

What Training for Teachers to Ensure the Effective Inclusion of Children With Disabilities in the School Environment?

Rachid BIADI

PhD student at the Gender, Education, Literature and Media Laboratory (GELM), Faculty of Letters and Human Sciences (I), Hassan II University, Casablanca, Morocco.

Abstract : This contribution examines the issue of teacher training, focusing in particular on the reality of Moroccan schools. The primary objective of this study is to analyze teachers' perceptions of inclusive education. A qualitative survey conducted in five public primary schools in Morocco provided insights into the education and inclusion process.

This research questions the effectiveness of training specifically dedicated to inclusive education and the mechanisms aimed at strengthening school inclusion. It seeks to evaluate the extent to which this training contributes to genuine inclusion by encouraging teachers to revise their practices and adopt more inclusive pedagogical approaches.

Key words : training – inclusive education - inclusion – school environment.

Quelle formation au profit des enseignants pour une inclusion efficace des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ?

Résumé : Cette contribution examine la problématique de la formation des enseignants en matière de l'éducation inclusive, en s'intéressant particulièrement au contexte de l'école marocaine. L'objectif principal de cette étude réside dans l'analyse des perceptions des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Une enquête qualitative menée au sein de cinq écoles primaires publiques marocaines a permis d'éclairer le processus d'éducation et d'inclusion.

Cette recherche interroge l'efficacité de la formation spécifiquement dédiée à l'éducation inclusive et les dispositifs permettant de renforcer les mécanismes d'inclusion scolaire. Elle s'est attachée à évaluer dans quelle mesure cette formation contribue à une véritable inclusion, en incitant les enseignants à revoir leurs pratiques et à adopter des approches pédagogiques plus inclusives.

Mots clés : formation – éducation inclusive - inclusion – milieu scolaire.

1. Introduction

L'éducation inclusive est devenue un objectif majeur dans de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, visant à garantir que tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap, aient accès à une éducation de qualité dans des environnements inclusifs. Les enfants ayant des besoins spécifiques, qu'ils soient liés à des

handicaps physiques, mentaux, ou des troubles de l'apprentissage, sont confrontés à des défis uniques qui nécessitent des approches pédagogiques adaptées pour assurer leur réussite éducative.

Dans cette optique, la formation des enseignants joue un rôle crucial dans la mise en œuvre des pratiques inclusives efficaces en classe. Les enseignants sont à la fois les facilitateurs de l'apprentissage et les agents de changement dans la promotion de l'inclusion scolaire. Leur préparation professionnelle doit donc intégrer des compétences spécifiques pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants, afin de créer des environnements d'apprentissage qui favorisent le succès de tous les apprenants.

2. Problématique

Dès lors, la question que ce travail vise à répondre est la suivante : Dans quelle mesure la formation en matière de l'éducation inclusive dédiée aux enseignants contribue-t-elle à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap ?

3. Objectif de la recherche

Notre article vise à analyser et évaluer la qualité de formation des enseignants qui accueillent des enfants en situation de handicap dans leurs classes et l'impact de cette formation sur leur inclusion scolaire.

4. Plan

Notre travail s'articulera autour de quatre grandes étapes. Nous débuterons par une présentation méthodologique détaillant l'approche adoptée pour la conduite de cette étude. Par la suite, nous exposerons les principaux résultats issus de notre enquête. Ces données feront ensuite l'objet d'une analyse approfondie, étayée par des références à des travaux de recherche scientifique pertinents, en lien avec les thématiques abordées. Enfin, une discussion des résultats permettra de proposer une synthèse critique en rapport avec notre problématique centrale : la formation des enseignants au service de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

5. Méthodologie

5.1 Analyse qualitative

La méthode qualitative est rapidement apparue comme indispensable et la mieux adaptée à cette étude. Compte tenu de la pluralité des situations, l'entretien demeure la technique la plus adaptée pour circonscrire les questions que nous avons posées. Concrètement, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs qui ont été administrés oralement et en *darija*¹, auprès des enseignants accueillant un ou des enfants en situation de handicap.

Pour répondre à notre problématique, une enquête a été initiée auprès de 20 enseignants du cycle primaire dont 13 enseignantes qui exercent dans 5 écoles accueillant des enfants en situation de handicap au sein de la direction provinciale de Ben Msik qui se situe dans le territoire de l'académie régionale de l'éducation et de la formation Casa-Settat. En effet, la direction provinciale de Ben Msik comprend 391 enseignants du cycle primaire dont 259 de sexe féminin. 304 enseignants dont 222 enseignantes ont bénéficié d'une formation portant sur l'éducation inclusive depuis la mise en œuvre du programme national en 2019².

Il sied de signaler qu'une pré-enquête a été réalisée en 2023 concernant la formation des enseignants et leurs perceptions envers l'inclusion scolaire.

¹ L'arabe dialectal marocain parlé dans plusieurs zones dont la région de Casa Settat.

² Bureau de l'éducation inclusive, Service des affaires pédagogiques, DP Ben Msik, AREF Casa-Settat.

5.2 Observation participante

L'observation constitue un aspect crucial de la méthodologie. Elle implique l'observation des pratiques enseignantes et des interactions enseignant-élèves et élève-élève lors des visites dans les classes accueillant des enfants en situation de handicap.

5.3 Profil des enquêtés :

Nous avons opté pour une technique d'échantillonnage qui nous paraît plus utile et harmonieuse avec la méthode qualitative. Il s'agit de l'échantillon typique, autrement dit, par choix raisonné ou intentionnel (Peleteau, 2000). En effet, la responsable du service de l'éducation inclusive au sein de la direction provinciale Ben Msik nous a livré une liste des enseignants qui accueillent des enfants en situation de handicap dans leur classe. Il s'agit de 20 enseignants du primaire des deux sexes : 13 hommes et 7 femmes qui enseignent les deux matières arabe et français des différents niveaux du primaire (de la 1^{ère} année à la 6^{ème}). Leur tranche d'âge oscille entre 23 et 61 ans. Généralement, les gens n'aiment pas être questionnés (Heim, 2011), d'où la nécessité de créer un climat de confiance avec eux. Pour se faire, nous procédons² au début de chaque entretien, à expliquer aux enseignants qu'il s'agit d'une recherche universitaire et que leurs propos demeurent confidentiels et surtout les informations reçues seront présentées dans l'anonymat.

6. Résultats

Nous exposons ici les résultats de notre étude, fondés sur les propos recueillis auprès des enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête sur leur perception de l'inclusion scolaire. L'analyse de leurs propos a permis de faire émerger, d'une part, l'influence de la formation sur l'évolution de leurs perceptions à l'égard de l'éducation inclusive et, d'autre part, l'incidence de leurs pratiques pédagogiques sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

6.1 Perception impactée par la formation sur l'éducation inclusive :

Nous avons interrogé les enquêtés sur leur participation à une formation portant sur l'éducation inclusive. 15 enseignants ont affirmé avoir bénéficié d'une formation continue s'étalant sur 2 à 4 jours animées par un inspecteur pédagogique du primaire. Quant aux 5 enseignants restant, ils n'ont jamais assisté à une telle formation.

Le degré de satisfaction des enquêtés oscille entre grande satisfaction en matière de changement de représentations, d'attitudes et d'orientations envers les personnes en situations de handicap et leur droit d'accéder à un enseignement de qualité équitablement à leurs pairs. En revanche, ils expriment leur non-satisfaction au niveau de la planification et la présentation des activités appropriées aux enfants en situation de handicap. Dans ce sens, Nadia (femme, 27 ans) affirme changer ses représentations envers la scolarisation des enfants en situation de handicap dans des écoles ordinaires « *auparavant, j'étais contre leur intégration dans les écoles ordinaires. Après avoir bénéficié de la formation j'ai changé de regard. Ces enfants ont vraiment les mêmes droits que les autres* ». Said (enseignant d'arabe, 42 ans) conforte l'opinion de son collègue « *l'approche sociale et de droit adoptées par l'état marocain en matière de la scolarisation des enfants en situation de handicap exige l'inscription et la scolarisation de ces enfants dans les classes ordinaires. C'est un pas énorme vers l'équité de cette catégorie largement discriminée il y a quelques années* ».

6.2 Formation sans égard du sexe de l'enfant en situation de handicap

S'agissant du sexe de l'enfant, l'ensemble des personnes interrogées a affirmé que ce critère n'est désormais plus pris en compte dans le cadre de la formation. « *A aucun moment, le formateur n'a abordé le sexe des enfants en situation de handicap. Ce point est complètement négligé, en revanche les différences entre les garçons et les filles en situations de handicap sont énorme !* » conteste Mina (enseignante d'arabe, 51 ans).

6.3 Projet pédagogique individuel (PPI), nécessaire, mais...

Interrogés sur l'élaboration du projet pédagogique individuelle (PPI) en faveur des enfants en situation de handicap, 12 enseignants parmi les 20 enquêtés ont confié qu'ils n'ont jamais réalisé de PPI. « *Je n'ai aucune idée sur ce document, je ne sais pas comment le réaliser, puisque je n'ai jamais participé à une formation sur l'éducation inclusive* » atteste Fatima (enseignante de français, 25 ans). Pour Redouane (homme, 36 ans), « *la*

formation a porté beaucoup plus sur la théorie que sur la pratique. Préparer un PPI bien adéquat à chaque cas et degré de handicap constitue un travail pénible, sans l'intervention et la participation de tous les intervenants y compris l'équipe médicale ou paramédicale, il n'est plus question de l'élaborer ». En revanche, pour les 8 enseignants restant l'élaboration du PPI oscille entre une phase d'initiation et une démarche de performance : « dès qu'un enfant en situation de handicap illumine ma classe, je procède directement à l'élaboration de son PPI. Cela me permis de bien me concentrer sur son cas et réaliser les adaptations nécessaires au niveau du programme et des évaluations » déclare Loubna (27 ans). Youness (35 ans) confirme les propos de son collègue, il ajoute : « le PPI me mène à la différenciation des apprentissages selon le rythme de tout un chacun de mes apprenants y compris ceux en situation de handicap ».

6.4 Accueil moins favorable

Quant à leur aptitude à accueillir des enfants en situation de handicap au sein de leur classe, les enquêtés expriment des avis divergents. En effet, seuls 8 enseignants se considèrent prêts à accueillir ces enfants. En revanche, les 16 autres enseignants y compris Ahmed (homme, 34 ans) répondent défavorablement à cette question. Il déclare « je travaille dans un tâtonnement total. La présence de Yacine (un enfant atteint du trouble du spectre autistique) dans ma classe me gêne. Je ne peux rien pour lui ! ».

Pour la présentation du même contenu à tous les apprenants y compris ceux en situation de handicap, « oui, avec de petites modifications d'un temps à autre » était la réponse donnée par la majorité des enseignants.

7. Analyse des résultats

L'analyse des résultats obtenus dans le cadre de l'étude sur l'impact de la formation des enseignants en matière de l'éducation inclusive révèle des éléments significatifs. Cette analyse s'articule autour de trois axes principaux : les perceptions et attitudes des enseignants formés, les pratiques pédagogiques adoptées en classe et l'effet de ces pratiques sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Ces résultats seront interprétés à la lumière des travaux de recherche pertinents et des cadres théoriques régissant l'éducation inclusive.

7.1 Renforcement des perceptions et attitudes des enseignants

Les données recueillies montrent que la formation des enseignants en éducation inclusive joue un rôle décisif dans l'évolution de leurs perceptions et attitudes à l'égard des enfants en situation de handicap. Les enseignants ayant bénéficié d'une formation spécifique développent des attitudes plus positives, marquées par une plus grande tolérance, une meilleure compréhension des besoins des élèves et une volonté plus affirmée de les inclure activement dans les activités de classe.

Ces résultats sont conformes aux conclusions de plusieurs études internationales. Par exemple, Sharma et Forlin (2012) ont montré que les enseignants formés à l'éducation inclusive adoptent des attitudes plus bienveillantes et se sentent plus confiants quant à leur capacité à inclure des élèves en situation de handicap. La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1997) soutient également l'idée que la formation renforce le sentiment de compétence des enseignants, ce qui influence positivement leurs attitudes et pratiques. Plaisance (2009), montre que la sensibilisation et la formation des enseignants sont des leviers cruciaux pour promouvoir une éducation inclusive.

En outre, Les enseignants ayant participé à la formation affirment être satisfaits du changement de leurs représentations envers les enfants en situation de handicap. Ce changement est corroboré par les témoignages de Nadia (27 ans) et de Said (42 ans), qui admettent avoir modifié leur perception, passant d'une opposition à la scolarisation de ces enfants à une adhésion au principe d'équité. Cette transformation confirme les apports de la théorie du changement de représentations sociales de Moscovici (2001), selon laquelle la formation, en tant qu'agent de socialisation secondaire, permet de modifier les croyances individuelles.

Ce changement de perspective est conforme aux résultats de la recherche de Ebersold, Plaisance et Zander (2016), qui a montré que l'adhésion des enseignants au principe de l'éducation inclusive est largement tributaire de leur sensibilisation aux droits des enfants en situation de handicap. La formation agit ici comme un vecteur de transformation des mentalités, en renforçant l'idée d'une scolarisation juste et équitable pour tous.

7.2 Insatisfaction concernant la planification des activités pédagogiques

Malgré les progrès dans la perception des enfants en situation de handicap, les enseignants expriment une insatisfaction à l'égard de la planification des activités adaptées à ces élèves. Ce résultat peut s'expliquer par la nature théorique des formations, qui n'accordent pas suffisamment de place à la préparation des activités pratiques. Les témoignages de Redouane (36 ans) et de Fatima (25 ans) confirment cette réalité, en soulignant que la formation se concentre davantage sur des aspects théoriques.

Ce constat rejoint les études de Booth et Ainscow (2011), qui indiquent que la formation pédagogique doit inclure des compétences de planification et de différenciation pédagogique, considérées comme des éléments essentiels dans le cadre de l'éducation inclusive.

De surcroît, une formation de courte durée est souvent insuffisante pour couvrir l'ensemble des compétences requises. Les études de Florian & Black-Hawkins (2011) montrent que la seule formation ne suffit pas à transformer durablement les perceptions si elle n'est pas accompagnée d'un soutien institutionnel et de ressources matérielles.

Dans la même veine, la réalisation d'un projet pédagogique individuel (PPI) est tributaire d'être formé ou non en éducation inclusive. Dans ce sens, la majorité des enseignants interrogés qui n'ont pas assisté à une formation pareille ne réalisent pas de PPI pour les enfants en situation de handicap. Ce résultat démontre une insuffisance des compétences pratiques et l'absence d'un accompagnement pour l'élaboration de ces projets. Redouane (36 ans) insiste sur la nécessité d'une collaboration entre enseignants, parents et professionnels de la santé pour préparer des PPI adaptés. Ce constat est confirmé par plusieurs études qui montrent que le PPI constitue la pièce maîtresse de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Ainsi la réalisation du PPI est une démarche collective et interdisciplinaire, essentielle pour la personnalisation de l'apprentissage. Le PPI garantit un apprentissage d'équité basé sur la différence et la diversité. Selon le guide des enseignants (2019), « *le PPI est considéré comme un outil pour aider l'enseignant à individualiser ses approches et ses méthodes pour que chaque apprenant puisse développer son apprentissage et l'inclusion scolaire se trouve ainsi réalisée* ». De plus, l'inspection de l'Éducation Nationale de Metz, met en avant la nécessité du PPI à mieux analyser les besoins de chaque élève et à planifier son année scolaire, en s'assurant d'apprentissages adaptés et complets³.

7.3 Prise en compte du sexe de l'enfant dans la formation

Aucun enseignant n'a signalé avoir reçu une formation traitant des différences entre les garçons et les filles en situation de handicap. Mina (51 ans) met en évidence l'absence de cette thématique, tout en reconnaissant l'existence de différences entre les genres. Ce résultat révèle un angle mort de la formation en éducation inclusive. Cependant des stéréotypes peuvent affecter la perception des compétences des élèves. Selon Gausse (2016), filles et garçons intériorisent rapidement ce qui est attendu de leur part tout au long de leur scolarité. Ce qui implique une sensibilisation des enseignants à ce sujet pour éviter d'influencer négativement les parcours scolaires et professionnels des filles et nuire à la confiance en soi et les performances scolaires des élèves concernés. Il est donc essentiel de déconstruire ces stéréotypes pour prendre en compte la diversité des élèves et favoriser une éducation inclusive.⁴

7.4 Impact de la formation sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap

Sur 20 enseignants, seulement 8 (soit 40 %) déclarent être prêts à accueillir des apprenants en situation de handicap dans leur classe. La majorité (60 %) ne s'estime pas prête, comme le montre le témoignage d'Ahmed (34 ans), qui confesse éprouver un sentiment d'impuissance face à la présence d'un enfant autiste dans sa classe. Cette situation souligne un manque de préparation pratique et d'accompagnement. Les études de Booth et Ainscow (2011) préconisent d'établir un système d'accompagnement par des tuteurs ou des pairs plus expérimentés.

L'analyse critique des résultats met en évidence l'impact positif et mesurable de la formation des enseignants sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Les enseignants mieux formés adoptent des attitudes plus ouvertes, des pratiques plus adaptées et contribuent à une meilleure inclusion sociale et

³ <https://sites.ac-nancy-metz.fr/ecole-inclusive57/spip.php>? Consulté le 12/12/2024 à 22 : 24

⁴ <https://www.reseau-canope.fr/actualites/article/faire-classe-a-tous-les-eleves-deconstruire-les-stereotypes-pour-prendre-en-compte-la-diversite-des-eleves>. Consulté le 17/12/2024 à 00 :24

académique des élèves. Cependant, cette formation doit être soutenue par des dispositifs d'accompagnement tels que des ressources didactiques appropriées. Ces conclusions appellent à un renforcement des politiques de formation initiale et continue, tout en assurant un soutien matériel et institutionnel suffisant pour favoriser l'éducation inclusive.

8. Discussion

Vérification de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap

Accueillir un enfant en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire ne suffit pas pour qualifier cette classe d'inclusive. L'inclusion réelle ne se résume pas à la simple présence physique de l'élève dans un espace d'apprentissage. Elle exige la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées et l'implication de l'ensemble des acteurs éducatifs, en particulier les enseignants.

En effet, selon Booth et Ainscow (2011), l'éducation inclusive repose sur la transformation des systèmes éducatifs afin de répondre aux besoins de tous les élèves. Cette transformation implique la modification des pratiques d'enseignement, la différenciation pédagogique et le recours à des approches collaboratives entre enseignants, auxiliaires de vie scolaire (AVS), élèves et parents. L'objectif est de faire de la diversité un levier d'apprentissage collectif au lieu d'une source de division.

L'accueil non préparé d'élèves en situation de handicap peut engendrer des comportements inappropriés au sein de la classe. Selon Florian et Black-Hawkins (2011), les attitudes des enseignants et des pairs jouent un rôle central dans la réussite de l'inclusion. Lorsque les enseignants ne sont pas formés à l'adoption de pratiques inclusives, le risque de marginalisation ou de stigmatisation des élèves en situation de handicap augmente. Par conséquent, la simple présence physique d'un enfant en situation de handicap ne garantit en rien une véritable inclusion.

L'implication des enseignants est donc essentielle. Selon Ebersold, Plaisance et Zander (2016), il est primordial de donner « la priorité à une formation spécifique des enseignants en tant qu'acteurs centraux pour accueillir, socialiser et former les enfants et les jeunes en situation de handicap dans une perspective inclusive ». De même, pour Hattie (2009), la qualité de l'enseignement, et en particulier les "effets d'impact visible" générés par les pratiques pédagogiques, exerce une influence déterminante sur la réussite des élèves. L'enseignant doit adopter des pratiques inclusives, telles que la différenciation des tâches, la pédagogie coopérative et l'évaluation adaptée. De plus, l'enseignement devrait s'articuler autour de la "Zone Proximale de Développement" définie par Vygotski (1978), en créant des activités permettant aux élèves de progresser grâce à l'accompagnement de l'enseignant ou des pairs.

Il devient alors nécessaire de dépasser la logique de l'intégration pour atteindre celle de l'inclusion. Cela implique de transformer les attitudes, les pratiques pédagogiques et les systèmes de soutien. La formation continue des enseignants constitue ici un levier fondamental. Selon Mitchell (2014), les stratégies pédagogiques inclusives, comme l'apprentissage coopératif et la pédagogie active, permettent d'éviter la marginalisation des élèves vulnérables et de favoriser une dynamique de classe positive et inclusive.

D'autre part, la formation des enseignants doit porter sur le sexe de l'apprenant en situation de handicap eu égard aux inégalités spécifiques auxquelles peuvent être confrontés les élèves en situation de handicap, en particulier les filles, qui subissent à la fois les stéréotypes de genre et ceux liés au handicap. Crenshaw (1989) met en exergue le concept d'intersectionnalité qui désigne l'analyse des interactions entre différentes formes de discrimination (sexe, race, handicap, classe sociale, etc.) qui se superposent et se renforcent mutuellement. Prendre en considération le sexe de l'élève dans le cursus de formation permet d'adopter une approche plus inclusive et d'adapter les politiques éducatives pour répondre aux besoins de tous les apprenants.

9. Conclusion

L'éducation inclusive constitue un enjeu majeur dans la promotion de l'égalité des chances et du respect des droits fondamentaux des enfants en situation de handicap. Cette recherche a permis de mettre en évidence l'impact de la formation sur le changement positif des perceptions des enseignants et l'adoption de pratiques

inclusives. Les résultats obtenus révèlent que les perceptions des enseignants jouent un rôle déterminant dans le processus d'inclusion scolaire.

Il ressort de cette étude que les attitudes positives des enseignants envers la différence et la diversité contribuent à créer un climat d'école favorable à l'accueil des enfants en situation de handicap. Cependant, des obstacles subsistent, notamment des représentations stéréotypées, un manque de formation de qualité des enseignants, ainsi que des dispositifs pédagogiques inadaptés.

Ces constats soulignent la nécessité de renforcer les capacités des acteurs éducatifs, de promouvoir des actions de sensibilisation et de réviser les pratiques pédagogiques afin de favoriser une véritable inclusion scolaire.

10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bandura, A. (1997), *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, NY : W.H. Freeman.
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2002), *Guide de l'éducation inclusive*, développer les apprentissages et la participation dans l'école, Centre pour l'étude de l'éducation inclusive (CEEI), soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion, Québec.
3. Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139-167). Traduit de l'anglais par : Beaulieu, S.
4. Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, C. (2016), *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales. Ffhalshs-01445378f.
5. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
6. Gausse, M. (2016). *L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités*, Dossier de veille de l'IFE, 112. ENS de Lyon. <https://isidore.science/document/10670/1.cmo66c>.
7. Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
8. HEIM J. (al) (2011), *Le travail au noir, Pourquoi on y entre ? Comment on en sort*, « Questions sociologiques », L'harmattan, Paris. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
9. L'UNESCO, (2017), *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*,
10. Margas, N., Buchs, C., (2020), *Construire un climat de classe inclusif : des principes universels de gestion de classe aux dispositifs*.
11. Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MENFPESRS) (2019), *L'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap*, Guide pour les enseignants, Direction des curricula.
12. Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education : Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.
13. Moscovici, S. (2001). Pourquoi une théorie des représentations sociales ? Dans *Le scandale de la pensée sociale* (pp. 19-64). Paris : Éditions de l'EHESS.
14. Peleteau, F. (2000), *la démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*, quatrième édition, De Boeck, Les presses de l'université Laval, Québec.
15. Plaisance, É. (2009). *L'éducation inclusive en France et dans le monde*. Dans H. Benoit & É. Plaisance (Éds.), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors-série n°5, juillet 2009, pp. 266. Éditions de l'INS HEA.
16. Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
17. Yvon, F., & Zinchenko, Y. (Dirs.). (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. La Découverte.
18. <https://sites.ac-nancy-metz.fr/ecole-inclusive57/spip.php>? Consulté le 12/12/2024 à 22 : 24.

19. <https://www.enfant-different.org/services-et-etablissements/le-projet-individualise-daccompagnement-pia/>? Consulté le 16/12/2024 à 23 :07.
20. <https://www.reseau-canope.fr/actualites/article/faire-classe-a-tous-les-eleves-deconstruire-les-stereotypes-pour-prendre-en-compte-la-diversite-des-eleves>. Consulté le 17/12/2024 à 00 :24.

INFO

Corresponding Author: Rachid BIADI, PhD student at the Gender, Education, Literature and Media Laboratory (GELM), Faculty of Letters and Human Sciences (I), Hassan II University, Casablanca, Morocco.

How to cite/reference this article: Rachid BIADI, What Training for Teachers to Ensure the Effective Inclusion of Children with Disabilities in the School Environment?, *Asian. Jour. Social. Scie. Mgmt. Tech.* 2025; 7(1): 01-08.