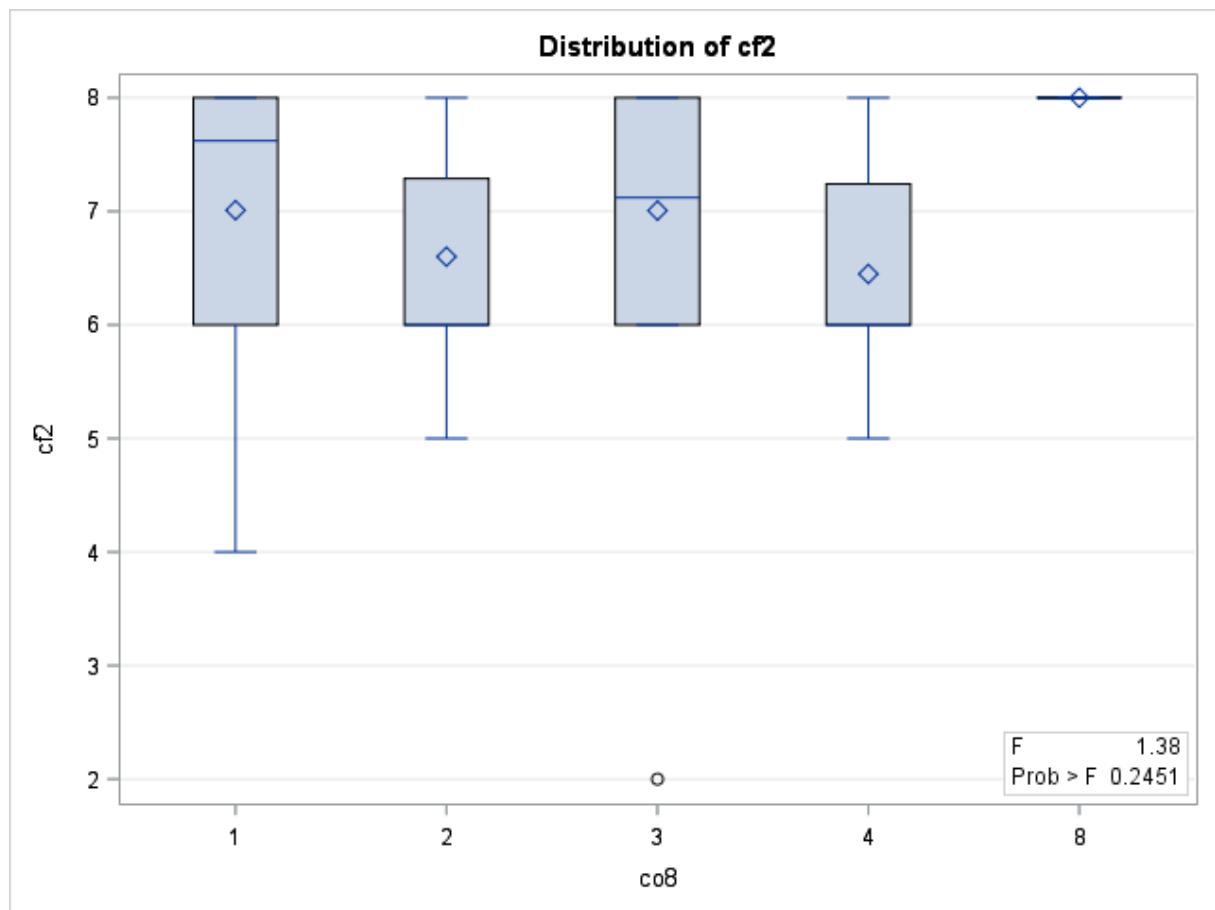


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 2C selon la qualité de l'équilibre entre travail et temps libre chez les enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	4	6.5831676	1.6457919	1.38	0.2451
Error	111	132.2814864	1.1917251		
Corrected Total	115	138.8646540			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	cf2 Mean
0.047407	15.99821	1.091662	6.823647

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co8	4	6.58316762	1.64579191	1.38	0.2451

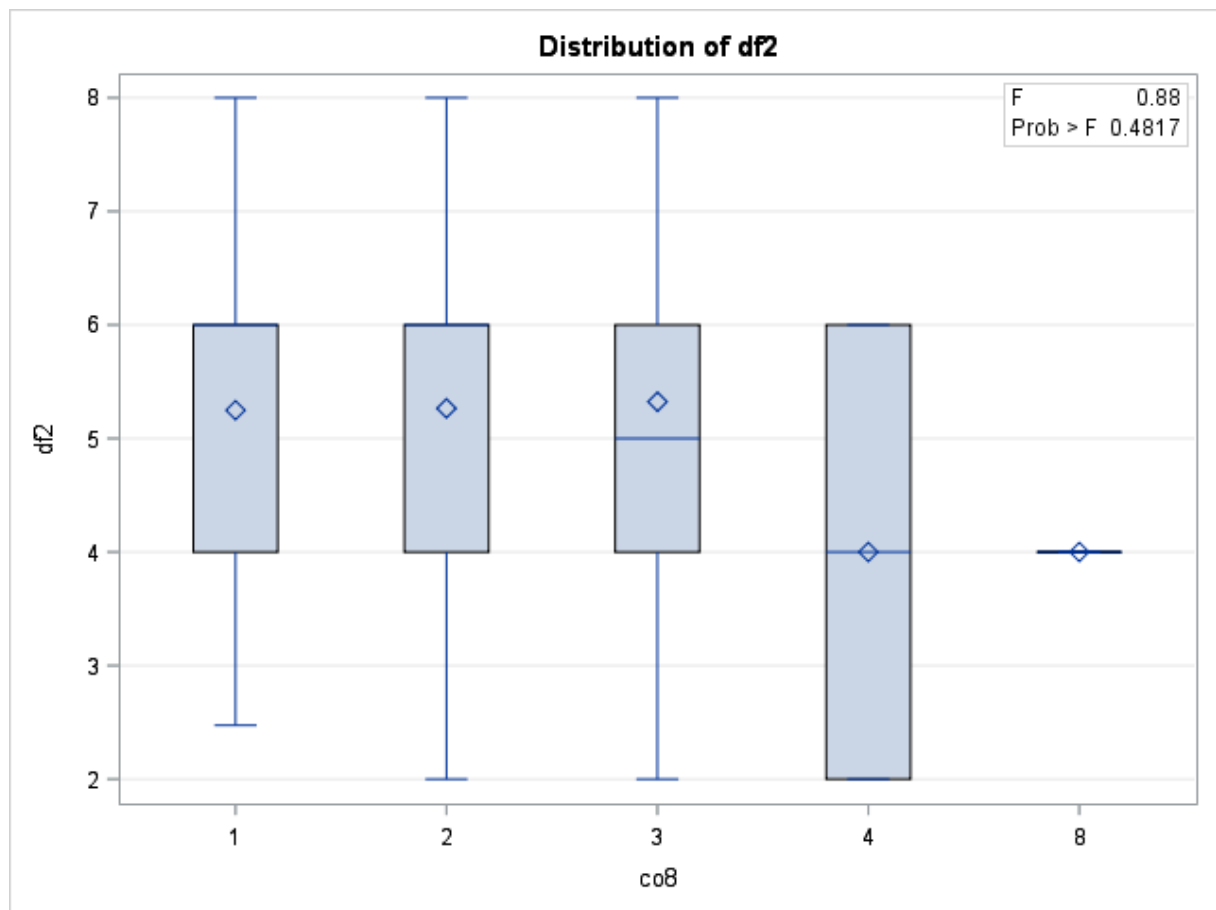


Analyse de variance de l'attitude sur le facteur 2D selon la qualité de l'équilibre entre travail et temps libre chez les enseignants

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	4	7.8419272	1.9604818	0.88	0.4817
Error	83	185.6597137	2.2368640		
Corrected Total	87	193.5016409			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	df2 Mean
0.040526	28.70699	1.495615	5.209933

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
co8	4	7.84192719	1.96048180	0.88	0.4817



Annexe 7 – Résultats des questions ouverts

Toutes les réponses des participants en allemand ont été traduites en français par le chercheur.

7.1. Question 1 - Quel(s) aspect(s) plaide(nt), selon vous, en faveur de l'inclusion scolaire en Communauté germanophone ?

Aucun avantage	Je n'en ai pas connaissance ! Pas assez d'infos !
	Aucun
	Aucun
	Aucun, il y a deux écoles spécialisées
Aspect social	L'aspect social certainement. La différenciation et l'orientation vers les compétences, l'ouverture, ... sont favorisées.
	Dans l'aspect social, je vois un enrichissement pour tous les élèves, les élèves ordinaires et les élèves handicapés.
	Je ne vois un aspect positif que dans le développement social. --> Tous devraient avoir une place dans cette société. (Compréhension de la différence)
	Aspect social : la scolarisation en commun de tous les élèves peut être très bénéfique.
	L'aspect de l'apprentissage social. Tout le monde apprend de tout le monde.
	Promotion sociale de tous les enfants
	Développement social de tous les participants, "élargissement de l'horizon" pour tous les participants, diversité de l'humanité également intégrée dans les écoles.
	L'aspect social
	aspect positif social, savoir vivre ensemble
	comportement social de tous les enfants, école pour tous les enfants
	Cela favoriserait le développement social de tous les enfants, chacun a droit à l'éducation.
	Je trouve ça bien pour les élèves en situation de handicap mais pas pour les autres élèves. je pense que socialement c'est très bien mais pas point de vue scolaire.
	Apprentissage des compétences sociales - Relations avec toutes les personnes - Offres d'apprentissage adaptées
	- Intégration - - Développer les compétences sociales de tous les enfants - - Développer les compétences cognitives de la personne handicapée - - Bonne collaboration école - équipe de soutien, généralement aussi avec les orthophonistes.
	Aspect social
	Apprendre ensemble et les uns des autres, tant sur le plan scolaire que social.
	L'aspect social . Les enfants apprennent les uns des autres en coopérant. En outre, c'est une étape importante pour rendre la société plus inclusive.

	Les enfants sont sensibilisés très tôt à ce thème. Ils apprennent toujours que tout le monde est égal et savent comment se comporter avec les enfants en situation de handicap. De manière générale, c'est un enrichissement pour les enfants et ils respectent le fait qu'ils n'ont pas en permanence les mêmes règles.
	La plus-value sociale
	Une inclusion scolaire contribue à l'inclusion dans la société. Les enfants apprennent des compétences sociales et à côtoyer des personnes en situation de handicap, ils perdent éventuellement leur peur du contact et ont moins de préjugés. Les enfants en situation de handicap apprennent également des compétences sociales, sont préparés à la vie quotidienne et subissent moins/au mieux pas d'exclusion.
	Promotion des compétences sociales, apprendre ensemble et les uns des autres
	Je pense qu'il peut être enrichissant pour de nombreux enfants d'apprendre à interagir avec des enfants en situation de handicap. Il en va de même dans l'autre sens. J'imagine que les enfants handicapés seraient alors mieux intégrés socialement.
	Développement général de tous les enfants dans le domaine social
	Les parents qui ont des enfants en situation de handicap et d'autres non en âge d'être scolarisés pourraient inscrire leurs enfants dans la même école et les y faire étudier. La collaboration d'équipes pluridisciplinaires est nécessaire et permettrait même de créer de nouveaux emplois dans les écoles. Les enfants en situation de handicap peuvent apprendre des enfants sans handicap et vice-versa. Les compétences socio-émotionnelles sont encouragées : Estime, respect et tolérance envers les plus faibles.
	Compétences sociales
	L'interaction sociale, l'amour du prochain et le respect d'autrui.
	Apprentissage social réciproque, préparation à la vie/à la société, augmentation de l'intelligence émotionnelle.
Enrichissement pour tous	L'aspect social certainement. La différenciation et l'orientation vers les compétences, l'ouverture, ... sont encouragées.
	Sensibiliser les autres élèves, travailler les valeurs,
	Développement social de tous les participants, "élargissement de l'horizon" pour tous les participants, diversité de l'humanité également intégrée dans les écoles.
	La valeur ajoutée pour les élèves. Une génération montante qui est plus ouverte et sans préjugés envers ses semblables.
	Apprentissage de compétences sociales - relations avec toutes les personnes - offres d'apprentissage adaptées.
	Développer l'empathie, devenir/être ouvert, égalité des chances, apprendre les uns des autres, ne pas exclure les parents et les enfants concernés,... -
	Promouvoir une ouverture sociale dans une classe d'école primaire et ainsi ouvrir davantage l'acceptation des personnes en situation de handicap dans l'école ordinaire et dans la vie quotidienne normale.
	Apprendre à se comporter les uns avec les autres et à apprendre les uns des autres. Créer davantage de conscience et de compréhension.

	Les enfants sont sensibilisés très tôt à ce thème. Ils apprennent sans cesse que tous sont égaux et savent comment se comporter avec les enfants en situation de handicap. De manière générale, c'est un enrichissement pour les enfants et ils respectent le fait qu'ils n'ont pas en permanence les mêmes règles.
	Une inclusion scolaire contribue à l'inclusion dans la société. Les enfants apprennent les compétences sociales et le contact avec les personnes en situation de handicap, ils perdent éventuellement leur peur du contact et ont moins de préjugés. Les enfants en situation de handicap apprennent également des compétences sociales, sont préparés à la vie quotidienne et connaissent moins/au mieux pas d'exclusion.
	Enrichissement pour toutes les personnes impliquées dans la vie scolaire. - Faire comprendre dès le plus jeune âge que tout le monde a le même droit à l'éducation, que les personnes en situation de handicap ont aussi une place légitime dans notre société et que tout le monde a de la valeur. - Ils font partie de nous. - - -
	Pour : les enfants devraient absolument être impliqués pour leur développement et celui des autres. Une société solidaire les uns avec les autres. - Contre : manque de personnel qualifié, manque d'infrastructures, pas de matériel.
	Moins de préjugés chez les parents à l'égard de l'enseignement spécialisé - Pas de stigmatisation des enfants - Les enfants apprennent plus ouvertement à gérer la particularité.
	nous devrions être beaucoup plus ouverts les uns envers les autres -avoir du respect
	- intégration sociale - - suppression de la peur du contact - - en vivant et en apprenant ensemble dès le plus jeune âge, les personnes en situation de handicap auront à l'avenir plus de chances dans le monde du travail, car les chefs d'entreprise considéreront par exemple comme normal de travailler avec elles.
	Les parents qui ont des enfants en situation de handicap et des enfants non handicapés en âge d'être scolarisés pourraient inscrire leurs enfants dans la même école et les y faire étudier. La collaboration d'équipes multidisciplinaires est nécessaire et permettrait même de créer de nouveaux emplois dans les écoles. Les enfants en situation de handicap peuvent apprendre des enfants sans handicap et vice-versa. Les compétences socio-émotionnelles sont encouragées : Estime, respect et tolérance envers les plus faibles.
	Renforcer les interactions entre les enfants.
	L'interaction sociale, l'amour du prochain et le respect d'autrui.
	Si cela fonctionne bien, cela peut être un enrichissement pour tous.
	Apprentissage social mutuel, préparation à la vie/à la société, augmentation de l'intelligence émotionnelle.
	Enrichissement pour tous les acteurs à tous les niveaux...
	Je pense que l'inclusion (dans la mesure où elle est correctement vécue) peut être un enrichissement pour tous les acteurs.
	Acquérir des compétences sociales - Travailler en fonction des ressources, car il peut y avoir plus d'enseignants dans une classe.
	Sensibiliser les enfants au contact avec les personnes en situation de handicap.

Apprendre les uns des autres	Diversité, vie sociale et apprentissage mutuel,
	L'aspect de l'apprentissage social. Tout le monde apprend de tout le monde.
	Je trouve important d'intégrer chaque enfant, d'ouvrir les élèves de l'enseignement ordinaire aux différences. Je suis persuadée que chacun a à apprendre de l'autre.
	Je pense que c'est un gain pour tous les élèves de vivre ensemble, d'apprendre avec et les uns des autres.
	Développer l'empathie, devenir/être ouvert, égalité des chances, apprendre les uns des autres, ne pas exclure les parents et les enfants concernés,... -
	- tous les enfants doivent être valorisés et acceptés tels qu'ils sont - - développement des enfants, chacun va à l'école là où il habite - - apprentissage collectif de tous (avec ou sans handicap, c'est aussi un enrichissement pour nous, les enseignants) - - il existe des écoles pilotes qui montrent déjà qu'une voie a été ouverte
	Apprendre ensemble et les uns des autres, tant sur le plan scolaire que social.
	L'aspect social. Les enfants apprennent les uns des autres en coopérant. En outre, c'est une étape importante pour rendre la société plus inclusive.
	Dans notre société, il y a de plus en plus d'élèves ayant des difficultés de comportement et d'apprentissage, même dans l'école ordinaire, le travail inclusif en double effectif ne traiterait plus les différences des enfants de manière sélective et dans une école inclusive, tous peuvent apprendre les uns des autres.
	Apprendre à se comporter les uns avec les autres et à apprendre les uns des autres. Créer plus de conscience et de compréhension.
	Ne sommes-nous pas déjà sur la bonne voie ? Nos classes sont déjà très hétéroclites et on essaie au mieux d'aller chercher chaque enfant là où il se trouve. Il y a une différenciation vers le haut et vers le bas. Lorsqu'il n'y aura plus d'écoles spécialisées et que tous les enfants pourront fréquenter les mêmes écoles, tous les enfants pourront apprendre les uns des autres. L'égalité des chances pour TOUS ! Dans la société actuelle, le terme de déficience a toujours une connotation négative. Personne ne sait comment se comporter avec de telles personnes. Grâce à l'inclusion scolaire, nous pouvons y remédier.
	Promouvoir la compétence sociale, apprendre ensemble et les uns des autres
Développement des enfants en situation de handicap	Chaque enfant a le droit d'être scolarisé dans l'école ordinaire. - Tous les enfants peuvent apprendre et profiter les uns des autres.
	Je pense qu'il peut être enrichissant pour de nombreux enfants d'apprendre à côtoyer des enfants en situation de handicap. Il en va de même dans l'autre sens. Je peux imaginer que les enfants handicapés seraient alors mieux intégrés socialement.
	Apprendre ensemble et les uns des autres
	Pour le bien être de certains enfants mais pas pour tous! Si les compétences que l'enfant est capable d'atteindre sont en partie semblables au groupe classe ordinaire

	Les élèves ordinaires et les élèves en situation de handicap sont regroupés dans une même classe. De plus, les élèves en situation de handicap sont soutenus différemment.
	Pour quelques-uns, ce serait peut-être un enrichissement.
	Je trouve ça bien pour les élèves en situation de handicap mais pas pour les autres élèves. je pense que socialement c'est très bien mais pas point de vue scolaire.
	Apprentissage des compétences sociales - Relations avec toutes les personnes - Offres d'apprentissage adaptées
	- Intégration - - Développer les compétences sociales de tous les enfants - - Développer les compétences cognitives de la personne handicapée - - Bonne collaboration école - équipe de soutien, généralement aussi avec les orthophonistes.
	L'inclusion scolaire contribue à l'inclusion dans la société. Les enfants apprennent les compétences sociales et les relations avec les personnes en situation de handicap, ils perdent éventuellement leur peur du contact et ont moins de préjugés. Les enfants en situation de handicap apprennent également des compétences sociales, sont préparés à la vie quotidienne et subissent moins/au mieux pas d'exclusion.
	Comme nous l'avons déjà dit, si un diagnostic est posé et établi. Si ce projet est accompagné par un centre bienveillant pour l'enfant concerné. C'est pour moi le plus important. Le bien-être de l'enfant est toujours au premier plan !!!
	Chaque enfant devrait être soutenu individuellement.
Société inclusive	Diversité, vie sociale et apprentissage mutuel,
	Richesse de la diversité pour tous les enfants.
	Offrir les mêmes chances à tous les enfants sans les exclure, abolir les barrières.
	Développement social de tous les participants, "élargissement de l'horizon" pour tous les participants, diversité de l'humanité également comprise dans les écoles.
	Chaque enfant devrait avoir la possibilité d'apprendre là où il le souhaite et se sentir à l'aise --> égalité des chances pour tous.
	La valeur ajoutée pour les élèves. Une génération qui grandit, plus ouverte et sans préjugés envers ses semblables.
	Autant que possible, tous les enfants devraient avoir la possibilité de fréquenter une école ordinaire, si celle-ci est le lieu de soutien approprié.
	Comportement social de tous les enfants, école pour tous les enfants
	Cela favoriserait le développement social de tous les enfants, chacun a le droit à l'éducation.
	Le droit à la participation de tous !
	Développer l'empathie, devenir/être ouvert, égalité des chances, apprendre les uns des autres, ne pas exclure les parents et les enfants concernés,... -
	Le temps est venu de mettre enfin en œuvre la convention de l'ONU. - Nous devons cesser de poser des pansements ici et là. - Tous les enfants doivent être valorisés et acceptés tels qu'ils sont - - Développement des enfants, emmener chacun avec soi, chacun va à l'école là où il habite - - Apprentissage collectif de tous (avec ou sans

	handicap, c'est aussi un enrichissement pour nous enseignants) - - Il y a des écoles pilotes qui montrent déjà qu'une voie a été ouverte.
	L'aspect social. Les enfants apprennent les uns des autres en coopérant. En outre, c'est une étape importante pour rendre la société plus inclusive.
	La promotion d'une ouverture sociale dans une classe d'école primaire et donc une ouverture supplémentaire de l'acceptation des personnes en situation de handicap dans l'école ordinaire et dans la vie quotidienne normale.
	Tous les aspects des droits de l'homme et de l'OCDE parlent en faveur de l'inclusion.
	Former une communauté, personne ne reçoit le sentiment d'exclusion.
	L'inclusion scolaire contribue à l'inclusion dans la société. Les enfants apprennent les compétences sociales et les relations avec les personnes en situation de handicap, ils perdent éventuellement leur peur du contact et ont moins de préjugés. Les enfants en situation de handicap apprennent également des compétences sociales, sont préparés à la vie quotidienne et connaissent moins/au mieux pas d'exclusion.
	Enrichissement pour toutes les personnes impliquées dans la vie scolaire. - Faire comprendre dès le plus jeune âge que tout le monde a le même droit à l'éducation, que les personnes en situation de handicap ont aussi une place légitime dans notre société et que tout le monde a de la valeur. - Ils font partie de nous. - - -
	Pour : les enfants doivent absolument être impliqués pour leur développement et celui des autres. Une société solidaire les uns avec les autres. - Contre : manque de personnel qualifié, manque d'infrastructures, pas de matériel.
	Ne sommes-nous pas déjà en train d'en prendre le chemin ? Nos classes sont déjà hétéroclites et on essaie au mieux d'aller chercher chaque enfant là où il se trouve. On différencie vers le haut et vers le bas. Lorsqu'il n'y aura plus d'écoles spécialisées et que tous les enfants pourront fréquenter les mêmes écoles, tous les enfants pourront apprendre les uns des autres. L'égalité des chances pour TOUS ! Dans la société actuelle, le terme de déficience a toujours une connotation négative. Personne ne sait comment se comporter avec de telles personnes. Grâce à l'inclusion scolaire, nous pouvons lutter contre cela.
	Moins de préjugés chez les parents à l'égard de l'enseignement spécialisé - Pas de stigmatisation des enfants - Les enfants apprennent plus ouvertement à gérer la particularité.
	nous devrions être beaucoup plus ouverts les uns envers les autres -avoir du respect
	Il est normal d'être différent. - Il est temps que nous, les enseignants, les parents et même les élèves, le reconnaissons.
	Chaque enfant a le droit d'être scolarisé dans une école ordinaire. - Tous les enfants peuvent apprendre et profiter les uns des autres.
	Chaque enfant doit avoir les mêmes chances.
	Chaque enfant a droit à l'éducation et devrait avoir la chance d'être scolarisé avec d'autres enfants. Je vois que les Cantons de l'Est sont au courant de ce sujet et que quelque chose se passe (école inclusive à Bütgenbach).

	Je pense qu'il peut être enrichissant pour de nombreux enfants d'apprendre à côtoyer des enfants en situation de handicap. Il en va de même dans l'autre sens. Je peux imaginer que les enfants handicapés seraient alors mieux intégrés socialement.
	- Intégration sociale - - Suppression de la peur du contact - - Grâce à une vie et un apprentissage communs précoces, les personnes en situation de handicap auront à l'avenir plus de chances dans le monde du travail, car les chefs d'entreprise considèrent par exemple comme normal de travailler avec elles.
	Les parents qui ont des enfants en situation de handicap et des enfants non handicapés en âge d'être scolarisés pourraient inscrire leurs enfants dans la même école et les y faire étudier. La collaboration d'équipes multidisciplinaires est nécessaire et permettrait même de créer de nouveaux emplois dans les écoles. Les enfants en situation de handicap peuvent apprendre des enfants sans handicap et vice-versa. Les compétences socio-émotionnelles sont encouragées : Estime, respect et tolérance envers les plus faibles.
	Apprentissage social réciproque, préparation à la vie/à la société, augmentation de l'intelligence émotionnelle.
	Le sentiment du NOUS de tous les êtres humains / plus de séparations
Capacités/ ressources de la CG	la formation CAS en pédagogie spécialisée, catalogue de formation continue avec les offres d'un domaine de la pédagogie spécialisée.
	Sa richesse, sa taille qui permet une organisation efficace
	Nous n'avons pas d'école spécialisée
	La CG n'exploite pas pleinement son potentiel (voir OCDE). L'expérience d'autres pays montre que l'inclusion peut être bénéfique pour tous les élèves SI elle est bien préparée en termes de fond, de financement et de personnel. Il faut plusieurs années pour mettre en place un environnement scolaire inclusif (voir le rapport de Piller et Born). Nous n'encourageons que la médiocrité et ne parvenons pas à travailler de manière suffisamment logique et à prendre en compte les talents de chaque élève.
	La Communauté germanophone débloque des fonds pour avoir un suivi solide et sérieux. De plus, nous avons un matériel riche ! Une demande de projet peut être faite en plus.
	Les heures d'aide en classe pour l'enfant que nous pouvons avoir grâce à l'école spécialisée. - Le matériel disponible (tablette, classe flexible) - Les différents projets pédagogiques accessibles aux grands nombres d'enfants (projet de musique)
	Petite taille de la CG, éducation initiale en CG, c'est un élément important de la vie que tous les enfants devraient apprendre dès le plus jeune âge.
	- Intégration - - Développement des compétences sociales de tous les enfants - - Développement des compétences cognitives de la personne handicapée - - Bonne collaboration école - équipe de soutien, généralement aussi avec les orthophonistes.
	L'école d'inclusion à Bütgenbach
	- Je pense qu'une orientation vers plus d'hétérogénéité et d'inclusion est en principe poursuivie au niveau politique. Malheureusement, on en parle encore trop peu, de sorte que le discours n'évolue qu'au sein des

	spécialistes et non à l'échelle nationale. - L'autonomie et la taille raisonnable de la communauté germanophone offrent en fait de bonnes conditions pour faire avancer le développement inclusif.
	- Tous les enfants doivent être valorisés et acceptés tels qu'ils sont - - Développement des enfants, chacun va à l'école là où il habite - - Apprentissage collectif de tous (avec ou sans handicap, c'est aussi un enrichissement pour nous, les enseignants) - - Il existe des écoles pilotes qui montrent déjà qu'une voie a été ouverte.
	Selon la perception des responsables politiques des 20 dernières années, le soutien à haut seuil (intégration) est l'outil qui permet d'obtenir davantage d'inclusion dans les écoles ordinaires. Dans ce contexte, je qualifierais de positif le capital horaire accordé. - Mais étant donné que, durant cette période, le nombre d'élèves bénéficiant d'un soutien à haut seuil ET le nombre d'élèves des écoles spécialisées ont augmenté, je doute que la voie choisie soit la bonne.
	Ne sommes-nous pas déjà en train de le faire ? Nos classes sont déjà très hétérogènes et on essaie de prendre chaque enfant là où il se trouve. Il y a une différenciation vers le haut et vers le bas. Lorsqu'il n'y aura plus d'écoles spécialisées et que tous les enfants pourront fréquenter les mêmes écoles, tous les enfants pourront apprendre les uns des autres. L'égalité des chances pour TOUS ! Dans la société actuelle, le terme de déficience a toujours une connotation négative. Personne ne sait comment se comporter avec de telles personnes. Grâce à l'inclusion scolaire, nous pouvons lutter contre cela.
	Peu d'écoles spécialisées
	Dans nos écoles, il n'y a aucun problème à intégrer des enfants présentant certaines difficultés d'apprentissage dans une classe ordinaire, cela se fait déjà presque partout et avec succès chez nous aussi. La plupart du temps, c'est toujours en accord avec les parents et souvent aussi dans le cadre d'un projet d'intégration. Mais dans ce cas, les enfants ne reçoivent pas de cours en vue de l'obtention de leur diplôme, ce qui nous libère de la pression, nous les enseignants.
	La volonté politique existe. Au niveau de l'école et de la société, tout le monde n'est pas encore convaincu. Il faut un processus de développement pour sensibiliser tout le monde.
	Une petite région où les distances sont courtes et où l'on peut impliquer tous les acteurs.
	Chaque enfant a droit à l'éducation et devrait avoir la chance d'être scolarisé avec d'autres enfants. Je vois que les Cantons de l'Est sont au courant de ce sujet et que quelque chose se passe (école inclusive à Bütgenbach).
	Tout le monde y gagne si les conditions générales sont bonnes : Petites classes, teamteaching, doublement des effectifs, aménagement des locaux.
	Le personnel spécialisé est disponible - Un capital d'heures est proposé - Des possibilités de formation continue sont offertes.
	La bonne volonté

7.2. Question 2 - Quel(s) aspect(s) plaide(nt), selon vous, en défaveur de l'inclusion scolaire en Communauté germanophone ?

Formation	le manque de pratiques avec les écoles ordinaires, les stages des enseignants se limitent à l'enseignement ordinaire ou aux stages au ZFP, malheureusement pas dans les écoles d'inclusion
	Le manque de personnel et d'encadrement adéquat. Le temps pour s'y préparer. La formation complète.
	Je ne suis pas suffisamment préparé à cette thématique. Nombre important d'élèves et manque de place dans les salles de classe.
	Infrastructure, enseignants non formés, ne pas freiner les élèves "normaux".
	Formation et disponibilité des LP, !ratio de personnel, aménagement des locaux et du matériel dans les écoles, consensus sur ce que signifie l'inclusion et comment la mettre en œuvre.
	manque d'infos, manque de personnel, manque d'infrastructures
	Conditions (personnel !), formation, équipement
	locaux - manque de personnel - méconnaissance
	- Selon le cas/le handicap de l'enfant : Les camarades de classe sont freinés dans leur apprentissage. - Plus grande charge de travail pour les enseignants - - Surcharge des enseignants - - Les enseignants n'ont pas été suffisamment formés à l'enseignement inclusif (mauvaises conditions) - - Les enseignants perdent le plaisir d'exercer leur métier, manque de motivation.
	Les salles de classe de la plupart des écoles de la CG et les études, car elles sont déjà assez chargées comme ça, et des cours supplémentaires feraient encore plus exploser le cadre déjà éclaté des études.
	La formation insuffisante des futurs enseignants à l'université dans la CG. - Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, il est aberrant que des professeurs qui n'y sont absolument pas formés enseignent ces matières.
	- La compréhension du terme "inclusion" est interprétée de différentes manières. - La société et les enseignants ont leur propre compréhension socialisée de l'école, de l'évaluation et de l'éducation, ce qui n'est pas toujours en accord avec les exigences et les conséquences de l'inclusion. - Dans une société néolibérale où l'individualisme est de plus en plus présent, il est difficile de prendre en compte l'hétérogénéité et la coopération. - L'infrastructure et les ressources supplémentaires, comme l'enseignement en équipe, ne sont pas disponibles. - Dans la formation initiale, il faudrait travailler de manière plus approfondie sur l'inclusion et sa didactique.
	manque de connaissances/de volonté des enseignants - attitude fondamentale des enseignants - possibilités en termes de locaux - aspect financier (acquisition de nouvelles méthodes) - manque d'échanges entre eux
	Préparation insuffisante, pas de locaux, pas de matériel disponible et pas de budget pour les écoles.
	Le manque de personnel et les infrastructures scolaires ne sont pas adaptés aux handicaps des enfants. Il faudrait un double personnel dans

	chaque classe et suffisamment d'espace et d'accessibilité (idéalement deux salles de classe pouvant être reliées à l'aide d'une porte).
	Absence de vision globale de l'enseignement (indépendamment des ministres en place. - Comment l'inclusion doit-elle se poursuivre dans les écoles secondaires ? - Comment se présente et s'exprime la perspective sur le marché du travail actuel ? - L'infrastructure de toutes les écoles de la CG doit être adaptée à TOUS les besoins. - Les salaires et le niveau de formation du personnel spécialisé doivent être augmentés.
	Manque de préparation des enseignants, manque de personnel
	Nous n'avons pas été formés en tant qu'enseignants spécialisés ou primaires. La CG le fait par mesure d'économie et non par humanité. -
	-beaucoup d'enseignants ne sont pas formés et travaillent pourtant de manière très conservatrice -les locaux ne sont pas toujours donnés -les classes sont souvent grandes (une vingtaine d'enfants) et ensuite aussi avec des années différentes et des niveaux différents. C'est déjà un défi en soi. En plus, il y a de plus en plus d'enfants allophones, d'enfants avec des problèmes sociaux... - Il est difficile de satisfaire tout le monde et chaque jour est un nouveau défi - - On consacre finalement trop peu de temps aux bons élèves/aux élèves calmes/aux élèves qui ne présentent pas de problèmes de comportement.
	Le manque de connaissances des politiciens sur ce sujet ne plaide pas en sa faveur. Car à mon avis, ils se représentent l'inclusion de manière trop simple. Le manque de connaissances et la résistance de nombreux enseignants dans les Cantons de l'Est constituent également un gros problème à mes yeux. On n'est pas assez préparé à ce sujet et beaucoup ont encore beaucoup de respect et de peur à l'égard des enfants en situation de handicap.
	Je suis d'avis que dans la CG, les enseignants ne sont pas encore suffisamment informés sur ce que signifie exactement l'inclusion et comment la vivre. En outre, les écoles manquent clairement de ressources. - Si ces deux aspects étaient clarifiés au mieux, je pense que cela dépendrait malgré tout du cas. Tous les enfants handicapés ne sont pas, à mon avis, à leur place dans une école ordinaire. Il y a certainement des enfants qui sont mieux dans un petit groupe, où ils se rendent compte que chaque enfant est différent et a des difficultés et qu'il n'est pas le seul enfant en situation de handicap.
	Infrastructure, formation des LP, aucun soutien de la part du ministère, plans cadres et conditions générales adaptés, pédagogie spécialisée pas assez formée.
	Trop peu de personnel, les écoles ne sont pas construites pour cela (accessibilité), on n'est pas formé en conséquence.
	Trop peu de personnel, trop d'exigences envers l'individu, éventuellement des difficultés spatiales, trop peu de connaissances acquises lors de la formation.
	Mauvaise préparation, 3 heures d'aide, c'est beaucoup trop peu, manque de personnel, ...
	Nous ne sommes pas encore tous suffisamment préparés. + manque de personnel.

	Mauvaise formation ou préparation à cette tâche, conditions structurelles (locaux, ...), collèges trop petits ou trop de travail réparti sur trop peu de personnes.
	Je pense que de nombreux enseignants ne sont pas encore prêts à travailler de manière inclusive, et ce pour diverses raisons. Je pense qu'il faut davantage de soutien et d'aide, d'informations et de ressources pour que l'inclusion puisse se faire correctement et ne devienne pas une charge supplémentaire.
	La faisabilité à plusieurs égards, l'investissement en temps pour les enseignants, la formation insuffisante des enseignants ainsi que la refonte du profil professionnel qui en découlerait.
Manque de personnel	Certaines conditions générales devraient être adaptées. Le personnel fait défaut. Un double emploi serait idéal.
	Manque de personnel qualifié
	La transformation/ la rénovation à 2 vitesses des établissements scolaires + le MANQUE de personnel !
	Manque de personnel, nombreux frais liés à la modification de l'infrastructure/ à l'achat de nouveau matériel scolaire.
	Le manque d'aide dans les classes, manque de matériel pédagogique, l'environnement physique non adapté (escaliers sans ascenseur par ex.), aucune toilette adaptée, ...
	Locaux, personnel, matériel
	Le manque de personnel et d'encadrement adéquat. Le temps pour s'y préparer. La formation complète.
	Conditions générales, manque de personnel, pensée sociale
	Pas assez d'enseignants
	Il y a beaucoup d'aspects qui ne le permettent pas --> les locaux, le manque de personnel (Il manque des enseignants de soutien), les classes surchargées, les classes hétérogènes, le personnel qualifié, ...
	manque d'infos, manque de personnel, manque d'infrastructures
	Actuellement, malheureusement, manque de personnel et de ressources. Manque de conviction/craintes des enseignants
	Malheureusement, il y a un manque de pédagogues et, dans ce cas, particulièrement d'enseignants formés à la pédagogie spécialisée. Les écoles ordinaires ne sont pas équipées pour toutes les possibilités (élèves handicapés physiques, Austistes, handicapés mentaux, ex. salle Snooze, ...).
	Conditions (personnel !), formation, équipement
	Je ne pense pas que toutes les inclusions soient possibles à moins d'y mettre les moyens humains pour y parvenir.
	Des classes beaucoup trop grandes. Il est impossible de trouver autant de personnel pour s'occuper de tous les élèves individuellement.
	Les locaux - le manque de personnel - l'ignorance
	Le cadre général. L'enseignement en équipe doit être une condition préalable.
	Le financement pour plus de personnel et pour un personnel formé de manière appropriée. - Le financement pour des locaux adaptés. - Le financement pour le matériel de travail nécessaire.
	locaux - manque de personnel

	manque de personnel, classes trop grandes
	locaux et manque de personnel, surtout de personnel bien formé
	Surcharge actuelle du personnel enseignant en raison du manque d'enseignants
	Trop peu de personnel dans les domaines des enseignants de soutien
	Le manque de ressources (par exemple, pas assez d'enseignants de soutien) est un problème pour les enseignants de l'enseignement ordinaire (surtout au début). Ils doivent déjà faire face à de nombreuses exigences, de sorte que cela peut rapidement devenir une charge supplémentaire.
	Il ne sera pas possible de croire que toutes les écoles travaillent de manière inclusive. Cela sera difficile à financer et à gérer en termes de personnel. Il n'y aura pas non plus assez de personnel qualifié.
	Les mêmes que ceux cités plus haut - pour : les enfants apprennent les uns des autres - contre : manque de personnel qualifié, infrastructure laisse à désirer, pas assez de matériel.
	infrastructure, pas de personnel formé, classes trop grandes, manque de matériel, personnel insuffisant
	- Nombre d'élèves trop élevé - - Déjà de grands défis quotidiens - - Peu de nouveaux étudiants - - On ne trouve pas de remplaçant en cas d'absence d'un collègue -
	manque de personnel - manque de pédagogie spécialisée - mauvaises conditions matérielles dans de nombreuses écoles normales de la CG
	Manque de préparation des enseignants, manque de personnel
	La dotation en personnel est trop faible. Chez nous, les enfants handicapés mentaux et les enfants présentant des troubles du comportement ne font que compliquer l'enseignement des autres élèves par leur comportement. On exige trop d'un seul enseignant. Les écoles spécialisées sont meilleures pour cela. Nous entendons toujours des enfants qui sont passés de chez nous à ces écoles dire que cela se passe mieux pour eux.
	Manque de ressources à différents niveaux : Au niveau du personnel, des finances et des structures. Le personnel enseignant risque d'être surchargé si l'on n'investit pas suffisamment dans l'inclusion scolaire. Notre ministre de l'Éducation est ici interpellée.
	Nous manquons de personnel pour faire de toutes les écoles des écoles d'inclusion.
	Si elle n'est pas accompagnée de manière adéquate. Alors les élèves se font remarquer et les enseignants se font griller.
	- les conditions actuelles - - l'infrastructure - - la sécurité sur le chemin de l'école - - le personnel spécialisé - - le capital horaire - - l'adaptation de l'emploi du temps - -> Tout cela n'est pas au point : DU TEMPS ! pour pouvoir planifier correctement.
	Pas assez de personnel qualifié - Pas assez de capital horaire - Classes parfois trop grandes
	Infrastructure, formation des LP, aucun soutien de la part du ministère, plans cadres et conditions générales adaptés, pédagogie spécialisée insuffisamment formée.
	la charge de travail déjà trop importante, le manque de maîtres auxiliaires formés, ...

	Trop peu de personnel, les locaux et l'équipement matériel ne correspondent pas suffisamment aux exigences et aux besoins.
	manque de personnel, les écoles ne sont pas construites pour cela (accessibilité), on n'est pas formé en conséquence
	Trop peu de personnel, trop d'exigences pour l'individu, éventuellement des difficultés liées aux locaux, trop peu de connaissances acquises lors de la formation.
	Manque d'enseignants et de thérapeutes
	Mauvaise préparation , 3 heures d'aide, c'est beaucoup trop peu, manque de personnel, ...
	Nous ne sommes pas encore tous suffisamment préparés. + manque de personnel.
	Locaux/personnel/matériel adéquat.
	Manque de personnel
	Vu l'énorme pénurie d'enseignants actuelle, je ne vois pas encore l'inclusion scolaire d'un bon œil. Si l'enseignement devait être inclusif, il faudrait beaucoup plus de personnel enseignant ainsi que des orthophonistes, des ergothérapeutes, etc. Et ce n'est pas le cas actuellement. De plus, les locaux de nombreuses écoles ne sont pas équipés pour cela.
	Comme l'inclusion ne fonctionne qu'avec un double personnel, elle échouera malheureusement par manque de personnel. La profession n'est plus assez attractive.
Surmenage	apatations, temps, investissement personnel, argent de l'état mais aussi personnel
	Le manque de périodes dans l'horaire et le temps et l'aide que les enseignants n'ont pas
	Aujourd'hui déjà, le métier d'enseignant est très exigeant. Si l'on veut faire son travail correctement, il faut beaucoup de temps, d'engagement, de patience, ... En cas d'exigences supplémentaires, il y a une grande peur de craquer sous le poids.
	Le manque de personnel et d'encadrement adéquat. Le temps pour s'y préparer. La formation complète.
	Le quotidien scolaire est déjà très complexe, la charge de travail pour un bon enseignement est énorme. Les élèves difficiles ne manquent pas, et les entretiens avec des thérapeutes, des psychologues, ... sont de plus en plus fréquents.
	Enseignement à la carte dans des classes de + de 20 élèves. Difficile à mettre en pratique !
	Nous avons de grosses classes (21 élèves en 1ère année pour ma part) et déjà une différence de niveaux énorme entre eux. Cela devient de plus en plus difficile de répondre aux besoins de chacun.
	L'inclusion scolaire aura pour conséquence qu'il sera encore moins possible d'accorder de l'attention aux élèves ordinaires (avec leurs besoins d'encouragement et d'exigence) et que les élèves en difficulté ne se sentiront pas à l'aise parce qu'ils ne pourront pas aller plus loin dans leurs besoins. J'ose douter que cela conduise à une compréhension mutuelle. Un grand écart pour l'enseignant qui n'est pas réaliste. Les enseignants s'épuiseront encore plus vite qu'auparavant et quitteront la profession. Le problème de la pénurie d'enseignants s'aggraverait alors

	<p>considérablement, car les exigences supplémentaires ne contribueront pas à rendre le métier d'enseignant plus attrayant. Il faudrait probablement recruter des enseignants supplémentaires en masse, qui viendraient ensuite dans les écoles. Mais cela revient à modifier artificiellement les lieux. Une classe avec beaucoup d'accompagnateurs peut également nuire à l'ambiance, l'attention est détournée de l'enseignement proprement dit, car tous les cours parallèles sont dispensés. Sans parler de l'aspect financier, où l'on "injecte" beaucoup d'argent, mais où la situation ne s'améliore pas pour autant. De même, les locaux dont disposent les écoles spécialisées, avec leurs nombreuses offres complémentaires, ne sont pas disponibles dans les écoles ordinaires.</p>
	<p>La multiculturalité des enfants de notre école, nous donne déjà beaucoup de travail supplémentaire: difficulté de la langue d'apprentissage, explication du système scolaire aux parents, problèmes de communication avec les parents, avec les enfants, difficultés d'apprentissages des enfants ordinaires (dys...) ... - Nous accueillons des enfants de réfugiés, encore un travail supplémentaire. - Toutes ces contraintes ne nous donne pas l'énergie d'accueillir encore un enfant de handicap.</p>
	<p>- Selon le cas/le handicap de l'enfant : Les camarades de classe sont freinés dans leur apprentissage. - Plus grande charge de travail pour les enseignants - - Surcharge des enseignants - - Les enseignants n'ont pas été suffisamment formés à l'enseignement inclusif (mauvaises conditions) - - Les enseignants perdent le plaisir d'exercer leur métier, manque de motivation.</p>
	<p>La peur en tant qu'enseignant de ne pas être à la hauteur de tous les enfants.</p>
	<p>grandes classes avec des niveaux très différents--> est déjà un défi, infrastructure de certaines écoles, il y a certes beaucoup d'aide sous forme de conseils, mais l'aide en classe n'est pas donnée et même le travail préparatoire reste à l'enseignant de la classe.</p>
	<p>Les ressources inexistantes (par exemple, pas assez d'enseignants de soutien) sont un problème pour les enseignants de l'école ordinaire (surtout au début). Ils doivent déjà faire face à de nombreuses exigences, de sorte que cela peut rapidement devenir une charge supplémentaire.</p>
	<p>- Nombre d'élèves trop élevé - - Déjà de grands défis quotidiens - - Peu de nouveaux étudiants - - On ne trouve pas de remplaçant en cas d'absence d'un collègue.</p>
	<p>- beaucoup d'enseignants ne sont pas formés et travaillent pourtant de manière très conservatrice - les locaux ne sont pas toujours donnés - les classes sont souvent grandes (une vingtaine d'enfants) et en plus avec des années et des niveaux différents. C'est déjà un défi en soi. En plus, il y a de plus en plus d'enfants allophones, d'enfants avec des problèmes sociaux... - Il est difficile de satisfaire tout le monde et chaque jour est un nouveau défi - - On ne consacre finalement pas assez de temps aux bons élèves/aux élèves calmes/aux élèves qui ne présentent pas de problèmes de comportement.</p>

	Manque de ressources à différents niveaux : Au niveau du personnel, des finances et des structures. Le personnel enseignant risque d'être surchargé si l'on n'investit pas suffisamment dans l'inclusion scolaire. C'est là que notre ministre de l'Éducation doit intervenir.
	Beaucoup de choses ! Actuellement, il est déjà assez difficile de ne pas travailler de manière inclusive. Les enfants d'une classe ordinaire ont déjà besoin de ressources très différentes (différenciation dans la classe, soutien en dehors de la classe, soutien linguistique, thérapie extrascolaire qui se déroule pendant les cours, mesures éducatives...).
	La théorie est belle, mais malheureusement, ce n'est pas encore réalisable dans la pratique. Le soutien en personnel fait beaucoup trop défaut. Le quotidien de l'école a beaucoup changé ces dernières années, tout comme les exigences auxquelles nous, les enseignants, devons faire face. Maintenant, nous devons aussi vivre l'inclusion. Je me sens de plus en plus seul. La charge de travail ne cesse d'augmenter, mais malheureusement, notre profession n'est pas valorisée et soutenue comme elle le devrait...
	la charge de travail déjà trop élevée, le manque d'enseignants auxiliaires formés, ...
	Trop peu de personnel, trop d'exigences pour l'individu, éventuellement des difficultés de locaux, trop peu de connaissances acquises lors de la formation.
	Mauvaise préparation, 3 heures d'aide, c'est beaucoup trop peu, manque de personnel, ...
	Mauvaise formation ou préparation à cette tâche, conditions structurelles (locaux, ...), collègues trop petits ou trop de travail réparti sur trop peu de personnes.
	Je pense que de nombreux enseignants ne sont pas encore prêts à travailler de manière inclusive, et ce pour diverses raisons. Je pense qu'il faut davantage de soutien et d'aide, d'informations et de ressources pour que l'inclusion puisse se faire correctement et ne devienne pas une charge supplémentaire.
	La faisabilité à plusieurs égards, l'investissement en temps pour les enseignants, la formation insuffisante des enseignants ainsi que la refonte du profil professionnel qui en découlerait.
Conditions générales en classe	Le nombre d'élèves par classe et le prof de gym qui compte dans le capital période des instituteurs
	Je ne suis pas suffisamment préparé à ce sujet. Nombre élevé d'élèves et manque de place dans les classes
	Des classes beaucoup trop grandes. Il est impossible de trouver autant de personnel pour s'occuper de tous les élèves individuellement.
	Trop peu de personnel, classes trop grandes
	infrastructure, pas de personnel formé, classes trop grandes, manque de matériel, manque de personnel
	- nombre d'élèves trop élevé - - déjà de grands défis quotidiens - - peu de nouveaux étudiants - - on ne trouve pas de remplaçant en cas d'absence d'un collègue -.
	-beaucoup d'enseignants ne sont pas formés et travaillent pourtant de manière très conservatrice -les locaux ne sont pas toujours donnés -les classes sont souvent grandes (une vingtaine d'enfants) et en plus avec

	des années et des niveaux différents. C'est déjà un défi en soi. En plus, il y a de plus en plus d'enfants allophones, d'enfants avec des problèmes sociaux... - Il est difficile de satisfaire tout le monde et chaque jour est un nouveau défi - - On consacre finalement trop peu de temps aux bons élèves/aux élèves calmes/aux élèves qui ne présentent pas de problèmes de comportement.
	Pas assez de personnel spécialisé - Pas assez de capital horaire - Classes parfois trop grandes
	Structure de l'enseignement/de l'évaluation - Obstacles architecturaux dans certaines écoles
Ressources matérielles	Adaptations, temps, investissement personnel, argent de l'état mais aussi personnel
	Les moyens, les locaux et le manque de transparence!
	Manque de personnel, nombreux frais liés à la modification de l'infrastructure/à l'achat de nouveau matériel scolaire
	Le manque d'aide dans les classes, manque de matériel pédagogique, l'environnement physique non adapté (escaliers sans ascenseur par ex.), aucune toilette adaptée, ...
	Aspect organisationnel : l'inclusion demandera énormément de moyens pour l'infrastructure
	Locaux, personnel, matériel
	Conditions générales, manque de personnel, pensée sociale
	Infrastructure, enseignants non formés, ne pas freiner les élèves "normaux".
	Formation et disponibilité des LP, !ratio de personnel, équipement en locaux et en matériel des écoles, consensus sur ce que signifie l'inclusion et comment la mettre en œuvre.
	Les élèves ordinaires sont perturbés en classe par des enfants présentant des troubles du comportement ou autres, ce qui les empêche de développer leur potentiel. Les écoles devraient être réaménagées à cet effet.
	Il y a beaucoup d'aspects qui ne le permettent pas --> les locaux, le manque de personnel (il manque des enseignants de soutien), les classes surchargées, les classes hétérogènes, le personnel qualifié, ...
	manque d'infos, manque de personnel, manque d'infrastructures
	Actuellement, malheureusement, manque de personnel et de ressources. Manque de conviction/craintes des enseignants
	Malheureusement, il y a un manque de pédagogues et, dans ce cas, particulièrement d'enseignants formés à la pédagogie spécialisée. Les écoles ordinaires ne sont pas équipées pour toutes les possibilités (élèves handicapés physiques, Austistes, handicapés mentaux, ex. salle Snooze, ...).
	Conditions (personnel !), formation, équipement
	Locaux - manque de personnel - méconnaissance
	Les locaux de la plupart des écoles de la CG et les études, car il y a déjà assez de monde comme ça et des cours supplémentaires feraient encore plus exploser le cadre déjà éclaté des études.

	Le financement pour plus de personnel et pour un personnel formé de manière adaptée. - Le financement pour des locaux adaptés. - Le financement pour le matériel de travail nécessaire.
	Les grandes classes avec des niveaux très différents--> c'est déjà un défi, l'infrastructure de certaines écoles, il y a certes beaucoup d'aide sous forme de conseils, mais l'aide en classe n'est pas donnée et le travail préparatoire reste également chez le maître de classe.
	- La compréhension du terme "inclusion" est interprétée de différentes manières. - La société et les enseignants ont leur propre compréhension socialisée de l'école, de l'évaluation et de l'éducation, ce qui n'est pas toujours en accord avec les exigences et les conséquences de l'inclusion. - Dans une société néolibérale où l'individualisme est de plus en plus présent, il est difficile de prendre en compte l'hétérogénéité et la coopération. - L'infrastructure et les ressources supplémentaires, comme l'enseignement en équipe, ne sont pas disponibles. - Dans la formation de base, il faudrait travailler de manière plus approfondie sur l'inclusion et sa didactique.
	manque de connaissances/de volonté des enseignants - attitude générale des enseignants - possibilités de locaux - aspect financier (acquérir de nouvelles méthodes) - manque d'échanges entre eux
	locaux - manque de personnel
	Les écoles ne sont pas suffisamment équipées. Il manque par exemple des lieux de retrait & des salles de thérapie.
	Préparation insuffisante, pas de locaux, pas de matériel disponible et pas de budget pour les écoles.
	Manque de personnel et les infrastructures scolaires ne sont pas adaptées aux handicaps des enfants. Il faudrait un double personnel dans chaque classe et suffisamment d'espace et d'accessibilité (idéalement deux salles de classe pouvant être reliées à l'aide d'une porte).
	Manque de locaux et de personnel, surtout de personnel bien formé.
	Absence de vision globale de l'enseignement (indépendamment des ministres en place. - Comment l'inclusion doit-elle se poursuivre dans les écoles secondaires ? - Comment se présente et s'exprime la perspective sur le marché du travail actuel ? - L'infrastructure de toutes les écoles de la CG doit être adaptée à TOUS les besoins. - Les salaires et le niveau de formation du personnel spécialisé doivent être augmentés.
	Les locaux scolaires (taille, etc.)
	Il ne sera pas possible de croire que toutes les écoles travaillent de manière inclusive. Cela sera difficile à financer et à gérer en termes de personnel. Il n'y aura pas non plus assez de personnel qualifié.
	Les mêmes que ceux cités plus haut - pour : les enfants apprennent les uns des autres - contre : manque de personnel qualifié, infrastructure laisse à désirer, pas assez de matériel.
	infrastructure, pas de personnel formé, classes trop grandes, manque de matériel, manque de personnel
	Manque de personnel - Manque de pédagogues de soutien - Mauvaises conditions spatiales dans de nombreuses écoles ordinaires de la CG

	Manque de ressources aux différents niveaux : Au niveau du personnel, des finances et des structures. Le personnel enseignant risque d'être surchargé si l'on n'investit pas suffisamment dans l'inclusion scolaire. Notre ministre de l'Éducation est ici interpellée.
	Je suis d'avis que dans la CG, les enseignants ne sont pas encore assez bien informés sur ce que signifie exactement l'inclusion et comment la vivre. En outre, les écoles manquent clairement de ressources. - Si ces deux aspects étaient clarifiés au mieux, je pense que cela dépendrait malgré tout du cas. Tous les enfants handicapés ne sont pas, à mon avis, à leur place dans une école ordinaire. Il y a certainement des enfants qui sont mieux lotis dans un petit groupe, où ils se rendent compte que chaque enfant est différent et a des difficultés et qu'il n'est pas le seul à avoir une situation de handicap.
	- les conditions actuelles - - l'infrastructure - - la sécurité sur le chemin de l'école - - le personnel spécialisé - - le capital horaire - - l'adaptation de l'horaire - -> Tout cela n'est pas mûr : DU TEMPS ! pour pouvoir planifier correctement.
	Infrastructure, formation des LP, aucun soutien de la part du ministère, plans cadres et conditions générales adaptés, pédagogues de soutien pas assez formés.
	Investissement financier élevé, ouverture et disponibilité des enseignants (pour l'instant, je vois ici le plus gros problème)
	Trop peu de personnel, les locaux et l'équipement matériel ne correspondent pas suffisamment aux exigences et aux besoins
	Trop peu de personnel, les écoles ne sont pas construites pour cela (accessibilité), on n'est pas formé en conséquence
	Trop peu de personnel, trop d'exigences pour l'individu, éventuellement des difficultés liées aux locaux, trop peu de connaissances acquises lors de la formation.
	Mauvaise formation ou préparation à cette tâche, conditions structurelles (locaux, ...), collègues trop petits ou trop de travail réparti sur trop peu de personnes.
	Locaux/personnel/matériel adéquat
	Je pense que de nombreux enseignants ne sont pas encore prêts à travailler de manière inclusive, pour diverses raisons. Je pense qu'il faut encore plus de soutien et d'aide, d'informations et de ressources pour que l'inclusion puisse se faire correctement et ne devienne pas une charge supplémentaire.
	Structure de l'enseignement/de l'évaluation - obstacles architecturaux dans certaines écoles
	En raison de l'énorme pénurie d'enseignants actuelle, je ne vois pas encore l'inclusion scolaire d'un bon œil. Si l'enseignement devait être inclusif, il faudrait beaucoup plus de personnel enseignant ainsi que des orthophonistes, des ergothérapeutes, etc. Et ce n'est pas le cas actuellement. De plus, les locaux de nombreuses écoles ne sont pas équipés pour cela.
Place de l'école spécialisée	Les écoles spécialisées avec leur personnel formé ont leur raison d'être et doivent être maintenues.
	Infrastructure, enseignants non formés, ne pas freiner les élèves "normaux".

	<p>Les élèves ordinaires sont perturbés en classe par des enfants présentant des troubles du comportement ou autres, ce qui les empêche de réaliser leur potentiel. Pour ce faire, les écoles devraient être réaménagées.</p>
	<p>En cas d'atteinte extrême, d'autres enfants (cognitifs) "souffriraient" scolairement dans les conditions actuelles.</p>
	<p>L'exclusion scolaire aura pour conséquence qu'il sera encore moins possible d'accorder de l'attention aux élèves ordinaires (avec leurs besoins d'encouragement et d'exigence) et que les élèves en difficulté ne se sentiront pas à l'aise parce qu'ils ne pourront pas aller plus loin dans leurs besoins. J'ose douter que cela conduise à une compréhension mutuelle. Un grand écart pour l'enseignant qui n'est pas réaliste. Les enseignants s'épuiseront encore plus vite qu'auparavant et quitteront la profession. Le problème de la pénurie d'enseignants s'aggraverait alors considérablement, car les exigences supplémentaires ne contribueront pas à rendre le métier d'enseignant plus attrayant. Il faudrait probablement recruter des enseignants supplémentaires en masse, qui viendraient ensuite dans les écoles. Mais cela revient à modifier artificiellement les lieux. Une classe avec beaucoup d'accompagnateurs peut également nuire à l'ambiance, l'attention est détournée de l'enseignement proprement dit, car tous les cours parallèles sont dispensés. Sans parler de l'aspect financier, où l'on "injecte" beaucoup d'argent, mais où la situation ne s'améliore pas pour autant. De même, les locaux dont disposent les écoles spécialisées, avec leurs nombreuses offres complémentaires, ne sont pas disponibles dans les écoles ordinaires.</p>
	<p>Certains handicaps n'ont pas leur place dans l'enseignement ordinaire selon moi. Un enfant violent qui va effrayer ses camarades et nuire à l'ambiance de la classe, non. Un enfant qui est une plante, qui bave et qui n'est pas capable d'apprendre, non. Un enfant souffrant d'un problème psychomoteur, oui.</p>
	<p>- Selon le cas/la déficience de l'enfant : Les camarades de classe sont freinés dans leur apprentissage. - Plus grande charge de travail pour les enseignants - - Surcharge des enseignants - - Les enseignants n'ont pas été suffisamment formés à l'enseignement inclusif (mauvaises conditions) - - Les enseignants perdent le plaisir d'exercer leur métier, manque de motivation.</p>
	<p>Dans les cas extrêmes, certains enfants sont mieux placés dans une école spécialisée (p. ex. ZFP) que dans une école ordinaire.</p>
	<p>Tous les enfants en situation de handicap ne peuvent pas être scolarisés dans l'enseignement ordinaire. Les autistes, par exemple, sont dépassés dans un grand groupe de 15 à 20 enfants.</p>
	<p>Selon le type de handicap, cela met en danger les autres élèves et les enseignants (expérience personnelle).</p>
	<p>Le personnel est trop peu nombreux. Chez nous, les enfants handicapés mentaux et les enfants présentant des troubles du comportement ne font que rendre l'enseignement plus difficile pour les autres élèves en raison de leur comportement. On exige trop d'un seul enseignant. Les écoles spécialisées sont meilleures pour cela. Nous entendons toujours des enfants qui sont passés de chez nous à ces écoles dire que cela se passe mieux pour eux.</p>

	-De nombreux enseignants ne sont pas formés et travaillent de manière très conservatrice - les locaux ne sont pas toujours disponibles - les classes sont souvent grandes (environ 20 enfants) et avec des années et des niveaux différents. C'est déjà un défi en soi. En plus, il y a de plus en plus d'enfants allophones, d'enfants avec des problèmes sociaux... - Il est difficile de satisfaire tout le monde et chaque jour est un nouveau défi - - On consacre finalement trop peu de temps aux bons élèves/aux élèves calmes/aux élèves qui ne présentent pas de problèmes de comportement.
	L'inclusion devrait être vécue dans chaque école. Cependant, l'inclusion a aussi ses limites dans certains cas. Les écoles spécialisées devraient néanmoins continuer à avoir leur place. Parfois, les enfants y sont peut-être mieux placés malgré tout.
	Je pense que dans la CG, les enseignants ne sont pas encore suffisamment informés de ce que signifie exactement l'inclusion et de la manière de la vivre. En outre, les écoles manquent clairement de ressources. - Si ces deux aspects étaient clarifiés au mieux, je pense que cela dépendrait malgré tout du cas. Tous les enfants handicapés ne sont pas, à mon avis, à leur place dans une école ordinaire. Il y a certainement des enfants qui sont mieux lotis dans un petit groupe, où ils se rendent compte que chaque enfant est différent et a des difficultés et qu'il n'est pas le seul à avoir une situation de handicap.
Attitude des acteurs	Elle doit être préparée sur une base scientifique, avec des ressources financières et humaines bien formées. (--> tout est décrit en détail dans les chapitres 3,4 et 5 chez Piller et Born). Tous les acteurs (réseaux d'écoles, AHS, Kaleido, ministère, ZFP, PDF, ...) devraient collaborer. C'est là que je vois le plus grand point faible, car les structures se sont oubliées pendant des décennies.
	Conditions cadres, manque de personnel, pensée sociale
	Formation et disponibilité des LP, !clé de répartition du personnel, équipement spatial et matériel des écoles, consensus sur ce que signifie l'inclusion et comment la mettre en œuvre.
	Actuellement, malheureusement, manque de personnel et de ressources. Manque de conviction/craintes des enseignants
	Le manque de volonté des enseignants et des directeurs de s'engager dans une véritable inclusion, de se former et la paresse d'oser de nouvelles choses, par peur d'essayer de nouvelles choses et de s'écarter des anciennes habitudes,
	La pensée/vision de nombreux enseignants contre l'inclusion entrave énormément l'inclusion scolaire. Les enseignants ne veulent pas sortir de leur zone de confort ou ont peur du changement... L'inclusion ne fonctionne que si l'on y adhère à 100%.
	- La compréhension du terme "inclusion" est interprétée de différentes manières. - La société et les enseignants ont leur propre compréhension socialisée de l'école, de l'évaluation et de l'éducation, qui n'est pas toujours en accord avec les exigences et les conséquences de l'inclusion. - Dans une société néolibérale où l'individualisme est de plus en plus présent, il est difficile de prendre en compte l'hétérogénéité et la coopération. - L'infrastructure et les ressources supplémentaires, comme l'enseignement en équipe, ne sont pas

	disponibles. - Dans la formation initiale, il faudrait travailler de manière plus approfondie sur l'inclusion et sa didactique.
	manque de connaissances/de volonté des enseignants - attitude fondamentale des enseignants - possibilités spatiales - aspect financier (acquisition de nouvelles méthodes) - manque d'échanges entre les enseignants.
	effort financier important, ouverture et disponibilité des enseignants (pour l'instant, je vois ici le plus gros problème)

- 7.3. Question 3 - Imaginez qu'à partir de 2026, toutes les écoles primaires devront être inclusives (c'est-à-dire qu'il n'y aura plus d'écoles spécialisées). De quoi auriez-vous besoin pour travailler ainsi ?

Formation	Collègues avec une formation solide, soutien thérapeutique dans les écoles
	Environnement adapté : locaux, matériel, personnel qualifié
	De classes adaptées, de personnels compétents et de moins d'élèves dans les classes !
	des locaux plus grands, une infrastructure adaptée, de formations spécifiques, un changement dans le « mind-set » d'autres collègues --> travail d'équipe
	plus de ressources, du personnel formé, d'autres locaux, un centre de compétences organisé
	De formations, de classes plus petites, d'aide en classe et d'infrastructures adaptées
	petits groupes-classes, beaucoup de jeux, plus de personnel, formations, matériel adapté, logopèdes et kinés
	Beaucoup de formations continues, personnel supplémentaire (au moins 2 enseignants dans une classe), matériel supplémentaire
	De moyens humains, financiers et de formation
	Plus de capital horaire, dédoublement, réaménagement des locaux, formation continue, personnel spécialisé
	Des formations, une aide permanente dans ma classe, du matériel approprié.
	Petits groupes (8 enfants max.), suffisamment d'enseignants !, suffisamment de locaux et de matériel, manipulation/règles claires pour maîtriser les enfants au comportement difficile/provocateur ; je vois combien il est difficile de s'entendre avec certains élèves de l'école spécialisée dans notre cour d'école commune. Je ne veux pas avoir à enseigner de tels cas. Sinon, j'ai une attitude positive vis-à-vis des handicaps physiques et je pense qu'ils favorisent les égards et le comportement social.
	Accompagnateur qui me donne des conseils pédagogiques, beaucoup plus de connaissances de base
	Pédagogues de soutien et salle de classe, construction d'écoles - infrastructure, matériel, formations continues
	écoles adaptées, matériel pour l'enseignement, chaque classe avec 2 enseignants, formations continues

	D'un nouveau bâtiment, de nouveaux collègues, de nouveaux matériels, de formations
	Formation et accompagnement, infrastructure, points clairement définis pour l'établissement des bulletins et l'attribution des GAZ
	Formation et disponibilité des enseignants, clé de répartition du personnel, équipement en locaux et en matériel des écoles, consensus sur la signification de l'inclusion et sur la manière de la mettre en œuvre.
	Plus de formation, plus de personnel et du personnel mieux formé, du matériel adapté, de meilleurs locaux
	D'informations/d'aide concrète en classe
	d'une formation supplémentaire, de nouveaux locaux
	Des possibilités de formation continue et d'information suffisantes qui préparent à la réalité. Double personnel compétent ; écoles sans barrières.
	Personnel, formation, matériel et conditions spatiales, moins de travail administratif et de rédaction.
	Changement des locaux, formation continue, plus de capital horaire pour plus de personnel, travailleurs sociaux, orthophonistes, thérapeutes, psychologues dans chaque école.
	D'une formation, d'encadrement, d'une personne ressource à contacter, d'un éducateur qui gèrerait les temps de pause, d'un instituteur supplémentaire en classe qui aiderait à préparer et à encadrer.
	Formations, soutien, classe avec très peu d'élèves, matériel adapté, moins de documents administratifs à remplir ou des heures libres pour compléter les dossiers d'élèves.
	Adaptation des infrastructures, dédoublement des classes, travail en étroite collaboration avec tous les intervenants (orthophonistes, kiné,...), formation continue suffisante et approfondie pour tous les enseignants, ...
	team-teaching - locaux et matériel adaptés - personnel supplémentaire - formation continue
	- Matériel adapté - - Formation - - Autres salles de classe - - Plus de personnel enseignant, car il ne serait pas possible de le faire seul.
	Enseignement en équipe avec une enseignante (de soutien) et formations continues dans le domaine de l'enseignement inclusif ainsi qu'un changement de mentalité en matière de notes et de bulletins scolaires.
	D'avantage de personnel. Du personnel formé. Des locaux adaptés. Du matériel nécessaire. - Un soutien financier, un soutien personnel, un soutien psychologique ainsi que des possibilités de formation continue. - Pour l'ensemble du personnel enseignant dans toutes les écoles.
	Plus de personnel formé, collaboration étroite avec des conseillers externes (orthophonistes, psychologues, parents,...), règles/conditions uniformes, classes plus petites.
	- beaucoup de formations continues et de stages d'observation, afin d'apaiser les craintes, de percevoir les avantages et d'amener tous les enseignants à un bon niveau de connaissances - - Où puis-je m'adresser si j'ai besoin d'aide ? - Teamteaching ou autre clé de répartition du personnel (la clé actuelle de 3 heures de soutien par enfant et par semaine pour le soutien à haut seuil est ridicule) - - Thérapeutes/éducateurs répartis par école - - Soutien financier - - Adaptation des locaux
	-Des salles (de classe) plus grandes et plus adaptées. - Personnes formées en plus des enseignants de classe et des enseignants spécialisés

	(éducateurs, psychologues, logopèdes, ergothérapeutes,...) -Travail en équipe productif & obligatoire. - Collaboration productive, obligatoire & confiante avec la maison des parents.
	Un enseignant supplémentaire dans la classe pour l'enseignement en équipe, des locaux supplémentaires, une formation continue axée sur l'inclusion,
	Les ressources mentionnées ci-dessus. - Locaux - matériel - conférences - formations continues - stages d'observation - dédoublement de la classe.
	Des locaux adaptés, plus d'expertise, moins d'élèves et l'enseignement en équipe.
	Personnel - Le taux d'encadrement actuel dans la CG devrait être repensé. Quelle serait probablement la situation si le personnel des écoles spécialisées pouvait être affecté à des écoles ordinaires ? - Accès au matériel - matériel didactique, méthodes, manuels - locaux - nous sommes déjà bien équipés, mais nos bâtiments scolaires sont encore trop peu adaptés, surtout pour les enfants à mobilité réduite. - Formation continue - un besoin énorme (individuellement mais surtout au sein du collège) - Sensibilisation - Une introduction au forceps ne pourrait qu'échouer, car une attitude positive envers l'inclusion fait (encore) défaut chez de nombreuses personnes (enseignantes). La volonté de vivre l'inclusion, l'attitude (Tous différents, tous égaux !) est incontestablement la condition de base pour atteindre cet objectif.
	Adaptation des locaux - matériel adapté - personnel très bien formé et ouvert - spécialistes très bien formés - petits effectifs - enseignement en équipe - personnel suffisant - ouverture du personnel et de la société - L'accompagnement des personnes handicapées dépend de l'attitude du personnel et des personnes de référence et des possibilités de soutien offertes aux enseignants.
	Enseignement en équipe - Formations continues - Diplôme supplémentaire d'enseignant de soutien - Infrastructure différente dans l'école - Plus de matériel et de place dans la classe - Un collègue direct avec lequel on gère la classe ensemble (double occupation). - Interlocuteur de Kaleido toujours sur place.
	Teamteaching, taille réduite des groupes, salles de classe plus grandes, plus d'installations sanitaires, une formation continue importante, un salaire plus élevé (car plus de préparation).
	Plus de personnel, enseignement en équipe, formation continue du personnel enseignant dans le domaine de la pédagogie de soutien, autres conditions matérielles.
	Plus de personnel, des moyens techniques, une formation continue
	Enseignement en équipe - enseignants formés - plus de salaire
	Plus de savoir-faire et de soutien personnel et professionnel
	- disponibilité des enseignants - soutien de la société - - obligation de formation en pédagogie spécialisée pour tout professionnel travaillant dans ces écoles (qu'il s'agisse d'un orthophoniste, d'un enseignant, d'un éducateur, ...) - - enseignement en équipe (mais j'imagine que c'est assez difficile en cas de pénurie d'enseignants) - - la profession doit être rendue plus attrayante pour la société (surtout pour les jeunes, afin qu'ils s'intéressent à cette profession et perdent en partie la peur du contact avec ces enfants)

	De meilleures conditions spatiales, du matériel adapté, plus de pédagogues de soutien, de nombreux thérapeutes, des infirmières,... - Et des formations continues pour tous les membres du personnel enseignant et non enseignant des écoles.
	Collège ouvert, formation continue, accompagnement
	Soutien au sein de la classe pour pouvoir s'occuper de tous les enfants, - Aide à la préparation à la différenciation - Formations continues spécifiques
	Plus de personnel, écoles accessibles, matériel adapté, formation continue pour tous, soutien des collègues et de la direction, décharge ailleurs.
	Des classes plus petites, plus de personnel compétent et formé (pas de personnes non formées), plus de salaire, plus de temps, plus d'estime, plus de matériel, ...
	Beaucoup de choses ! Une formation pour travailler avec des enfants en situation de handicap, du matériel et des locaux adaptés, plus de capital-emploi et de personnel, ... pour ne citer que quelques éléments.
	Une formation et une supervision (pas de contrôle !) Que nous nous mettions ensemble en route. Une adaptation des locaux et du capital de postes (doublement des effectifs). Une revalorisation du métier d'enseignant et une possibilité de renforcement de la résilience. Des offres pour la santé des enseignants. Un chef d'établissement qui ne dirige pas sous la pression mais avec un véritable intérêt bienveillant.
	Une meilleure préparation et formation pour cette tâche, des locaux adaptés, plus de personnel (décharge et non travail supplémentaire sur les épaules des enseignants du primaire, déjà surchargés).
	Soutien de différentes manières. Il faut plus de personnel, de matériel, de savoir-faire, ...
	Plus d'enseignants - formation à la pédagogie de soutien comme matière obligatoire pendant les études.
	Doubles postes, travail préparatoire et formation continue pour le travail dans une école inclusive, personnel compétent, information de la société.
Attitude des acteurs	des locaux plus grands, une infrastructure adaptée, de formations spécifiques, un changement dans le « mind-set » d'autres collègues --> travail d'équipe
	Formation et disponibilité des enseignants, clé de répartition du personnel, équipement en locaux et en matériel des écoles, consensus sur la signification de l'inclusion et sur la manière de la mettre en œuvre.
	Collègues et parents ouverts à cette idée, points de contact où je peux me faire conseiller, où il y a déjà du bon matériel pédagogique inclusif et, le cas échéant, les moyens financiers pour faire des achats, selon le handicap, il faudrait aussi des thérapeutes (logo, ergothérapie, kiné, thérapies assistées par des animaux, etc.) qui viennent travailler avec l'élève pendant des heures et me conseillent en tant qu'enseignant.
	Doublement des effectifs, plus d'argent, plus de matériel, plus de personnel, plus d'équipements et plus de collègues qui défendent les mêmes valeurs.
	Adaptation des locaux - matériel adapté - personnel très bien formé et ouvert - professionnels très bien formés - petits effectifs - enseignement en équipe - personnel suffisant - ouverture du personnel et de la société - L'accompagnement des personnes handicapées dépend de l'attitude du

	personnel et des personnes de référence et des possibilités de soutien proposées aux enseignants.
	- Soutien au sein de l'équipe enseignante ! - (Teamteaching,...) - - Offres de thérapie (Logo, Ergo,...) - - Classes plus grandes - - Locaux libres - - Disponibilité des enfants, des parents et des collègues - - Temps suffisant pour la préparation - - Une attitude positive 😊
	Comme indiqué précédemment, les conditions cadres font défaut. Je pense qu'il est nécessaire d'avoir une double équipe (teamteaching) et une philosophie correspondante de tous les acteurs de l'école (y compris les compétences nécessaires). Il faut repenser la manière dont l'école peut devenir inclusive au niveau systémique.
	- La volonté des enseignants - - Le soutien de la société - - L'obligation de formation en pédagogie spécialisée pour chaque professionnel travaillant dans ces écoles (qu'il s'agisse d'un orthophoniste, d'un enseignant, d'un éducateur, ...) - - L'enseignement en équipe (mais j'imagine que cela est difficile en cas de pénurie d'enseignants) - - La profession doit être rendue plus attrayante pour la société (surtout pour les jeunes, afin qu'ils s'intéressent à cette profession et perdent en partie la peur du contact avec ces enfants).
	Collège ouvert, formation continue, accompagnement
	Une formation et une supervision (pas de contrôle !) Que nous nous mettions ensemble en route. Une adaptation des locaux et du capital de postes (doublement des effectifs). Une revalorisation du métier d'enseignant et une possibilité de renforcement de la résilience. Des offres pour la santé des enseignants. Un chef d'établissement qui ne dirige pas sous la pression mais avec un réel intérêt bienveillant.
Personnel plus nombreux	Plus de personnel, de professionnels (logo, kiné, puéricultrice), environnement adapté (matériel adapté à la déficience, ex. loupes, ordinateurs, ...)
	De moyens (matériels) et humains (des aidant)
	De formations, de classes plus petites, d'aide en classe et d'infrastructures adaptées
	petits groupes-classes, beaucoup de jeux, plus de personnel, formations, matériel adapté, logopèdes et kinés
	Beaucoup d'aides (moyens- aides dans la classe)
	Plus de moyens, de personnel (aide fixe en classe)
	Beaucoup de formations continues, du personnel supplémentaire (au moins 2 enseignants dans une classe), du matériel supplémentaire.
	Pour cela, il fallait disposer des conditions nécessaires (personnel, temps, locaux adaptés et matériel adéquat).
	De moyens humains, financiers et de formation
	Plus de capital horaire, de dédoublement, de réaménagement des locaux, de formation continue, de personnel spécialisé.
	Des formations, une aide permanente dans ma classe, du matériel adapté.
	Petits groupes (8 enfants max.), suffisamment d'enseignants !, suffisamment de locaux et de matériel, manipulation/règles claires pour maîtriser les enfants au comportement difficile/provocateur ; je vois combien il est difficile de s'entendre avec certains élèves de l'école spécialisée dans notre cour d'école commune. Je ne veux pas avoir à

	enseigner de tels cas. Sinon, je suis favorable aux handicaps physiques et je pense qu'ils favorisent la considération et le comportement social.
	écoles adaptées, matériel pour l'enseignement, chaque classe avec deux enseignants, formations continues
	D'un nouveau bâtiment, de nouveaux collègues, de nouveaux matériels, de formations
	Plus de personnel pour réduire le nombre d'élèves par classe.
	Formation et accompagnement, infrastructure, points clairement définis pour l'établissement des certificats et l'attribution des GAZ.
	Plus de formation, plus de personnel et du personnel mieux formé, du matériel adapté, de meilleurs locaux
	12 à 15 élèves par classe. Un professeur d'intégration à temps plein dans 1 classe. Des aménagements adéquats (matériel et mobilier). Que le professeur d'intégration soit présent après 15h afin de préparer les cours ensemble et de prévoir la différenciation nécessaire pour les élèves qui en ont besoin. (+1 local pour pouvoir séparer les élèves de temps en temps).
	Des possibilités de formation continue et d'information suffisantes qui préparent à la réalité. Double personnel compétent ; écoles sans barrières.
	Augmentation des ressources : locaux adaptés, plus de personnel, éducateurs, pédagogie adaptée (--> hétérogénéité), thérapeutes dans les écoles --> ergothérapeutes, logopèdes, psychologues, éventuellement infirmiers, doublement des enseignants dans les classes ? 1 enseignant de l'école ordinaire, 2 pédagogues de soutien
	Personnel, formation, matériel et locaux, moins de travail administratif et d'écriture.
	Changement des locaux, formation continue, plus de capital horaire pour plus de personnel, assistants sociaux, orthophonistes, thérapeutes, psychologues dans chaque école.
	Une collègue à plein temps avec moi dans la classe !
	D'une formation, d'encadrement, d'une personne ressource à contacter, d'un éducateur qui gèrerait les temps de pause, d'un instituteur supplémentaire en classe qui aiderait à préparer et à encadrer.
	de l'aide de personnes spécialisées en classe : enseigner à deux, voir trois, pas pendant 2, 3h mais toute la semaine. - Du coup avoir de l'espace suffisant dans les classes
	Adaptation des infrastructures, dédoublement des classes, travail en étroite collaboration avec tous les intervenants (orthophonistes, kiné,...), formation continue suffisante et approfondie pour tous les enseignants, ...
	team-teaching - locaux et matériel adaptés - personnel supplémentaire - formation continue
	- Matériel adapté - - Formation - - Autres salles de classe - - Plus de personnel enseignant, car il ne serait pas possible de le faire seul.
	Teamteaching avec une enseignante (de soutien) et formations continues dans le domaine de l'enseignement inclusif ainsi qu'un changement de mentalité en ce qui concerne les notes et les bulletins scolaires.
	Apprentissage en équipe, responsabilités partagées en tant que maître de classe, pédagogues de soutien spécifiquement formés (la formation complémentaire à l'AHS ne suffit pas), infrastructure adaptée, abandon des notes, autres évaluations des performances.

	Davantage de personnel. Du personnel formé. Des locaux adaptés. Matériel nécessaire. - Soutien financier, soutien personnel, soutien psychologique et possibilités de formation continue. - Pour l'ensemble du personnel enseignant dans toutes les écoles.
	L'espace et les locaux adéquats. Le matériel adéquat et suffisamment d'enseignants, de professeurs de soutien, de thérapeutes. C'est à mes yeux une illusion.
	Enseignement en équipe avec des collègues compétents - équipes multiprofessionnelles, infrastructure, soutien politique
	- beaucoup de formations continues et de stages d'observation, afin de dissiper la peur et de percevoir les avantages, et aussi pour que tous les enseignants aient un bon niveau de connaissances - - où puis-je m'adresser si j'ai besoin d'aide ? - Teamteaching ou autre clé de répartition du personnel (la clé actuelle qui consiste à donner 3 heures de soutien par semaine à chaque enfant en cas de soutien à haut seuil est ridicule) - - Thérapeutes/éducateurs répartis par école - - Soutien financier - - Adaptation des locaux
	Des locaux adaptés. - Plus de personnel
	Enseignant supplémentaire dans la classe pour l'enseignement en équipe, locaux supplémentaires, une formation continue axée sur l'inclusion,
	Doublement des effectifs, plus d'argent, plus de matériel, plus de personnel, plus d'équipements et plus de collègues qui défendent les mêmes valeurs.
	Les moyens mentionnés ci-dessus. - Des locaux - du matériel - des conférences - des formations continues - des stages d'observation - un dédoublement des classes.
	Personnel suffisant, groupes plus petits, salles de classe plus grandes
	Définitivement un double effectif dans la classe, en plus d'une salle de classe qui donne la possibilité de travailler avec un seul groupe d'élèves (soit une deuxième salle de classe attenante à ma salle de classe, qui peut être reliée par une porte entre les deux classes, soit une grande table et un coin lecture pour les travaux en petits groupes) et idéalement aussi des classes de 20 élèves maximum.
	Des locaux adaptés, plus d'expertise, moins d'élèves et l'enseignement en équipe.
	Plus d'espace dans la classe. Travail quotidien en double effectif.
	Beaucoup plus de personnel, les classes doivent être à double effectif.
	Personnel - Le taux d'encadrement actuel dans la CG devrait être repensé. Quelle serait probablement la situation si le personnel des écoles spécialisées pouvait être affecté à des écoles ordinaires ? - Accès au matériel - matériel didactique, méthodes, manuels - locaux - nous sommes déjà bien équipés, mais nos bâtiments scolaires sont encore trop peu adaptés, surtout pour les enfants à mobilité réduite. - Formation continue - un besoin énorme (individuellement mais surtout au sein du collège) - Sensibilisation - Une introduction au forceps ne pourrait qu'échouer, car une attitude positive envers l'inclusion fait (encore) défaut chez de nombreuses personnes (enseignantes). La volonté de vivre l'inclusion, l'attitude (tous différents, tous égaux !) est incontestablement la condition de base pour atteindre cet objectif.

	Adaptation des locaux - matériel adapté - personnel très bien formé et ouvert - professionnels très bien formés - petits effectifs - enseignement en équipe - personnel suffisant - ouverture du personnel et de la société - L'accompagnement des personnes handicapées dépend de l'attitude du personnel et des personnes de référence et des possibilités de soutien proposées aux enseignants.
	Enseignement en équipe - Formations continues - Diplôme supplémentaire d'enseignant de soutien - Infrastructure différente dans l'école - Plus de matériel et de place dans la classe - Un collègue direct avec lequel on gère la classe ensemble (double occupation). - Interlocuteur de Kaleido toujours sur place.
	Enseignement en équipe, taille des groupes plus petite, salles de classe plus grandes, plus d'installations sanitaires, une formation continue importante, un salaire plus élevé (car plus de préparation).
	Enseignement en équipe !
	moins d'élèves, doublement du personnel
	Plus de personnel, enseignement en équipe, formation continue du personnel enseignant dans le domaine de la pédagogie de soutien, autres conditions spatiales
	Plus de personnel, aides techniques, formation continue
	Plus de matériel, beaucoup plus de personnel, meilleurs locaux
	Enseignement en équipe - enseignants formés - plus de salaire
	- Soutien au sein de l'équipe enseignante ! - (teamteaching,...) - - offres de thérapie (logo, ergo,...) - - classes plus grandes - - locaux libres - - disponibilité des enfants, des parents et des collègues - - temps suffisant pour la préparation - - une attitude positive 😊
	Comme indiqué précédemment, les conditions cadres font défaut. Je pense qu'il est nécessaire d'avoir une double équipe (teamteaching) et une philosophie correspondante de tous les acteurs de l'école (y compris les compétences nécessaires). Il faut repenser la manière dont l'école peut devenir inclusive au niveau systémique.
	Plus de personnel - autres bâtiments scolaires - l'aménagement et la répartition des classes doivent être modifiés - matériel
	locaux adaptés (accès pour tous), petits effectifs (max 12 enfants), personnel suffisant (teamteaching et personnes supplémentaires - logopédistes, ergothérapeutes, psychologues ...), plus de salaire, temps d'enseignement à préparer (pour ne pas tout préparer après le travail et le week-end) ...
	- la disponibilité des enseignants - - le soutien de la société - - l'obligation de formation en pédagogie spécialisée pour tout professionnel travaillant dans ces écoles (qu'il s'agisse d'un orthophoniste, d'un enseignant, d'un éducateur, ...) - - l'enseignement en équipe (que j'imagine toutefois assez difficile en cas de pénurie d'enseignants) - - la profession doit être rendue plus attrayante pour la société (surtout pour les jeunes, afin qu'ils s'intéressent à cette profession et perdent en partie la peur du contact avec ces enfants)
	les conditions actuelles, l'infrastructure, la sécurité sur le chemin de l'école, le personnel spécialisé, le capital horaire, l'adaptation de l'horaire
	personnel spécialisé, plus de capital horaire - conseils réguliers/possibilité d'échange/formations pour des cas spécifiques - aide concrète au quotidien

	plus de personnel (chaque classe au moins doublée), locaux adaptés, toilettes, ...
	Une équipe pluridisciplinaire dans l'école, joignable à tout moment. Grandes salles de classe avec suffisamment de possibilités de s'isoler, différents appareils permettant une communication assistée, coopération au sein du collège (team-teaching), soutien total et confiance des parents, soutien financier pour de nouvelles acquisitions et adaptations dans et en dehors du bâtiment scolaire, par exemple des aires de jeux inclusives, accessibles à tous.
	soutien au sein de la classe pour pouvoir s'adapter à tous les enfants, - aide à la préparation à la différenciation - formations spécifiques
	Plus de personnel, écoles accessibles, matériel adapté, formation continue pour tous, soutien des collègues et de la direction, décharge à d'autres endroits.
	Des partenaires d'équipe qui soutiennent l'ensemble.
	Enseignants supplémentaires Thérapeutes Éducateurs Matériel Locaux adaptés....
	Des classes plus petites, plus de personnel formé et compétent (pas de personnes non formées qui se reconvertissent), plus de salaire, plus de temps, plus d'estime, plus de matériel, ...
	Beaucoup de choses ! Une formation pour travailler avec des enfants en situation de handicap, du matériel et des locaux adaptés, plus de capital emploi et de personnel, ... pour ne citer que quelques éléments.
	Une formation et une supervision (pas de contrôle !) Que nous nous mettions ensemble en route. Une adaptation des locaux et du capital de postes (doublement des effectifs). Une revalorisation du métier d'enseignant et une possibilité de renforcement de la résilience. Des offres pour la santé des enseignants. Un chef d'établissement qui ne dirige pas sous la pression mais avec un véritable intérêt bienveillant.
	Une meilleure préparation et formation à cette tâche, des locaux adaptés, plus de personnel (décharge et non travail supplémentaire sur les épaules des enseignants du primaire, déjà surchargés).
	Espace suffisant (locaux), matériel adéquat, personnel/soutien
	Espaces supplémentaires (snoozle, calme, etc.) - Personnel polyvalent dans la classe soutenu par des orthophonistes, des ergothérapeutes, des psychothérapeutes et des éducateurs pour les écoles.
	Soutien de différents points de vue. Il faut plus de personnel, de matériel, de savoir-faire, ...
	Plus d'enseignants - formation à la pédagogie de soutien comme matière obligatoire pendant les études
	Déjà répondu à la question 2. - Des locaux adaptés - - DU personnel en suffisance dans tous les corps de métier (LP, logos, ergos, assistants sociaux, ...)
	dédouplements, travail préparatoire et formations continues pour travailler dans une école inclusive, personnel compétent, éducation de la société
Soutien des professionnels	Collègues avec une formation solide, soutien thérapeutique dans les écoles
	plus de personnel, de professionnels (logo, kiné, puéricultrice), environnement adapté (matériel adapté à la déficience, ex. loupes, ordinateurs, ...)

	petits groupes-classes, beaucoup de jeux, plus de personnel, formations, matériel adapté, logopèdes et kinés
	De personnels supplémentaires adaptés au handicap de l'enfant. Ex: enfant sourd --> personne qui signe pour l'enfant en classe.
	Plus de capital horaire, dédoublement, réaménagement des locaux, formation continue, personnel spécialisé.
	Accompagnateur qui m'encadre pédagogiquement, beaucoup plus de connaissances de base.
	Pédagogues de soutien et salle de classe, construction de l'école - infrastructure, matériel, formations continues
	12 à 15 élèves par classe. Un professeur d'intégration à temps plein dans 1 classe. Des aménagements adéquats (matériel et mobilier). Que le professeur d'intégration soit présent après 15h afin de préparer les cours ensemble et de prévoir la différenciation nécessaire pour les élèves qui en ont besoin. (+1 local pour pouvoir séparer les élèves de temps en temps).
	Augmentation des ressources : locaux adaptés, plus de personnel, éducateurs, pédagogie adaptée (--> hétérogénéité), thérapeutes dans les écoles --> ergothérapeutes, orthophonistes, psychologues, éventuellement infirmiers, dédoublement des enseignants dans les classes ? 1 enseignant ordinaire, 2 pédagogues de soutien
	Changement des locaux, formation continue, plus de capital horaire pour plus de personnel, assistants sociaux, orthophonistes, thérapeutes, psychologues dans chaque école individuelle.
	D'une formation, d'encadrement, d'une personne ressource à contacter, d'un éducateur qui gèrerait les temps de pause, d'un instituteur supplémentaire en classe qui aiderait à préparer et à encadrer.
	De personnes compétentes pour nous soutenir au quotidien dans nos classes.
	de l'aide de personnes spécialisées en classe: enseigner à deux, voir trois, pas pendant 2, 3h mais toute la semaine. - Du coup avoir de l'espace suffisant dans les classes
	des collègues et des parents ouverts à cette idée, des points de contact où je peux me faire conseiller, où il y a déjà du bon matériel pédagogique inclusif et, le cas échéant, les moyens financiers pour faire des achats, selon le handicap, il faudrait aussi des thérapeutes (logo, ergo, kiné, thérapies assistées par des animaux, etc.) qui viennent travailler avec l'élève pendant des heures et me conseillent en tant qu'enseignant
	Adaptation de l'infrastructure, doublement des effectifs dans chaque classe, travail en étroite collaboration avec tous les intervenants (logopédistes, kiné,...), formation continue suffisante et approfondie pour tous les enseignants, ...
	teamteaching avec une enseignante (de soutien) et formations continues dans le domaine de l'enseignement inclusif ainsi qu'un changement de mentalité en ce qui concerne les notes, les bulletins scolaires
	Apprentissage en équipe, responsabilités partagées en tant que maître de classe, pédagogues de soutien spécifiquement formés (la formation complémentaire à l'AHS ne suffit pas), infrastructure adaptée, abandon des notes, autres évaluations des performances.
	Davantage de personnel. Du personnel formé. Des locaux adaptés. Matériel nécessaire. - Soutien financier, soutien personnel, soutien

	psychologique et possibilités de formation continue. - Pour l'ensemble du personnel enseignant dans toutes les écoles.
	L'espace et les locaux adéquats. Le matériel adéquat et suffisamment d'enseignants, de professeurs de soutien, de thérapeutes. C'est à mes yeux une illusion.
	Plus de personnel formé, une collaboration étroite avec des conseillers externes (logopédistes, psychologues, parents,...), des règles/conditions uniformes, des classes plus petites.
	Il faudrait alors travailler au sein d'une équipe pluridisciplinaire. - En outre, il serait important d'avoir des échanges structurés, même en dehors des heures de cours régulières. - L'inclusion implique une collaboration avec de nombreux partenaires formés dans différentes disciplines. Un enseignant seul ne peut pas y parvenir. Nous avons besoin de psychologues, d'éducateurs, de pédagogues curatifs, de logopèdes, de kinésithérapeutes, d'ergothérapeutes, ... - Cela signifie également que chaque petite école de village ne peut pas être une école inclusive. - En outre, il est important de créer du temps pour que les réunions structurées d'une équipe soient obligatoires en dehors des heures de cours.
	Enseignement en équipe avec des collègues compétents - équipes multiprofessionnelles, infrastructure, soutien politique
	- beaucoup de formations continues et de stages d'observation, afin de dissiper la peur et de percevoir les avantages, et aussi pour que tous les enseignants aient un bon niveau de connaissances - - où puis-je m'adresser si j'ai besoin d'aide ? - Teamteaching ou autre clé de répartition du personnel (la clé actuelle de 3 heures de soutien par enfant et par semaine pour le soutien à haut seuil est ridicule) - - Thérapeutes/éducateurs répartis par école - - Soutien financier - - Adaptation des locaux
	-Des salles (de classe) plus grandes et plus adaptées. - Personnes formées en plus des enseignants de classe et des enseignants spécialisés (éducateurs, psychologues, logopèdes, ergothérapeutes,...) -Travail en équipe productif & obligatoire. - Collaboration productive, obligatoire & confiante avec la maison des parents.
	Il faut absolument disposer des ressources nécessaires ! Des pédagogues de soutien formés en nombre suffisant, un enseignement en équipe, des locaux adaptés aux besoins des enfants (cuisine, jardin, snoozlen,...), l'offre des possibilités thérapeutiques nécessaires (thérapie assistée par des animaux,...).
	Adaptation des locaux - matériel adapté - personnel très bien formé et ouvert - professionnels très bien formés - petits effectifs - enseignement en équipe - personnel suffisant - ouverture du personnel et de la société - L'accompagnement des personnes handicapées dépend de l'attitude du personnel et des personnes de référence et des possibilités de soutien offertes aux enseignants.
	Enseignement en équipe - Formations continues - Diplôme supplémentaire d'enseignant de soutien - Infrastructure différente dans l'école - Plus de matériel et de place dans la classe - Un collègue direct avec lequel on gère la classe ensemble (double occupation). - Interlocuteur de Kaleido toujours sur place.
	De nombreux thérapeutes - également dans la classe, du matériel pédagogique adapté, des locaux bien équipés, une aide de la part de la direction de l'école, ... - Sans l'inclusion, il est déjà difficile de s'occuper

	de tous les enfants dans le quotidien scolaire. - Je trouve cela très dommage !!!
	- soutien au sein de l'équipe enseignante ! - (Teamteaching,...) - - des offres de thérapie (Logo, Ergo,...) - - des classes plus grandes - - des locaux libres - - la disponibilité des enfants, des parents et des collègues - - suffisamment de temps pour se préparer - - une attitude positive 😊
	Plus de savoir-faire et de soutien personnel et professionnel
	De meilleures conditions spatiales, du matériel adapté, plus de pédagogues de soutien, des thérapeutes, des infirmières en abondance,... - Et des formations continues pour tous les membres du personnel enseignant et non enseignant des écoles.
	les conditions actuelles, l'infrastructure, la sécurité sur le chemin de l'école, le personnel spécialisé, le capital horaire, l'adaptation de l'horaire.
	Collège ouvert, formation continue, accompagnement
	Personnel spécialisé, plus de capital horaire - Consultation/échange/formation réguliers pour des cas spécifiques - Aide concrète au quotidien
	Très grandes salles de classe, team teaching, infirmiers, plus de temps dans les horaires de travail pour préparer et coordonner.
	Une équipe pluridisciplinaire à l'école, disponible à tout moment. Grandes salles de classe avec suffisamment de possibilités de se retirer, différents appareils permettant une communication assistée, coopération au sein du collège (team-teaching), soutien total et confiance des parents, soutien financier pour de nouvelles acquisitions et adaptations à l'intérieur et à l'extérieur du bâtiment scolaire, par exemple des terrains de jeu inclusifs, accessibles à tous.
	Soutien au sein de la classe pour pouvoir s'occuper de tous les enfants, - Aide à la préparation à la différenciation - Formations continues spécifiques
	Enseignants supplémentaires Thérapeutes Éducateurs Matériel Espaces adaptés....
	Espaces supplémentaires (snoozle, calme, etc.) - Personnel polyvalent dans la classe soutenu par des orthophonistes, des ergothérapeutes, des psychothérapeutes et des éducateurs pour les écoles.
	Déjà répondu à la question 2. - Locaux adaptés - - Personnel SUFFISANT dans tous les corps de métier (LP, logos, ergos, assistants sociaux, ...)
Ressources matérielles	plus de personnel, de professionnels (logo, kiné, puéricultrice), environnement adapté (matériel adapté à la déficience, ex. loupes, ordinateurs, ...)
	Environnement adapté : locaux, matériel, personnel qualifié
	De classes adaptées, de personnels compétents et de moins d'élèves dans les classes !
	des locaux plus grands, une infrastructure adaptée, de formations spécifiques, un changement dans le "mind-set" d'autres collègues --> travail d'équipe
	plus de ressources, du personnel formé, d'autres locaux, un centre de compétences organisé
	De moyens (matériels) et humains (des aidant)

	De formations, de classes plus petites, d'aide en classe et d'infrastructures adaptées
	petits groupes-classes, beaucoup de jeux, plus de personnel, formations, matériel adapté, logopèdes et kinés
	Beaucoup d'aides (moyens- aides dans la classe)
	Plus de moyens, de personnel (aide fixe en classe)
	Beaucoup de formations continues, du personnel supplémentaire (au moins 2 enseignants dans une classe), du matériel supplémentaire.
	Pour cela, il fallait disposer des conditions nécessaires (personnel, temps, locaux adaptés et matériel adéquat).
	De moyens humains, financiers et de formation
	Plus de capital horaire, de dédoublement, de réaménagement des locaux, de formation continue, de personnel spécialisé.
	Des formations, une aide permanente dans ma classe, du matériel adapté.
	Petits groupes (8 enfants max.), suffisamment d'enseignants !!, suffisamment de locaux et de matériel, manipulation/règles claires pour maîtriser les enfants au comportement difficile/provocateur ; je vois combien il est difficile de s'entendre avec certains élèves de l'école spécialisée dans notre cour d'école commune. Je ne veux pas avoir à enseigner de tels cas. Sinon, je suis favorable aux handicaps physiques et je pense qu'ils favorisent la considération et le comportement social.
	pédagogues de soutien et salle de classe, construction d'écoles - infrastructure, matériel, formations continues
	écoles adaptées, matériel pour l'enseignement, chaque classe avec 2 enseignants, formations continues
	D'un nouveau bâtiment, de nouveaux collègues, de nouveaux matériels, de formations
	Formation et accompagnement, infrastructure, points clairement définis pour l'établissement des bulletins et l'attribution des TIG.
	Formation et disponibilité des LP, ratio de personnel, équipement en locaux et en matériel des écoles, consensus sur ce que signifie l'inclusion et comment la mettre en œuvre.
	Plus de formation, plus de personnel et du personnel mieux formé, du matériel adapté, de meilleurs locaux.
	12 à 15 élèves par classe. Un professeur d'intégration à temps plein dans 1 classe. Des aménagements adéquats (matériel et mobilier). Que le professeur d'intégration soit présent après 15h afin de préparer les cours ensemble et de prévoir la différenciation nécessaire pour les élèves qui en ont besoin. (+1 local pour pouvoir séparer les élèves de temps en temps).
	D'informations/d'aide concrète en classe
	d'une formation supplémentaire, de nouveaux locaux
	Possibilités de formation continue et d'information suffisantes, préparant à la réalité. Doublement compétent des effectifs ; écoles sans barrières.
	Augmentation des ressources : locaux adaptés, plus de personnel, éducateurs, pédagogie adaptée (--> hétérogénéité), thérapeutes dans les écoles --> ergothérapeutes, logopédistes, psychologues, éventuellement infirmiers, doublement des enseignants dans les classes ? 1 enseignant de l'école ordinaire, 2 pédagogues de soutien

	Personnel, formation, matériel et locaux, moins de travail administratif et d'écriture.
	Changement des locaux, formation continue, plus de capital horaire pour plus de personnel, assistants sociaux, orthophonistes, thérapeutes, psychologues dans chaque école.
	de l'aide de personnes spécialisées en classe : enseigner à deux, voir trois, pas pendant 2, 3h mais toute la semaine. - Du coup avoir de l'espace suffisant dans les classes
	Formations, soutien, classe avec très peu d'élèves, matériel adapté, moins de documents administratifs à remplir ou des heures libres pour compléter les dossiers d'élèves.
	des collègues et des parents ouverts à cette idée, des points de contact où je peux me faire conseiller, où il y a déjà du bon matériel pédagogique inclusif et, le cas échéant, les moyens financiers pour faire des achats, selon le handicap, il faudrait aussi des thérapeutes (logo, ergo, kiné, thérapies assistées par des animaux, etc.) qui viennent travailler avec l'élève pendant des heures et me conseillent en tant qu'enseignant
	Adaptation de l'infrastructure, doublement des effectifs dans chaque classe, travail en étroite collaboration avec tous les intervenants (logopédistes, kiné,...), formation continue suffisante et approfondie pour tous les enseignants, ...
	team-teaching - locaux et matériel adaptés - personnel supplémentaire - formation continue
	- Matériel adapté - - Formation - - Autres salles de classe - - Plus de personnel enseignant, car il ne serait pas possible d'y faire face seul.
	Team-teaching, responsabilités partagées en tant que maître de classe, pédagogues de soutien spécifiquement formés (la formation complémentaire à l'AHS ne suffit pas), infrastructure adaptée, abandon des notes, autres évaluations des performances.
	Davantage de personnel. Du personnel formé. Des locaux adaptés. Matériel nécessaire. - Soutien financier, soutien personnel, soutien psychologique et possibilités de formation continue. - Pour l'ensemble du personnel enseignant dans toutes les écoles.
	L'espace et les locaux adéquats. Le matériel adéquat et suffisamment d'enseignants, de professeurs de soutien, de thérapeutes. C'est à mes yeux une illusion.
	Enseignement en équipe avec des collègues compétents - équipes multiprofessionnelles, infrastructure, soutien politique.
	- beaucoup de formations continues et de stages d'observation, afin de dissiper la peur et de percevoir les avantages, et aussi pour que tous les enseignants aient d'abord un bon niveau de connaissances - - Où puis-je m'adresser si j'ai besoin d'aide ? - Teamteaching ou autre clé de répartition du personnel (la clé actuelle consistant à donner 3 heures de soutien par semaine à chaque enfant pour le soutien à haut seuil est risible) - - Thérapeutes/éducateurs répartis par école - - Soutien financier - - Adaptation des locaux
	Des locaux adaptés. - Plus de personnel
	-Des locaux (de classe) plus grands & adaptés. - Personnes formées en plus des enseignants de classe et des enseignants spécialisés (éducateurs, psychologues, logopèdes, ergothérapeutes,...) -Travail en équipe productif

	& obligatoire. - Collaboration productive, obligatoire & confiante avec la maison des parents.
	Un enseignant supplémentaire dans la classe pour l'enseignement en équipe, des locaux supplémentaires, une formation continue axée sur l'inclusion,
	Un doublement des effectifs, plus d'argent, plus de matériel, plus de personnel, plus d'équipements et plus de collègues qui défendent les mêmes valeurs.
	Les moyens mentionnés ci-dessus. - Des locaux - du matériel - des conférences - des formations continues - des stages d'observation - un dédoublement des classes.
	Personnel suffisant, groupes plus petits, salles de classe plus grandes
	Définitivement un double effectif dans la classe, en plus d'une salle de classe qui donne la possibilité de travailler avec un seul groupe d'élèves (soit une deuxième salle de classe attenante à ma salle de classe, qui peut être reliée par une porte entre les deux classes, soit une grande table et un coin lecture pour les travaux en petits groupes) et idéalement aussi des classes de 20 élèves maximum.
	Des locaux adaptés, plus d'expertise, moins d'élèves et l'enseignement en équipe.
	Plus d'espace dans la classe. Travailler quotidiennement en doublette.
	Il faut absolument les ressources nécessaires ! Des pédagogues de soutien formés en nombre suffisant, l'enseignement en équipe, des locaux adaptés aux besoins des enfants (cuisine, jardin, snoozlen,...), l'offre des possibilités de thérapie nécessaires (thérapie assistée par des animaux,...).
	Personnel - Le taux d'encadrement actuel dans la DG devrait être repensé. Quelle serait la situation si le personnel des écoles spécialisées pouvait être employé dans les écoles ordinaires ? - Accès au matériel - matériel didactique, méthodes, manuels - locaux - nous sommes déjà bien équipés, mais nos bâtiments scolaires sont encore trop peu adaptés, surtout pour les enfants à mobilité réduite. - Formation continue - un besoin énorme (individuellement mais surtout au sein du collège) - Sensibilisation - Une introduction au forceps ne pourrait qu'échouer, car une attitude positive envers l'inclusion fait (encore) défaut chez de nombreuses personnes (enseignantes). La volonté de vivre l'inclusion, l'attitude (tous différents, tous égaux !) est incontestablement la condition de base pour atteindre cet objectif.
	Adaptation des locaux - matériel adapté - personnel très bien formé et ouvert - spécialistes très bien formés - petits effectifs - enseignement en équipe - personnel suffisant - ouverture du personnel et de la société - L'accompagnement des personnes handicapées dépend de l'attitude du personnel et des personnes de référence ainsi que des possibilités de soutien offertes aux enseignants.
	Teamteaching - Formations continues - Diplôme supplémentaire d'enseignante de soutien - Autre infrastructure dans l'école - Plus de matériel et de place dans la classe - Une collègue directe avec laquelle on dirige la classe (double occupation). - Interlocuteur de Kaleido toujours sur place.

	Teamteaching, taille réduite des groupes, salles de classe plus grandes, plus d'installations sanitaires, une formation continue importante, un salaire plus élevé (car plus de préparation).
	Plus de personnel, enseignement en équipe, formation continue du personnel enseignant dans le domaine de la pédagogie de soutien, autres conditions matérielles.
	Plus de personnel, des moyens techniques, une formation continue
	Plus de matériel, beaucoup plus de personnel, de meilleurs locaux
	Enseignement en équipe -enseignants formés -plus de salaire
	Beaucoup de thérapeutes -aussi dans la classe, matériel pédagogique adapté, locaux bien équipés, aide de la part de la direction de l'école, ... - Déjà sans inclusion, il est difficile dans le quotidien scolaire de s'occuper de tous les enfants. - Je trouve cela très dommage !!!
	- Soutien au sein de l'équipe enseignante ! - (Teamteaching, ...) - - Offres de thérapie (Logo, Ergo, ...) - - Classes plus grandes - - Locaux libres - - Disponibilité des enfants, des parents et des collègues - - Temps suffisant pour la préparation - - Une attitude positive 😊
	Plus de personnel - autres bâtiments scolaires - l'aménagement et la répartition des classes doivent être modifiés - matériel
	locaux adaptés (accès pour tous), petits effectifs (max 12 enfants), personnel suffisant (teamteaching et personnes supplémentaires - orthophonistes, ergothérapeutes, psychologues...), salaire plus élevé, temps de classe pour préparer (pour ne pas tout préparer après le travail et le week-end)...
	De meilleurs locaux, du matériel adapté, plus de pédagogues de soutien, des thérapeutes et des infirmières en nombre... - Et des formations continues pour tous les membres du personnel enseignant et non enseignant des écoles.
	les conditions actuelles, l'infrastructure, la sécurité sur le chemin de l'école, le personnel spécialisé, le capital horaire, l'adaptation de l'horaire.
	Très grandes salles de classe, enseignement en équipe, infirmiers, plus de temps dans les horaires de travail pour préparer et coordonner.
	plus de personnel (chaque classe au moins doublée), locaux adaptés, toilettes, ...
	Une équipe pluridisciplinaire dans l'école, joignable à tout moment. Grandes salles de classe avec suffisamment de possibilités de se retirer, différents appareils permettant une communication assistée, coopération au sein du collège (team-teaching), soutien total et confiance des parents, soutien financier pour de nouvelles acquisitions et adaptations à l'intérieur et à l'extérieur du bâtiment scolaire, par exemple des terrains de jeu inclusifs, accessibles à tous.
	Plus de personnel, écoles accessibles, matériel adapté, formation continue pour tous, soutien des collègues et de la direction, décharge ailleurs.
	Enseignants supplémentaires Thérapeutes Éducateurs Matériel Locaux adaptés....
	Des classes plus petites, plus de personnel formé et compétent (pas de personnes non formées qui se reconvertissent), plus de salaire, plus de temps, plus d'estime, plus de matériel, ...

	Beaucoup de choses ! Une formation pour travailler avec des enfants handicapés, du matériel et des locaux adaptés, plus de capital-emploi et de personnel, ... pour ne citer que quelques éléments.
	Une formation et une supervision (pas de contrôle !) Que nous nous mettions ensemble en route. Une adaptation des locaux et du capital de postes (doublement des effectifs). Une revalorisation du métier d'enseignant et une possibilité de renforcement de la résilience. Des offres pour la santé des enseignants. Un chef d'établissement qui ne dirige pas sous la pression mais avec un véritable intérêt bienveillant.
	Une meilleure préparation et formation pour cette tâche, des locaux adaptés, plus de personnel (décharge, pas de travail supplémentaire sur les épaules des enseignants du primaire déjà surchargés).
	Espace suffisant (locaux), matériel adéquat, personnel/soutien.
	Espaces supplémentaires (snoozle, calme, etc.) - Personnel polyvalent en classe soutenu par des orthophonistes, des ergothérapeutes, des psychothérapeutes et des éducateurs pour les écoles.
	Soutien de différents points de vue. Il faut plus de personnel, de matériel, de savoir-faire, ...
	Déjà répondu à la question 2. - Des locaux adaptés - - DU personnel en nombre suffisant dans tous les corps de métier (LP, logos, ergos, assistants sociaux, ...)
Conditions générales	De classes adaptés, de personnels compétents et de moins d'élèves dans les classes!
	De formations, de classes plus petites, d'aide en classe et d'infrastructures adaptés
	petits groupes-classes, beaucoup de jeux, plus de personnel, formations, matériel adapté, logopèdes et kinés
	Petits groupes (8 enfants au maximum), suffisamment d'enseignants !, suffisamment d'espace et de matériel, manipulation/règles claires pour maîtriser les enfants au comportement difficile/provocateur ; je vois à quel point il est difficile de s'entendre avec certains élèves de l'école spécialisée dans notre cour d'école commune. Je ne veux pas avoir à enseigner de tels cas. Sinon, je suis favorable aux handicaps physiques et je pense qu'ils favorisent la considération et le comportement social.
	Plus de personnel pour réduire le nombre d'élèves par classe.
	12 à 15 élèves par classe. Un professeur d'intégration à temps plein dans 1 classe. Des aménagements adéquats (matériel et mobilier). Que le professeur d'intégration soit présent après 15h afin de préparer les cours ensemble et de prévoir la différenciation nécessaire pour les élèves qui en ont besoin. (+1 local pour pouvoir séparer les élèves de temps en temps).
	Je serais prêt à le faire s'il y avait moins d'élèves dans ma classe.
	Comme je l'ai dit, il n'est pas question de supprimer les écoles spécialisées. Les enseignants y font un très bon travail. Les enfants s'en sortent beaucoup mieux si l'on peut s'occuper d'eux. Les petits groupes sont absolument nécessaires pour cela.
	Formations, soutien, classe avec très peu d'élèves, matériel adapté, moins de documents administratifs à remplir ou des heures libres pour compléter les dossiers d'élèves.

	Teamteaching avec une enseignante (de soutien) et formations continues dans le domaine de l'enseignement inclusif ainsi qu'un changement de mentalité dans le domaine des notes et des bulletins scolaires.
	Apprentissage en équipe, responsabilités partagées en tant que maître de classe, pédagogues de soutien spécifiquement formés (la formation complémentaire à l'AHS ne suffit pas), infrastructure adaptée, abandon des notes, autres évaluations des performances.
	Plus de personnel formé, collaboration étroite avec des conseillers externes (logopédistes, psychologues, parents,...), règles/conditions uniformes, classes plus petites.
	Personnel suffisant, groupes plus petits, salles de classe plus grandes
	Définitivement un double personnel dans la classe, en outre une salle de classe qui donne la possibilité de travailler avec un seul groupe d'élèves (soit une deuxième salle de classe attenante à ma salle de classe qui peut être reliée par une porte entre les deux classes, soit une grande table et un coin lecture pour les travaux en petits groupes) et idéalement aussi des classes de 20 élèves maximum.
	Des locaux adaptés, plus d'expertise, moins d'élèves et l'enseignement en équipe
	Adaptation des locaux - matériel adapté - personnel très bien formé et ouvert - professionnels très bien formés - petits effectifs - enseignement en équipe - personnel suffisant - ouverture du personnel et de la société - L'accompagnement des personnes handicapées dépend de l'attitude du personnel et des personnes de référence et des possibilités de soutien offertes aux enseignants.
	Enseignement en équipe, taille réduite des groupes, salles de classe plus grandes, davantage d'installations sanitaires, formation continue importante, salaire plus élevé (car plus de préparation).
	moins d'élèves, doublement de l'effectif
	Ce serait bien, mais trop cher financièrement. A Bütgenbach, on ne respecte même pas la limite du nombre d'élèves. Cette année, nous avons des classes de 26 enfants, nous enseignons à deux. Pour une école bien inclusive, il faut des petites classes !
	des locaux adaptés (accessibles à tous), des classes de petite taille (max 12 enfants), du personnel en nombre suffisant (teamteaching et personnes supplémentaires - logopédistes, ergothérapeutes, psychologues ...), plus de salaire, du temps d'enseignement pour préparer les cours (pour ne pas tout préparer après le travail et le week-end) ...
	les conditions actuelles, l'infrastructure, la sécurité sur le chemin de l'école, le personnel spécialisé, le capital horaire, l'adaptation de l'emploi du temps
	Très grandes salles de classe, enseignement en équipe, infirmiers, plus de temps dans les heures de travail pour préparer et coordonner
Autres	Personnel, formation, matériel et conditions spatiales, moins de travail administratif et d'écriture.
	Formations, soutien, classe avec très peu d'élèves, matériel adapté, moins de documents administratifs à remplir ou des heures libres pour compléter les dossiers d'élèves.
	Non
	Je ne sais pas si je veux continuer à travailler comme enseignant.

	<p>Dans ce cas, je démissionnerais.</p> <p>Ce serait la catastrophe absolue. Je ne crois pas que nous en arriverons là. J'espère que tous les enseignants des écoles spéciales et des écoles normales se mettront en grève. L'inclusion ne doit pas être la fin des écoles spécialisées. Je pense en particulier aux enfants souffrant de handicaps physiques et mentaux. L'infrastructure existe déjà dans les écoles spécialisées. Il faudrait quand même toujours prendre des décisions logiques et non politiques au détriment des élèves et des enseignants.</p>
--	---

Annexe 8 – Résumé du mémoire

Actuellement, le thème de l'inclusion suscite un grand intérêt dans le monde de la politique de l'éducation (Van Mieghem et al., 2020). L'inclusion se définit comme la cohabitation des personnes en situation de handicap avec les personnes non handicapées (Soresi et al., 2011). Cela ne peut pas avoir lieu s'il y a ségrégation scolaire. De ce fait, comme déclare l'UNESCO en 2001, l'inclusion éducative représente une question de politique majeure dans le monde entier (Sosu et al., 2010). En Belgique, l'objectif a également été fixé dans ce sens d'adapter les pratiques afin de pouvoir accueillir tous les élèves dans les écoles ordinaires (Van Mieghem et al., 2020). Pourtant, comme le constate l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) en 2022, la Belgique - et plus spécifiquement la Communauté germanophone de Belgique - ne peut pas encore se targuer de posséder un système d'éducation inclusif.

Pour que l'inclusion et ses changements structurels dans l'éducation soient efficaces - comme l'affirment de nombreux auteurs dans la littérature, tels qu'Avramidis et ses collègues (2002) - les enseignants doivent montrer des attitudes positives à l'égard de l'inclusion. Cross et ses collègues (2004) estiment qu'une attitude positive des enseignants peut contribuer à la réussite de l'inclusion des élèves en situations de handicap dans les écoles ordinaires.

Quelles sont les attitudes des enseignants du primaire de la Communauté germanophone de Belgique par rapport à l'éducation inclusive ?

Par le biais d'un questionnaire d'autoévaluation composé principalement de questions fermées et de quelques questions ouvertes, l'attitude des enseignants des écoles ordinaires de la CG est interrogée et ensuite analysée de manière quantitative. Il se dégage une attitude plutôt neutre à légèrement positive des enseignants à ce sujet. Différents facteurs contextuels peuvent être mis en relation avec une attitude plus positive (comme une formation adaptée ou le travail dans une classe d'âge mixte) ou plus négative (comme la présence d'une école spécialisée dans la commune).