

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

SOUTENIR L'INCLUSION SCOLAIRE D'ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS  
PARTICULIERS EN PRIMAIRE QUAND ON EST NÉO-CONTRACTUEL EN  
FRANCE

ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
TAMARA JOISSAINT

JUILLET 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

## Table des matières

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>6</b>
<b>CHAPITRE I.....</b>	<b>8</b>
<b>PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>8</b>
1.1.    ÉVOLUTION DES REGARDS SUR LES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS.....	8
1.2.    DES ENJEUX DE L'INCLUSION SCOLAIRE .....	11
1.2.1. <i>L'importance du rôle de l'enseignant contractuel et de sa formation .....</i>	<i>11</i>
1.2.2. <i>Défis liés à la mise en œuvre de l'inclusion.....</i>	<i>15</i>
1.3.    QUESTION DE RECHERCHE .....	16
<b>CHAPITRE II.....</b>	<b>18</b>
<b>CADRE DE RÉFÉRENCE CONCEPTUEL .....</b>	<b>18</b>
2.1. DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE À L'INCLUSION SCOLAIRE : UN CHANGEMENT DE PARADIGME .....	18
2.1.1. <i>L'intégration scolaire.....</i>	<i>19</i>
2.1.2. <i>Une vision médicale des besoins éducatifs particuliers .....</i>	<i>20</i>
2.1.3. <i>Vers une vision contextuelle de l'inclusion scolaire .....</i>	<i>22</i>
2.2. LES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS .....	24
2.2.1. <i>Des cadres d'actions pour comprendre la notion de besoins éducatifs particuliers en France .....</i>	<i>24</i>
2.2.2. <i>La démarche de reconnaissance des besoins .....</i>	<i>25</i>
2.2.3. <i>Le terme de besoins éducatifs particuliers comme catégorie de classement .....</i>	<i>27</i>
2.3. LES NÉO-CONTRACTUELS ET LEUR QUALIFICATION DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS .....	31
2.3.1. <i>Contexte de recrutement des néo-contractuels .....</i>	<i>31</i>
2.3.2. <i>Enjeux de qualification des néo-contractuels.....</i>	<i>33</i>
2.3.3. <i>Vers une définition des néo-contractuels.....</i>	<i>34</i>
2.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	35
<b>CHAPITRE III .....</b>	<b>36</b>
<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>36</b>
3.1. POPULATION DE L'ÉTUDE .....	36
3.2. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS .....	37
3.3. PRÉSENTATION DES PROFILS DES PARTICIPANTS .....	38
3.4. MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES ET DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE.....	39
3.5. MÉTHODE D'ANALYSE DE DONNÉES .....	40

<b>CHAPITRE IV.....</b>	<b>43</b>
<b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>43</b>
4.1. LES DIFFICULTÉS DES NÉO-CONTRACTUELS FACE AUX CLASSES DITES DIFFICILES .....	43
4.2. DIFFICULTÉS DE MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT ADAPTÉ.....	46
4.3. LE MANQUE DE RESSOURCES HUMAINES ET MATÉRIELLES .....	48
4.4. LE SURCHARGE DE TRAVAIL .....	50
4.5. L'ÉPUISEMENT DU TRAVAIL DE L'INCLUSION SCOLAIRE .....	51
4.6. LA COLLABORATION .....	53
4.6.1. <i>Des interactions avec les collègues titulaires</i> .....	53
4.6.2. <i>Des interactions avec les accompagnants d'élèves en situation de handicap</i> .....	55
4.6.3. <i>Des interactions avec les parents</i> .....	56
4.7. L'IMPORTANCE DE LA RECHERCHE DE SOUTIEN .....	57
4.8. BESOIN DE FORMATION NÉCESSAIRE.....	59
4.9. COMPRÉHENSION DE L'INCLUSION SCOLAIRE .....	62
<b>CHAPITRE V.....</b>	<b>65</b>
<b>DISCUSSIONS DES RÉSULTATS .....</b>	<b>65</b>
5.1. LE TRAVAIL DE L'ACCUEIL DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS.....	65
5.2. <i>Le travail pédagogique</i> .....	67
5.3. <i>La surcharge de travail</i> .....	68
5.4. L'ÉPUISEMENT DU TRAVAIL DE L'INCLUSION SCOLAIRE .....	70
5.5. LES ENJEUX DE LA COLLABORATION .....	72
5.5.1. <i>Collaboration avec les autres collègues</i> .....	72
5.5.2. <i>Collaboration avec les accompagnants d'élèves en situation de handicap</i> .....	73
5.5.3. <i>Collaboration avec les parents</i> .....	74
5.6. À LA RECHERCHE DE SOUTIEN POUR GÉRER LE TRAVAIL D'INCLUSION .....	75
5.7. BESOIN DE FORMATION IDENTIFIÉ .....	77
5.8. L'APPROPRIATION DE L'INCLUSION .....	78
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>80</b>
LIMITES DE L'ÉTUDE .....	84
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>86</b>
<b>ANNEXE : GUIDE D'ENTRETIEN.....</b>	<b>97</b>
<b>ANNEXE II : TABLEAU DE CODAGE POUR LE REGROUPEMENT DES DONNÉES .....</b>	<b>99</b>

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à la professeure Nadia Rousseau, qui a cru en moi et accepté de m'accompagner dans ce projet. Je la remercie pour le temps considérable qu'elle a consacré à la lecture et à la correction de mon travail. Son soutien, notamment dans les moments de doute et d'incertitude, m'a souvent donné la force pour persévérer et mener à terme ce mémoire par essai. Les mots me manquent pour lui témoigner ma reconnaissance.

Je remercie également de manière toute spéciale la professeure Geneviève Bergeron, pour avoir accepté de co-diriger cette recherche. Son engagement, ses conseils avisés, ainsi que ses commentaires et suggestions éclairés ont grandement contribué à la qualité et à l'aboutissement de ce travail. Je vous exprime ma reconnaissance la plus sincère.

Mes remerciements s'adressent aussi à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et au Département des sciences de l'éducation, qui m'ont offert l'opportunité de réaliser cette maîtrise au sein de cette institution, avec une équipe d'enseignants et de membres du personnel remarquable. Je remercie également mes collègues étudiants pour leur soutien tout au long de ce parcours.

Je tiens à remercier toutes les personnes (enseignants et étudiants) qui ont formulé des commentaires pertinents et offert des conseils précieux lors de la présentation de mon projet en décembre 2024. Leurs remarques m'ont permis d'améliorer mon travail.

Je remercie la Fondation de l'UQTR pour le financement qui m'a été accordée. Je remercie également Mesdames Nadia Rousseau et Geneviève Bergeron pour la bourse de soutien à la recherche qu'elles m'ont octroyée. Grâce à ces appuis financiers, j'ai pu consacrer ma dernière session entièrement à mon projet de recherche et achever sereinement mon programme d'études.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à l'ensemble des enseignants contractuels ayant participé à l'enquête et accepté de répondre à mes nombreuses

questions. Mes remerciements vont également aux deux informateurs relais qui ont facilité le recrutement d'enseignants qui ont participé à l'enquête.

Je remercie du fond du cœur mon fils, Kévin Joissaint, qui a enduré mes absences et sacrifices imposés par cette aventure académique. Ma gratitude va aussi à mon époux, Kenson Joissaint, pour son soutien indéfectible, ses conseils, ses commentaires constructifs, et surtout ses relectures. Sa patience, sa compréhension, ses sacrifices et ses encouragements ont été une source constante de force pour moi.

Je remercie enfin ma mère qui a toujours cru en moi et n'a cessé de m'encourager à persévérer.

À toutes celles et tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail, merci infiniment. Votre soutien m'a été inestimable.

## INTRODUCTION

Ces dernières années, l'éducation nationale en France fait face à une pénurie de candidats dans les concours de recrutement des enseignants (Perier, 2016). Pour pallier ce problème, les services départementaux ont recouru au recrutement de personnes contractuelles pour combler les postes vacants. Ces contractuels n'ont souvent pas de formation dans le domaine de l'enseignement, encore moins sur la question d'approches et pratiques inclusives. Leur nouveauté dans le domaine de l'enseignement associée à leur statut de contractuel permet de les qualifier de néo-contractuel. Selon un rapport de la Cour des comptes (2023) en France, ces contractuels n'ont pas reçu de réelles formations continues au cours de la première année de leur entrée en fonction. Or, en plus d'assurer l'apprentissage pour les élèves sans demande d'éducation spéciale, ils sont souvent appelés à assurer l'apprentissage des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Le problème ici réside dans le fait que les néo-contractuels, n'ayant pas suivi un cursus scolaire destiné à l'enseignement, peuvent faire preuve d'un manque de compétences pédagogiques essentielles pour bien transmettre les connaissances (Alexandre, Sylvain et Raymond, 2024).

Il est très important de le préciser dès le début : les néo-contractuels détiennent au moins un baccalauréat dans un domaine universitaire, c'est l'un des critères de sélection avant l'embauche. Néanmoins, ils n'ont souvent pas de qualification dans le domaine de l'enseignement. Et c'est là tout l'enjeu de ce projet de recherche. En effet, si on se base sur le postulat selon lequel l'adoption des approches et pratiques inclusives dans la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers demande de l'expérience et une formation professionnelle adaptée, notamment une certaine connaissance des approches et pratiques inclusives, comment les néo-contractuels du primaire en France ont-ils vécu l'enseignement à visée inclusive ?

L'objectif de cette étude est de comprendre le vécu des néo-contractuels du primaire en France lorsqu'il s'agit d'assurer l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur groupe classe. Il vise aussi à comprendre comment les néo-

contractuels arrivent à affronter les défis de l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il cherche également à identifier les besoins de formation des néo-contractuels, selon leur point de vue, pour mieux agir dans leurs tâches d'enseignant. Pour atteindre cet objectif, cette recherche est inscrite dans une démarche qualitative de type exploratoire visant à saisir le sujet traité à partir du point de vue des néo-contractuels qui ont vécu cette situation. Ainsi, des entretiens individuels ont été réalisés avec cinq enseignants contractuels exerçant au primaire France.

C'est à partir de ces premières réflexions sur l'objet de notre recherche que s'est construite l'organisation du présent mémoire par essai. L'argumentation s'articule autour de cinq chapitres. Le premier chapitre, intitulé « Problématique », contextualise les enjeux liés à l'objet d'étude et formule la question de recherche. Le deuxième chapitre, intitulé « Cadre de référence conceptuel », a pour objectif de clarifier les trois concepts clés mobilisés dans ce travail — l'inclusion scolaire, les élèves à besoins éducatifs particuliers et les enseignants néo-contractuels — de même que de construire un cadre théorique permettant d'interpréter et de discuter les résultats obtenus. Le troisième chapitre, intitulé « Méthodologie », présente les démarches méthodologiques adoptées. Il expose les choix des méthodes ainsi que leur justification. Le quatrième chapitre, intitulé « Présentation des résultats », met en avant les principaux résultats issus de l'enquête de terrain. Le cinquième chapitre, intitulé « Le travail d'inclusion : discussion des résultats », propose une analyse et une discussion des résultats. Enfin, l'argumentaire termine par une conclusion générale qui synthétise les principaux constats et souligne les limites de l'étude.

# **CHAPITRE I**

## **PROBLEMATIQUE**

L'évolution de la prise en charge éducative des élèves à besoins éducatifs particuliers en France s'inscrit dans une dynamique historique marquée par des changements de paradigme successifs. D'une logique médicale et ségrégative centrée sur la déficience individuelle, les politiques de l'école sont progressivement passées à des modèles d'intégration, puis d'inclusion, qui mettent davantage l'accent sur l'environnement scolaire, les droits des élèves et la nécessité d'une adaptation continue du système éducatif français. Cette transformation n'est pas linéaire: elle reflète des tensions entre logiques d'exclusion et visées universalistes, entre contraintes institutionnelles et volontés politiques. Comprendre cette évolution historique permet de mieux saisir les enjeux contemporains de l'inclusion scolaire, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants, les pratiques pédagogiques et la structuration des dispositifs d'accompagnement. C'est à partir de ce cadre que cette section propose de retracer les grandes étapes de l'histoire de l'éducation spécialisée en France, en mettant en lumière les continuités, les ruptures et les implications de l'arrivée des enseignants contractuels pour la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

### **1.1. Évolution des regards sur les élèves à besoins éducatifs particuliers**

Historiquement, l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en France a connu trois grandes étapes. Dans la première, le handicap ou la déficience qui caractérise la particularité de ces enfants a été considéré comme une maladie (Plaisance, 2010). Il a commencé avec l'éducation des enfants « déficients » sensoriels au XVIII<sup>ème</sup> siècle ; les enfants porteurs de handicap, considérés comme « anormaux » par les spécialistes de l'époque, s'orientèrent vers une prise en charge médicalisée (Plaisance et Schneider, 2013). Dans ce contexte, Alfred Binet et Théodore Simon (1907) ont

proposé alors l'essai des écoles et des classes spéciales pour les « anormaux ». Les cas considérés comme « anormaux » étaient les « arriérés » et les enfants dont l'école ordinaire et l'hôpital ne voulaient pas. Le paradoxe est que l'école les trouvait trop peu normaux et l'hôpital pas assez malades (Plaisance, 2010).

La deuxième étape consiste à un changement de registre : on est passé de l'éducation spéciale à l'intégration scolaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette nouvelle appellation a vu le jour au début des années 1980. Cette mesure a été prise dans le cadre de l'application de la Loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes porteuses de handicap. Cette loi préconisait « l'obligation éducative pour tout type de handicap » (Plaisance et Schneider, 2013, p. 90). Selon Plaisance et Schneider (année), l'intégration scolaire a différentes formes : l'intégration individuelle qui s'explique par la présence d'enfants en situation de handicap en classe ordinaire; l'intégration collective caractérisée par le regroupement d'enfants selon leur type de handicap dans une classe particulière, insérée dans une école commune; des intégrations à temps partiel selon lesquelles les enfants peuvent passer d'un type de scolarisation à un autre, du spécial à l'intégratif (Plaisance et Schneider, 2013). L'intégration scolaire est caractérisée par un accompagnement disponible et adapté aux situations des élèves en fonction de leur besoin, accompagnement dont ils ne bénéficient pas en dehors des structures scolaires spécialisées. C'est ce que certains auteurs qualifient de retraits ségrégatifs de la classe (Bergeron et al., 2024).

Dans la troisième étape, on est passé du mot intégration à celui d'inclusion. Ce choix coïncide avec la conférence réalisée conjointement par les chefs du secrétariat du fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), du programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), de l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et de la Banque mondiale, qui s'est tenue à Jomtien, en Thaïlande en mars 1990 (Plaisance, 2010). L'élément fondamental qui est sorti de cette conférence est le fait que les acteurs se sont mis d'accord pour mettre en place dans leur pays respectif des mécanismes pour favoriser l'« éducation pour tous ». L'idée d'une éducation pour tous vise à corriger les manques en termes d'infrastructures et de ressources pour accueillir les enfants à besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires. Cela donne sens à l'idée d'inclusion scolaire de ces enfants.

L'utilisation de la notion d'inclusion à la place d'intégration est inscrite dans une nouvelle approche sur la prise en compte des situations de handicap des enfants. Cette approche ne s'attarde pas sur le côté « normal » ou « anormal » que génère le handicap (Plaisance, 2010). Elle cherche plutôt à saisir les situations sociales qui caractérisent le handicap (Bélanger et Duchesne, 2010). En d'autres termes, le handicap est défini et inscrit dans son contexte social. Le choix du terme « inclusion » est justifié aussi parce qu'il traduit mieux la volonté de mettre un terme aux discriminations et aux ségrégations à l'école (Garel, 2010). Dans un système d'inclusion scolaire, les enfants concernés sont considérés comme des membres à part entière dans l'établissement et font partie de la communauté scolaire au même titre que les autres (Plaisance et Schneider, 2013).

En 1994, lors d'une conférence réalisée par le Gouvernement espagnol avec la collaboration de l'UNESCO à Salamanque, les préconisations consistaient à passer progressivement de l'éducation traditionnelle « spéciale » à l'éducation « inclusive » mais aussi du vocabulaire de handicap à celui des « besoins éducatifs spéciaux » (Plaisance, 2010). Lors de cette conférence, un cadre d'action pour les besoins éducatifs particuliers a été adopté. Ce cadre définit les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs particuliers. Les objectifs des décisions qui ont été prises lors de la conférence de Salamanque avaient pour finalités de travailler à la création d'écoles pour tous, c'est-à-dire des établissements capables d'accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs différences, mais surtout de les aider dans leur apprentissage en apportant un support matériel et humain aux besoins individuels de chacun. Le principe fondamental de l'école inclusive selon l'UNESCO est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun (UNESCO, 2020). L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins éducatifs particuliers, avec incapacités ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres (UNESCO, 2020.)

## **1.2. Des enjeux de l'inclusion scolaire**

Si le concept d'inclusion est celui qui a été choisi pour remplacer celui d'« intégration» qui faisait obligation aux personnes en situation de handicap de devoir faire un effort pour s'intégrer, c'est parce qu'il prend en compte les différences individuelles et les besoins uniques de chaque enfant, plutôt que de les considérer comme des éléments interchangeables et homogènes. L'inclusion reconnaît la valeur de chaque individu et célèbre la diversité tout en offrant des espaces de rencontre et de collaboration pour construire une communauté bienveillante (Plaisance et Schneider, 2013; Rousseau et al., 2013). L'effort est désormais mis sur la formation des enseignants et les autres personnels éducatifs pour pouvoir accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers autant qu'il est possible de le faire.

### **1.2.1. L'importance du rôle de l'enseignant contractuel et de sa formation**

Depuis la loi de 2005 portant sur l'inclusion scolaire des élèves, de nouvelles filières de spécialisation sont créées en France, notamment la formation pour le certificat d'aptitude aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPEI) et aussi de nouveaux modules sont introduits dans les cursus des programmes de formation des enseignants. Cela fait partie d'une politique éducative globale envers l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Dans le contexte actuel de pénurie d'enseignants, la France a recours à un nombre croissant d'enseignants contractuels pour combler les postes vacants dans les écoles. Si cette mesure vise à pallier le manque de personnel, elle soulève néanmoins des questions sérieuses quant à son effet sur la qualité des apprentissages. En effet, l'enjeu d'intégration d'enseignants contractuels est un sujet d'actualité en France, parce qu'il met en lumière l'ampleur du phénomène de la pénurie des enseignants et ses conséquences sur le système éducatif français (Betron et Buisson-Fenet, 2022). De nombreux facteurs sont à la base de ce phénomène, tels que la diminution du nombre de diplômés dans le domaine de l'enseignement, l'accroissement du nombre des retraités au sein du personnel enseignant, les conditions de travail (surcharge de travail,

gestion de la diversité des élèves), ainsi qu’une rémunération considérée comme précaire pour attirer de nouveaux talents (Betron et Buisson-Fenet, 2022; Lohier, 2023). L’intégration de ces contractuels suscite des débats sur les compétences de ces enseignants (Lohier, 2023). Ces débats mettent souvent en exergue comment le processus d’intégration des enseignants contractuels peut remettre en question la qualité de l’enseignement des élèves.

En outre, le problème de formation du personnel scolaire, notamment des enseignants contractuels, reste un enjeu majeur pour les politiques publiques envers l’inclusion scolaire en France. L’un des aspects qui est souvent relayé dans les débats publics, ces dernières années, concerne la formation des enseignants contractuels. Ces derniers ne sont pas recrutés selon les procédures qui encadrent les concours de recrutement des enseignants titulaires. Ils sont généralement recrutés à travers un entretien avec des inspecteurs des services scolaires du département potentiel d’affectation (Betron et Buisson-Fenet, 2022; Lohier, 2023). Néanmoins, compte tenu du processus de leur recrutement, de la rapidité dans leur prise de poste et de l’organisation de leur temps de travail, l’accès à la formation professionnelle après le recrutement est très difficile pour les enseignants contractuels (Lohier, 2023). Si le décret du 29 août 2016 relatif aux agents contractuels de l’enseignement prévoit une formation adaptée à l’emploi pour ces professionnels, selon un rapport récent de la Cour des comptes (2023), l’accès à cette formation reste très limité : « Cette formation s’effectue en un ou deux jours traitant principalement des informations sur l’environnement professionnel et le cadre d’exercice des futures fonctions » (p. 44). De plus, en tenant compte du manque d’enseignants remplaçants, l’inscription dans cette formation s’étale sur toute l’année scolaire, par conséquent, il est difficile pour les Académies<sup>1</sup> d’offrir cette formation à tous les enseignants contractuels avant leur première prise de poste effective. Ce tableau décrit le réel problème de formation des contractuels et, par voie de conséquence, l’enjeu pour l’éducation inclusive.

Les débats portant sur la formation des enseignants contractuels soulèvent les enjeux pour l’apprentissage. Ils mettent en avant la manière dont l’intégration d’enseignants

---

<sup>1</sup> En comparaison, les Académies correspondent aux centres de services scolaires dans le modèle québécois.

contractuels peut influencer le processus d'apprentissage des élèves, notamment ceux et celles présentant une demande d'éducation spécifique. En effet, les enseignants contractuels, n'ayant pas suivi un cursus scolaire destiné à l'enseignement, peuvent faire preuve d'un manque de compétences pédagogiques essentielles pour bien transmettre les connaissances (Alexandre et al., 2024). En effet, la formation initiale des enseignants comprend non seulement l'acquisition des savoirs sur les matières à enseigner, mais aussi des stratégies spécifiques pour gérer la diversité des élèves en classe, pour favoriser l'apprentissage et pour instaurer un climat de travail propice (Alexandre et al., 2024.).

L'enjeu de la formation pour les enseignants ne réside pas seulement dans leur préparation à un lieu de travail, mais aussi, comme l'a souligné Beckers (2007), à exercer dans un champ professionnel donné. Les enseignants contractuels, n'ayant pas suivi le cursus à l'enseignement, peuvent se retrouver démunis face à des situations complexes comme le cas des élèves à besoins éducatifs particuliers. Par exemple, la maîtrise pour un enseignant contractuel de pouvoir discerner la différence entre les difficultés d'apprentissage et les troubles d'apprentissage ou entre les difficultés scolaires liées à la langue et à la culture de même que celles liées à l'apprentissage et à l'adaptation peut être compliqué et requiert plus de formations et de préparations spécifiques (Gosselin-Gagné, 2018; Jacobs, 2018; Potvin, 2017). Sans formation à l'enseignement, cela peut complexifier la tâche des enseignants qui manquent de connaissances suffisantes quant aux pratiques inclusives et cela limiterait par la même occasion leur champ d'actions en termes d'approches pédagogiques inclusives. Certaines recherches effectuées aux États-Unis et au Québec ont justement montré que l'intégration des enseignants moins formés pourrait entraîner des conséquences négatives sur l'apprentissage des élèves (Harnois et Sirois, 2022). D'autres travaux de recherche montrent que la qualité de l'enseignant exerce une influence directe sur la motivation des élèves alors qu'un enseignement de mauvaise qualité pourrait les décourager face à des difficultés qu'ils rencontrent, aggravant ainsi les écarts de performance scolaire (Martel, 2009).

Dans un rapport de recherche réalisé par Rousseau et Point sur les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves, les chercheurs ont identifié plusieurs

facteurs pouvant favoriser mais aussi défavoriser l'intégration et l'inclusion scolaire, il s'agit de « la personne enseignante et les pratiques collaboratives comme conditions favorables et la posture des acteurs scolaires et l'organisation scolaire comme conditions défavorables » (Rousseau et Point, 2015, p. 16). En effet, le rôle de l'enseignant est un élément clé de tout dispositif d'inclusion scolaire dans la mesure où la représentation qu'il fait des capacités des élèves porteurs de handicap ou en difficulté est une condition nécessaire au développement des pratiques inclusives (Rousseau et Point, 2015; Rousseau et al., 2017). Un autre obstacle observé dans les travaux de recherche est lié au changement de pratiques pédagogiques que l'inclusion scolaire apporte pour les personnels scolaires, notamment pour les enseignants (Bauer et al., 2019 ; Bergeron, 2014; Kamano et Benimas, 2017; Rousseau et Point, 2015; Rousseau et al., 2017). Certains membres du personnel enseignant peuvent être perplexes et afficher parfois une certaine réticence à embrasser le pas dans les approches et pratiques inclusives par crainte de se voir dévalorisés par rapport à leurs compétences ou par crainte de voir leurs sphères de compétences et d'interventions modifier et rétrécir (Rousseau et Point, 2015; Rousseau et al., 2017). De plus, la collaboration de l'enseignant avec l'ensemble de professionnels, notamment le personnel éducatif est une condition nécessaire de l'inclusion scolaire (Rousseau et al., 2017). Il est appelé aussi à collaborer avec les parents qui représentent un autre pilier du processus d'inclusion scolaire. Ces éléments mettent en évidence la nécessité d'avoir des enseignants formés et préparés pour soutenir le processus d'inclusion scolaire. Comment assurer ces tâches lorsque l'on est néo-contratuel avec peu de formation en enseignement, et surtout sur les enjeux de l'inclusion scolaire ?

Hormis les éléments évoqués précédemment, d'autres défis surviennent lorsque l'on parle du processus d'inclusion scolaire. C'est le cas notamment des connaissances de l'enseignant des pratiques et approches inclusives. Et cela est fondamental dans la compréhension des enjeux liés à cette problématique.

### **1.2.2. Défis liés à la mise en œuvre de l'inclusion**

Selon Rousseau et Thibodeau (2011), le remplacement de pratiques plutôt traditionnelles par des pratiques plus inclusives peut être vécu comme un processus déstabilisant, mais aussi peut diminuer la capacité des enseignants à réfléchir, à expliciter et à s'approprier les principes et les fondements de l'inclusion scolaire. Un autre enjeu est lié au fait que, face à la multiplicité des besoins éducatifs particuliers des élèves, la nature des tâches du personnel scolaire peut être très complexes et varient d'un milieu à l'autre et d'un élève à l'autre.

Dans une logique d'inclusion, les acteurs scolaires ont la responsabilité d'identifier et de travailler de manière à affronter les obstacles entravant l'apprentissage des élèves. Ils sont souvent amenés à déployer un effort collectif qui nécessite la collaboration de l'ensemble du personnel scolaire (Aucoin et Vienneau, 2015; Pirone et Tissot, 2020 ; Prud'homme, 2015). Dans ce contexte, les mécanismes institutionnels qui doivent être mis en place deviennent un enjeu majeur dans les politiques d'inclusion. Les mécanismes institutionnels dont il est question ici, renvoient aussi bien aux cadres réglementaires, à l'organisation institutionnelle et temporelle des activités scolaires, qu'aux mécanismes d'accueils, de suivi et de soutien à l'apprentissage de l'élève de même qu'aux pratiques pédagogiques, c'est-à-dire un soutien pour accompagner l'enseignant.

En outre, l'hétérogénéité des profils des élèves à besoins éducatifs particuliers et la multiplicité de leurs besoins peuvent se révéler être un autre obstacle de taille pour le personnel scolaire (Kamano et Benimmas, 2017; Mamprin, 2021; Rousseau et al., 2017). Dans certains cas, compte tenu des besoins diversifiés et de la complexité du travail d'inclusion, le professionnel scolaire peut avoir l'impression de ne pas avoir les compétences nécessaires pour intervenir adéquatement auprès de ces élèves (Bergeron et al., 2011; Rousseau et Thibodeau, 2011). Dans leur recherche, Rousseau et Thibodeau (2011) ont souligné le fait que certains membres du corps enseignant expriment ne pas être en mesure de cibler efficacement les difficultés des élèves.

Le passage d'une pratique pédagogique à une autre, impliquant un changement d'approche et de regard, exige un investissement important en temps et en énergie

(Rousseau et al., 2017). Les facteurs qui peuvent contribuer à abandonner ou à une faible mobilisation des pratiques inclusives sont justement un manque de connaissances de ces pratiques (Bergeron, 2014, 2015; Pirone et Tissot, 2020 ; Rousseau et Thibodeau, 2011 ; Vienneau, 2016). Bergeron (2014) a en effet souligné le manque de connaissance sur l'inclusion scolaire et sur les caractéristiques des élèves comme obstacles à l'inclusion scolaire. Hormis ces aspects, les acteurs scolaires peuvent voir dans les pratiques inclusives une sphère de mobilisation de temps et d'énergie sans pour autant avoir les ressources nécessaires pour y répondre, ce qui est susceptible d'accentuer leur charge de travail et leur épuisement (Kamano et Benimas, 2017). Bergeron (2014) a souligné le fait que le personnel scolaire ressentait un manque d'outils, de ressources et de soutien pour répondre aux besoins des élèves et vivait un sentiment d'impuissance et de frustration. Et cela peut entraîner une baisse de motivation et d'engagement au travail, d'efficacité personnelle, d'autorégulation et de qualité de vie (Mamprin, 2021). En prenant en compte tous ces enjeux, l'appropriation ainsi que la mise en œuvre des pratiques et approches inclusives constituent un défi pour les acteurs scolaires, en particulier pour les enseignants.

### **1.3. Question de recherche**

Si l'enjeu de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers et de leur apprentissage réside dans les politiques publiques de l'État, dans la mise en place des cadres réglementaires et des structures d'accueil et de soutien de même que dans la mobilisation des ressources, il demeure nécessaire de dire qu'il se situe aussi dans l'appropriation des approches et des pratiques inclusives par le personnel scolaire, notamment par les enseignants. Or, comme il a été souligné précédemment, ces derniers disent manquer de connaissances et de ressources, et les formations sur les pratiques inclusives en France sont relativement récentes dans les cursus universitaires. Ces formations restent encore sous-représentées dans les champs des compétences nécessaires pour devenir enseignant, notamment parce qu'elles intègrent le champ de la spécialisation au lieu de rester dans la sphère des fondamentaux. La posture d'un enseignant face à des difficultés sur lesquelles il n'a pas été formé et par conséquent pour lesquelles il n'est pas outillé devient un enjeu majeur pour l'adoption des pratiques

et des approches inclusives. Partant du principe fondateur que l'enseignement pour les enfants à besoins éducatifs particuliers demande de l'expérience (Rousseau et Point, 2015; Rousseau et al., 2017), une formation professionnelle adaptée et une connaissance pour la moindre minimale des pratiques inclusives, la question générale de recherche est : comment les néo-contractuels ont vécu l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers en primaire en France ?

## **CHAPITRE II**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE CONCEPTUEL**

Pour appréhender l'enjeu de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers au primaire en lien avec la nouveauté de certains enseignants dans le métier de l'enseignement en France ainsi que leur manque de formation et d'expérience, trois notions clés seront mobilisées, à savoir l'inclusion scolaire, le besoin éducatif particulier et néo-contractuel. Pour mobiliser ces notions, il sera question de faire appel à des approches théoriques qui aideront à définir le contour et la pertinence opérationnelle de ces notions en vue de comprendre l'objet traité dans ce travail.

#### **2.1. De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire : un changement de paradigme**

Pour parler de l'inclusion, cela implique l'adoption, par un établissement scolaire et ses acteurs, notamment les enseignants, d'une conception des différences comme étant la norme dans les pratiques de l'école (Rousseau et Point, 2015; Rousseau et al., 2017). Cette conception marque un changement en matière d'égalité des chances, car l'objectif n'est plus seulement de l'égalité d'accès ou de traitement, mais aussi de l'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs. Ce renversement nécessite de partir des besoins pour adapter les services et les pratiques pédagogiques afin de favoriser la réussite de tous les élèves, notamment ceux et celles qui se retrouvent en difficulté. L'école inclusive est, dans ce contexte, un processus continu et dynamique, par lequel les pratiques et les approches sont amenées à se transformer et à se réinventer (Rousseau et al., 2017).

Néanmoins, parler de l'inclusion scolaire impose la nécessité de porter un regard sur l'évolution des approches portant sur le handicap, la déficience, ou plus globalement sur les besoins éducatifs particuliers. À ce titre, le paradigme de l'intégration peut être

considéré comme étant la première approche systémique sur la question de prise en compte des besoins éducatifs pour pallier les difficultés de certains élèves à l'école (Beauregard et Trépanier, 2010; Vienneau, 2002). Selon Vienneau (2017), le paradigme de l'intégration scolaire « aura été la pierre angulaire à partir de laquelle s'érige actuellement l'édifice commun : un système d'éducation unique, ouvert à tous et répondant aux besoins de chacun » (p. 261). On comprendra rapidement que l'approche par l'intégration a été le précurseur de celle de l'inclusion scolaire au point où aujourd'hui encore, dans certains débats publics, l'utilisation des deux termes se fait de façon peu nuancée, voire de façon synonymique (Beauregard et Trépanier, 2010).

### **2.1.1. L'intégration scolaire**

Il existe une large littérature qui donne une panoplie de définitions de l'intégration scolaire. Parmi ces définitions, celle de Vienneau (1992) paraît particulièrement synthétique. Selon lui, l'intégration scolaire repose sur l'idée d'une normalisation de l'expérience scolaire des élèves présentant des difficultés et/ou troubles dans leur apprentissage. Il souligne :

L'intégration physique implique que l'élève en difficulté fréquente la même école que ses pairs non handicapés. L'intégration sociale sous-entend un contact maximum entre élèves en difficulté et élèves sans handicaps. Enfin, l'intégration pédagogique doit viser le placement (au moins à temps partiel) en classe ordinaire, ceci en tenant compte des besoins éducatifs de tous les élèves, y compris de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Toute intégration pédagogique, même partielle, doit s'accompagner d'une démarche d'individualisation. (Vienneau, 1992, p. 274)

Pour Vienneau (année), trois éléments constituent le point de rencontre de toutes les définitions de l'intégration scolaire, à savoir les principes de normalisation, de placement et d'adaptation scolaire. Ainsi, nous pouvons dire que l'intégration scolaire s'inscrit dans une perspective de normalisation prônant le placement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans un environnement scolaire normal, en particulier

dans une classe ordinaire, en recourant à des adaptations et à des modifications facilitant ainsi un apprentissage dans un contexte scolaire dit normal (AuCoin et Vienneau, Beauregard et Trépanier, 2010 ; Rousseau et al., 2013, Vienneau, 2015 2002). En France, ce paradigme a émergé avec les revendications des droits des personnes en situation de handicap et par l'obligation de scolarisation des élèves porteurs de handicap dans l'école la plus proche de leur quartier de résidence (Plaisance, 2010).

Dans une perspective de normalisation, les difficultés des élèves sont vues et appréhendées comme étant des caractéristiques qui définissent la situation de ces élèves, c'est-à-dire des éléments qui leur sont intrinsèques (AuCoin et Vienneau, 2015). Se faisant, cette approche met en avant une vision déficitaire de la situation de ces élèves (Bauer et al., 2019 ; Borri-Anadon, 2014), ce que certains auteurs qualifient de logique ou pensée déficitaire (Magnan et al., 2021). Dans cette vision, les difficultés des élèves sont appréhendées comme des « lacunes » (Bauer et al., 2019 ; Borri-Anadon, 2014). Il faut remarquer trois choses. Premièrement, cette approche se fonde sur une vision qui, souvent, essentialise la situation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Deuxièmement, le fait d'expliquer les difficultés des élèves par une perspective déficitaire justifie par la même occasion la nécessité des services compensatoires et complémentaires pour ces élèves (Bauer et al., 2019 ; Borri-Anadon, 2014; Terrail, 2016). Troisièmement, cette perspective déficitaire est inscrite dans une approche psycho-médicale de la situation des élèves à besoins éducatifs particuliers et sert de carburant au paradigme de normalisation (Borri-Anadon, 2014). En effet, les difficultés des élèves, dans ce contexte, sont analysées selon un modèle psycho-médical, puis objectivées et catégorisées en pathologie (Aucoin et Vienneau, 2015; Bauer et al., 2019 ; Borri-Anadon, 2014; Collins et Borri-Anadon, 2021; Pirone et Tissot, 2020). La compréhension des élèves à besoins éducatifs particuliers est centrée sur l'incapacité de ces derniers.

### **2.1.2. Une vision médicale des besoins éducatifs particuliers**

L'intégration scolaire s'inscrit dans l'objectif de réduire, voire d'éliminer les différences, en amenant les élèves présentant des difficultés vers les normes scolaires établies. Aucoin et Vienneau (2015), en se basant sur les analyses de Pekarsky (1981),

soulignent l'émergence de deux paradigmes chez le personnel scolaire: le paradigme de la normalisation et celui de la dénormalisation. Nous reviendrons sur le paradigme de la dénormalisation plus loin. Le paradigme de la normalisation s'inscrit dans la perspective déficitaire de la situation des élèves, c'est-à-dire les difficultés de ces derniers sont appréhendées comme des « lacunes » (Bauer et al., 2019; Borri-Anadon, 2014; Magnan et al., 2021). Le personnel scolaire de ce courant accepte les élèves à besoins éducatifs particuliers dans sa classe (c'est-à-dire en classe ordinaire) si et seulement si ces derniers ne désorganisent pas trop le fonctionnement routinier de sa classe. Par conséquent, ce personnel attend que ces élèves s'adaptent et suivent le rythme du groupe-classe et non l'inverse. Ces élèves ont l'exigence de se conformer aux normes de l'école et ils doivent mobiliser les ressources nécessaires pour intégrer les classes ordinaires (Beauregard et Trépanier, 2010). Dans cette logique, le personnel scolaire interprète toutes les différences qui s'éloignent des normes scolaires comme des déficits intrinsèques aux élèves et médicalise leur situation (Borri-Anadon, 2014). L'intégration scolaire n'implique pas une adaptation de l'école et du personnel scolaire aux situations des élèves, mais demande plutôt à ces derniers de faire l'effort de s'adapter aux normes de l'école (Gosselin-Gagné, 2018).

Cependant, la médicalisation des difficultés entraîne une connotation négative de la situation des élèves à besoins éducatifs particuliers et de leurs profils. Par conséquent, elle est source de dénégation et de stigmatisation, voire d'exclusion scolaire. Elle peut conduire aussi, comme l'a souligné Aucoin et Vienneau (2015), à une déresponsabilisation du personnel scolaire envers les besoins particuliers de ces élèves. Selon Collins et Borri-Anadon (2021), en s'inscrivant dans une perspective de médicalisation de la situation des élèves à besoins éducatifs particuliers, le personnel scolaire peut avoir de multiples interprétations de la difficulté de ces élèves. L'une des plus grands enjeux de cette vision est le fait qu'elle renforce chez le personnel scolaire l'idée que les difficultés des élèves sont permanentes et diminue par la même occasion la singularité de ces élèves (Pirone et Tissot, 2020). Ces enjeux soulignés ici, qui sont liés à l'approche intégrationniste et au paradigme de la normalisation, font ressortir la nécessité d'une approche beaucoup plus contextualisée qui prend en compte le contexte dans lequel les difficultés de certains élèves émergent au lieu de centrer l'attention sur le handicap, la déficience ou le retard quelconque de l'apprenant : cette approche est

celle de l'inclusion scolaire. Elle s'inscrit dans une forme de dénormalisation du cadre de référence instaurée et imposée par l'école ordinaire aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

### **2.1.3. Vers une vision contextuelle de l'inclusion scolaire**

L'inclusion scolaire est fondée sur l'idée d'une dénormalisation du cadre de référence de ce qui doit être considéré comme « normal » ou « anormal ». En fait, le paradigme de la dénormalisation est justement l'un des éléments fondamentaux qui différencie l'inclusion scolaire de l'intégration scolaire (Aucoin et Vienneau, 2015; Bergeron et al., 2011; Rousseau et al., 2013; Rousseau et al., 2017). Contrairement au paradigme de la normalisation, le paradigme de la dénormalisation va à contre-courant des normes préétablies et imposées par l'école. Il rejette la forme de normalité dictée et prônée par l'école obligeant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à devoir s'adapter à son groupe-classe, à leurs pairs considérés comme étant « normaux » (Aucoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2013), c'est-à-dire le cadre de référence à partir duquel on évalue le bon et le mauvais profil. Le paradigme de la dénormalisation repose sur l'idée que chaque élève est porteur de différences, et qu'il est essentiel, dans une logique d'inclusion, de valoriser cette diversité à la fois dans les politiques scolaires et dans les approches pédagogiques. Dans cette vision de l'école, les élèves sont amenés à vivre leur différence de façon épanouie, sans ressentir l'obligation permanente de s'adapter et de changer pour intégrer les normes de l'école. Selon Aucoin et Vienneau (2015), le personnel scolaire, notamment les enseignants, qui s'inscrit dans ce paradigme accepte et vit les défis des élèves comme leurs propres défis et fournit un effort collectif pour les surmonter.

Dans la vision de dénormalisation, le handicap, la déficience ou le retard qui caractérisent la situation d'un apprenant sont compris non pas comme des caractéristiques intrinsèques à l'élève, mais comme le produit de son environnement, en particulier du contexte scolaire. (Aucoin et Vienneau, 2015). C'est le contexte d'apprentissage qui manque de flexibilité empêchant le plein épanouissement de l'élève. En ce sens, la vision de dénormalisation s'inscrit dans une approche

situationnelle dans laquelle les besoins distinctifs de chaque élève ne sont pas considérés comme intrinsèques à ce dernier, ils sont plutôt des produits de son contexte culturel, social et scolaire (Bauer et al., 2019).

L'approche situationnelle demande au personnel scolaire de prendre en compte l'influence du facteur scolaire dans l'analyse des obstacles à l'apprentissage et à l'adaptation des élèves (Bergeron, 2015). Elle met l'accent sur l'analyse et la compréhension du processus d'apprentissage de même que sur les interactions entre le contexte scolaire et les caractéristiques individuelles des élèves (Bergeron, 2015). C'est dans ce contexte que certains auteurs parlent de production du handicap : les élèves n'ont pas de handicap, ils en sont porteurs (Bauer et al., 2019), c'est-à-dire qu'ils sont en situation de handicap. L'inclusion scolaire est inscrite dans cette approche situationnelle lorsqu'elle vise à répondre au mieux aux besoins de tous les élèves en adaptant l'environnement scolaire à la situation des élèves.

Partant du principe que l'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation (Rousseau et al., 2015), la notion inclusion scolaire décrit dans cette recherche non seulement l'intégration physique dans les établissements, dans les classes ordinaires, des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais aussi leur intégration sociale et pédagogique. À ce titre, l'inclusion scolaire renvoie à un processus de transformation continue et dynamique (Bergeron et St-Vincent, 2011; Potvin, 2013; Rousseau et al., 2015). C'est dans ce contexte que Rousseau, Prud'homme et Vienneau (2015) prônent l'idée selon laquelle l'école doit développer une expertise afin de s'adapter à l'hétérogénéité des besoins des élèves. Certains auteurs insistent sur l'idée selon laquelle tous les élèves peuvent apprendre ensemble, en dépit de leurs caractéristiques individuelles, de leurs difficultés ou de leurs différences (Rousseau et Point, 2015; Rousseau et al., 2017). Tout se passe au niveau de la conception et de l'organisation de l'école, de l'identification et de la prise en compte des besoins de chacun des élèves. Ainsi, la notion de besoin éducatif particulier acquiert une importance capitale dans la mesure où elle renseigne sur la situation et les besoins de certains élèves dans les groupes-classes.

## **2.2. Les besoins éducatifs particuliers**

Utiliser le terme de besoin éducatif particulier comme catégorie pour parler de la situation de certains élèves à l'école demande de prendre en compte deux éléments : le contexte institutionnel de son utilisation comme catégorie identificatoire (c'est-à-dire qui identifie des besoins et des élèves), et les risques de classement et de stigmatisation que cette utilisation comporte. Dans ce point, il est question d'évoquer ces enjeux en mettant l'accent sur le cadre institutionnel de développement du concept de besoins éducatifs particuliers en France et les enjeux de son utilisation comme catégorie de classement.

### **2.2.1. Des cadres d'actions pour comprendre la notion de besoins éducatifs particuliers en France**

La question de besoins éducatifs particuliers de certains élèves à l'école a été l'objet de politiques publiques en France ces dernières décennies. La France adopte officiellement la notion de besoins éducatifs particuliers en 2002, s'inspirant de l'expression anglophone de *special needs in education* ou *special educational need* (Morales et Séguillon, 2018). Puis, en février 2005, le gouvernement français a promulgué une loi portant principalement sur la question de handicap. Cette loi allait apporter des avancées importantes en matière de prise en compte des besoins de certains élèves présentant des difficultés dans leur apprentissage. Depuis cette date, les observateurs constatent l'engagement d'une politique sociale globale en faveur des personnes en situation de handicap. Cette nouvelle loi a permis la création de postes d'enseignants référents pour le handicap, présents dans les Académies et, dans certains cas, directement au sein des établissements scolaires. (Reverdy, 2019)<sup>2</sup>. Reconnue comme une loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, elle a mené à des avancées en matière de politique inclusive, notamment à l'école. Elle a posé la question de l'accessibilité à tout pour tous (Plaisance et Schneider, 2013). En ce qui concerne l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers, elle réaffirme le droit des enfants et des jeunes porteurs de handicap à être

---

<sup>2</sup> L'académie est la circonscription administrative de référence de l'Éducation nationale en France. Elles sont au nombre de 30 et responsables d'assurer l'implémentation des politiques éducatives des gouvernements français.

inscrits et si nécessaire scolarisés à l'école ou à l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile (Reverdy, 2019).

En redéfinissant les droits et le statut des élèves en situation de handicap, la loi de 2005 a amené des changements importants, notamment la création de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) où sont formées des commissions exécutives, des équipes pluridisciplinaires et une commission de l'autonomie et des droits des personnes handicapées (CADPH). Ces structures ont pour fonction de statuer sur les orientations des élèves présentant des besoins particuliers. En ce qui a trait à la scolarisation de ces élèves, les équipes pluridisciplinaires de la MDPH travaillent pour la mise en place d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui aide à définir les besoins spécifiques de chaque élève et les objectifs à poursuivre concernant la scolarité et les soins nécessaires (Ebersold, 2012; Reverdy, 2019). C'est à partir de ces structures et de leurs actions que le terme de besoins éducatifs particuliers prend forme dans la mesure où il définit les catégories d'élèves concernés, leurs besoins et les plans d'actions qui doivent être engagés. Dans le contexte français, le terme besoins éducatifs particuliers renvoie souvent à trois types de scolarisation : une scolarisation en milieu ordinaire, une scolarisation en milieu spécialisé de même qu'une scolarisation combinant milieu ordinaire et milieu spécialisé (Beaucher, 2012; Champollion, 2007; Malochet et Collombet, 2013). Ces types de scolarisation sont définis en fonction du plan de scolarisation mis en place par les commissions de la MDPH. On ne peut pas comprendre le terme de besoin éducatif particulier et l'approche inclusive en France sans se référer à cette structure.

### **2.2.2. La démarche de reconnaissance des besoins**

En dépit du cadre légal défini par la loi de 2005, les démarches pour la reconnaissance des besoins de certains élèves en difficultés à l'école restent complexes. En effet, la demande de reconnaissance, d'accompagnement en aide humaine, d'un AESH, et de son orientation en classe spéciale (en ULIS, CLIS ou SEGPA)<sup>3</sup>, se fait à la demande des parents de l'élève, sur les conseils de l'école et des professionnels (médecins,

---

<sup>3</sup> Unité localisée pour l'inclusion (ULIS); Classe pour l'inclusion scolaire (CLIS); section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).

psychologues, orthophoniste, psychoéducateurs, etc.)<sup>4</sup>. La demande doit être formulée auprès de la MDPH qui donne une reconnaissance formelle et institutionnelle aux besoins d'éducation particuliers de l'élève en fonction de son handicap, de ses déficiences, de ses difficultés ainsi que notifie à la famille et à l'école de la qualité et de la quantité d'aide nécessaire. Le courrier de notification de la MDPH est le document officiel envoyé aux parents de l'enfant et à son école pour notifier de ses besoins particuliers.

La décision sur le cas de chaque élève identifié comme étant élève à besoins éducatifs particuliers est prise en commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). C'est cet organe qui prend aussi la décision concernant le plan de compensation du handicap. Il choisit si l'élève doit rester seulement en classe ordinaire avec des aides humaines et professionnelles ou s'il doit être inscrit à la fois en classe ordinaire et en classe spéciale, soit en unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS)), afin de bénéficier des aides et soutiens supplémentaires dont leur situation nécessite. Dans ce contexte, l'inclusion scolaire de l'élève et la prise en charge de ses besoins particuliers se font dans un cadre collaboratif entre l'enseignant référent handicap de l'école, l'enseignant de la classe spéciale, l'enseignant de la classe ordinaire, l'AESH et le reste de l'équipe pédagogique de l'école.

Dans ces procédures, on peut souligner au moins deux obstacles. Premièrement, le manque de connaissance des parents des structures spéciales, de leurs actions, d'une part, et d'autre part, la complexité des démarches administratives auxquelles ils se heurtent (remplissage des formulaires complexes, assurer des suivis chez des spécialistes qui ne sont pas toujours disponibles, entre autres). Et cela se révèle souvent être des obstacles majeurs dans le processus de demande de reconnaissance de besoins des élèves en difficultés à l'école auprès de la MDPH. Cela entrave l'accès aux ressources et aux aides disponibles pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et

---

<sup>4</sup> La Classe ULIS, CLIS et SEGPA compte maximum 12 élèves pour la première et 17 pour la seconde. ULIS, CLIS et SEGPA sont des dispositifs d'accompagnement, de soutien présentant dans certaines écoles en France, qui ont pour mission de développer l'autonomie des élèves tout en facilitant leur inclusion scolaire dans les classes normales. Ainsi, chaque élève notifié par la MDPH en dispositif ULIS, CLIS ou en SEGPA est aussi inscrit dans une classe ordinaire.

par conséquent, leur inclusion scolaire. Deuxièmement, certains parents peuvent afficher des réticences à l'idée de faire reconnaître les besoins particuliers de leur enfant sous la bannière de handicap, justement par peur de le voir stigmatiser. Certains sont parfois dans le déni ou relativisent l'enjeu lié aux besoins éducatifs particuliers de leur enfant. Ainsi, ils peuvent négliger les conseils des professionnels et de l'école et hésiter à entamer les démarches pour la reconnaissance et la notification nécessaire à la situation de leur enfant auprès de la MDPH. En dépit de ses besoins, l'enfant se retrouve sans aide formellement attribuée. Il revient dans ce cas de figure au personnel de l'école, notamment à l'enseignant, de s'adapter et de trouver la façon d'accompagner l'enfant, ce qui complexifie à la fois la reconnaissance officielle des besoins et la prise en charge nécessaire.

### **2.2.3. Le terme de besoins éducatifs particuliers comme catégorie de classement**

Si l'on souhaite inscrire la notion de besoins éducatifs particuliers dans la compréhension globale des besoins de certains élèves à l'école en rapport à leurs difficultés, on doit remonter au rapport Warnock qui a été publié en Angleterre en 1978 sous la scolarisation des élèves en difficultés à l'école. Ce rapport proposait de remplacer le terme de handicap et les catégories basées sur la déficience par celui de « besoins éducatifs particuliers », notamment parce que ces catégories sont connotées négativement. L'idée qui se dégageait dans cette conception du handicap et des déficiences a été la volonté de penser les différences à l'école en termes d'action engagées face aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés.

Ce rapport avait établi les premières bases du contour de ce qui signifierait les besoins éducatifs particuliers. Il a distingué trois types de besoins : besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements, besoins d'aménagement dans les programmes et besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au « climat émotionnel » dans lequel les apprentissages se réalisent. Ces axes définissent à la fois des indicateurs d'évaluation, et surtout l'aide et le cadre nécessaire à l'apprentissage. Le recours à cette grille d'analyse paraît assez pertinent pour au moins deux raisons : elle intègre les

grands axes qui définissent l'inclusion scolaire et correspond à l'organisation de l'inclusion scolaire en France.

Dans les champs paradigmatiques, notamment en sociologie de l'éducation, la notion de besoin éducatif particulier a émergé dans les années 1990 sous l'influence des approches interactionnistes du handicap et des déficiences (Pelgrims, 2012). Ces approches se sont développées à contre-courant des approches psycho-médicales portant sur l'individu et ses déficiences et des approches sociologiques mettant en avant l'origine sociale et culturelle des difficultés (Pelgrims, 2012.). Elles visent à prendre en compte la place du contexte scolaire dans la compréhension des enjeux liés aux besoins éducatifs de chaque apprenant, notamment ceux et celles présentant des particularités. Aujourd'hui, le terme de besoins éducatifs particuliers est de plus en plus utilisé dans les politiques de l'éducation pour tous. Selon Greta Pelgrims (2012), ce terme peut être un outil de pensée et d'action. En ce sens, il intègre la sphère de l'éducation inclusive à la fois comme catégorie de pensée, c'est-à-dire pour penser des pratiques pédagogiques, et comme catégorie de pratiques décrivant des manières d'« être », d'« agir », de « faire » et de « faire-faire ». Ainsi, l'usage du terme permet de désigner des personnes, en l'occurrence des élèves, et de qualifier des besoins résultant d'un handicap, d'une déficience ou d'un retard quelconque.

Le besoin est défini comme étant « un processus complexe relevant d'une démarche interactive au sein de laquelle les besoins des uns et des autres se confrontent et s'intègrent dans un contexte environnemental » (Ebersold, 2012, p. 60). On parle d'élèves à besoins éducatifs particuliers dès qu'un enfant ou un groupe d'enfants éprouve des difficultés dans son apprentissage, c'est-à-dire lorsque la situation d'apprentissage d'un élève à l'école requiert une attention particulière (Frangieh et Akiki, 2023; Lefèvre et Marsault, 2018). Certains auteurs soulignent l'aspect peu précis dans l'utilisation de la catégorie de besoins éducatifs particuliers, caractérisé par un flou rendant très difficile l'identification de ces élèves au regard de ce qui caractérise leurs besoins (Ebersold et Armagnague, 2021; Ebersold et Detraux, 2013). Ce flou participe aux processus de médicalisation de la situation des élèves présentant des besoins spécifiques à l'école (Ebersold et Armagnague, 2021). Pour Ebersold et Detraux (2013), la notion de besoins éducatifs particuliers renvoie à une catégorie

d'actions mettant en exergue les enjeux idéologiques entourant l'institution scolaire, le secteur médicosocial et l'éducabilité des élèves. Ainsi, cette notion décrit autant des situations de spécification dans l'apprentissage de certains élèves à l'école qu'elle renvoie à un problème social (Ebersold et Armagnague, 2021).

La catégorie identificatoire d'élève à besoins éducatifs particuliers désigne des élèves spécifiques (Frangieh et Akiki, 2023; Lefèvre et Marsault, 2018; Pelgrims, 2012). Se faisant, elle scinde en deux : d'un côté, les élèves dits « normaux » et de l'autre côté, les élèves dits « particuliers » (Bergeron, 2014; Frandji et Rochex, 2011; Rufin et Payet, 2021). Si, par sa pertinence opératoire, le concept de besoins éducatifs particuliers aide à saisir la situation de certains élèves à l'école (Barry, 2010; Frangieh et Akiki, 2023), notablement les obstacles qui définissent leur particularité, néanmoins, il porte aussi en lui des logiques de classement permettant de cibler certains élèves en fonction de leur situation, avec certains risques, comme l'ont souligné Bergeron et al. (2024), sur le plan de la discrimination et de l'exclusion que cela peut entraîner.

Ainsi, l'utilisation du terme de besoins éducatifs particuliers n'est pas exempte de toutes critiques, en dépit de la bonne volonté qui caractérise son émergence, ses utilisations et ses évolutions. Certains travaux de recherche ont souligné le fait que le terme de besoins a longtemps été utilisé comme catégorie de classement ayant des effets négatifs pour les élèves concernés, dans la mesure où les besoins de ces élèves ont été perçus comme étant intrinsèques, notamment dans une perspective psycho-médicale (Bergeron et al., 2024). Bergeron et al. (2024) soulignent à juste titre que « cette façon d'appréhender les besoins amène à se concentrer sur l'identification et sur la description du dysfonctionnement propre à l'élève » (p. 90). Une telle compréhension mène souvent, selon certains auteurs, à l'exclusion du système scolaire ou à l'exclusion des classes ordinaires (Bergeron et al., 2024; Roiné, 2014; Tremblay et Loiselle, 2016). Dans cette logique, certains termes, tels que « handicapés », « en difficulté », « ayant des besoins spéciaux » ou « ayant des besoins particuliers », qui permettent d'identifier et de classer certaines situations à l'école, peuvent être porteurs de stigmates et par conséquent stigmatisent la situation des élèves qui y sont associés (Bergeron, et al., 2024; Pelgrims, 2012; Roiné, 2014;).

En outre, si le terme de besoins éducatifs particuliers permet de penser les difficultés de certains élèves à l'école, il implique aussi une forme de ségrégation qui entraîne un étiquetage conduisant à l'assignation et parfois à la stigmatisation (Bergeron et al., 2024). Garel (2018), en analysant la situation des élèves présentant des besoins particuliers dans les cours Éducation Physique et Sportif (EPS), souligne que le terme de besoins éducatifs particuliers conduit souvent les enseignants d'EPS à une différenciation basée sur une individualisation à outrance de l'enseignement, ayant pour conséquence l'abandon souvent des activités éducatives liées au projet commun des élèves. L'étiquetage des difficultés de certains élèves à l'école sous le terme de besoins éducatifs particuliers a souvent pour conséquence d'orienter les attentes des enseignants en ce qui concerne ce public scolaire (Bergeron et al., 2024). C'est un autre risque de dérive possible de pratiques de l'inclusion scolaire. En outre, l'étiquetage « besoin éducatif particulier » peut conduire à une forme d'enfermement qui assigne les élèves présentant certaines difficultés à leurs caractéristiques individuelles. Ces enjeux liés à l'utilisation du terme besoin éducatif particulier doivent être pris en compte lorsque l'on utilise cette notion pour penser les difficultés de certains élèves à l'école.

Partant des éléments évoqués dans ce point, nous retenons ici de la notion de besoin éducatif particulier qu'il s'agit d'une catégorie de pensée et de pratiques qui nous renseigne, comme l'a souligné Pelgrims (2012, p. 8), sur « les moyens, les conditions, les interventions, les prises en charges, les pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques dont certains élèves ont particulièrement besoins pour accomplir certaines tâches, pour atteindre certains objectifs et pour assumer certains rôles sociaux ». Nous retenons cette conception, car, en se basant sur l'analyse de Pelgrims (2012), elle rejoint l'idéologie et les valeurs définissant la conception et les pratiques de l'inclusion scolaire. En somme, si cette notion peut être considérée comme une catégorie de pensée et comme une catégorie de pratiques, elle peut être aussi un guide d'actions pour les enseignants, en particulier pour les néo-contractuels, parce qu'elle renseigne à la fois sur les élèves et sur les pratiques à mettre en place. Sa pertinence se trouve justement au fait que les enseignants sont souvent amenés à reconnaître eux-mêmes les besoins de leurs élèves, à valoriser et à tirer parti de leurs réalités et de leurs expériences, « qu'elles proviennent de leurs caractéristiques physiologiques, affectives ou

cognitives ou encore familiales, socioéconomiques, culturelles, linguistiques ou religieuses » (Borri-Anadon et al., 2015, p. 57).

### **2.3. Les néo-contractuels et leur qualification dans le contexte français**

Notre intérêt pour les néo-contractuels n'est pas d'établir des critères qui disqualifieraient et stigmatiseraient certains enseignants en raison de leur situation administrative, de leur nouveauté et de leur manque d'expérience dans l'enseignement. De façon naïve, on part du principe selon lequel le processus de recrutement des néo-contractuels par des instances compétentes des services de l'éducation nationale en France légitime la qualification de leur profil en tant qu'enseignants. Ce point cherche à définir un contour à la notion de néo-contractuel utilisée dans ce projet de recherche et montrer comment, par son utilisation, elle est associée au manque de qualification dans le domaine de l'enseignement. Il sera question d'aborder dans les parties suivantes le recrutement des enseignants contractuels et les enjeux de formation et de qualifications qui y sont associés.

#### **2.3.1. Contexte de recrutement des néo-contractuels**

Le recrutement sous contrat des enseignants n'est pas nouveau en France. Jusqu'au début des années 2000, il touchait davantage le secteur éducatif privé, qui avait du mal à recruter des enseignants titulaires en raison du problème de statut précaire et de durabilité de carrière dans ce secteur (Bertron et Buisson-Fenet, 2022). Néanmoins, ces deux dernières décennies ont été marquées par une augmentation croissante de contractualisation dans le recrutement des enseignants dans le secteur public en France (Lohier, 2023). En effet, comme c'est le cas de nombreux pays de l'OCDE, l'Éducation nationale française fait face à des difficultés importantes dans le recrutement des enseignants du primaire et du secondaire. Pour pallier ce problème, elle utilise des couloirs de recrutements parallèles au fameux concours traditionnel menant à la titularisation des enseignants : il s'agit des recrutements d'enseignants sous contrats.

Si les modalités réglementaires sont définies par décret à l'échelle nationale et que l'employeur de ces enseignants recrutés sous contrat reste l'Éducation nationale, il est, cependant important de souligner que le travail effectif de sélection des profils, d'embauche et d'affectation de ces enseignants à un établissement scolaire est très décentralisé. Il reste du ressort des académies et des services départementaux de l'Éducation nationale (Lohier, 2024)<sup>5</sup>. L'arrivée de ces professionnels, dans un métier pour lequel souvent ils n'ont pas été formés et dans lequel ils n'ont pas d'expérience, est qualifiée de *néo*, associée à leur statut de contractuels dans le système qui leur donne la qualification de « *néo-contractuels* ». Ces enseignants sont donc inscrits dans un processus de gestions administratives impliquant des académies, des inspections et des établissements scolaires, formant par la même occasion un marché local de l'emploi enseignant répondant à des besoins concrets (Bertron et Buisson-Fenet, 2022). La présence de ces enseignants répond à la nécessité de combler les vides du système de recrutement par concours, couvrant ainsi l'urgence des besoins de remplacements de courte durée, mais aussi des vacances de postes à l'année dans certains établissements scolaires (Bertron et Buisson-Fenet, 2022).

En outre, si le modèle de gestion publique de recrutement des enseignants en France a été pensé pour des sélections par concours à une échelle nationale, le recrutement des enseignants contractuels dessine une série de séquences très peu orthodoxe (recenser les candidats, les évaluer, leur proposer un poste après entrevue, puis les affecter et les installer dans un établissement scolaire) qui mettent en évidence la constitution d'un marché régissant par la loi de l'offre et de la demande en matière d'emploi enseignant (Eymard-Duvernay, 2008; Marchal et Bureau, 2009). Plus encore, ce processus soulève des enjeux de qualification dans l'accès au métier d'enseignant. La question que l'on peut se poser est celle-ci : en quoi le statut de contractuels ou les procédures relatives à leur recrutement font de ces professionnels des enseignants non qualifiés?

---

<sup>5</sup>En comparaison, les académies correspondent aux Commissions Scolaires dans le modèle québécois.

### **2.3.2. Enjeux de qualification des néo-contractuels**

Il faut souligner un fait important : l'appellation d'enseignant contractuel ou néo-contractuel pour les nouveaux professionnels sous contrat dans l'enseignement n'est pas neutre. Elle permet d'identifier des salariés sous contrats dans une perspectives de gestions administratives certes, mais surtout elle permet de classer, catégoriser et parfois stigmatiser certains enseignants en fonction de leur manque de qualification et d'expériences dans la sphère de l'enseignement. Si, d'un point de vue administratif, le statut des enseignants recrutés sous contrat présente une certaine clarté terminologique — qu'il s'agisse des “enseignants contractuels” ou des “néo-contractuels” pour les plus récents — leur présence suscite néanmoins de vifs débats quant à leur niveau de qualification, à leur expérience professionnelle, à leur intégration dans le métier d'enseignant, et surtout aux répercussions de leur recrutement sur les apprentissages des élèves. En regardant de près la question de qualification des contractuels au regard des critères de leur sélection lors du processus de recrutement, on comprendra que ces contractuels n'ont souvent pas de qualifications dans le domaine de l'enseignement. Leur recrutement passe par l'obligation d'avoir un baccalauréat (sans précision de spécialités) et un entretien d'embauche avec deux inspecteurs des services de l'éducation nationale (Delvaux et al., 2013; Lohier, 2023).

En comparaison avec la situation en France, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, confronté au problème de recrutement des enseignements a également recours à des contractuels pour combler les postes vacants, identifiés sous le terme d « enseignants non légalement qualifiés »<sup>6</sup>. Si l'appellation est différente entre la France et le Québec, il nomme une réalité similaire : des enseignants qui se retrouvent dans le système d'enseignement sans suivre les procédures normées de recrutements traditionnels basés sur l'obtention des diplômes et sur l'autorisation légale pour pouvoir intégrer la sphère de l'enseignement. Par conséquent, la question de qualification est au centre des enjeux de l'intégration des contractuels dans l'enseignement en France comme ailleurs.

---

<sup>6</sup> Cité par Harnois et Sirois, 2022.

### **2.3.3. Vers une définition des néo-contractuels**

En soulignant les obstacles liés à l'inclusion scolaire, nous avons vu précédemment les enjeux liés au manque de formations des enseignants; des enjeux en termes de connaissances sur les pratiques et les approches inclusives (Bergeron, 2015; Pirone et Tissot, 2020; Rousseau et Thibodeau, 2011), en termes d'évaluation et d'appréciation des besoins spécifiques et dans la mise en œuvre des approches et des pratiques inclusives (Rousseau et al., 2013; Rousseau et al., 2017). En partant de ces enjeux, la notion d'enseignant non qualifié, qui est associée au statut de néo-contractuel dans le contexte français, renvoie à l'absence de connaissance quant aux pratiques en enseignement, notamment en termes d'approches et de pédagogies.

Par ailleurs, le fait d'associer les néo-contractuels à un manque de qualification dans le domaine de l'enseignement nécessite certaines précisions. Si l'on définit un enseignant non qualifié comme quelqu'un qui ne maîtrise pas les pratiques et les approches pédagogiques, cette conception, trop large, de la qualification crée une forme d'ambiguïté. En effet, elle pourrait inclure aussi bien des enseignants expérimentés que débutants, qu'ils soient titulaires ou contractuels, formés ou non, dès lors qu'ils ne disposent pas de connaissances suffisantes en matière de pratiques et d'approches inclusives. Ce flou est volontaire, car il permet de nourrir l'idée de la complexité du champ des pratiques inclusives pour les néo-contractuels qui se trouvent à pratiquer un métier pour lequel ils ne sont ni formés ni préparés. Il s'agit en effet d'un enseignant qui est nouveau dans l'enseignement, qui est susceptible de ne pas connaître les approches et les pratiques inclusives, qui peut avoir du mal à saisir la complexité des enjeux de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers et qui, compte tenu de son manque de formation et d'expériences dans l'enseignement, peut se retrouver rapidement dépassé par l'organisation du travail qu'implique l'inclusion scolaire. Nous nous intéressons dans le cadre de ce projet de recherche à tout ce qui permet d'objectiver cette non-qualification en lien avec les conséquences que cela peut avoir sur l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

### **2.3. Objectifs de la recherche**

Considérant que la gestion de l'inclusion scolaire fait partie de la tâche d'un enseignant et qu'une bonne connaissance des approches et des pratiques inclusives est nécessaire pour assurer l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers et que les néo-contractuels n'ont souvent ni de formation ni d'expérience sur les approches et les pratiques inclusives, nous poursuivons trois objectifs de recherche:

- Comprendre le vécu des néo-contractuels du primaire en France lorsqu'il s'agit favoriser l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Comprendre comment les néo-contractuels arrivent à affronter les défis de l'inclusion scolaire.
- Identifier les besoins de formation des néo-contractuels, selon leur point de vue, pour mieux agir dans leurs tâches d'enseignant.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative de type exploratoire, afin d'accéder à la subjectivité des acteurs concernés par le phénomène étudié, en l'occurrence les enseignants néo-contractuels. L'approche qualitative se justifie par la volonté de comprendre en profondeur le vécu, les représentations et les stratégies de ces acteurs, à partir de leurs discours (Fortin et Gagnon, 2022). Comme le soulignent Mayer et al. (2000), les personnes sont les mieux placées pour expliciter leur propre expérience au sein d'un système aussi complexe que celui de l'éducation. Cette posture vise, d'une part, à comprendre le vécu des néo-contractuels du primaire en France lorsqu'il s'agit de favoriser l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi comment ces néo-contractuels arrivent à affronter les défis de l'inclusion scolaire; et d'autre part, elle vise à identifier les besoins de formation des néo-contractuels, selon leur point de vue, pour mieux agir dans leurs tâches d'enseignant.

#### **3.1. Population de l'étude**

Pour être inclus dans la population cible de l'étude, les participants devaient répondre aux critères suivants : être ou avoir été recrutés en tant que professeurs contractuels des écoles dans l'enseignement primaire en France; avoir exercé cette fonction pendant une durée comprise entre trois mois (minimum) et un an (maximum) après le recrutement; avoir accueilli dans leur classe au moins un élève à besoins éducatifs particuliers. Le seuil minimal de trois mois correspond à la période d'essai imposée aux enseignants contractuels. Il permet de s'assurer que les participants aient une première expérience significative de l'enseignement. Le plafond d'un an a été fixé afin d'éviter des écarts trop importants en termes d'expérience professionnelle entre les répondants, ce qui pourrait limiter l'analyse des données recueillies.

### **3.2. Recrutement des participants**

Le recrutement repose sur un mode d'échantillonnage par réseau (ou boule de neige), une méthode fréquemment utilisée en recherche qualitative lorsqu'on cherche à accéder à une population difficilement repérable ou dispersée (Blais et Martineau, 2006). Ce type d'échantillonnage s'est avéré particulièrement pertinent ici, car les enseignants contractuels ne constituent pas un groupe formellement structuré et sont rarement accessibles par des voies institutionnelles. Deux enseignants contractuels avec lesquels j'étais en contact ont ainsi transmis mes coordonnées à d'autres collègues potentiellement intéressés en France.

À la suite de l'obtention du certificat d'éthique portant le numéro CER-25-318-07.16, j'ai lancé le processus de recrutement des participants conformément au protocole établi dans le devis de recherche. J'ai alors contacté ces deux informateurs relais, qui ont diffusé dans leurs réseaux un message sollicitant la participation de volontaires à l'étude. Afin de garantir la liberté de participation et d'éviter toute forme d'influence liée à la proximité ou à un sentiment d'obligation, ces deux premiers contacts ont été exclus du groupe des participants.

À l'issue de ce processus, sept personnes se sont portées volontaires pour participer à l'enquête, en me contactant directement via l'application WhatsApp. J'ai présenté à chacune d'elles le projet de recherche, les objectifs poursuivis, les attentes liées à leur participation, leurs droits en tant que participants ainsi que mes responsabilités et obligations éthiques en matière de protection des données et des personnes impliquées dans la recherche. Puis, je leur ai ensuite envoyé la lettre d'information relative à la recherche par courriel, en leur accordant un délai de quelques jours pour lire le document et décider, soit de confirmer leur participation, soit de se retirer de l'étude.

Deux personnes ont été exclues à la suite de ces échanges, car elles ne répondaient pas à l'un des critères de sélection, à savoir : avoir au maximum un an d'expérience en tant qu'enseignant contractuel. En effet, ces deux candidates avaient une ancienneté supérieure à un an. Je leur ai expliqué les raisons de leur exclusion et les ai remerciées pour leur volonté de participer à l'enquête. Ainsi, l'échantillon retenu s'est établi finalement à cinq participants.

### 3.3. Présentation des profils des participants

Les cinq participants de l'enquête ont des profils universitaires variés, avec au moins un grade universitaire de maîtrise. Ils possèdent globalement des expériences dans le milieu éducatif français à différents niveaux. Leur parcours met en lumière une diversité de trajectoires académiques et professionnels, notamment en ce qui concerne leur formation et leur expérience avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. Voici le tableau 1 qui résume leur profil.

**Tableau 1: Profils des participantes et des participants**

<b>Participants<sup>7</sup></b>	<b>Scolarité et domaine d'études</b>	<b>Expérience avec les élèves à besoins éducatifs particuliers</b>
<b>Paul</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baccalauréat en sociologie et en travail social</li> <li>• Maitrise en anthropologie</li> <li>• Candidat au doctorat en anthropologie</li> </ul>	Deux ans d'expériences antérieures comme accompagnateur élèves à besoins éducatifs particuliers
<b>Josée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baccalauréat en psychologie</li> <li>• Maitrise en éducation</li> <li>• Candidate au doctorat en sociologie et démographie</li> </ul>	Deux ans d'expériences antérieures comme accompagnateur élèves à besoins éducatifs particuliers
<b>Eliot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baccalauréat en sociologie</li> <li>• Maitrise anthropologie</li> <li>• Candidat au doctorat en anthropologie</li> </ul>	Trois ans d'expériences antérieures comme accompagnateur élèves à besoins éducatifs particuliers
<b>Mario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baccalauréat en droit</li> <li>• Maitrise en sociologie</li> </ul>	Pas d'expériences avant la prise de poste. Ses expériences ont été acquises dans sa fonction d'enseignant.
<b>Marie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baccalauréat en psychologie</li> <li>• Maitrise en éducation</li> </ul>	Cinq ans d'expériences antérieures comme accompagnatrice d'élèves à besoins éducatifs particuliers

Ce tableau a été constitué à partir des données recueillies lors des entrevues sur les trajectoires universitaires et professionnelles des participantes et des participants.

<sup>7</sup> Tous les prénoms cités dans ce travail sont fictifs. Ils ont été utilisés pour pouvoir à la fois différencier les témoignages des participants en les associant à des prénoms, mais aussi pour masquer leur identité réelle comme l'exigent l'éthique et la déontologie des recherches en sciences humaines et sociales en ce qui a trait aux sujets humains.

Tous les participants possèdent un baccalauréat et une maîtrise et trois d'entre eux sont actuellement inscrits au doctorat (Paul, Josée, Eliot). Leurs domaines d'études sont principalement ancrés dans les sciences sociales et humaines (sociologie, psychologie, éducation, anthropologie, travail social et droit). En ce qui a trait à l'expérience en enseignement avant d'occuper un poste d'enseignant contractuel, trois participants sur cinq (Josée, Eliot et Mario) ont déjà occupé des fonctions d'enseignant, généralement comme chargés de cours à l'université. Sur le plan de l'expérience avec les élèves à besoins éducatifs particuliers, quatre participants sur cinq ont eu un contact direct avec ce public avant leur embauche comme contractuels, notamment dans le poste d'Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap (AESH). Marie se distingue avec une expérience de cinq ans à titre d'accompagnatrice, suivie d'Eliot (trois ans), Josée (deux ans) et Paul (deux ans également). Mario est le seul participant n'ayant eu aucune expérience avec cette population. Néanmoins, après leur prise de fonction en tant qu'enseignants contractuels, tous les participants ont accueilli dans leur classe des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui leur a permis d'acquérir une expérience auprès de ce public et répondre aux critères d'inclusion de l'étude. Cette variation de parcours et d'expériences est très importante pour comprendre, comme nous le verrons plus loin, la façon dont ces professionnels s'expriment sur leur vécu et les enjeux de l'inclusion scolaire, mais aussi sur la manière dont ils s'adaptent aux réalités du milieu scolaire, en particulier en contexte d'inclusion. C'est important, car elle peut nous enseigner sur la posture éducative de ces enseignants et sur leur capacité à mettre en œuvre des pratiques différenciées.

### **3.4. Méthode de collecte de données et déroulement de l'étude**

Pour collecter les informations nécessaires, nous avons eu recours à l'entrevue semi-dirigée comme méthode de collecte de données (Fortin et Gagnon, 2022). Ce type d'entretien permet de centrer la discussion sur la vision et la compréhension que les participants ont du sujet étudié. Le guide d'entretien a été élaboré à partir des objectifs

de recherche, en structurant les questions autour de trois grands axes : la formation des néo-contractuels (six questions), leurs connaissances en enseignement ainsi que des pratiques et des approches inclusives (six questions), et leurs stratégies de gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers (six questions). Au total, dix-huit questions semi-ouvertes et ouvertes ont été retenues afin de favoriser l'expression libre et nuancée des participants.

Le schéma d'entretien a été préalablement soumis à une validation interjuge. Les avis de mes deux directrices de recherches, familières avec les thématiques de la formation enseignante et de l'inclusion scolaire, ont été sollicités pour évaluer la clarté, la pertinence et la cohérence des questions par rapport aux objectifs de recherche. Leurs remarques ont permis d'ajuster certaines formulations et d'équilibrer la répartition des questions entre les axes. Les commentaires des membres du comité éthique ont participé aussi à ajuster la précision et la concision des questions.

Le recours à l'entrevue semi-dirigée s'est révélé pertinent, car il a permis de recueillir des données descriptives riches et détaillées auprès des participants (Campenhoudt et Quivy, 2011), en adéquation avec la visée compréhensive de la recherche.

Une période de deux semaines a été consacrée au recrutement des participants ainsi qu'à la réalisation des entretiens. Cette période s'est avérée propice à la collecte de données, car elle coïncidait avec les vacances de Pâques des enseignants. En effet, à l'issue du processus de recrutement, nous avons programmé une date pour un entretien individuel à distance via l'application Zoom. Les entretiens ont duré entre 43 et 58 minutes et ont été enregistrés en audio avec l'accord des participants.

### **3.5. Méthode d'analyse de données**

Pour traiter et analyser les données recueillies lors des entrevues, l'analyse qualitative de contenu a été retenue (Dany, 2016). Elle avait pour fonction de recueillir et de traiter les données mentionnées dans les entretiens. Il est important de s'attarder un peu sur ce choix et de le justifier, car il s'agit d'une étape cruciale de la recherche.

Dans les recherches qualitatives, souvent on entend parler de l'analyse de contenu comme méthode permettant de traiter et d'analyser certaines données d'enquête. Mais de quoi s'agit-il réellement ? Selon Dagenais (1991), l'analyse de contenu est une méthode qui permet de traiter et d'analyser de manière systématique les idées exprimées par la personne interrogée, en tenant compte de la récurrence des mots utilisés et des thèmes abordés par celle-ci (Dagenais, 1991). Pour Dany (2016), l'analyse de contenu a pour fonction d'identifier les contenus significatifs d'une représentation, mais aussi les liens qu'ils entretiennent entre eux, ce qui favorise une articulation et une contextualisation de ces contenus, c'est-à-dire la restitution des conditions de leur production. Elle permet d'accéder à la signification globale du discours de la personne en saisissant son sens et sa signification pour l'acteur qui le produit.

Nous avons choisi l'analyse thématique de type catégoriel. Pour Campenhoudt et Quivy (2011), ce type d'analyse est basée sur la classification d'éléments constitutifs d'un discours par différenciation et regroupement en fonction de leurs caractéristiques. Le choix de ce type d'analyse a été pertinent dans la mesure où il nous a aidée à classifier les éléments constitutifs du discours de nos interlocuteurs par différenciation et regroupement en fonctions de leurs caractéristiques, d'une part, et d'autre part, à saisir et à comparer les fréquences des caractéristiques.

Les entretiens, enregistrés (audio) via la plateforme institutionnelle Zoom, ont été intégralement retranscrits. Dans un souci d'éthique et de confidentialité, une relecture attentive a été effectuée afin de supprimer tout élément identifiable dans les transcriptions. Les enregistrements ont ensuite été effacés, conformément aux exigences du protocole d'éthique.

L'analyse a suivi une approche inductive, visant à faire émerger les thèmes à partir des données elles-mêmes (Paillé & Mucchielli, 2012). Après une première lecture exploratoire des transcriptions, des régularités et des éléments saillants ont été repérés, ce qui a permis de dégager progressivement des thèmes (thématisation en continue).

Ce processus a abouti à l'élaboration de neuf catégories thématiques principales : l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ; les difficultés de mise en place

d'un enseignement adapté ; le manque de ressources humaines et matérielles ; la surcharge de travail ; l'épuisement lié au travail d'inclusion scolaire ; les enjeux de la collaboration dans ce contexte ; la demande d'aide ; le besoin de formation identifié ; et la compréhension des approches et des pratiques inclusives. »

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats issus des entretiens menés auprès d'un groupe de cinq néo-contractuels en primaire en France qui ont des expériences des pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion scolaire. L'objectif principal est de comprendre le vécu des néo-contractuels du primaire en France lorsqu'il s'agit favoriser l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers et à comprendre aussi comment ils arrivent à affronter les défis de l'inclusion scolaire. Il vise à identifier les besoins de formation des néo-contractuels, selon leur point de vue, pour mieux agir dans leurs tâches d'enseignant. Les témoignages recueillis permettent de mettre en lumière plusieurs thématiques majeures qui structurent leur expérience : la compréhension des approches et pratiques inclusives, l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers, les enjeux de la collaboration liés au travail d'inclusion scolaire, le besoin de formation identifié et la volonté de demander de l'aide face aux difficultés quotidiennes. Ainsi, l'analyse des entretiens cherche à souligner non seulement les obstacles évoqués par les enseignants contractuels comme étant ceux qui freinent la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, mais également les ressources, pratiques, et représentations qu'ils mobilisent pour y faire face.

#### **4.1. Les difficultés des Néo-contractuels face aux classes dites difficiles**

Si l'inclusion scolaire constitue aujourd'hui un objectif des politiques éducatives en France, sa mise en œuvre concrète dans les établissements scolaires peut révéler des écarts entre les principes institutionnels et les réalités, notamment quand il s'agit du statut de néo-contractuels. Les données issues des entretiens montrent que l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ne résulte pas toujours d'une volonté pédagogique assumée par les contractuels. Il s'inscrit parfois dans une logique de répartition contrainte, particulièrement défavorable aux contractuels, comme l'indique Paul :

C'est au fur et à mesure qu'on découvre, par exemple, dans l'organisation des structures, en général, parce que c'est planifié l'année d'avant, ils décident quel profil réserver aux contractuels ou du moins aux nouveaux arrivants. Et déjà, ça définit quelle sera l'ambiance de la classe avec des profils plutôt difficiles. Donc, c'est décidé bien avant, même si ce n'était pas moi, mais quand même, ils ont pensé à l'arrivée de quelqu'un nouveau ou, en tout cas, souvent contractuel ou en brigade, qui arrive sur ces classes qui sont prédéfinies bien avant avec des profils plutôt difficiles. Cette façon de faire pose, en tout cas, des questions.

Ainsi, les néo-contractuels se retrouvent souvent affectés à des classes dites « difficiles » dans lesquelles la concentration d'élèves en grande difficulté s'accompagne d'un manque de préparation et de soutien. Ce contexte soulève, par exemple, chez certains néo-contractuels des interrogations éthiques et professionnelles sur l'équité du système éducatif, sur les conditions d'exercice du métier et sur les possibilités de mise en œuvre d'une inclusion scolaire effective d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'analyse des entretiens fait apparaître une logique organisationnelle où l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ne relève pas toujours d'une concertation qui prendrait en compte les enjeux liés au manque d'expérience et de préparation des néo-contractuels. L'un des participants exprime clairement l'idée selon laquelle cet accueil est souvent subi :

En tant que contractuel, accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers n'est pas un choix. [...] J'ai vu, lors des conseils de classe ou de maîtres, comment cela se passe. Ils établissent un tableau de catégorisation des élèves, avec des signes tels que +, -, ++, ou --- pour indiquer les profils. Finalement, une classe 'de report', avec les élèves les plus en difficulté, est constituée et confiée aux nouveaux enseignants (arrivants), souvent contractuels. Les contractuels n'ont pas d'emprise sur cela, dans la mesure où ils reçoivent leur affectation toujours à la dernière minute. (Extrait de discours de Paul).

Ce discours semble mettre en lumière une pratique informelle, mais relativement structurée, de distribution des élèves à besoins éducatifs particuliers selon les préférences stratégiques des enseignants titulaires. Ce mode de répartition pourrait

orienter les profils les plus complexes vers les enseignants les plus précaires au sein de l'institution, en l'occurrence les contractuels, ce qui soulève des interrogations quant aux principes d'équité et d'inclusion.

Cet enjeu d'accueil est d'autant plus grand lorsqu'un enseignant contractuel est affecté à une classe spéciale de type Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). L'un des participants à l'étude souligne un manque de préparation ou de formation spécifique pour prendre en charge une classe spécialisée, telle qu'un dispositif ULIS. Il affirme :

J'ai travaillé auparavant comme accompagnateur d'élèves en situation de handicap, mais je n'étais pas prêt à être responsable d'une classe ULIS. [...] Je savais que c'était un travail énorme, et je ne me sentais pas assez outillé pour cela. (Extrait de discours d'Eliot).

Ce discours révèle un écart entre les affectations et les compétences perçues ou réelles des contractuels. Cela contraste avec la spécificité de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers qui demande un certain savoir-faire et une certaine connaissance de ce qui est nécessaire dans le cadre de cet accueil. Un autre enseignant met en avant les compétences nécessaires à l'inclusion effective des élèves à besoins spécifiques, notamment la capacité à s'adapter :

Face à ces élèves, il faut savoir identifier leurs besoins pour trouver du matériel adapté. Il faut surtout savoir s'adapter pour garantir une inclusion réussie, créer une dynamique positive dans la classe. Mais comment faire si on n'a pas les compétences et expériences adaptés à ces élèves ? (Extrait de discours de Mario)

Ce propos insiste sur la dimension relationnelle et pédagogique de l'inclusion qui repose en grande partie sur la flexibilité de l'enseignant et sa capacité à instaurer un climat de classe favorable à tous les élèves, qu'ils soient ordinaires ou à besoins particuliers. Dans ce discours, les compétences et expériences dans le domaine d'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers prennent une place centrale.

#### **4.2. Difficultés de mise en place d'un enseignement adapté**

Les données d'étude révèlent une diversité de pratiques pédagogiques mises en œuvre par certains néo-contractuels pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire. Cette adaptation pédagogique s'appuie souvent sur les expériences antérieures des enseignants ou sur une démarche d'expérimentation continue, faute de formation ou de dispositifs d'accompagnement pleinement opérationnels pour les néo-contractuels. Un néo-contractuel interrogé témoigne de l'importance de mobiliser ses acquis professionnels passés pour faire face à la complexité des situations rencontrées, notamment lorsqu'il s'agit d'accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire :

Je me suis inspiré de mes expériences comme accompagnant d'élèves en situation de handicap (AEHS), notamment en unité localisée pour l'inclusion scolaire au collège (ULIS-collège). Mais en arrivant en primaire, c'était plus compliqué, car on est dans l'apprentissage des fondamentaux, pas dans la consolidation. J'ai donc dû adapter mes pratiques, en mobilisant également mes expériences en pédagogie à l'université. (Extrait de discours d'Eliot)

Ce témoignage illustre un transfert de compétences entre différents niveaux d'enseignement. Il souligne aussi la difficulté d'adaptation pour les néo-contractuels lorsqu'il s'agit d'assurer les apprentissages de base auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, en dépit d'une expérience en tant qu'accompagnant d'élèves en situation de handicap (AEHS).

Les données de l'étude auprès de certains néo-contractuels révèlent que la planification pédagogique, dans le cas d'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers, dépend de la nature des besoins et du niveau de reconnaissance institutionnelle. L'un des enseignants évoque la complexité de certains profils d'élèves, marqués par des diagnostics absents ou des non suivis de notification par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), ce qui empêche l'attribution d'un accompagnement en aide humaine :

Un élève avait un diagnostic de trouble autistique, mais pas de notification. Un autre n'avait même pas de diagnostic, car les parents étaient dans le déni. Sans notification, pas d'accompagnant d'élèves en situation de handicap (AEHS).  
(Extrait de discours de Josée)

Face à ces contraintes, les enseignants développent des stratégies pédagogiques de tâtonnement. Ainsi, l'un d'eux décrit une organisation en groupes de besoins selon les résultats de ses propres observations quotidiennes et selon les ressources en aide humaine disponibles :

Au départ, j'ai opté pour des groupes de différence, pour permettre l'entraide entre élèves. Mais j'ai vite changé pour des groupes de niveau, car les élèves à besoins particuliers étaient en souffrance. Sans accompagnement, il fallait que je sois partout à la fois. (Extrait de discours de Mario)

Ce témoignage laisse entrevoir la charge ressentie par l'enseignant, qui tente de pallier l'absence de dispositifs adaptés et de soutien humain en ajustant continuellement sa pédagogie. L'écart perçu entre les élèves avancés et ceux en difficulté semble, dans ce contexte, engendrer des tensions pédagogiques, nécessitant de la part de l'enseignant un investissement important et constant :

« Les élèves à besoins spéciaux étaient en souffrance dans la classe, car les autres avançaient plus vite. Ils avaient besoin d'un accompagnement spécifique, de consignes adaptées, d'un encadrement rapproché. » (Extrait de discours de Josée)

Dans ce contexte, l'organisation des ateliers dirigés devient alors un levier central d'individualisation de l'enseignement, souligne une autre néo-contractuelle :

Je consacrais plus de temps aux ateliers dirigés avec eux. Même si tous les groupes devaient tourner, ce groupe-là nécessitait une attention particulière. Il fallait adapter les consignes, trouver du matériel spécifique. (Extrait de discours de Marie)

Enfin, l'un des enseignants décrit une collaboration structurée avec l'accompagnant d'élèves en situation de handicap (AEHS), à qui il délègue l'adaptation pédagogique dans une logique de co-intervention, lorsqu'il en existe une aide humaine disponible :

J'ai conçu des documents adaptés selon le niveau de l'élève. L'accompagnant d'élèves en situation de handicap les utilisait pour transmettre ma pédagogie. C'est elle qui assurait l'interface avec l'élève, en suivant mes consignes. Quand on a un AESH présent pour ces élèves, c'est un soulagement. (Extrait de discours de Josée)

Ces données mettent en évidence les difficultés d'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers et la mise en place des pédagogies adaptées, mais aussi les limites du système lorsque l'institution ne fournit pas les ressources nécessaires à une véritable inclusion. Elles soulignent également l'engagement et la posture réflexive des enseignants dans un contexte de contraintes multiples.

#### **4.3. Le manque de ressources humaines et matérielles**

Les entretiens font émerger une critique récurrente quant à l'écart entre les discours officiels sur l'inclusion scolaire et les conditions concrètes de sa mise en œuvre. Bien que la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers fasse l'objet de politiques publiques ambitieuses ces dernières années en France, les néo-contractuels interrogés dénoncent un manque de moyens matériels et humains. Ce manque limite fortement leur capacité à répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. À ce sujet, un néo-contractuel souligne la dissonance entre les intentions affichées et la réalité quotidienne :

Il y a beaucoup de discours des politiques publiques sur les élèves à besoins éducatifs particuliers... mais dans la réalité, les manques sont tellement criants. C'est difficile pour nous d'identifier ce qui peut vraiment fonctionner. (Extrait de discours de Mario)

Le déficit de personnel d'accompagnement constitue un obstacle majeur pour l'inclusion scolaire. Un enseignant évoque l'insuffisance du soutien offert par les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM). Or, leur présence est essentielle à l'organisation des ateliers et à la gestion des groupes en autonomie :

J'avais une ATSEM à 50 %, une matinée par semaine, parfois deux, si les autres collègues le permettaient. Le reste du temps, je devais animer seul tous les ateliers et gérer les groupes. (Extrait de discours de Josée).

À ce manque de ressources humaines d'accompagnement, s'ajoute une carence en ressources matérielles, en particulier dans les établissements. Dans ce contexte, la constitution d'ateliers pédagogiques adaptés repose souvent sur l'initiative individuelle des néo-contractuels, contraints de pallier les lacunes des établissements par leurs propres moyens, parfois en dehors du cadre professionnel :

Il fallait aller acheter du matériel à Action [une marque commerciale, c'est un magasin de ventes] avec mon propre argent, souvent le dimanche, pour pouvoir organiser mes ateliers hebdomadaires. (Extrait de discours de Marie).

Ces conditions précaires imposent aux enseignants un investissement supplémentaire, sans oublier l'exigence d'une grande capacité d'adaptation. Face aux difficultés, le recours aux collègues pour mutualiser les ressources devient une solution ponctuelle pour les néo-contractuels, tel que souligne Paul:

Parfois, on demande à un collègue, mais ce n'est pas toujours évident. Car chacun planifie sa journée. (Extrait de discours de Mario).

En dépit de leur volonté, les néo-contractuels rencontrés font face à des défis structurels qui compromettent l'efficacité des pratiques inclusives. Ils décrivent une inclusion souvent laissée à la charge, voire à l'inventivité des enseignants eux-mêmes. Dans cette situation, l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers entraîne une adaptation continue des pratiques professionnelles.

#### 4.4. Le surcharge de travail

L'analyse des entretiens révèle que l'accueil et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers engendrent une surcharge de travail pour les néo-contractuels. Cette surcharge se manifeste à la fois sur les plans pédagogique, administratif et relationnel. Elle interroge les conditions de faisabilité de l'inclusion scolaire. D'un point de vue pédagogique, les néo-contractuels se retrouvent souvent seuls face à une hétérogénéité extrême des profils. Le discours d'un néo-contractuel, responsable d'une classe ULIS, met en lumière cette complexité où chaque élève présente des besoins spécifiques, nécessitant une préparation individualisée :

C'est comme si chaque soir que je rentrais chez moi, je devais préparer 11 cours, une fiche pour chaque élève. [...] Onze enfants, c'est onze classes différentes. En tout cas, c'est comme cela que je l'ai vécu. (Extrait de discours d'Eliot)

Cette hétérogénéité de profils en termes de besoins est accentuée par le manque de moyens humains, notamment les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). Ajouter à cela, un néo-contractuel évoque le fait que les réponses pédagogiques doivent être toujours soumises à l'état émotionnel et comportemental des élèves à besoins éducatifs particuliers, rendant les adaptations pédagogiques incertaines:

Même les ateliers adaptés peuvent ne pas fonctionner le jour même, parce que ça dépend de l'humeur des élèves, de la situation à un instant T. C'est vraiment frustrant quand vous préparez des choses, en arrivant le matin, vous comprenez que cela ne va pas le faire. (Extrait de discours d'Eliot)

À cette charge pédagogique s'ajoute une importante pression administrative, notamment lorsque l'enseignant doit préparer des documents comme les fiches Géva-Sco ou les portraits d'élèves<sup>8</sup>, nécessaires pour le suivi des parcours individualisés :

---

<sup>8</sup> Géva-Sco : Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation

Chaque mois, il y a des réunions avec les spécialistes, et tous les trois mois, un bilan. Pour cela, je devais préparer à la fois le portrait d'élève et remplir les fiches Géva-Sco, avec beaucoup d'éléments et de détails à donner sur l'enfant. (Extrait de discours d'Eliot).

La coordination avec une pluralité d'acteurs (psychologues scolaires, orthophonistes, éducateurs spécialisés, enseignants référents) alourdit encore la charge de travail qu'implique l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Un néo-contractuel exprime, à ce titre, une impression de cumul de fonctions : « C'est comme si j'avais trois métiers en un seul : enseignant, administrateur et coordonnateur. » (Extrait de discours d'Eliot).

Ces discours révèlent des écarts entre l'idéal d'une école inclusive et les réalités structurelles du métier enseignant, notamment les situations des néo-contractuels. Si, pour certains néo-contractuels, cette expérience est décrite comme formatrice, elle laisse néanmoins des traces de fatigue et parfois de désillusion comme souligne Marie : « J'ai beaucoup appris, mais j'en garde aussi de mauvais souvenirs ». L'ensemble de ces éléments met en évidence la nécessité d'un soutien renforcé pour accompagner les néo-contractuels dans leurs missions inclusives afin d'éviter une surcharge de travail qui menace leur engagement professionnel.

#### **4.5. L'épuisement du travail de l'inclusion scolaire**

Les entretiens révèlent une expérience marquée par un épuisement professionnel chez les néo-contractuels qui s'impliquent dans l'enseignement à une diversité d'élèves. Cet épuisement dépasse la simple surcharge de travail. Et cela serait la résultante, d'une part, de la complexité des missions confiées, et d'autre part, de l'absence de ressources suffisantes. Eliot évoque une charge mentale continue, s'étendant bien au-delà du cadre scolaire :

Parfois même en étant chez moi, j'entendais encore les voix de ces élèves dans ma tête. [...] C'était extrêmement stressant. À chaque fois que je me levais pour aller travailler, c'était comme si j'allais affronter un monde inconnu.

L'imprévisibilité qu'engendre le travail d'inclusion pour les néo-contractuels constitue un facteur d'anxiété. En dépit de la préparation anticipée des séances, ces enseignants se heurtent souvent à l'instabilité émotionnelle des élèves, rendant leur planification parfois inopérante. Cette incertitude engendre une inquiétude permanente comme le souligne Josée :

Tu peux préparer plusieurs fiches ou atelier, et, en arrivant, tu vois que les élèves ne sont pas du tout disposés à travailler.

L'épuisement ne concerne pas seulement la gestion pédagogique, il s'étend aussi à la dimension émotionnelle du métier. Selon les données colligées, les néo-contractuels évoquent le fait qu'ils doivent endosser simultanément les rôles d'éducateur, de médiateur, de soutien affectif et de référent sécurisant. Cela est particulièrement éprouvant pour un enseignant débutant comme le souligne Paul:

On est à la fois policier, enseignant... et il faut porter toutes ces casquettes en même temps. [...] On n'a pas le temps de disséquer ses émotions.

Ce cumul de fonctions s'accompagne d'un sentiment d'impuissance, voire de culpabilité, notamment lorsque les stratégies mises en œuvre ne permettent pas de répondre aux besoins des élèves :

Même si tu utilises toutes les méthodes, parfois rien ne marche. [...] Tu es obligé de faire avec les moyens du bord, seul, livré à toi-même. (Extrait de discours de Mario).

L'absence d'intervention rapide ou adapté de la part des établissements scolaires aggrave ce mal-être, forçant les néo-contractuels à mobiliser leurs propres ressources personnelles pour affronter les situations rencontrées :

Parfois, tu dois puiser dans tes compétences en psychologie, trouver toi-même des moyens d'apaiser les élèves. (Extrait de discours de Marie).

L'usure mentale se manifeste aussi dans le sentiment de ne jamais pouvoir déconnecter du travail et, notamment lorsque les frontières entre vie professionnelle et vie familiale deviennent poreuses comme explique Eliot ici :

Même chez toi, tu es obligé de réfléchir, de repenser à la journée. [...] C'est une fatigue mentale qui finit par te faire douter de ta propre efficacité.

Ce vécu de fatigue, souvent accompagné de sentiments d'inefficacité et d'isolement, met en lumière les conséquences du manque de reconnaissance et de soutien structurel. Dans ce contexte, plusieurs participants soulignent l'importance des échanges entre contractuels comme mécanisme de résilience, permettant de relativiser et de ne pas « prendre les échecs personnellement ». Ainsi, l'épuisement professionnel apparaît non seulement comme une conséquence d'une surcharge de travail, mais également comme le produit d'un système qui ne garantit pas toujours les conditions nécessaires à une inclusion scolaire.

#### **4.6. La collaboration**

Dans le cadre de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, le terme collaboration apparaît comme élément fondamental et aussi comme un enjeu souvent sous-estimé. Cette collaboration demande une coordination des interventions et une responsabilité partagée dans l'accueil et le suivi de ces élèves. Pourtant, les données recueillies auprès des néo-contractuels montrent que cette dynamique se heurte souvent à de nombreuses résistances à la fois sur le plan institutionnel et dans les approches à adopter.

##### **4.6.1. Des interactions avec les collègues titulaires**

L'un des défis majeurs relevé par les néo-contractuels concerne la collaboration avec les collègues titulaires dans le cadre de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'exemple le plus significatif évoqué à ce sujet concerne le fonctionnement des classes ULIS, dispositifs spécialisés dans lesquels les élèves sont également inscrits

dans une classe dite « ordinaire ». L'organisation pédagogique requiert dans ce cas une répartition du temps scolaire entre les deux environnements : inclusion partielle dans les classes ordinaires et maintien en milieu spécialisé. Cela implique une concertation continue entre enseignants afin d'assurer une articulation fluide des apprentissages et une cohérence éducative. Or, les témoignages font état de résistances de la part des enseignants des classes ordinaires. À ce sujet, Eliot mentionne des attitudes de rejet qu'il a vécu. Ces attitudes sont souvent perceptibles, même si c'est rarement qu'elles soient verbalisées :

À chaque fois que je planifiais un moment d'inclusion pour ces élèves-là, on voyait ça sur leur visage, qu'ils n'étaient pas du tout contents d'accueillir ces élèves dans leur classe. (Extrait de discours de Josée).

Cette posture traduit une forme d'exclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers et révèle une faible appropriation des principes de l'inclusion scolaire par le personnel scolaire, notamment certains enseignants. Plus encore, cette situation s'inscrit dans une dynamique plus large de déresponsabilisation où les élèves à besoins éducatifs particuliers sont perçus comme la charge exclusive de l'enseignant référent :

Les autres collègues voient ces élèves-là comme tes élèves, non pas leurs élèves. [...] Alors que les autres élèves sont considérés comme la responsabilité de tous, ceux en situation de handicap deviennent uniquement celle de leur enseignant référent. (Extrait de discours de Paul).

Ce comportement crée un isolement professionnel important. Et c'est encore plus vrai pour les néo-contractuels dans la mesure où la prise en charge de ces élèves implique une adaptation pédagogique fine, une disponibilité émotionnelle constante, ainsi qu'un dialogue permanent avec les autres intervenants (accompagnants d'élèves en situation de handicap, psychologues scolaires, conseillers pédagogiques, etc.). À ce sujet, Marie souligne :

La réussite professionnelle de cet enseignant-là dépend de cette collaboration. [...] S'il n'y a pas une bonne collaboration, l'enseignant peut se retrouver tout seul à affronter tous ces défis. Et dans ce cas-là, ça va devenir un enfer pour lui.

Ces discours montrent que l'inclusion peut être reposée sur un acteur isolé. Elle requiert une mobilisation collective de l'ensemble des enseignants. L'absence de cette collaboration engendre non seulement des tensions interprofessionnelles, mais aussi une surcharge émotionnelle et organisationnelle qui peut rendre l'expérience inclusive traumatisante, notamment lorsque l'enseignant est en situation de précaire ou nouvellement intégré, comme le cas des néo-contractuels :

Quand on est contractuel, c'est comme si on est trié sur le volet, mais pas avec autant de prestige ou de respect que les titulaires. [...] Et souvent, ce sont les profils les plus complexes qui sont confiés aux nouveaux. (Extrait de discours de Paul).

Ainsi, les résultats montrent que la réussite de l'inclusion scolaire repose autant sur des dispositifs pédagogiques adaptés que sur des conditions de collaboration interprofessionnelle effectives, fondées sur la reconnaissance mutuelle, la répartition équitable des responsabilités et la confiance entre pairs.

#### **4.6.2. Des interactions avec les accompagnants d'élèves en situation de handicap**

L'un des premiers défis soulevés par l'un des néo-contractuels concerne la gestion de la co-présence d'adultes dans un même espace pédagogique. Il précise que, dans sa classe, il y a trois accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), présents en permanence. Chacun étant chargé de suivre un élève en particulier. Les profils des élèves concernés présentaient des besoins éducatifs complexes :

Je crois qu'il y a un élève qui est trisomique, il y en a deux qui sont autistes, dont l'un d'entre eux ne parle pas. [...] Il n'est pas francophone, etc. Donc il y a un AESH pour cet enfant-là et deux autres AESH dans la classe. (Extrait de discours d'Eliot).

Dans ce contexte, l'organisation nécessite non seulement la prise en compte des besoins de chaque élève, mais également une coordination constante entre les adultes

intervenant auprès d'eux. Cette situation, bien qu'elle puisse être perçue comme un atout en matière d'encadrement, est décrite par Eliot comme un véritable enjeu de gestion pédagogique et relationnelle :

Je suis arrivé dans une classe où il y avait trois adultes en permanence dans la classe, plus douze enfants. Donc, je devrais gérer tout ça. [...] Le premier défi, c'était de pouvoir travailler avec trois adultes dans la classe. (Extrait de discours d'Eliot).

Cette déclaration met en lumière la complexité du travail d'inclusion, notamment quand il faut partager l'espace éducatif entre plusieurs adultes aux rôles différenciés. Si les AESH ont pour mission d'accompagner individuellement les élèves en situation de handicap, leur intégration dans la dynamique de classe n'est pas toujours fluide. L'enseignant devient, dans ce contexte, un coordinateur d'équipe autant qu'un pédagogue, devant clarifier les attentes, répartir les responsabilités, organiser les interactions, tout en assurant la cohérence pédagogique du groupe classe.

#### **4.6.3. Des interactions avec les parents**

Les données recueillies révèlent que les relations entre les enseignants et les parents d'élèves jouent un rôle important dans le contexte d'inclusion scolaire. L'un des néo-contractuels interrogés souligne l'importance du contact régulier avec les familles :

On est censé être en contact avec les parents tous les jours, parce que ce sont eux qui viennent déposer et récupérer les enfants. Il y a des échanges à ces moments-là. (Extrait de discours Paul)

Outre ces échanges informels, d'autres modalités de communication sont également mobilisées : cahiers de correspondance, plateformes numériques, ainsi que des dispositifs plus formalisés tels que les « semaines ouvertes », durant lesquelles les parents sont invités à participer à la vie de la classe :

Ils viennent, ils participent aux ateliers, ils observent et ils échangent avec nous sur la situation personnelle de leur enfant, etc. (Extrait de discours de Mario)

Cependant, cette collaboration n'est pas exempte de tensions. L'enseignant fait état d'une diversité des profils de parents. Certains se montrent très impliqués, tandis que d'autres restent absents, voire dans le déni face aux difficultés de leur enfant :

Il y a des parents qui ne se présentent même pas aux rendez-vous. [...] Il y en a qui sont dans le déni. S'ils sont dans le déni, il faut trouver les moyens de les sensibiliser. (Extrait de discours de Josée)

Face à cette situation, le travail de sensibilisation des parents devient un prolongement de la mission pédagogique, nécessitant diplomatie, écoute et individualisation des messages transmis. Cela suppose aussi une capacité à documenter précisément les observations et les évolutions des élèves afin d'étayer les échanges avec les familles.

#### **4.7. L'importance de la recherche de soutien**

Les données recueillies mettent en évidence l'importance de la recherche de soutien comme ressources dans le parcours des néo-contractuels, surtout lorsqu'ils sont confrontés à la diversité des profils des élèves. Demander de l'aide apparaît à la fois comme une stratégie d'adaptation et un moyen de préserver sa santé mentale dans un environnement qui est souvent épuisant. Un participant à l'enquête témoigne de l'importance du réseau des contractuels pour faire face aux difficultés du quotidien :

J'ai demandé de l'aide à mes collègues contractuels, à des amis dans le domaine. Il y en avait pour qui la collaboration n'était pas évidente avec les titulaires aussi, mais entre contractuels, on partage les ressources et expériences. (Extrait de discours de Mario)

Au-delà du soutien informel comme les réseaux de soutien des contractuels, les dispositifs institutionnels (observation en classe spécialisée, accompagnement par des pairs expérimentés, sollicitation des référents académiques) sont également des

ressources que les néo-contractuels ont mobilisé, lorsqu'elles sont disponibles pour briser l'isolement. L'expérience d'immersion dans une classe accueillant exclusivement des élèves en situation de handicap a été décrite par Eliot comme un tournant significatif dans la compréhension des besoins de ces élèves et pour bien gérer le dispositifs ULIS :

J'ai passé une matinée avec une collègue [...] qui m'a fait comprendre que chez certains élèves, apprendre un mot dans une journée, c'est déjà un progrès énorme. [...] Ça m'a aidé à changer de regard, de perspective, mais aussi à revoir mes attentes pour les élèves à besoins particuliers. (Extrait de discours d'Eliot)

Ce changement de posture professionnelle révèle une évolution du rapport à la réussite scolaire dans le cadre des élèves à besoins particuliers et à la temporalité des apprentissages. Il est aussi souligné que le silence et l'isolement ne sont pas de bonnes stratégies dans ces contextes :

Il faut en parler. [...] Ne pas rester dans son coin. [...] La charge émotionnelle est extrêmement forte. [...] Seule la collaboration peut aider à surmonter ces difficultés. (Extrait de discours de Marie)

Selon les données recueillies, l'importance des espaces d'échange et de mutualisation des pratiques apparaît comme étant un élément fondamental pour les néo-contractuels dans le cadre de l'inclusion scolaire d'élèves à besoin éducatifs particuliers. Les néo-contractuels interrogés mettent en avant l'apport des retours d'expérience des autres collègues contractuels, mais aussi le rôle des structures comme le RASED<sup>9</sup>, ou les conseillers pédagogiques :

---

<sup>9</sup> Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) sont des structures d'accompagnement et d'intervention. Ils sont formés d'enseignants spécialisés et de psychologues qui dispensent des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté.

Quand on a une équipe solidaire, ça passe beaucoup mieux. [...] Il y a des structures en place, il faut les solliciter. Moi, personnellement, c'est ce que j'ai fait pour m'en sortir souvent. (Extrait de discours de Paul).

La capacité à rechercher activement des ressources (documents, sites spécialisés, outils pédagogiques, conseils, entre autres) est également citée comme des moyens de renforcer sa posture professionnelle et d'ajuster les pratiques aux besoins particuliers des élèves en difficulté :

Il faut fouiller dans les espaces, les sites, les ressources disponibles. Il faut les mobiliser. [...] Il faut aussi se former. (Extrait de discours de Paul).

L'élément important à souligner ici est le fait que la demande d'aide n'apparaît pas comme un signe de faiblesse pour les néo-contractuels interrogés, mais plutôt comme une démarche créative indispensable à une gestion efficace et humaine de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.

#### **4.8. Besoin de formation nécessaire**

L'analyse des données de l'étude fait émerger un besoin de formation clairement identifié par les néo-contractuels, que ce soit en termes de contenus qu'en termes des modalités de déploiement. Ce besoin se fait davantage ressentir dans le contexte de l'inclusion scolaire où les néo-contractuels interrogés estiment ne pas être suffisamment outillés pour accueillir et accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers. L'un des participants souligne l'absence de formation véritablement centrée sur les modalités d'accueil en classe ordinaire, même si elle reconnaît avoir déjà suivi des formations portant sur certaines catégories de handicap :

Il y a des formations sur l'autisme, les troubles cognitifs, mais ce sont des formations spécialisées. Il n'y a pas de formation sur comment inclure ces élèves-là. (Extrait de discours de Marie).

Ce manque est perçu comme un handicap aux pratiques des enseignants qui doivent accueillir régulièrement des élèves en grande difficulté, soit en classe ordinaire ou en classe spéciale. C'est un handicap dans la mesure où l'inclusion implique non seulement des ajustements pédagogiques, mais aussi une réorganisation structurelle et relationnelle du cadre de classe :

Il faut apprendre aux enseignants comment faire. Parce qu'accueillir un élève à besoins particuliers, ce n'est pas juste une question de pédagogie, c'est aussi une question de regard, d'attitudes, de relations. (Extrait de discours de Josée)

Selon certains participants, compte tenu de son importance, la formation initiale ou continue des enseignants devrait intégrer des modules obligatoires portant sur : l'organisation de la classe inclusive, la préparation des autres élèves à la présence de la différence, la gestion des dynamiques relationnelles et émotionnelles, la collaboration avec les professionnels partenaires, la compréhension des dossiers et des dispositifs spécifiques liés à l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le manque de formation en la matière pousse certains enseignants, notamment les néo-contractuels vers une stratégie de tâtonnement, surtout lorsqu'ils n'ont pas de repères adaptés à la réalité de terrain :

J'ai dû passer la première période à tâtonner, à demander des conseils. [...] quand je suis arrivé, il n'y avait pratiquement rien dans la classe. Je devais tout organiser, et parfois tout acheter. (Extrait de discours de Josée).

Dans le même ordre d'idées, les participants à l'enquête dénoncent le décalage temporel entre la prise de poste et la mise en place des formations, souvent dispensées après-coup, comme le souligne Paul ici :

En général, les formations pour les contractuels arrivent après l'affectation. Trois journées très rapides, mais après on est déjà confrontés à la réalité.

Une autre critique soulevée par les participants de l'enquête concerne l'inégalité d'accès et d'obligation institutionnelle en matière de formation sur l'inclusion scolaire,

notamment entre les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) et les enseignants :

Ayant été AESH pendant plusieurs années, je peux vous dire qu'ils reçoivent plus d'obligations à se former sur l'inclusion scolaire que les enseignants, alors que ce sont les enseignants qui doivent mettre en œuvre les pratiques inclusives. (Extrait de discours de Marie).

Ce déséquilibre est lié à une différenciation des circuits de formation et de reconnaissance supposées de formation des acteurs; les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), n'ayant souvent pas de formation universitaire, ont tendance à bénéficier davantage de formations continues, contrairement aux enseignants qui sont recrutés sur diplôme (minimum un baccalauréat). Il en résulterait une responsabilisation excessive de l'enseignant, qui doit, souvent, chercher, lui-même, des formations, ou sélectionner et mobiliser les ressources disponibles sur l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : « Il y a des formations, mais il faut s'y inscrire. C'est à l'enseignant de le faire. ». (Extrait de discours de Paul).

Certains néo-contractuels insistent sur des besoins de formation très concrets : par exemple, la gestion des troubles du comportement en classe, une problématique à laquelle ils sont confrontés au quotidien, sans disposer de ressources pour y faire face, souligne Josée :

Moi, ce dont j'ai besoin, c'est d'apprendre à gérer une classe avec des enfants qui ont de grands troubles du comportement, pour ne pas pénaliser les autres élèves, ni s'épuiser soi-même.

Ces constats mettent en lumière l'enjeu de formation que représente l'inclusion scolaire pour les néo-contractuels et comment cela peut affecter négativement leurs pratiques enseignantes. Leurs témoignages plaident pour un renforcement de l'offre de formation destinée aux enseignants, qui devrait être pensée non comme un supplément, mais comme un socle fondamental à l'exercice du métier en contexte inclusif.

#### **4.9. Compréhension de l'inclusion scolaire**

L'analyse des données montre que les néo-contractuels interrogés ont une compréhension nuancée des approches et des pratiques inclusives chez les néo-contractuels. En effet, les participants montrent une familiarité avec les principes de l'inclusion scolaire comme le souligne Marie :

Entre l'intégration et l'inclusion, il y a des étapes. Parce que là, ce n'est pas l'élève en soi qui, déjà en difficulté, est considéré comme problème ou du moins, ça ne constitue pas un problème en soi. C'est le système qui est obligé de se donner les moyens pour permettre à la fois à tous ces éléments de pouvoir accueillir, interagir avec ces élèves-là, mais aussi de s'adapter et répondre aux besoins des élèves pour qu'ils puissent s'épanouir à leur niveau et pleinement, sans être considéré comme étant un problème à intégrer dans le système. La démarche, c'est permettre à ces élèves de s'épanouir dans l'école comme tous les autres.

Selon Paul, il existe un écart entre les discours portés par les politiques éducatives sur l'inclusion scolaire en France et la réalité de terrain que vivent le personnel scolaire :

Et ça, ce n'est pas une critique, mais pour dire qu'il y a encore du chemin à parcourir pour arriver pleinement à une éducation inclusive, même si la perspective en soi, c'est très encourageant, de la mesure où elle essaie de mettre en place un système où il n'y a pas de disparité basée sur les difficultés.

Par ailleurs, la compréhension de certains néo-contractuels oscille souvent entre les logiques d'intégration et celles de l'inclusion, comme l'explique Josée :

En fait, inclusion scolaire, d'après ce que j'ai compris, c'est tout un dispositif mis en place pour aider les élèves en difficultés à l'école. Cela facilite l'intégration des enfants qui ont des besoins spéciaux et leur aide à se faire une place comme les autres élèves. Oui, ça c'est l'inclusion scolaire. L'école travaille, met des dispositifs en place pour que l'élève en difficulté retrouve sa place et s'épanouir comme les autres.

Mais aussi entre une vision déficitaire de la situation des élèves à besoins éducatifs particuliers et la responsabilité du personnel scolaire d'assurer un environnement inclusif, tel que Mario tente de l'expliquer :

Avec l'école inclusive, l'élève en difficulté est capable de se socialiser vraiment. Il est capable de rencontrer d'autres, de se valoriser, malgré ses problèmes liés à sa différence. Donc, les autres apprennent aussi à développer leur tolérance envers ces élèves-là, ils les acceptent dans la classe sans les stigmatiser. En gros, tout le monde fournit un effort pour s'adapter et créer un climat favorable. Dans ce cas, l'élève en difficulté n'est pas un problème pour la classe, il ne dérange pas, surtout s'il y a un AESH avec lui. Ça facilite le travail de tout le monde.

Cela nous amène au constat suivant : le concept d'inclusion scolaire est connu par les participants, notamment à travers leur expérience professionnelle antérieure comme AESH. Cependant, la pratique de l'inclusion est souvent perçue comme une forme d'adaptabilité de l'élève à la classe, plutôt que comme une transformation structurelle et pédagogique de l'environnement scolaire. Cette représentation rejoint une logique intégrative où l'effort d'adaptation repose principalement sur l'élève et non sur l'institution.

La confusion entre intégration et inclusion se manifeste dans les attitudes des enseignants face aux élèves à besoins particuliers. Selon Paul, ces élèves sont parfois perçus comme des « personnes problèmes », source de désorganisation et de surcharge de travail. Ce regard contribue à une forme de stigmatisation et peut entraver leur pleine participation à la vie de la classe. Paul souligne :

Leurs besoins sont considérés comme des éléments déstabilisateurs, désorganisateurs (...), dans la mesure où il n'y a pas vraiment de ressources, c'est une charge de travail en plus.

Pour Eliot, l'inclusion est comprise comme un idéal porteur de justice éducative, mais elle est confrontée à des limites systémiques, à un principe de la réalité. Ce dernier souligne :

Le système est obligé de se donner les moyens pour permettre à la fois à tous ces éléments de pouvoir accueillir, interagir avec ces élèves-là, mais aussi s'adapter.

Eliot insiste sur les lacunes en termes de ressources humaines, matérielles et de formation, pourtant essentielles pour rendre effectives les pratiques inclusives :

Les procédures et les moyens nécessaires, les ressources ne sont pas toujours disponibles. Bien que des avancées législatives existent en France, la mise en œuvre concrète demeure un défi pour l'éducation nationale.

Enfin, plusieurs néo-contractuels interrogés insistent sur la dimension relationnelle et sociale de l'inclusion. Pour eux, au-delà de l'accès à l'apprentissage, l'école inclusive doit être perçue comme un espace de socialisation : « L'inclusion leur permet de développer des rapports sociaux avec des personnes autres que leurs cercles familiaux, pour devenir un élève comme les autres », affirme Eliot. Cela traduit une compréhension de l'inclusion non seulement comme un droit à l'éducation, mais aussi comme un levier d'émancipation et de citoyenneté pour les élèves en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers.

En somme, l'analyse des données issues des entrevues fait apparaître un écart entre les politiques publiques de l'inclusion scolaire et les réalités vécues par les enseignants sur le terrain, notamment les néo-contractuels. Si les discours témoignent de façon générale d'une adhésion aux principes de l'inclusion, ils révèlent également une série de contradictions qui rendent la mise en œuvre de ces principes difficile, voire inopérante dans certains contextes. Ces résultats invitent à repenser les conditions d'enseignement des néo-contractuels en contexte de l'inclusion scolaire.

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSIONS DES RÉSULTATS**

Les réflexions sur la mise en œuvre des pratiques inclusives nécessitent de prendre en compte non seulement les contextes sociaux et institutionnels qui créent les besoins, mais aussi les vécu et les expériences des acteurs concernés, notamment la situation des enseignants. À travers les témoignages recueillis auprès de certains néo-contractuels en primaire en France, ce chapitre vise à analyser les différents niveaux de compréhension et les défis rencontrés par ces professionnels dans l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. La discussion des résultats cherche à comprendre le vécu des néo-contractuels du primaire en France lorsqu'il s'agit favoriser l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers et à comprendre aussi comment ils arrivent à affronter les défis de l'inclusion scolaire. Elle vise à identifier les besoins de formation des néo-contractuels, selon leur point de vue, pour mieux agir dans leurs tâches d'enseignant.

#### **5.1. Le travail de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers**

Les résultats obtenus mettent en évidence des écarts entre l'idéal normatif de l'école inclusive, tel que promu notamment par la loi de 2005 et par les directives en matière de l'école inclusive de la loi de 2019 (MEN, 2019), et les modalités de répartition des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les établissements. Si l'inclusion scolaire repose sur une approche fondée sur l'équité, la participation et l'adaptation de l'école aux besoins de tous les élèves (Bergeron, 2015; Plaisance, 2025), les témoignages des participants montrent que l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers se fait de manière subie, voire discriminatoire, en particulier pour les enseignants contractuels. En effet, l'analyse laisse voir une répartition contrainte des élèves en difficulté qui est souvent opérée selon des logiques informelles mais institutionnalisées : les néo-

contractuels, ayant des affectations en retard, n'ont pas d'autre choix d'accepter la classe et les élèves qui leur sont attribués, sans souvent comprendre le sens et les logiques scolaires de cette attribution.

Certaines recherches comme celle de Corbion (2020) analysent cette pratique comme un effet pervers de l'inclusion scolaire, notamment lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'un soutien structurel adéquat pour les nouveaux enseignants. C'est un effet pervers, car elle témoigne d'un glissement de la charge inclusive vers les enseignants les plus précaires comme le cas des néo-contractuels qui ne sont pas outillés pour de telles charges. Dans ce contexte, la charge imposée aux enseignants contractuels, souvent sans formation spécifique sur les approches et les pratiques inclusives, fait apparaître leurs lacunes en termes de préparation professionnelle et les poussent à douter de leurs compétences et de leur légitimité d'être à cette fonction. À juste titre, le vécu de ces lacunes est largement documenté par certains travaux de recherche qui soulignent que la qualité de l'inclusion dépend fortement de la formation initiale et continue des enseignants (Rayou et Ria, 2009). L'affectation des néo-contractuels à des classes ULIS ou à forte concentration d'élèves à besoins éducatifs particuliers sans un accompagnement adéquat reflète, comme l'a souligné Meirieu (2017), une rupture entre les injonctions des politiques publiques et les conditions réelles de l'inclusion scolaire de ces élèves.

Par ailleurs, les données montrent que les néo-contractuels, en dépit de ces contraintes objectives, déploient des efforts considérables pour favoriser une inclusion effective, en développant une capacité d'adaptation quotidienne et en ayant une volonté de créer une dynamique de classe positive. Cela illustre l'importance des compétences professionnelles transversales et de l'adhésion aux valeurs portées par l'école inclusive. Notre lecture des résultats de la recherche rejoint les travaux de Perrenoud (1999) qui considèrent l'enseignant comme un praticien réflexif, capable d'ajuster en continu ses pratiques face à la complexité des situations scolaires.

## 5.2. Le travail pédagogique

Les résultats obtenus mettent en lumière la manière dont les néo-contractuels interrogés déploient des pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. En l'absence de dispositifs institutionnels pleinement opérationnels et de formations spécifiques, les pratiques de ces professionnels reposent souvent sur une logique d'expérimentation continue – une pédagogie de tâtonnement – et sur la mobilisation des acquis professionnels antérieurs. Cette approche, en dépit de sa richesse et de la créativité qui l'anime, révèle les limites de l'inclusion scolaire, en particulier lorsque celle-ci repose sur l'engagement individuel des enseignants.

Si la stratégie de « bricolage » des néo-contractuels, comme souligne Perrenoud (1997), se révèle être précieuse face à la complexité vécue du travail d'inclusion, elle ne saurait remplacer une formation professionnelle structurée portant sur l'enseignement inclusif. En effet, les témoignages soulignent l'insuffisance de la formation initiale en matière de prise en charge de la diversité des besoins en France. Et cela est encore plus vrai pour les néo-contractuels qui n'ont pas de formation initiale en enseignement. Or, l'improvisation et le tâtonnement en matière pédagogique, aussi créatifs soient-ils, ne peuvent garantir une qualité d'enseignement équitable pour tous les élèves, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers.

Un autre obstacle évoqué par les participants est l'absence de diagnostic ou de notification par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) pour certains élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette situation rend plus difficile la mobilisation de certaines ressources humaines, notamment les accompagnants d'élèves en situation de handicap. Pour Corbion (2020), l'absence de diagnostic ou de notification pour ces élèves met en lumière la forte dépendance de l'école au système médico-social, ce qui génère des inégalités d'accès aux aides, souvent liées à la situation administrative ou familiale des élèves.

Par ailleurs, la dépendance au diagnostic évoquée précédemment peut soulever un autre problème, à savoir un risque de catégorisation et de stigmatisation. Plusieurs travaux, dont ceux de Bergeron et al. (2024), soulignent le fait que si la quête d'un diagnostic est une condition pour accéder à certaines ressources, elle représente aussi un risque de

produire de nouvelles formes de stigmatisation. En effet, étiqueter un élève dans une catégorie diagnostique, même dans une visée d'accompagnement, peut renforcer les représentations déficitaires, figer les attentes pédagogiques et invisibiliser les potentialités éducatives. Cette tension entre la nécessité d'un repérage des besoins pour adapter l'intervention et le risque d'une médicalisation des difficultés scolaires traverse l'organisation de l'inclusion scolaire en France. En effet, les acteurs médico-sociaux occupent une place déterminante dans les mécanismes de l'école inclusive en France (Plaisance, 2009, 2010).

Les néo-contractuels interrogés soulignent un déficit criant d'accompagnement humain, qu'il s'agisse des AESH, des enseignants spécialisés ou encore des ATSEM. Ce manque de ressources humaines a déjà été documentée dans la littérature sur l'inclusion scolaire en France. Selon Plaisance (2009), l'un des paradoxes de l'inclusion scolaire dans le contexte français réside dans le fait qu'elle repose sur une individualisation des parcours dans un cadre collectif, sans pour autant que les moyens soient ajustés à cette complexité. Les témoignages des participants font état aussi d'un manque de matériel pédagogique adapté. Cette situation oblige parfois les enseignants à mobiliser leurs propres ressources financières et personnelles, comme en témoigne l'achat de matériel hebdomadaire de Josée. Cette réalité rejoint les constats de Dubet et Martuccelli (1996), selon lesquels l'école repose de plus en plus sur l'engagement moral des enseignants. C'est une forme de débrouillardise qui peut être vue comme un signe de dévouement de la part des enseignants. Néanmoins, cette forme de débrouillardise masque en réalité une responsabilisation excessive des enseignants : ils se voient assigner les missions de l'inclusion sans en recevoir les moyens nécessaires.

### **5.3. La surcharge de travail**

Les résultats de l'analyse des entretiens laissent apparaître une surcharge de travail significative des néo-contractuels qui s'impliquent dans le travail de l'inclusion scolaire. Cette surcharge de travail se trouve à trois niveaux : pédagogique, administrative et relationnelle. Sur le plan pédagogique, les néo-contractuels sont confrontés à une diversité de profils d'élèves et à leurs besoins.

Penser la complexité du travail de l'inclusion scolaire par les tâches importantes liées à l'individualisation des enseignements relève en quelque sorte d'un manque de formation sur les approches et les pratiques inclusives de la part d'Eliot. La nécessité de la différenciation pédagogiques, l'un des éléments essentiels de l'inclusion scolaire (Paré et Trépanier, 2015), ne renvoie pas à une individualisation à outrance de l'enseignement. Selon Prud'homme et al. (2015, p. 6), les pratiques de différenciation concernent à la fois la conception des situations collectives d'apprentissage, les ajustements nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques et les interventions liées à la gestion de l'environnement scolaire en contexte de diversité. Ces auteurs parlent en ce sens de climat d'interdépendance et d'intercompréhension dans lequel le travail collectif prend une place importante. D'ailleurs, le développement des pratiques interactives où le travail collectif est valorisé, c'est un élément important de la différenciation (Bergeron et al., 2021).

En outre, pour Bergeron et al. (2021), même si le travail d'inclusion scolaire nécessite le développement des pratiques d'enseignement adaptées, les acteurs scolaires doivent faire preuve d'une certaine vigilance quant à la logique qui consiste à individualiser et à externaliser l'aide et les interventions. Car, disent ces auteurs, cela peut mener à l'étiquetage et la stigmatisation des élèves concernés, ce qui est tout à fait contraire à la visée de l'inclusion scolaire. Bref, insister sur l'individualisation des enseignants pour expliciter la complexité du travail de l'inclusion scolaire traduit une certaine méconnaissance des pratiques et approches inclusives par les néo-contractuels.

En dépit de cette méconnaissance des pratiques et des approches inclusives, les constats soulèvent une problématique déjà mise en évidence par des recherches antérieures, à savoir la manière dont le développement des pratiques inclusives nécessite la mobilisation de temps et d'énergie, mais aussi des approches universelles (Bergeron, 2014; Kamano et Benimmas, 2017; Mamprin, 2021; Rousseau et Thibodeau, 2011; Rousseau et al., 2017). Selon Perrenoud (2005), la différenciation pédagogique peut être vécue comme étant un défi majeur de l'inclusion scolaire, notamment lorsque les acteurs scolaires manifestent une certaine lacune dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique (Paré, 2018; Paré et Trépanier, 2015). Pour Portelance et al. (2014), la différenciation peut rapidement devenir insoutenable lorsqu'il n'existe pas

une aide significative, ce qui est le cas des néo-contractuels. Et cela amène souvent les enseignants à multiplier leurs efforts pour répondre à des besoins très variés au sein d'une même classe. Cette réalité est encore plus difficile pour les néo-contractuels qui accentuent le travail d'inclusion seulement sur l'individualisation des enseignements.

Le problème de surcharge de travail prend davantage d'importance par le manque de moyens humains, notamment le nombre insuffisant d'AESH. Dans ce contexte, les néo-contractuels sont souvent contraints de multiplier les tâches et de se retrouver seuls face à des défis qu'ils ne peuvent relever seuls. Rochex (2009) souligne à juste titre que la multiplication des exigences sans ressources humaines adéquates conduit à un épuisement des enseignants. Par voie de conséquence, cela peut nuire à la qualité de l'enseignement offert aux élèves à besoins éducatifs particuliers, puisque le manque de ressources humaines entraîne des conséquences, comme le montrent les résultats, sur les réponses pédagogiques.

De plus, les enseignants sont confrontés à des tâches administratives qui sont vécus comme une surcharge de travail liée à l'inclusion scolaire. Par exemple, ils doivent remplir des documents comme les fiches Géva-Sco et de portraits d'élèves, et préparer des bilans périodiques sur la progression de chaque élève à besoins éducatifs particuliers. C'est dans ce cadre que Barrère (2002) souligne les effets de la multiplication des tâches administratives. En plus de la gestion de la classe, ces tâches peuvent être vécues par les enseignants comme un facteur de stress et de surcharge de travail.

#### **5.4. L'épuisement du travail de l'inclusion scolaire**

Les résultats de cette étude soulignent le vécu et les expériences des néo-contractuels. Ces derniers sont marqués par un épuisement professionnel, en particulier quand ils s'engagent dans des missions d'inclusion scolaire. L'épuisement dont il est question ici n'est pas la conséquence uniquement de la surcharge de travail évoquée précédemment, il traduit une usure physique, mentale et émotionnelle liée à la complexité des tâches assignées, à l'absence de ressources et à une pression constante. Ce phénomène a déjà

été documenté dans la littérature scientifique où les situations des enseignants en contexte d'inclusion scolaire sont étudiées (Barrère 2002, Bergeron, 2014; Mamprin, 2021).

L'épuisement des enseignants en situation d'inclusion est en effet un phénomène complexe qui concerne des dimensions physiques, mentales et émotionnelles. Maslach et Leiter (2008) définissent l'épuisement professionnel comme un état de fatigue profonde accompagné de cynisme et d'une perte de l'efficacité personnelle. L'enjeu de cet état d'épuisement se retrouve surtout au fait que cela peut représenter un frein, comme l'a souligné Bergeron (2014, p. 279), « au développement de pratiques professionnelles plus inclusives ». Ces constats trouvent particulièrement un écho dans les témoignages recueillis où l'on perçoit une fatigue mentale persistante, une sensation de "ne jamais pouvoir déconnecter" comme l'évoque Eliot, et une remise en question constante de l'efficacité des actions entreprises.

L'un des facteurs majeurs de cet épuisement chez les néo-contractuels interrogés est la charge mentale continue. Cette situation est souvent exacerbée par l'instabilité émotionnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cela crée une atmosphère d'incertitude permanente pour les enseignants, rendant difficile la planification et l'exécution des tâches pédagogiques. Ces constats corroborent les conclusions de Dufour et al. (2011) qui mettent en lumière l'impact de cette instabilité sur la santé mentale des enseignants en contexte d'inclusion.

Un autre élément crucial de l'épuisement observé est la multiplicité des rôles évoquée par les néo-contractuels. Ces derniers doivent souvent articuler plusieurs responsabilités (enseignant, médiateur, éducateur, soutien affectif) dans certaines situations. Cette surcharge de rôles est soulignée par Nolan et Molla (2018) qui insistent sur le fait qu'en contexte d'inclusion, la charge émotionnelle des enseignants s'intensifie en raison de l'extension de leurs responsabilités. De plus, l'incapacité de certains néo-contractuels à dissocier ces différents rôles contribue fortement à leur épuisement émotionnel. Tous ces facteurs entravent le processus d'inclusion scolaire, notamment lorsqu'ils forcent les néo-contractuels à puiser dans leurs ressources personnelles et psychologiques pour faire face aux difficultés rencontrées.

## **5.5. Les enjeux de la collaboration**

L'inclusion scolaire implique un travail collaboratif au sein des équipes éducatives. Selon Rousseau et al. (2017), les pratiques collaboratives constituent une condition *sine qua non* de l'inclusion scolaire. Dans le contexte d'une démarche d'inclusion, ces auteurs parlent de culture de collaboration qui renvoie à un espace de travail stimulant dans lequel tous les personnels enseignants sont valorisés à travers des habitudes de collaboration et d'adaptation (*ibid.*). Cette culture collaborative peut être analysée comme un facteur essentiel permettant de briser l'isolement, de réfléchir à ses pratiques et, dans une certaine mesure, d'affronter la surcharge de travail qu'engendre le travail d'inclusion (Rousseau et al., 2017), notamment parce qu'il rend possible le développement des pratiques d'entraide au sein du personnel enseignant et de travailler efficacement avec les élèves à besoins éducatifs particuliers (Rousseau et al., 2017). Cependant, les données d'enquête montrent que la collaboration entre les enseignants, les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) et les parents d'élèves représente un enjeu complexe, souvent sous-estimé. Bien qu'elle soit un levier crucial pour la réussite de l'inclusion scolaire (Rousseau et al., 2015; Rousseau et al., 2017), cette coopération se heurte fréquemment à des résistances et à des difficultés organisationnelles (Chauvot et Mencacci, 2019).

### **5.5.1. Collaboration avec les autres collègues**

La collaboration entre les enseignants, notamment dans le cadre des classes ULIS, qui combinent enseignement en classe ordinaire et en milieu spécialisé, est un défi majeur pour les néo-contractuels. Les données de l'étude mettent en évidence des tensions entre enseignants contractuels et enseignants titulaires. Ces derniers, selon les témoignages, perçoivent l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers comme une contrainte plutôt qu'une responsabilité partagée. Ces attitudes rendent les collaborations entre titulaires et contractuels très difficiles. Ce constat rejoint les travaux de Gastonguay et Gauthier (2012) qui soulignent que la collaboration entre enseignants, notamment dans des dispositifs inclusifs, est souvent freinée par des réticences institutionnelles et professionnelles. Dans le cas de la situation des néo-

contractuels interrogés, ces résistances sont vécues comme une forme de division du travail entre les enseignants où la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers est perçue comme une responsabilité exclusive de l'enseignant. Cela renforce ainsi le sentiment d'isolement professionnel et la surcharge émotionnelle de certains enseignants, notamment les néo-contractuels. Or, une telle division des responsabilités est contre-productive et empêche la mise en place d'une véritable dynamique d'inclusion scolaire.

### **5.5.2. Collaboration avec les accompagnants d'élèves en situation de handicap**

La gestion de la co-présence d'adultes, notamment d'AESH, dans une même classe constitue un autre enjeu pour les néo-contractuels. Les témoignages font état de difficultés dans la coordination des rôles et des responsabilités entre les différents intervenants. Au fait, la collaboration avec les AESH est souvent identifiée comme un facteur nécessaire à la réussite du processus de l'inclusion scolaire en France, notamment lorsqu'elle s'inscrit dans une logique de co-intervention (Thomazet et Mérini, 2014; Toullec-Théry, 2019). Cette approche nécessite une formation conjointe et une reconnaissance du rôle de chacun dans l'élaboration et la mise en œuvre des adaptations (Toullec-Théry, 2019). Sans cette reconnaissance, le risque est grand que l'AESH soit cantonné à un rôle de surveillance ou d'accompagnement passif qui limiterait l'impact pédagogique de sa présence.

Bien que la présence des AESH soit un atout en matière de soutien individualisé pour les élèves en situation de handicap et pour l'enseignant, leur intégration dans la dynamique de la classe est parfois un travail de trop. L'enseignant devient alors un coordinateur d'équipe devant gérer la répartition des responsabilités et l'organisation des interactions au sein de la classe. Cette analyse rejoint les travaux de Nolan et Molla (2018) qui précisent que l'inclusion ne se résume pas simplement à l'ajout de ressources humaines supplémentaires, elle implique une stratégie collective et une formation commune pour éviter les tensions et les malentendus. Par conséquent, il est nécessaire de penser un cadre de collaboration structuré entre les enseignants et les

AESH. En dehors de ce cadre de travail, la multiplication des intervenants peut devenir contre-productive, ce qui rend l'inclusion moins efficace et génère, par voie de conséquence, des tensions relationnelles (Toullec-Théry, 2019).

### **5.5.3. Collaboration avec les parents**

Parmi les facteurs importants, les relations avec les parents d'élèves ont été soulignées comme un élément nécessaire à la réussite de cette inclusion, notamment pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (Écotière et al., 2016). En effet, les résultats montrent que l'implication des parents dans le suivi des élèves peut jouer un rôle clé dans le soutien aux apprentissages de ces élèves. Néanmoins, ces relations ne sont pas toujours évidentes, notamment en raison des différences dans les attentes et les niveaux d'engagement des parents. Si certains parents sont conscients des besoins spéciaux en termes d'éducation de leurs enfants et s'impliquent en conséquence, d'autre ne s'engagent pas dans une collaboration positive, ceci pour de nombreuses raisons (en particulier le refus d'associer leurs enfants à la catégorie de besoins spéciaux par peur de les voir stigmatisés). Dans certains cas, ils restent dans le déni des difficultés rencontrées par leur enfant, ce qui complique la mise en place de stratégies éducatives adaptées.

Dans la collaboration entre enseignant et parents, il ne faut surtout pas sous-estimer le poids de la perception des parents de la question des besoins éducatifs particuliers et des dispositifs qui y sont associés. En effet, l'un des aspects très importants à mettre de l'avant est lié à la gestion du regard des pairs (Rioux, 2006; Écotière et al., 2016). Les élèves à besoins éducatifs spéciaux peuvent rapidement se retrouver, comme l'ont souligné Norwich et Kelly (2004), à devoir lutter pour garder une place sociale acceptable au sein des groupes de pairs à l'école et dans leurs quartiers de résidence. Dans ce contexte, certains parents associent rapidement les dispositifs spécialisés au handicap (Scelles, 2006). Au regard de certains propos tenus par les participants, certains parents expriment une crainte que les difficultés de leurs enfants conduisent à des situations de stigmatisation. Cette appréhension les amène, dans certains cas, à refuser une orientation vers des dispositifs spécialisés. Cela rejoint les analyses de

Bergeron et al. (2024) qui soulignent les risques qui sont associés, d'une part, à une appréhension trop centrée sur l'identification et la description du dysfonctionnement propre aux élèves à besoins éducatifs particuliers, et d'autre part, les enjeux liées au fait d'associer ces élèves à des catégories telles que « handicapés », « en difficulté », « ayant des besoins spéciaux » ou « ayant des besoins particuliers ».

## **5.6. À la recherche de soutien pour gérer le travail d'inclusion**

L'un des éléments essentiels qui ressort des données recueillies est la recherche de soutien perçue comme une ressource clé pour les néo-contractuels, notamment lorsqu'ils sont confrontés à la diversité des profils d'élèves dans le cadre de l'inclusion scolaire. La demande d'aide n'est pas considérée par nos participants comme un signe de faiblesse, elle apparaît plutôt comme une stratégie d'adaptation. Elle s'inscrit dans une forme démarche proactive du développement professionnel, de stratégies d'efficacité et un moyen de préserver la santé mentale des enseignants dans un contexte potentiellement épuisant. Cette recherche de soutien prend différentes formes. Elle peut être le recours à un réseau informel de collègues et d'amis contractuels, à un accompagnement institutionnel, ou encore une formation continue, parce que cette demande est considérée comme un levier puissant pour surmonter les défis de l'inclusion scolaire.

Un premier aspect qui émerge des témoignages est l'importance du soutien informel au sein des réseaux de contractuels : partage d'informations, de documents ou d'expériences. Plusieurs néo-contractuels évoquent la possibilité de solliciter leurs collègues contractuels, surtout les plus anciens, pour partager des expériences, des stratégies pédagogiques et des conseils. Ces résultats rejoignent les constats de Rousseau et al. (2017) qui insistent sur l'importance de la collaboration dans le travail de l'inclusion scolaire. En effet, les résultats montrent que le réseau informel de soutien entre enseignants contractuels permet non seulement de pallier les difficultés quotidiennes, mais aussi de nourrir une dynamique de coopération qui favorise l'amélioration continue des pratiques pédagogiques. Rousseau et al. (2017) ont justement souligné dans leur analyse l'importance de la collaboration, reconnue comme

un facteur favorable à l'inclusion scolaire. Dans ce contexte, la recherche d'aide doit être perçue comme une démarche qui renforce le travail collaboratif nécessaire, comme nous l'avons vu, pour l'inclusion scolaire.

Les néo-contractuels soulignent également l'importance de l'accompagnement et du soutien dans la gestion de la diversité. Selon Corbion (2020), l'accompagnement institutionnel joue un rôle important dans la réussite de l'inclusion scolaire, notamment lorsqu'il fournit des ressources humaines, matérielles et pédagogiques nécessaires. Ce type de soutien permet de renforcer la posture professionnelle des enseignants, notamment les nouveaux enseignants et favoriser une approche plus collective et moins isolée de l'inclusion.

L'expérience d'immersion dans une classe spécialisée évoquée par un participant a permis de réajuster les attentes et de développer une perspective différente sur les apprentissages. Ces moments d'observation et de partage aident à la fois à un apprentissage professionnel et à un changement de posture vis-à-vis de la réussite scolaire et des attentes. Cette démarche favorise le développement d'une approche pédagogique plus inclusive, adaptable à la réalité des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Un autre aspect central de la recherche d'aide qui apparaît dans les résultats est la recherche de ressources spécifiques pour ajuster les pratiques pédagogiques aux besoins des élèves. Les néo-contractuels interrogés soulignent l'importance de rechercher des documents, des sites spécialisés et des outils pédagogiques pour améliorer les pratiques. Cette démarche de recherche de ressources s'inscrit dans une logique de développement professionnel continu et de mise à jour des compétences pédagogiques (Corbion, 2020).

Enfin, les résultats montrent que le silence et l'isolement sont des obstacles majeurs à la réussite de l'inclusion scolaire. Ce constat est soutenu par les travaux Portelance, Borges et Pharand (2011) qui insistent sur le fait que le sentiment de solitude et d'isolement professionnel peut entraîner un épuisement des enseignants, en particulier dans les contextes d'inclusion scolaire où les défis émotionnels et organisationnels sont particulièrement lourds.

### **5.7. Besoin de formation identifié**

Les enseignants rencontrés déplorent l'absence de formations spécifiquement centrées sur l'inclusion scolaire, malgré l'existence de modules spécialisés sur certaines catégories de handicap, comme l'autisme ou les troubles cognitifs... Ce constat montre que la formation des enseignants reste trop focalisée sur des catégories spécifiques de handicap. Elle ne fournit pas les outils nécessaires pour une gestion globale de la classe inclusive. Or, la formation sur l'inclusion scolaire devrait aller au-delà des diagnostics cliniques pour aborder les dimensions organisationnelles, relationnelles et pédagogique de cette inclusion (Plaisance, 2009; Rayou et Ria, 2009). Les résultats montrent que le travail de l'inclusion scolaire implique une réorganisation structurelle et relationnelle importante de la classe. Cela suppose aussi un changement de regard, d'attitudes et de relations. Ce besoin de changement de posture est lié au fait que l'inclusion nécessite de revoir les formations sur les pratiques pédagogiques, mais aussi une transformation de la manière de considérer l'élève (Rousseau et al., 2017), notamment en modifiant les attentes vis-à-vis de sa réussite et en favorisant le développement de ses potentiels (Rousseau et al., 2015).

Le besoin de formation continue permettant de répondre aux réalités des enseignants, soulignés par les néo-contractuels interrogés, est d'autant plus important lorsque l'on prend en compte la réalité de la situation des contractuels. Marquée par des affectations de dernière minute et par des expériences concrètes d'adaptation par tâtonnement, les néo-contractuels interrogés déplorent souvent le manque de préparation préalable à leur prise de poste, ce qui les contraint en effet à « tâtonner » et à s'organiser sur le terrain, souvent sans repères clairs. Ces constats rejoignent les observations de Périer (2019) et celles de la Cour des comptes en France (2023) selon lesquelles les formations continues arrivent trop tard pour offrir un réel soutien aux enseignants contractuels. Ces derniers se retrouvent directement confrontés aux élèves à besoins éducatifs particuliers, souvent sans outils ni repères. Certains néo-contractuels critiquent cette temporalité des formations qui sont souvent dispensées après leur affectation et de manière trop rapide, avec des contenus inadaptés.

## **5.8. L'appropriation de l'inclusion**

L'analyse des discours des enseignants contractuels révèle une compréhension qui n'est pas toujours précise des approches et pratiques inclusives. En effet, bien que la totalité des néo-contractuels qui ont participé à l'enquête soit sensibilisée sur les pratiques de l'inclusion scolaire, leurs perceptions varient entre les logiques d'intégration et celles de l'inclusion. Pour de nombreux néo-contractuels, l'inclusion scolaire est comprise comme une forme d'adaptation de l'élève à la classe plutôt que comme un processus impliquant une transformation profonde de l'environnement scolaire. Cette lecture traduit une forme d'incompréhension des principes fondateurs de l'inclusion, notamment ceux relatifs à la réorganisation de l'école pour qu'elle devienne plus accessible à tous les élèves, quel que soit leur profil.

Les difficultés rencontrées sur le terrain par ces enseignants renforcent le flou entre intégration et inclusion scolaire. Face aux difficultés et au manque de ressources pour bien accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers, certains néo-contractuels inscrivent simplement leurs actions dans une forme d'intégration scolaire. Ce discours rappelle la première conception de l'école pour tous en France (Plaisance, 2010; Plaisance et Schneider, 2013). Historiquement, l'inclusion a souvent été mal interprétée par certains enseignants comme une simple adaptation des élèves aux exigences de la classe, sans révision en profondeur des pratiques pédagogiques ou des structures scolaires (Plaisance, 2025). Cette vision persiste encore chez certains enseignants qui ont du mal à distinguer l'inclusion scolaire de l'intégration scolaire.

Les résultats montrent que certains néo-contractuels expriment une certaine réticence face à l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils les perçoivent comme une "charge de travail supplémentaire" ou comme des "personnes à problèmes". Cette compréhension représente un enjeu important pour l'inclusion scolaire des élèves qui éprouvent des difficultés dans des environnements scolaires hostiles. Certains participants perçoivent les élèves à besoins éducatifs particuliers comme susceptibles de perturber l'équilibre de la classe, ce qui peut contribuer à leur stigmatisation. D'autres, au contraire, considèrent l'inclusion scolaire comme un idéal porteur de justice éducative. Mais ils reconnaissent les limites imposées par les structures institutionnelles et le manque de ressources disponibles. Cet idéal est parfois confronté

à des obstacles importants comme l'absence de ressources humaines, matérielles, ou une formation insuffisante des enseignants. Enfin, plusieurs néo-contractuels soulignent la portée sociale et relationnelle de l'inclusion scolaire. Ils perçoivent l'inclusion à la fois comme un droit à l'éducation et comme un moyen de favoriser l'émancipation sociale des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette vision voit dans l'école le lieu où l'élève peut vivre pleinement de son droit à la socialisation et à l'émancipation.

En conclusion, les résultats de cette étude soulignent la complexité des pratiques des néo-contractuels face à l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Bien que l'inclusion soit perçue comme un élément important pour les participants à l'étude, certains semblent encore influencés par des représentations héritées des pratiques d'intégration. L'analyse met également en évidence les obstacles systémiques, notamment le manque de ressources et la formation, qui freinent l'application des pratiques inclusives. Face à ces situations, les néo-contractuels interrogés expriment un besoin urgent d'accompagnement et de formation afin d'améliorer leurs pratiques en matière d'inclusion scolaire. Ces résultats plaident pour une révision en profondeur de l'offre de formation et pour une politique d'inclusion plus structurée et plus soutenue afin que les élèves à besoins éducatifs particuliers puissent bénéficier réellement de l'école inclusive.

## CONCLUSION

Les travaux portant sur la situation scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers sont tous unanimes sur le rôle central des enseignants à la fois sur les plans organisationnel, pédagogiques et relationnel. Les enseignants sont l'un des piliers des politiques de l'école inclusive. En France, les politiques en matière d'inclusion scolaires d'élèves à besoins éducatifs particuliers se heurtent à deux obstacles concomitants : d'une part, face à une crise de recrutement des professionnels formés à l'enseignement dans le concours, les services ont recours à une main d'œuvre sous contrats pour combler les postes vacants. D'autre part, l'arrivée de ces contractuels dans le système éducatif français soulève des enjeux en termes de compétences pédagogiques et d'expériences en gestion de classe, notamment lorsqu'il s'agit de travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cela met en exergue les problèmes liés à l'inclusion scolaire dans le contexte de l'arrivée des enseignants contractuels.

Outre ces enjeux, le vécu et la compréhension des enseignants contractuels de leurs situations deviennent un élément pertinent à étudier. Ainsi, l'attention portée à la situation particulière des nouveaux enseignants contractuels qui sont recrutés en primaire en France, identifiés sous le terme de néo-contractuels, nous amène à prendre en compte deux phénomènes qui sont consubstantiels : le vécu de ces professionnels et les conséquences de ce vécu sur le développement et la mise en œuvre des pratiques inclusives. Partant de là, nous avons voulu mettre en relation le manque d'expériences et de formation des enseignants néo-contractuels et leur vécu de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. À partir de ce contexte, nous nous sommes posé cette question de départ comme fil conducteur de cette recherche : comment enseigner aux élèves à besoins éducatifs particuliers en primaire lorsqu'on est néo-contractuel dans le système éducatif français ? L'objectif de la présente recherche consistait à comprendre le vécu des néo-contractuels du primaire en France lorsqu'il s'agit

d'assurer l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers et comment ils arrivent à surmonter les défis de l'inclusion scolaire. Il s'agissait aussi d'identifier les besoins de formation des néo-contractuels, selon leur point de vue, pour mieux agir dans leurs tâches d'enseignant.

Pour atteindre les objectifs de la recherche, nous avons privilégié une démarche qualitative qui met l'accent sur le vécu et les expériences des interlocuteurs ayant constitué la population de notre étude. Nous nous sommes entretenus avec cinq néo-contractuels qui enseignent en primaire en France. À travers des entretiens semi-dirigés, avec des questions semi-ouvertes et ouvertes, nous avons abordé les situations de ces enseignants. Ce type d'approche facilite l'obtention d'explications et de descriptions en regard au phénomène abordé. Les résultats de l'enquête menée auprès de ce groupe d'enseignants contractuels ont permis d'arriver à plusieurs constats.

Le premier constat stipule que les participants sont tous engagés dans les politiques de l'école inclusive et prennent graduellement conscience de la nature de leurs propres besoins face aux défis de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils s'engagent dans une adaptation continue de leurs pratiques. Cet engagement s'exprime dans une pédagogie de tâtonnement qui est fondé sur la différenciation et la prise en compte des besoins singuliers, comme le préconise Vienneau (2019). Néanmoins, lorsque ces pratiques reposent uniquement sur l'initiative des néo-contractuels, elles ne peuvent s'inscrire dans une logique structurée et dans une démarche de systématisation. Bref, les résultats confirment un constat largement partagé dans la littérature sur l'école inclusive : la réussite de l'inclusion scolaire dépend non seulement de la volonté des acteurs de terrain, mais aussi des conditions dans lesquelles cette volonté peut s'exprimer (Gérard, 2018).

Par ailleurs, ils nomment un ensemble d'obstacles qu'ils affrontent lorsqu'ils poursuivent l'objectifs d'inclure ces élèves dans leur groupe-classe : conditions de travail difficiles, manque de ressources, surcharge de travail de même que défis de collaborations avec les collègues titulaires, les accompagnants des élèves en situations d'handicap (AESH) et les parents, manque d'accompagnement et de formation sur la gestion de l'inclusion scolaire. Cela nous amène au deuxième constat : les conditions

de travail déplorables en contexte d'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent engendrer un épuisement professionnel chez les néo-contractuels. Cet épuisement ne résulte pas uniquement d'une surcharge de travail liée à l'inclusion scolaire de ces élèves, mais d'un manque de ressources, de soutien institutionnel et de reconnaissance. Cela rejoint les analyses de plusieurs travaux dont ceux de Barrère (2013), de Bergeron (2014), de Rousseau et al. (2015) ou de Mamprin (2021), qui soulignent la manière dont le travail d'inclusion scolaire engendre des usures physiques, mentales et émotionnelles.

Toutefois, cet état d'épuisement ne doit pas être vu uniquement comme une conséquence individuelle de la situation des néo-contractuels, c'est un symptôme d'un système qui nécessite une révision structurelle pour répondre aux défis de l'inclusion scolaire. L'inclusion scolaire ne pourra être efficace que si les enseignants sont soutenus, formés et valorisés dans leur engagement quotidien. Partant de cette conclusion, il semble nécessaire de repenser le cadre organisationnel et institutionnel de l'inclusion scolaire pour garantir une pratique pédagogique de qualité, soutenir les enseignants, notamment les néo-contractuels et, *in fine*, améliorer le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le troisième constat consiste à montrer que la collaboration entre les enseignants, les AESH et les parents d'élèves constitue un levier important pour la réussite de l'inclusion scolaire, notamment dans le contexte de recrutement des néo-contractuels. Cependant, cette collaboration est souvent entravée par des résistances de la part des enseignants titulaires. Face à cette situation, il est nécessaire de structurer les dynamiques de collaboration en mettant en place des dispositifs de formation commune, de concertation, de soutien et d'accompagnement dans le cadre du travail d'inclusion scolaire, notamment lorsqu'une école accueille des enseignants contractuels et que ces derniers doivent assurer l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Car, en plus des moyens et des ressources nécessaires, la réussite de l'inclusion scolaire repose également sur la qualité des collaborations entre les acteurs du personnel scolaire et extrascolaire, sur la reconnaissance mutuelle des rôles et des responsabilités, et sur la confiance entre tous les acteurs impliqués dans ce processus (Tremblay et Lessard, 2016).

Le quatrième constat découlant des résultats est très important, car il met en exergue le fait que les néo-contractuels ne vivent pas la demande d'aide dans le contexte de l'inclusion scolaire comme un signe de faiblesse. Ils voient dans cette démarche un bon sens et une attitude professionnelle qui permettent de faire face aux défis de l'inclusion scolaire. En effet, la recherche de soutien, que ce soit à travers des réseaux informels entre collègues, des dispositifs institutionnels d'accompagnement ou par la formation continue, est importante pour renforcer les pratiques pédagogiques, préserver la santé mentale des enseignants et favoriser une inclusion scolaire effective.

Le cinquième constat met en lumière un besoin de formation pressant et diversifié pour les néo-contractuels, notamment en contexte d'éducation inclusive. Ce besoin concerne à la fois les contenus de formation, qui doivent être larges et centrés sur la gestion globale de la classe inclusive, et les modalités de déploiement qui doivent être adaptées aux réalités du terrain et aux temporalités des affectations et de prise de postes. Les formations actuelles sont jugées insuffisantes, souvent tardives et elles ne sont souvent pas adaptées aux besoins des néo-contractuels. Par conséquent, il en ressort un besoin de révision des politiques de formation actuels afin d'assurer un accompagnement adéquat des néo-contractuels dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le dernier constat met en lumière une compréhension des pratiques et des approches inclusives chez les néo-contractuels qui est partiellement floue. Cette compréhension est marquée par une confusion entre l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire, sans oublier les conséquences du manque de moyens (ressources matérielles, ressources humaines et déficit dans l'accompagnement) sur cette compréhension. Si certains enseignants perçoivent l'inclusion comme un idéal de justice sociale, la plupart restent attachés à la logique de demander aux élèves à besoins éducatifs particuliers de s'adapter à la normalité préétablie de l'école. Le manque d'accompagnement et de ressources disponibles ne facilite pas une amélioration de cette compréhension. En effet, les obstacles rencontrés sur le terrain par les néo-contractuels entravent la mise en œuvre effective des pratiques inclusives. Cela crée un paradoxe : les néo-contractuels n'arrivent pas encore à délimiter les frontières entre intégration et inclusion scolaire. Or, par manque d'accompagnement, de moyens et de ressources, ils

développent une forme d'inclusion empirique basée sur le tâtonnement. C'est là l'une des limites de l'inclusion scolaire mise en œuvre par les néo-contractuels. Par conséquent, il apparaît nécessaire de repenser la formation des néo-contractuels afin de leur fournir les outils nécessaires pour comprendre et appliquer les principes de l'inclusion scolaire. Bref, les résultats de cette étude soulignent la nécessité d'un soutien renforcé pour les enseignants dans le cadre de l'inclusion scolaire. Ce soutien devrait être à la fois humain et institutionnel.

### **Limites de l'étude**

Comme toute recherche, ce travail comporte des limites qui sont liées à la fois à la méthodologie adoptée de même qu'aux contraintes matérielles et intellectuelles. En s'inscrivant dans une approche qualitative centrée sur le vécu de cinq néo-contractuels, les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enseignants contractuels, car le vécu de cette situation peut varier d'un enseignant à l'autre. Des variables telles que les parcours académiques, les expériences professionnelles ou encore les réseaux d'appui peuvent influencer de manière significative la manière dont un néo-contractuel vit et comprend l'inclusion scolaire. Ces résultats doivent donc être compris comme une représentation située et partielle du phénomène étudié.

Par ailleurs, en focalisant l'analyse sur les néo-contractuels, il pourrait apparaître que les défis liés à l'inclusion scolaire ne concernent qu'eux. Or, de nombreuses études montrent que les enseignants titulaires rencontrent également des difficultés similaires. Il est donc probable que les collègues des établissements d'affectation des participants, confrontés aux mêmes manques de ressources et d'accompagnement, partagent ces défis. Le choix de centrer cette recherche sur les néo-contractuels ne constitue pas un biais, mais un parti pris méthodologique délibéré, justifié par les objectifs spécifiques de l'étude et les contraintes de réalisation de cet essai.

*Grosso modo*, le choix de centrer cette recherche uniquement sur les néo-contractuels, bien qu'il constitue une forme de biais, s'explique par les contraintes propres à la réalisation de ce mémoire par essai. Néanmoins, en dépit de cette biais, ce

positionnement donne une compréhension de la façon dont les néo-contractuels interrogés vivent l'inclusion scolaire et les mécanismes qu'ils mobilisent pour faire face aux défis qui y sont associés. Il ouvre aussi à de nouvelles perspectives de recherches susceptibles d'interroger les pratiques inclusives dans une diversité de statuts professionnels, de contextes institutionnels et de configurations pédagogiques. Une telle démarche permettrait de mieux saisir les effets de la précarisation du métier d'enseignant et des injonctions à l'inclusion scolaire sur les dynamiques professionnelles au sein des établissements scolaires en France.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alexandre, M., Sylvain, L. et Raymond, D. (2024). Référentialisations des compétences enseignantes : analyse des savoirs de l’agir professionnel en vue de la reconnaissance et la validation des acquis de l’expérience et des compétences. *Revue hybride de l’éducation*, 8(3), 1–25. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1493>

Aucoin, A. et Vienneau, R. (2015). L’inclusion scolaire et la dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l’inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (p. 65-88). Presses de l’Université du Québec.

Bardin, L. (1998). *L’analyse de contenu* (10<sup>e</sup> éd.). PUF.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : Routines et incertitudes*. L’Harmattan.

Barry, V. (2010). Du rapport Warnock à la loi du 11 février 2005 : how to insight into the special needs ? *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, 49(1), 217-230. <https://doi.org/10.3917/nras.049.0217>.

Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l’immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l’éducation*, 3(1), 17–38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.928>

Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d’intégration scolaire... mais où se situe l’inclusion ? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l’intégration scolaire* (p. 31–56). Presses de l’Université du Québec.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck.

Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). Des écoles en mouvement. Inclusion d’élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l’école. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d’élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l’école* (p. 1–16). Presses de l’Université du Québec.

Bergeron, G., B. Houde, G., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et Socialisation*, 59, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>

Bergeron, G. (2015). Le développement des pratiques inclusives au secondaire : repères d'action et de réflexion. Dans N. Rousseau (dir.), *Pédagogie de l'inclusion scolaire: Un défi ambitieux et stimulant* (p. 399–420). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières. URI : <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517>

Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (2024). Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : essai de synthèse sur des façons de l'appréhender et des lieux de tension lors de son interprétation. *Éducation et Formation*, 323, 87-102. DOI : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=43&page=3>

Bergeron, L., Bergeron, G., Lachance, A. et Barthos, M. (2024). Éducation inclusive : Approches, écueils possibles et points de vigilance. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contexte éducatif* (p. 157–192). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. DOI : <https://doi.org/10.7202/1007729ar>

Bertron, C. et Buisson-Fenet, H. (2022). Au guichet du rectorat. Le travail de recrutement des enseignant·es contractuel·les dans le second degré. *Formation emploi*, 159(3), 161-184. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10890>

Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie inclusive : Une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 257–281). Montréal : Presse de l'Université du Québec.

Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie inclusive : Une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 257–281). Montréal : Presse de l'Université du Québec.

Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : Une recherche interprétative-critique* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Cognito. URL : <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6351>

Bourdon, P. (2020). Quelles ressources et collaborations pour faciliter la scolarisation inclusive dans les établissements scolaires du 2e degré ? *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 31–54. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1031>

Camphenoudt, L.-V. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5<sup>e</sup> éd.). Dunod.

Castonguay, M. et Gauthier, C. (2012). *La formation à l'enseignement : atout ou frein à la réussite scolaire?* Presses de l'Université Laval.

Chauvot, N. et Mencacci, N. (2019). Partenariat enseignant / AESH et démarche d'investigation scientifique. *Carrefours de l'éducation*, 47(1), 127-141. <https://doi.org/10.3917/cdle.047.0127>.

Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : Interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43-56. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3337>

Corbion, S. (2020). *L'école inclusive : Entre idéalisme et réalité*. Érès.

Cour des comptes. 2023. « Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degré ». *Rapport public thématique*. <https://www.ccomptes.fr> › default › files › 2023-10

Dagenais, L. (1991). *Sciences humaines et méthodologie. Initiation pratique à la Recherche*. Éditions Beauchemin Itée.

Dany, L. (2016). « Analyse qualitative du contenu des représentations sociales ». Dans G. Lo Monaco, S. Delouvé et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 85–102). De Boeck.

Dayan, C. et Scelles, R. (2017). La fratrie face au handicap. *Spirale - La grande aventure de bébé*, 81(1), 70-78. <https://doi.org/10.3917/spi.081.0070>.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers De Recherche Du Girsef*, (92). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53883>

Depp-Men, J. (2019). Concours des professeurs des écoles dans l'enseignement public à la session 2018. *Note d'information*, n° 19.24.

Dionne, I. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombée de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (P. 45–60). Presses de l'Université du Québec.

Écotière, M.-A., Pivry, S. et Scelles, R. (2016). Grandir avec un handicap : la transition adolescente. *Contraste*, 44(2), 229-251. <https://doi.org/10.3917/cont.044.0229>.

Eymard-Duvernay, F. (2008). Justesse et justice dans les recrutements. *Formation emploi*, 101(1), 55-70. <https://shs.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-1-page-55?lang=fr>.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! : Il n'y a pas de vie minuscule*. érès. <https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2012.01>.

- Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122-123(3), 143-165. <https://doi.org/10.4000/jda.5397>.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). Le portrait ethnographique d'écoles « inclusives ». Dans F. Kanouté (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble* (p. 113–127). Presses de l'Université de Montréal.
- Harnois, V., et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : État des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). DOI : <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : De la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche et formation*, (89), 57-69. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>
- Kamano, L. et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société / Linguistic, Minorities and Society*, (8), 19-39. DOI : <https://doi.org/10.7202/1040309ar>
- Kelly, N. et Norwich, B. (2004). Pupils' perceptions of self and of labels: Moderate learning difficulties in mainstream and special schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 411–435. <https://doi.org/10.1348/0007099041552297>
- Lasne, L. (2005). *Exercices et problèmes d'électrotechnique*. Dunod.
- Lenoir, Y. (2018). Quelques fondements pour caractériser l'intervention éducative dans le cadre des processus d'enseignement-apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 159–189. <https://doi.org/10.7202/1059957ar>
- Lohier, C. (2023). *L'emploi des enseignants en France : segmentations et mutations de la relation d'emploi*. Thèse de doctorat inédite, Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis. <http://www.theses.fr/2023PA080021/document>.

- Lohier, C. (2024). Les enseignants contractuels sont-ils des enseignants comme les autres. *Connaissance de l'emploi*, 195, 1-4. <https://cnam.hal.science/hal-04515411v1>
- MacKay, A.-W. (2006). Relier le soin et les défis : Utiliser notre potentiel humain – L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick. Nouveau-Brunswick, Canada.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires. *Recherches en éducation*, (44), 2-15. <https://doi.org/10.4000/ree.3272>
- Mamprin, C. (2021). *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants*, [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. **URI :** <http://hdl.handle.net/1866/25995>
- Martel, F. (2009). Perception des enseignants en formation professionnelle au sujet de la réussite et de l'échec scolaires des élèves [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. URI : <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/272>
- Maslach, C. et Leiter, M. P. (2008). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C. et Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C. et Leiter, M. P. (2011). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Meirieu, P. (2017). *Faire l'école, faire la classe*. ESF.
- MEN – ministère de l'Éducation nationale. (2019). Circulaire de rentrée sur l'école inclusive.

Murillo, A. et Nunez-Moscoso, J. (2019). Les recherches sur la difficulté dans le travail enseignant : approches et résultats. *Carrefours de l'éducation*, 47(1), 225-255. <https://doi.org/10.3917/cdle.047.0225>.

Nolan, A. et Molla, T. (2018). Teacher professional learning through pedagogy of discomfort. *Reflective Practice*, 19(6), 721–735. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538961>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>.

Paré, M. (2011). Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté au programme de formation générale [Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. **URI :** <http://hdl.handle.net/1866/6293>

Paré, C., Parent, G., Beaulieu, M.-P., Letscher, S. et Point, M. (2015). Le modèle du développement humain et du processus de production du handicap de Fougeryrollas. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 257–281). Presses de l'Université du Québec.

Paré, M. et Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 233–256). Presses de l'Université du Québec.

Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : De quoi parle-t-on ? Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire. Bienne - Macolin - Martigny. URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>

Périer, P. (2019). La « crise » de recrutement des enseignants : une mise en perspective. *Administration & Éducation*, 163(3), 65-70. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0065>.

Perrenoud, P. (1996). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Pourquoi ? Comment ?* ESF.

Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Pirone, I. et Tissot, P. (2020). L'inclusion scolaire, un enjeu de langage ? *Psychologie Clinique*, 50(2), 107-116. <https://doi.org/10.1051/psyc/202050107>.

Plaisance, É. (2009). Former à accueillir les élèves en situation de handicap. *Recherche & formation*, 61(2), 5-9. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.475>

Plaisance, É. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative : *Le cas français. Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.

Plaisance, E. et Schneider. (2013). L'inclusion des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2-3, 87-96. DOI : <https://doi.org/10.7202/1018076ar>

Plaisance, É. (2025). *De la raison inclusion à une éthique de la reconnaissance : défis internationaux des politiques et pratiques d'éducation inclusive*. Érès.

Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, Mais comment*. Presses de l'Université du Québec.

Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : Fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin, et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 9–26). Montréal : Presse de l'Université du Québec.

Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97-121. DOI : <https://doi.org/10.7202/1042939ar>

Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Dessermont Sermier, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, R. Vienneau (dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123 –138). De Boeck Supérieur.

Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 345–373). Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L., Bergeron, G. et Fortin, A. (2015). Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation et Profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 23 (3), 3-16. DOI:10.18162/fp.2015.277

Rayou, P. et Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et Sociétés*, 23(1), 79-90. <https://doi.org/10.3917/es.023.0079>.

Rochex, J.-Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, 166(3), 21-32. <https://doi.org/10.3917/lfa.166.0021>.

Rousseau, N. (2020). Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives. *Formation et profession*, 28(1), 5–19. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.526>

Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.

URL: [http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10288/pdf/SZBW\\_2013\\_1\\_Rousseau\\_ua\\_Linclusion\\_scolaire.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10288/pdf/SZBW_2013_1_Rousseau_ua_Linclusion_scolaire.pdf).

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

Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. URL : [https://www.jstor.org/stable/90010114?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/90010114?seq=1#metadata_info_tab_contents)

Rousseau, N. et Point, M. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et secondaire : méta-analyse et méta-synthèse (Recherche FRQSC). *Rapport de recherche, Programme Actions Concertées*.

Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 5–48). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145–164. DOI : <https://doi.org/10.7202/1007732ar>

Scelles, R. (2006). Devenir parent d'un enfant handicapé Une affaire d'homme, de femme, de couple, d'enfant et de société. *Informations sociales*, 132(4), 82-90. <https://doi.org/10.3917/inso.132.0082>.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. DOI : <https://doi.org/10.7202/018993ar>

Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive? *Questions Vives*, (21). <http://questionsvives.revues.org/1509>

Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? La nouvelle revue - *Éducation et société inclusives*, 85(1), 19-36. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0019>.

UNESCO. (2020a). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>

Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignants du Nouveau-Brunswick face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. URI : <http://hdl.handle.net/1866/36129>

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286. DOI : <https://doi.org/10.7202/1079534ar>

Vienneau, R. (2016). Les fondements de l'inclusion scolaire : introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 21–24). De Boeck Supérieur.

Viviers, S., Dionne, P., Roy-Lafrenière, J., Bourassa, B. et Picard, F. (2024). La collaboration interprofessionnelle chez les conseiller·ère·s d'orientation : entre désir et réalité. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1115501ar>

Warnock Report. (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report: special educational needs*. London: HMSO.

## **ANNEXE : GUIDE D'ENTRETIEN**

Guide d'entretien pour les enseignants contractuels

### **Section I : Informations sur les trajectoires scolaires et professionnelles de l'enseignant contractuel**

1. Parlez-nous un peu de votre parcours universitaire et professionnel ?
2. Comment êtes-vous amené à devenir enseignant contractuel ?
3. Depuis combien de temps êtes-vous en poste ?

### **Section II : Information sur l'intégration dans l'enseignement**

1. Parlez-nous un peu de votre début dans l'enseignement ?
2. Quels ont été les atouts que vous avez mobilisés pour débiter dans l'enseignement ?
3. Quels en ont été les défis ?
4. Comment avez-vous surmonté ces défis ?

### **Section III : Expériences de l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers**

1. Quels ont été les principaux défis rencontrés lorsque vous accueillez les élèves à besoins éducatifs particuliers, c'est-à-dire ceux ou celles qui rencontrent de grandes difficultés dans leur apprentissage, dans votre groupe-classe ?
2. Comment avez-vous surmonté ces défis ?
3. Quelles ressources avez-vous mobilisé pour y parvenir ?
4. De quoi auriez-vous besoin pour mieux accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers dans votre groupe classe, c'est-à-dire ceux ou celles qui rencontrent de grandes difficultés dans leur apprentissage ?

5. Qu'est-ce qui pourrait vous aider en classe et à l'école pour favoriser la participation aux activités d'apprentissage et sociales des élèves qui rencontrent de grandes difficultés dans leur apprentissage ?
6. Quels conseils donneriez-vous à vos collègues, notamment les contractuels qui accueillent des élèves qui rencontrent de grandes difficultés dans leur apprentissage dans leur classe ?

#### **Section IV : Informations sur les besoins en formation**

1. Dans quelle mesure les termes « pratiques inclusives » et « inclusion scolaire » font sens pour vous ?
2. Avez-vous déjà suivi des formations ou prévoyez-vous d'en suivre sur la question des approches et pratiques inclusives ? Si oui, lesquels ?
3. Initiative personnelle ou formation offerte par votre milieu scolaire ?
4. Auriez-vous d'autres besoins de formation pour vous aider dans vos pratiques enseignantes auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers ? Si oui, lesquels ?
5. Avant de terminer cet entretien, y a-t-il autre chose que vous aimeriez partager sur votre expérience d'enseignement contractuel ?

Je vous remercie grandement pour votre participation.

## ANNEXE II : TABLEAU DE CODAGE POUR LE REGROUPEMENT DES DONNÉES

**Tableau 2 : liste de codes en liens aux thématiques**

<b>Codes de couleur en liens aux thématiques</b>	<b>Paul</b>	<b>Marie</b>	<b>Mario</b>	<b>Josée</b>	<b>Eliot</b>
Accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers					
Enjeux de la collaboration liés au travail d'inclusion scolaire					
Demander de l'aide					
Besoin de formation identifié					
Compréhension des approches et pratiques inclusives					
Surcharge de travail					
Épuisement lié au travail d'inclusion scolaire					
Difficultés de mise en place d'un enseignement adapté					
Le manque de ressources humaines et matérielles					