



L'inclusion au Luxembourg vue par les acteur-trice-s scolaires

Martine Frising¹, Anne-Marie Muller¹ & Émilie Jacobs²

Le paysage éducatif au Luxembourg a été modifié par une multitude de réformes et de changements législatifs dans le domaine de l'inclusion scolaire. Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de mieux comprendre et d'apprécier la mise en œuvre de l'inclusion telle qu'elle est perçue par les différent-e-s acteur-trice-s de l'inclusion scolaire au Luxembourg. Dans ce but, la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000) a été privilégiée dans l'étude à la naissance du présent article. Selon cette théorie, plus les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation sont satisfaits, plus les acteur-trice-s impliqué-e-s dans les projets d'inclusion seront motivé-e-s et s'engageront dans de tels projets, assurant ainsi la qualité de ces derniers.

Dans l'optique d'évaluer la satisfaction de ces trois besoins, l'étude a interrogé en 2022 des enseignant-e-s des écoles fondamentales publiques et des lycées publics, des instituteur-trice-s spécialisé-e-s dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (I-EBS), des membres d'équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (ESEB), des intervenant-e-s spécialisé-e-s des Centres de compétences ainsi que des élèves à besoins spécifiques et leurs parents (OEJQS, 2023). La présente contribution s'attache aux groupes d'acteur-trice-s détaillé-e-s au tableau 1.

Tab. 1 : Groupes d'acteur-trice-s étudiés

Acteur-trice-s scolaires	N Questionnaires distribués	N Questionnaires complétés ³	Taux de réponse
<i>Enseignant-e-s du fondamental (titulaires de classe C2-C4) et du secondaire (ESC, ESG et VP)</i>	7.819	482	6,1 %
<i>I-EBS</i>	125	41	32,8 %
<i>Membres de l'ESEB intervenant aux niveaux fondamental et secondaire</i>	479	86	18,0 %
<i>Intervenant-e-s spécialisé-e-s des Centres de compétences</i>	325	56	17,2 %

1: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.

2: UCLouvain.

3: Taux de remplissage de >50 % pour un temps de complétion de >15 min.



Le taux de réponse est peu élevé pour certain·e·s acteur-trice·s. C'est pourquoi des analyses de comparaison de moyennes sur les variables individuelles ont été effectuées entre l'échantillon et la population pour vérifier leur représentativité.

Ci-dessous, nous présentons certains résultats descriptifs concernant les sentiments de *compétence*, *d'affiliation* et *d'autonomie*.⁴

Concernant le *sentiment de compétence*, premier indicateur issu de la théorie de l'autodétermination, plusieurs dimensions ont été évaluées : le sentiment de compétence à gérer une classe ou un groupe d'élèves (4 items), le sentiment de compétence à mettre en place des stratégies pédagogiques (5 items) et le sentiment de compétence à enseigner à des élèves à besoins spécifiques (5 items).

Les résultats illustrés à la figure 1 indiquent que les acteur-trice·s scolaires se perçoivent comme compétent·e·s. Les scores moyens se situent en effet au-dessus du seuil (3 points).

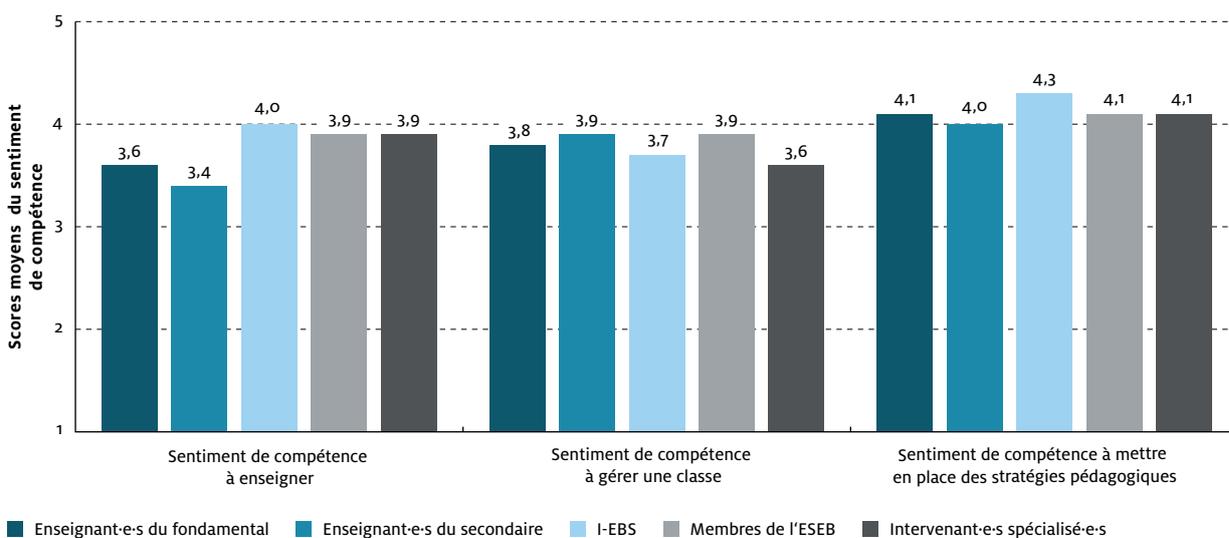
Une analyse plus approfondie montre que concernant leurs compétences à enseigner, les I-EBS, les membres de l'ESEB et les intervenant·e·s spécialisé·e·s indiquent se sentir plus confiant·e·s que les enseignant·e·s pour

évaluer avec précision le niveau de compréhension des élèves ou concevoir des tâches d'apprentissage adaptées aux besoins spécifiques des élèves (OEJQS, 2023).

À propos de la gestion de classe, les acteur-trice·s scolaires se sentent plus compétent·e·s pour inciter les élèves à respecter les règles plutôt que de maîtriser les comportements perturbateurs. De même, les acteur-trice·s interrogé·e·s semblent à l'aise dans la mise en œuvre de stratégies pédagogiques, en particulier pour proposer des explications alternatives. Ils·elles semblent moins confiant·e·s face à l'utilisation d'une variété de stratégies pour évaluer un niveau d'apprentissage. Parallèlement, les enseignant·e·s évaluent de manière plutôt neutre leurs propres compétences à mettre en place des pratiques différenciées.

Parmi dix catégories de besoins spécifiques⁵, il a en outre été demandé aux différent·e·s acteur-trice·s dans quelle mesure ils·elles se sentaient capables de proposer un enseignement adapté à des élèves présentant l'un de ces besoins. Les acteur-trice·s scolaires se sentent les plus compétent·e·s face à des élèves présentant un haut potentiel intellectuel, un trouble de l'attention (avec ou sans hyperactivité), un trouble spécifique de l'apprentissage, un trouble du développement moteur ou intellectuel, mais des différences ont été identifiées entre les groupes d'acteur-trice·s.

Fig. 1: Sentiment de compétence des acteur-trice-s scolaires



4: Les réponses proposées pour les différents items s'étagaient sur une échelle de Likert à 5 points, à savoir (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) ni d'accord, ni en désaccord ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

5: Ces dix catégories sont les suivantes : trouble du développement intellectuel ; trouble socio-émotionnel ; trouble du développement moteur ; trouble du spectre de l'autisme ; déficience visuelle ; déficience auditive ; trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité ; troubles spécifiques des apprentissages comme la dyslexie ou la dyscalculie ; trouble de la parole et du langage ; haut potentiel intellectuel.



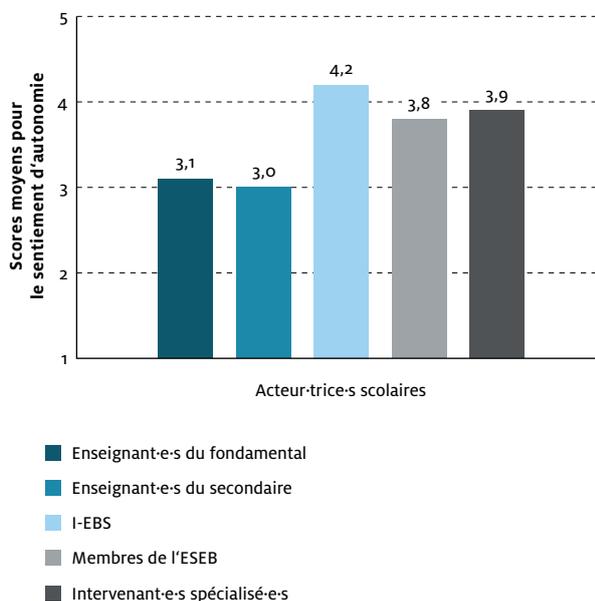
Tab. 2: **Sentiment de compétence à enseigner à des élèves présentant des besoins spécifiques selon les groupes d'acteur·trice·s scolaires**

Acteur·trice·s scolaires	Sentiment de compétence faible			Sentiment de compétence élevé		
	← plus faible			→ plus élevé		
Enseignant·e·s du fondamental	Trouble du spectre de l'autisme	Trouble socio-émotionnel	Trouble du développement intellectuel	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité	Trouble spécifique de l'apprentissage	Haut potentiel intellectuel
Enseignant·e·s du secondaire	Trouble du développement intellectuel	Trouble du spectre de l'autisme	Trouble socio-émotionnel	Trouble du développement moteur	Trouble spécifique de l'apprentissage	Haut potentiel intellectuel
I-EBS	Trouble du spectre de l'autisme	Déficience visuelle	Déficience auditive	Trouble du développement intellectuel	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité	Trouble spécifique de l'apprentissage
Membres de l'ESEB	Déficience visuelle	Déficience auditive	Haut potentiel intellectuel	Trouble du développement intellectuel	Trouble spécifique de l'apprentissage	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité
Intervenant·e·s spécialisé·e·s	Déficience visuelle	Haut potentiel intellectuel	Trouble du spectre de l'autisme	Trouble du développement intellectuel	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité	Trouble spécifique de l'apprentissage

Le tableau 2 présente les degrés de sentiment de compétence à enseigner à des élèves présentant certains besoins spécifiques selon les groupes d'acteur·trice·s scolaires examinés. La partie de gauche montre les trois degrés les plus faibles de sentiment de compétence alors que la partie droite présente les trois degrés les plus élevés.

Le deuxième indicateur concerne le *sentiment d'autonomie* des acteur·trice·s scolaires à s'engager librement dans les projets d'inclusion et à les mettre en œuvre. La figure 2 montre que le besoin d'autonomie des enseignant·e·s ne semble que partiellement comblé, alors que celui des I-EBS, des membres de l'ESEB et des intervenant·e·s spécialisé·e·s semble davantage satisfait.

Fig. 2: **Sentiment d'autonomie des acteur·trice·s scolaires**





En général, les acteur·trice·s indiquent se sentir suffisamment libres de mener leur enseignement et de choisir leurs méthodes pédagogiques. Il y a cependant des nuances dans les perceptions en fonction des groupes d'acteur·trice·s. Les enseignant·e·s paraissent motivé·e·s à poursuivre leur engagement dans les projets d'inclusion ; néanmoins, ils·elles ont indiqué dans le questionnaire leur souhait d'être davantage impliqué·e·s et consulté·e·s dans la répartition des élèves au sein de leur propre classe. Il faut noter que pour les I-EBS, les membres de l'ESEB et les intervenant·e·s spécialisé·e·s, accompagner des élèves à besoins spécifiques est un choix professionnel initial et dès lors délibéré, contrairement aux enseignant·e·s. Toutefois, malgré des avis variés, les enseignant·e·s ont indiqué avoir été conscient·e·s de l'éventualité d'un devoir d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques au sein de leur classe, avec cette nuance que les enseignant·e·s de l'enseignement secondaire le semblent moins que les enseignant·e·s du fondamental.

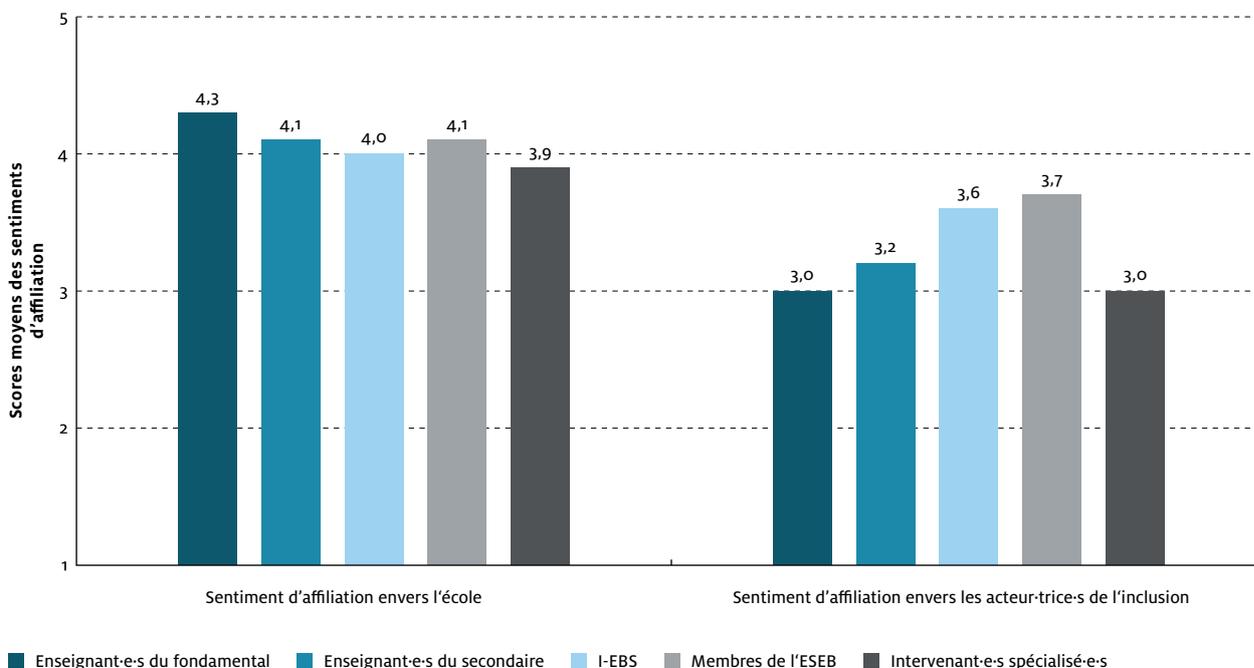
Le troisième et dernier indicateur examiné est le *sentiment d'affiliation*, englobant à la fois le sentiment

d'appartenance et le sentiment d'être en lien avec des personnes revêtant une importance particulière. Dans le cadre de la présente étude, nous avons opéré une distinction entre les sentiments d'affiliation, d'une part, envers l'école, en ce compris les collègues enseignant·e·s et de l'autre, envers les acteur·trice·s scolaires impliqué·e·s dans l'inclusion, comme les I-EBS, les membres de l'ESEB ou encore les intervenant·e·s spécialisé·e·s des Centres de compétences.

La figure 3 montre que les enseignant·e·s du fondamental et des lycées, ainsi que les I-EBS et les membres de l'ESEB, rapportent un sentiment d'affiliation affirmé envers leur établissement et leurs collègues enseignant·e·s.

Les enseignant·e·s, en revanche, manifestent une affiliation moindre envers les autres acteur·trice·s impliqué·e·s dans les projets d'inclusion. Les enseignant·e·s, les I-EBS et les intervenant·e·s spécialisé·e·s indiquent ne pas avoir assez de soutien pour mettre en place l'inclusion. Pour autant, tou·te·s les acteur·trice·s indiquent recevoir un soutien suffisant de la part de leurs homologues (OEJQS, 2023).

Fig. 3: **Sentiment d'affiliation envers l'école et envers les acteur·trice·s scolaires des projets d'inclusion scolaire**





Discussion et conclusion

Dans l'ensemble, les acteur·trice·s scolaires se sentent compétent·e·s dans leurs rôles, notamment en ce qui concerne l'enseignement, l'encadrement et la gestion des groupes d'élèves. Pour leur *sentiment de compétence* à enseigner, les enseignant·e·s semblent rencontrer plus de défis lorsqu'il s'agit d'évaluer avec précision le niveau de compréhension des élèves ou de concevoir des tâches d'apprentissage adaptées aux besoins spécifiques. Une analyse complémentaire de comparaison de moyennes (analyse MANOVA) fait apparaître en effet que les I-EBS, les membres de l'ESEB et les intervenant·e·s spécialisé·e·s indiquent se sentir plus confiant·e·s dans ce domaine que les enseignant·e·s ($F = 20.649$; $p = .000$; $\eta^2 = .11$). Ces constats étaient attendus étant donné la formation initiale spécifique de ces accompagnateur·trice·s. Cela soulève néanmoins des questions concernant la mise en place effective de la différenciation pédagogique, dont l'enjeu principal est la considération de l'hétérogénéité de la classe (Tomlinson & McTighe, 2010). Forget et Lehraus (2015) indiquent que la différenciation est principalement mise en place par les enseignant·e·s grâce à des adaptations du contenu (telles que des adaptations temporelles ou du nombre de tâches à réaliser), ainsi que de la structure d'apprentissage (par exemple la création de groupes sans considérer les profils spécifiques des élèves). Bien que les enseignant·e·s déclarent se sentir assez compétent·e·s dans l'exercice de leur métier, ce sentiment est, comme attendu, mis à l'épreuve quand il s'agit d'enseigner à des élèves présentant des besoins spécifiques. En général, tou·te·s les acteur·trice·s interrogé·e·s se sentent moins confiant·e·s face à l'encadrement des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme et plus confiant·e·s face à des élèves présentant des troubles d'apprentissage. Une formation initiale axée davantage sur la gestion de l'hétérogénéité en classe ainsi que sur les principes de la différenciation pédagogique permettrait de renforcer le *sentiment d'autonomie*.

Au niveau du *sentiment d'autonomie*, les données indiquent que les enseignant·e·s se sentent moins libres de s'engager pleinement dans les projets d'inclusion en comparaison avec les autres acteur·trice·s scolaires. Afin de favoriser les échanges de bonnes pratiques et le

partage de conseils entre professionnel·le·s expérimenté·e·s, il conviendrait d'impliquer et de consulter davantage les enseignant·e·s ainsi que d'assurer des échanges réguliers entre tou·te·s les acteur·trice·s scolaires.

Les résultats liés au *sentiment d'affiliation* dévoilent plusieurs éléments cruciaux, notamment le soutien perçu au sein de l'établissement, la disponibilité et la proximité des acteur·trice·s ressources, l'implication des enseignant·e·s dans les projets d'inclusion dès leurs conception, et une mutualisation des expertises grâce à la collaboration multiprofessionnelle, au sein et en dehors de l'établissement. La collaboration multiprofessionnelle se révèle un facteur essentiel pour favoriser la mise en commun ainsi que le partage de connaissances, d'expertise et d'expérience entre professionnels, dans le but d'aider et d'accompagner chaque individu (D'Amour et al., 1999).

Le bien-être des élèves à besoins spécifiques doit toujours être l'objectif central des projets d'inclusion scolaire. Or, bien que nous ayons constaté un fort sentiment d'affiliation chez les acteur·trice·s scolaires, il en va autrement pour les élèves à besoins spécifiques, dont le besoin d'affiliation ne semble pas comblé (OEJQS, 2023). Le défi de l'inclusion scolaire reste encore réel.

Pour plus d'informations sur le sujet, nous renvoyons le·la lecteur·trice aux rapports thématiques A et B de l'OEJQS concernant la situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg, ainsi que la factsheet 5 dans la présente publication.

Références

- D'Amour, D., Sicotte, C. & Levy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 3(17), 67–94.
- Forget, A. & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe: qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants. *Formation et profession*, 23(3), 70–84.
- OEJQS. (2023). La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg. Rapport de recherche. Walferdange: OEJQS.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.
- Tomlinson, C.-A. & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal: Chenelière Éducation.