



**HAL**  
open science

# L'inclusion, un facteur déterminant contre l'échec scolaire ?

Caroline Hache, Caroline Ladage

► **To cite this version:**

Caroline Hache, Caroline Ladage. L'inclusion, un facteur déterminant contre l'échec scolaire ?. Colloque Regards croisés sur l'éducation inclusive et les technologies numériques, Apr 2018, Strasbourg (67), France. hal-04707220

**HAL Id: hal-04707220**

**<https://hal.science/hal-04707220v1>**

Submitted on 24 Sep 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# L'INCLUSION, UN FACTEUR DÉTERMINANT CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE DE TOUS LES ÉLÈVES ?

---

*Caroline HACHE, Caroline LADAGE,  
L'inclusion, un facteur déterminant contre l'échec scolaire de tous les élèves ?  
EA4671, Aix Marseille Université, ADEF (France)*

## RESUME

La loi de 2005 a réaffirmé l'obligation du service public à scolariser les élèves présentant un handicap. Leur nombre en classe ordinaire a fortement augmenté depuis 2004. Les enseignants doivent, entre autres, inclure des élèves en situation de handicap physique (EHP) et des élèves en situation de handicap mental (EHM) en adaptant leur enseignement. Que pensent-ils de l'influence de l'inclusion scolaire en milieu ordinaire sur la réussite scolaire de tous ? Perçoivent-ils différemment cette influence en fonction du type de handicap (physique ou mental) de l'élève inclus ? Une enquête nationale sur l'échec scolaire a été réalisée par questionnaire auprès de tous les enseignants de France (métropole et outremer), de la maternelle au lycée, en établissement privé ou public. Nos résultats montrent une corrélation entre la perception des enseignants sur l'usage du numérique à l'école et les bénéfices de l'inclusion scolaire. Le recours au numérique en milieu scolaire encourage-t-il une perception favorable à l'école inclusive ?

## MOTS CLES

---

École inclusive, échec scolaire, réussite scolaire, enseignants, numérique

## CONTEXTE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

---

Dans l'étude que nous proposons de l'école inclusive et de l'apport du numérique, nous partons de deux observations. La première est l'inclusion des profils : élèves en situation de handicap physique (EHP) et élèves en situation de handicap mental (EHM) dans une même appellation « élèves à besoin éducatif particulier » (EBEP). Lorsque cette appellation est définie sur différents sites ministériels<sup>1</sup>, aucune différence n'est faite entre le handicap physique et le handicap mental. Nous trouvons encore cette indistinction dans la référence qui est faite à Le Breton (2007), qui liste les profils d'élèves inclus dans le terme EBEP, et où le caractère du handicap, qu'il soit physique ou mental, n'apparaît qu'au troisième niveau de précision.

La deuxième observation est l'injonction faite aux enseignants de passer d'une politique d'intégration à une politique d'inclusion. Rappelons à ce sujet le rapport d'Yvan Lachaud qui condamne l'approche d'intégration scolaire en qualifiant d'inconcevable le fait « qu'un individu ait besoin d'intégrer la communauté nationale, sauf à en être étranger » (2003, p. 106). Les professionnels doivent donc proposer des situations adaptées et différenciées, accessibles par tous, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers (MEN, 2015). Au regard de ces deux points, nous remarquons que la différence entre le handicap physique et le handicap mental est peu explicitée. Par l'application de la loi 2005 (JORF, 2005), chaque année de plus en plus d'élèves en situation de handicap sont scolarisés en classe ordinaire<sup>2</sup> (voir aussi l'étude de la DEPP, 2017). Cela signifie qu'un nombre important d'enseignants doit faire face au quotidien à la réalité de cette inclusion scolaire et assurer l'intégration aussi bien des EHP que des EHM.

---

<sup>1</sup> <http://www1.ac-lille.fr/pid35122/besoins-educatifs-particuliers.html?dmenu=3> consulté le 23 janvier 2018.

<sup>2</sup> Augmentation de 89,89% dans le premier degré et de 163,48% dans le second degré entre le nombre d'élèves inscrits à la rentrée 2004 et celle de 2015.

Comment ces enseignants perçoivent-ils l'influence de l'inclusion scolaire en classe ordinaire sur la réussite scolaire de l'ensemble des élèves de la classe ? Est-ce que le recours au numérique à l'école détermine positivement cette perception ?

Notre travail prend appui sur le cadre de référence de la théorie anthropologique du didactique (TAD) et plus particulièrement sur l'une de ses « théories sectorielles » (Ladage, 2017, p. 13) : la théorie des rapports personnels et institutionnels aux objets (Chevallard, 1989 ; 2003). Dans ce cadre, les objets principaux qui nous intéressent sont le numérique d'une part et l'école inclusive d'autre part, mais aussi les notions d'échec et de réussite scolaire, dans le contexte spécifique d'une recherche sur ces thèmes. Le rapport à ces objets est étudié sous l'angle de la perception qu'en ont les enseignants. Notre objectif est d'abord de mettre en lumière une hétérogénéité des perceptions aussi bien du numérique que de l'école inclusive, pour ensuite vérifier si la prise en compte du numérique à l'école est susceptible de déterminer favorablement le rapport à l'inclusion comme facteur favorisant la réussite scolaire de l'ensemble de la classe. Cette étude vise la compréhension des conditions de diffusion des dispositifs favorisant l'école inclusive et la question de savoir si le recours au numérique constitue un appui ou un obstacle. Pour aller plus loin nous nous demandons également si la spécificité du type de handicap dont l'élève est porteur ne méritait pas une meilleure prise en compte didactique et pédagogique, à moins de constater que les enseignants auraient un rapport non problématique à ces spécificités.

Pour tenter de répondre à ce questionnement, nous étudierons conjointement les perceptions des enseignants concernant l'inclusion scolaire (pour les EHP et les EHM) et l'utilisation du numérique à l'école. Nous faisons l'hypothèse que, dans le contexte témoin spécifique d'une réflexion sur les déterminants de l'échec scolaire en général, les enseignants favorables au numérique éducatif témoignent également d'une perception favorable de l'école inclusive, et ce quel que soit le handicap de l'élève. Partant de là nous pourrions contribuer à signaler l'importance de soutenir la recherche sur l'apport du numérique dans la gestion des adaptations des situations dans le cadre d'une école inclusive.

## **UNE ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE**

---

Afin d'étudier les témoignages des enseignants de façon non frontale sur la question de l'éducation inclusive, nous proposons une méthodologie de recherche qui s'appuie sur les données d'une enquête plus large dont l'objectif premier était d'étudier la façon dont les enseignants perçoivent le poids de différentes variables dans l'apparition de l'échec scolaire. Il peut paraître étonnant d'étudier l'influence de la perception du numérique sur celle de l'inclusion scolaire à partir des résultats de cette enquête. Or, ces questions d'inclusions sont sensibles et il est difficilement envisageable de poser frontalement la question, sans s'exposer à des biais très importants, de désirabilité sociale par exemple. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'une approche par observation indirecte en partant d'un questionnaire en ligne sur le thème de l'échec scolaire, transmis aux écoles et établissements d'enseignement publics et privés en France, de la maternelle au lycée. L'outil demandait aux enseignants leur degré d'accord avec la désignation de différentes variables explicatives, comme agissantes dans le phénomène à travers 101 affirmations sur l'échec ou la réussite scolaire. Notre enquête a recueilli la participation de 8 214 personnes sur la période d'avril à juillet 2017.

Dans le cadre de cet écrit, nous focalisons notre analyse sur trois questions :

- L'inclusion d'élèves porteurs de handicaps physiques dans les classes ordinaires est un facteur favorisant la réussite scolaire de tous.
- L'inclusion d'élèves porteurs de handicaps mentaux dans les classes ordinaires est un facteur favorisant la réussite scolaire de tous.
- Le retard de l'école dans l'usage pédagogique des nouvelles technologies est un facteur important de l'échec scolaire.

Pour chacune de ces affirmations, les enseignants pouvaient cocher l'une des cinq propositions suivantes : tout à fait d'accord (TA) ; plutôt d'accord (PA) ; plutôt pas d'accord (PPA) ; pas du tout d'accord (PTA) ; ne se prononce pas (NSP).

Nous allons exploiter cette base de données de 8214 questionnaires, préalablement nettoyée en présentant d'abord des statistiques descriptives pour ensuite vérifier par un test de  $\chi^2$  le degré de corrélation entre les variables à l'étude. Nous donnerons également des exemples d'analyse de profils de quelques sous-populations de répondants, auprès desquelles nous analyserons les écarts en pourcentage entre l'inclusion des EHP et des EHM.

## CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

L'échantillon de population obtenu est globalement représentatif et constitué de répondants exerçant de l'école maternelle jusqu'au lycée. Ils sont 53,6% à travailler en école primaire (18,3% en maternelle et 35,3% en élémentaire) et 47,9% dans le secondaire (23,1% au collège et 24,8% au lycée). Notre échantillon est principalement féminin (74,4%) avec une ancienneté médiane à 18 ans (moyenne : 18,48 ; écart type : 9,89). Ils travaillent dans le secteur public (93,7%), mais également dans le secteur privé (6,2%). Ils ont différents statuts au sein de leurs établissements respectifs : directeur d'établissement (16,4%), conseiller principal d'éducation (1%), enseignants spécialisés (1,8%), psychologue scolaire (0,4%), titulaires (86%), stagiaires (2%) ou encore vacataires (3%, ce qui correspond à titre d'exemple à 248 participants). Pour ceux travaillant au collège et au lycée, ils sont enseignants principalement d'une discipline. Ils exercent principalement en zone urbaine (49,6%), 31,6% en zone rurale et 18,8% en zone périurbaine. Une proportion non négligeable (17,9%) se situe en réseau d'éducation prioritaire (REP). Les établissements sont principalement constitués de moins de dix classes (41,8%), mais une part importante de nos répondants sont dans des établissements de plus de vingt classes (31,3%).

## RÉSULTATS

Le tableau ci-dessous présente les résultats du tri à plat. Le pourcentage élevé de répondants ne se prononçant pas concernant l'inclusion est à souligner.

Tableau 1. *Résultats du tri à plat.*

	Pas du tout d'accord (PTA)	Plutôt pas d'accord (PPA)	Plutôt d'accord (PA)	Tout à fait d'accord (TA)	Ne se prononce pas
Inclusion des EHP	19,1%	7%	16,0%	41,9%	15,7%
Inclusion des EHM	16,7%	27,8%	24,8%	7,6%	23%
Retard dans l'usage pédagogique des nouvelles technologies	6,4%	23,4%	43%	21,5%	5,7%

Pour affiner le profil des catégories de répondants, notons que de façon très significative, les enseignants du privé déclarent être PA, voire TA avec l'affirmation d'une influence positive de l'inclusion des EHP sur la réussite scolaire. Les enseignants du public, quant à eux, se disent PTA avec cette affirmation. Concernant l'influence de l'inclusion des EHM sur la réussite scolaire, nous retrouvons la même tendance, mais avec des nuances différentes : les enseignants du privé se déclarent de manière très significative PA et TA, mais avec un nombre de répondants moins important que dans le cas des EHP<sup>3</sup>. Les enseignants du public sont à nouveau positionnés très significativement sur les modalités PTA, mais cette fois-ci de façon beaucoup plus importante qu'avec les EHP<sup>4</sup>. On constate ainsi que le changement de profil d'un handicap physique à un handicap mental amène les enseignants du privé à nuancer leurs propos, alors que cela renforce le point de vue des enseignants du public. Par rapport à la taille de l'établissement, les enseignants de petites structures (de 5 à 10 classes) se déclarent significativement en désaccord avec une influence positive de l'inclusion des EHP alors que les enseignants de grandes structures (de 21 à 30 classes) se disent très significativement en total accord avec une influence sur la réussite scolaire. Même si les positions sont davantage marquées, on retrouve cette tendance dans l'inclusion des EHM.

<sup>3</sup> Respectivement 244 enseignants pour les EHP et 165 enseignants pour les EHM ; 106 enseignants pour les EHP et 53 enseignants pour les EHM.

<sup>4</sup> 556 enseignants pour les EHP et 1315 enseignants pour les EHM.

Lorsque nous étudions conjointement la perception de l'inclusion des EHP et des EHM, nous pouvons observer un nombre plus faible de directeurs d'établissement s'exprimant positivement sur le sujet (respectivement 625 directeurs contre 385 se positionnent en PA). De la même façon les membres du RASED (113 contre 85), les stagiaires (105 contre 74) et les vacataires (165 contre 100) sont moins nombreux à être PA avec l'affirmation d'une influence positive de l'inclusion des EHM que lorsqu'il s'agissait des EHP. Par contre, les titulaires sont beaucoup plus nombreux à ne pas se prononcer (1394 contre 1648), mais également à se prononcer en total désaccord (497 contre 1213) ou en désaccord partiel (1173 contre 2005) avec l'idée d'une influence de l'inclusion des EHM sur la réussite scolaire.

En comparant les deux profils d'élèves (EHP et EHM), nous remarquons que les participants du niveau lycée ne s'expriment pas sur l'inclusion des EHP, et peu sur celle des EHM, mais de façon positive. Concernant les enseignants du collège, ils sont moins nombreux à se déclarer TA lorsqu'il s'agit des EHM (169 enseignants) que des EHP (351 enseignants). Les enseignants en élémentaire sont beaucoup plus nombreux à s'opposer à l'influence positive de l'inclusion des EHM (1139 répondants) qu'à celle des EHP (739 répondants). De plus, de façon très significative, les enseignants en élémentaire ont souhaité s'exprimer particulièrement sur cette question<sup>5</sup>.

Quant au numérique à l'école, les quatre types de réponses (PTA, PPA, PA, TA) permettent de distinguer quatre sous-populations pour lesquelles nous avons comparé leur perception de l'inclusion en fonction du type de handicap. Plus les enseignants reconnaissent un retard du numérique à l'école, plus ils sont favorables à l'inclusion des EHP. Il y a moins de consensus concernant l'inclusion des EHM. Les enseignants se déclarant PPA concernant le retard dans le numérique, sont davantage en accord avec les bienfaits d'une inclusion des EHP (PA 45,7%), mais plus nuancés pour les EHM (PPA 31,8%). Cette tendance se confirme avec les enseignants PA sur le numérique. Ils sont plus nombreux favorables à l'inclusion des EHP (PA 49,2%) et il n'y a pas d'écart significatif concernant les réponses favorables à l'inclusion des EHM. La tendance est confirmée par notre dernière analyse : les enseignants TA avec le fait que le retard dans le numérique soit un facteur d'échec scolaire sont également favorables à l'inclusion des EHP (PA 36,9% et TA 31,7%). Concernant l'inclusion des EHM, la distribution des réponses est proche de l'effectif théorique et ne fait pas ressortir de corrélation particulière.

## **DISCUSSION ET PERSPECTIVES**

---

La présentation succincte de ces quelques résultats fait apparaître que les enseignants voient moins d'influence favorable à la réussite scolaire en ce qui concerne l'inclusion des EHM que l'inclusion des EHP. Le fait d'enseigner dans un établissement public amène une perception plus négative de l'inclusion scolaire. Or, des recherches de la DEPP montrent qu'« en moyenne et toutes choses égales par ailleurs, les résultats scolaires en CE2 [...] ne diffèrent pas significativement entre les écoles des deux secteurs, public et privé sous contrat » (DEPP, 2017, p. 79). Cela permet de dire que ce n'est pas la réussite scolaire des élèves qui est en jeu. Constatant ensuite que les enseignants des établissements importants se déclarent plus favorables à l'inclusion que ceux des établissements plus petits, et que les enseignants en école élémentaire sont moins favorables à l'inclusion que ceux du secondaire, ne peut-on pas émettre l'idée que, dans un certain nombre de contextes (école privé, établissements du second degré, établissements importants...), les moyens supplémentaires alloués permettent d'organiser une prise en charge spécialisée et adaptée pour encadrer et accompagner les EBEP ? En effet, les moyens sont plus importants dans le secondaire que dans le primaire. L'attribution de matériel pédagogique adapté aux EBEP concerne 22% des élèves de collège, contre seulement 7% en élémentaire (DEPP, 2017). De plus, les élèves en situation de handicap sont beaucoup plus nombreux à l'école élémentaire. Ils sont plus fréquemment en retard scolaires et sont moins nombreux à être scolarisés au-delà de l'âge de 15 ans, fin de la scolarisation obligatoire (DEPP, 2017).

Les autres variables significatives sont celles propres aux enseignants. Les directeurs d'école fournissent une réponse nuancée, mais en accord avec les injonctions ministérielles. Les stagiaires, les vacataires, ou

---

<sup>5</sup> Avec une relation inversement significative concernant la modalité NSP

encore les enseignants spécialisés, s'expriment de façon très positive sur l'influence de l'inclusion scolaire alors que les titulaires s'expriment fortement contre l'avis d'une influence positive. Cela pourrait représenter une vision plutôt idéologique du dispositif d'inclusion, lorsque l'on entre dans le métier ou que l'on y est dans une vision à court terme (vacataire). Cette vision évoluerait quand on s'ancrerait dans le métier et dans la réalité de dispositifs à maintenir sur le long terme.

Concernant maintenant le croisement réalisé autour de la sous-population s'exprimant sur l'utilisation des nouvelles technologies à l'école, nous pouvons confirmer notre hypothèse que les enseignants favorables à l'intégration du numérique à l'école ont également un rapport favorable à l'inclusion des EHP et des EHM. Dans la démarche d'aide à l'inclusion des élèves en situation de handicap, les nouvelles technologies pourraient venir instrumentaliser et soutenir le projet. Il est évident que ces quelques analyses et inférences appellent beaucoup de prudence, des analyses plus approfondies et des méthodologies de recherche diversifiées.

## CONCLUSION

---

Notre travail autour de la question de l'usage du numérique comme facilitateur de l'inclusion scolaire s'est réalisé à travers une approche didactique, car nous pensons qu'il est important de tenir compte des contraintes pesant sur un système d'enseignement pour pouvoir agir sur les perceptions de ces acteurs (Ladage, 2017). Partant du constat d'un manque de précision, du point de vue institutionnel, des différents types de handicaps, l'écart important de perception des enseignants en fonction de l'inclusion des EHP et des EHM, mérite toute notre attention. Une prise en compte institutionnelle plus explicite serait nécessaire pour permettre aux enseignants de clarifier ou de développer leur rapport à cette diversité de types d'inclusion, pour permettre une réelle pédagogie de l'inclusion qui ne serait pas un « nivellement par le bas » ((Rousseau, Bergeron, & Vienneau, 2013, p. 83). Enfin, la relation observée entre la perception des bienfaits du numérique à l'école et de l'influence positive de l'inclusion sur la réussite scolaire de tous nous encourage à penser l'outil numérique comme un apport dans l'instrumentation des dispositifs d'inclusion. Ce résultat rejoint les recherches montrant l'intérêt de l'utilisation des nouvelles technologies à destination des EBEP (UNESCO, 2011 ; Benoit, Assude, & Perez, 2017).

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Benoit, H., Assude, T., & Perez, J. M. (2017). Numérique et accessibilité dans l'éducation et en formation. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 78, pp. 5-9.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, in Bessot Annie (dir.), Actes du Séminaire de *didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grenoble, Université Joseph Fourier Grenoble 1, p. 211-235.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, in Maury Sylvette et Caillot Michel (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Éditions Fabert, p. 81-104, [[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id\\_article=62](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=62)]
- DEPP. (2017). *Repères & références statistiques. Enseignements, formation, recherche*. Rapport Journal officiel de la république française. (2005, 12 février). *Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1)*. Récupéré sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>
- Lachaud, Y. (2003). *Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire*. Rapport
- Ladage, C. (2017). *Enquêter pour savoir. La recherche d'information sur Internet comme solution et comme problème*. Rennes: PUR.
- Le Breton, J. (2007). Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ? *XYZep*(27), p. 4.
- MEN. (2015). Circulaire de rentrée 2015. Circulaire n°2015-085 du 3 juin 2015. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*(23).

Rousseau, N., Bergeron , G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 35, pp. 71-90.

UNESCO. (2011). *Des TIC accessibles et un apprentissage personnalisé pour les élèves handicapés : un dialogue entre les éducateurs, l'industrie, les gouvernements et la société civile*. Rapport.