



Journal Homepage: - www.journalijar.com
**INTERNATIONAL JOURNAL OF
 ADVANCED RESEARCH (IJAR)**

Article DOI: 10.21474/IJAR01/21634
 DOI URL: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/21634>



RESEARCH ARTICLE

L'IMPACT DE L'ANCIENNETE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS INCLUSIFS DU CYCLE PRIMAIRE SUR LE DEGRE DE DIFFICULTES RENCONTRÉES LORS DE LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME NATIONAL DE L'EDUCATION INCLUSIVE AU MAROC : UNE ETUDE CORRELATIONNELLE

Hanane Marsli

1. Doctorante en psychologie social. Faculte des Lettres et des Sciences Humaines. Universite Mohammed V de Rabat.

Manuscript Info

Manuscript History

Received: 18 June 2025
 Final Accepted: 20 July 2025
 Published: August 2025

Abstract

The main objective of this study is to examine the influence of professional seniority on the degree of difficulties encountered by inclusive teachers during the implementation of the national inclusive education program. Specifically, to study the impact of professional seniority on the degree of difficulties associated with the characteristics of children with disabilities and inclusive teaching practices. This research involved a sample of 125 inclusive teachers, both female (62.4%) and male (37.6%), who work in public and private primary schools and are part of the Regional Academy of Education and Training Casablanca-Settat for the 2019/2020 school year. Regarding seniority, 31.2% of respondents have worked for more than 29 years with an average of 20.84 years. This means they have experience and the prerequisites to practice their profession. This study allowed us to examine the relationship between the degree of difficulties encountered by inclusive teachers and their seniority. In this regard, the results obtained highlight the absence of a statistically significant mean difference between the seniority of inclusive teachers and the degree of difficulties associated with the characteristics of children with disabilities. This reveals the inability of inclusive teachers' seniority to influence this degree of difficulties. On the other hand, this field mission allowed us to confirm that the seniority of inclusive teachers affects, but weakly, the degree of difficulties associated with inclusive teaching practices, in terms of planning, management, and evaluation of learning in an inclusive classroom.

"© 2025 by the Author(s). Published by IJAR under CC BY 4.0. Unrestricted use allowed with credit to the author."

Corresponding Author:- Hanane

Address:- Doctorante en psychologie social. Faculte des Lettres et des Sciences Humaines.
 Universite Mohammed V de Rabat.

.....
Introduction:-

« L'accès au savoir constitue une voie essentielle de l'épanouissement de tout individu ». Ce droit à l'éducation et à la culture pour tous est inscrit dans la déclaration universelle des droits de l'homme. Ce droit intéresse tous les enfants, y compris les enfants présentant des handicaps.

Malgré les progrès majeurs réalisés en matière d'accès à l'éducation pendant ces quinze dernières années en matière d'accès à l'éducation, le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour Tous de 2016 publié par l'UNESCO montre, qu'à travers le monde, 263 millions d'enfants et de jeunes de 6 à 17 ans, principalement des filles, ne fréquentent pas actuellement l'école. Selon le même rapport, 25 millions de ces enfants ne mettront jamais les pieds dans une salle de classe.

En se basant sur ces statistiques, on peut conclure que le monde se trouve, aujourd'hui, interpellé quant à ses défis à relever qui, conjugués à des inégalités croissantes entre les pays et au sein des pays, risquent de freiner le progrès social et le développement global de l'être humain. À fin de répondre à ces défis, le Programme de développement durable à l'horizon 2030 offre une occasion de créer des sociétés plus inclusives et équitables.

En se basant sur des systèmes éducatifs inclusifs. En effet, le quatrième Objectif de Développement Durable (ODD4) vise à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et à offrir à tous, d'ici à 2030, des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Il souligne que l'inclusion et l'équité constituent les bases fondamentales d'une éducation et d'un apprentissage de qualité.

Le Maroc, à l'instar d'un ensemble des pays confrontés à ces défis, se trouve dans l'impératif de mettre en pratique des solutions qui peuvent garantir l'accélération des efforts susceptibles de lutter contre toute forme d'exclusion et de marginalisation.

Pour ce faire, le ministère de l'Éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a lancé le 26 juin 2019, le Programme national de l'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap sous le slogan

« Ne laissons aucun enfant derrière nous », en coopération avec l'Unicef. Malgré tous les efforts déployés par l'État Marocain par le biais du Ministère de l'éducation nationale et de ses partenaires, l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap reste un défi majeur pour le Maroc.

En effet, entre les résultats de la première enquête nationale sur le handicap de 2004 et celle de 2014, on peut conclure une légère augmentation du taux de scolarisation des enfants en situation de handicap passant de 32,4% en 2004 à 55,1% en 2014.

Également, le rapport du CSEFRS de 2019a clairement pointé du doigt l'incapacité du système éducatif marocain à répondre aux besoins des enfants en situation de handicap. Ainsi, la part du déficit dû à l'indice de l'éducation inclusive est de 19,2%. À titre d'exemple, le taux d'enfants en situation de handicap non scolarisés dont l'âge varie entre 6 et 11 ans est de 62,2% et la part des établissements du primaire ayant accès au matériel et infrastructures adaptés aux élèves en situation de handicap est de 17,3% seulement.

En se basant sur le contexte présenté ci-dessus, cet article vise d'étudier l'influence de l'ancienneté professionnelle, sur le degré de difficultés rencontrées par les enseignants inclusifs lors de la mise en place du programme national de l'éducation inclusive.

Pour atteindre cet objectif, la présente recherche va tenter de conduire la vérification de l'hypothèse principale suivante : Le degré de difficultés rencontrées par les enseignants inclusifs varie selon leur ancienneté professionnelle.

De cette hypothèse se décline les deux sous hypothèses suivantes :

Sous-hypothèse 1 : Le degré de difficultés associées aux caractéristiques des enfants en situation de handicap et rencontrées par les enseignants inclusifs varie selon leur ancienneté ; **Sous-hypothèse 2 :** Le degré de difficultés associées aux pratiques enseignantes inclusives et rencontrées par les enseignants inclusifs varie selon leur ancienneté.

Cadre de références théoriques L'éducation inclusive Le concept d'inclusion est souvent décrit comme allant plus loin que l'intégration. Il implique des changements profonds de l'école et ses pratiques.

Souvent utilisé comme descripteur général, le mot «inclusion» est un terme polysémique qui s'associe à une importante terminologie : inclusion scolaire, pédagogie de l'inclusion, éducation inclusive, école inclusive. Aujourd'hui, l'éducation inclusive apparaît comme un concept plus englobant se référant à différentes initiatives dont l'objectif est de lutter contre l'exclusion sociale.

Au sens large, plusieurs chercheurs conçoivent, en effet, l'inclusion scolaire comme un phénomène étroitement lié à l'adoption de valeurs sociales et éducatives de justice et d'équité. Dans ce sens, l'UNESCO définit l'éducation inclusive comme « un processus qui aide à dépasser les barrières limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants ».

En effet, il s'agit d'un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. L'éducation inclusive suppose, ainsi, la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et une conviction qui suppose que la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.

De sa part, Handicap International définit l'éducation inclusive comme «un système éducatif qui prend en compte dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage des besoins spéciaux de tous les enfants et adolescents en situation de marginalisation et de vulnérabilité, y compris les enfants en situation de handicap. Elle vise à éliminer la marginalisation de tous et à améliorer les conditions d'éducation pour tous. »

La définition de l'Agence Européenne pour l'éducation adaptée et inclusive pointe du doigt la nécessité de penser différemment et de reconnaître que la diversité et, plus particulièrement, le handicap n'est pas un problème ou un facteur « dérangent ». Selon cette institution, l'éducation inclusive peut être définie comme un dispositif pédagogique au sein duquel les enseignants [écoles] disposent de soutien éducatif, pour accueillir et inclure tous les apprenants, dans toute leur diversité et quel que soit leur caractère exceptionnel, dans la salle de classe ordinaire, dans l'école du quartier aux côtés de leurs pairs du même âge.

Selon l'UNICEF, l'éducation inclusive représente le fait d'avoir de véritables opportunités d'apprentissage au sein de systèmes scolaires classiques au profit de ceux qui en sont généralement exclus, comme les enfants souffrant de handicap.

Nombreux chercheurs et chercheuses caractérisent l'éducation inclusive étant un processus de développement d'une culture, d'une politique et de pratiques visant à soutenir l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves. De surcroît, elle se caractérise par la responsabilité partagée de chercher de nouvelles façons de construire les curriculums et de concevoir l'apprentissage afin que tous les élèves participent, s'acceptent et collaborent.

D'après ces définitions, on peut conclure que l'éducation inclusive correspond à un processus éducatif qui reconnaît la diversité des besoins de tous les apprenants, et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. Ce processus présuppose des transformations des contenus, des approches, des structures et des stratégies, et il favorise le soutien et l'utilisation des pratiques d'individualisation par les enseignants dans les classes ordinaires. Pour que chaque élève se sente valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel.

L'ancienneté professionnelle:-

L'ancienneté professionnelle est un concept fondamental dans des ressources humaines et du droit du travail. Elle correspond à la durée pendant laquelle un salarié a été employé de manière continue au sein d'une même entreprise ou auprès d'un même employeur. Plus particulièrement, l'ancienneté professionnelle dans la fonction publique désigne la durée de service effectif d'un fonctionnaire depuis sa titularisation dans l'administration publique marocaine.

Elle constitue un paramètre clé de la carrière administrative et des droits du fonctionnaire, encadrée par le Dahir n° 1-58-008 du 24 février 1958 portant statut général de la fonction publique, le Décret n° 2-02-854 du 10 février 2003 relatif au statut particulier du personnel de l'Éducation nationale modifié par le décret n° 2-19-504 de 2019, et le Décret n° 2- 23-819 de septembre 2023 instituant le nouveau statut unifié des fonctionnaires de l'Éducation nationale.

Le calcul de l'ancienneté prend en compte de plein droit le service militaire obligatoire, les congés de maladie ordinaire dans la limite réglementaire, les congés de maternité, et les stages de formation initiale et continue. Sur décision administrative, peuvent être validés les services temporaires ou contractuels antérieurs, les missions d'enseignement à l'étranger, et les détachements auprès d'organismes publics. En effet, le calcul de l'ancienneté professionnelle exclut certains périodes, à savoir : les périodes de congés sans solde sauf exceptions

réglementaires, les sanctions disciplinaires avec suspension, les disponibilités pour convenance personnelle, et les absences irrégulières.

L'ancienneté professionnelle est un critère fondamental qui confère aux enseignants divers priorités et avantages, notamment, les mutations avec un barème de points incluant l'ancienneté de poste et des dispositions de rapprochement de conjoints. Elle détermine, aussi, l'accès prioritaire aux formations, particulièrement, pour les stages et formations qualifiantes et promotionnelles. Les droits pécuniaires incluent le calcul de la pension de retraite sur la durée totale de service avec bonifications spécifiques aux enseignants et liquidation selon l'ancienneté validée, ainsi que diverses indemnités comme la prime d'ancienneté, les indemnités de départ volontaire, et les allocations de fin de carrière.

En somme, l'ancienneté professionnelle constitue un droit primordial des enseignants, elle est encadrée par un dispositif juridique complet, tout en attestant de l'engagement et l'acquisition des compétences professionnelles.

MÉTHODE:-

De point de vue quantitatif, cette recherche a ciblé 125 enseignants inclusifs de **sexe** féminin (62.4 %) et masculin (37.6 %) qui exercent leur métier d'enseignement au sein des écoles primaires publiques et privées, et qui font partie de la l'Académie Régionale d'Éducation et de Formation Casablanca- Settat pour l'année scolaire 2019/2020, ce qui représente un taux de 24.90 % de la population initiale qui compte 502 enseignants(es).

Par ailleurs, la moyenne d'âge des membres de l'échantillon est de 49.24ans, ainsi que le plus jeune enseignant inclusif est âgé de 25 ans et le plus vieux a 62 ans, Ce constat met en évidence, d'une part, la possibilité d'offrir des occasions d'interactions et d'échanges entre les générations des enseignants inclusifs au sein de l'AREF Casablanca-Settat. D'autre part, il serait ce résultat invite à anticiper la formation d'autres enseignants inclusifs qui vont remplacer les enseignants après leur retraite.

À propos de l'ancienneté, 31.2% des répondants ont travaillé plus de 29 ans avec une moyenne de 20.48 ans. Cela signifie qu'ils ont de l'expérience et les prés-requis nécessaires pour exercer leur métier.L'approche adoptée dans l'enquête terrain est axée sur une méthode quantitative auprès d'un échantillon moyennant un questionnaire destiné aux enseignants inclusifs.L'élaboration de ce questionnaire est basée sur le modèle de Tony Booth et Mel Ainsco, "Index pour l'inclusion", publié par le Centre pour les études sur l'Éducation Inclusive, traduit et adapté dans de nombreux pays.

Cet index ¹contient un guide pratique dont l'objectif consiste à susciter la réflexion des pédagogues sur les valeurs, à mener une auto-évaluation selon le point de vue de divers participants, à réaliser un plan d'amélioration pratique de l'école inclusive, et à travailler pour minimiser les barrières à l'apprentissage et à participation de tous les élèves.Ainsi, Indicateurs d'écoles inclusives s'articule autour de cinq dimensions :

1. Établir des valeurs et des principes fondamentaux inclusifs ;
2. Construire des environnements d'apprentissage inclusifs ;
3. Fournir des soutiens pour favoriser la réussite ;
4. Organiser l'apprentissage et l'enseignement ;
5. Interagir avec les parents et les partenaires.

Afin d'adapter cet index au contexte et aux objectifs de cette recherche, l'élaboration du questionnaire est basée seulement sur l'adaptation de deux dimensions de ce dernier, à savoir, Construire des environnements d'apprentissage inclusifs, et Organiser l'apprentissage et l'enseignement.La consultation du Cadre Référentiel de l'Éducation Inclusive au profit des Enfants en Situation de Handicap et des trois guides élaborés par le MEN nous a permis de prendre en considération d'autres dimensions et indicateurs adaptés au contexte de notre recherche.

Le tableau ci-après résume les caractéristiques du questionnaire :

Tableau1 : Les caractéristiques du questionnaire destiné aux enseignants inclusifs	
Nombre de questions	12
Type de questions	<ul style="list-style-type: none"> - Questions fermées relatives aux caractéristiques de l'échantillon (sexe, âge, ancienneté, type d'école) ; - Des énonces comprenant 4 possibilités de réponse : aucune difficulté, difficulté légère, difficulté modérée, et difficulté sérieuse ; - Question ouverte porte sur les domaines à améliorer en priorité pour surmonter les difficultés rencontrées par les enseignants inclusifs.

Thèmes abordés	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés associées aux caractéristiques des enfants en situation de handicap à travers des énoncés relatifs au comportement et aux acquisitions des enfants en situation de handicap (les questions n° 1.2.3.4.5) ; - Difficultés associées aux pratiques enseignantes inclusives à travers des énoncés relatifs à la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages dans une classe inclusive (les questions n°6.7.8.9.10.11.12).
-----------------------	--

L'analyse des données quantitatives a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS 21, avec lequel les résultats sont exprimés sous forme de proportions en pourcentage. A priori, nous avons opté pour l'utilisation du test ANOVA à un facteur, compte tenu du fait que nous cherchions à vérifier la relation entre une variable qualitative (le degré de difficultés rencontrées par les enseignants inclusifs) et une variable quantitative (l'ancienneté).

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE TERRAIN:-

Le degré de difficultés associées aux caractéristiques des enfants en situation de handicap et sa corrélation avec l'ancienneté des enseignants inclusifs Afin d'identifier les difficultés associées aux caractéristiques des enfants en situation de handicap, l'enquête terrain a interrogé les enseignants inclusifs sur le degré de difficultés associées aux caractéristiques personnelles et comportementales des enfants en situation de handicap, et au comportement de leurs pairs « normaux » à leur égard.

Énoncés	Aucune difficulté			Difficulté légère			Difficulté modérée			Difficulté sérieuse			F	Sig
	%	\bar{x}	Ecart-type	%	\bar{x}	Ecart-type	%	\bar{x}	Ecart-type	%	\bar{x}	Ecart-type		
Difficultés associées à la démotivation et au désengagement des enfants en situation de handicap	4,8	19,67	13,60	30,8	19,91	11,14	26,8	20,50	11,78	37,6	22,54	10,61	,329	,804
Difficultés associées aux manifestations comportementales des enfants en situation de handicap	6,4	23,00	15,09	20,8	21,77	8,990	28,8	19,11	13,18	44,0	21,22	10,01	,468	,705
Difficultés associées à l'insuffisance des prérequis des enfants en situation de handicap	00	0,0	0,0	4,0	18,00	10,27	42,4	23,04	10,40	53,6	19,31	11,54	1,860	,160

Difficultés associées au sentiment d'infériorité des enfants en situation de handicap	2,4	23,33	5,50	20,0	20,52	5,12	14,4	20,94	7,36	63,2	20,82	13,23	,057	,982
difficultés associées au refus des enfants en situation de handicap par les autres élèves « normaux »	,8	17,00	.	8,8	21,18	13,54	37,6	22,83	9,84	52,8	19,42	11,54	,902	,442

Le tableau 2 nous montre le degré de difficultés associées aux caractéristiques des enfants en situation de handicap comme suit :

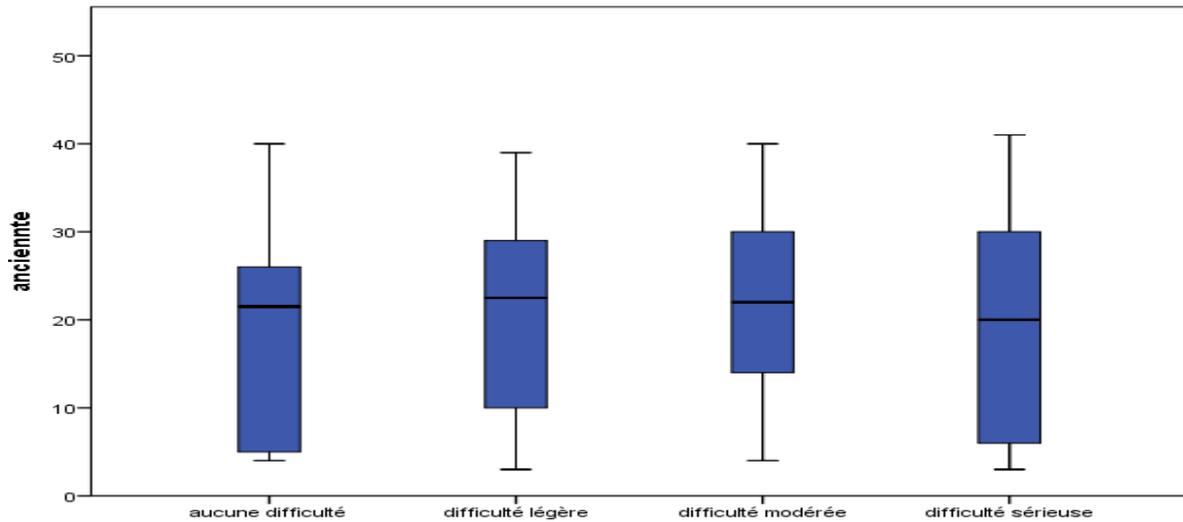
- 37.6% des enseignants inclusifs rencontrent des difficultés sérieuses associées à la démotivation et au désengagement des enfants en situation de handicap, 4,8 % déclarent qu'ils ne rencontrent aucune difficulté de ce genre ;
- 44% des répondants confirment qu'ils rencontrent des difficultés sérieuses associées aux manifestations comportementales des enfants en situation de handicap, 6,4% affirment qu'ils ne rencontrent aucune difficulté de ce genre ;
- Tous les enquêtés déclarent la rencontre de difficultés associées à l'insuffisance des prés-requis des enfants en situation de handicap, qui sont sérieuses pour 63,8%, modérés pour 42,4% et légères pour 4 %.
- Une bonne majorité des enseignants inclusifs (63,2%) estime qu'ils rencontrent des difficultés sérieuses associées au sentiment d'infériorité des enfants en situation de handicap, 2,4% des enquêtés confirment l'absence de difficultés associées à ce type de difficultés ;
- Plus de la moitié (52,8%) des enseignants inclusifs sont d'accord pour dire que le refus des enfants en situation de handicap par les autres élèves « normaux » constitue une difficulté sérieuse, alors qu'une minorité (0,8%) déclare qu'ils ne rencontrent aucune difficulté de cette catégorie ;

Les données relatives au degré de difficultés associées aux caractéristiques des enfants en situation de handicap indiquent un rapprochement entre les moyennes de l'ancienneté des enseignants inclusifs pour les quatre degrés de difficultés associées aux caractéristiques des enfants en situation de handicap. En effet, nous constatons, d'après le tableau 2 que les enseignants inclusifs qui ne rencontrent aucune difficulté associée à la démotivation et au désengagement des enfants en situation de handicap ont une ancienneté de 19,67 ans en moyenne, et presque la même ancienneté moyenne (20,50 ans en moyenne) pour ceux qui rencontrent des difficultés sérieuses.

Nous observons, aussi, que l'ancienneté moyenne des enseignants inclusifs est presque semblable pour les quatre degrés de difficultés associées au sentiment d'infériorité des enfants en situation de handicap, puisqu'on trouve que les enseignants inclusifs ayant une ancienneté moyenne de 20,82 ans rencontrent des difficultés sérieuses, et ceux qui ont 20,94 ans rencontrent des difficultés modérées, alors que ceux qu'ont 20,52 ans rencontrent des difficultés légères. Dans ce même contexte, nous remarquons que les anciennetés moyennes des enseignants inclusifs sont presque similaires pour les quatre degrés de difficultés associées aux manifestations comportementales des enfants en situation de handicap.

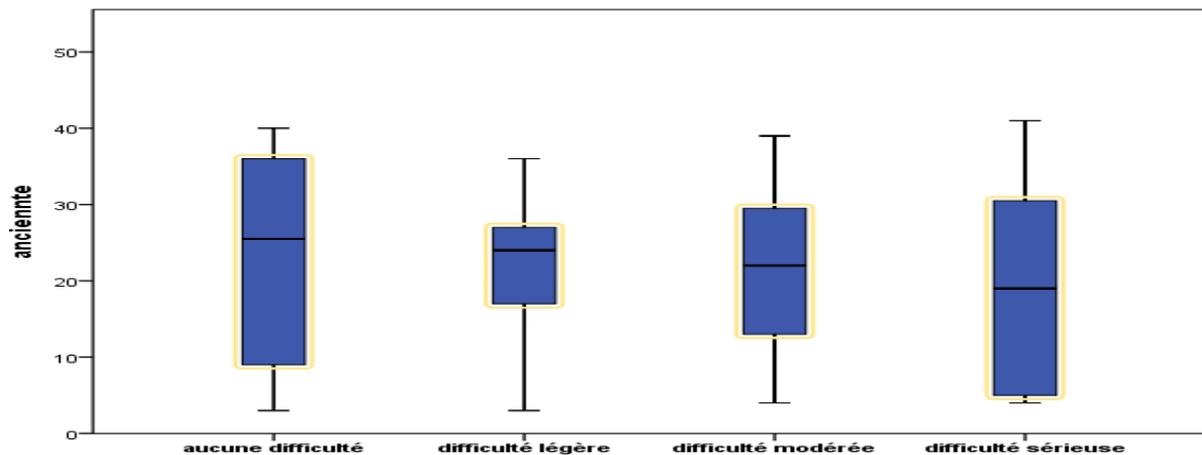
Ainsi, les graphiques ci-après mettent en évidence les remarques précédentes :

Graphique 1 : Comparaison entre l'ancienneté des enseignants inclusifs sur le plan de degré de Difficultés associées à la démotivation et au désengagement des enfants en situation de handicap



Le graphique 1 montre que les quatre degrés de difficultés associées à la démotivation et au désengagement des enfants en situation de handicap sont similaires. Il montre aussi que ces quatre difficultés ont des maximums et des minimums qui sont semblables, qui signifient qu'il n'y a pas de différence significative entre les quatre degrés de difficultés selon l'ancienneté des enseignants inclusifs.

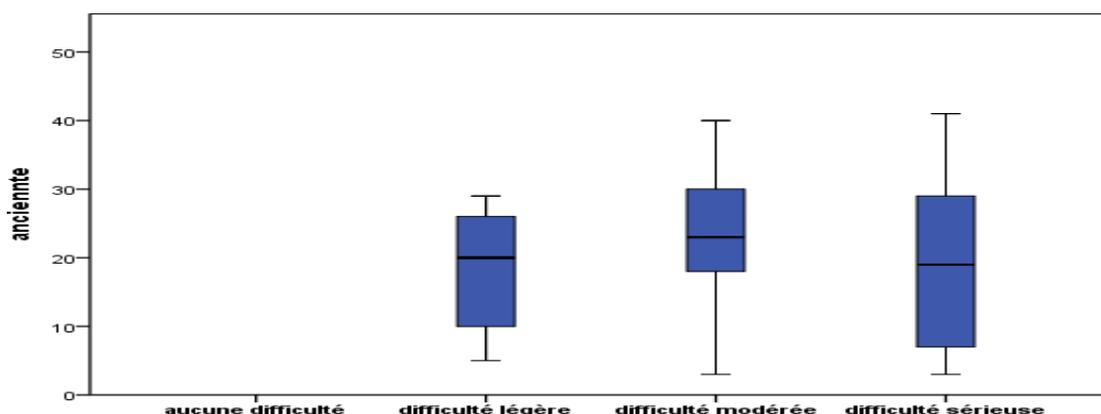
Graphique 2 : Comparaison entre l'ancienneté des enseignants inclusifs sur le plan de degré de difficultés associées aux manifestations comportementales des enfants en situation de handicap



Le graphique 2 indique que les quatre degrés de difficultés associées aux manifestations comportementales des enfants en situation de handicap ont presque la même ancienneté médiane. Il montre aussi que ces quatre difficultés ont des maximums et des minimums qui sont semblables.

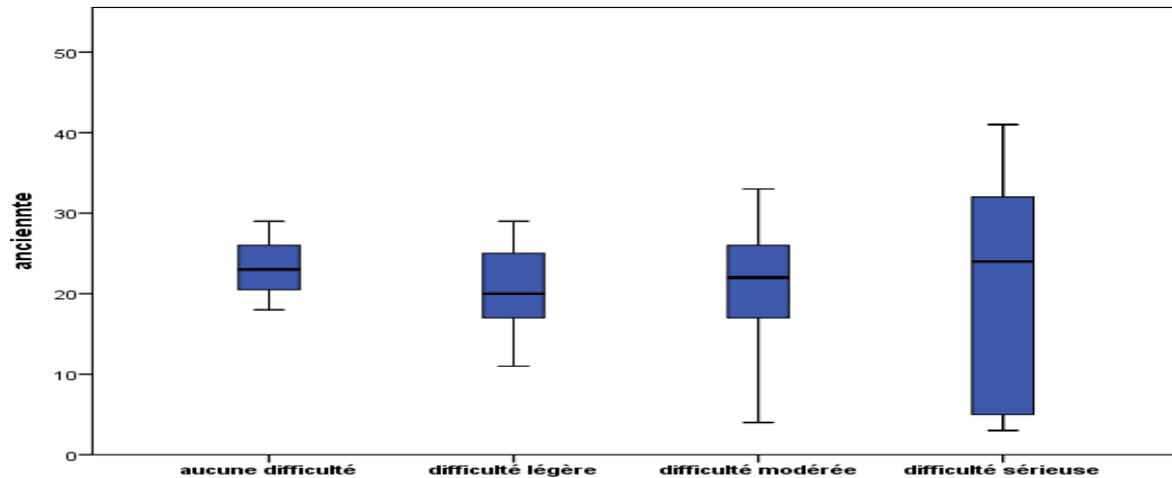
Ainsi, on peut confirmer l'absence de différence significative entre les quatre degrés de difficultés associées aux manifestations comportementales des enfants en situation de handicap et l'ancienneté des enseignants inclusifs.

Graphique 3 : Comparaison entre l'ancienneté des enseignants inclusifs sur le plan de degré de difficultés associées à l'insuffisance des prés-requis des enfants en situation de handicap



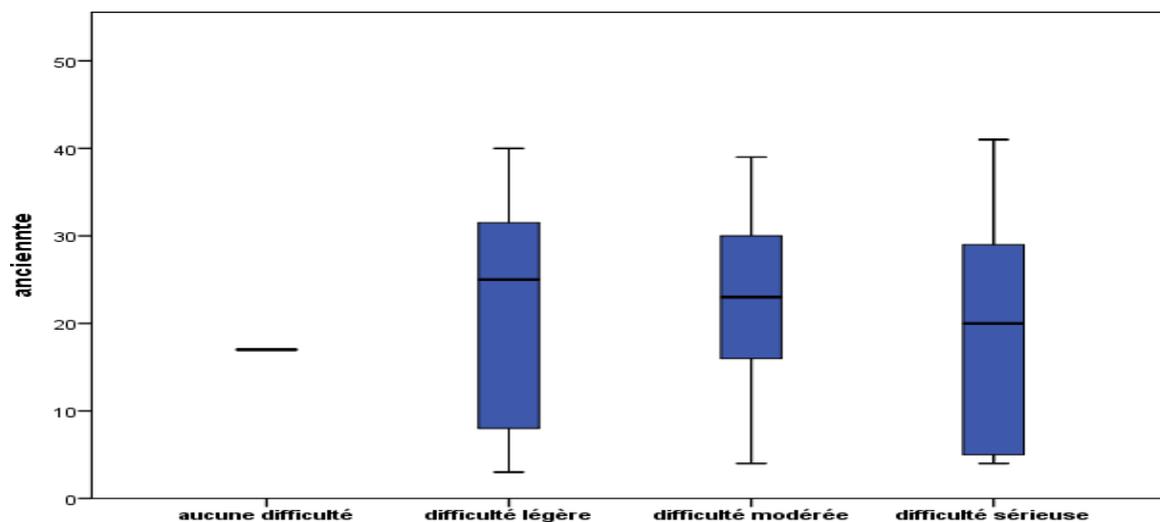
En cohérence avec les données présentées au tableau 2, le graphique 3 montre l'absence de différence entre les trois degrés de difficultés associées à l'insuffisance des prés-requis des enfants en situation de handicap, et l'ancienneté des enseignants inclusifs, puisque on trouve par exemple que les anciennetés médianes des trois degrés de difficultés sont similaires, et que l'ancienneté des enseignants inclusifs rencontrant des difficultés sérieuses varie entre 3 et 41 ans.

Graphique 4: Comparaison entre l'ancienneté des enseignants inclusifs sur le plan de degré de difficultés associées au sentiment d'infériorité des enfants en situation de handicap par rapport à leurs camarades de classe



De sa part, le graphique 4 illustre qu'il n'y a pas de différence significative entre les quatre degrés de difficultés associées au sentiment d'infériorité des enfants en situation de handicap par rapport à leurs camarades de classe et l'ancienneté des enseignants inclusifs, étant donné qu'il montre des anciennetés médianes de quatre degrés de difficultés qui sont similaires. De plus, l'écart interquartile de la difficulté sérieuse est plus grand que celui des autres difficultés. Ces résultats laissent entendre que les difficultés sérieuses sont rencontrées par un grand nombre des enseignants inclusifs quelle que soit leur ancienneté.

Graphique 5 : Comparaison entre l'ancienneté des enseignants inclusifs sur le plan de degré de difficultés associées au refus des enfants en situation de handicap par les autres élèves « normaux »



S'agissant de la corrélation entre le degré de difficultés associées au refus des enfants en situation de handicap par les autres élèves « normaux » et l'ancienneté, le graphique 5 montre des anciennetés médianes de quatre degrés de difficultés qui se trouve sur le même niveau. De plus, les écarts interquartiles de la difficulté sérieuse et légère sont plus grands que celui des autres deux difficultés. Or, ces résultats ont trait à une corrélation non significative entre les deux variables. On peut donc conclure que les enseignants inclusifs ayant plus d'expertises professionnelles sont aussi susceptibles de rencontrer des difficultés de ce genre.

Les difficultés associées aux pratiques enseignantes inclusives:-

Le tableau, ci-dessous, décrit les résultats de notre enquête et précise la catégorie de chaque difficulté rencontrée par les enseignants inclusifs, selon leur ancienneté, au cours de l'exercice de leur métier.

Tableau 3 : Comparaison entre l'ancienneté des enseignants inclusifs sur le plan du degré de difficultés associées aux pratiques enseignantes inclusive

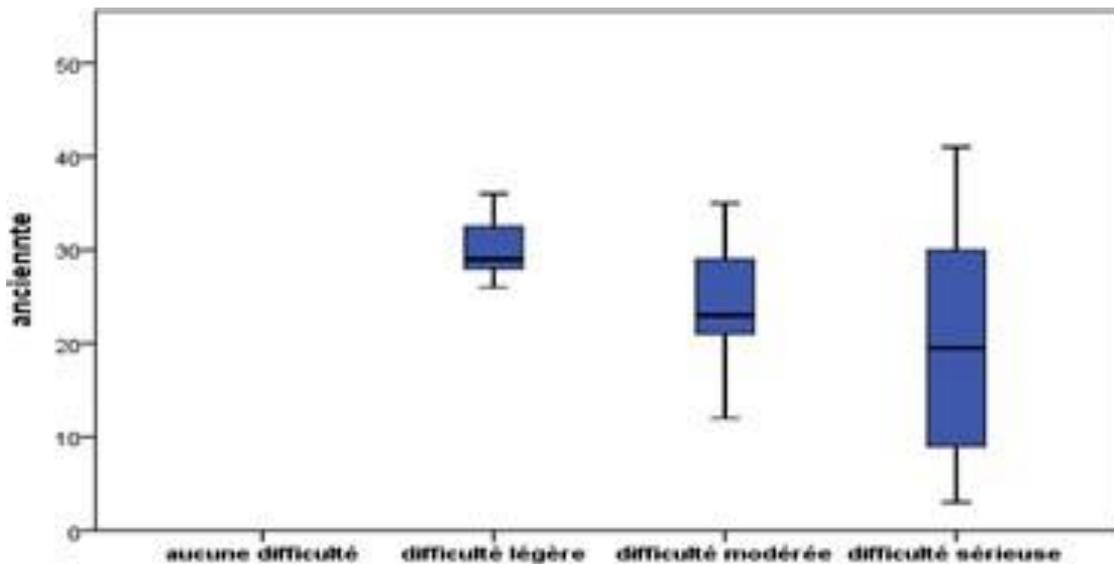
Énoncés	Aucune difficulté			Difficulté légère			Difficulté modérée			Difficulté sérieuse			F	Sig
	%	\bar{x}	Ecart-type	%	\bar{x}	Ecart-type	%	\bar{x}	Ecart-type	%	\bar{x}	Ecart-type		
Difficultés associées à votre incapacité de mettre en place une adaptation des programmes scolaires selon la logique du cadre référentiel de l'éducation inclusive	00	.	.	42,4	24,23	5,62	7,2	24,22	5,11	50,4	17,51	13,92	6,19	,003
Difficultés associées à votre incapacité de mettre en place une différenciation pédagogique qui tient compte des besoins de chacun des enfants	00	.	.	40,8	24,00	6,079	7,2	24,22	5,118	52,0	17,89	13,72	5,08	,008
Difficultés associées à votre incapacité de planifier et mettre en place un projet de la classe inclusive	00	.	.	2,4	35,33	1,155	14,4	25,56	4,985	83,2	19,61	11,52	5,14	,007
Difficultés associées à votre incapacité de planifier et mettre en place un projet pédagogique individuel	00	.	.	16,0	29,45	3,66	22,4	20,61	5,32	61,6	18,69	12,78	8,349	,000
Difficultés associées à votre incapacité de planifier et de gérer des activités d'une classe inclusive	00	.	.	5,6	30,29	4,07	11,2	23,79	5,75	83,2	19,81	11,61	3,622	,030

Difficultés associées à votre incapacité de planifier et mettre en place une évaluation de l'impact du processus d'inclusion sur les apprenants	00	.	.	1,6	37,50	4,950	29,6	24,59	6,198	68,8	18,84	12,107	4	6,25	,003
Difficultés associées à votre incapacité de profiter d'une formation en faveur du développement des pratiques pédagogiques inclusives	00	.	.	00	.	.	5,6	19,43	14,199	94,4	20,92	10,964	,119	,731	

Premier constat : tous les enseignants inclusifs signalent la confrontation de difficultés dues aux pratiques enseignantes inclusives. Ce qui nous semble plus frappant c'est la proportion des difficultés sérieuses variant entre 50% et 94,4%.

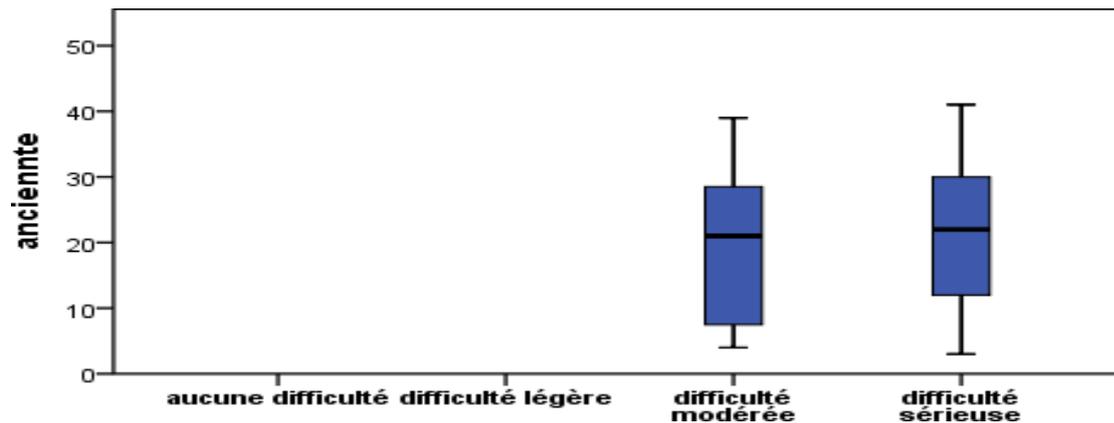
Deuxième constat : l'ancienneté moyenne des enseignants inclusifs confrontant des difficultés sérieuses varie entre 17 ans et 20 ans, alors que l'ancienneté moyenne des enseignants inclusifs confrontant des difficultés légères pouvant aller jusqu'à 25 ans. Ce résultat indique que les enseignants inclusifs en début de carrière confrontent des difficultés sérieuses plus que leurs collègues à mi ou en fin de carrière. De sa part le graphique6 ci-après approuve ce résultat, en plaçant la distribution des enseignants inclusifs qui rencontrent des difficultés légères vers le haut par rapport à celle des enseignants inclusifs rencontrant des difficultés modérées et sérieuses.

Graphique 6 : Comparaison entre l'ancienneté des enseignants inclusifs sur le plan de degré de difficultés associées au niveau de l'incapacité des enseignants inclusifs de planifier et de gérer des activités d'une classe inclusive



En relation avec un autre exemple de difficultés liées à l'incapacité des enseignants inclusifs de profiter d'une formation en faveur du développement des pratiques pédagogiques inclusives, le graphique 7 ci-après illustre deux degrés de difficultés associées à cette incapacité. Ces deux degrés de difficultés ont des maximums des minimums et des anciennetés médianes qui sont semblables. Cela signifie qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux degrés de difficultés selon l'ancienneté des enseignants inclusifs.

Graphique 1: Comparaison entre l'ancienneté des enseignants inclusifs sur le plan de degré de difficultés associées au niveau de l'incapacité des enseignants inclusifs de profiter d'une formation en faveur du développement des pratiques pédagogiques inclusive



Dans un autre volet, le tableau 3 indique une valeur de la p-value inférieure à 0,05 pour les six premières difficultés mentionnées, et une seule valeur de la p-value supérieure à 0,05 pour la dernière difficulté. L'ensemble de ces données signifie que le degré de difficultés dues aux pratiques enseignantes inclusives a subi un effet de l'ancienneté, l'exception du degré de difficultés dues à l'incapacité des enseignants inclusifs de profiter d'une formation en faveur du développement des pratiques pédagogiques inclusives. Pour affiner ces constats, nous avons effectué des comparaisons deux à deux pour tous les degrés, à l'aide du test POST –HOT (Tukey).

Tableau 4 : Comparaison deux à deux des degrés de difficultés selon l'ancienneté

Comparaison de l'ancienneté		Différence de moyennes	Signification	
Difficultés associées à votre incapacité de mettre en place une adaptation des programmes scolaires selon la logique du cadre référentiel de l'éducation inclusive	difficulté légère	difficulté modérée	,004	1,000
		difficulté sérieuse	6,718*	,003
	difficulté modérée	difficulté légère	-,004	1,000
		difficulté sérieuse	6,714	,185
	difficulté sérieuse	difficulté légère	-6,718*	,003
		difficulté modérée	-6,714	,185
Difficultés associées à votre incapacité de planifier et mettre en place un projet de la classe inclusive	difficulté légère	difficulté modérée	9,778	,315
		difficulté sérieuse	15,728*	,037
	difficulté modérée	difficulté légère	-9,778	,315
		difficulté sérieuse	5,950	,081
	difficulté sérieuse	difficulté légère	-15,728*	,037
		difficulté modérée	-5,950	,081
Difficultés associées à votre incapacité de mettre en place une différenciation pédagogique qui tient compte des besoins de chacun des enfants	difficulté légère	difficulté modérée	-,222	,998
		difficulté sérieuse	6,108*	,008
	difficulté modérée	difficulté légère	,222	,998
		difficulté sérieuse	6,330	,227

	difficulté sérieuse	difficulté légère	-6,108*	,008
		difficulté modérée	-6,330	,227
Difficultés associées à votre incapacité de planifier et mettre en place un projet pédagogique individuel	difficulté légère	difficulté modérée	-8,843	,031
		difficulté sérieuse	10,762*	,000
	difficulté modérée	difficulté légère	8,843	,031
		difficulté sérieuse	1,919	,686
	difficulté sérieuse	difficulté légère	-10,762*	,000
		difficulté modérée	-1,919	,686
Difficultés associées à votre incapacité de planifier et mettre en place une gestion des activités d'une classe inclusive	difficulté légère	difficulté modérée	6,500	,403
		difficulté sérieuse	10,478*	,040
	difficulté modérée	difficulté légère	-6,500	,403
		difficulté sérieuse	3,978	,406
	difficulté sérieuse	difficulté légère	-10,478*	,040
		difficulté modérée	-3,978	,406
Difficultés associées à votre incapacité de planifier et mettre en place une évaluation de l'impact du processus d'inclusion sur les apprenants	difficulté légère	difficulté modérée	12,905	,222
		difficulté sérieuse	18,663	,042
	difficulté modérée	difficulté légère	-12,905	,222
		difficulté sérieuse	5,757	,109
	difficulté sérieuse	difficulté légère	-18,663	,042
		difficulté modérée	-5,757	,109

Nous constatons à la lecture du tableau 4, qu'il y a une différence significativement différente de 0 à 5% par rapport à l'ancienneté entre les enseignants qui ont des difficultés sérieuses et ceux qui ont des difficultés légères. Cependant, aucune différence n'est significative entre les moyennes de l'ancienneté des enseignants qui ont des difficultés modérées et ceux qui ont des difficultés légères, et aussi entre les moyennes de l'ancienneté des enseignants qui ont des difficultés modérées et sérieuses.

DISCUSSION:-

La mission terrain a porté sur le degré de difficultés rencontrées par les enseignants inclusifs pendant de la mise en place du PNEI. La réalisation de cette enquête nous a permis de mettre en exergue les liens existants entre le degré de difficultés rencontrées et l'ancienneté des enseignants inclusifs

Suite à la présentation des résultats obtenus, il est nécessaire de procéder à l'explication des résultats. Par la suite, nous allons répondre aux questions posées et interroger, en conséquence, la validité des hypothèses avancées. Pour conclure ce travail, nous allons proposer des suggestions susceptibles d'améliorer la mise en œuvre du PNEI.

Tout d'abord, les résultats quantitatifs obtenus en relation avec le degré de difficultés associées aux caractéristiques personnelles et comportementales des enfants en situation de handicap, et au comportement de leurs pairs « normaux » à leur égard, mettent en lumière la présence de difficultés sérieuses. Ainsi, ces difficultés trouvent leurs origines dans la démotivation et au désengagement des enfants en situation de handicap, la dominance d'un sentiment d'infériorité des élèves en situation de handicap, l'insuffisance de leurs prés-requis, et dans le refus de ces élèves par les autres élèves « normaux ». À cela s'ajoute des difficultés en rapport avec le manque de l'autonomie des enfants en situation de handicap et la maîtrise de leurs corps surtout aux moments de leurs crises. En ce qui concerne, les difficultés au taux d'absentéisme des élèves en situation de handicap, les résultats obtenus précisent que les enseignants inclusifs ne confrontent pas de difficultés sérieuses vu que les élèves en situation de handicap sont toujours présents et sans retard et ils préfèrent venir à l'école au lieu d'aller consulter le médecin traitant.

Quant au degré de difficultés associées aux pratiques enseignantes inclusives, les résultats obtenus montrent que les enseignants inclusifs confrontent des difficultés sérieuses. En effet, ces difficultés sont causées par des programmes non adaptés aux besoins de ces enfants, par l'absence de guides pédagogiques en faveur des enseignants inclusifs et par le manque d'efficacité ou l'absence de la formation et l'information sur les pratiques enseignantes inclusives. À savoir, l'élaboration du projet de la classe inclusive et le projet pédagogique individuel, la planification des activités annuelles et des séances inclusives, l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que sur la mise en place d'une différenciation pédagogique, d'un enseignement coopératif, et la pratique d'une évaluation continue de processus de l'inclusion scolaire.

Nous précisons, aussi, que l'enquête terrain nous a permis d'étudier la relation entre le degré de difficultés rencontrées par les enseignants inclusifs et leur ancienneté. Dans ce sens, les résultats obtenus mettent en évidence l'absence d'une différence de moyennes statistiquement significative entre l'ancienneté des enseignants inclusifs et le degré de difficultés associées :

à la démotivation et au désengagement des enfants en situation de handicap ($F = 0,329, p = 0,804 > 0,05$). Les difficultés associées aux manifestations comportementales des enfants en situation de handicap ($F = 0,468, p = 0,705 > 0,05$) ;

à l'insuffisance des prés-requis des enfants en situation de handicap. ($F = 1,860, p = 0,160 > 0,05$) ;

au sentiment d'infériorité des enfants en situation de handicap ($F = 0,057, p = 0,982 > 0,05$) ;

au refus des enfants en situation de handicap par les autres élèves « normaux » ($F = 0,902, p = 0,442 > 0,05$).

On peut, donc, conclure que l'ancienneté n'influence pas le degré de difficultés associées aux caractéristiques des enfants en situation de handicap, et que les enseignants inclusifs confrontent les quatre degrés de difficultés liées à ce paramètre quelle que soit leur ancienneté. Ceci infirme immédiatement la première sous hypothèse dérivée de la deuxième hypothèse principale de cette recherche :

Le degré de difficultés associées aux caractéristiques des enfants en situation de handicap et rencontrées par les enseignants inclusifs varie selon leur ancienneté.

À propos de la variation du degré de difficultés dues aux pratiques enseignantes inclusives selon l'étape de la carrière des enseignants inclusifs, les données issues de l'enquête terrain met en évidence six différences significatives qui concernent :

- les difficultés associées à l'incapacité des enseignants inclusifs à adapter les programmes scolaires selon la logique du cadre référentiel de l'éducation inclusive ($F = 6,19 ; p = 0,003 < 0,05$) ;
- Les difficultés associées à l'incapacité des enseignants inclusifs à mettre en place une différenciation pédagogique qui tient compte des besoins de chacun des enfants ($F = 5,08 ; p = 0,008 > 0,05$) ;
- Les difficultés associées à l'incapacité des enseignants inclusifs à planifier et mettre en place un projet inclusif ($F = 5,14 ; p = 0,007 < 0,05$) ;
- Les difficultés associées à l'incapacité des enseignants inclusifs à planifier et mettre en place un projet pédagogique individuel ($F = 8,349 ; p = 0,000 < 0,05$) ;

- Les difficultés associées à l'incapacité des enseignants inclusifs de planifier et gérer des activités inclusives ($F = 3,622$; $p = 0,03 < 0,05$) ;
- et les difficultés associées à l'incapacité des enseignants inclusifs d'évaluer l'impact du processus d'inclusion sur les apprenants ($F = 6,254$; $p = 0,03 < 0,05$) ;

En revanche, nous avons constaté la non signification de la différence observée au niveau des difficultés associées à l'incapacité des enseignants inclusifs de profiter d'une formation sur pratiques pédagogiques inclusives ($F = 0,169$; $p = 0,844 > 0,05$).

L'analyse de variance a permis donc de conclure que, excepté les difficultés associées à l'incapacité des enseignants inclusifs de profiter d'une formation sur pratiques pédagogiques inclusives, l'ancienneté a un effet significatif sur le degré de difficultés associées aux pratiques enseignantes inclusives.

S'agissant de l'intensité de la corrélation entre l'ancienneté et le degré de difficultés rencontrées, on trouve que le rapport de corrélation η^2 varie entre 0,09 et 0,12, ce qui révèle une faible liaison entre l'ancienneté et le degré de difficultés rencontrées lors de l'inclusion scolaire.

Partant de ce qui précède, on peut conclure que l'ancienneté aide faiblement l'enseignant inclusif à affronter aisément les difficultés dues aux pratiques enseignantes inclusives, ainsi que la difficulté liée à l'incapacité des enseignants inclusifs de profiter d'une formation sur les pratiques pédagogiques inclusives reste une cause de difficultés pour tous les enseignants inclusifs indépendamment de leurs anciennetés.

En se fondant sur l'ensemble de ces analyses, on peut confirmer la quatrième sous hypothèse dérivée de la deuxième hypothèse principale de cette recherche :

Le degré de difficultés associées aux pratiques enseignantes inclusives par les enseignants inclusifs varie selon leur ancienneté.

Conclusion:-

Les enseignants inclusifs rencontrent des difficultés sérieuses associées aux caractéristiques personnelles et comportementales des enfants en situation de handicap, et au comportement de leurs pairs « normaux » à leur égard. À cela s'ajoute des difficultés sérieuses causées par des programmes non adaptés aux besoins de ces enfants, par l'absence de guides pédagogiques en faveur des enseignants inclusifs et par le manque d'efficacité ou l'absence de la formation et l'information sur les pratiques enseignantes inclusives.

Au terme de l'analyse des données d'enquête terrain et après mise en évidence des résultats saillants de cette analyse, il est préconisé de :

- diminuer le nombre des élèves dans une classe inclusive pour permettre aux enseignants d'accorder plus de temps à chacun, de mieux identifier leurs besoins et de planifier un enseignement favorisant la réussite de tous les élèves ; mettre en place des référentiels d'évaluation des besoins des enfants en situation de handicap pour fournir le premier diagnostic par des équipes pluridisciplinaires.
- prévenir l'exclusion en développant une "école pour tous", et en sensibilisant tout enfant à la diversité et à la culture inclusive. ;
- élaborer d'un dispositif national de l'évaluation diagnostique des élèves en situation de handicap en proposant une stratégie claire avec des objectifs réalisables dans des limites déterminées, et des pistes susceptibles de remédier leurs lacunes et d'améliorer leurs habiletés sociales en vue d'assurer un apprentissage répondant aux besoins de ces élèves ;
- sélectionner des candidats de qualité pour exercer la profession d'enseignant inclusif et qualifier les enseignants exerçant dans les classes inclusives ;
- la mise en place d'un référentiel de métier d'enseignant, contenant des critères qui servent à évaluer les représentations des candidats à l'enseignement à l'égard de l'inclusion des enfants en situation de handicap et à mesurer leurs prédispositions pour travailler dans des classes inclusives ;
- la révision de la formation initiale actuelle des futurs enseignants afin d'y incorporer des modules de formation théoriques et pratiques sur l'éducation inclusive ;
- l'institutionnalisation d'une formation continue visant le développement de compétences professionnelles des enseignants inclusifs et la mise en pratique des processus pédagogiques partant de la réalité des élèves et de

- la prise en compte de l'environnement.
- suggérer des actions de formation territorialisées (bassin scolaire par exemple) en offrant des modules courts de type FIL (formation d'initiative locale) ;
- la nomination d'une personne ressource par établissement inclusif pour un travail d'animation et d'appui aux enseignants et au directeur ;
- la création d'une plateforme web gratuite au profit des enseignants inclusifs sur laquelle les membres partagent les bonnes pratiques enseignantes inclusives ;
- la révision des programmes scolaires adaptés en prenant en considération les derniers changements du curricula et des programmes scolaires du cycle primaire. Cette révision pourrait avantageusement s'appuyer sur la détermination du cinq composantes du curriculum à savoir les objectifs, les contenus, les méthodes, les outils et l'évaluation. En proposant des modèles réels des emplois du temps, des répartitions des apprentissages, du projet pédagogique personnalisé, du projet de classe inclusive et aussi des examens et du contrôle continu adaptés. ;
- la motivation des enseignants inclusifs à travers l'amélioration des conditions du travail par une réhabilitation des infrastructures scolaires, une fourniture du matériel pédagogique adapté, un encadrement pertinent et un soutien professionnel régulier et adapté. À cela s'ajoute une institutionnalisation d'un prix national qui récompense les enseignants inclusifs mettant en œuvre des meilleurs pratiques pédagogiques inclusives ayant un impact direct et mesurable sur les apprentissages de tous les élèves.

Bibliographie:-

1. Agence Européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. (2014). Organisation des ressources pour l'éducation inclusive : Rapport de synthèse.
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). The index for inclusion [Index pour inclusion] (2^e éd.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>
3. Braudo, S. (s.d.). Ancienneté (droit du travail). Dictionnaire juridique. <https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/anciennete-droit-du-travail.php>
4. Instance nationale d'évaluation/CSEPRS. (2019). Cadre de performance de suivi de la vision stratégique à l'horizon 2030 : Rapport.
5. Ministère de l'éducation nationale de la formation professionnelle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2017). Cadre de Référence pour l'Ingénierie Méthodologique au Profit des Enfants en Situation de Handicap. Royaume du Maroc, avec le soutien de l'UNICEF.
6. Ministère de l'éducation nationale de la formation professionnelle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2019a). La loi cadre 51.17 du 08 août 2019 relatif au système de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique (article 25). Royaume du Maroc.
7. Ministère de l'éducation nationale de la formation professionnelle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2019b). L'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap : Guide pour les enseignants. Royaume du Maroc, avec le soutien de l'UNICEF.
8. Ministère de l'éducation nationale de la formation professionnelle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2019c). L'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap : Guide pour les directeurs des établissements scolaires. Royaume du Maroc, avec le soutien de l'UNICEF.
9. Ministère de la Modernisation du Secteur Public. (s.d.). Statut général de la fonction publique. Gouvernement du Royaume du Maroc. <https://www.mmsp.gov.ma/fr/nos-metiers/statut-g%C3%A9n%C3%A9ral-de-la-fonction-publique>
10. Ministère de la Solidarité, de la femme, de la famille, et du Développement Social. (2014). Enquête nationale sur le Handicap 2014 : Rapport détaillé.
11. Organisation des Nations Unies. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26).
12. Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). L'inclusion scolaire: Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. De Boeck. https://www.researchgate.net/publication/309292164_L%27inclusion_scolaire_ses_fondements_ses_acteurs_et_ses_pratiques
13. Rousseau, N., & Bergeron, G. (2011). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. <https://www.researchgate.net/publication/289066498>
14. Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10288/pdf/SZBW_2013_1_Rousseau_ua_Linclusion_scolaire.pdf
15. TESSA. (2015). Un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo. <http://aprelia.org/phocadownload/Tessa/Boites%20a%20outils%20Togo.pdf>

16. Tremblay, P. H. (2019). L'École inclusive. <https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2019/03/Intervention-TREMBLAY.pdf>
17. UNESCO. (2003). Guide pour les enseignants : Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratrices. http://cdi.merici.ca/unesco/besoins_enfants.pdf
18. UNESCO.(2006).Principes directeurs pour l'inclusion:Assurer l'accès à l'éducation pour tous. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf>
19. UNESCO, Institut de statistique de l'UNESCO. (2017). Données pour les objectifs de développement durable :Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
20. UNICEF.(2014a).Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/LIVRET%201%20-%20FINAL.pdf>
21. UNICEF.(2014b).Financement de l'éducation inclusive.https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/LIVRET%208%20-%20FINAL_0.pdf
22. Vienneau,R.(2002a).Pédagogie de l'inclusion:Fondements, définition, défis et perspectives.Éducationet francophonie,30(2),255-284. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61543>
23. Vienneau,R.(2002b).Transformation des pratiques éducatives :La recherche sur l'inclusion scolaire.Presses de l'Université du Québec.[https://www.puq.ca/catalogue/livres/transformation des pratiques éducatives 1452.html](https://www.puq.ca/catalogue/livres/transformation%20des%20pratiques%20educatives%201452.html)