

L'école à visée inclusive en Valais

Perceptions, défis et enjeux pour des enseignantes de l'école primaire

Fournier, Fanny

Travail de Master

Fribourg 2025

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2025.025>

© Fanny Fournier, 2025



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

L'école à visée inclusive en Valais

Perceptions, défis et enjeux pour des enseignantes de l'école primaire

FOURNIER Fanny

Martigny (VS)

Travail de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines

Université de Fribourg (CH)

Août 2025

Membres du jury

Dr. Conus Xavier, Directeur, Université de Fribourg

Dr. Jan David, Université de Fribourg

RESUME

Cette recherche qualitative explore les perceptions, les défis et les enjeux liés à la mise en œuvre d'une école à visée inclusive dans le canton du Valais à travers les regards de huit enseignantes du primaire exerçant en 3/4H. Cette étude s'appuie sur un cadre théorique traitant des paradigmes d'intégration et d'inclusion ainsi que des perceptions et attitudes des enseignant·e·s envers l'école inclusive. À partir d'entretiens semi-directifs, cette étude vise à comprendre comment des enseignantes perçoivent l'inclusion scolaire, comment elles distinguent les deux paradigmes et quels obstacles ou leviers elles identifient dans leurs pratiques professionnelles.

Les résultats révèlent que les enseignantes adhèrent globalement aux valeurs sociales de l'inclusion, comme l'équité, la justice et l'accueil de tous·tes les élèves. Toutefois, cette adhésion reste partielle et dépend du type de besoins éducatifs. Les profils perçus comme plus complexes suscitent davantage de doutes. L'étude met en lumière plusieurs tensions. D'une part, entre les valeurs inclusives défendues et des représentations encore marquées par une logique intégrative. D'autre part, entre une volonté d'évolution des pratiques et un attachement fort à des routines sécurisantes. Ces tensions révèlent une inclusion perçue comme légitime, mais difficile à mettre en œuvre, à la fois freinée par le système et par certaines limites dans les représentations des enseignantes. L'école inclusive apparaît ainsi comme un projet porteur de sens, mais encore en construction.

Mots-clés : école inclusive, intégration scolaire, perceptions enseignantes, pratiques pédagogiques, méthodologie qualitative

REMERCIEMENT

Je souhaite manifester ma sincère reconnaissance envers les huit enseignantes qui ont eu la gentillesse de contribuer à cette étude. En m'accordant de leur temps et en échangeant avec moi leurs expériences et leurs avis sur un thème largement discuté dans le secteur de l'éducation. Elles ont été indispensables pour accomplir ce travail, qui n'aurait pas été possible sans leur contribution.

Je tiens aussi à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Xavier Conus, pour sa supervision, ses recommandations pertinentes et son appui tout au long de ce projet. Son savoir-faire et sa disponibilité ont été importants pour la réalisation de ce mémoire de Master.

Je remercie aussi ma famille, Damien, et mes ami·e·s dont le soutien et la présence m'ont aidé pendant cette longue période. Leur aide, leur attention et leur bienveillance m'ont permis de finaliser ce travail.

Je tiens à aussi à exprimer ma gratitude envers mes collègues du Master en Sciences de l'éducation. Leur aide, leurs recommandations et surtout leur appui moral m'ont été d'un grand réconfort.

Et pour finir, un tout grand merci à ma grand-maman Berthy qui a pris le temps de relire l'ensemble de mon travail avec sérieux et rigueur. Merci grand-maman !

TABLE DES MATIÈRES

1	Introduction	1
2	Cadre théorique.....	4
2.1	Évolution des paradigmes dans le contexte scolaire.....	4
2.1.1	Une première période, séparative	4
2.1.2	Une deuxième période, intégrative	5
2.1.3	Une troisième période, inclusive.....	6
2.2	Les caractéristiques d'une école intégrative	8
2.3	Apports de l'école intégrative.....	9
2.4	Limites de l'école intégrative	9
2.5	Principes de base d'une école inclusive	11
2.5.1	Reconnaissance positive de la diversité.....	11
2.5.2	Adaptation du contexte à la diversité des élèves	12
2.5.3	Accessibilité	12
2.5.4	Participation	13
2.5.5	Importance des collaborations professionnelles et d'un leadership inclusif	13
2.6	Les caractéristiques pédagogiques d'une école inclusive	14
2.7	Les conditions de mise en œuvre d'une école inclusive	16
2.7.1	Transformation du système scolaire.....	16
2.7.2	Collaboration	17
2.7.3	Formation de base et continue	20
2.8	Les apports de l'école inclusive	22
2.8.1	Les apports de l'école inclusive pour les enfants BEP	23
2.8.2	Les apports de l'école inclusive pour les enfants sans BEP	24
2.8.3	Les apports de l'école inclusive pour les enseignant·e·s	25
2.9	Les limites de l'école inclusive.....	26
2.10	Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis de l'école inclusive.....	28
2.10.1	Attitudes des enseignant·e·s à l'égard de l'école inclusive	28
2.10.2	Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s envers l'école inclusive 30	
2.10.3	Craintes des enseignant·e·s à l'égard de l'école inclusive.....	33
2.10.4	Défis perçus des enseignant·e·s.....	35

2.10.5	Opportunités perçues des enseignant·e·s	37
3	Méthodologie	38
3.1	Contextualisation	38
3.2	Objectifs et Questions de recherche.....	41
3.3	Approche méthodologique	42
3.4	Méthode de collecte des données	43
3.5	Échantillon.....	44
3.6	Instrument.....	46
3.7	Considérations éthiques	47
3.8	Analyse des données	47
4	Présentation des résultats	49
4.1	Perceptions des enseignantes vis-à-vis de l'école inclusive	49
4.1.1	Distinction conceptuelle entre intégration et inclusion.....	49
4.1.2	Regard critique sur les tensions structurelles de l'école inclusive valaisanne....	51
4.1.3	Volonté partagée d'inclure tous·tes les élèves	54
4.1.4	Contrainte d'adaptation des principes inclusifs aux limites structurelles	55
4.1.5	Nécessité d'une transformation structurelle de l'école	57
4.1.6	Sentiment de surcharge professionnelle et émotionnelle	59
4.1.7	Limites perçues de l'école inclusive	60
4.2	Regard sur leurs pratiques	61
4.2.1	Collaboration interprofessionnelle	61
4.2.2	Différenciation pédagogique	64
4.2.3	Coexistence des pratiques intégratives et inclusives	65
4.2.4	Confrontation aux défis des pratiques inclusives	66
4.2.5	Valorisation des opportunités des pratiques inclusives	71
5	Discussion des résultats	73
5.1	Des perceptions enseignantes prises dans des tensions et ambivalences	73
5.1.1	Une certaine adhésion à l'idéal inclusif	73
5.1.2	Réalité du terrain	77
5.1.3	Tensions entre adhésion au modèle inclusif et réalités perçues	81
5.2	Des pratiques enseignantes traversées par des tensions entre routines et transformations.....	82

5.2.1	Resistance aux changements	82
5.2.2	Transformation attendue des pratiques.....	84
5.2.3	Tensions entre résistance aux changements et transformation	86
6	Conclusion.....	88
7	Bibliographie	92
8	Annexes	103
9	Déclaration sur l'honneur.....	116

TABLES DES TABLEAUX

Tableau 1 :	<i>Critères de l'échantillon</i>	45
Tableau 2 :	<i>Profils des enseignantes.....</i>	45
Tableau 3 :	<i>Défis vécus des enseignantes.....</i>	70
Tableau 4 :	<i>Opportunités de l'inclusion selon l'échantillon</i>	72
Tableau 5 :	<i>Comparaison intégration et inclusion scolaire</i>	103
Tableau 6 :	<i>Résumé des perceptions des enseignant·e·s envers l'école inclusive</i>	105
Tableau 7 :	<i>Résumé des résultats.....</i>	106

1 INTRODUCTION

L'évolution constante de la société, rythmée par des différences culturelles, sociales et individuelles, façonne notre environnement. Comme nous avons souvent pu l'entendre, l'école est une microsociété. Ainsi ces différences font partie intégrante des caractéristiques d'une école et plus précisément d'une classe. Cette dernière est composée de divers profils d'élèves possédant tous·tes des besoins différents. Selon Bolter et ses collègues (2017), la notion des besoins fondamentaux de l'enfant aborde la question cruciale de définir ce qui est indispensable pour assurer le bien-être de l'enfant. L'adjectif fondamental dans cette expression se révèle initialement comme le terme le plus polysémique. En effet il englobe potentiellement les besoins vitaux essentiels à la survie et les éléments nécessaires à la construction de l'enfant. De plus, concernant la notion de besoin de l'enfant, le dictionnaire définit le besoin comme « *l'exigence née d'un sentiment de manque, de privation de quelque chose qui est nécessaire à la vie organique* » (Larousse, 2023). Les besoins peuvent être différents selon les enfants et cela en fonction de leur développement (Bolter et al., 2017). Selon ces mêmes auteur·e·s, bien que nous puissions définir un ensemble de besoins fondamentaux, cela n'implique pas nécessairement que la notion de besoins de l'enfant soit universellement applicable de la même manière dans toutes les situations. De ce fait, des caractéristiques notamment sociodémographiques, culturelles ou religieuses peuvent impacter l'identification des différents besoins des enfants. Ainsi, il est primordial dans les écoles et donc dans les classes de prendre en compte les besoins spécifiques de chaque élève et par conséquent les différences de tous·tes.

Lorsque le concept de différences est abordé, deux réactions distinctes peuvent se manifester (Beer-Becker, 2020). D'une part, il existe une disposition à adopter une attitude positive envers ces différences, illustrant une ouverture d'esprit et une acceptation de la diversité. D'autre part, des résistances peuvent émerger, reflétant parfois des préjugés ou des appréhensions liés à la méconnaissance. Selon cet auteur, ces réponses variées face à la diversité peuvent être intrinsèquement liées à la sensibilité individuelle, mais également influencées par la formation reçue et les interactions passées avec des contextes/personnes diversifiés.

En 1945, la Charte des Nations Unies énonce que les peuples membres sont appelés à faire preuve de tolérance et à entretenir des relations fondées sur le respect (Nations Unies, 1945). De plus, plusieurs années plus tard, l'UNESCO (1995) rédige la Déclaration de principes sur la tolérance. Cette dernière explicite la notion de tolérance. L'article premier à l'alinéa 1 stipule que « *La tolérance est le respect, l'acceptation et l'appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde [...] Elle est encouragée par la connaissance, l'ouverture d'esprit, la communication et la liberté de pensée, de conscience et de croyance. La tolérance est*

l'harmonie dans la différence » (p. 74). De ce fait, si nous souhaitons répondre à ces différents textes des Nations Unies, il est essentiel de former et sensibiliser la société de demain, à la tolérance, et par conséquent, aux différences.

Pour ce faire, les écoles jouent un rôle crucial dans la sensibilisation à la diversité et la promotion de la tolérance. En effet, dans les classes, la diversité est omniprésente. Elle se manifeste à travers des profils variés, des cultures, des niveaux d'apprentissage et des personnalités différentes. La diversité linguistique et les écarts socio-économiques viennent également enrichir cette hétérogénéité (Lafaye, 2010). Ainsi, chaque élève apporte avec lui une richesse culturelle, des aptitudes scolaires différenciées et des besoins spécifiques. Parmi cette diversité de besoins, certain·e·s élèves nécessitent un accompagnement particulier pour surmonter des difficultés ou développer pleinement leur potentiel. C'est notamment le cas d'élèves identifié·e·s comme ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP)¹. Leur prise en compte est essentielle pour garantir une inclusion scolaire efficace et adaptée. C'est dans cette perspective que ce travail de recherche s'inscrit, en mettant l'accent sur les stratégies permettant de répondre à ces besoins spécifiques au sein d'une école inclusive.

Selon la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP (2007), des besoins éducatifs particuliers existent chez des enfants dont il a été établi que leur développement est limité ou compromis. Ces besoins particuliers engendrent des difficultés à suivre un enseignement ordinaire sans un soutien spécifique. D'autre part, certain·e·s enfants sont considéré·e·s comme ayant des besoins éducatifs particuliers lorsqu'ils·elles ne peuvent pas, ou seulement partiellement, suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire. Cela inclut des élèves qui rencontrent des obstacles liés à des difficultés d'apprentissage spécifiques. Des besoins éducatifs particuliers peuvent aussi être identifiés dans des situations où des difficultés d'apprentissage ou des déficits en compétences sociales sont constatés par les équipes pédagogiques. Ces besoins sont alors pris en compte pour adapter l'enseignement à la diversité des élèves.

Avant 1970, la scolarisation des élèves à BEP reposait principalement sur des structures spécialisées, où ces élèves étaient regroupé·e·s à l'écart des établissements ordinaires. Ce modèle fondé sur une prise en charge spécifique prétendait répondre aux besoins de chaque enfant grâce à l'intervention de professionnel·le·s et à l'utilisation de pratiques adaptées (Thomazet, 2008). Cependant, dès les années 1970, une évolution commune s'est fait ressentir. D'abord sous le terme d'intégration scolaire, l'objectif était d'accueillir ces élèves dans les établissements ordinaires tout en maintenant des dispositifs spécialisés pour leur accompagnement (Pelgrims, 2016). Avec le temps, cette démarche a laissé place à la notion

¹ Cette formulation vise à souligner qu'il s'agit d'une catégorie avant tout socio-administrative, qui ne corrèle pas exactement avec les caractéristiques individuelles et biologiques des enfants concerné·e·s (Bodin, 2018).

d'école inclusive qui repose sur l'adaptation du système éducatif aux besoins des élèves, plutôt que sur l'adaptation des élèves au système (Rousseau et al., 2013). Ce changement des pratiques pédagogiques et institutionnelles est révélateur d'une évolution de modèle. Ce mouvement évolutif vers une forme plus inclusive de scolarisation est également visible dans le pays, car la tendance générale est de scolariser les élèves à BEP dans les écoles ordinaires. Pendant de nombreuses années, le concept d'intégration a été prédominant, mais aujourd'hui une utilisation croissante du terme d'école inclusive est observée. Néanmoins, cette évolution n'est pas uniforme que ce soit à l'international ou sur l'ensemble du territoire suisse, car des disparités intercantionales demeurent sur la manière dont les politiques éducatives sont appliquées. Dans ce contexte, cette recherche se focalise plus particulièrement sur le canton du Valais. L'accueil des élèves à BEP en Valais s'intègre dans une histoire ancienne de l'intégration, qui cherche à scolariser ces élèves dans l'enseignement ordinaire. Contrairement à d'autres cantons suisses qui adoptent de plus en plus le terme d'école inclusive, le Valais continue à privilégier le vocable d'intégration dans ses textes législatifs et ses directives officielles (Loi sur l'enseignement primaire, Canton du Valais, 2013). Cette spécificité soulève des questions quant à la manière dont les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques évoluent dans ce contexte et constitue ainsi le point central de cette recherche.

Au cœur de cette évolution se retrouve le corps enseignant. En effet, les enseignant·e·s sont tout particulièrement impliqué·e·s. Selon Curchod-Ruedi et ses collègues (2013), les enseignant·e·s jouent un rôle central quant à la mise en place de pratiques inclusives. Toujours selon ces mêmes auteur·e·s, de nombreuses recherches (Rousseau et al., 2017 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Szumski et al., 2017) mettent en évidence les bénéfices de l'inclusion pour tous·tes les élèves. Cependant, des recherches (de Boer et al., 2011) orientées sur les attitudes des enseignant·e·s envers l'école inclusive démontrent des avis divergents.

Ainsi, il semble donc pertinent de s'interroger sur les perceptions qu'ont les enseignant·e·s de l'école inclusive. Cette recherche de Master vise à comprendre ce sujet en se concentrant sur leurs perceptions et leurs positionnements au travers de leurs pratiques rapportées en questionnant les défis et les opportunités qu'ils·elles perçoivent.

2 CADRE THEORIQUE

Ce mémoire comprend un cadre théorique à partir duquel se développent plusieurs chapitres explorant les enjeux de l'école inclusive. Le premier chapitre traite de l'évolution des paradigmes séparatif, intégratif et inclusif. Cette base historique établit les fondations de la progression des idées au fil du temps. Le deuxième chapitre précise les implications éducatives de ces paradigmes ainsi que leurs effets sur la conception actuelle de l'école. Ensuite, un chapitre distingue les caractéristiques de l'intégration de celles de l'inclusion en ce qui concerne les styles pédagogiques. Enfin, les perceptions des enseignant·e·s envers l'école inclusive sont analysées à travers leurs attitudes, leurs craintes, ainsi que les défis et opportunités qu'ils·elles identifient. Cette dernière partie vise à mieux comprendre la manière dont les enseignant·e·s interprètent et s'approprient cette évolution dans leurs pratiques.

2.1 ÉVOLUTION DES PARADIGMES DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

Dans ce chapitre, l'évolution des paradigmes séparatif, intégratif et inclusif sera rapportée. Il est important de noter que ces notions, lorsqu'appliquées à l'éducation, ont évolué au fil des années dans le but de s'adapter aux besoins changeants du système éducatif et aux évolutions de la société.

2.1.1 UNE PREMIÈRE PÉRIODE, SÉPARATIVE

Jusqu'aux années 60-70, des structures spécialisées assuraient la prise en charge des élèves à BEP. Ces élèves étaient regroupé·e·s dans des écoles spécialisées, loin des écoles ordinaires. Ce type de scolarisation visait à répondre aux besoins de chaque enfant en impliquant des professionnel·le·s et des pratiques spécialisés (Thomazet, 2008). Toujours selon ce même auteur, l'objectif de l'école ordinaire était de fournir une réponse standardisée aux élèves considérés comme étant dans la norme. Par exemple, en France, l'approche médicale dominante pendant cette période amenait à prévoir des soins et de la rééducation pour les enfants à BEP (Vial, 1986). Ainsi, il était difficilement envisageable de scolariser à l'école ordinaire des élèves qui avaient des besoins particuliers. De ce fait, le système spécialisé offrait ainsi un placement séparatif, afin de faciliter la future intégration de ces élèves dans la société (Mège-Courteix, 1999). L'approche reposait sur l'idée qu'un cadre spécialisé, en proposant des méthodes et un suivi individualisé, pouvaient mieux répondre aux exigences particulières de ces élèves avant une éventuelle transition vers un environnement plus ordinaire.

2.1.2 UNE DEUXIÈME PÉRIODE, INTÉGRATIVE

Dès les années 1970, l'école a connu un tournant progressif dans la prise en charge des élèves en situation de handicap marqué par une remise en question du principe séparatif scolaire. Une étape clé de cette évolution est la Déclaration des droits des personnes en situation de handicap adoptée en 1975 par les Nations Unies, qui réaffirme le droit des personnes en situation de handicap à une éducation de qualité, à des opportunités de formation et à des services de réadaptation professionnelle (Nations Unies, 1975). Ce texte, en plus d'exprimer une volonté d'intégration, a exercé une influence sur les politiques éducatives en incitant les systèmes scolaires à favoriser une scolarisation en milieu ordinaire pour les élèves à BEP. Ces dernier·ère·s ont également droit à des aides, à des conseils, à des services de placement et à d'autres formes de soutien visant à optimiser leurs compétences et à faciliter leur intégration ou réintégration dans la société (Gremion et al., 2017). Ce mouvement trouve ses racines bien avant 1975, avec l'engagement de groupes de parents d'enfants en situation de handicap qui ont joué un rôle central dans la revendication d'une scolarisation plus inclusive (Thomazet, 2008). Leur mobilisation a permis de sensibiliser les instances éducatives et politiques à la nécessité d'une intégration accrue de ces élèves dans les établissements ordinaires. Ainsi, la déclaration de 1975 s'inscrit dans la continuité des premières initiatives de parents et d'acteur·trice·s éducatif·ve·s qui ont progressivement fait évoluer les représentations et les pratiques en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Ensuite, quelques années plus tard, dans le programme d'action mondiale concernant les personnes en situation de handicaps, adopté en 1982, l'Assemblée générale des Nations Unies souligne que les 10% d'enfants en situation de handicaps devraient avoir « le même droit à l'enseignement que ceux qui ne le sont pas et ils ont besoin d'une intervention active et de services spécialisés. » (Assemblée générale des Nations Unies, 1982, p. 18) Puis, plusieurs conventions se sont penchées sur la question. Il y a eu notamment la convention en faveur des droits de l'enfant (Nations Unies, 1989) qui stipule selon l'article 23, alinéa 1 que les États signataires reconnaissent l'importance de permettre aux enfants ayant des handicaps mentaux ou physiques de mener une vie épanouissante et honorable. Cela implique de créer des conditions qui préservent leur dignité, encourageant leur indépendance et favorisent leur participation active au sein de la société. À travers cette convention, le fait que ces enfants doivent participer activement à la société traduit une volonté d'intégrer ces enfants dans la société, et par conséquent à l'école (Thomazet, 2008).

De plus, si de nombreux·ses élèves en situation de handicap ont bénéficié de mesures d'intégration, il est possible d'observer parallèlement une reconnaissance accrue d'autres catégories d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, tels que

les élèves avec des troubles dys, des troubles du spectre de l'autisme (TSA) ou des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) (Rousseau & Bélanger, 2004). Ces élèves qui étaient auparavant soit intégré·e·s sans soutien particulier dans l'école ordinaire soit considéré·e·s comme relevant de l'éducation spécialisée font désormais l'objet d'une attention croissante. Cette évolution s'explique par plusieurs facteurs, notamment l'avancement des connaissances en psychologie et en neurosciences, l'amélioration des outils diagnostiques et une sensibilisation accrue aux besoins éducatifs particuliers. Ces éléments ont conduit à une augmentation du nombre d'élèves pris en charge par le secteur de l'adaptation scolaire élargissant ainsi le champ de l'intégration scolaire (Thomazet, 2008).

2.1.3 UNE TROISIÈME PÉRIODE, INCLUSIVE

À présent, la troisième période est l'apparition du paradigme d'inclusion. Une nouvelle conception naît et suppose l'émergence d'une école ordinaire pour tous·tes. Cette dernière est invitée à pratiquer une pédagogie différenciée d'inspiration constructiviste (Perrenoud, 2005) et à l'appliquer à l'ensemble des élèves. D'un point de vue pédagogique, l'école inclusive se démarque par son orientation vers l'unité plutôt que la distinction parmi les apprenant·e·s (Thomazet, 2008). Selon ce même auteur, ce paradigme insiste sur l'importance de réunir tous·tes, quelles que soit leurs caractéristiques particulières, et cela au sein d'un même milieu éducatif. Cette approche vise aussi à promouvoir l'égalité des opportunités et à célébrer la diversité au sein du contexte scolaire (Pelgrims, 2016). En d'autres termes, l'école inclusive cherche à créer un environnement où chaque élève est accepté·e et soutenu·e pour développer son potentiel plutôt que d'être catégorisé·e ou mis·e à l'écart en fonction de ses différences.

Selon Thomazet (2006), c'est dans ce contexte que le concept d'inclusion est apparu dans le vocabulaire francophone. Au départ, le terme « inclusion » a émergé dans les pays anglophones. Aujourd'hui c'est le vocable d'inclusion qui est privilégié tant dans le contexte francophone qu'anglophone. Toujours, selon ce même auteur, ce concept engendre un changement de regard. En effet, l'approche inclusive inverse la logique qui consiste à adapter l'élève au cadre de l'enseignement ordinaire. Elle recentre plutôt l'attention sur l'environnement scolaire et les conditions d'apprentissage, afin de les adapter à la diversité des besoins des élèves. Cette vision va au-delà de l'intégration physique, où les élèves à BEP sont placé·e·s dans les mêmes écoles que leurs pairs (Thomazet, 2008). Cet auteur précise qu'elle s'étend également à l'intégration pédagogique, en permettant à l'ensemble des élèves d'apprendre dans une même classe, avec des aménagements adaptés à leur âge et à leur niveau.

Dès 1990, la déclaration de l'UNESCO sur l'éducation pour tous·tes met en avant un besoin de changement de l'école. En effet, la déclaration de l'UNESCO (1990) souligne une amélioration nécessaire : « Constatant que, dans l'ensemble, l'éducation actuellement dispensée présente de graves insuffisances et qu'il importe d'en améliorer la pertinence et la qualité tout en rendant l'accès universel » (p. 6). De plus, la déclaration garantit l'accès de tous·tes les enfants à une éducation non discriminatoire, quelles que soient les raisons de leur vulnérabilité à l'exclusion.

Ensuite, en 1994, la Déclaration de Salamanque marque une étape décisive dans la construction du paradigme inclusif. Adoptée lors de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs particuliers, elle s'inscrit dans la continuité de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990. Elle affirme que l'éducation est un droit pour tous·tes, y compris les enfants en situation de handicap, et propose une réorientation profonde des systèmes éducatifs : il ne s'agit plus simplement d'intégrer des élèves à besoins éducatifs particuliers dans des structures existantes, mais d'adapter ces structures pour accueillir la diversité des élèves (UNESCO, 1994 ; Tremblay, 2012). L'un des apports majeurs de cette déclaration est l'ancrage du principe d'équité comme fondement d'une éducation inclusive. Elle invite à repenser les environnements scolaires pour les rendre accessibles à tous·tes, sans distinction. Cette déclaration prend en compte ceux·celles à présent considéré·e·s comme ayant des besoins éducatifs particuliers (Beaucher, 2012). En cela, la Déclaration de Salamanque initie le passage progressif du paradigme de l'intégration à celui de l'inclusion, appelant à une transformation systémique plutôt qu'à des ajustements ponctuels.

Cette dynamique est renforcée en 2015 par la Déclaration d'Incheon et son Cadre d'action Éducation 2030, adoptés lors du Forum mondial sur l'éducation. Ces documents actualisent les objectifs éducatifs internationaux en réaffirmant que l'inclusion et l'équité sont les piliers d'une éducation de qualité pour toutes et tous (Institut de statistique de l'UNESCO, 2015 ; UNICEF Innocenti Research Centre, 2015). Dans un contexte où, en 2013, près de 124 millions d'enfants et d'adolescent·e·s restaient non scolarisé·e·s dans le monde (Institut de statistique de l'UNESCO, 2015), la Déclaration d'Incheon insiste sur la nécessité de réduire les inégalités d'accès, de participation et de réussite, notamment pour les populations vulnérables telles que les enfants en situation de handicap. La déclaration fixe un objectif explicite pour l'école en 2030 : éliminer les inégalités et garantir l'égalité d'accès à tous les niveaux d'enseignement, en accordant une attention particulière aux personnes en situation de handicap. Cette vision inclusive repose sur des politiques éducatives transformatrices, capables d'adapter les systèmes scolaires aux besoins variés des apprenant·e·s (UNICEF Innocenti Research Centre, 2015). À travers cette approche, l'inclusion devient non seulement

un objectif moral, mais également une stratégie éducative globale visant à renforcer la justice sociale.

2.2 LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE ÉCOLE INTÉGRATIVE

À la suite de l'évolution des paradigmes éducatifs, il semble essentiel de s'arrêter sur les caractéristiques et les implications concrètes des modèles intégratif et inclusif. Dans un premier temps, les fondements de l'école intégrative seront présentés, en mettant en lumière ses principales caractéristiques, ses apports, mais aussi ses limites. Ensuite seront abordés les principes de base de l'école inclusive, en s'intéressant à ses caractéristiques pédagogiques, aux conditions nécessaires à sa mise en œuvre, ainsi qu'aux bénéfices et limites identifiés dans la littérature. Un résumé comparatif de ces distinctions entre intégration et inclusion est présenté en Annexe 1.

Selon les termes de l'époque, les démarches intégratives ont d'abord été définies comme « (...) ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation » (COPEX, 1976, p. 198). Selon Pelgrims (2016) et Tremblay (2012), ce principe de normalisation prône l'accès des personnes en situation de handicap à des structures de la vie quotidienne. D'une part, cet accès se veut le plus proche possible de celles considérées comme normales dans leur culture, et d'autre part, les moins restrictives possibles en fonction de leurs capacités individuelles. Si cela est transposé au principe dans le cadre scolaire, cela signifie que l'enfant à BEP devrait pouvoir apprendre dans des structures à la fois adaptées à ses besoins et compétences, tout en étant les plus proches possibles du cadre scolaire ordinaire. Pour répondre à ces besoins, de nombreuses structures sont mises en place. Il est possible de rencontrer des classes ordinaires sans appui, des classes ordinaires avec appui afin de répondre aux différents troubles d'apprentissage, de comportement ou encore des centres socio-éducatifs (Tremblay, 2012).

À travers ces pratiques, il est possible de constater la persistance de pratiques ségrégatives dans le modèle de l'intégration. L'intégration en classe ordinaire est privilégiée, toutefois, plusieurs dispositifs plus ou moins séparatifs existent pour accueillir les élèves jugés incapables, temporairement ou à long terme, de fréquenter la classe ordinaire. Le placement de l'élève dans l'un ou l'autre établissement se base sur un diagnostic et une catégorisation avant de recevoir un service spécialisé (Beauregard & Trépanier, 2010). Ce diagnostic est appelé, par Pelgrims (2016) « l'évaluation pronostique » (p.22). Celle-ci comprend un diagnostic psycho-médical et une évaluation des compétences d'apprentissage. En fonction de cette évaluation, l'élève sera placé-e dans une structure afin de répondre à ces besoins spécifiques tout en restant le plus proche possible des classes ordinaires. Par conséquent,

toujours selon cette auteure, à la base de cette approche intégrative, deux principes sont formulés. D'une part, les différences dans les aptitudes des élèves face aux apprentissages sont principalement liées au diagnostic, et d'autre part chaque structure de prise en charge serait dotée de pratiques pédagogiques spécifiques.

2.3 APPORTS DE L'ECOLE INTEGRATIVE

À présent, les apports de l'école intégrative seront présentés. Cette dernière a constitué une étape importante dans l'évolution du système éducatif vers une meilleure prise en compte de la diversité des élèves. Elle marque une rupture avec le modèle ségrégatif en affirmant le droit pour les élèves à BEP d'accéder à l'école ordinaire. Comme le souligne Tremblay (2012), l'école intégrative suit le principe de normalisation poursuivant deux objectifs majeurs. En effet, l'école intégrative permet aux élèves à BEP d'intégrer progressivement le système d'enseignement ordinaire sans qu'ils·elles soient systématiquement orienté·e·s vers des structures spécialisées. Cette évolution a ainsi favorisé la mise en place de dispositifs individualisés, comme les projets personnalisés de scolarisation et l'intervention de professionnel·le·s spécialisé·e·s dans le milieu scolaire (Tremblay, 2012).

Par ailleurs, l'école intégrative a permis d'amorcer une réflexion pédagogique autour de la différenciation et de l'adaptation des pratiques enseignantes. Meirieu (1998) montre comment cette approche a redéfini la responsabilité des enseignant·e·s dans la réussite de tous·tes les élèves en les amenant à repenser leur posture et leurs outils pédagogiques pour s'adresser à des publics plus hétérogènes. Thomazet (2006) rappelle que cette logique d'intégration a permis d'ouvrir l'école à des élèves qui en étaient jusque-là tenus à l'écart. Il souligne que l'intégration a été un levier pour faire évoluer les représentations du handicap et amorcer une prise de conscience collective autour de la nécessité d'adapter l'école à la diversité. Cela a aussi mis en lumière les tensions existantes entre les logiques d'adaptation de l'élève au système, et celle des plus récentes qui cherchent à transformer le système lui-même.

2.4 LIMITES DE L'ECOLE INTEGRATIVE

L'école intégrative, bien qu'ayant constitué une avancée importante vers une meilleure prise en compte des élèves à BEP, présente plusieurs limites. Le principe de normalisation, au cœur de ce modèle, poursuit deux objectifs clés : d'un côté, permettre aux élèves issu·e·s de l'enseignement spécialisé d'intégrer progressivement l'école ordinaire et d'un autre côté offrir un soutien adapté aux élèves à BEP déjà scolarisé·e·s sans les orienter directement vers des structures spécialisées (Tremblay, 2012). Pourtant, malgré ces intentions, ce principe atteint ses limites.

Tout d'abord, l'approche intégrative reste centrée sur l'individu et non sur une transformation du système éducatif dans son ensemble. Elle considère les besoins spécifiques de l'élève, sans nécessairement prendre en compte l'environnement scolaire global, donc les autres élèves de la classe (Prud'homme, et al. 2012). Cette logique conduit à une forme de catégorisation qui peut s'avérer discriminatoire. En effet, pour bénéficier d'un soutien, l'élève doit faire l'objet d'un diagnostic précis qui identifie un trouble ou une difficulté d'apprentissage (Thomazet, 2006). Ce processus crée une classification des élèves et une hiérarchisation implicite des besoins en renforçant ainsi la séparation. Pelgrims (2016) souligne que cette logique est soutenue par un système dit de « placement en cascade » (p. 22), dans lequel les élèves sont orienté·e·s selon leur capacité perçue à s'adapter à l'école ordinaire. Si l'élève ne parvient pas à suivre le rythme, il·elle est alors redirigé·e vers des structures plus spécialisées. Toujours selon Pelgrims (2016), cette manière de fonctionner révèle une limite structurelle du paradigme intégratif. En effet, le système s'adapte peu et ce sont les élèves qui doivent démontrer leur capacité à s'intégrer. Cette approche gère la diversité non pas en transformant les pratiques pédagogiques, mais en différenciant davantage les parcours. Cela accentue la segmentation des structures scolaires.

De plus, la logique de l'école intégrative repose sur un accès aux ressources conditionné par le diagnostic. Cependant, comme le souligne Thomazet (2006) ce fonctionnement engendre un problème de seuil. Une limite arbitraire est définie afin d'autoriser du soutien ou non. Ainsi, certain·e·s élèves rencontrant des difficultés réelles, mais ne répondent pas aux critères formels du diagnostic et se retrouvent donc exclu·e·s des aides. Cela soulève une problématique, car les besoins ne sont pas toujours reconnus par l'école. Un autre point critique est dans le fait que dans de nombreuses situations, l'intégration se résume à une simple présence physique dans la classe ordinaire sans attention portée à la qualité des interactions sociales ou aux aménagements pédagogiques. Toutefois, comme le rappelle Tremblay (2012), l'intégration physique ne suffit pas. Elle doit s'accompagner d'une pédagogie fondée sur un accompagnement adapté. Trop souvent, cette intégration arrive tardivement dans le parcours scolaire, cela réduit donc les possibilités de collaboration avec les familles et de création de liens solides avec les enseignant·e·s.

Enfin, toujours selon Tremblay (2012), l'absence d'un véritable changement du cadre scolaire dans certaines pratiques intégratives entraîne un transfert de responsabilité. L'enseignement spécialisé, parfois en manque de moyens ou de coordination, délègue l'élève au milieu ordinaire sans fournir les ressources nécessaires à sa réussite. Dans ce contexte, l'intégration peut devenir une source de frustration à la fois pour l'élève et pour les enseignant·e·s à cause d'un environnement non réellement préparé à accueillir la diversité.

Ainsi, bien que l'école intégrative ait permis d'ouvrir les portes de l'école ordinaire à un plus grand nombre d'élèves, elle montre aujourd'hui ses limites. En centrant l'intervention sur l'élève et non sur le système, cette intégration repose sur une logique de sélection et de catégorisation. Elle implique une intégration physique, parfois mise en place de manière tardive, ce qui empêche l'élève de bénéficier d'une inclusion pleine et entière. Cette approche ne répond ainsi que partiellement aux besoins de tous·tes.

2.5 PRINCIPES DE BASE D'UNE ECOLE INCLUSIVE

Face aux limites de l'approche intégrative, une nouvelle conception de l'école a progressivement émergé, l'école inclusive. Le paradigme d'école inclusive va de pair avec un principe inverse de dénormalisation où les élèves peuvent « vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptés en société » (Aucoin & Vienneau, 2010, p. 68).

Il est intéressant de préciser les principes de bases de l'école inclusive. Ces éléments permettent de tracer une direction claire et de guider les pratiques, sans pour autant figer un modèle unique et universel de ce que doit être une école inclusive (Rousseau et al., 2013).

2.5.1 RECONNAISSANCE POSITIVE DE LA DIVERSITE

Il est important de souligner que l'école inclusive ne se focalise pas sur ce qui différencie ou catégorise les élèves, mais sur ce qui les rassemble (Rousseau et al., 2013). À travers cette idée, les auteur·e·s mettent en avant que l'inclusion ne repose plus sur une logique de classement des élèves selon leurs particularités, mais sur la reconnaissance de ce qu'ils partagent en commun. Ces auteur·e·s précisent aussi que l'école inclusive s'appuie sur la conviction que la diversité est une richesse, et non un obstacle à la réussite scolaire. Ainsi, l'école inclusive met l'accent sur l'importance de rassembler tous·tes les élèves, indépendamment de leurs caractéristiques particulières au sein d'un même cadre éducatif. Elle vise à promouvoir l'égalité des opportunités et à reconnaître positivement la diversité présente dans les classes (Pelgrims, 2016 ; Magnan et al., 2021). En d'autres termes, l'élève n'est pas perçu·e comme un élément à intégrer, mais comme un·e membre à part entière du groupe et reconnu·e dans son entité. Cette reconnaissance de la diversité s'inscrit aussi dans une logique historique. En effet, les réformes de démocratisation scolaire ont permis l'accès de tous·tes à l'éducation, mais souvent sans prendre en compte des différences individuelles, ce qui a pu contribuer à l'échec scolaire de certain·e·s (Mc Andrew et al., 2013). À l'inverse, l'école inclusive valorise l'hétérogénéité des parcours et considère que chaque élève, y compris ceux·celles avec des besoins particuliers doit être pleinement accueilli·e dans un cadre commun (Prud'homme et al., 2011). De ce fait, l'école inclusive implique un changement de paradigme profond, qui ne se limite pas à adapter les structures existantes, mais engage

une réflexion globale sur ce qu'est l'école et pour qui elle est faite (Pelletier, 2020). Ce changement suppose de sortir de la logique de pair entre école ordinaire et école spécialisée. Selon cette même auteure, tant que cette séparation persiste, une école véritablement inclusive ne pourra émerger. Il s'agit donc de penser une école unique, commune à tous·tes, sans distinction de statut ou de profil.

2.5.2 ADAPTATION DU CONTEXTE A LA DIVERSITE DES ELEVES

L'adaptation du contexte scolaire à la diversité des élèves est un principe important de l'école inclusive. En effet, contrairement à l'intégration reposant sur une logique d'adaptation de l'élève au système, l'inclusion transforme le système lui-même pour répondre aux besoins de tous·tes (Prud'homme et al., 2011; Rousseau & Bélanger, 2004). Cela implique de ne plus considérer l'élève comme étant le problème à résoudre, mais de reconnaître que les difficultés scolaires sont souvent le résultat d'un environnement non adapté. Cette perspective s'inscrit dans une posture épistémologique de type socio-constructiviste (Magnan et al., 2021), selon laquelle les difficultés rencontrées par un·e élève ne sont pas uniquement liées à sa personne, mais proviennent de l'interaction entre ses caractéristiques et un cadre scolaire qui bien que conçu pour lui·elle ne répond pas nécessairement à ses besoins. Pelletier (2020) rejoint ces propos en insistant sur l'importance de la contextualisation comme condition d'une éducation inclusive. Selon cette auteure, penser autrement l'école, c'est prendre en compte les contextes sociaux, culturels, économiques et ne pas appliquer des modèles figés. Rousseau (2006) défend également une action éducative ancrée dans la réalité des élèves impliquant l'ensemble des acteur·trice·s gravitant autour de l'école. Cette approche prône une pédagogie qui s'adapte aux réalités individuelles, offrant des services harmonisés et intégrés pour éviter l'exclusion sociale et promouvoir la réussite de tous·tes les élèves, tant sur le plan scolaire que social. De ce fait, pour rendre l'école inclusive, il faut non pas percevoir cette diversité comme une exception ou un frein, mais la valoriser comme une richesse pédagogique (Pelgrims, 2016). Cela implique donc un regard renouvelé sur l'enseignement et sur les élèves.

2.5.3 ACCESSIBILITE

L'accessibilité est également un principe de base de l'école inclusive. Celle-ci repose sur le principe d'accueillir tous·tes les élèves, peu importe leurs besoins, dans les établissements scolaires de proximité, qu'il s'agisse des écoles de quartier ou de village. Le regroupement des élèves se fait principalement par âge et non sur la base de leurs compétences ou de leurs particularités d'apprentissage, cela permet d'assurer un accès égalitaire à la scolarité et de lutter contre les formes de ségrégation internes (Booth & Ainscow, 2005). Selon ces mêmes auteurs, l'accessibilité à l'école qui ne se limite pas à la présence physique dans un

établissement, mais concerne aussi l'accès aux apprentissages, aux ressources et aux soutiens nécessaires pour apprendre dans de bonnes conditions. L'école inclusive repose sur le principe d'accueil dans l'école de proximité, peu importe les besoins ou les particularités des élèves. Cette accessibilité concerne à la fois les ressources humaines, telles que les enseignant·e·s spécialisé·e·s, les professionnel·le·s du soutien, les logopédistes, les éducateur·trice·s et les psychologues, ainsi que les ressources matérielles, telles que les outils pédagogiques adaptés, les supports différenciés et les technologies d'assistance (Mitchell, 2013). Mais surtout, elle suppose que ces ressources soient effectivement mobilisables par les enseignant·e·s et les élèves, au bon moment et dans le bon cadre. Dans cette logique, selon ce même auteur, l'accessibilité des ressources humaines et matérielles devient un pilier central. Il ne s'agit pas seulement d'en disposer, mais de les rendre réellement disponibles et adaptables, aussi bien pour les enseignant·e·s que pour les élèves.

2.5.4 PARTICIPATION

Un autre principe clé de l'école inclusive est de garantir la pleine participation de tous·tes les élèves et ce dès l'entrée dans le système scolaire. Cette dynamique s'inscrit dans une vision où l'élève à BEP n'est pas seulement intégré·e physiquement, mais bien acteur·trice à part entière de la communauté éducative (Curchod-Ruedi et al, 2013). L'école inclusive encourage ainsi la construction de relations positives entre pairs, la coopération et la co-responsabilité dans les apprentissages.

Cependant, cette participation ne peut pas reposer uniquement sur les épaules des élèves ou des enseignant·e·s. Elle nécessite l'implication active de tous·tes les acteur·trice·s qui gravitent autour de l'école. C'est ce que soulignent Curchod-Ruedi et ses collègues (2013) en insistant sur l'importance de créer une véritable communauté inclusive. Cette dernière ne se limite pas à l'équipe pédagogique. Elle inclut l'ensemble des personnes concernées par la scolarisation de l'élève, la direction, les enseignant·e·s, les professionnel·le·s de soutien, les parents et bien sûr l'élève lui·elle-même. Chaque acteur·trice a un rôle spécifique à jouer dans la construction d'un environnement scolaire ouvert et favorable à l'apprentissage de tous·tes.

2.5.5 IMPORTANCE DES COLLABORATIONS PROFESSIONNELLES ET D'UN LEADERSHIP INCLUSIF

Un autre principe est l'importance des collaborations professionnelles et d'un leadership inclusif. Dans cette optique, le leadership scolaire devient un levier important. Un leadership solide ne se limite pas à une posture décisionnelle (Rouse & Florian, 1996). Dans une perspective inclusive, il suppose une direction qui mobilise l'ensemble de la communauté éducative autour de valeurs communes d'équité, de justice et de coopération. Selon ces

auteurs, cela implique notamment de soutenir les enseignant·e·s à travers des formations continues ciblées, mais aussi de favoriser une culture de travail collectif où les expertises se croisent et se complètent dans l'intérêt des élèves. Un aspect positif lié au travail collaboratif entre les enseignant·e·s et les différents professionnel·le·s concerne la confiance en soi que cela permet de développer chez les enseignant·e·s (Labonté, 2011). Le fait de pouvoir compter sur l'expertise de collègues, d'échanger concrètement sur les pratiques et de se sentir soutenu·e dans les ajustements pédagogiques renforce le sentiment de compétence face à la diversité des élèves. Toujours selon cette auteure, ces échanges permettent non seulement un enrichissement professionnel, mais également une reconnaissance mutuelle des savoirs de chacun·e, ce qui contribue à instaurer un climat de travail plus serein et coopératif. Cette auteure souligne d'ailleurs que les enseignant·e·s apprécient particulièrement ce type de collaboration, notamment pour l'aide concrète qu'ils·elles reçoivent dans leur quotidien. Dans la même logique, Boyle et al. (2012) rappellent que pour qu'un projet d'école inclusive fonctionne, il est essentiel que l'ensemble du personnel scolaire soit mobilisé. Cela ne concerne pas uniquement les équipes pédagogiques, mais aussi les secrétaires, les technicien·ne·s, le personnel de la conciergerie. Tous·tes participent à la construction d'un environnement scolaire accueillant, dans lequel chaque élève se sent reconnu·e et soutenu·e.

2.6 LES CARACTÉRISTIQUES PEDAGOGIQUES D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE

En complément aux principes de base de l'école inclusive, les caractéristiques pédagogiques de cette dernière sont nombreuses.

Rouse et Florian (1996) insistent sur le fait que la qualité de l'enseignement est au cœur de l'efficacité inclusive. Cette dernière repose principalement sur une pédagogie différenciée qui adapte les contenus ainsi que les méthodes et les modalités d'évaluation en fonction des besoins des élèves. Cette différenciation permet à chacun·e de progresser à son rythme et selon ses capacités et dans un cadre commun d'apprentissage. Cette différenciation permet aussi de recourir à des accommodations comme des aménagements ou des modifications ciblées pour rendre les objectifs d'apprentissage accessibles, sans pour autant les réduire ou les simplifier (Mitchell, 2004 ; Villa & Thousand, 1995). Dans ce paradigme, l'apprentissage coopératif joue également un rôle essentiel. En effet, il s'agit de favoriser des situations d'apprentissage où les élèves travaillent ensemble selon une organisation pensée pour valoriser les compétences de chacun·e et en mettant en place des rôles complémentaires comme du tutorat entre pairs ou des objectifs communs (Bélanger, 2013). De cette manière, selon cette auteure, un climat de solidarité a développé ainsi qu'une réduction des barrières sociales permettant à tous·tes les élèves de contribuer activement à l'apprentissage coopératif. Ce type de pédagogie répond directement au principe fondamental d'inclusion, qui

visent non seulement la réussite individuelle, mais aussi le vivre-ensemble et la participation sociale des élèves dans la classe.

De plus, la flexibilité constitue une caractéristique importante des pratiques pédagogiques au sein d'une école inclusive. Elle se présente sous différentes manières et à plusieurs niveaux afin de créer un lieu d'apprentissage capable de s'adapter aux besoins de tous·tes les élèves. Selon Morocco et ses collègues (2003) ainsi que Bergeron et ses collègues (2011), une grande flexibilité pédagogique permet d'encourager la prise de risque dans les pratiques enseignantes, ouvrant ainsi la voie à des approches innovantes et plus inclusives. Cette flexibilité est liée au développement professionnel. En effet, elle est renforcée par des programmes de formation continue et par le partage d'expériences entre enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s favorisant une évolution des pratiques (Morocco et al., 2003). Elle implique également une planification anticipée et souple intégrant des adaptations pédagogiques ajustées à la diversité des élèves (Tremblay, 2012). Au-delà des pratiques individuelles, cet auteur insiste sur le fait que la flexibilité se retrouve aussi dans l'organisation scolaire elle-même qui doit ainsi prévoir des temps de concertation, de co-intervention et de soutien intégré au fonctionnement ordinaire de la classe.

Une autre dimension centrale de l'école inclusive rejoint les principes de la pédagogie universelle (Alvarez, 2024). Selon cet auteur, cette approche vise à concevoir dès le départ des environnements d'apprentissage qui conviennent au plus grand nombre, contrairement à l'idée d'adapter l'enseignement pour quelques élèves. Elle repose sur trois grands principes, la diversification des modes de représentation, la variété des moyens offerts aux élèves et la multiplication des modalités dans l'apprentissage. Toujours selon cet auteur, ces principes permettent d'anticiper les obstacles potentiels pour les élèves et donc d'éviter la nécessité d'interventions de correction plus tard. Bergeron et ses collègues (2011) ajoutent que la pédagogie universelle invite à penser chaque classe comme un espace d'apprentissage partagé et enrichi par la diversité des élèves qui la composent, plutôt que de voir la différence comme un écart à combler.

Ainsi, selon Thomazet (2006), l'approche inclusive ne représente pas une simple intégration qui va plus loin, mais elle repose sur un changement de paradigme. Ce changement engage une transformation structurelle et culturelle de l'école. Cette dernière se donne, selon ce même auteur, pour mission de soutenir chaque élève, en tenant compte de ses besoins spécifiques, mais aussi de créer un environnement éducatif plus équitable.

2.7 LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE

Afin de mettre en place une école inclusive, la littérature regroupe diverses conditions. Elle suppose une reconfiguration profonde du système éducatif et un accompagnement structurel à plusieurs niveaux. Ce chapitre propose ainsi d'analyser trois dimensions centrales identifiées dans la littérature : la transformation du système scolaire, le développement de pratiques collaboratives et la nécessité d'une formation initiale et continue adaptée. Ces éléments apparaissent comme des leviers fondamentaux pour la mise en œuvre de l'école inclusive.

2.7.1 TRANSFORMATION DU SYSTÈME SCOLAIRE

L'un des leviers fondamentaux identifiés par la littérature pour garantir la mise en œuvre de l'école inclusive est la transformation du système éducatif lui-même. En effet, l'inclusion ne peut pas se réduire à une série d'ajustements ponctuels ou à l'ajout de dispositifs spécifiques pour répondre aux besoins individuels (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Pelgrims, 2016 ; Ramel & Angelucci, 2010 ; Thomazet, 2006). Selon ces auteur·e·s, elle impose une remise en question profonde de l'organisation scolaire dans son ensemble impliquant une redéfinition des pratiques pédagogiques et des rôles institutionnels.

Comme le soulignent Curchod-Ruedi et ses collègues (2013), l'inclusion scolaire n'est pas une simple adaptation. Elle engage toute la communauté éducative dans un processus de transformation collective qui exige une vision cohérente et commune. Ces auteur·e·s insistent sur l'importance de repenser les finalités de l'école et de sortir d'un modèle fondé sur la performance dans le but de construire une culture de l'inclusion où chaque élève est reconnu·e dans ses singularités. Dans cette optique, l'école ne doit pas seulement accueillir, mais s'ajuster en amont dans ses fondements et son fonctionnement afin de garantir à chacun·e une participation équitable.

Thomazet (2006), de son côté, insiste sur le fait que l'école inclusive est un processus qui amène l'établissement à trouver des solutions pour scolariser tous·tes les élèves sans qu'il y ait besoin de recourir à des dispositifs séparatifs. Pour cet auteur, cela implique un changement structurel, donc l'inclusion ne peut être pensée comme une extension de l'intégration. Ce changement de paradigme nécessite donc de remettre en question l'organisation classique par niveaux, les normes d'évaluation figées et les méthodes pédagogiques standardisées. Cet auteur propose ainsi de penser l'inclusion comme une opportunité d'évolution du système éducatif en dépassant le modèle traditionnel de sélection pour construire un espace éducatif ouvert à la diversité.

Dans le même sens, Pelgrims (2016) rappelle que l'enjeu de l'inclusion ne se limite pas à permettre un accès physique à l'école, mais qu'il s'agit bien de garantir un accès réel au rôle

d'élève. Cela implique non seulement des pratiques différenciées, mais aussi une réflexion sur les représentations institutionnelles qui influencent la construction scolaire de la réussite. Selon cette auteure, l'inclusion ne peut exister sans une remise en question du fonctionnement même de l'école impliquant des normes sociales qu'elle reproduit. Elle rejoint ainsi Thomazet (2006) qui affirme que l'inclusion est un processus collectif qui engage à repenser non seulement l'organisation des apprentissages, mais aussi les rapports sociaux et éducatifs au sein de l'institution. Dans le même esprit, Ramel et Angelucci (2010) expriment que l'enjeu n'est plus d'ajouter des ressources spécialisées en périphérie, mais de faire évoluer en profondeur les pratiques professionnelles, les relations interpersonnelles, les formes de collaboration et les logiques d'accompagnement au sein même de l'école. Ce modèle ancré dans la proximité et la co-responsabilité met l'accent sur le soutien des enseignant·e·s et l'organisation interne des établissements comme conditions clés pour éviter l'exclusion et prévenir l'épuisement professionnel. Ainsi, tous·tes ces auteur·e·s (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Pelgrims, 2016 ; Ramel & Angelucci, 2010 ; Thomazet, 2006) convergent pour affirmer que repenser le système scolaire est une condition pour permettre la mise en œuvre d'une école inclusive. Ainsi, l'inclusion ne peut être un simple supplément ou une volonté. Elle doit se transformer dans sa globalité.

2.7.2 COLLABORATION

Une autre condition essentielle à la mise en œuvre de l'école inclusive est la collaboration. Selon Rousseau et ses collègues (2017), la collaboration implique un travail commun, coordonné et réfléchi entre différents acteurs·trices de l'école et ne se limite pas à une simple répartition des tâches, mais cette collaboration s'inscrit pleinement dans la logique inclusive en favorisant des pratiques partagées et une prise en charge globale de la diversité des besoins .

Toujours selon ces auteur·e·s, il existe une collaboration avec et par les pairs. Lorsque les enseignant·e·s adoptent des pratiques inclusives, ils·elles n'hésitent pas à former des groupes ou duos hétérogènes. À travers cette pratique, les pairs jouent un rôle important dans les apprentissages des élèves à BEP. Ces dernier·ère·s bénéficient ainsi d'un accompagnement naturel et continu au sein même du groupe classe. Ce type d'interaction favorise leur participation active tout en renforçant leurs compétences sociales et cognitives. De plus, selon Lee et Low (2013), il a été démontré que si les élèves ordinaires côtoient des élèves à BEP dès le plus jeune âge, plus ils·elles deviennent tolérant·e·s aux différences. En outre, si les enseignant·e·s se focalisent sur les similitudes et non les différences entre les élèves, ces dernier·ères seront plus attentif·ve·s à la collaboration (Nowicki & Brown, 2013). Ainsi, la collaboration a des effets positifs à des niveaux différents et sur tous·tes les élèves. Dans cette

dynamique, il s'agit de favoriser des situations d'apprentissage où les élèves travaillent ensemble, selon une organisation pensée pour valoriser les compétences de chacun·e (Rousseau et al., 2017). En mettant en place des rôles complémentaires, du tutorat entre pairs ou des objectifs communs. Ainsi, il y a une réduction des barrières sociales ce qui permet à tous·tes les élèves, y compris ceux·celles ayant des besoins particuliers, de contribuer activement à l'apprentissage collectif (Bélanger, 2013). Ce type de pédagogie correspond directement au principe fondamental d'inclusion qui vise le vivre-ensemble et la participation sociale des élèves dans la classe.

Ensuite, selon Rousseau et ses collègues (2017), la collaboration en milieu scolaire ne se limite pas uniquement aux échanges entre enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s. Dans une perspective inclusive, elle s'étend à l'ensemble des professionnel·le·s gravitant autour de l'élève, comme les psychologues scolaires ou encore les intervenant·e·s sociaux·ales. Ces collaborations interprofessionnelles jouent un rôle clé dans la mise en place de pratiques inclusives. Toujours, selon ces auteur·e·s, ces échanges collaboratifs permettent de croiser les regards et d'ajuster les actions afin de mieux comprendre la situation de l'élève dans sa globalité. Cette approche globale s'inscrit directement dans les fondements de l'école inclusive, qui vise à adapter les enseignements, et à agir sur l'environnement complet de l'élève. Parmi ces collaborations, celles entre enseignant·e ordinaire et enseignant·e spécialisé·e tiennent une place particulière. Deux méthodes principales peuvent être distinguées : la co-intervention et le co-enseignement. La co-intervention est organisée de deux manières distincte et décrite par Tremblay (2012). Il existe ainsi la co-intervention externe, un·e ou plusieurs élèves sont retiré·e·s de la classe pour recevoir un soutien individualisé dans un autre espace. L'enseignant·e spécialisé·e travaille alors en parallèle de l'enseignant·e ordinaire, mais dans un contexte séparé. Bien que cette organisation permette de cibler des besoins spécifiques sans perturber le déroulement de la classe, elle ne favorise pas une réelle interaction pédagogique entre les deux professionnel·le·s. Il en résulte souvent un morcellement du parcours de l'élève, une discontinuité entre les contextes d'apprentissage, et parfois même une stigmatisation des élèves concerné·e·s (Tremblay, 2012 ; Trépanier & Paré, 2012). Selon ces auteurs, ce type de co-intervention, en séparant physiquement les élèves du groupe classe, entre en contradiction avec les principes de l'école inclusive qui prônent une scolarisation commune pour tous·tes. Il s'inscrit davantage dans une logique d'école intégrative, où l'élève est soutenu en marge du cadre ordinaire, plutôt que dans une perspective inclusive où les adaptations se font au sein même de la classe.

L'autre type de co-intervention est interne. Celle-ci se déroule dans un espace partagé, généralement au sein de la classe. L'enseignant·e spécialisé·e y intervient simultanément avec l'enseignant·e ordinaire, en ciblant des groupes d'élèves distincts. Cependant, bien que

les deux professionnel·le·s partagent le même espace physique, leurs interventions restent souvent cloisonnées. Chacun·e agit de manière autonome, ce qui limite le transfert des apprentissages et la cohérence pédagogique globale (Tremblay, 2012 ; Trépanier & Paré, 2012). Cette configuration, pourtant très répandue, présente selon ces auteurs plusieurs limites, une charge de travail accrue, une coordination difficile, des relations parfois asymétriques entre les enseignant·e·s, et surtout un risque de segmentation de l'enseignement.

Face à ces limites, le co-enseignement est identifié dans la littérature comme une méthode plus favorable à une école inclusive. Le co-enseignement implique une situation où deux enseignant·e·s ou plus travaillent ensemble dans la même classe, au même moment, en partageant les responsabilités pédagogiques. Leur but commun est d'accompagner les élèves et d'atteindre des objectifs d'apprentissage précis (Tremblay, 2012). Ici, la coopération ne repose pas seulement sur un partage de l'espace, mais bien sur une co-responsabilité pédagogique réelle. Les deux enseignant·e·s planifient, enseignent et évaluent ensemble. Cette dynamique favorise une meilleure compréhension mutuelle des rôles, un soutien émotionnel entre professionnel·le·s et contribue à rompre l'isolement professionnel (O'Rourke & Houghton, 2009). Ces propos rejoignent ceux de Labonté (2011) qui insiste sur le fait que le partage des responsabilités permet de créer un climat professionnel propice à la différenciation et à la confiance mutuelle. Cette approche permet aussi de réduire les ratios enseignant·e·s-élèves, d'augmenter les interactions individualisées et de proposer un enseignement plus souple, mieux ajusté aux besoins variés (Friend & Cook, 2013). Selon O'Rourke & Houghton (2009) les élèves eux·elles-mêmes apprécient ce modèle, car la présence de deux adultes dans la classe renforce leur sentiment de sécurité, les rend plus à l'aise pour poser des questions et contribue à réduire leur solitude. De plus, selon Rousseau et ses collègues (2017), le co-enseignement, bien qu'initialement pensé pour les élèves à BEP, est bénéfique pour toute la classe. Il favorise une diversité de pratiques pédagogiques, une meilleure répartition des temps d'écoute et surtout une ambiance plus collaborative entre tous·tes. Cette méthode, moins discriminatoire que la co-intervention s'appuie sur le principe d'un enseignement commun pour tous·tes, avec des adaptations intégrées et assumées comme faisant partie du fonctionnement de la classe (Murawski & Hughes, 2009). Toutefois, sa mise en œuvre ne se limite pas à l'enseignement en tant que tel. Elle repose sur des temps spécifiques de co-planification, de co-analyse et de co-évaluation (Murawski & Lochner, 2010) qui demandent du temps, de l'engagement, et un soutien institutionnel fort.

Dans la pratique, cette organisation collaborative rencontre plusieurs obstacles. En effet, le co-enseignement est souvent freiné par un manque de temps dédié, une culture de travail encore peu axée sur la collaboration ou encore par une absence de soutien clair de la part de

la direction (Arguelles et al., 2000). Cette tension est d'autant plus forte lorsque les professionnel·le·s n'ont pas une vision partagée de l'inclusion. L'étude de Ducrey et Jendoubi (2016) montre que les enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s peuvent avoir des objectifs divergents. D'un côté les enseignant·e·s ordinaires se focalisent sur la transmission du programme, tandis que les enseignant·e·s spécialisé·e·s mettent l'accent sur l'adaptation aux besoins spécifiques. Cette absence de vision commune entrave la cohérence de l'intervention et limite l'efficacité de la collaboration. Enfin, cette collaboration étroite entre professionnel·le·s ne peut pas se réaliser sans un accompagnement de représentations positives envers les élèves, notamment envers les élèves BEP. Mowat (2009) insiste sur l'importance dans un contexte inclusif, d'avoir des attentes élevées et explicites pour tous·tes. Pour cela, il est nécessaire que les enseignant·e·s développent une posture souple, capable de valoriser les acquis antérieurs des élèves et de leur proposer un accompagnement réellement ajusté.

De ce fait, la collaboration constitue une condition indispensable pour faire vivre les principes de l'école inclusive. Elle permet non seulement de construire des pratiques pédagogiques plus différenciées, mais aussi de créer un environnement scolaire plus solidaire et cohérent. Ainsi, collaborer implique une remise en question de ses habitudes, un partage des responsabilités éducatives dans le but de construire une vision commune de l'enseignement. Cela suppose du temps, une reconnaissance institutionnelle et un engagement fort de l'ensemble des acteurs éducatifs.

2.7.3 FORMATION DE BASE ET CONTINUE

Une autre condition de mise en œuvre essentielle pour une école inclusive est la formation des enseignant·e·s. Plusieurs études (Fortier et al., 2018 ; Frangieh & Weisser, 2013 ; Kohout-Diaz, 2017) évoquent que l'un des leviers majeurs pour construire une école inclusive repose sur la formation initiale et continue des enseignant·e·s.

En effet, une métasynthèse (Fortier et al., 2018) croise les résultats de quatre études menées en Suisse, au Québec et en Nouvelle-Zélande, à différentes étapes du parcours professionnel des enseignants. L'objectif de cette métasynthèse est d'identifier les facteurs permettant de faire évoluer les représentations des enseignants vers une éducation inclusive. Ces auteur·e·s soulignent que les représentations sociales des futur·e·s enseignant·e·s développées durant leur parcours de formation influencent fortement leur posture professionnelle. Ces représentations sont souvent fixes et orientées vers une vision biomédicale et centrée sur les déficits des élèves. La formation initiale, ne déconstruit pas forcément ces images, mais tend à les renforcer. De ce fait, les auteur·e·s soulignent l'urgence de repenser la formation initiale non pas en se limitant à des apports théoriques sur les pathologies, mais en misant sur des

pratiques pédagogiques inclusives. Ces dernières doivent être ancrées dans les réalités scolaires et accompagnées par des professionnel·le·s formé·e·s.

Ces résultats corroborent avec l'étude de Frangieh et Weisser (2013) qui montrent que pour construire une école véritablement inclusive il est indispensable que les enseignant·e·s soient formé·e·s de manière spécifique à accueillir la diversité des élèves. De ce fait, les auteurs rappellent que l'inclusion ne peut pas simplement reposer sur la bonne volonté des enseignant·e·s, ni sur des ajustements improvisés. Ils expliquent que les enseignant·e·s ne sont pas suffisamment préparé·e·s dans leur formation initiale à faire face à la diversité, car la plupart d'entre eux·elles ont appris à enseigner dans une logique uniforme peu sensible aux besoins spécifiques des élèves. L'étude de Kohout-Diaz (2017) rejoint ces propos en mettant en lumière que les formations actuelles sont jugées insuffisantes avec un manque de connexion avec les réalités du terrain et les besoins concrets liés à la diversité des élèves. La formation est perçue comme trop centrée sur l'identification des troubles sans forcément les outiller pour y faire face pédagogiquement. Selon cette auteure, la formation ne doit pas uniquement transmettre un savoir théorique sur les troubles, mais plutôt développer une posture réflexive permettant aux futur·e·s enseignant·e·s de questionner leur pratique, d'analyser des situations complexes et de construire un style pédagogique adapté à la diversité du terrain.

Un autre élément souligné par Frangieh et Weisser (2013) est l'importance de la formation continue dans l'évolution des postures professionnelles. En effet, ces auteur·e·s montrent qu'une formation de six mois, proposée à des enseignant·e·s, a engendré une meilleure compréhension des besoins des élèves.a et a entraîné des changements notables dans leurs pratiques pédagogiques. Ce changement a également permis une prise de conscience professionnelle et un développement d'attitudes plus ouvertes à la diversité et donc ne s'est pas limité à l'acquisition de nouvelles compétences. Ces résultats rejoignent ceux de Kohout-Diaz (2017) pour qui la réflexion sur sa propre pratique constitue un levier fondamental vers une pédagogie plus inclusive. Ainsi, s'inscrire dans une démarche inclusive exige un véritable changement de posture qui mobilise à la fois des compétences pédagogiques, cognitives et affectives et pas seulement l'application de méthodes. Selon Fortier et ses collègues (2018), dans cette optique la formation continue ne doit être un simple apport, mais un espace de transformation, où les représentations, les pratiques et les relations aux élèves sont fortement questionnées.

De ce fait, la formation initiale et continue des enseignant·e·s apparaît comme une condition incontournable pour faire émerger une école réellement inclusive. L'ensemble des études analysées convergent vers l'idée que la simple sensibilisation ne suffit pas. Il ne s'agit plus

uniquement d'outiller les enseignant·e·s à gérer la différence, mais bien de les accompagner dans un changement de représentations.

2.8 LES APPORTS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

À la suite de la description de ces nombreuses caractéristiques de l'école inclusive. Il est essentiel de questionner l'intérêt et les apports de ce paradigme. Pour répondre à ce questionnement, l'argumentation se base sur différentes méta-synthèses (Rousseau et al., 2017 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Szumski et al., 2017).

Tout d'abord, il est important de préciser les critères de sélection qui ont permis d'en dégager les résultats de la métasynthèse réalisée par Rousseau et ses collègues (2017). De ce fait, les études retenues devaient obligatoirement porter sur des thématiques en lien avec l'intégration ou l'inclusion scolaires. Un autre critère fondamental était les niveaux scolaires des élèves et seules les études menées au primaire ou au secondaire ont été retenues. Les recherches devaient également porter sur deux types de profils, les élèves à risque, soit les élèves présentant des vulnérabilités pouvant influencer leur apprentissage ou leur comportement et les élèves à BEP. Pour garantir une certaine rigueur scientifique, les auteur·e·s ont limité leur sélection à des études publiées entre 2000 et 2015, en français ou en anglais. Ainsi, ces critères ont permis de retenir 51 écrits, incluant 42 articles scientifiques, 7 thèses et 2 chapitres de livre.

Ensuite, la méta-synthèse menée par Szumski et ses collègues (2017) sera mobilisée. Cette dernière vise à évaluer si la présence d'élèves à BEP dans les classes ordinaires a un effet sur les résultats scolaires des élèves sans BEP. Pour répondre à cette question, les auteur·e·s ont retenu 47 études. Les études devaient être quantitatives. Elles devaient porter sur des élèves de la maternelle au secondaire, donc tous les niveaux. Ces études devaient comparer les performances scolaires d'élèves sans BEP selon qu'ils·elles soient scolarisé·e·s avec ou sans élèves à BEP dans leur classe. Les recherches devaient être publiées entre 1980 et 2015, en anglais ou en allemand.

Puis, l'article de Ruijs et Peetsma (2009) est une revue de littérature scientifique portant sur les effets de l'école inclusive sur les élèves avec et sans BEP. Cette revue se distingue par le fait qu'elle ne se limite pas aux effets scolaires ou cognitifs, mais prend aussi en compte les dimensions socio émotionnelles. Les études devaient être publiées après 1999 et être scientifiquement solides, c'est-à-dire utiliser soit un groupe contrôle, soit un pré-test/post-test avec un nombre significatif de participant·e·s. Les publications devaient aussi porter sur des élèves à BEP modérés à léger. Par exemple, troubles d'apprentissage, difficultés comportementales modérées, problèmes psychosociaux légers à moyens. Les cas plus sévères ont été exclus. Les recherches devaient évaluer les effets de l'inclusion sur

les résultats scolaires ou les dimensions sociales et affectives. Les études retenues pouvaient porter à la fois sur les élèves BEP et sur leurs camarades sans BEP pour permettre une vision d'ensemble. Ainsi, dans cette revue, 28 études ont été traitées.

2.8.1 LES APPORTS DE L'ECOLE INCLUSIVE POUR LES ENFANTS BEP

Sur le plan des apprentissages des élèves à BEP, la métasynthèse de Rousseau et ses collègues (2017) recense des aspects positifs. En effet, il a été observé que les élèves à BEP inclus·e·s dans la classe ordinaire s'améliorent en lecture et en écriture. Ils·elles portent une plus grande attention à la vérification de l'orthographe et veillent à travailler dans un environnement propre et structuré. Tous ces comportements favorisent les apprentissages en développant, ainsi, leur autonomie et leur motivation face aux exercices suggérés. Cela a été démontré par un engagement actif dans la vie de classe, malgré les différences entre les élèves. Un autre élément que cette métasynthèse met en avant est le développement psychologique et scolaire des élèves à BEP. Une comparaison a été faite entre les élèves fréquentant des classes ordinaires et spécialisées. Selon cette recherche les élèves à BEP en classes ordinaires sont avantagé·e·s et présentent de meilleurs résultats en compétences langagières et mathématiques. Ruijs et Peetsma (2009) montrent que sur une période de quatre ans les élèves avec troubles légers ou modérés du comportement ou des apprentissages en milieu ordinaire obtiennent également de meilleurs résultats en mathématiques et en langue que ceux en enseignement spécialisé.

Sur le plan affectif, les résultats de l'étude de Rousseau et ses collègues (2017) révèle que d'après les enseignant·e·s et les parents, le bien-être et le développement psychosocial des élèves à BEP y compris l'estime de soi, les comportements sociaux, l'attitude au travail, semblent plus favorables pour les élèves de la classe ordinaire que pour ceux·celles de la classe spécialisée. Ces constatations rejoignent ceux de Ruijs et Peetsma (2009) qui relèvent également une amélioration de la qualité des relations sociales en contexte inclusif. La métasynthèse de Szumski et ses collègues (2017) rejoint ces résultats. Ces auteur·e·s soulignent que les approches inclusives bien mises en œuvre peuvent jouer un rôle protecteur sur le plan socioaffectif pour les élèves à BEP. En effet, selon ces mêmes auteur·e·s, être scolarisé·e en milieu ordinaire permet de renforcer le sentiment d'appartenance, d'avoir davantage d'interactions sociales et de diminuer le risque d'isolement. Cependant, dans la revue de Ruijs et Peetsma (2009) des nuances ont été apportées. Ces auteures soulignent la persistance de certaines difficultés chez les élèves à BEP. En effet, les élèves avec des difficultés comportementales peuvent ressentir une faible acceptation par leurs pairs, avoir une moindre confiance en soi et des représentations sociales plus négatives.

2.8.2 LES APPORTS DE L'ECOLE INCLUSIVE POUR LES ENFANTS SANS BEP

Concernant les élèves sans BEP, les résultats sont là aussi globalement positifs ou neutres. Ruijs et Peetsma (2009) montrent que la performance académique des élèves sans BEP n'est pas affectée négativement par la présence d'élèves à BEP. Dans certains cas, en lien avec les adaptations pédagogiques mises en place pour favoriser la réussite de tous·tes, il est possible d'observer une amélioration des résultats scolaires. La métasynthèse de Rousseau et ses collègues (2017) constate les mêmes résultats. Ces auteur·e·s mettent en avant que le système inclusif ait des effets positifs sur l'ensemble de la classe et non seulement sur les élèves à BEP. En se penchant sur l'impact des approches pédagogiques plus inclusives sur les élèves sans BEP, l'étude a révélé que la majorité de ces élèves (68 %) ont observé une amélioration de leur rendement scolaire, dont 36 % ont connu des progrès notables, tandis que 32 % ont maintenu un niveau de performance stable. Ces résultats rejoignent également ceux de Szumski et ses collègues (2017) qui montrent un effet globalement positif sur les résultats scolaires. Cela signifie que la présence d'élèves à BEP dans la classe n'a pas d'impact négatif sur les autres élèves. Au contraire, elle a même souvent un effet positif sur leurs résultats.

Cela peut être expliqué par l'utilisation plus fréquente de méthodes pédagogiques différenciées par les enseignant·e·s en contexte inclusif qui bénéficient à l'ensemble des élèves et pas uniquement à ceux·celles identifié·e·s comme ayant des besoins particuliers (Szumski et al., 2017).

La présence d'élèves à BEP dans des classes ordinaires semble également favoriser une attitude plus ouverte et tolérante de la part des élèves sans BEP (Ruijs & Peetsma, 2009). Ces élèves développent une meilleure compréhension des différences, des compétences sociales plus riches et manifestent moins de préjugés. Des résultats similaires ont été constatés par Rousseau et ses collègues (2017) concernant les comportements sociaux des élèves envers leurs camarades rencontrant des difficultés d'apprentissage. Entre 9 et 12 ans, les élèves sans BEP s'impliquent davantage dans l'inclusion de leurs camarades à BEP que ne le font les élèves d'autres tranches d'âge. Cela est dû, selon ces auteur·e·s à une prise de conscience et un développement d'une attitude positive face à la différence en se rendant compte qu'eux·elles-mêmes ont leurs propres particularités. Toutefois, il a été relevé par Ruijs et Peetsma (2009) que malgré ces effets positifs, les élèves à BEP continuent d'occuper une position sociale moins favorable que leurs pairs, étant moins souvent choisi·e·s comme ami·e·s proches ou camarades de groupe.

2.8.3 LES APPORTS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE POUR LES ENSEIGNANT·E·S

La métasynthèse de Rousseau et ses collègues (2017) met en évidence certains effets positifs également pour les professionnel·le·s du milieu scolaire. Ces auteur·e·s constatent que dans des environnements scolaires engagés dans une dynamique inclusive, les membres du personnel scolaire adoptent une attitude plus constructive et positive au travail. Cette posture semble notamment découler d'un engagement commun autour de la réussite et du développement de tous·tes les élèves ce qui contribue à un climat plus favorable au sein des équipes éducatives. Ces auteur·e·s insistent sur l'importance de mobiliser l'ensemble des acteur·trice·s de l'école, incluant aussi les membres du personnel non enseignant comme le secrétariat ou la conciergerie.

Pour compléter cette argumentation, l'article de Gombert et ses collègues (2011) est mobilisé. Cet écrit repose sur 30 entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s ayant accueilli des élèves en situation de handicap questionnant leurs pratiques pédagogiques en contexte inclusif. Selon ces auteures, l'inclusion scolaire agit comme un révélateur des gestes professionnels ordinaires. En effet, Gombert et ses collègues (2011) constatent que cette nouvelle configuration amène les enseignant·e·s à réinterroger leurs pratiques des gestes habituelles. L'école inclusive ne pousse pas forcément à inventer de nouvelles méthodes, mais elle donne du sens à des gestes professionnels existants, en les adaptant à un contexte de diversité. De plus, elle amène un changement de posture vis-à-vis du savoir et des élèves, les enseignant·e·s sont invité·e·s à passer d'une logique de compensation individuelle à une prise en compte collective des besoins éducatifs dans une classe perçue comme un ensemble hétérogène (Gombert et al., 2011). Selon ces auteures, l'inclusion permet une reconstruction positive du soi professionnel. Ainsi, enseigner ne se limite plus à transmettre, mais à coordonner des apprentissages différenciés en partenariat avec d'autres professionnel·le·s. Ces résultats corroborent avec ceux de Rousseau et ses collègues (2017) qui mettent en lumière que l'inclusion ne repose pas uniquement sur le travail des enseignant·e·s, mais bien sur une dynamique collective. Cette implication transversale génère un sentiment de cohésion professionnelle et de coresponsabilité dans la mission éducative (Rousseau et al., 2017). Ainsi cette métasynthèse souligne que l'inclusion lorsqu'elle est bien mise en œuvre peut aussi renforcer la collaboration, améliorer le climat professionnel et soutenir l'engagement des enseignant·e·s dans leur pratique quotidienne.

L'école inclusive apporte aussi selon Gombert et ses collègues (2011) une opportunité de réajustement qui développe chez les enseignant·e·s une posture plus réflexive et inclusive vis-à-vis de l'élève et du savoir. Cette nouvelle approche éducative questionne ainsi l'identité professionnelle des enseignant·e·s. Ces résultats sont corroborés avec ceux de Kohout-Diaz (2017) qui observent que face à des situations d'élèves perçues comme complexes ou

déroutantes, les enseignant·e·s sont amené·e·s à s'interroger sur leurs pratiques. Ainsi, ils·elles apprennent à sortir d'une logique d'habitude pour entrer dans une démarche de réflexion critique. Cette remise en question peut les conduire à élaborer leur propre style pédagogique, en se basant non pas uniquement sur des savoirs techniques ou médicaux, mais sur une connaissance approfondie de leurs élèves. Cependant, Gombert et ses collègues (2011) mettent en évidence que l'inclusion peut générer une forme de remise en question identitaire, car elle demande d'abandonner certains repères classiques.

Ainsi, il est possible de constater que l'inclusion a des apports sur l'ensemble de l'école. Il semble que les pratiques plus inclusives contribuent à une meilleure compréhension des raisons de comportements perturbateurs en classe venant de certain·e·s élèves tant de la part des enseignant·e·s que des pairs (Rousseau et al., 2017). Il a été souligné que les élèves à BEP, par cette inclusion au sein du groupe classe, développent un sentiment d'appartenance à la communauté. Ainsi les pratiques plus inclusives ont conduit à une amélioration des comportements des élèves dans son entier. De ce fait, il existe une meilleure organisation de la classe. Cette amélioration se traduit par une plus grande autonomie, une attitude plus positive à l'égard des différences, une participation plus active en classe et une remise en question des pratiques de la part des enseignant·e·s.

2.9 LES LIMITES DE L'ECOLE INCLUSIVE

L'école inclusive, bien qu'ambitieuse et ayant de nombreux apports, se heurte à plusieurs limites importantes à différents niveaux du système éducatif, allant du système éducatif en passant par la société, à la salle de classe.

À l'échelle du cadre global qui dirige l'école, plusieurs obstacles structurels persistent. Tout d'abord, il existe une culture encore largement centrée sur les résultats et la performance et cela au détriment des processus d'apprentissage différenciés et inclusifs (Pelletier, 2020). Par ailleurs, le système social impose à l'école des attentes souvent contradictoires, rendant ainsi difficile l'élaboration de politiques éducatives cohérentes. Les politiques selon cette auteure associent les difficultés sociales aux élèves plutôt que de les comprendre dans leur dimension globale. Pour elle, une école inclusive doit s'appuyer sur des valeurs sociales pour ne pas reproduire les inégalités.

Au niveau de l'organisation et du fonctionnement des établissements scolaires, d'autres limites freinent la dynamique inclusive. Pelletier (2020) souligne que la collaboration entre les différent·e·s professionnel·le·s de l'éducation est essentielle, mais souvent compliquée. En effet, selon cette auteure, chacun·e agit selon ses propres règles, ce qui peut freiner la construction d'une culture commune entre tous·tes. Ainsi, le manque de formations interprofessionnelles empêche une véritable coopération entre les différents acteur·trice·s. De

plus, cette auteure souligne que les temps de formation spécifiquement consacrés à l'éducation inclusive sont également. Ainsi, toujours selon cette auteure, la participation des parents à la vie scolaire reste également insuffisante et les familles sont souvent peu informées et mal accompagnées, ce qui complique la co-construction d'un environnement éducatif ouvert à tous·tes.

Sur le terrain, dans la classe, l'inclusion est loin d'être automatique ainsi que plusieurs types de limites se cumulent. Comme le montre Trépanier (1999), certaines pratiques ou certains environnements peuvent freiner l'apprentissage, en posant des obstacles à la relation entre l'élève et les savoirs. Ainsi, il existe, des pratiques pédagogiques, encore trop uniformes et peu adaptées à la diversité des élèves pour atteindre une école inclusive. Selon Pelletier, (2020), des contraintes spécifiques comme, les espaces, les outils, les méthodes peuvent ne pas être adaptés à tous·tes les élèves, ce qui peut freiner concrètement à la mise en œuvre de pédagogies inclusives et différenciées. Cela montre la nécessité d'une école capable de s'adapter en permanence et à travers des pratiques plus flexibles et un accompagnement à long terme.

Szumski et ses collègues (2017) rejoignent ces propos en précisant que l'inclusion ne suffit pas à elle seule. Ces auteur·e·s soulignent que l'inclusion doit s'accompagner de changements pédagogiques et organisationnels concrets comme la mise en place de groupes coopératifs, des climats de classe bienveillants pour que ses effets soient positifs.

Afin de pallier à ces limites, Pelletier (2020) a élaboré des pistes de solutions visant à transformer en profondeur les conditions de mise en œuvre de l'école inclusive. Tout d'abord, elle souligne la nécessité de repenser la formation initiale et continue des enseignant·e·s. Comme vu précédemment, cette dernière est une condition de mise en œuvre de l'école inclusive. Ainsi, selon cette auteure, la formation doit permettre d'ancrer l'approche inclusive en considérant la diversité comme une norme et non comme une exception. Cette formation devrait s'appuyer sur des pratiques réflexives, collaboratives et intégrer une véritable éducation au vivre-ensemble. Sur le plan institutionnel, elle recommande de renforcer le lien entre recherche et terrain en permettant une meilleure transmission des savoirs issus de la recherche et en valorisant les expériences innovantes. Cette auteure insiste également sur l'importance d'un travail interprofessionnel renforcé, favorisant le dialogue et la coopération entre les différents acteur·trice·s de l'éducation. Il s'agit de créer un espace professionnel inter-métier, tel que proposé par Thomazet et Merini (2015) dans lequel les compétences complémentaires sont mises en commun au service de tous·tes les élèves. Cette collaboration doit également être réalisée avec la participation des familles qui sont partenaires à part entière du processus éducatif. De ce fait, il s'agit de créer un véritable réseau de soutien autour de l'élève, en facilitant l'accès à l'information et en instaurant un climat de confiance. Enfin,

Pelletier (2020) rappelle que la réussite d'un projet d'école inclusive repose sur une vision politique forte et soutenue par des ressources humaines, matérielles et institutionnelles adaptées. Cela implique donc un changement durable dans les politiques éducatives dans le but de favoriser une approche globale de l'inclusion scolaire.

2.10 PERCEPTIONS DES ENSEIGNANT·E·S VIS-A-VIS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

Ce chapitre analyse les perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis de l'école inclusive. Dans un premier temps, nous explorons les attitudes des enseignant·e·s à l'égard de l'école inclusive en examinant les différentes dimensions qui les composent, ainsi que les tensions entre adhésion de principe et réticences pratiques. Nous poursuivons avec la présentation des facteurs influençant ces attitudes, qu'ils soient personnels ou contextuels. Ensuite, nous nous intéressons aux craintes exprimées par les enseignant·e·s. Le quatrième axe traite des défis perçus dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. Enfin, nous abordons les opportunités perçues, en mettant en lumière les apports potentiels de l'inclusion. L'ensemble de ces perceptions est synthétisé sous forme de tableau en Annexe 2.

2.10.1 ATTITUDES DES ENSEIGNANT·E·S A L'ÉGARD DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

Les attitudes des enseignant·e·s envers l'école inclusive sont reconnues comme un facteur déterminant dans la réussite ou l'échec de sa mise en œuvre. La littérature scientifique (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011; Desombre et al., 2019 ; Forlin, 1995; Pelletier, 2020 ; Thomazet, 2008) montre que ces attitudes sont marquées par des ambivalences, oscillant entre adhésion aux principes de justice et d'équité, et réticences pratiques liées aux réalités du terrain.

La méta-analyse menée par de Boer et ses collègues (2011) comprend 26 études publiées, portant sur les attitudes des enseignant·e·s de l'école primaire ordinaire à l'égard de l'éducation inclusive. Cette synthèse s'appuie sur des travaux principalement des pays anglophones. Cette méta-analyse met en évidence que les enseignant·e·s de l'école primaire ont, dans l'ensemble, des attitudes neutres, voire négatives, envers l'inclusion. Si beaucoup se montrent favorables sur le plan des valeurs, ils·elles restent sceptiques quant à sa faisabilité concrète. Trois dimensions sont identifiées, sur le plan cognitif, les résultats montrent que les enseignant·e·s ont dans leur majorité, des attitudes neutres ou négatives quant à l'idée d'inclure les élèves à BEP dans les classes ordinaires. Peu d'entre eux·elles se considèrent suffisamment informé·e·s ou compétent·e·s pour enseigner à ce public. Si plusieurs adhèrent à la philosophie de l'inclusion, celle-ci est souvent perçue comme difficilement applicable dans leur réalité professionnelle. Concernant la composante affective, cette méta-analyse rapporte un sentiment d'incompétence ou d'insécurité, particulièrement face à certains profils d'élèves

comme ceux présentant des troubles du comportement, de l'attention ou des troubles cognitifs sévères. Cette insécurité semble freiner leur engagement dans des démarches inclusives. Puis, du point de vue comportemental, les intentions d'agir de manière inclusive sont généralement faibles ou incertaines. Certains comportements de rejet ou d'évitement sont même constatés, notamment envers les élèves perçus comme les plus compliqués. Cette analyse souligne que la formation spécialisée et l'expérience directe de l'inclusion sont les deux leviers les plus efficaces pour faire évoluer ces attitudes.

Ces conclusions sont rejointes par Avramidis et Norwich (2002) qui insistent également sur le rôle de la formation, de l'expérience et des croyances pédagogiques personnelles. Leur revue montre que les enseignant·e·s sont généralement plus ouvert·e·s à l'inclusion d'élèves ayant des handicaps physiques ou sensoriels, mais plus réservés à l'égard de ceux présentant des difficultés cognitives ou comportementales. Ils soulignent aussi le décalage fréquent entre une adhésion déclarée aux principes inclusifs et une application limitée sur le terrain, en raison notamment de contraintes structurelles ou d'un manque de moyens.

Dans un contexte francophone, Desombre et ses collègues (2019) précisent que les attitudes des enseignant·e·s de l'ordinaire sont significativement moins favorables que celles de leurs collègues spécialisé·e·s. Ces auteur·e·s expliquent cet écart par un sentiment d'efficacité personnelle plus faible : les enseignant·e·s qui se sentent mal préparé·e·s ou peu compétent·e·s face à la diversité tendent à adopter une posture plus distante, voire défensive. Cette étude met en lumière le rôle de la confiance professionnelle comme facteur central dans l'adhésion au modèle inclusif.

Un autre élément souligné par Pelletier (2020) est le fait que l'inclusion scolaire, bien que portée par des valeurs humanistes et des principes affirmés dans les textes législatifs, reste souvent perçue comme une utopie. Cette auteure précise que l'on peut se convaincre de ce caractère idéaliste en observant les écarts entre les intentions affichées et les volontés politiques voire les discours entendus dans les écoles. Cette tension entre principes et réalité reflète une rupture entre les finalités déclarées et le terrain et souligne que le simple usage du terme inclusion ne suffit pas à produire une école véritablement inclusive. Ces propos rejoignent ceux de Thomazet (2008), qui précise que pour que l'école inclusive devienne une réalité, des changements profonds sont nécessaires, tant sur le plan structurel, matériel que pédagogique.

Enfin, Forlin (2010) insiste sur la nécessité de repenser la formation des enseignant·e·s pour transformer en profondeur leurs représentations. Selon cet auteur des dispositifs de formation combinant apports théoriques, immersion sur le terrain et réflexion pédagogique permettent non seulement d'acquérir des compétences, mais aussi de modifier les attitudes de manière

durable. À l'inverse, une formation fragmentaire ou purement technique n'a qu'un effet limité sur les croyances profondes.

2.10.2 FACTEURS INFLUENÇANT LES ATTITUDES DES ENSEIGNANT·E·S ENVERS L'ÉCOLE INCLUSIVE

Les attitudes des enseignant·e·s envers l'inclusion sont influencées par de nombreux facteurs. Plusieurs études se sont penchées sur la question en analysant des variables personnelles, professionnelles et contextuelles pouvant moduler ces attitudes. Beer-Becker (2020) explique que les réactions variées face à la diversité peuvent en effet être intrinsèquement liées à la sensibilité individuelle, mais peuvent également être influencées par la formation reçue et les interactions passées avec des contextes/personnes diversifiés. Dans ce chapitre, les principaux éléments mis en évidence dans la littérature scientifique vont être explorés. Cette analyse se basera sur les métasynthèses de de Boer et ses collègues (2011), de Desombre et ses collègues (2021), de Jury et ses collègues (2021), ainsi que Mentel et ses collègues (2024).

2.10.2.1 LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ

Mentel et ses collègues (2024) montrent que le sentiment d'auto-efficacité est devenu le prédicteur principal influençant la manière d'agir ou non en faveur de l'inclusion. Ainsi, plus les enseignant·e·s se sentent compétent·e·s pour enseigner à des élèves à BEP plus leur position à s'engager dans des pratiques inclusives est élevée.

2.10.2.2 SOUTIEN SOCIAL

Desombre et ses collègues (2021) ont analysé l'impact du soutien social perçu sur les attitudes envers l'école inclusive. Ce soutien peut être l'écoute ou encore du soutien concret comme des ressources matérielles ou humaines. Les résultats montrent que plus le soutien est perçu comme présent et accessible, plus les attitudes des enseignant·e·s sont positives. À travers cette recherche, ces auteur·e·s, ont démontré que le travail collaboratif ainsi que le climat scolaire et les ressources humaines influencent fortement les représentations de l'inclusion. Ce constat toujours selon ces auteur·e·s rejoint l'idée qu'une approche collective et partagée au sein de l'école peut être un levier pour favoriser l'inclusion. Mentel et ses collègues (2024) poussent le soutien encore plus loin en soulignant l'influence des émotions négatives comme le stress ou la surcharge qui réduisent la possibilité à s'investir dans des démarches inclusives. Ainsi, selon ces auteur·e·s, un climat scolaire collaboratif, soutenant et bienveillant permet de réduire ces tensions, mais aussi de renforcer la confiance en soi et l'engagement des professionnel·le·s.

2.10.2.3 LES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES EN INCLUSION

Des études (de Boer et al., 2011 ; Desombre et al., 2021 ; Mentel et al., 2024) soulignent l'importance des expériences antérieures. Plus un·e enseignant·e a été exposé·e à des situations d'inclusion, plus son attitude est favorable. Ainsi, le contact direct avec des élèves en situation de handicap permet de développer des compétences pratiques, mais aussi de déconstruire certains préjugés. À l'inverse, selon ces études, une absence de contact ou des expériences perçues comme difficiles peuvent renforcer les réticences. Cette idée est renforcée par l'étude menée par de Boer et ses collègues (2011) qui identifie l'expérience comme un facteur déterminant dans la construction d'une posture professionnelle ouverte à l'inclusion.

2.10.2.4 LE TYPE DE HANDICAP

Des recherches (de Boer et al., 2011 ; Jury et al., 2021) sur l'attitude des enseignant·e·s envers l'inclusion montrent une différence significative selon le type de handicap des élèves. De manière générale, ces études ont relevé que les enseignant·e·s manifestent plus de réticences envers les élèves ayant des troubles du comportement, du TDA/H ou des déficiences mentales. Tandis que les élèves avec un handicap moteur ou sensoriel sont mieux acceptés, car qu'ils·elles les perçoivent comme moins perturbateurs en classe et nécessitant moins d'adaptations pédagogiques complexes.

Jury et ses collègues (2021) montrent que les enseignant·e·s ont une attitude plutôt négative envers l'inclusion des élèves avec un Trouble du Spectre de l'Autisme en raison de leurs comportements perçus comme perturbateurs. Cette étude souligne également que les enseignant·e·s sont plus réticent·e·s envers les élèves avec un trouble cognitif que ceux avec une déficience motrice. Ces résultats sont confirmés par de Boer et ses collègues (2011) qui ont également constaté que les enseignant·e·s acceptent plus facilement l'inclusion des élèves avec des déficiences physiques ou sensorielles que des élèves atteints de TDA/H. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les handicaps physiques et sensoriels sont souvent perçus comme moins exigeants en termes d'adaptations pédagogiques. Les enseignant·e·s peuvent facilement concevoir des aménagements matériels sans avoir à gérer des ajustements pédagogiques complexes (Jury et al., 2021).

2.10.2.5 LA FORMATION

L'influence de la formation de base et continue apparaît également centrale. De nombreuses recherches (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Desombre et al., 2021 ; Mentel et al., 2024) insistent sur l'effet positif d'une formation de qualité. Plus les enseignant·e·s sont

outillé·e·s pour comprendre les besoins spécifiques, plus ils·elles développent une attitude favorable envers l'inclusion. Les enseignant·e·s ayant suivi une formation abordant les notions des besoins et des spécificités des élèves à BEP sont davantage favorables à une inclusion. Ces enseignant·e·s ont pu prendre conscience des difficultés de ces enfants et ainsi peuvent favoriser une inclusion appropriée et adaptée à chaque enfant (Avramidis & Norwich, 2002). Ces résultats corroborent avec ceux de de Boer et ses collègues (2011) qui ont constaté que les enseignant·e·s ayant suivi une formation de longue durée affichaient des attitudes significativement plus positives envers les principes de l'inclusion que ceux·celles n'ayant reçu aucune formation. Toujours selon ces auteur·e·s, plus les enseignant·e·s avaient de connaissances sur ce trouble, plus leur attitude envers l'inclusion des élèves concernés était favorable.

Toutes ces études convergent vers une même conclusion. En effet, elles ont toutes constaté qu'une formation adéquate et un accès à l'information influencent positivement l'attitude des enseignant·e·s envers l'inclusion. Plus ils·elles sont formé·e·s, mieux ils·elles comprennent les enjeux de l'inclusion, ce qui réduit leurs réticences et augmente leur engagement. Cependant, toutes les formations ne se valent pas, il ne s'agit pas uniquement de transmettre des savoirs théoriques sur les troubles, mais aussi de proposer des outils concrets en prenant en compte la réalité du terrain.

2.10.2.6 LE DEGRÉ D'ENSEIGNEMENT

Le degré d'enseignement est également un facteur qui peut influencer l'attitude envers l'inclusion. Des recherches comme celle de Salvia et Munson (1986) ou Clough et Lindsay (1991) ont montré que les enseignant·e·s du primaire étaient souvent plus favorables à l'inclusion que ceux·celles du secondaire. Selon ces auteures, les enseignant·e·s du secondaire sont davantage centré·e·s sur la discipline académique. Cela les amènerait à considérer la présence d'élèves à BEP comme étant un frein potentiel à la progression du programme. Dans l'étude plus récente de Mentel et ses collègues (2024) cette distinction est encore visible. Les enseignant·e·s du primaire rapportent une attitude plus favorable envers l'inclusion, en partie parce qu'ils·elles ont une approche plus globale de l'élève. Ces enseignant·e·s enseignent plusieurs matières et passent plus de temps avec leur classe, cela peut faciliter le développement d'un lien éducatif individualisé. À l'inverse, dans le secondaire, les enseignant·e·s, en raison de l'organisation en disciplines et de la rotation des groupes peuvent ressentir plus de contraintes à la mise en œuvre de pratiques inclusives.

2.10.2.7 LE GENRE

Le genre a longtemps été étudié comme un facteur potentiel influençant l'attitude des enseignant·e·s envers l'école inclusive, mais les résultats restent aujourd'hui encore nuancés. La revue de littérature de de Boer et ses collègues (2011) qui synthétisent plusieurs études relativement anciennes rapportent que les enseignantes manifesteraient une attitude plus favorable envers l'inclusion que leurs homologues masculins. Cependant, ces données, bien qu'intéressantes, doivent être prises avec précaution, notamment en raison de leur ancienneté. Des recherches récentes (Desombre et al., 2021 ; Mentel et al., 2024) ont constaté que le genre n'est pas été identifié comme une variable de l'attitude inclusive. Ainsi, bien que certaines données anciennes aient suggéré une tendance selon laquelle les femmes seraient plus favorables à l'inclusion, les recherches plus récentes relativisent cette hypothèse. D'autant plus que le facteur genre croise celui du degré d'enseignement évoqué précédemment. De ce fait, l'effet observé pourrait en réalité s'expliquer par le fait que les femmes sont majoritairement représentées dans les petits degrés, où les attitudes envers l'inclusion tendent à être plus positives.

2.10.3 CRAINTES DES ENSEIGNANT·E·S A L'EGARD DE L'ECOLE INCLUSIVE

Le passage de l'intégration à l'inclusion suscite des inquiétudes et des réticences au sein du corps enseignant. Ce dernier exprime diverses craintes face à l'inclusion des élèves à BEP, qui sont étroitement liées à leur sentiment de compétence et aux défis perçus dans leur pratique quotidienne. Une étude canadienne (Rousseau & Thibodeau, 2011) met en lumière que la principale source d'angoisse réside dans l'incertitude de la signification et l'application concrète de l'école inclusive. En effet, cette notion varie d'un établissement à l'autre, selon les politiques scolaires ou les intervenant·e·s impliqué·e·s. Ces divergences renforcent les appréhensions des enseignant·e·s et freinent souvent l'adoption de nouvelles pratiques.

Une des craintes demeure dans la peur de ne pas pouvoir répondre aux besoins des élèves. De nombreux·ses enseignant·e·s doutent de leur capacité à répondre efficacement aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap (Rousseau & Thibodeau, 2011). Beaucoup d'enseignant·e·s se demandent si les élèves à BEP peuvent vraiment s'épanouir dans des classes ordinaires, ou si des classes spécialisées ne seraient pas plus adaptées à leur bien-être et à leur réussite (Rousseau & Thibodeau, 2011). De Boer et ses collègues (2011) rapportent également que la crainte de voir ces élèves perdre leur estime de soi ou être pénalisé·e·s par le rythme de la classe régulière est également récurrente. Ces mêmes auteur·e·s ajoutent que les enseignant·e·s redoutent également que les élèves à BEP soient mis de côté à cause de ressources suffisantes pour leur offrir un soutien individualisé.

Une autre crainte est liée à l'hétérogénéité des classes et la gestion du temps. La diversité des niveaux dans une même classe est une source d'inquiétude majeure. Les enseignant·e·s se demandent comment adapter leur enseignement pour répondre aux besoins de chacun·e (Rousseau & Thibodeau, 2011). Les enseignant·e·s s'interrogent aussi sur la capacité des écoles à fournir les ressources et le soutien nécessaires pour assurer la progression de tous·tes les élèves. Desombre et ses collègues (2019) rajoutent que le manque de temps pour préparer des adaptations pédagogiques est aussi une source de stress importante en sachant que la planification pédagogique dans un contexte d'inclusion peut être chronophage.

Les craintes liées aux comportements et à l'impact sur la classe sont aussi ressenties par le corps enseignant. Jury et ses collègues (2021) soulignent que les troubles du comportement et le TDA/H sont particulièrement redoutés, car ils sont perçus comme perturbateurs pour le climat de classe. Ainsi, certain·e·s enseignant·e·s craignent que l'inclusion d'élèves avec des troubles du comportement puisse ralentir l'apprentissage des autres élèves et créer des tensions au sein du groupe. Le manque de formation pour gérer ces situations est une autre source de préoccupation. Beaucoup d'enseignant·e·s déclarent ne pas avoir les compétences nécessaires pour gérer les élèves ayant des troubles du comportement ou autistiques (Desombre et al., 2019).

Les pratiques inclusives impliquent une transformation des rôles et de la collaboration avec les autres professionnel·le·s, ce changement suscite ainsi des craintes. L'implication de spécialistes dans la classe est parfois perçue comme une remise en question des pratiques enseignantes (Rousseau & Thibodeau, 2011). Ces auteur·e·s soulignent que certain·e·s enseignant·e·s craignent de perdre leur autonomie dans leur classe et de devoir partager leur espace et leurs responsabilités avec des intervenant·e·s extérieurs. Ainsi, la collaboration entre enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s demande un apprentissage et une adaptation, ce qui peut être source d'anxiété lorsqu'il n'existe pas de formation adéquate.

La peur de l'épuisement professionnel est souvent mise en lien avec les pratiques inclusives. Les enseignant·e·s craignent le surmenage qui peut se manifester dans la nécessité de préparer des matériaux supplémentaires pour les besoins de différents élèves, de leurs comportements (Rousseau & Thibodeau, 2011). De nombreux·ses enseignant·e·s expriment également des inquiétudes quant à l'impact sur leur bien-être physique et mental. Une autre opinion exprimée souligne que l'absence de soutien ou de formation adéquate peut être une source de stress professionnel (Desombre et al., 2019). Selon Rousseau et Thibodeau (2011) les enseignant·e·s peuvent même craindre que sans soutien, ils·elles ne disposent pas suffisamment de ressources pour répondre aux besoins des élèves à BEP. Par conséquent, les enseignant·e·s réalisent que l'inclusion les pousse à revoir leurs pratiques, à interroger leurs croyances et à sortir de leur zone de confort. Toutefois, derrière ces peurs, une angoisse

plus profonde émerge, celle de l'épuisement professionnel, tant pour les enseignant·e·s que pour les professionnel·le·s qui les accompagnent dans ce processus complexe d'adaptation (Rousseau & Thibodeau, 2011).

2.10.4 DEFIS PERÇUS DES ENSEIGNANT·E·S

Les enseignant·e·s perçoivent et doivent surmonter divers défis afin de mettre en place des pratiques inclusives répondant aux exigences de l'école inclusive. En effet, ils·elles font face à des défis liés aux ressources et à la formation. Plusieurs études se rejoignent pour définir qu'un des défis majeurs est le manque de ressources nécessaires. De Boer et ses collègues (2011) mentionnent que les enseignant·e·s manquent souvent de matériel pédagogique et d'outils concrets pour adapter leur enseignement aux besoins des élèves. Ces résultats sont rejoints par l'étude de Plaisance (2024) qui ajoute que les enseignant·e·s se retrouvent souvent démuni·e·s face aux besoins spécifiques des élèves, car les supports pédagogiques adaptés sont peu accessibles ou insuffisamment développés. De plus, un manque de ressource en lien avec la formation est aussi ressenti de la part du corps enseignant. En effet, beaucoup d'entre eux·elles expriment un manque de formation spécifique à l'éducation inclusive. Cela limite leur confiance en leur capacité à inclure efficacement tous·tes les élèves (Desombre et al., 2019). Ces constatations rejoignent ceux de Jury et ses collègues (2021) qui précisent que la formation des enseignant·e·s dans la gestion des comportements et des situations complexes reste insuffisante.

Ensuite, les enseignant·e·s perçoivent des défis pédagogiques et organisationnels. La complexité liée à hétérogénéité des classes demande aux enseignant·e·s d'adapter leurs pratiques afin de répondre à la diversité d'élèves (Rousseau & Thibodeau, 2011 ; Thomazet, 2019). La différenciation pédagogique demande un investissement supplémentaire qui peut être difficile à gérer au quotidien en raison du manque de temps (Desombre et al., 2019). Plaisance (2024) ajoute que répondre aux spécificités de chaque élève peut être compliqué et donc peut être aussi perçu comme un défi. De plus, actuellement, certaines structures spécialisées restent en place, ce qui implique un défi afin de trouver un équilibre entre inclusion et enseignement différencié en institutions (Thomazet, 2019).

Les spécialistes de l'enseignement perçoivent des défis quant à l'articulation pédagogique. Ils·elles doivent être vigilant·e·s quant à la manière dont ils·elles mettent en œuvre la différenciation pédagogique, car l'absence de toute forme d'ajustement peut mener les élèves les plus vulnérables à l'échec (Rousseau et al., 2017). Cela place les enseignant·e·s dans une position de gestion de l'équilibre entre deux types d'exigences pédagogiques. D'un côté, il s'agit de répondre aux besoins spécifiques en adaptant les pratiques en fonction des caractéristiques individuelles des élèves. Et d'un autre côté, l'enjeu est d'aménager des

environnements d'apprentissage accessibles à tous·tes, en s'appuyant sur les principes de la pédagogie universelle (Alvarez, 2024).

De plus, la collaboration étant une condition pour une école inclusive engendre, elle aussi des défis, ainsi les différent·e·s professionnel·le·s doivent les surmonter. Ce travail collaboratif est insuffisant et encore trop peu développé et nécessite d'être renforcé (Desombre et al., 2019 ; Plaisance, 2024). Ces éléments sont rejoints par Thomazet (2019) qui ajoute que l'inclusion repose souvent sur l'investissement personnel des enseignant·e·s et qu'à nouveau sans cadre structuré au niveau institutionnel, la collaboration reste difficile. De plus, des contraintes temporelles réduisent souvent la capacité des spécialistes scolaires à collaborer efficacement (O'Rourke & Houghton, 2009). Cette collaboration peut engendrer aussi des difficultés quant à sa mise en œuvre concrète dans les classes. En effet, une collaboration mal effectuée peut pénaliser et être ainsi contre-productif pour l'ensemble de la classe en les privant d'avoir une pratique inclusive (Rousseau & Desmarais, 2021). Idol (2006) renforce cette idée en évoquant les échecs potentiels liés à une mauvaise gestion de cette collaboration en classe.

Des défis d'ordre personnels et émotionnels liés à la charge de travail et au bien-être sont aussi à souligner. En effet, en intégrant des pratiques inclusives, un risque d'épuisement professionnel est mentionné. La charge de travail supplémentaire liée à l'inclusion peut engendrer du stress et un sentiment de surcharge (Rousseau & Thibodeau, 2011). De plus, les enseignant·e·s qui investissent dans des pratiques inclusives ressentent parfois un manque de soutien de la part de l'institution renforçant un sentiment de solitude (Desombre et al., 2019). En complément, Plaisance (2024) insiste sur le besoin d'un accompagnement psychologique qui serait nécessaire. Cet auteur souligne que l'inclusion peut être émotionnellement éprouvante pour les enseignant·e·s, qui doivent gérer des situations complexes et parfois frustrantes.

D'un point de vue social, les enseignant·e·s perçoivent, comme évoqué précédemment, divers effets de l'inclusion sur la réussite des élèves. Certain·e·s observent des effets positifs, notamment une évolution de l'attitude des élèves envers la diversité tandis que d'autres pointent encore des comportements perturbateurs en classe (Mowat, 2009). Cette auteure met en évidence un lien entre les difficultés d'apprentissage et les attitudes perturbatrices des élèves. Elle souligne que les élèves en difficulté sont aussi ceux·celles dont les comportements posent le plus de défis pour la gestion de classe, ainsi ces élèves peuvent être rapidement étiquetés en raison de leurs différences. Ces résultats sont rejoints par Kelly & Norwich (2004) qui relèvent que les élèves ayant des comportements difficiles sont souvent porteurs de troubles d'apprentissage. Cela constitue donc un défi pour les enseignant·e·s, qui doivent à la fois répondre aux besoins d'apprentissage de ces élèves et maintenir un climat de classe favorable pour l'ensemble du groupe.

2.10.5 OPPORTUNITÉS PERÇUES DES ENSEIGNANT·E·S

Les enseignant·e·s ne perçoivent pas uniquement l'école inclusive à travers le regard des défis, mais plusieurs recherches (Chow et al., 2023 ; Florian & Black-Hawkins, 2011 ; Jury et al., 2021) montrent qu'ils·elles y voient aussi des opportunités. Elles sont à la fois sur le plan professionnel et personnel.

Du côté des opportunités professionnelles, l'école inclusive est perçue comme un levier de transformation pédagogique (Florian & Black-Hawkins, 2011). En effet, ces auteures proposent une redéfinition du rôle de l'enseignant·e à travers le paradigme de l'école inclusive. Cette dernière ne vise pas à adapter l'enseignement à un profil d'élève standard, mais à concevoir, dès le départ, des environnements d'apprentissage pensés pour tou·te·s (Alvarez, 2024). Dans ce cadre, les enseignant·e·s perçoivent l'inclusion comme une opportunité de diversifier leurs pratiques, d'expérimenter la différenciation et la collaboration tout en renforçant la réflexivité professionnelle (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ainsi, l'école inclusive peut donc devenir un espace de recherche pédagogique et d'innovation permettant une amélioration globale de l'enseignement. Cette perception est également renforcée par la revue de Chow et ses collègues (2023) qui identifie plusieurs éléments perçus comme des opportunités favorisant l'adhésion des enseignant·e·s au projet inclusif. Ces auteures montrent notamment que le soutien institutionnel, comme la présence de spécialistes, l'accès aux ressources ou le travail d'équipe est vu comme un facteur facilitateur essentiel. Ainsi, la collaboration et le soutien professionnel sont perçus comme une opportunité. Les espaces de collaboration entre pairs, comme le co-enseignement ou les temps de concertation sont souvent cités comme des moments riches d'apprentissages professionnels et d'échange, contribuant à rompre l'isolement et à construire une culture de travail plus solidaire (Chow et al., 2023 ; Florian & Black-Hawkins, 2011).

D'un point de vue personnel, les travaux de Jury et ses collègues (2021) apportent un éclairage complémentaire en soulignant que certain·e·s enseignant·e·s perçoivent l'école inclusive comme une opportunité de changer de regard sur leur métier. Lorsque ces enseignant·e·s se sentent soutenu·e·s par l'institution et reconnu·e·s dans leur rôle, ils·elles sont plus susceptibles de considérer l'inclusion comme un processus enrichissant. Et cela à la fois pour les élèves que pour leur propre développement professionnel. Ainsi, selon ces auteur·e·s l'école inclusive apporte une opportunité de redéfinir son métier et son rapport aux élèves. Cette redéfinition du métier dépasse la simple transmission de savoirs, mais permet de mettre l'accent sur un accompagnement individualisé.

3 METHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques retenus pour mener cette recherche. Il commence par décrire le contexte dans lequel l'étude a été menée, puis présente les objectifs et les questions de recherche. Ensuite, l'approche méthodologique générale est exposée. La méthode de récolte de données est ensuite détaillée, suivie de la présentation de l'échantillon et de l'instrument utilisé. Enfin, les considérations éthiques et la méthode d'analyse des données sont expliquées.

3.1 CONTEXTUALISATION

Cette recherche s'inscrit dans un mouvement observé tant au niveau suisse que romand, où la question de l'école à visée inclusive prend de l'ampleur. Dans les cantons de Romandie, les réflexions et pratiques autour de l'inclusion scolaire ne cessent d'évoluer. Le rapport de la pédagogie spécialisée en Suisse commandé par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation, définit un cadre inclusif comme un système dans lequel les enfants à BEP participent à 80 % du temps d'école au sein d'une classe ordinaire, avec un maximum de 20 % du temps consacré à des petits groupes ou des cours individuels (Kronenberg, 2021). En Suisse, bien que les élèves à BEP passent plus de 50 % de leur temps dans des écoles ordinaires, la pleine inclusion dans laquelle le 100 % des élèves fréquentent l'école ordinaire n'a pas encore été atteinte, un objectif qui n'a encore atteint aucun pays européen. Actuellement, 94,97 % des enfants de l'école primaire en Suisse sont inscrit·e·s dans des établissements ordinaires (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024). Cependant, les mesures intégratives ou inclusives varient d'un canton à l'autre, dépendantes des structures et des politiques locales spécifiques.

En effet, dans les cantons romands, les approches de l'inclusion scolaire varient. À Fribourg, bien que la notion d'inclusion ne soit pas explicitement mentionnée dans la loi scolaire, les directives cantonales actuelles prônent une école à visée inclusive (Loi sur la scolarité obligatoire, Canton de Fribourg, 2014). À Genève aussi, la législation évolue vers une école de plus en plus inclusive, avec une loi entrée en vigueur en 2023 qui impose à chaque école primaire d'accueillir des classes inclusives (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2023). Quant au canton de Vaud, bien que le terme inclusion ne figure pas spécifiquement dans les textes législatifs, le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle met en avant l'égalité des chances et une approche globale à travers la Loi sur la pédagogie spécialisée et le projet « Concept 360° ». Ce dernier vise à renforcer l'inclusion scolaire en déployant un concept d'établissement dans chaque école d'ici fin 2023,

tout en soutenant les élèves avec des besoins spécifiques et en favorisant les meilleures pratiques éducatives dans les établissements ordinaires (État de Vaud, Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée, 2019).

Cette recherche se penche sur le canton du Valais. Ainsi, tout d'abord, la Loi sur l'enseignement spécialisé du canton du Valais stipule à l'article 60, alinéa 1, que les élèves présentant des besoins scolaires et/ou éducatifs particuliers sont soutenu·e·s par la mise en place de mesures d'aide ou d'enseignement spécialisé (Canton du Valais, 2016, art. 60, al. 1). De plus, toujours selon l'article 60, mais à l'alinéa 2, la Loi sur l'enseignement primaire précise que « les solutions intégratives et les solutions séparatives font l'objet d'une analyse individualisée, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné en tenant compte de l'environnement, de l'organisation scolaire et de l'avis des parents » (Canton du Valais, 2013, art. 60, al. 2). En d'autres termes, la décision entre une approche intégrative ou séparative est prise en fonction des besoins spécifiques de chaque élève, tout en prenant en compte divers aspects liés à son contexte. À travers cet article de loi, nous pouvons comprendre que le canton du Valais s'oriente vers une approche intégrative. Cependant, lorsque nous nous concentrons plus spécifiquement sur l'organisation de l'enseignement apporté aux élèves à BEP, l'article 64, alinéa 1 précise que « les mesures renforcées d'enseignement spécialisé sont organisées sous forme inclusive ou dans des classes ou écoles spécialisées » (Canton du Valais, 2013, art. 64, al. 1). Par conséquent, il est possible de constater que ces différentes lois témoignent du fait que les directives institutionnelles valaisannes naviguent entre les vocables d'intégration et d'inclusion.

Concernant la loi sur l'enseignement spécialisé du canton du Valais, la même conclusion peut être constatée (Canton du Valais, 2016). En effet, tout d'abord, l'article 12 définit les trois types de mesures scolaires et éducatives : les mesures d'aide, les mesures ordinaires d'enseignement spécialisé, et les mesures renforcées d'enseignement spécialisé. Puis, l'article 13 précise que les mesures d'aide incluent des soutiens pédagogiques en dehors de la classe, sans nécessairement intégrer ces élèves dans les classes ordinaires (Canton du Valais, 2016, art. 13). Ensuite, l'article 14, alinéa 1 mentionne que les mesures ordinaires d'enseignement spécialisé comme les appuis pédagogiques intégrés sont souvent organisées en regroupant les élèves dans des classes distinctes (Canton du Valais, 2016, art. 14, al. 1). L'article 22 complète cet élément en indiquant que l'appui pédagogique intégré est dispensé par des enseignant·e·s spécialisé·e·s travaillant étroitement avec les enseignant·e·s titulaires et cela sous forme individuelle, en petits groupes ou en classe, ce qui implique une certaine forme d'intégration, mais toujours avec des interventions spécifiques en dehors du cadre ordinaire (Canton du Valais, 2016, art. 22). Enfin, d'autres constatations, l'article 15, 27 et 28 précisent davantage que les mesures renforcées d'enseignement spécialisé comprennent des

classes d'adaptation et des écoles spécialisées. Ces élèves peuvent être partiellement intégrés dans les classes ordinaires (Canton du Valais, 2016, art. 15, 27, 28). Ainsi, une partie de ces mesures d'aide aux élèves à BEP sont organisées sous forme séparative, avec une tendance à recourir au vocable d'intégration même si des principes inclusifs, comme celui de l'adaptation du système à la diversité des élèves, transparaissent dans les documents institutionnels.

Un autre aspect crucial et récent à intégrer dans la contextualisation de cette recherche est l'enquête intercantonale menée par le Syndicat des Enseignant·e·s Romand·e·s (SER) et le Syndicat des Services Publics (SSP) (Syndicats des enseignant·es romand·es & Syndicat des services publics, 2024). Cette enquête examine la position des enseignant·e·s de Romandie concernant l'école inclusive. Un questionnaire a été diffusé entre le 13 novembre et le 21 décembre 2023, a rencontré un large écho, attirant près de 2500 participant·e·s. Les résultats de cette enquête révèlent un soutien qui serait mitigé pour l'école inclusive en Suisse romande : 55% des enseignant·e·s ayant répondu au questionnaire s'y montrent réfractaires, contre une petite majorité favorable. Bien que 56% jugent la présence d'élèves à BEP dans les classes ordinaires particuliers bénéfique pour ces élèves, 70,3% estiment qu'elle crée des difficultés pour les autres élèves. Les enseignant·e·s signalent des défis majeurs, notamment liés à la gestion des comportements difficiles (94,3%) et au manque de temps pour répondre aux besoins de chacun·e. Cette enquête soulève également de potentielles causes de cette résistance, 91,7% des enseignant·e·s estimant que le manque d'assistant·e·s à l'intégration ou d'enseignant·e·s spécialisé·e·s est un obstacle à la mise en place de l'école à visée inclusive. De plus, la taille des effectifs de classe est une difficulté relevée, 92,6% des enseignant·e·s étant d'accord avec le fait que la réduction des effectifs est une solution efficace pour mettre en place une école à visée inclusive. Enfin, les enseignant·e·s (98%) disent constater une augmentation significative de leur charge de travail due aux tâches administratives, la complexité de la coordination et la communication au sein des réseaux (96%). Dans la prise en compte de ces éléments, et sans volonté de les minimiser, il est important de signaler tout de même qu'il existe un potentiel biais de représentativité dans ce type de questionnaire auquel le personnel satisfait de sa situation tend souvent à plus faiblement répondre.

3.2 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Afin d'explorer les perceptions qu'ont des enseignant·e·s de l'école valaisanne vis-à-vis de l'école à visée inclusive, cette partie présente d'abord les objectifs de recherche, qui ont permis de structurer la recherche, puis les questions de recherche qui en découlent.

Objectifs de recherche :

- Comprendre les perceptions et attitudes d'enseignant·e·s de l'école primaire valaisanne vis-à-vis de l'école à visée inclusive.
- Observer comment ces enseignant·e·s distinguent ou non les concepts d'intégration et d'inclusion, et comment ces distinctions transparaissent dans leurs pratiques quotidiennes.
- Identifier les principaux défis et opportunités perçus par des enseignant·e·s dans la mise en œuvre de l'école à visée inclusive.

Ces objectifs visent à comprendre à la fois les perceptions, les pratiques et les tensions rencontrées par les enseignant·e·s dans le cadre de cette évolution de l'école en direction de l'inclusion. À partir de ces objectifs, des questions de recherche ont pu être formulées.

Questions de recherche :

- Comment des enseignant·e·s de l'école primaire valaisanne perçoivent l'école à visée inclusive ?
- Quelles sont leurs attitudes vis-à-vis de cette tendance dans un contexte cantonal où prime encore le vocable d'intégration ?
- Comment les enseignant·e·s distinguent-ils·elles les concepts d'intégration et d'inclusion ?
- Comment ces distinctions se manifestent-elles dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes ?
- Quels sont les principaux défis et les opportunités perçus par des enseignant·e·s dans la mise en œuvre d'une école à visée inclusive ?

3.3 APPROCHE METHODOLOGIQUE

Ce mémoire s'inscrit dans une approche qualitative visant à comprendre les perceptions, et leurs positionnements au travers de pratiques rapportées d'enseignantes du primaire à l'égard de l'école à visée inclusive. Cette méthode permet d'examiner en profondeur les perceptions individuelles des participant·e·s, tout en tenant compte de la complexité des phénomènes sociaux dans leur contexte. Selon Miles et Huberman (2003), l'approche qualitative favorise l'analyse détaillée des récits, en captant les nuances propres à chaque situation. De son côté, Paillé (2011) décrit la recherche qualitative comme une méthode de proximité cherchant à comprendre les phénomènes du point de vue des participant·e·s.

Dans cette perspective, la recherche adopte une posture compréhensive telle que définie par Charmillot et Dayer (2007). Il s'agit de mettre en lumière les significations que les enseignantes attribuent à leurs pratiques et de comprendre leurs perceptions, en prenant en compte leur implication dans les dynamiques sociales, culturelles et institutionnelles autour de l'école. L'analyse vise à dégager la logique individuelle et collective des pratiques en s'intéressant à la manière dont les enseignant·e·s se questionnent, interprètent et construisent leur rapport à l'inclusion scolaire.

La recherche adoptée dans ce mémoire suit une logique principalement inductive, ce qui signifie que les idées et les catégories d'analyse émergent progressivement à partir des données recueillies, plutôt que d'être définies à l'avance. En d'autres termes, ce sont les propos des enseignantes interrogées qui guident la construction de l'analyse. Cependant, comme le précisent Anadón et Guillemette (2007), la recherche qualitative ne suit pas uniquement et seulement un raisonnement inductif. Elle peut aussi inclure des moments déductifs, lorsque certaines idées théoriques sont mobilisées pour interpréter les données. Il est aussi possible de faire recours à une logique abductive, lorsqu'une réflexion plus intuitive permet de proposer de nouvelles interprétations en faisant des liens entre les propos recueillis et des éléments théoriques. Ainsi, selon ces auteur·e·s ce va-et-vient constant entre le terrain, l'analyse et la théorie rend la démarche souple et riche. Cela permet de mieux saisir la complexité des réalités sociales, en restant fidèle aux significations que les participant·e·s rapportent, tout en les situant dans un cadre de compréhension plus large.

3.4 MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES

Pour récolter les données utiles à ce questionnaire, la méthode de l'entretien semi-directif a été choisie afin de recueillir les données sur le terrain. Ce choix repose sur la volonté de co-construire le sens à travers le dialogue, en laissant une large place à l'expression des avis laissant dégager les perceptions des enseignantes (Charmillot & Dayer, 2007).

Ce type d'entretien consiste à prévoir et formuler quelques questions ouvertes afin d'orienter l'échange, mais tout en laissant parler la personne questionnée et en s'adaptant à la discussion (Boutin, 2018). Cette approche qualitative s'ancre dans une logique compréhensive. En effet, la réalisation d'entretiens semi-directifs met davantage l'accent sur la compréhension des étapes, des actions et des dynamiques en jeu, plutôt que de chercher à identifier les raisons précises ou les causes directes qui expliquent ce phénomène (Imbert, 2010). Ainsi, dans cette recherche l'objectif est de décrire et comprendre les représentations des enseignant·e·s vis-à-vis de l'école inclusive et la complexité de ce qui les fonde, sans se limiter à vouloir en dégager des causes isolées.

De plus, cette méthode permet de centrer le discours des interviewé·e·s tout en leur laissant une certaine liberté. Cette technique permet à la personne de se sentir à l'aise et d'expliquer des éléments plus pertinents. Lors de l'entretien, il est très important de créer un climat agréable et de confiance. Il est favorable de casser la hiérarchie interviewer- interviewé (Kaufmann, 1996). Nous avons choisi cette méthode, car notre mémoire souhaite découvrir des points de vue différents. Il est donc nécessaire de laisser exprimer les avis des personnes sélectionnées. Puis, cette recherche mobilise une démarche inductive au niveau de la conduite de l'entretien (Imbert, 2010), c'est-à-dire qu'elle permet une compréhension progressive du phénomène à mesure que l'échange se construit. Cette posture implique que les informations émergent au fil du discours de l'interviewé·e, plutôt que d'être prédéterminées par un cadre rigide. Toujours selon cette auteure, cette progression souple permet au chercheur·se de revenir sur certains éléments, d'en explorer de nouveaux, voire d'adapter ou reformuler des questions au fil de l'entretien, dans le but de mieux appréhender les différentes dimensions du sujet.

3.5 ÉCHANTILLON

Dans le cadre de cette recherche, huit enseignantes ont été sélectionnées en fonction des critères liés aux objectifs de l'étude. Le but n'est pas de rechercher une représentativité, mais d'assurer une certaine uniformité des profils tout en collectant des expériences suffisamment diverses pour approfondir la compréhension des perceptions concernant l'éducation inclusive. Bien que le groupe de participantes soit exclusivement composé de femmes, le genre n'a pas été un critère de sélection dans cette recherche. La participation était ouverte à toute personne répondant aux critères définis. Il se trouve que seules des enseignantes ont accepté de participer à la recherche, ce qui explique la composition exclusivement féminine de l'échantillon.

Premièrement, toutes les participantes enseignent en 3H et/ou 4H. Ce niveau a été choisi de manière intentionnelle, car il correspond à un moment clé dans le parcours scolaire. En effet, les élèves y développent leurs premiers repères dans un cadre structurant, mais encore très enfantin. Dans ces degrés, les pratiques pédagogiques laissent souvent plus de place à l'accompagnement individualisé.

Deuxièmement, chaque enseignante est diplômée d'une Haute École Pédagogique (HEP) ou formation équivalente et possède au moins trois ans d'expérience professionnelle. Comme vu précédemment, la formation est une condition essentielle de la mise en œuvre de l'école inclusive (Fortier et al., 2018) et peut influencer fortement les attitudes (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011 ; Desombre et al., 2021 ; Mentel et al., 2024), ainsi il est important que l'ensemble de l'échantillon ait une même base de formation. Le critère du seuil de trois ans d'expérience est ici considéré comme un équilibre pertinent. Il permet d'avoir suffisamment de recul pour réfléchir à ses pratiques, tout en restant proche de la formation initiale.

Enfin, toutes les enseignantes travaillent dans des établissements situés à Martigny, en Valais. Les politiques locales, les ressources disponibles ou encore les dynamiques d'équipe influencent directement la manière dont l'inclusion est perçue et mise en œuvre (Desombre et al., 2021; Mentel et al., 2024). Ainsi, interroger des enseignantes évoluant dans un même environnement permet d'identifier des convergences, mais aussi des tensions autour de cette notion.

Le tableau ci-dessous présente les critères retenus pour constituer l'échantillon de cette recherche, afin d'assurer une certaine homogénéité tout en garantissant une diversité d'expériences pertinentes.

Tableau 1 :

Critères de l'échantillon

Critères	Exigences
Niveau d'enseignement	3H et/ou 4H
Formation	Diplôme HEP ou équivalent
Expérience professionnelle	Minimum 3 ans d'enseignement
Contexte géographique	Enseignement dans les Écoles de Martigny

Le tableau suivant présente les profils des enseignantes interrogées, en précisant leur expérience professionnelle, le degré enseigné actuellement ainsi que leur formation initiale. Ces éléments permettent de situer chaque participante dans son contexte professionnel.

Tableau 2 :

Profils des enseignantes

Enseignantes	Années d'enseignement	Degré d'enseignement actuel	Formation suivie
Ens. 1	15 ans	4H	Formation à la HEP/VS
Ens. 2	7 ans	4H	Formation à la HEP/VS
Ens. 3	10 ans	3H	Formation à la HEP/VS
Ens. 4	5 ans	3H	Formation à la HEP/VS
Ens. 5	13 ans	3H	Formation à la HEP/VS
Ens. 6	18 ans	4H	Formation à la HEP à Genève
Ens. 7	10 ans	4H	Formation à la HEP/VS
Ens. 8	10 ans	3H	Formation à la HEP/VS

3.6 INSTRUMENT

D'un point de vue procédural, l'entretien semi-directif repose sur un guide d'entretien structuré autour de questions ouvertes, suffisamment larges pour laisser place à l'expression personnelle, tout en cadrant l'entretien. Des relances sont prévues afin d'enrichir les réponses et d'approfondir certaines thématiques en lien avec les objectifs de recherche. Toutefois, comme le souligne Berthier (2004) ce guide doit être respecté pour que l'entretien conserve son caractère semi-directif sinon il risquerait de basculer vers une simple conversation libre, ce qui ne permettrait pas de produire des données exploitables dans le cadre de cette méthodologie. Un guide d'entretien (voir l'Annexe 4) permettra d'approfondir certains aspects de l'entretien tout en suivant une ligne directrice prédéfinie. Les données récoltées ici seront donc qualitatives et issues d'un entretien semi-dirigé.

Cet outil de recherche qualitatif vise à recueillir, dans cette recherche, les perceptions et positionnements des enseignant·e·s sur l'école à visée inclusive. Ce guide d'entretien semi-directif est structuré en cinq chapitres distincts, permettant d'explorer en profondeur les perceptions de l'inclusion scolaire et les pratiques des enseignantes de cette recherche. La première partie pose le cadre de l'entretien, avec des remerciements, une explication des objectifs de la recherche et la signature du consentement éclairé. Elle vise à instaurer un climat de confiance et à garantir la clarté des enjeux pour la participante. La deuxième partie est consacrée à l'expérience professionnelle des enseignantes. Elle explore leur parcours, leur formation ainsi que leur ancienneté. Ces éléments permettent de contextualiser les discours recueillis. Le troisième chapitre porte sur les perceptions de l'inclusion. Les enseignantes sont invitées à exprimer leur vision de l'école inclusive, à décrire leurs pratiques pédagogiques et à évoquer les ajustements qu'elles mettent en œuvre en classe. Cette partie aborde également la collaboration avec les enseignant·e·s spécialisé·e·s. La quatrième partie vise à explorer la compréhension des notions d'inclusion et d'intégration. Les enseignantes sont invitées à distinguer ces deux concepts. La cinquième partie s'intéresse aux défis et opportunités perçus. Elle permet de recueillir les obstacles rencontrés. Enfin, une ouverture est faite sur les perspectives d'évolution du système éducatif en matière d'inclusion. L'entretien se conclut par une phase libre ce qui permet aux participantes d'ajouter des éléments non abordés ou de formuler une réflexion personnelle sur le sujet. Cette structure a pour but de croiser les dimensions personnelles, pratiques et institutionnelles de l'inclusion scolaire, tout en s'adaptant aux enseignantes interrogées.

3.7 CONSIDERATIONS ETHIQUES

Lors des rencontres avec les participantes, une intention particulièrement a été mise sur la transparence et l'explication détaillée des objectifs de la recherche ainsi que des modalités de participation. Pour officialiser cet engagement éthique, chaque enseignante a signé un document de consentement informé (voir l'Annexe 5). Ce dernier indiquait les objectifs de l'étude, les modalités d'exploitation des données et les précautions relatives à la confidentialité. Ainsi, les participantes ont donné leur consentement pour l'utilisation des enregistrements dans le cadre de cette étude, à condition qu'aucune information ne permette leur identification explicite ou implicite.

Au cours de l'analyse des données et de la présentation des résultats, un soin particulier a été apporté à la préservation de l'anonymat des participantes. Plusieurs mesures de précaution ont été instaurées à cet effet. Toutes les informations nominatives ont été effacées et des numéros ont été donnés aux enseignantes afin d'assurer l'anonymat. Par ailleurs, certaines informations contextuelles ont été délibérément exclues pour éviter toute identification éventuelle (Boutin, 2018).

3.8 ANALYSE DES DONNEES

La procédure d'analyse choisie est une méthode qualitative d'analyse de contenu. Cette dernière est définie par Bardin et Mucchielli (2013) comme suit : « On désigne généralement sous le terme d'analyse de contenu : l'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description de contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence relative aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (p.43). Selon ces mêmes auteur·e·s, cette méthode permet compréhension et interprétation du discours et des différents éléments mis en évidence dans le texte. De manière plus précise, une méthode d'analyse de contenu spécifique est entreprise. En effet, la réalisation d'une analyse catégorielle de contenu a été effectuée. Selon L'Écuyer (1990), cette méthode consiste à réduire un ensemble de données textuelles en un petit nombre de catégories distinctes et significatives. Cette méthode permet de découvrir des structures sous-jacentes, des tendances et des motifs dans les données textuelles, ainsi que de comprendre les attitudes, les opinions et les croyances des personnes qui ont produit le contenu. Dans cette recherche, il sera ainsi question de regrouper de portions du discours par analogie de sens dans des catégories. Ces dernières devront être strictement en lien avec notre question de recherche afin de répondre aux critères de qualité des catégories et de la recherche.

La méthode d'analyse qualitative proposée par L'Écuyer (1990) s'organise en plusieurs étapes successives. En effet, chaque étape apporte une structuration aux données. En premier, une lecture préliminaire des données a pour but de découvrir le corpus en le lisant plusieurs fois afin d'en dégager une vue d'ensemble. Cette étape permet de repérer les premières idées en constituant une liste de code. Ensuite, la définition des unités de sens implique d'aller au-delà de la compréhension globale du texte en sélectionnant des segments de contenu comme de mots, des groupes de mots ou des phrases précis. Ces éléments sont regroupés par thème afin de mieux en comprendre la signification et les liens avec la question de recherche. Puis, la description des données consiste à présenter les résultats sous forme de tableaux, graphiques ou cartes conceptuelles qui détaillent les unités de sens au sein de chaque catégorie. Cela permet de visualiser les relations entre les thèmes et d'identifier des tendances dominantes. Enfin, l'interprétation des données relie les résultats de l'analyse aux cadres théoriques ce qui permet ainsi d'atteindre une compréhension plus profonde des phénomènes étudiés et de répondre aux questions de recherche initiales.

4 PRESENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'étude en suivant les grandes thématiques identifiées, sans les organiser question par question. Les questions de recherche sont traitées de manière transversale, à travers deux axes principaux, tels que synthétisés dans le tableau récapitulatif des résultats (voir Annexe 3).

Le premier axe porte sur les perceptions des enseignantes vis-à-vis de l'école inclusive, dans le but de mieux comprendre leurs représentations, leurs expériences et leurs positions envers ce paradigme. Il aborde également la distinction conceptuelle qu'elles établissent entre intégration et inclusion. Les sous-sections explorent notamment leur volonté d'inclure tous·tes les élèves, les limites perçues de cette démarche, les tensions entre l'idéal et la réalité, ainsi que l'évolution de leur vision de l'école. Cette analyse met en lumière les nuances qu'elles apportent selon les besoins des élèves, leur compréhension des notions d'intégration et d'inclusion, ainsi que les implications personnelles et professionnelles que peut représenter une école à visée inclusive.

Le second axe est centré sur le regard des enseignantes sur leurs pratiques concrètes en lien avec l'école inclusive. L'analyse repose sur leurs descriptions de pratiques, les obstacles rencontrés et les opportunités perçues. Les résultats permettent d'identifier les pratiques mises en œuvre sur le terrain. Par ailleurs, les enseignantes évoquent les principaux défis liés à l'inclusion, ainsi que les leviers et bénéfices potentiels qu'elles identifient. Ces éléments offrent un éclairage précieux sur la manière dont l'école inclusive est vécue et construite au quotidien dans les classes.

4.1 PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTES VIS-A-VIS DE L'ECOLE INCLUSIVE

4.1.1 DISTINCTION CONCEPTUELLE ENTRE INTEGRATION ET INCLUSION

Une majorité des enseignantes ont une vision systémique de l'inclusion, en considérant l'inclusion comme une transformation globale du système éducatif. Pour elles l'inclusion ne se limite pas à accueillir un élève dans une classe, mais implique une réorganisation profonde des pratiques pédagogiques et des structures scolaires. Pour ces enseignantes, inclure un·e élève ne se limite pas à l'accueillir dans une classe ordinaire : « *Inclusion, c'est un enfant qui vient à 100 % dans la classe et qui est tout le temps là* » (Ens.2, L.262). Cela suppose une réorganisation des pratiques pédagogiques et un environnement pensé pour permettre à tous·tes les élèves, quelles que soient leurs particularités de participer pleinement à la vie de la classe. Comme le formule une autre enseignante : « *L'inclusion, tu as ta classe, c'est vraiment tes 24 élèves avec tes élèves CPS [Centre Pédagogique Spécialisé] à l'intérieur avec toutes leurs particularités.* » (Ens.4, L.284).

Ces enseignantes mettent en avant l'idée que l'inclusion doit être pensée en amont dans la conception même du cadre scolaire, afin d'éviter que certain·e·s élèves ne soient simplement ajouté·e·s sans réelles adaptations et donc de permettre à tous·tes les élèves, quelles que soient leurs spécificités de participer pleinement à la vie de la classe.

De son côté, l'intégration est perçue par la majorité des enseignantes comme une démarche plus limitée qui ne modifie pas nécessairement l'ensemble du système éducatif. Elles soulignent que dans de nombreux cas les élèves intégré·e·s continuent à suivre un programme différent ou à travailler de manière plus séparée du reste de la classe en réalisant des exercices en autonomie, mais ainsi sans être pleinement inclu·e·s au groupe-classe. Pour ces enseignantes, l'intégration se rapproche d'une coexistence où l'élève est physiquement présent·e dans la classe, mais sans une inclusion totale dans les apprentissages et les interactions sociales. Ainsi, pour la majorité des enseignantes l'intégration est perçue comme un processus où l'élève doit s'adapter au cadre existant plutôt que l'inverse. Ces enseignantes expliquent que l'intégration signifie placer un élève dans une classe ordinaire sans modifier fondamentalement les méthodes d'enseignement ou les attentes scolaires. L'élève peut ainsi être physiquement inclus·e·s, mais avec peu d'ajustements, ce qui peut limiter sa réelle participation aux apprentissages et aux interactions sociales. Une enseignante résume ces propos : « *Intégration, je vois plus ça, il vient, l'élève vient, il prend ce qu'il prend. Et puis ben, c'est un peu, j'ai cette sensation de voyageurs un peu. Il vient un petit moment, puis après il part. Inclusion, je verrai plus, il est là, il participe à la vie de classe, il fait partie.* » (Ens.3, L.199)

La majorité des enseignantes expliquent que l'inclusion et l'intégration sont deux processus distincts, mais qui peuvent coexister en fonction des besoins des élèves. Elles estiment que, bien que l'inclusion vise à adapter le cadre scolaire à tous·tes les élèves, il peut être nécessaire dans certains cas, comme par exemple des élèves présentant des troubles du comportement graves (violence, cris, morsures), des handicaps lourds nécessitant un accompagnement constant, des situations médicales complexes comme le diabète, d'avoir des approches plus ciblées, où certains élèves bénéficient de mesures d'intégration spécifiques sans transformation complète du système. Comme l'illustre une enseignante : « *Mais c'était un enfant qui, en plus de mouiller, puis cracher, crier, taper, hurler, bousculer les autres mordait les autres se mordait lui-même, mordait les enseignantes. C'était quand même très, très compliqué. Puis on a tous dit que oui, il vient à l'école, mais peut-être que ce n'était pas adapté pour lui.* » (Ens.2, L.103)

Ainsi, dans l'ensemble, les enseignantes s'accordent à différencier l'intégration et l'inclusion. Les enseignantes voient l'inclusion comme un changement systémique impliquant un changement des pratiques éducatives. Tandis que l'intégration est largement perçue comme une approche où l'élève doit se conformer au cadre existant, sans que celui-ci ne soit

véritablement modifié pour répondre à ses besoins. Toutefois, une petite majorité reconnaît que la distinction reste théorique et que, dans la réalité de la classe, les deux notions se confondent souvent et coexistent. L'origine de cette compréhension ne semble pas toujours provenir directement de la formation initiale. Certaines enseignantes se rappellent avoir abordé les notions d'inclusion et d'intégration à la HEP, mais souvent de manière ponctuelle ou indirecte, notamment à travers des cours sur les troubles d'apprentissage. D'autres indiquent ne pas avoir reçu de formation spécifique sur le sujet. Pour beaucoup, cette distinction s'est surtout construite avec l'expérience professionnelle, en lien avec les situations concrètes vécues en classe et les échanges avec les collègues. Si cette vision est généralement en accord avec les définitions théoriques, plusieurs enseignantes soulignent que la distinction entre inclusion et intégration reste difficile à appliquer dans la réalité du terrain. « *Alors, en théorie, je sais ce que c'est, l'intégration et l'inclusion. En pratique, c'est, peut-être un peu plus compliqué à distinguer.* » (Ens.1, L.167) De ce fait, ces divergences reflètent les différents niveaux de mise en œuvre de l'inclusion et soulignent les défis encore présents pour passer d'une simple intégration des élèves à une véritable inclusion scolaire.

4.1.2 REGARD CRITIQUE SUR LES TENSIONS STRUCTURELLES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE VALAISANNE

Si les enseignantes s'accordent globalement à différencier les concepts d'intégration et d'inclusion, cette distinction théorique se heurte dans la pratique des écoles valaisannes à une réalité plus incertaine. En effet, la majorité des enseignantes interrogées s'accordent à dire que les écoles valaisannes fonctionnent davantage selon un modèle intégratif que réellement inclusif, tout en essayant d'inclure. Pour elles, les élèves à BEP sont effectivement présent·e·s dans les classes ordinaires, mais suivent souvent un fonctionnement parallèle ou reçoivent un accompagnement qui les distingue du reste du groupe. Une enseignante illustre clairement cette distinction : « *Plutôt dans l'intégration. [...] Les enfants sont parfois en classe, parfois dans une structure autre.* » (Ens.2, L.271). À travers ces mots, il est possible de comprendre que l'école valaisanne accueille, mais n'inclut pas toujours pleinement. La scolarisation est fragmentée par des pratiques différenciées qui ne sont pas systématiques, et les mesures d'aide restent ponctuelles.

D'ailleurs, dans plusieurs discours d'enseignantes, nous retrouvons, le fait que l'élève à BEP soit intégré·e physiquement sans que cela s'accompagne d'un réel ajustement des objectifs pédagogiques ou de l'organisation scolaire dans son ensemble. Si quelques-unes des enseignantes reconnaissent des efforts engagés pour aller vers une école plus inclusive, elles précisent que ces démarches restent dispersées, dépendantes des ressources disponibles et rarement inscrites dans un projet cohérent. Comme le résume une enseignante : « *L'état du*

Valais pour moi se vante d'avoir une école inclusive, mais on n'a pas vraiment une école inclusive parce qu'on a quand même des structures pour les enfants vraiment compliqué·e·s. Certes, il n'y a pas assez de place et a pas assez de structures disponibles, mais on a quand même des structures à part où les enfants peuvent aller. Donc je pense qu'on fait un peu un mic mac aussi de tout ça. » (Ens.7, L.227). Ce décalage entre les discours institutionnels et les réalités de terrain sont vécus comme une forme de dissonance. Une autre enseignante exprime ce paradoxe avec force : *« Alors d'un côté, on la dit inclusive, et de l'autre côté, on nous demande qu'ils sachent tous lire le même texte le même jour à la même heure. [...] Pour moi, ce n'est pas ça, c'est antinomique. »* (Ens.6, L.72) À travers ces propos, elle dénonce une tension structurelle au cœur même du système éducatif valaisan.

Un autre élément d'analyse de ces résultats repose sur la vision même que les enseignantes ont de l'école inclusive. Il semble que la distinction entre les concepts d'inclusion et d'intégration, bien que compris au niveau théorique par les enseignantes, demeure floue lors de leur application. En effet, plusieurs discours laissent entendre que l'inclusion serait la diminution des exigences pédagogiques vis-à-vis des élèves à BEP en adaptant les objectifs pédagogiques. *« Pour moi, l'inclusion, c'est donner les mêmes chances à tout le monde et des fois on est obligée de baisser nos exigences pour inclure tout le monde. »* (Ens.7, L.178) Ce discours révèle ainsi en réalité une représentation partielle de l'école inclusive, qui ne diminue pas les exigences, mais change plutôt les conditions d'enseignement pour tous·tes les élèves. De plus, *« Pour moi, une école inclusive, c'est que chacun avance à son rythme. Donc il n'y a plus forcément de degrés. Il n'y a plus forcément de redoublement. »* (Ens.7, L.243). Cette manière de percevoir l'école inclusive paraît bienveillante, mais elle peut être questionnée. En se concentrant uniquement sur le fait que chacun·e avance à son rythme, elle risque de mettre de côté l'idée que tous·tes les élèves doivent pouvoir atteindre des objectifs communs. Cela peut conduire à une inclusion de façade, où l'on s'adapte à chacun·e sans chercher à faire progresser tout le monde vers les mêmes savoirs.

De plus, la majorité des enseignantes interrogées a un doute quant à la faisabilité de l'école inclusive dans le contexte scolaire actuel. L'inclusion apparaît alors comme un idéal, certes porteur de sens, mais difficile à mettre en œuvre de manière systématique et équitable. Une enseignante résume ce paradoxe en déclarant : *« Pour moi, c'est une bonne chose dans l'idéal, mais il y a trop de cas où ça ne marche pas. Il faudrait peut-être repenser comment on fait l'inclusion pour que ce soit vraiment efficace. »* (Ens.6, L.26). Ce propos met en lumière le glissement de l'adhésion théorique vers une remise en question pratique, marquée par les limites structurelles du terrain et une représentation partielle de l'école inclusive.

L'un des freins les plus soulignés par l'ensemble des enseignantes est l'insuffisance de moyens. Ce manque de ressources concerne aussi bien le personnel, la formation, le matériel

que le temps disponible. Ces éléments sont jugés largement insuffisants pour accompagner efficacement l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette contrainte revient avec insistance dans les propos des participantes. « *Je suis d'accord avec l'idée. Je trouve que c'est bien d'aller vers plus d'inclusion, mais il faut qu'on nous donne les moyens. Sinon, ça devient juste une théorie, et ça ne marche pas dans la réalité.* » (Ens.3, L.77). Cette phrase, récurrente sous différentes formes, souligne que selon les enseignantes, sans investissement à la hauteur, les ambitions inclusives risquent de rester au stade du discours.

Au-delà du manque de ressources, les enseignantes décrivent un système où le soutien institutionnel est perçu comme faible. Plusieurs d'entre elles perçoivent que l'inclusion, telle qu'elle est pensée aujourd'hui, repose principalement sur les enseignant·e·s et sans un accompagnement solide de la part des autorités scolaires. Elles regrettent un écart entre les injonctions politiques et la réalité de leur métier. « *Ils veulent que tout le monde aille à l'école, mais ils ne te donnent pas toutes les aides nécessaires.* » (Ens.4, L.319). Ce décalage ressenti engendre un sentiment de frustration. Elles ont la sensation de devoir faire face seules à des situations de plus en plus complexes, sans les outils ni l'encadrement nécessaire pour répondre efficacement aux besoins de leurs élèves.

Selon ces résultats, ce manque d'appui ne se limite pas aux aspects matériels. Il englobe également un manque perçu de reconnaissance du travail effectué, l'absence de concertation structurée et de décharges horaires pour permettre une réelle différenciation et collaboration. Certaines enseignantes soulignent la charge des démarches administratives nécessaires pour obtenir des aides, et expriment un fort sentiment d'isolement lorsqu'elles ne parviennent pas à y accéder. Ce climat peut contribuer à renforcer un sentiment d'impuissance. « *Et après, je trouve qu'on est vite épuisé, avec l'admin et les réunions, ça devient vite trop.* » (Ens.7, L.222) Pour plusieurs d'entre elles, l'inclusion n'est pas impossible, mais elle demande une redéfinition en profondeur du fonctionnement de l'école.

Enfin, plusieurs enseignantes mettent en avant un autre point de tension : le manque d'alignement entre les objectifs inclusifs et certaines logiques à leurs yeux encore très normatifs de l'institution scolaire. Par exemple, les évaluations standardisées sont perçues comme incompatibles avec les principes de l'inclusion. Cela crée une forme de dissonance entre ce qui est demandé aux enseignantes et ce qu'elles peuvent concrètement mettre en place dans leurs classes. « *Ils doivent tous faire les mêmes calculs le même jour, à la même heure, je pense aux épreuves cantonales, par exemple, pour moi, c'est antinomique, ça ne va pas ensemble.* » (Ens.6, L.73)

Ainsi, Les propos recueillis montrent que les enseignantes perçoivent une réalité encore largement marquée par des logiques intégratives. Les normes institutionnelles sont perçues

comme étant rigides avec des dispositifs parallèles et des moyens limités. De ce fait, l'école valaisanne semble, à leurs yeux, évoluer entre ambitions inclusives et pratiques intégratives. Cependant, ces constats révèlent aussi une compréhension partielle de l'école inclusive de la part des enseignantes elles-mêmes. Dans plusieurs entretiens, l'inclusion est implicitement associée à un abaissement des objectifs pédagogiques pour les élèves à BEP, alors même que le principe de base de l'école inclusive repose sur l'adaptation du cadre d'enseignement. Cette vision limitée de l'inclusion peut contribuer à expliquer les résistances exprimées, ainsi que les critiques formulées à l'égard d'un système perçu comme encore trop intégratif, insuffisamment soutenu en moyens et en accompagnement.

4.1.3 VOLONTE PARTAGEE D'INCLURE TOUS·TES LES ELEVES

À travers leurs descriptions, les enseignantes présentent un modèle scolaire cantonal encore largement fondé sur une logique intégrative. Toutefois, au-delà des constats sur le système et de certaines contradictions dans leurs discours, les enseignantes partagent une forte conviction d'inclusion. La majorité des enseignantes interrogées expriment une forte volonté d'inclure tous·tes les élèves, quelle que soit la nature de leurs difficultés. Pour elles, il ne s'agit pas uniquement d'un objectif pédagogique, mais d'un principe fondamental qui rejoint une certaine vision de la société. L'école est perçue comme un lieu devant refléter les valeurs de justice, d'équité et d'acceptation. Comme l'affirme une enseignante : « *Tous les enfants ont le droit d'être à l'école. Je pense tout de suite aux enfants en situation de handicap qui sont dans des classes avec des élèves ordinaires bien en premier, mais chacun à de la valeur.* » (Ens.2, L.20). Cette reconnaissance du droit à l'éducation pour tous·tes est centrale dans les discours recueillis.

De plus, cette volonté ne se limite pas à une posture bienveillante. Elle s'ancre dans une représentation de l'école comme espace de cohabitation et de vivre-ensemble. La majorité des enseignantes perçoivent l'école inclusive comme une évidence en ne laissant aucun·e enfant de côté. Une enseignante affirme : « *Une école où tout le monde peut être intégré, peu importe ses difficultés, que ce soit scolaire, comportementales ou autre. L'idée, c'est que personne ne soit laissé de côté.* » (Ens.1, L.26). Ces propos traduisent un engagement à penser l'accueil de la diversité comme constitutif du rôle même de l'enseignant·e, et non comme une mission secondaire.

L'inclusion est aussi perçue par toutes les enseignantes comme une normalité à laquelle l'école doit répondre. Une enseignante relate « *Tout le monde, malgré ces difficultés, tout le monde, quand je dis tout le monde, ce n'est vraiment pas seulement des difficultés scolaires ou comportementales, mais tous même des handicaps.* » (Ens.3, L.29). Cette insistance sur l'ensemble renforce l'idée d'une école qui ne fait pas de tri qui n'écarte pas non plus, mais qui

accueille en adaptant autant que possible son fonctionnement aux besoins de chacun·e. Plusieurs enseignantes affirment d'ailleurs ne pas se poser la question de savoir si un élève « doit » être en classe : « *Je me suis toujours dit, évidemment chaque enfant a le droit d'aller à l'école, qu'importe son problème, ce n'est pas ça la question, il est comme il est, il a sa place.* » (Ens.2, L.85).

Une petite majorité des enseignantes va jusqu'à souligner que l'école inclusive représente un progrès difficile à remettre en question. L'une d'elles dit : « *On a quand même fait un sacré bon en avant pour revenir en arrière, ce serait un peu un peu dur* » (Ens.4, L.464). Cette phrase traduit une adhésion au principe d'inclusion, vue comme une avancée à protéger.

Ainsi, les propos recueillis mettent en lumière une volonté largement partagée d'offrir à chaque élève une place dans l'école ordinaire, quelles que soient ses caractéristiques. Cette posture repose sur une conviction profonde, l'école inclusive ne doit pas être perçue comme une faveur ou une exception, mais comme une évidence éthique et éducative.

4.1.4 CONTRAINTE D'ADAPTATION DES PRINCIPES INCLUSIFS AUX LIMITES STRUCTURELLES

En effet, si les valeurs inclusives sont globalement reconnues, leur application soulève des doutes chez certaines enseignantes qui demandent des ajustements selon les situations. C'est dans cette tension entre principe et réalité que s'inscrivent les réflexions sur les contraintes d'adaptation. Parmi les enseignantes interrogées, une petite majorité considère que l'inclusion, bien que porteuse de valeurs fortes, ne peut pas être appliquée de manière uniforme à tous·tes les élèves. Ces enseignantes insistent sur le fait que chaque enfant a des besoins spécifiques, et que l'école inclusive, telle qu'elle est pensée actuellement, ne répond pas toujours de manière optimale aux situations les plus complexes. À leurs yeux, l'inclusion doit rester un principe souple, ajustable selon les profils des élèves et les ressources disponibles.

Certaines enseignantes expriment la conviction que, dans certains cas, le cadre de l'école ordinaire n'est tout simplement pas adapté. Par exemple, lorsqu'un·e élève présente des troubles comportementaux importants, ou nécessite un suivi médical régulier, plusieurs enseignantes estiment que le milieu scolaire standard atteint ses limites. Comme l'exprime une enseignante : « *Je suis assez à me dire qu'il y a quand même des enfants qui ont besoin d'une structure spécifique et qui ont besoin d'un accompagnement spécifique et que l'école publique ne peut pas leur donner ça.* » (Ens.7, L.204)

Ce type de témoignage ne rejette pas l'idée d'une école ouverte à tous·tes, mais met en lumière une adhésion partielle aux principes d'inclusion influencée par une réalité du terrain et

leurs représentations de l'école inclusive. Il apparaît que ces enseignantes souhaitent inclure, mais sans que cela se fasse au détriment du bien-être de l'élève concerné-e ni de l'équilibre du groupe-classe. Une autre enseignante aborde cette tension en insistant sur la nécessité d'éviter l'application rigide du principe d'inclusion « *Mais je pense que si on voit que ça ne fonctionne pas l'inclusion, il ne faut pas mordicus rester là-dessus. Et puis dans ce cas-là, ce serait de créer quelque chose à part qui correspond au besoin de l'enfant.* » (Ens.8, L.318). Ces propos révèlent une posture pragmatique dans laquelle l'inclusion reste une finalité souhaitable, mais pas toujours réalisable au vu des ajustements actuellement possibles. Pour ces enseignantes, une inclusion réussie repose sur la capacité du système à offrir des alternatives, lorsque le cadre classique n'est plus en mesure de répondre aux exigences d'un élève.

Ces propos révèlent une tension importante entre l'adhésion de principe à l'école inclusive et sa mise en œuvre concrète dans les pratiques quotidiennes. En effet, même si les enseignantes expriment globalement une volonté forte d'accueillir tous-tes les élèves et partagent les valeurs d'équité et de justice sociale qui fondent ce modèle, leurs discours laissent apparaître des doutes, des hésitations, voire des remises en question sur les modalités concrètes de sa réalisation. En effet, le fait que certaines enseignantes insistent sur la nécessité d'aménager des exceptions, de prévoir des structures parallèles souligne que l'inclusion est parfois pensée non comme une transformation systémique de l'école, mais comme une modalité parmi d'autres, applicable sous certaines conditions, ce qui reflète une compréhension partielle de ses fondements. « *Et puis dans ce cas-là, ce serait de l'autre technique, ce serait de créer quelque chose d'à part qui correspond aux besoins de l'enfant. Et du coup, ce ne serait pas l'inclusion et ni l'intégration, ce serait, je ne connais pas le mot [...] une institution spécialisée.* » (Ens.8, L.320). À travers ces propos, il est possible de comprendre que cette enseignante trouve une nécessité au vu des limites structurelles de l'école pour des pratiques séparatives. Ces nuances permettent aussi de mieux comprendre que certaines enseignantes n'ont pas nécessairement une vision complète de ce que l'école inclusive implique réellement. Plusieurs propos recueillis dans les entretiens vont en ce sens. « *Alors, en théorie, je sais ce que c'est, l'intégration d'inclusion. En pratique, c'est, peut-être un peu plus compliquée à distinguer* » (Ens.1, L.167). Cette remarque souligne que si les termes sont connus, leur application concrète reste floue ou ambivalente.

Ainsi, les propos recueillis révèlent qu'un flou persiste quant à la compréhension de ce qu'implique réellement l'école inclusive. Si les enseignantes expriment globalement une adhésion aux valeurs sociales, deux types de discours distincts peuvent être identifiés concernant sa mise en œuvre. D'une part, la majorité des enseignantes adopte un positionnement critique à l'égard des conditions structurelles actuelles, soulignant que le

manque de moyens humains, de temps, de formation et de soutien institutionnel rend difficile l'application concrète de l'inclusion dans leur quotidien professionnel. Pour ces enseignantes, les dispositifs séparatifs ne remettent pas en cause le principe d'une école inclusive, mais apparaissent comme des solutions par conséquence des limites du système scolaire actuel. D'autre part, une minorité d'enseignantes adopte un discours plus résigné ou restrictif, considérant que certain·e·s élèves en raison de troubles jugés trop lourds ne peuvent pas être scolarisés dans une classe ordinaire et cela indépendamment des conditions structurelles. Par exemple : « *Je suis assez à me dire que qu'il y a quand même des enfants qui ont besoin d'une structure spécifique et qui ont besoin d'un accompagnement spécifique et que l'école publique ne peut pas leur donner ça.* » (Ens.7, L.202). Cette position traduit une compréhension partielle ou ambiguë de l'inclusion, qui n'est plus perçue comme un cadre devant s'adapter à tous·tes les élèves, mais comme une option parmi d'autres.

4.1.5 NECESSITE D'UNE TRANSFORMATION STRUCTURELLE DE L'ECOLE

Cette adhésion partielle au modèle inclusif, marquée par des ajustements ou des réserves en fonction des situations, ne signifie pas pour autant un rejet de ses fondements. En effet, la majorité des enseignantes expriment que l'inclusion ne pourra être mise en œuvre que si une transformation en profondeur de la vision de l'école est engagée. Selon ces enseignantes, il ne s'agit plus simplement d'adapter un cadre existant, mais bien de repenser ce cadre dans son ensemble.

De ce fait, la majorité d'enseignantes interrogées insiste sur un aspect fondamental, la nécessité de transformer la vision même de l'école pour qu'elle devienne véritablement inclusive. Cette transformation suppose, selon ces enseignantes, de repenser en profondeur l'organisation scolaire en remettant en question les objectifs, les méthodes pédagogiques et les représentations dominantes de la réussite. Une autre enseignante illustre cette idée en soulignant que : « *Pour moi, c'est toute la vision de l'école qu'on doit changer si on veut vraiment que l'école soit inclusive.* » (Ens.7, L.243).

Ainsi, cette vision de l'inclusion dépasse l'idée d'ajustements ponctuels, elle implique une redéfinition globale du système scolaire, dans une logique plus souple et ouverte aux divers parcours d'apprentissage. Dans cette perspective, l'école inclusive ne peut plus être pensée uniquement comme un lieu de transmission de savoirs standardisés, mais comme un espace qui valorise les progrès individuels, quels qu'ils soient. Cependant, cette vision entre en tension avec les exigences actuelles du système éducatif, encore largement centré sur des normes, des évaluations formelles et des critères rigides de performance.

Cette transformation de l'école ne peut cependant se faire sans prendre en compte l'ensemble des acteur·trice·s impliqué·e·s, y compris les familles. La majorité des enseignantes

perçoivent la relation avec les parents comme un enjeu central, à la fois dans la réussite de l'inclusion et dans les difficultés qu'elle peut engendrer. Certaines enseignantes évoquent les tensions liées aux attentes élevées de certains parents qui peuvent parfois être en décalage avec les possibilités réelles de l'école. L'une d'entre elles rapporte : « *Les parents, d'ailleurs le disaient, on veut qu'ils fassent comme les autres, être plus présents.* » (Ens.4, L.272). Ces propos traduisent la complexité du partenariat école-famille dans un contexte inclusif, où les enseignant·e·s doivent jongler entre une volonté de collaboration et une gestion quotidienne marquée par des contraintes concrètes.

En parallèle, cette transformation nécessaire de l'école est perçue comme une réponse directe aux changements sociétaux « *Il faut tenir compte des problèmes de comportement de la société qui change.* » (Ens.5, L.300). Pour la majorité des enseignantes, l'école inclusive n'est pas seulement une orientation pédagogique, mais un reflet des valeurs d'ouverture, de diversité et de justice sociale qui traversent aujourd'hui la société. Dans cette optique, l'inclusion apparaît comme une étape logique et incontournable. Comme le résume une enseignante : « *Moi, j'ai l'impression que plus les années vont, plus les enfants ont des difficultés dans plein de domaines.* » (Ens.7, L.160). Cette remarque met en lumière le fait que l'hétérogénéité des profils d'élèves tend à s'accroître, rendant ainsi d'autant plus nécessaire une approche inclusive capable de répondre à la diversité croissante des besoins des élèves. Cependant, ces transformations, qu'elles soient pédagogiques ou sociétales, génèrent également de nombreuses tensions. Les enseignantes évoquent une hétérogénéité grandissante des profils d'élèves, des problématiques de comportement plus fréquentes et un sentiment d'essoufflement face à une charge de travail en constante augmentation. Cette réalité pousse plusieurs d'entre elles à exprimer des doutes quant à la viabilité du modèle inclusif sans un changement structurel profond. Comme l'affirme l'une d'elles, avec une certaine inquiétude : « *C'est soit on met les moyens pour que ça continue. Soit on arrête parce qu'on ne peut plus se permettre avec les classes qu'on a aujourd'hui.* » (Ens.3, L.74). Toutes les enseignantes évoquent des manques concrets de moyens. Parmi ceux-ci, le manque de personnel, de temps et de formation est le plus fréquemment cité. Ces éléments reviennent de manière récurrente dans leurs discours comme des obstacles majeurs à une mise en œuvre effective de l'école inclusive.

Ainsi, les propos des enseignantes révèlent que transformer la vision de l'école ne peut se faire sans une adaptation réelle aux évolutions de la société et une prise en compte des conditions concrètes de terrain. Si l'inclusion est perçue comme un idéal vers lequel tendre, sa mise en œuvre dépend fortement d'un changement de culture éducative, soutenu par des moyens à la hauteur de ses ambitions.

4.1.6 SENTIMENT DE SURCHARGE PROFESSIONNELLE ET EMOTIONNELLE

Cette transformation bien que porteuse de sens se heurte à une réalité quotidienne marquée par une surcharge professionnelle et émotionnelle relatée par les enseignantes. Toutes ces dernières perçoivent l'école à visée inclusive comme une charge de travail supplémentaire. Elles précisent que la préparation différenciée ainsi l'adaptation des contenus, des outils et des objectifs demande passablement de travail en amont. De plus, la gestion de classe peut s'avérer plus compliquée. L'organisation des différentes réunions avec les thérapeutes est également perçue comme chronophage. De plus, la collaboration dans la classe avec les différents intervenant·e·s engendre une charge supplémentaire et complexifie leurs métiers. Elles trouvent de ce fait que cet ajout alourdit leur emploi du temps hebdomadaire. « *Alors oui, ça fait partie du job, mais des petites choses, plus des petites choses, plus des petites choses. Je pense qu'à la fin de la semaine, on arrive à un jour et demi de travail en plus.* » (Ens.3, L.152). Elles expliquent que l'ensemble de ces éléments les laisse seules face à la complexité de la gestion de l'inclusion. L'absence de décharges horaires ou d'organisation à leurs yeux adaptée alourdit cette situation et est ainsi perçue comme une charge de travail supplémentaire.

Pour la grande majorité des enseignantes, l'inclusion n'est pas perçue uniquement comme étant un ajustement pédagogique, mais engendre également une charge émotionnelle et mentale renforcée. « *Est-ce que tu es prête à avoir une charge mentale quand même supérieure, est-ce que tu es prête à qui fait des crises, à ce qui casse du matériel.* » (Ens.4 L.163). Cette enseignante considère que l'inclusion implique parfois la gestion de situations de crise, de comportements imprévisibles ou de dégradations matérielles. Ces éléments sont susceptibles de générer du stress et de l'épuisement chez les enseignantes. En effet, ces enseignantes confient ressentir du stress et de l'appréhension face aux cas les plus complexes. Une enseignante souligne notamment que lorsque les besoins des élèves dépassent le domaine des apprentissages scolaires et touchent à la santé, au comportement ou à d'autres aspects non scolaires, l'inclusion devient source d'inquiétude : « *Quand ça touche à la santé, ça peut faire peur. On nous demande d'intégrer des enfants, mais dès que ça dépasse les apprentissages, ça devient compliqué.* » (Ens.1, L.228). Ces témoignages traduisent une angoisse de mal répondre aux besoins. L'absence de repères clairs pour gérer des situations complexes alimente une fatigue mentale et un sentiment de vulnérabilité professionnelle.

Une majorité des enseignantes dit ressentir un isolement professionnel et une pression supplémentaire en termes de responsabilités. Elles estiment que les exigences sont disproportionnées au vu des conditions dans lesquelles l'école inclusive est mise en place. Elles n'obtiennent pas toujours le soutien nécessaire du système scolaire et certaines vivent

une forme de culpabilisation face aux difficultés rencontrées. « *Et donc les difficultés, ça serait de ne pas charger le bateau pour les enseignants, vraiment les préserver.* » (Ens.3, L.303). Elles pointent l'épuisement qu'engendre la volonté de bien faire sans en avoir les moyens ainsi que la difficulté d'être à la hauteur des attentes, à la fois des autorités, des familles et des élèves.

4.1.7 LIMITES PERÇUES DE L'ECOLE INCLUSIVE

À travers l'ensemble des entretiens, une perception revient avec insistance, si l'inclusion scolaire est porteuse de sens et d'une vision éducative fondée sur l'équité, elle se heurte dans sa mise en œuvre à de nombreuses limites concrètes. Ces dernières prennent des formes multiples, organisationnelles, structurelles, pédagogiques, émotionnelles ou encore sociétales et se retrouvent dans l'ensemble des propos des enseignantes.

D'un point de vue organisationnel, toutes les enseignantes interrogées perçoivent une surcharge de travail importante liée à l'inclusion. La différenciation pédagogique, la planification de contenus adaptés, la gestion de la diversité des besoins, la coordination avec les différent·e·s intervenant·e·s, les réunions avec les thérapeutes, ou encore les échanges avec les familles. Toutes ces tâches sont perçues comme s'ajoutant au quotidien et venant alourdir leur emploi du temps déjà chargé. Ce constat révèle une charge perçue non seulement en termes de temps, mais aussi d'énergie mentale. Cette surcharge s'accompagne d'une charge émotionnelle plus difficile à nommer, mais largement partagée. Plusieurs enseignantes expriment un sentiment d'essoufflement, voire d'impuissance, face à des situations complexes. Elles disent redouter les cas de comportements imprévisibles, les troubles médicaux, ou les besoins très spécifiques qui les placent hors de leur zone de confort. Pour certaines, c'est la crainte de mal faire ou de ne pas pouvoir offrir un cadre réellement sécurisant pour tous·tes les enfants qui est perçue comme étant une limite.

À cela s'ajoute un manque de soutien systémique perçu, les attentes étant jugées élevées, parfois même disproportionnées par rapport aux ressources disponibles. Le fossé entre les discours institutionnels et la réalité du terrain sont vécus comme une forme de dissonance professionnelle. Les limites structurelles de l'institution scolaire sont également mentionnées. L'inclusion est perçue comme étant en contradiction avec des exigences normatives et une volonté d'inclure. Cette contradiction crée une tension entre l'objectif affiché d'inclure tous·tes les élèves et les moyens concrets mis à disposition pour y parvenir. Dans ce cadre, l'inclusion est perçue comme un objectif difficilement réalisable, voire épuisant à porter seule.

Une autre limite évoquée, plus rarement formulée, touche à la portée de l'inclusion au-delà de l'école. Une légère majorité d'enseignantes s'interroge sur l'avenir professionnel et social des élèves à besoins éducatifs particuliers, une fois sortis du cadre scolaire. « *À l'école, le cadre*

permet d'inclure, mais plus tard, c'est problématique. » (Ens.1, L.208). Cette remarque souligne une forme de méfiance. En effet, à travers ces propos, il est possible de constater le questionnement quant à l'importance d'un projet inclusif dans un système sociétal qui ne l'est pas forcément.

Finalement, ces propos montrent que les limites de l'école inclusive sont perçues comme multiples, structurelles et interconnectées. Elles ne remettent pas en cause l'adhésion des enseignantes aux valeurs inclusives, mais elles traduisent une fatigue croissante face à un écart de plus en plus visible selon elles entre les idées défendues par les politiques éducatives et les conditions concrètes de mise en œuvre. Une enseignante résume ce constat ainsi : *« Peut-être que quand on arrivera aux limites, le cadre politique va changer pour qu'on ait plus de moyens. Ou alors j'espère qu'ils réfléchiront avant. »* (Ens.3, L.353).

Ce chapitre vient clore l'analyse des perceptions des enseignantes. L'inclusion, loin d'être rejetée, fait au contraire l'objet d'une adhésion de principe partagée. Toutefois, sa mise en œuvre apparaît encore fragile, parfois perçue comme utopique, car elle se heurte à la fois à un système éducatif qui peine à en créer les conditions concrètes, et à des représentations souvent floues ou incomplètes de ce que signifie réellement une école inclusive.

4.2 REGARD SUR LEURS PRATIQUES

Dans ce chapitre, les pratiques des enseignantes seront analysées afin de comprendre comment les approches inclusives et intégratives s'inscrivent dans leur fonctionnement professionnel. Les défis qu'elles rencontrent seront également présentés dans le but de mieux comprendre leur positionnement envers l'école à visée inclusive. Enfin, en contraste, les opportunités vécues et ressenties seront analysées pour éclairer la manière dont ces expériences influencent leur positionnement face à cette dynamique éducative.

4.2.1 COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE

L'analyse des entretiens montre qu'une grande majorité des enseignantes met en avant l'importance du travail avec d'autres professionnel·le·s. Elles soulignent la nécessité de collaborer avec l'enseignant·e spécialisé·e ou avec les aides à la vie scolaire. Toutes relatent des échanges réguliers sur les besoins spécifiques des élèves et sur l'adaptation apportée. La majorité des enseignantes souligne le fait que la clé d'une bonne collaboration est la communication *« la bonne communication, c'est la base. »* (Ens.8, L.271).

L'analyse des entretiens met en lumière également une grande variabilité dans les modalités de collaboration. La majorité des enseignantes explique que cette collaboration se manifeste par des ajustements dans la planification pédagogique, notamment en répartissant les tâches entre les enseignant·e·s pour mieux répondre aux besoins de chacun·e. Cette partie est

relevée comme essentielle pour une bonne mise en pratique. Ensuite, dans la majorité des classes de l'échantillon des enseignantes spécialisées interviennent ponctuellement auprès d'un·e élève ou d'un petit groupe, en dehors du groupe-classe. Au regard de notre cadre théorique, cette modalité relève davantage d'une logique intégrative. En effet, l'élève à BEP est présent dans l'école ordinaire, mais reçoit un accompagnement individualisé sans réelle transformation du cadre pédagogique général. « *Elle prend elle le groupe qui a besoin d'aide pour la lecture technique et va dans son local.* » (Ens.2, L.198). Cela illustre une prise en charge parallèle. Une enseignante spécifie que l'intervention de l'enseignante spécialisée s'est déroulée en plusieurs temps en début d'année. En premier lieu, elle est venue en classe sous forme de co-intervention interne en prenant un groupe d'élèves afin d'observer les élèves en difficulté. « *Elle prenait un groupe, et moi l'autre, c'était très bien qu'on soit deux à gérer, elle a profité pour observer, puis petit à petit, on a pu voir qui avait plus de difficultés.* » (Ens. 2, L.194). Puis, elle a pris des élèves pour travailler plus spécifiquement, et cela en dehors de la classe donc en co-intervention externe. À nouveau, il est possible de constater, selon notre cadre théorique, que ces modalités sont davantage intégratives et non inclusives.

Une faible majorité d'enseignantes pratique ponctuellement la co-intervention, qui peut au regard du cadre théorique relever d'une logique inclusive. C'est le cas d'une enseignante qui explique « *Je lui ai dit un peu des fois, on a fait du co-intervention. Ça veut dire qu'elle a pris une partie de la classe et fait des ateliers que j'avais proposés ou elle a observé ou elle a pris un petit groupe d'enfants pendant que moi, j'enseignais au reste.* » (Ens.5, L.151) Cette enseignante pousse l'intervention plus loin en suggérant un échange de rôle entre elle et l'enseignant·e spécialisé·e afin d'avoir un autre point de vue et apporter un autre regard sur les difficultés des enfants. « *Et puis que ça fasse presque plus qu'un et que quelquefois l'enseignant spécialisé devrait aussi prendre toute la classe et pour permettre à l'enseignant titulaire d'avoir l'occasion d'avoir ce regard de recul et du temps pour un ou deux enfants.* » (Ens.5, L.234)

La majorité des pratiques rapportées montrent une cohabitation entre séparations momentanées de l'élève à BEP et des tentatives de collaboration en classe. « *Alors des fois elle vient en classe, donc elle vient travailler avec nous en classe après, elle est là. C'est quand même moi qui gère la séance d'enseignement. Mais puis elle, elle vient ponctuellement aider. Donc ce n'est pas vraiment du co-enseignement* » (Ens.7, L.35). Cette intervention peut être interprétée comme étant une intervention à double registre, à la frontière entre inclusion et intégration.

La méthode de co-enseignement, celle qui est selon notre cadre théorique totalement inclusive, a été expérimentée par une faible partie de l'échantillon, « *Alors je faisais beaucoup du co-enseignement avec mon autre enseignant spécialisé l'année passée.* » (Ens.4, L.201)

Cependant, toutes apprécieraient travailler de cette manière avec l'enseignante spécialisée. Elles trouveraient cela bénéfique pour l'ensemble de la classe et pour elles aussi. Les enseignantes disent apprécier le fait de pouvoir croiser différents regards sur les problématiques rencontrées, ce qui leur permet de rechercher des solutions de manière collective. Une enseignante souligne cependant que la présence d'un·e autre adulte dans la classe peut également être une source de stress, notamment lorsqu'elle n'y est pas habituée. Cette situation peut bousculer ses repères et générer un sentiment d'insécurité professionnelle. *« Puis je me suis dit que cette année, quelqu'un qui serait toujours là, c'est vrai que tu dis le regard d'un adulte, d'habitude, c'est que des enfants, mais au final, c'est plutôt appréciable en fait. »* (Ens.1, L.132)

De plus, la fréquence et la qualité de cette collaboration dépendent souvent de facteurs interpersonnels. En effet, la majorité des enseignantes souligne que pour qu'une collaboration avec l'enseignant·e spécialisé·e fonctionne, il est essentiel de construire une relation de confiance et de partager une vision commune de l'école. *« Il faut aussi une bonne entente. Je pense que ça, c'est primordial parce que je pense que si tu ne t'entends pas avec ton enseignant spécialisé ou tu ne vois pas la même vision de l'enseignement, ça peut être plus compliqué »* (Ens.7, L.227). Ainsi, les liens relationnels, la qualité des échanges et l'alignement sur les objectifs éducatifs sont perçus comme des conditions indispensables à une collaboration efficace. D'autres facteurs externes empêchent une collaboration pleinement efficace. La majorité des enseignantes soulignent le manque de temps à disposition pour échanger et l'insuffisance de formation au co-enseignement. *« Ce qui pourrait faciliter, c'est d'avoir des heures de décharge pour ça, parce que finalement, ça nous prend beaucoup de temps, mais ça nous prend beaucoup de temps en dehors des heures. »* (Ens.3, L.150)

De ce fait, les résultats révèlent que, si certaines pratiques tendent vers l'inclusion, notamment à travers des échanges réguliers ou des approches différenciées partagées, la majorité des situations observées restent inscrites dans une logique intégrative. L'élève à BEP y est souvent accompagné·e de manière individualisée, dans une démarche d'aménagement autour de lui·elle, plutôt que dans le cadre d'une transformation globale des pratiques enseignantes. Pour que ce changement vers l'inclusion soit efficace, les enseignantes interrogées identifient plusieurs leviers indispensables, un temps dédié pour planifier ensemble, une reconnaissance institutionnelle du travail collaboratif, une clarification des rôles de chacun·e, et des formations concrètes à la collaboration. Sans ces conditions, la collaboration reste souvent informelle, ponctuelle, et peine à la mise en place de pratiques inclusives.

4.2.2 DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

« *Pour moi, le maître mot pour l'inclusion, c'est quand même la différenciation dans tous les sens du terme.* » (Ens.7, L.92) Cette phrase évoque selon cette enseignante la clé d'une école à visée inclusive. Ainsi, la majorité des enseignantes la rejoint et indique différencier leurs enseignements. Ces enseignantes mentionnent l'usage d'ateliers comme outil de différenciation pédagogique. Elles expliquent qu'elles mettent en place des ateliers tournants, permettant aux élèves de travailler en petits groupes avec des niveaux et des supports d'accompagnement adaptés. « *Je propose des ateliers, puis ils tournent. Et puis du coup, ils peuvent aller un peu tout tester pour atteindre un objectif à leur rythme* » (Ens.5, L.133). Ces enseignantes différencient les activités, où l'objectif reste commun à tous·tes, mais les moyens d'y parvenir sont adaptés aux capacités de chacun·e. Une enseignante insiste sur les méthodes d'enseignement explicite visant à clarifier les attentes et les objectifs pour tous·tes les élèves, tout en proposant des ajustements selon les besoins individuels.

Une autre enseignante explique qu'elle adapte ses pratiques à l'ensemble de la classe en tenant compte des besoins des élèves à BEP. « *Donc certains enfants ont besoin de ceux qui ont des troubles d'attention ont besoin qu'on répète plusieurs fois la consigne. On va quand même la répéter pour les autres élèves aussi.* » (Ens.1, L.49) Une autre enseignante explique qu'elle opte pour des pratiques inclusives en raison de ses élèves allophones, car elle explique des notions de vocabulaire à toute la classe et non seulement aux élèves allophones. « *Je pense que dans l'inclusion des enfants allophones je le fais beaucoup plus parce que souvent les mots qui ne connaissent pas, je vais l'expliquer. Mais à toute la classe, je vais montrer l'image à toute la classe.* » (Ens. 5, L.285). Ces pratiques permettent une plus grande flexibilité et favorisent l'inclusion en évitant une approche unique qui pourrait mettre certain·e·s élèves en difficulté. Dans cette optique, la différenciation prend une fonction inclusive, dans la mesure où elle modifie la structure pédagogique de la classe pour inclure tous·tes les profils d'élèves.

Cependant, dans plusieurs situations, la différenciation reste partielle ou limitée à certains moments de la semaine. Elle est parfois destinée uniquement aux élèves à BEP, ce qui maintient une logique d'adaptation individuelle, plus proche de l'intégration, sans transformation du dispositif global. Par exemple, certaines enseignantes évoquent des ateliers où seuls les élèves suivis par l'enseignant·e spécialisé·e bénéficient d'un accompagnement spécifique, pendant que les autres poursuivent une autre activité.

De manière générale, la différenciation pédagogique est reconnue par les enseignantes comme étant la clé de l'inclusion, cependant sa mise en œuvre semble partielle, dans la manière dont elle est décrite. Lorsqu'elle s'inscrit dans une démarche globale, planifiée pour

l'ensemble des élèves, comme les ateliers ou la répétition des consignes, elle s'aligne ainsi sur une logique inclusive, selon notre cadre théorique. Toutefois, cette différenciation reste encore souvent ciblée uniquement sur certain·e·s élèves sans modification de l'environnement pédagogique.

4.2.3 COEXISTENCE DES PRATIQUES INTEGRATIVES ET INCLUSIVES

Ces résultats montrent que la différenciation pédagogique s'inscrit souvent dans une dynamique hybride, entre inclusion et intégration ainsi elles coexistent dans les pratiques des enseignantes.

La majorité des enseignantes se disent favorables à l'inclusion, cependant elles reconnaissent que les pratiques restent majoritairement intégratives. L'élève est souvent présent dans la classe, mais suit des objectifs spécifiques, avec un accompagnement à part, et sans modification profonde du cadre pédagogique. « *L'intégration, je la vois beaucoup dans ce que les enseignants spécialisés font dans ma classe.* » (Ens.2, L.282)

Une petite majorité exprime que les deux modèles peuvent coexister de manière complémentaire, en fonction des profils d'élèves. « *Après je pense que les deux approches peuvent être complémentaires. Des fois on intègre et des fois on inclut en fonction de l'enfant et des moyens, c'est ça le problème avec les moyens qu'on a.* » (Ens.4, L.325).

Les enseignantes adaptent leur pratique en fonction de la nécessité des besoins de l'élève, de la possibilité d'autonomie que cet·te enfant possède et de la dynamique du groupe-classe, tout cela en fonction des moyens à disposition. À travers ces propos, il est possible de comprendre que les enseignantes composent avec les réalités du terrain en alternant entre pratiques intégratives et inclusives, selon les situations rencontrées. Loin d'opposer les deux modèles, elles les articulent en fonction des profils d'élèves, des ressources disponibles ou encore des moments de l'année scolaire. Si l'inclusion est clairement identifiée comme un idéal à atteindre, les contraintes structurelles et humaines conduisent à des ajustements et cela souvent au cas par cas.

Cette oscillation décrite dans leurs pratiques s'inscrit plus largement dans le contexte scolaire valaisan. La majorité des enseignantes indiquent que les pratiques actuellement en vigueur en Valais relèvent à la fois de l'inclusion et de l'intégration, tout en reconnaissant, comme vu précédemment, qu'elles penchent davantage, dans les faits, vers un modèle intégratif. Ces deux pratiques sont influencées, par les besoins des élèves, les moments de l'année et les ressources humaines et matérielles disponibles. « *Elles coexistent vraiment parce que, suivant les moments, on arrive à adapter plus ou moins les activités.* » (Ens. 6, L.3.36). Ces enseignantes décrivent une réalité mixte, où l'élève à BEP est parfois intégré·e

ponctuellement, parfois inclu·e. Ce positionnement révèle une forme de pragmatisme professionnel, les enseignantes cherchent à faire au mieux avec les moyens dont elles disposent. Ainsi, certaines situations relèvent d'une inclusion pensée collectivement, avec des adaptations pédagogiques partagées, tandis que d'autres restent centrées sur une logique d'aménagement autour de l'élève, dans une visée plus intégrative. La coexistence de ces deux approches est vécue comme des pratiques réalistes qui permettent de s'adapter aux besoins tout en tenant compte des limites du système valaisan. Ces propos mettent aussi en lumière une tension entre intention et application, la volonté d'aller vers plus d'inclusion est présente, mais sa concrétisation, selon ces enseignantes, dépend fortement du contexte et des profils d'élève. Finalement, les enseignantes semblent construire un équilibre fragile entre engagement inclusif et ajustements pratiques.

4.2.4 CONFRONTATION AUX DEFIS DES PRATIQUES INCLUSIVES

Les enseignantes perçoivent également de nombreux défis vis-à-vis de l'école inclusive. Les défis rapportés mettent en évidence différents types de défis.

Un premier groupe de défis largement mentionnés concerne les ressources structurelles. Toutes les enseignantes soulignent un manque important de ressources matérielles que ce soit en termes d'outils pédagogiques, de matériel spécialisé ou de locaux adaptés. Elles évoquent par exemple le besoin d'aménager des espaces de retrait pour les élèves qui comme les enfants avec Trouble du Spectre de l'Autisme peuvent être submergé·e·s par la stimulation du groupe-classe. « *Donc je pense qu'un aménagement adapté est très important, cet élève TSA avait besoin d'un lieu calme pour se séparer des autres quand il avait besoin.* » (Ens.2, L.132).

Le manque de ressources humaines est également fortement souligné. Les enseignantes insistent sur l'importance d'avoir un·e autre adulte dans la classe, tel·les qu'un·e enseignant·e spécialisé·e ou une aide à la vie scolaire (AVS), formé·e et apte à intervenir efficacement. Dans le cas de l'aide à la vie scolaire, les enseignantes redoutent que, sans cette compétence, cette présence devienne une charge supplémentaire plutôt qu'un appui. « *Ils veulent que tout le monde aille à l'école, mais ils ne te donnent pas toutes les aides nécessaires. Donc si tu veux vraiment aller dans un projet, tu vas jusqu'au bout, tu intègres les élèves, mais tu aides tes enseignants avec des AVS. Tu fais des formations parce qu'il y a beaucoup à faire.* » (Ens.4, L.319). Certaines enseignantes regrettent également l'absence de personnel médical et psychoéducatif comme des psychologues scolaires, infirmier·ère·s ou logopédistes dont le rôle est à leurs yeux essentiel pour accompagner certains élèves au quotidien. « *Alors je pense que déjà les personnes, ça fait beaucoup après, je pense qu'au niveau des moyens, on manque aussi de personnel qualifié au niveau médical, un psychologue et tout ça il y a peu.* »

(Ens.7, L.72). Ces propos, bien qu'ils rapportent un manque de ressources, semblent également s'inscrire dans une logique où l'accompagnement spécialisé individuel est privilégié. Ils interrogent ainsi la posture adoptée, qui peut relever d'une approche davantage intégrative, centrée sur la compensation des difficultés individuelles par la multiplication des intervenant·e·s, plutôt que d'une vision inclusive visant à transformer collectivement le contexte éducatif. Si la collaboration interprofessionnelle est perçue comme un levier potentiel, elle devient un défi lorsqu'elle est mal cadrée ou insuffisamment organisée. Le manque de clarté sur les rôles, la rareté des temps d'échange et l'absence de vision commune peuvent compliquer fortement la dynamique de classe. Ce qui devrait être un soutien devient alors un facteur de déséquilibre.

Un deuxième groupe de défis touche à l'organisation du travail enseignant. Toutes les enseignantes interrogées évoquent un manque de temps comme frein majeur à la mise en œuvre effective de pratiques inclusives. Le temps consacré à la différenciation pédagogique est l'un des points centraux. Les enseignantes évoquent le fait qu'il faille adapter les contenus, concevoir des parcours individualisés, prévoir des supports adaptés et cela dépasse souvent leurs heures officielles de travail. S'ajoute à cela le temps nécessaire à la coordination avec les professionnel·le·s, comme les enseignant·e·s spécialisé·e·s ou les thérapeutes. Ces échanges sont essentiels, mais difficilement organisables, notamment à cause de la complexité des agendas. Une enseignante explique : « *Un autre défi c'est dégager du temps pour organiser les rencontres avec les thérapeutes, les parents, trouver une organisation commune pour tout ça, et je trouve que ce n'est parfois pas évident avec l'agenda de tout le monde et la flexibilité de certaine personne.* » (Ens.5, L.313) De plus, les multiples réunions de réseau et les échanges avec les familles s'ajoutent à cette charge et sans temps dédié, les enseignantes doivent souvent gérer cette dimension sur leur temps personnel. Ces différents niveaux de contrainte temporelle contribuent à renforcer le sentiment d'être surchargé·e, voire épuisé·e.

Du point de vue de la gestion quotidienne de la classe, toutes les enseignantes mettent en avant un autre obstacle majeur, des effectifs selon elles trop élevés. Elles considèrent que ce facteur compromet directement leur capacité à suivre individuellement les élèves. Comme l'exprime l'une d'elles : « *J'ai l'impression que ça serait d'avoir des plus petits effectifs pour qu'on puisse, en fait, être totalement disponibles pour eux.* » (Ens.1, L.213). En parallèle, plusieurs enseignantes évoquent les difficultés liées à la stimulation sensorielle dans les classes. Pour certains enfants, le bruit, les mouvements, ou l'agitation collective sont difficilement soutenables. Il est alors difficile d'apporter un environnement rassurant sans adapter les espaces ou permettre des moments de retrait. « *Selon l'enfant, il y a un moment où il y a trop de stimuli, trop de choses autour et ça va le perdre. Il faut parfois sortir certains*

élèves. » (Ens.3, L.231). Ces défis concrets témoignent des limites du cadre scolaire actuel à répondre pleinement à la diversité des besoins. Les besoins médicaux particuliers de certain·e·s élèves représentent également une préoccupation importante. Une légère majorité d'enseignantes évoque l'inconfort, voire la peur ressentie lorsqu'elles doivent gérer des élèves souffrant de maladies nécessitant une vigilance constante. Une enseignante confie : « *Quand ça touche à la santé, ça peut faire peur. On nous demande d'intégrer des enfants, mais dès que ça dépasse les apprentissages, ça devient compliqué.* » (Ens.1, L.228). Ces situations engendrent un stress spécifique, renforcé par un manque de formation dans le domaine de la santé scolaire. « *On a eu un enfant qui avait le diabète. Et c'est quand même compliqué... tu dois être tout le temps vigilant* » (Ens.1, L.226). Pour ces enseignantes, il est essentiel d'être épaulées par des professionnel·le·s formé·e·s, comme du personnel infirmier, pour garantir la sécurité et le bien-être des élèves.

Toutes les enseignantes pointent aussi les défis en lien avec leur formation initiale, qu'elles jugent insuffisamment concrète. « *Je pense qu'il faudrait des formations concrètes, pas juste de la théorie. On a besoin de voir des cas réels, des exemples pratiques pour savoir quoi faire en classe.* » (Ens.2, L.343). En effet, la majorité des enseignantes interrogées estiment que leur formation initiale ne les a pas suffisamment préparées à répondre aux exigences de l'école inclusive, ce qui constitue aujourd'hui un défi central dans leur pratique professionnelle. « *Alors oui, survolé quand a parlé de différenciation, mais c'est plus quand même une formation basée sur les classes ordinaires sans avoir toutes les spécificités d'une classe réelle.* » (Ens.4, L.421). Les résultats illustrent que malgré une volonté d'inclure tous·tes les élèves, les enseignantes manquent d'outils pratiques, de repères didactiques et de connaissances sur les besoins spécifiques ce qui les pousse à improviser ou à s'en remettre aux enseignant·e·s spécialisé·e·s. Dès lors, le sentiment d'une formation initiale insuffisante devient un frein à une inclusion scolaire efficace.

Certaines enseignantes reconnaissent également leurs propres résistances face aux changements que l'inclusion implique dans leurs pratiques pédagogiques. Elles reconnaissent que modifier des habitudes bien ancrées, souvent éprouvées et efficaces pour la majorité des élèves, représente un véritable défi, tant sur le plan professionnel que psychologique. Une enseignante exprime avec cette difficulté : « *Parfois, c'est difficile de sortir de nos habitudes. On fait des choses qui fonctionnent pour la majorité, alors on hésite à changer.* » (Ens.5, L.336) Ces propos mettent en avant une forme d'ambiguïté. D'une part, une certaine conscience que l'inclusion impose un changement et d'une autre part, le confort des pratiques familières. De plus, la majorité des enseignantes reconnaissent que les pratiques utilisées conviennent à la plupart des élèves et sont plus faciles à mettre en œuvre avec un grand effectif. Ces habitudes permettent aux enseignantes de garder un contrôle et ainsi de ne pas sortir de leur zone de

confort. Ces enseignantes expliquent que changer ses pratiques, différencier les méthodes d'enseignements et donc proposer des parcours individualisés demande du temps, de l'énergie et un soutien extérieur qui ne sont pas toujours disponibles. Néanmoins pour plusieurs enseignantes le changement est possible, elles insistent à nouveau sur l'importance de la formation continue, des ressources, des échanges de pratiques entre collègues, et d'un environnement inclusif au sein des écoles.

Le tableau ci-dessous synthétise les principaux défis rapportés par les enseignantes dans la mise en œuvre de l'école inclusive, en les regroupant selon différentes catégories, et en mettant en relation leurs effets concrets sur le terrain avec les besoins exprimés pour y faire face.

Tableau 3 :

Défis vécus des enseignantes

Catégorie des défis	Description	Conséquences	Besoins exprimés
Défis structurels	Manque de ressources matérielles et humaines ; collaboration interprofessionnelle mal encadrée.	Ralentissement des pratiques inclusives, surcharge des enseignant·e·s.	Locaux adaptés, présence d'AVS et personnel spécialisé, coordination claire.
Défis organisationnels	Manque de temps pour différenciation, réunions nombreuses, coordination complexe.	Charge de travail accrue, manque d'efficacité dans la planification et le suivi.	Décharges horaires, planification concertée, soutien organisationnel.
Défis liés à la gestion de la classe	Classes surchargées, environnement trop stimulant, absence d'espaces de retrait.	Difficulté à individualiser les parcours, augmentation des troubles du comportement.	Réduction des effectifs, aménagements physiques de la classe.
Défis médicaux	Présence d'élèves avec besoins médicaux lourds sans personnel formé.	Stress et sentiment d'incompétence, surcharge émotionnelle.	Formation en santé scolaire, présence de personnel infirmier.
Défis professionnels et personnels	Surcharge mentale, manque de formation concrète, résistance au changement.	Épuisement professionnel, stagnation pédagogique.	Formation continue, échanges de pratiques, soutien psychologique et pédagogique.

4.2.5 VALORISATION DES OPPORTUNITES DES PRATIQUES INCLUSIVES

Après avoir analysé les principaux défis liés à la mise en œuvre de l'école inclusive, l'analyse des propos des enseignantes met aussi en lumière plusieurs types d'opportunités, qui touchent à la fois l'élève inclus·e, les autres élèves, la dynamique de classe, et les enseignantes elles-mêmes.

Tout d'abord, l'ensemble des enseignantes s'accorde sur le fait que l'inclusion favorise l'acceptation et le bien-être des élèves à BEP. L'inclusion offre une place à tous·tes dans le groupe, ce qui augmente le sentiment d'appartenance. Une enseignante explique que « *ça aide aussi l'enfant qui est inclus, parce qu'il se sent comme les autres* ». (Ens.1, L.293) Certaines enseignantes ajoutent que ce sentiment d'appartenance renforce également l'acceptation sociale des différences. Une partie des enseignantes met en avant l'idée que l'inclusion donne également aux élèves à BEP, les mêmes moyens d'accès à l'éducation. « *Tu donnes la chance à tout le monde de venir à l'école, d'avoir les mêmes moyens* ». (Ens.4, L.429). Cependant, si toutes les enseignantes s'accordent sur ses bénéfices sociaux et émotionnels, certaines n'abordent pas directement son impact sur les apprentissages. En effet, seulement une petite majorité souligne l'impact positif de l'inclusion sur les apprentissages scolaires des élèves à BEP.

Ensuite, les enseignantes mettent en avant l'effet positif de l'inclusion sur les autres élèves, notamment en matière de tolérance, d'ouverture d'esprit et de coopération. « *Les enfants apprennent à accepter les différences. Ils voient que tout le monde est différent, et ça, c'est une grande richesse* » (Ens.2, L.363). Plusieurs enseignantes insistent également sur le rôle essentiel des pairs dans le processus d'inclusion. Elles observent que les élèves ordinaires jouent souvent un rôle clé en aidant et en intégrant naturellement leurs camarades en difficulté, ce qui contribue à une dynamique positive au sein des classes. Elles mettent en avant les bénéfices pédagogiques et humains de la mixité des profils. En effet, selon les enseignantes, les élèves apprennent à vivre ensemble, à coopérer et à développer une meilleure compréhension des différences. Ainsi, cette notion de vivre-ensemble est mise en avant par les nombreuses prises d'initiatives spontanées de la part des autres élèves. Grâce à cela, une partie des enseignantes estiment que les élèves deviennent acteur·trice·s de l'inclusion, comme le montre l'expérience rapportée « *Ils sont avec l'enfant en chaise, ils le prennent, ils vont l'amener à l'ascenseur. Ils l'aident tout le temps, ils sont responsables* » (Ens.4, L.442). L'inclusion également perçue par plusieurs enseignantes comme un levier pour favoriser la dynamique de classe. Le climat de classe est ainsi plus solidaire et les élèves ont plus d'empathie « *ça permet d'apprendre le vivre-ensemble, le respect, apprendre à respecter l'autre, même s'il est différent* ». (Ens.3, L.89) Une enseignante souligne que grâce

à ces valeurs, elle ressent une diminution des problèmes de discipline, car il y a moins de rivalité entre les élèves. Toutefois, une disparité apparaît avec une enseignante qui estime que cela ne change pas forcément la dynamique de classe, car elle travaille déjà sur la collaboration et l'entraide avec ses élèves.

Enfin, les enseignantes sont partagées quant aux effets de l'inclusion sur elles-mêmes. Certaines y voient une source d'apprentissage et de réflexion qui leur permet de se remettre en question. « *ça me permet de me remettre en question.* » (Ens.1, L.300). Pour plusieurs des enseignantes, l'inclusion leur offre une occasion de progression personnelle et ainsi de repenser à leurs pratiques enseignantes. Une enseignante souligne la richesse de la collaboration avec les parents, mettant en avant le contact étroit avec le milieu familial et la prise de conscience de certaines difficultés rencontrées au quotidien. De plus, certaines enseignantes sont d'avis que l'inclusion leur permet une ouverture d'esprit et un apprentissage enrichissant. Toutefois, ces opportunités ne sont pas partagées par toutes. Une enseignante perçoit cela comme étant une difficulté supplémentaire plutôt qu'un enrichissement. Ce point met en évidence une disparité dans les avis, qui pourrait être liée aux conditions dans lesquelles l'inclusion est mise en œuvre, aux ressources disponibles, ainsi que leurs représentations d'une école inclusive.

Le tableau ci-dessous synthétise les principales opportunités rapportées par les enseignantes dans la mise en œuvre de l'école inclusive, tant pour les élèves à BEP, pour l'ensemble de la classe, que pour les enseignantes elles-mêmes.

Tableau 4 :

Opportunités de l'inclusion selon l'échantillon

Acteur·trice·s	Opportunités
Pour les élèves à BEP	- Sentiment d'appartenance renforcé - Acceptation des différences - Accès équitable à l'éducation - Intégration sociale
Pour la classe	- Développement de la tolérance - Coopération et entraide entre pairs - Climat de classe plus solidaire - Réduction des comportements perturbateurs
Pour les enseignantes	- Remise en question et réflexion pédagogique - Enrichissement personnel - Collaboration avec les familles - Prise de conscience des réalités sociales

5 DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre vise à mettre en perspective les résultats de la recherche à travers une analyse croisée avec les éléments issus de la littérature scientifique présents dans le cadre théorique. La discussion s'organise autour de deux éléments clés transversaux aux différentes questions de recherche. D'une part, à savoir les perceptions des enseignantes vis-à-vis de l'école inclusive et de l'autre, leur positionnement au travers de leurs pratiques rapportées. Cette discussion met en lumière plusieurs axes de tension révélés par les résultats. Chaque sous-partie développe ainsi un axe spécifique de tension ou de questionnement, permettant de discuter les enjeux soulevés au regard de la littérature scientifique.

5.1 DES PERCEPTIONS ENSEIGNANTES PRISES DANS DES TENSIONS ET AMBIVALENCES

5.1.1 UNE CERTAINE ADHESION A L'IDEAL INCLUSIF

Les résultats montrent que les enseignantes interrogées partagent dans l'ensemble des valeurs inclusives fortes. Elles adhèrent aux principes de justice, d'équité et d'accueil de tous·tes les élèves. Cependant, cette adhésion, bien qu'importante, n'est pas toujours cohérente. Elle est traversée par des ambivalences qui soulèvent une vision de l'inclusion parfois partielle et conditionnée.

En effet, la majorité des enseignantes interrogées expriment leur adhésion aux valeurs de justice, d'équité et de respect de la diversité. Elles perçoivent l'école inclusive comme une réponse pertinente aux enjeux d'une société plus équitable, dans laquelle chaque élève est pleinement impliqué·e et accompagné·e dans ses apprentissages. Plusieurs enseignantes associent l'école inclusive à un environnement où tous·tes les élèves, quels que soient leurs besoins, peuvent être accueilli·e·s. Cette perspective fait directement écho à la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) qui souligne l'importance d'une éducation adaptée à tous·tes les enfants, sans exception. Cette déclaration repose sur le principe fondamental que chaque élève a le droit d'accéder à une éducation de qualité, équitable et inclusive. Cela est défendu également par Booth et Ainscow (2005). Pelgrims (2016) va dans le même sens en affirmant que l'approche inclusive vise à promouvoir l'égalité des opportunités pour tous·tes. Elle constitue un objectif éducatif concret dans lequel chaque élève quelle que soit sa situation doit pouvoir trouver sa place dans l'école ordinaire. Ce positionnement est soutenu par Prud'homme et ses collègues (2011) qui défendent l'idée d'un cadre commun pour tous·tes les élèves y compris ceux·celles avec des besoins particuliers. Cette vision rejoint aussi les travaux de Thomazet (2006) qui insiste sur la nécessité d'adapter le système scolaire et non l'inverse afin de permettre une réelle inclusion.

Cependant, derrière cette adhésion déclarée, certaines tensions apparaissent. En effet, si les enseignantes affirment vouloir inclure chacun·e, elles opèrent parfois une sélection implicite entre les élèves perçu·e·s comme pouvant être inclus·e·s et ceux·celles considéré·e·s comme trop complexes, notamment en raison de troubles du comportement ou de besoins médicaux lourds. Certaines enseignantes évoquent leur inconfort face à des profils perçus comme particulièrement perturbateurs. Ces résultats rejoignent les constats de Jury et ses collègues (2021) qui montrent que les enseignant·e·s ont des attitudes nettement moins favorables envers l'inclusion d'élèves avec des troubles cognitifs sévères. Ces distinctions peuvent traduire ainsi une compréhension partielle du principe inclusif, qui suppose une adaptation du système scolaire aux élèves, et non l'inverse (Thomazet, 2006). De plus, les résultats ont montré que l'inclusion pouvait impliquer une réduction des exigences pédagogiques pour certain·e·s élèves à BEP. Ce glissement, bien qu'animé par une volonté d'adaptation, témoigne d'un malentendu fréquent. Comme le souligne Thomazet (2008), l'inclusion ne signifie pas abaisser les attentes, mais implique une transformation des pratiques pour permettre à chacun·e d'atteindre des objectifs communs. Ce point illustre que l'adhésion à l'inclusion reste, pour une partie des enseignantes, conditionnelle et modulée selon les profils d'élèves, comme l'ont souligné Avramidis et Norwich (2002) et de Boer et ses collègues (2011).

Les résultats montrent également que les enseignantes accordent une grande importance à la dimension sociale et relationnelle de l'école. Pour elles, l'école inclusive incarne un véritable vivre-ensemble et ne se limite pas à des dispositifs pédagogiques. L'inclusion est perçue comme étant un levier de tolérance, de respect mutuel et d'acceptation des différences. Ces observations rejoignent les travaux de Bélanger (2013) qui met en avant la coopération comme étant un facteur d'apprentissage collectif. De plus, Lee et Low (2013) ont montré que l'exposition précoce à la diversité renforce les attitudes positives envers les différences. Ces propos rejoignent ceux de Ruijs et Peetsma (2009) qui soulignent une amélioration des relations sociales en contexte inclusif. La création d'une communauté éducative inclusive, comme décrite par Curchod-Ruedi et ses collègues (2013) est perçue aussi comme un idéal atteignable lorsque tous·tes les acteur·trice·s scolaires collaborent dans une dynamique cohérente.

De plus, les enseignantes interrogées s'accordent sur le fait que l'inclusion favorise le bien-être et le sentiment d'appartenance des élèves à BEP. Pour elles, l'inclusion permet aux élèves à BEP de se sentir pleinement membres du groupe-classe, avec les autres et comme les autres. Ce constat rejoint les résultats de Rousseau et ses collègues (2017) qui mettent en lumière un développement psychologique et social plus favorable pour les élèves à BEP en classe ordinaire que dans des structures spécialisées. De même, Szumski et ses collègues

(2017) soulignent que l'inclusion permet de renforcer les interactions sociales, de réduire aussi les risques d'isolement et de favoriser une meilleure estime de soi. Ainsi, plusieurs enseignantes constatent comme Pelgrims (2016) et Magnan et ses collègues (2021) que l'inclusion apporte une forme de reconnaissance positive de la diversité et une plus grande acceptation sociale des élèves à BEP. Cependant, les résultats montrent aussi que cette vision positive reste partielle. Plusieurs enseignantes questionnent la présence à plein temps de certain·e·s élèves à BEP en classe ordinaire. Elles estiment que, dans certains cas, une autre structure pourrait mieux répondre à leurs besoins, notamment lorsque le décalage avec le programme est trop important. Cette position révèle une adhésion à nouveau conditionnelle à l'inclusion. L'école ordinaire est alors perçue comme adaptée seulement pour certains profils. Même si ces propos traduisent une intention de bien faire, ils montrent une tension entre l'idéal d'une école pour tous·tes et la réalité perçue sur le terrain. Comme le soulignent de Boer et ses collègues (2011), les enseignant·e·s sont souvent plus favorables à l'inclusion lorsque les besoins sont jugés compatibles avec les ressources de la classe.

Les retombées positives ne concernent pas uniquement les élèves à BEP. En effet, les enseignantes mettent aussi en avant les effets bénéfiques pour les autres élèves, notamment en termes de tolérance, d'ouverture d'esprit et de coopération. Elles observent que les élèves sans BEP deviennent plus attentif·ve·s aux différences et plus impliqué·e·s dans l'inclusion de leurs pairs. Ces observations rejoignent les conclusions de Ruijs et Peetsma (2009) ainsi que de Rousseau et ses collègues (2017) qui constatent que les élèves sans BEP qui sont exposé·e·s régulièrement à la diversité développent des compétences sociales plus riches et manifestent davantage d'entraide. Les enseignantes soulignent également un effet apaisant sur la dynamique de classe. Elles notent que l'inclusion permet de créer un climat plus solidaire où les rivalités diminuent au profit de la coopération. Cela rejoint les constats de Lee et Low (2013) et de Nowicki et Brown (2013) selon lesquels l'inclusion scolaire peut contribuer à une amélioration du climat social et du bien-être global dans les classes ordinaires. Toutefois, les résultats montrent aussi que cet équilibre reste fragile. La dynamique de classe est perçue comme favorable tant que les comportements des élèves à BEP ne viennent pas perturber le fonctionnement du groupe. À nouveau, comme le soulignent Jury et ses collègues (2021) les élèves ayant des troubles du comportement sont particulièrement redoutés. Ces profils sont souvent associés à un risque de désorganisation et de perturbation du climat de classe. Certaines enseignantes expriment la crainte que leur présence puisse freiner les apprentissages des autres élèves, ou créer des tensions dans le groupe.

D'un point de vue personnel, les résultats ont montré que pour plusieurs enseignantes interrogées l'école inclusive est perçue comme une opportunité d'évolution dans leurs pratiques. Selon Avramidis et Norwich (2002) les attitudes des enseignant·e·s face à

l'inclusion et leur conception de l'égalité influencent fortement leurs méthodes d'enseignement, ainsi que leur implication dans des démarches inclusives. Elles évoquent aussi une remise en question de leurs gestes professionnels, la recherche de nouvelles méthodes ou encore une meilleure prise en compte des besoins individuels. Ces propos sont appuyés par les travaux de Gombert et ses collègues (2011) qui mettent en avant que l'inclusion agit comme un révélateur des pratiques ordinaires et pousse les enseignant·e·s à repenser leur posture. Cette dynamique est également soutenue par Florian et Black-Hawkins (2011) ainsi que Jury et ses collègues (2021) qui défendent l'idée que l'inclusion permet d'engager une véritable transformation sur les pratiques pédagogiques ainsi qu'une opportunité de changer de regard sur le métier renforçant de ce fait la réflexion. Cette remise en question est reconnue comme une étape essentielle vers le développement de pratiques inclusives.

De plus, certaines enseignantes soulignent aussi que l'école inclusive représente une opportunité d'enrichissement par la collaboration entre collègues. Cette collaboration est perçue comme une source de développement professionnel, mais aussi comme étant un soutien dans la gestion quotidienne des élèves à BEP. En effet, plusieurs enseignantes expliquent que le fait de pouvoir échanger sur les pratiques, partager des observations ou simplement réfléchir à deux permet d'apporter un nouveau regard sur les difficultés rencontrées et cela permet des ajustements pédagogiques plus pertinents. Ces propos rejoignent les résultats de Labonté (2011) pour qui la collaboration enseignant·e et enseignant·e spécialisé·e renforce le sentiment de compétence et contribue à développer une posture réflexive face à la diversité. L'idée que les collègues peuvent apprendre les un·e·s des autres est également mise en avant par Tremblay (2012) qui souligne que le travail collaboratif favorise le développement d'une intelligence collective et peut aider à la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques. Dans la même logique, O'Rourke et Houghton (2009) insistent sur les effets bénéfiques du travail en équipe, notamment en termes de soutien émotionnel, de réduction de la charge mentale et d'amélioration du climat de travail. Par ailleurs, la collaboration est aussi perçue par les enseignantes de notre étude comme un moyen de rompre l'isolement professionnel, particulièrement dans les situations complexes où les enseignantes se retrouvent seules face à des problématiques qu'elles ne savent pas toujours comment aborder. Ces propos font écho à ceux de Rousseau et ses collègues (2017) qui montrent que l'inclusion repose sur une coresponsabilité partagée entre professionnel·le·s et qu'elle peut renforcer la cohésion au sein des équipes éducatives. Pourtant, dans les faits, la collaboration reste souvent fragmentée ou limitée à des échanges ponctuels. Elle prend fréquemment la forme d'une certaine délégation des prises en charge à d'autres professionnels, plutôt que d'une véritable co-construction des pratiques. Cette posture est en

décalage avec la conception défendue par Rousseau et Desmarais (2021) pour qui l'inclusion repose sur une coresponsabilité partagée, et non sur la répartition cloisonnée des rôles. Ce mode de fonctionnement renforce une logique intégrative, centrée sur l'aide apportée individuellement, au détriment d'une transformation collective du cadre éducatif. De plus, les enseignantes relatent avoir une certaine réticence quant à la présence de spécialiste dans leurs classes, de peur de subir un certain jugement. Ces éléments sont rejoints par Rousseau et Thibodeau (2011) et Granger et ses collègues (2013) qui soulignent que l'implication de spécialistes dans la classe est parfois perçue comme une remise en question des pratiques enseignantes pouvant impliquer une crainte quant à la perte de leur autonomie dans leur classe. Ainsi, cette réticence peut traduire une perception de l'inclusion encore marquée par la préservation de l'autonomie professionnelle. La présence de spécialistes, perçue comme un risque de remise en question révèle que la collaboration est parfois vécue comme intrusive plutôt que comme une dynamique partagée. Cela peut donc suggérer une représentation de l'école inclusive encore centrée sur l'enseignant·e seul·e, et non comme un projet réellement co-construit.

Ainsi, même si les enseignantes expriment une réelle adhésion aux valeurs de l'école inclusive, cette adhésion semble souvent conditionnée aux types de besoins présentés par les élèves. Dans leurs discours, l'inclusion est pensée comme évidente, mais surtout pour des élèves dont les difficultés restent compatibles avec le fonctionnement de la classe. Dès que les besoins sont perçus comme trop complexes, notamment en cas de troubles du comportement ou de décalage important avec le programme, cette adhésion semble s'atténuer. Cela montre que, derrière une volonté affichée d'accueillir tous·tes les élèves, l'inclusion est encore envisagée de manière sélective, selon ce qui est jugé faisable ou non dans le quotidien de la classe.

5.1.2 REALITE DU TERRAIN

Au-delà de cette relative adhésion de fond, les enseignantes mettent en lumière un ensemble important de défis qu'elles doivent affronter au quotidien. Les enseignantes interrogées décrivent un système à leurs yeux encore peu adapté à la diversité des élèves et manquant de moyens, de formation et de soutien concret. Ces contraintes révèlent une réalité professionnelle marquée par le sentiment d'une surcharge importante et une forme de solitude perçue face à des situations complexes. En effet, comme vu précédemment, les enseignantes interrogées soulignent des limites importantes en lien avec les ressources qui freinent la mise en œuvre d'une école inclusive. Plusieurs enseignantes rapportent manquer de matériel adapté pour mettre en œuvre la différenciation importante dans des pratiques inclusives. Ces

propos de de Boer et ses collègues (2011) qui indiquent que les enseignant·e·s estiment souvent manquer de matériel pédagogique adapté pour différencier leurs enseignements.

Les enseignantes rapportent également un manque perçu en termes de ressources humaines comme du personnel de soutien, des aides à la vie scolaire ou des enseignant·e·s spécialisé·e·s. Cependant, dans leurs propos, il est parfois possible de constater une attente trop élevée de ces professionnels. Les enseignantes ont laissé entendre que la prise en charge des élèves à BEP était le rôle des spécialistes. Cela peut montrer une certaine distance par rapport à l'idée que l'inclusion passe aussi par une adaptation des pratiques de l'enseignant·e elle-même. Dans ce cadre, Rousseau et Desmarais (2021) rappellent que la collaboration entre spécialistes ne doit pas être seulement une aide ponctuelle, mais une construction commune autour des besoins des élèves. Cela suppose un réel partage des responsabilités et des échanges entre les différents intervenant·e·s. Ainsi, il est important de distinguer entre le fait de travailler ensemble pour inclure un·e élève et le fait de déléguer complètement sa prise en charge, ce qui peut freiner l'évolution vers une école vraiment inclusive. De plus, les résultats ont montré que les enseignantes regrettent également un manque de temps pour planifier de manière différenciée et collaborer avec l'ensemble des thérapeutes. Ces éléments rejoignent les constats de O'Rourke et Houghton (2009), de Arguelles et ses collègues (2000) et de Desombre et ses collègues (2019) qui pointent l'impact du manque de temps et d'organisation comme facteurs aggravants dans la charge professionnelle.

Ainsi, les résultats ont montré que l'école à visée inclusive est perçue comme une charge supplémentaire. Les témoignages des enseignantes soulignent notamment une charge de travail accrue liée à la préparation différenciée ainsi qu'aux nombreuses réunions de coordination et de collaboration. Rousseau et Thibodeau (2011) soulignent que la charge de travail supplémentaire liée à l'inclusion peut engendrer du stress et un sentiment de surcharge. Ce dernier est renforcé par une charge mentale importante et alimentée par la crainte de ne pas bien répondre aux besoins des élèves et un sentiment de solitude professionnelle. Ces ressentis sont proches de ceux décrits par Desombre et ses collègues (2019) et de Rousseau et Thibodeau (2011) qui évoquent une fatigue émotionnelle et un stress professionnel comme effets secondaires du modèle inclusif lorsqu'il n'est pas suffisamment soutenu par l'institution.

À ce sujet, les enseignantes ressentent le nécessité d'avoir un soutien de qualité afin de répondre aux exigences de l'école à visée inclusive. Cependant, elles soulignent avec insistance le manque de soutien institutionnel qu'elles perçoivent comme un frein majeur à la mise en œuvre d'une école inclusive. Comme vu précédemment, elles expriment un fort besoin d'être accompagnées par leur direction qui sont soutenues par les politiques éducatives et épaulées par des professionnel·le·s qualifié·e·s partageant une vision commune

de l'inclusion. Booth et Ainscow (2005) et Rouse et Florian (1996) et Curchod-Ruedi et ses collègues (2013) insistent sur l'importance d'une direction solide et d'un soutien institutionnel pour constituer un milieu éducatif inclusif. Toutefois, dans les témoignages des enseignantes, ce soutien est ressenti comme trop faible. Certaines enseignantes regrettent une absence d'implication des directions d'établissement et d'autres mentionnent des désaccords ou incompréhensions avec les enseignant·e·s spécialisé·e·s, et déplorent aussi une méconnaissance du terrain de la part des thérapeutes. Ainsi, ce manque de soutien perçu alimente une forme de découragement pouvant engendrer une lassitude face à des exigences inclusives jugées élevées et peu accompagnées. Jury et ses collègues (2021) mettent en évidence que le manque de reconnaissance et d'accompagnement institutionnel peut fragiliser l'engagement des enseignant·e·s même lorsque ceux·celles-ci sont convaincu·e·s du bien-fondé de l'inclusion. Ces constats rejoignent également Desombre et ses collègues (2019) qui montrent que le niveau de soutien institutionnel ressenti influence directement l'adhésion aux pratiques inclusives. Lorsqu'il est absent ou insuffisant, les enseignant·e·s se sentent en difficulté et exposé·e·s ainsi à une surcharge de responsabilités sans ressources adaptées. De même, Curchod-Ruedi et ses collègues (2013) rappellent que l'inclusion risque d'être vécue comme une pression supplémentaire sans appui organisationnel et structurel.

Ensuite, une autre réalité du terrain est que les enseignantes s'accordent sur le fait que la formation initiale ne les prépare pas suffisamment à faire face aux exigences de l'école inclusive. Elles regrettent un manque de contenus concrets, d'outils pratiques et de liens avec la réalité des classes. Cet élément est soutenu par Jury et ses collègues (2021) et Desombre et ses collègues (2019) qui estiment que la formation est primordiale dans l'accompagnement et la mise en place de pratique inclusive. De plus, ces constats rejoignent ceux de Frangieh et Weisser (2013) ainsi que Kohout-Diaz (2017) qui insistent sur le fait que la formation initiale des enseignant·e·s est encore trop centrée sur une vision théorique des difficultés des élèves et qu'elle reste déconnectée du quotidien des classes. Plusieurs études (Fortier et al., 2018 ; Frangieh & Weisser, 2013 ; Kohout-Diaz, 2017) montrent que l'un des leviers majeurs pour construire une école inclusive repose justement sur la formation initiale et continue. En effet, ces auteur·e·s expliquent que les représentations développées en formation influencent fortement les postures professionnelles adoptées par la suite. Certaines enseignantes dénoncent un enseignement basé sur des classes idéales, sans prendre en compte la diversité réelle. Ces constats sont en accord avec ceux de Kohout-Diaz (2017) pour qui la formation initiale tend à rester abstraite, focalisée sur les troubles et sans équiper les futur·e·s enseignant·e·s d'outils didactiques nécessaires à la différenciation. Ainsi, les recherches établies sont rejointes par les propos des enseignantes de cette étude en montrant que la formation actuelle reste un frein à l'inclusion lorsqu'elle est trop théorique et éloignée des

pratiques du terrain. Ce constat est renforcé par les travaux de Jury et ses collègues (2021) qui soulignent que les enseignant·e·s non formé·e·s à l'inclusion vivent davantage de stress pouvant aller jusqu'à l'épuisement. Thomazet (2019) et Plaisance (2024) rappellent que l'inclusion ne peut fonctionner sans transformation structurelle, ce qui inclut la présence de ressources humaines qualifiées comme les infirmier·ères ou les psychologues scolaires.

Les enseignantes sont également confrontées aux réalités du terrain, notamment en ce qui concerne la collaboration avec l'ensemble des acteur·trice·s scolaires. Elles soulignent plusieurs difficultés même si elles reconnaissent l'intérêt et la richesse que peut apporter une collaboration efficace. Comme le soulignent Ducrey et Jendoubi (2016), les enseignantes précisent que lorsqu'elles ne partagent pas la même vision de l'inclusion que leur enseignant·e spécialisé·e, des tensions naissent et freinent la cohérence pédagogique. De plus, certaines enseignantes soulignent l'importance de la présence d'un·e autre adulte en classe, tel·les qu'un·e enseignant·e spécialisé·e ou une aide à la vie scolaire. Toutefois, elles insistent sur le fait que cette présence n'est bénéfique que si la personne est suffisamment formée et si son rôle est clairement défini et optimisé. Dans le cas contraire, cela peut générer davantage de confusion engendrant une surcharge pour l'enseignante titulaire en raison de la complexité d'une collaboration mal encadrée. Ces constats rejoignent les travaux de Rousseau et Desmarais (2021) et Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2010), qui mettent en lumière les défis liés à la coordination entre professionnel·le·s dans le cadre de l'école inclusive. Par ailleurs, un autre élément de la collaboration est la méthode de co-enseignement. Cette dernière est parfois perçue par les enseignantes comme étant favorable, mais pouvant impliquer une charge supplémentaire, en raison de la nécessité d'une coordination étroite, de nombreux échanges et d'une planification partagée. Cette complexité est mise en lumière par Murawski et Lochner (2010) qui insistent sur l'importance d'un temps de concertation suffisant pour assurer l'efficacité de cette modalité pédagogique.

Parmi les réalités du terrain évoquées par les enseignantes interrogées, la taille des effectifs de classe apparaît comme étant un frein majeur à la mise en œuvre d'une école réellement inclusive. Elles soulignent qu'avec un nombre trop important d'élèves, il devient extrêmement difficile de proposer un accompagnement individualisé et donc de mettre en place des adaptations pédagogiques différenciées. Ces éléments rejoignent ceux de Rousseau et Thibodeau (2011) qui met en avant une crainte liée à l'hétérogénéité des classes. La diversité des niveaux dans une même classe est une source d'inquiétude majeure. Les enseignant·e·s se demandent comment adapter leur enseignement pour répondre aux besoins de chacun·e en vue de l'effectif relativement élevé.

5.1.3 TENSIONS ENTRE AHESION AU MODELE INCLUSIF ET REALITES PERCUES

L'analyse croisée des discours tenus par les enseignantes met en lumière une tension plus complexe qu'un simple écart entre idéaux inclusifs et contraintes du terrain. Derrière une adhésion de principe largement partagée aux valeurs de justice, d'équité et de respect de la diversité se dessinent des représentations parfois ambivalentes de l'école inclusive. Ces contradictions ne relèvent pas uniquement des conditions extérieures comme le manque de temps, ou de formation ou encore de moyens, mais peuvent s'ancrer également dans les postures et les représentations professionnelles des enseignantes elles-mêmes.

Une première tension apparaît entre les principes affichés d'inclusion et les critères implicitement verbalisés par les enseignantes pour inclure ou non un élève à BEP. Tandis que l'inclusion est défendue comme un droit inconditionnel, elle semble, dans les faits, pensée comme applicable à un certain profil plus que d'autres. Notamment lorsque des besoins médicaux lourds ou des troubles du comportement sont évoqués. Les travaux de Jury et ses collègues (2021) ou de de Boer et ses collègues (2011) soulignent que cette ambivalence est fréquente et que les attitudes enseignantes face à l'inclusion varient selon le type de besoins éducatifs présentés. Cela met en lumière une tension entre discours de principe et les représentations des enseignantes.

Une deuxième tension concerne la nature même des pratiques mises en œuvre. Si les enseignantes valorisent la différenciation et la co-construction, dans la réalité, les pratiques restent souvent ciblées sur les élèves à BEP. La différenciation, bien que valorisée, est rarement généralisée à l'ensemble de la classe. Elle est appliquée de manière ponctuelle ou réservée à certains profils, sans modification du cadre pédagogique global. Cela peut traduire une approche intégrative plus qu'inclusive, dans laquelle l'élève est adapté au système, et non l'inverse (Thomazet, 2006 ; Mentel et al., 2024). Cette tension entre discours et pratiques ne relève pas forcément d'un manque de moyens, mais peut être analysée comme une certaine difficulté à penser qu'une transformation structurelle doit venir des enseignantes elles-mêmes. L'appel récurrent à des spécialistes pour prendre en charge les élèves peut alors être lu non seulement comme une demande légitime de soutien, mais aussi comme une forme de délégation implicite de la responsabilité éducative. Cela peut être analysé comme une vision d'inclusion encore perçue comme extérieure à la mission principale de l'enseignant-e (Rousseau & Desmarais, 2021).

Une autre tension réside dans la dénonciation récurrente du manque de moyens et de soutien institutionnel. Si ce discours met en lumière des difficultés, il peut également traduire une forme d'ambiguïté dans l'adhésion du paradigme inclusif. En insistant sur les limites du

système, certaines enseignantes semblent parfois éviter une remise en question de leurs propres pratiques ou des ajustements possibles au sein de leur classe. Ce déplacement de la responsabilité vers des facteurs externes peut ainsi constituer une manière implicite de prendre de la distance et ainsi se décharger du changement structurel attendu (Thomazet, 2006 ; Rousseau & Desmarais, 2021).

Enfin, la tension entre idéal et réalité se manifeste dans la manière dont les enseignantes articulent leur volonté d'inclusion avec leur vécu professionnel. Beaucoup affirment adhérer à l'inclusion, tout en disant se sentir dépassées, seules ou mal préparées. Si ce ressenti est largement partagé dans la littérature comme dans Desombre et ses collègues (2019) ainsi que dans Curchod-Ruedi et ses collègues (2013), il convient de rester attentif·ve à la manière dont il est mobilisé. L'ambivalence ne vient donc pas uniquement des conditions de travail, mais aussi de la manière dont l'inclusion est perçue.

5.2 DES PRATIQUES ENSEIGNANTES TRAVERSEES PAR DES TENSIONS ENTRE ROUTINES ET TRANSFORMATIONS

Ainsi, la mise en lumière des tensions et ambivalences dans les discours des enseignantes permet de dépasser une opposition simpliste entre engagement déclaratif et obstacles institutionnels. Elle révèle une complexité plus profonde, où les représentations professionnelles, les choix pédagogiques et les stratégies d'ajustement s'entremêlent. Dans ce prolongement, cette partie analyse plus finement comment les routines pédagogiques, les résistances implicites au changement traduisent ces tensions. Autrement dit, après avoir interrogé les perceptions et les discours, il s'agit désormais d'examiner comment ceux-ci se traduisent ou non dans les pratiques.

5.2.1 RESISTANCE AUX CHANGEMENTS

Les résultats montrent que de nombreuses enseignantes expriment un attachement fort à leurs pratiques pédagogiques établies qu'elles décrivent comme sécurisantes, efficaces et adaptées à la gestion d'une classe aux effectifs élevés. Ces routines, développées au fil de leur expérience, leur permettent de maintenir un cadre structuré dans lequel elles se sentent compétentes et dans le contrôle. Dans un contexte scolaire marqué par une forte pression institutionnelle, des attentes multiples et une diversité croissante, cette stabilité professionnelle est importante. Elle constitue un repère rassurant, surtout lorsqu'il s'agit d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves. Ces constats rejoignent ceux de Rousseau et Thibodeau (2011) qui soulignent que les enseignant·e·s peuvent résister au changement, non pas par rejet de l'inclusion, mais par peur de perdre un équilibre professionnel fragile. De plus, les enseignantes expliquent que les pratiques en place

semblent fonctionner pour le plus grand nombre, d'élèves ainsi remettre en question ces pratiques représente une forme de déstabilisation. Cette réticence face au changement apparaît dans les discours des enseignantes. Bien qu'elles affirment majoritairement leur adhésion aux valeurs de l'école inclusive, elles expriment des craintes à l'idée de modifier leurs pratiques. Cette angoisse du changement renvoie également à une adhésion partielle aux pratiques inclusives, confirmées par de Boer et ses collègues (2011) qui montrent que les enseignant·e·s ne sont ni entièrement convaincu·e·s ni totalement opposé·e·s à l'inclusion, mais sont souvent en position de prudence. L'inclusion, perçue comme exigeante, questionne donc leurs croyances pédagogiques et leurs repères professionnels. Comme le souligne à nouveau Rousseau et Thibodeau (2011), les enseignant·e·s redoutent que l'inclusion mal accompagnée se transforme en surcharge ou une source d'épuisement, ce qui les pousserait à maintenir des pratiques habituelles et fonctionnelles.

Un autre aspect révélateur de l'instabilité professionnelle affichée par ces professionnelles est la confusion pratique entre les concepts d'intégration et d'inclusion. La plupart d'entre elles semblent souscrire à l'équité et à la justice sociale, mais leurs déclarations indiquent que ces concepts sont souvent mal appliqués. Ce manque de clarté souligné par Pelgrims (2016) suggère que le passage d'un paradigme à un autre n'a pas toujours été clairement compris, et donc les changements n'ont pas été instaurés dans l'enseignement. Autrement dit, les finalités de l'inclusion sont connues, mais leur mise en œuvre reste floue, ce qui freine une transformation réelle des pratiques professionnelles. Les résultats mettent en évidence que les pratiques effectives restent largement marquées par une logique intégrative, centrée sur l'adaptation de l'élève à un cadre existant. Les élèves à BEP sont bien présent·e·s dans les classes ordinaires, mais ils·elles sont souvent suivis par des dispositifs parallèles comme des soutiens en dehors de la classe ou des interventions ponctuelles qui ne modifient pas fondamentalement le fonctionnement pédagogique général. Cette approche, bien qu'elle permette une certaine forme d'accueil, maintient une distinction entre l'élève ordinaire et l'élève à BEP, cela perpétue une logique de traitement différencié plutôt que de transformation structurelle. Ainsi, ce maintien d'une logique intégrative s'inscrit dans un cadre institutionnel qui entretient lui-même une certaine ambiguïté. En effet, comme le montre l'article 60 de la Loi sur l'enseignement primaire valaisanne (Canton du Valais, 2013, art. 60), l'accompagnement des élèves à BEP est pensé en termes d'aide individualisée, avec peu d'indications sur une transformation systémique du cadre scolaire. Le vocabulaire utilisé dans les textes officiels, centré sur l'adaptation de l'environnement immédiat, oriente l'action éducative vers des ajustements ponctuels plutôt que vers une refonte structurelle de l'école. Cela joint les propos des enseignantes interrogées qui expliquent souvent devoir alterner entre pratiques intégratives et inclusives. De plus, elle relate que le manque de ressources, les programmes

rigides, les exigences standardisées, comme les évaluations cantonales et l'absence de soutien structurel les contraignent à opérer dans un système encore largement centré sur la sélection et la séparation des élèves. Cependant, cette explication, centrée sur les contraintes systémiques, comme vu précédemment, peut aussi refléter de manière plus implicite, une certaine représentation de l'inclusion chez les enseignantes elles-mêmes, dans laquelle l'adaptation relève davantage d'interventions ciblées que d'une transformation globale des pratiques. Autrement dit, si le cadre institutionnel participe à entretenir une logique intégrative, cette dernière peut également être intériorisée et mise en place par des représentations professionnelles qui peinent encore à envisager l'inclusion comme un changement structurel profond.

Ainsi, les résultats mettent en lumière une résistance aux changements chez les enseignantes. Cette stabilité est perpétrée par des pratiques éprouvées, un besoin de contrôle en classe et un sentiment de sécurité dans des contextes complexes. Cette stabilité agit comme un frein au changement et est nourrie par une peur de l'incertitude, un manque de formation, une crainte de la surcharge et un inconfort face à la collaboration. À cela s'ajoute une confusion entre intégration et inclusion traduisant une mise en œuvre encore floue des principes inclusifs. Enfin, ce maintien de pratiques intégratives s'inscrit dans un cadre institutionnel ambivalent qui malgré un discours d'ouverture oriente les enseignant·e·s vers des ajustements ponctuels plutôt qu'un réel changement structurel.

5.2.2 TRANSFORMATION ATTENDUE DES PRATIQUES

Les résultats de cette recherche montrent que la majorité des enseignantes interrogées perçoivent l'école inclusive comme un projet éducatif porteur de sens, mais qui ne pourra véritablement aboutir qu'à condition de transformer en profondeur le fonctionnement même du système scolaire. En effet, les enseignantes interrogées soulignent qu'il ne suffit pas seulement d'ajuster leurs pratiques ponctuellement pour répondre aux besoins des élèves à BEP, mais expriment le fait que c'est l'ensemble du fonctionnement scolaire qui doit être repensé. Cette transformation est perçue comme une condition incontournable afin de faire émerger un environnement éducatif inclusif. Plusieurs d'entre elles estiment qu'il ne s'agit pas uniquement d'adapter les outils ou les dispositifs autour de l'élève, mais bien de repenser la finalité même de l'école de remettre en question les normes d'évaluation, les critères de réussite uniformes, et le parcours scolaire. Cette perspective rejoint les analyses de Curchod-Ruedi et ses collègues (2013) pour qui l'inclusion nécessite une redéfinition des valeurs éducatives dans une logique de participation de tous·tes les élèves à la vie scolaire et cela sans distinction. De la même manière, Thomazet (2006) défend l'idée que l'inclusion ne peut être pensée comme un prolongement de l'intégration. Elle suppose un véritable renversement

de logique, où l'école s'adapte à l'élève et non l'inverse. Pelgrims (2016) insiste aussi sur le fait que l'inclusion ne se limite pas à permettre une présence physique en classe, mais implique un changement de regard. Ramel et Angelucci (2010) insistent également sur l'importance de transformer en profondeur les dynamiques internes des établissements. L'inclusion, selon ces auteur·e·s, ne peut reposer uniquement sur l'ajout de moyens ou de ressources spécialisées. Elle doit s'appuyer sur une mobilisation collective, sur la proximité et la co-responsabilité de tous·tes les acteur·trice·s de l'école. Les enseignantes rejoignent cette vision, lorsqu'elles affirment que l'inclusion ne peut reposer uniquement sur leur engagement individuel. Elles attendent un soutien concret des directions, une organisation scolaire plus souple et un travail collaboratif institutionnalisé. Cependant, plusieurs enseignantes affirment qu'un tel changement doit également être accompagné d'une évolution des mentalités professionnelles. Elles perçoivent que leur propre posture tout comme celle de leurs collègues doivent évoluer vers plus de flexibilité, d'ouverture à la diversité et de réflexivité. Cette prise de conscience rejoint l'analyse de Forlin (2010) qui souligne que le passage d'un modèle intégratif à un modèle inclusif nécessite un travail réflexif et un engagement actif des professionnel·le·s, à la fois sur le plan personnel et collectif.

Enfin, cette transformation attendue de l'école s'inscrit dans un contexte social perçu comme étant en mutation. Pour plusieurs enseignantes, l'inclusion n'est pas une mode ou une obligation politique, mais une nécessité sociétale en réponse à l'hétérogénéité croissante des élèves, des attentes des familles et à la montée des difficultés comportementales. Ainsi, elles soulignent que l'école inclusive est une orientation incontournable, à condition qu'elle ne repose plus uniquement sur la bonne volonté de quelques personnes, mais sur un engagement institutionnel fort et partagé. Cette vision rejoint les objectifs formulés par la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et d'Incheon (Institut de statistique de l'UNESCO, 2015) qui appellent les systèmes éducatifs à se transformer pour répondre aux besoins de tous·tes. En Suisse, bien que des progrès aient été faits, comme le rappellent Kronenberg (2021) et l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024) les pratiques restent encore largement intégratives, en particulier dans des cantons du Valais. Dans ce canton la législation entretient une certaine ambiguïté entre inclusion et intégration.

Ainsi, les propos recueillis révèlent une forte attente de transformation structurelle qui dépasse largement la simple adaptation des pratiques individuelles. Les enseignantes souhaitent pouvoir exercer leur métier dans un cadre scolaire redéfini. Cette volonté de transformation est largement soutenue par la littérature qui affirme que l'inclusion ne peut être efficace qu'à condition de repenser en profondeur les fondements du système éducatif.

5.2.3 TENSIONS ENTRE RESISTANCE AUX CHANGEMENTS ET TRANSFORMATION

La lecture croisée de la stabilité professionnelle des enseignantes et de la volonté de transformation du système éducatif met en lumière une inclusion aussi en tension. D'un côté, les résultats révèlent un attachement fort à des pratiques pédagogiques éprouvées qui offrent un cadre rassurant face à la complexité du terrain. De l'autre, ils montrent que les enseignantes perçoivent l'école inclusive comme un projet porteur de sens qui ne pourra se concrétiser qu'à travers une remise en question profonde de leurs visions et pratiques ainsi que du fonctionnement scolaire actuel, ainsi cette tension révèle différents enjeux.

Un premier enjeu central réside dans la tension entre la stabilité des pratiques pédagogiques éprouvées et l'injonction croissante à l'adoption de pratiques inclusives. Les enseignantes s'appuient sur des routines sécurisantes qu'elles considèrent efficaces dans un contexte avec des effectifs élevés et une grande diversité. Comme le soulignent Rousseau et Thibodeau (2011) cette stabilité constitue un mécanisme de protection face à la surcharge émotionnelle et à l'incertitude. Cependant, cette stabilité peut aussi devenir un frein si elle empêche toute évolution. De Boer et ses collègues (2011) confirment que nombre d'enseignant·e·s restent dans une position intermédiaire adhérant aux valeurs inclusives tout en redoutant leurs implications concrètes.

L'école inclusive ne peut être pensée comme une simple continuité des pratiques intégratives. Elle suppose une rupture avec une logique où l'élève s'adapte à l'école pour promouvoir une école qui s'adapte à chacun·e. Cependant, les pratiques rapportées demeurent largement centrées sur des dispositifs parallèles et individualisés traduisant ainsi des pratiques intégratives. Ce modèle retarde la mise en place d'une transformation systémique. Thomazet (2006) insiste à ce titre sur la nécessité d'un véritable renversement de logique pédagogique. Curchod-Ruedi et ses collègues (2013), ainsi que Ramel et Angelucci (2010) insistent sur une transformation globale, fondées sur la participation collective et la co-responsabilité. L'enjeu est donc de sortir d'une intégration pour repenser l'ensemble du fonctionnement scolaire. Cela est rapporté par plusieurs enseignantes comme un besoin incontournable, mais encore inaccessible sans soutien structurel et sans changement de perceptions.

Un autre enjeu est la confusion entre intégration et inclusion. Cette ambiguïté largement relevée par Pelgrims (2016) fragilise la mise en œuvre cohérente de l'inclusion. Si les objectifs inclusifs sont mal définis, les pratiques demeurent floues ou incomplètes. Pour les enseignantes, ce flou peut nourrir un sentiment d'insécurité face aux attentes et renforcer leur attachement aux modèles connus. Cependant, une mise en œuvre efficace de l'inclusion suppose une compréhension partagée des finalités éducatives, comme le rappellent Booth et

Ainscow (2005) en insistant sur la nécessité d'une culture commune de l'inclusion à l'échelle des établissements. De ce fait, l'inclusion suppose un travail collaboratif renforcé entre les professionnel·le·s afin de créer une communauté inclusive. Toutefois, cette collaboration peut provoquer une forme d'inconfort notamment lorsqu'elle est perçue comme une remise en cause du cercle professionnel ou comme un espace de jugement. Comme le notent Granger et ses collègues (2013) et Rousseau et Thibodeau (2011), le regard d'un pair même bienveillant peut devenir source de stress si les rôles ne sont pas clairs ou les attentes ne sont pas partagées. L'enjeu réside ici dans la capacité à passer d'un travail en parallèle à une réelle co-construction pédagogique et appuyée par une reconnaissance mutuelle en intégrant des temps institutionnalisés de concertation.

Ensuite, un autre enjeu majeur se trouve dans les injonctions paradoxales imposées par l'institution. D'un côté, les politiques éducatives encouragent une école inclusive valorisant la différenciation, l'accueil de la diversité et le développement du potentiel de chaque élève. De l'autre, ces mêmes institutions imposent des cadres rigides comme des évaluations cantonales standardisées, des attentes uniformes, et des programmes non modulables. Les enseignantes regrettent ce paradoxe, qu'elles perçoivent comme une forme d'incohérence entre discours et pratique. Cette situation crée un sentiment d'écart, voire de contradiction, entre les principes incités par les politiques éducatives et les possibilités réelles d'action en classe. Pelletier (2020) soutient cette idée en évoquant une rupture entre les intentions politiques et les réalités scolaires. Cette idée est rejointe également par les propos de Thomazet (2008) qui insiste sur le fait que l'inclusion ne peut être portée uniquement par la volonté individuelle des enseignant·e·s, mais qu'elle nécessite des changements structurels et un engagement collectif, notamment des directions et des politiques éducatives.

Ainsi, les enseignantes se trouvent au croisement de deux dynamiques parfois contradictoires, d'un côté, la nécessité de préserver un cadre stable et sécurisant dans un contexte professionnel exigeant. De l'autre, les attentes institutionnelles croissantes autour d'une transformation vers des pratiques plus inclusives. Les tensions relevées montrent que la mise en œuvre de l'inclusion ne dépend pas uniquement du soutien structurel ou de directives claires, mais également d'un engagement réflexif des enseignantes elles-mêmes et d'une volonté de changement. La réussite de ce changement suppose donc à la fois des conditions institutionnelles favorables et une évolution des représentations professionnelles permettant de dépasser certaines résistances ou incertitudes.

6 CONCLUSION

Cette recherche visait à comprendre comment des enseignantes de l'école primaire valaisanne perçoivent l'école à visée inclusive, comment elles distinguent ou non les notions d'intégration et d'inclusion, et comment ces représentations influencent leurs pratiques. Elle avait aussi pour objectif de mettre en lumière les défis et opportunités perçus dans cette transformation de l'école.

Les résultats montrent que les enseignantes interrogées adhèrent globalement aux valeurs qui fondent l'école inclusive. Elles défendent l'équité, la justice sociale et le respect de la diversité. Elles associent souvent l'inclusion à une vision positive de l'école, centrée sur le bien-être des élèves, l'acceptation des différences et le vivre-ensemble. Toutefois, cette adhésion reste partielle et conditionnée. En effet, elle varie selon le type de besoins éducatifs présentés par les élèves. Lorsque les besoins sont jugés modérés ou compatibles avec le fonctionnement habituel de la classe, l'inclusion est perçue comme légitime, voire bénéfique. En revanche, face à des profils plus complexes tels que les élèves présentant des troubles du comportement, des troubles du spectre de l'autisme ou des besoins médicaux lourds, les enseignantes se montrent plus hésitantes. Elles expriment des doutes quant à leur capacité à répondre aux besoins de ces élèves, et remettent parfois en question la pertinence de leur scolarisation à plein temps dans une classe ordinaire. Certaines envisagent alors des structures spécialisées comme des alternatives plus adaptées. Ces réserves traduisent une forme d'acceptation différenciée, où le droit à l'inclusion semble modulé par certains critères individuels. De plus, les résultats laissent entrevoir certaines représentations de l'inclusion. Par exemple, plusieurs enseignantes expriment une attente importante à l'égard des enseignant·e·s spécialisé·e·s, perçu·e·s comme les acteur·trice·s principaux·ales de la prise en charge des élèves à BEP. Si cette attente peut refléter un besoin légitime de soutien, elle peut aussi traduire une représentation encore partielle de l'inclusion, où l'adaptation relève d'abord de l'intervention extérieure plutôt que d'un ajustement interne des pratiques. Par ailleurs, des résultats montrent que l'inclusion pourrait entraîner une réduction des exigences scolaires pour certain·e·s élèves, ce qui témoigne d'un glissement dans l'interprétation des principes inclusifs. Ces éléments ne remettent pas en cause l'engagement des enseignantes, mais montrent que la compréhension de l'inclusion reste parfois incomplète, influencée par des représentations professionnelles.

Concernant cette distinction entre intégration et inclusion, la plupart des enseignantes utilisent ces termes de manière interchangeable. Cette confusion se retrouve aussi dans leurs pratiques. Les adaptations sont souvent ciblées sur les élèves à BEP et parfois en dehors de la classe, sans remise en question du cadre pédagogique global. Cela traduit un

fonctionnement encore largement marqué par une logique intégrative, dans laquelle l'élève s'ajuste à l'école et non l'inverse. Cette distinction freine la remise en question nécessaire et la mise en place de pratiques inclusives de la part des enseignantes. Ces pratiques sont aussi traversées par des tensions. En effet, cette recherche a relevé que les enseignantes expriment une volonté de faire évoluer leurs pratiques, mais tout en restant attachées à des routines sécurisantes. Cette stabilité professionnelle est perçue comme un élément essentiel. Elle leur permet de maintenir un certain équilibre face à la charge mentale, à la diversité croissante des élèves et aux multiples attentes institutionnelles. De ce fait, modifier leurs pratiques est souvent perçu comme un risque supplémentaire, susceptible de désorganiser la classe et d'accentuer la charge de travail.

Cette étude a aussi mis en évidence plusieurs avantages perçus de la part des enseignantes envers l'école inclusive. Pour elles, l'inclusion permet un meilleur accompagnement des élèves à BEP, favorise leur bien-être, leur sentiment d'appartenance et le développement de leurs compétences sociales. Elle est également bénéfique pour les autres élèves de la classe, en renforçant la tolérance, l'ouverture d'esprit et la coopération. Enfin, les enseignantes perçoivent cette démarche comme une opportunité de faire évoluer leurs pratiques et de renforcer le travail collaboratif entre collègues. Cependant, la collaboration avec les professionnel·le·s spécialisés·es est perçue comme essentielle, mais aussi source d'inconfort si elle remet en question l'autonomie des enseignantes.

De plus, cette recherche met en évidence de nombreux défis que les enseignantes doivent affronter pour réussir la mise en place d'une école à visée inclusive. Il a été soulevé, un manque de formation concrète, un manque de moyens, une pression des évaluations standardisées, un temps de concertation insuffisant avec les spécialistes pour répondre aux besoins de tous·toutes ainsi qu'un soutien institutionnel jugé faible. Ces contraintes renforcent le sentiment d'isolement et d'impuissance chez certaines enseignantes. Cependant, cette recherche a aussi questionné le fait de percevoir les difficultés liées à la mise en place d'une école inclusive uniquement au travers de facteurs externes, comme le manque de moyens ou de soutien institutionnel. Cette focalisation peut aussi masquer un certain manque de remise en question des pratiques professionnelles. Elle peut traduire une forme de protection face au risque d'épuisement ou de sentiment d'échec, en déplaçant la responsabilité sur l'institution. Cela peut renforcer une vision encore partielle de l'inclusion, perçue davantage comme un idéal que comme un levier de transformation concrète. Enfin, ce discours peut servir de stratégie d'adaptation face à un malaise ressenti sur le terrain, traduisant un besoin de reconnaissance, de clarté et de soutien plus important dans le processus inclusif. Ainsi, relever ces tensions permet d'éviter une vision trop simpliste ou trop critique des perceptions des enseignantes. Il ne s'agit pas de nier les obstacles qu'elles rencontrent, mais de reconnaître

que ces obstacles peuvent coexister avec des choix, des représentations et des postures professionnelles.

Cette recherche présente plusieurs limites, principalement liées à la méthode choisie et aux caractéristiques de l'échantillon qui restreignent la portée et la généralisation des résultats. Tout d'abord, la taille réduite de l'échantillon constitue une limite importante. Cette recherche s'appuie sur un nombre restreint d'entretiens menés auprès d'enseignantes du primaire exerçant dans un même canton, celui du Valais. Cette homogénéité contextuelle en termes de niveau scolaire et de région empêche une diversité de situations professionnelles et de cadres institutionnels. De ce fait, les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des enseignant·e·s valaisan·ne·s. Ensuite, une confusion conceptuelle relevée dans les discours des participantes peut complexifier l'analyse. En effet, certaines enseignantes utilisent le terme d'intégration pour désigner l'inclusion, ce qui témoigne d'un flou terminologique persistant. Cette ambiguïté peut nuire à la clarté des résultats. Cette confusion reflète le fait que le passage d'un paradigme à l'autre n'est pas toujours clairement compris ou intégré dans les pratiques professionnelles. De plus, les données qualitatives sont sujettes à une interprétation subjective de la part de la chercheuse. L'analyse repose sur une lecture et une mise en perspective des discours qui peuvent être influencées consciemment ou non par l'avis personnel de la chercheuse. Malgré les précautions méthodologiques prises pour garantir une lecture rigoureuse aux propos recueillis, une part d'interprétation demeure inhérente à ce type de recherche. La présence de la chercheuse au moment des entretiens peut également avoir influencé les réponses des participantes. Même dans un climat de confiance, les personnes interrogées peuvent adapter leur discours à ce qu'elles perçoivent comme étant socialement souhaitable ou conforme aux attentes de la recherche. Ce biais de désirabilité sociale est d'autant plus probable, car les questions portent sur des thématiques sensibles. Il est possible que la posture réflexive de certaines enseignantes ait été limitée par le cadre même de l'entretien. Ce dernier ne permet pas toujours un recul suffisant pour exprimer pleinement les tensions vécues dans le quotidien professionnel.

Toutefois, ce mémoire présente plusieurs forces méthodologiques et analytiques qui peuvent renforcer la qualité et la pertinence des résultats obtenus. Le choix d'une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs constitue une force. Cette méthode permet de recueillir des données riches et nuancées en laissant aux enseignantes la liberté de s'exprimer. De plus, le choix du terrain valaisan, où le vocable d'intégration reste dominant, offre un angle d'analyse à notre sens pertinent. En situant la recherche dans un contexte qui n'a pas encore pleinement adopté le langage ni les logiques de l'inclusion, cette recherche met ainsi en évidence les tensions entre discours institutionnel, pratiques de terrain et représentations. Ce positionnement renforce la portée critique de cette recherche, en

interrogeant les conditions concrètes de la mise en œuvre d'une école à visée inclusive dans un cadre encore marqué par l'intégration. L'une des contributions importantes de cette recherche est l'identification de tensions systémiques et professionnelles, notamment entre l'adhésion affichée aux valeurs inclusives et les représentations plus nuancées, parfois sélectives, que les enseignantes ont de l'école inclusive. Au-delà de la simple restitution des points de vue individuels, cette recherche met en évidence des contradictions structurelles et des représentations ambivalentes. Cette analyse fait émerger des besoins concrets en termes de soutien, de formation continue, de collaboration, de réorganisation du système scolaire et d'un changement de regard pour permettre une inclusion réelle.

Les résultats de ce mémoire ouvrent plusieurs pistes pour de futures recherches tant au niveau local que dans une perspective plus élargie. Une étude comparative intercantonale pourrait enrichir la compréhension des dynamiques inclusives. En effet, comparer les perceptions d'enseignant·e·s dans des cantons ayant officiellement adopté le vocable et les politiques de l'« inclusion » comme Genève ou Vaud, avec celles recueillies en Valais permettrait d'identifier plus finement les perceptions des enseignantes sur l'école à visée inclusive. Par ailleurs, il serait pertinent d'élargir l'échantillon à d'autres niveaux scolaires, notamment au secondaire I et II, afin de comprendre comment les enjeux de l'inclusion évoluent selon les structures. Une autre perspective consisterait à inclure d'autres acteur·trice·s éducatif·ve·s, comme les directions d'établissement, les enseignant·e·s spécialisé·e·s, les aides à la vie scolaire, ou encore les thérapeutes scolaires. En croisant ces regards, une recherche future pourrait mieux cerner les conditions favorables à une collaboration efficace qui est un enjeu central de l'école inclusive. Enfin, une étude longitudinale permettrait d'approfondir la compréhension de l'évolution des pratiques inclusives dans le temps. Il serait pertinent d'observer comment les représentations professionnelles d'enseignant·e·s engagé·e·s dans des formations continuent dédiées à l'inclusion. Une telle recherche offrirait un regard dynamique sur les transformations possibles de leurs postures et de leurs pratiques.

7 BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, L. (2024). La conception universelle de l'apprentissage : D'une vision partagée aux pratiques plurielles, en passant par ses défis. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(03), 2-9. <https://doi.org/10.57161/r2024-03-01>
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches Qualitatives*, 5, 26-37.
- Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). Co-Teaching : A Different Approach to Inclusion. *Principal*, 79(4).
- Assemblée générale des Nations Unies. (1982). Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées. https://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/Programme_action_mondial.pdf
- Aucoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans R. Vienneau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 63-86). Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion : A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bardin, L., & Mucchielli, R. (2013). *L'analyse de contenu : Des documents et des communications*. ESF.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, (12), 201-19.
- Beaucher, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires du CIEP. https://www.firah.org/upload/notices3/2012/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe_0.pdf
- Beauregard, F., & Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. S. Trépanier & M. Paré (Éd.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-50). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760525269-004>
- Beer-Becker, D. (2020). Nos différences sont nos forces : Comment une personne différente de vous peut passer du statut de menace à celui d'atout dans votre vie. <https://www.blakepsychology.com/fr/2020/05/nos-differences-sont-nos-forces-comment->

une-personne-differente-de-vous-peut-passer-du-statut-de-menace-a-celui-d-atout-dans-votre-vie/

- Bélanger, N. (2000). Inclusion of 'pupils-who-need-extra-help': Social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 231-252.
- Bélanger, N. (2013). Rousseau, N. (dir.) (2010). La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble. Presses de l'Université du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 250-251. <https://doi.org/10.7202/1024556ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Berthier, N. (2004). *Les techniques d'enquête*. Armand Colin.
- Bodin, R. (2018). *L'Institution du handicap*. La Dispute. <https://ladispute.fr/catalogue/linstitution-du-handicap/>
- Bolter, F., Keravel, E., Oui, A., Schom, A.-C., & Séraphin, G. (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. Une revue bibliographique internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, 124(1), 105-112. <https://doi.org/10.3406/caf.2017.3210>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2005). *Guide de L'éducation Inclusive : Développer les Apprentissages et la Participation à L'école*. CSIE Center for studies on inclusive education ; IQDI Institut québécois de la déficience intellectuelle.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : Théorie et pratique (2e éd.)*. Presses de l'Université du Québec.
- Boyle, C., Jindal-Snape, D., Norwich, B., & Topping, K. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives – Hors-série*, 3, 126–139. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2024). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3321-3340. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>

- Clough, D. P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service : Changing Roles in Special Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203220795>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf
- COPEX. (1976). *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Comité provincial de l'enfance inadaptée. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/11220>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Ducrey, F., & Jendoubi, V. (2016). La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire : Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois: Service de la recherche en éducation (SRED). https://edudoc.ch/record/121883/files/fns_collaboration_enseignants_inclusion.pdf
- État de Vaud, Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée. (2019, décembre). *Concept 360° : École à visée inclusive*. Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), Canton de Vaud. <https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/concept-360>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2024). *European Agency Statistics on Inclusive Education : 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report*. <https://www.european-agency.org/activities/data/cross-country-reports>
- 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>

- Forlin, C. (1995). Educators' Beliefs about Inclusive Practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-85.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850879>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : De la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Frangieh, B., & Weisser, M. (2013). Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. *Recherche et formation*, (73), 9-20. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2071>
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Longman Publishing Group.
- Gombert, A., Guedj, D., Mazereau, P., Grimaud, F., Saujat, F., & Chauvot, N. (2011). L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap : Quel(s) changement(s) de pratiques pédagogiques et d'identité professionnelle chez les enseignants ? *Travail & formation en éducation*, (8). <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=25927222>
- Grand Conseil de la République et canton de Genève. (2023, 31 août). *Projet de loi PL 13245 : « Pour une véritable inclusion »* (modifiant la loi sur l'instruction publique, LIP – C 1 10). <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/PL13245.pdf>
- Granger, N., Debeurme, G., & Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : Regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248. <https://doi.org/10.7202/1021035ar>
- Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V., & Kalubi, J.-C. (2017). *Vers une école inclusive : Regards croisés sur les défis actuels*. University of Ottawa Press.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

- Institut de statistique de l'UNESCO. (2015). Un Nombre croissant d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés car l'aide n'est pas à la hauteur. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233610_fre
- Jury, M. (2021, 30 novembre). *Quel regard les enseignants portent-ils sur l'école inclusive ?* The Conversation. <https://theconversation.com/quel-regard-les-enseignants-portent-ils-sur-lecole-inclusive-170418>
- Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Kaufmann, J. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Kelly, N., & Norwich, B. (2004). Pupils' perceptions of self and of labels: Moderate learning difficulties in mainstream and special schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 411-435. <https://doi.org/10.1348/0007099041552297>
- Kohout-Diaz, M. (2017). Incertitudes de l'éducation inclusive : Obstacles ou moteurs pour la formation des enseignants ? *Spirale—Revue de recherches en éducation*, 60(2), 71-87. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0071>
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse : Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation*. SEFRI et CDIP. <https://edudoc.ch/record/221118>
- Labonté, M. (2011). *Évaluation de la perception des intervenants de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école en contexte inclusif* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5431>
- Lafaye, C. G. (2010). Diversité sociale et tolérance à l'école. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 13(1), 105–123. https://doi.org/10.13128/STUDI_FORMAZ-10059
- Larousse. (2023). Définitions : Besoin, besoins. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/besoin/8907>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.

- Lee, L., & Low, H. M. (2013). Unconscious' inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: Teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01250.x>
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0885625940090101>
- Loi sur la scolarité obligatoire (RSF 411.0.1), Canton de Fribourg. (2014, 9 septembre). Base de données législative du canton de Fribourg (BDLF). Disponible sur : https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1
- Loi sur l'enseignement primaire (RS 411.0), Canton du Valais. (2013, 15 novembre). Portail Lex – Canton du Valais. https://lex.vs.ch/app/fr/texts_of_law/411.0
- Loi sur l'enseignement spécialisé (RS 411.3), Canton du Valais. (2016, 12 mai). Portail Lex – Canton du Valais. https://lex.vs.ch/app/fr/texts_of_law/411.3
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G., & Conus, X. (2021). Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : Comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, (44), 3-15. <https://doi.org/10.4000/ree.3300>
- Mc Andrew, M., Potvin, M., & Borri-Anadon, C. (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Presse de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/2580_9782760538795.pdf
- Mège-Courteix, M.-C. (1999). *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves : Une mission de service public*. ESF.
- Meirieu, P. (1998). *Apprendre... Oui, mais comment*. ESF. <https://www.esf-scienceshumaines.fr/education/13-apprendre-oui-mais-comment.html>
- Mentel, H., Förster, N., Forthmann, B., & Souvignier, E. (2024). Predictors of teachers' behavioral intentions in inclusive education and their changes over time: A competitive test of hypotheses. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104509. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104509>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Mitchell, D. (2004). *Special Educational Needs and Inclusive Education: Inclusive education*. Taylor & Francis.

- Mitchell, D. (2013). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105313>
- Morocco, C. C., Walker, A., & Lewis, L. R. (2003). Access to a Schoolwide Thinking Curriculum: Leadership Challenges and Solutions. *Journal of Special Education Leadership, 16*(1), 5-14.
- Mowat, J. (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools: A focus upon learning. *Support for Learning, 24*(4), 159-169. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01419.x>
- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(4), 267-277. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2010). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic, 46*(3), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165>
- Nations Unies. (1975). *Déclaration des droits des personnes handicapées*. Assemblée générale des Nations Unies. <https://hrlibrary.umn.edu/instree/french/t3drdpf.htm>
- Nations Unies (1989). *Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant*. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/fr#art_23
- Nowicki, E. A., & Brown, J. D. (2013). « A kid way » : Strategies for including classmates with learning or intellectual disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(4), 253-262. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.4.253>
- O'Rourke, J., & Houghton, S. (2009). The Perceptions of Secondary Teachers and Students about the Implementation of an Inclusive Classroom Model for Students with Mild Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education, 34*. <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.3>
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3557>
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : Accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée, (3)*, 20.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle*

- revue—Éducation et société inclusives*, 86(2), 43-63.
<https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>
- Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, 22, 10-29.
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Université de Genève.
http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.rtf
- Plaisance, É. (2024). Les défis de l'éducation inclusive. Le vocabulaire change. Les discriminations persistent. Dans F. Gremion et al. (Éd.). *Inclusion scolaire et inégalités : Perspectives plurielles et bilan sur les défis*. HEP-BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/fr/Espace-ressources/editions-HEP-BEJUNE/Collection-Recherches/Publications/Inclusion-scolaire-et-inegalites--perspectives-plurielles-et-bilan-sur-les-defis.html>
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
<https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2012). La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
<https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants ? Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 383-397). Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S., & Angelucci, V. (2010). Le soutien pédagogique intégré, la réponse d'un établissement primaire à la question de l'école inclusive. *Newsletter du Centre suisse de pédagogie spécialisée - CSPS, En ligne*, 1-8. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1190>
- Rogers, C. (2007). Experiencing an « Inclusive » Education : Parents and Their Children with « Special Educational Needs ». *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective Inclusive Schools : A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85. <https://doi.org/10.1080/0305764960260106>
- Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. Dans P-A. Doudin & L. Lafortune (Éd.). *Intervenir auprès d'élèves ayant des*

- besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ? (pp.225-238). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 71-90.
- Rousseau, N., & Desmarais, M.-É. (2021). Quels rôles joue l'aide-enseignant en contexte inclusif ? Constats et enjeux. *Enfance en difficulté*, 8, 71-93. <https://doi.org/10.7202/1075507ar>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É., & Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : Une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 21-40.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : Regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of Inclusion on Students with and without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Salvia, J., & Munson, S. (1986). *Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students*. Lawrence Erlbaum.
- Syndicat des services publics, & Syndicat des enseignants romands. (2024, 22 mai). *Principaux résultats de l'enquête menée par le SER et le SSP : École à visée inclusive* [Communiqué de presse, PDF]. SSP. <https://ssp-vpod.ch/news/2024/ecole-inclusive-le-mecontentement-des-enseignant-es-se-renforce/>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>

- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Thomazet, S. (2010). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Trisomie 21*, 63, 4-5.
- Thomazet, S. (2019). Éducation inclusive : Quels défis et innovations en matière d'évaluation ? Dans *Le Droit à une éducation inclusive—Transition conceptuelle, transformation des pratiques et enjeux de l'évaluation*. Rabat, Morocco: Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique et UNICEF. Repéré à <https://hal.science/hal-02021983>
- Thomazet, S., & Merini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2-3), 137-148. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0137>
- Toullec-Théry, M., & Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion: Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche & formation*, 64(2), 123-138. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.222>
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Trépanier, N. S. (1999). *Réseau fonctionnel d'analyse du risque en milieu d'intervention auprès de personnes vulnérables* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/31463>
- Trépanier, N. S., & Paré, M. (2012). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presse de l'Université du Québec.
- UNESCO. (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_fre
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- UNESCO. (1995). Déclaration de principes sur la tolérance. <https://www.unesco.org/fr/legal-affairs/declaration-principles-tolerance?hub=66765>
- UNICEF Innocenti Research Centre. (2015). Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Dans UNICEF Innocenti Research Centre, *Construire l'avenir* (pp. 24-28). United Nations. <https://doi.org/10.18356/5b6f4c9e-fr>

Vial, M. (1986). *Les origines de l'enseignement spécial en France : Les instances politiques nationales et la création des classes et des écoles de perfectionnement : Le Parlement face au projet de loi (1907-1909)*. INRP.

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1995). *Creating an Inclusive School*. Association for Supervision and Curriculum Development.

8 ANNEXES

8.1 ANNEXE 1 : RESUME DES DISTINCTIONS THEORIQUES ENTRE INTEGRATION ET INCLUSION SCOLAIRES

Tableau 5 :*Comparaison intégration et inclusion scolaire*

Catégories	Intégration scolaire	Inclusion scolaire
Contexte d'origine	Apparaît dès les années 1970 sous l'impulsion des luttes parentales pour la scolarisation des enfants en situation de handicap (Thomazet, 2008).	Émerge dans les années 1990–2000, renforcée par la Déclaration de Salamanque (1994) et la Déclaration d'Incheon (2015), avec une vision élargie de la diversité (Pelletier, 2020; UNESCO, 1994).
Principe	L'élève s'adapte au système scolaire existant, selon une logique de normalisation (Pelgrims, 2019; Prud'Homme et al., 2016).	C'est le système qui s'adapte à la diversité des élèves. L'école est pensée pour tous·tes (Aucoin & Vienneau, 2010; Pelletier, 2020; Rousseau, 2006).
Modalités	Placement dans des classes ordinaires avec soutiens individualisés. Soutien centré sur l'élève (Pelgrims, 2016; Tremblay, 2012; Trépanier & Paré, 2012).	Pratiques collaboratives, co-enseignement, différenciation pédagogique (Bergeron et al., 2011; Mitchell, 2013; Morocco et al., 2003; Rousseau et al., 2017; Tremblay, 2012). Pédagogie universelle et différenciée (Alvarez, 2024 ; Bergeron et al., 2011b ; Pelgrims, 2016 ; Rousseau et al., 2013).
Approches théoriques	Approche médicale ou compensatoire, accent sur le diagnostic et la catégorisation (Bélanger, 2000; Pelgrims, 2016).	Approche socioconstructiviste centrée sur les interactions et l'environnement (Perrenoud, 2005)
Apports	Permet l'ouverture de l'école aux élèves BEP, reconnaissance de leurs droits, premiers dispositifs adaptés (Meirieu, 1998; Thomazet, 2008; Tremblay, 2012).	Amélioration des apprentissages, du bien-être, du climat scolaire. Bénéfices pour tous·tes les élèves, enseignant·e·s et environnement éducatif (Gombert et al., 2011; Rousseau et al., 2017; Szumski et al., 2017; Thomazet, 2006).

Limites	Logique de seuil et de catégorisation. Risque de stigmatisation. Intégration souvent tardive ou superficielle, sans réelle adaptation du système (Pelgrims, 2016; Prud'homme et al., 2011; Thomazet, 2006; Trépanier, 1999)	Requiert une transformation systémique, d'une formation des enseignant·e·s, d'un engagement collectif, de ressources adaptées. Difficultés à articuler politique, formation et terrain (Fortier et al., 2018; Kohout-Diaz, 2017; Pelletier, 2020; Rousseau et al., 2017; Szumski et al., 2017).
----------------	---	---

8.2 ANNEXE 2 : RESUME PERCEPTIONS DES ENSEIGNANT·E·S ENVERS L'ECOLE INCLUSIVE

Tableau 6 :*Résumé des perceptions des enseignant·e·s envers l'école inclusive*

Thème	Perceptions des enseignant·e·s
Attitudes	- Attitudes globalement neutres à légèrement négatives, influence des croyances et des connaissances sur les troubles, doute sur la faisabilité (Avramidis & Norwich, 2002; Batsiou, et al.,2008; de Boer et al., 2011). - Sentiment d'efficacité faible à modéré ; les enseignant·e·s spécialisé·e·s se sentent plus compétent·e·s que les enseignant·e·s ordinaires (de Boer et al., 2011; Desombre et al., 2019). - Tendance à rejeter les élèves avec des besoins particuliers, position neutre ou ambivalente face à l'inclusion (Batsiou et al.,2008; Jury et al., 2021)
Facteurs influençant	- Influence du sentiment d'auto-efficacité, du soutien social, des expériences passées, du type de handicap, de la formation, du degré d'enseignement ; effet non significatif du genre (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Desombre et al., 2021; Jury et al., 2021; Mentel et al., 2024).
Craintes	- Peur de ne pas répondre aux besoins des élèves, surcharge de travail, manque de ressources, comportements difficiles, perte d'autonomie, épuisement professionnel (Desombre et al., 2019; Rousseau & Thibodeau, 2011).
Défis	- Manque de ressources pédagogiques, de formation, de temps ; défis liés à la collaboration ; surcharge de travail ; articulation difficile entre pédagogie universelle et différenciation (Idol, 2006; O'Rourke & Houghton, 2009; Plaisance, 2024; Rousseau & Desmarais, 2021; Thomazet, 2010, 2019).
Opportunités	- Possibilité de renouvellement pédagogique, enrichissement professionnel, changement de regard sur le métier, renforcement de la coopération et des valeurs de justice sociale (Chow et al., 2024; Florian & Black-Hawkins, 2011; Jury et al.,2021).

8.3 ANNEXE 3 : RESUME DES RESULTATS

Tableau 7 :*Résumé des résultats*

	Thématiques	Résultats
Perceptions des enseignantes de l' école inclusive	Distinction conceptuelle entre intégration et inclusion	Inclusion vue comme transformation systémique, intégration comme adaptation de l'élève au cadre existant.
	Prédominance des pratiques intégratives dans les écoles valaisannes	Majorité des pratiques actuelles sont intégratives. Inclusion présente dans les discours, mais peu concrétisée sur le terrain.
	Volonté partagée d'inclure tous·tes les élèves	Volonté forte et partagée d'inclure chaque élève, basée sur des valeurs d'équité et de justice sociale.
	Idéal inclusif confronté aux limites du terrain	Adhésion de principe, mais obstacles pratiques nombreux : manque de moyens, soutien institutionnel faible.
	Adhésion partielle aux principes d'inclusion	Reconnaissance des limites du modèle inclusif dans certains cas ; inclusion vue comme un principe à ajuster selon les situations.
	Nécessité d'une transformation structurelle de l'école	Les enseignantes demandent à une redéfinition globale du système scolaire pour rendre l'inclusion possible.

	Surcharge professionnelle et émotionnelle ressentie	Travail inclusif perçu comme générateur de surcharge de travail et de stress mental.
	Limites perçues de l'école inclusive	Nombreuses limites structurelles, organisationnelles et sociétales identifiées. Doute sur la viabilité du projet inclusif sans changement systémique.
Regard sur leurs pratiques	Collaboration interprofessionnelle	Collaboration perçue comme essentielle, mais difficile à mettre en œuvre efficacement sans temps, formation et vision partagée.
	Différenciation pédagogique	Différenciation vue comme clé de l'inclusion, mais mise en œuvre encore partielle ou ciblée.
	Coexistence des pratiques intégratives et inclusives	Articulation pragmatique des deux approches selon les contextes, besoins et ressources.
	Confrontation aux défis des pratiques inclusives	Défis nombreux : manque de ressources, surcharge, gestion difficile, besoins médicaux spécifiques, manque de formation.
	Valorisation des opportunités des pratiques inclusives	Bénéfices pour les élèves à BEP (sentiment d'appartenance), pour la classe (tolérance, entraide) et pour les enseignantes (réflexion, ouverture).

8.4 ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN

Guide d'entretien semi-directif

Remerciements

Description des enjeux de la recherche

Signature du formulaire de consentement éclairé

Information quant à la durée approximative de l'entretien

Questions principales	Relances
Questions sociodémographiques	
Pour commencer, pourriez-vous vous présenter brièvement en me parlant de votre parcours professionnel et de votre fonction actuelle dans l'enseignement ?	Depuis combien d'années enseignez-vous ?
	Dans quel degré d'enseignement enseignez-vous actuellement ?
	Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignant·e ?

Perceptions de l'« école à visée inclusive »	
Quand on parle d'« école à visée inclusive », quels mots ou idées vous viennent spontanément à l'esprit ? À quoi pensez-vous ?	À votre sens, peut-on parler de l'école valaisanne comme une école à visée inclusive ?
	Comment cela se traduit-il au sein de votre classe ? Et dans vos pratiques enseignantes ?
	Avez-vous des exemples d'initiatives inclusives dans votre école ?
Pensez-vous que l'inclusion doit concerner tous les élèves ou certains groupes spécifiques ?	
Selon vous, quels acteurs·trices de l'école sont les plus impliqué·e·s dans l'inclusion ?	
Quelle est votre position personnelle vis-à-vis de cette tendance vers une école inclusive ?	Vous semble-t-elle positive ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
	Quelles sont, selon vous, les principales implications de cette tendance pour votre travail d'enseignant·e ?

Quelles sont, selon vous, des approches ou des pratiques qui peuvent favoriser l'inclusion dans la classe ? Avez-vous des exemples ou des idées que vous aimeriez mettre en pratique ?	Quelles adaptations avez-vous déjà réalisées dans votre pratique pour mieux inclure tous les élèves ?
	Quelles stratégies utilisez-vous pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins spécifiques ?
	Quelles sont, selon vous, les conditions nécessaires pour une inclusion réussie dans votre classe ?
	Quels types de ressources ou de soutiens vous semblent essentiels pour favoriser une approche inclusive dans votre classe ?

En quoi la notion d'inclusion modifie-t-elle, selon vous, le rôle de l'enseignant ?	
En matière de collaboration, Comment collaborez-vous actuellement avec l'enseignant·e spécialisé·e dans votre classe ?	Pouvez-vous me donner un exemple concret de cette collaboration dans votre classe ?
Quelles sont, selon vous, les ressources et les conditions qui facilitent le travail en équipe avec l'enseignant·e spécialisé·e ?	
Avez-vous déjà envisagé d'autres approches de travail en équipe avec l'enseignant·e spécialisé·e ?	Comme par exemple, le co-enseignement ? Qu'est-ce qui pourrait vous encourager à les essayer ?
	Quels défis rencontrez-vous dans la mise en œuvre de cette collaboration ?

	Quels types de soutien ou de ressources supplémentaires rendraient cette collaboration plus efficace ?
Voyez-vous des avantages à renforcer cette collaboration ?	Si oui, lesquels ?
Compréhension des concepts d'inclusion et d'intégration	
Comment comprenez-vous les termes « inclusion » et « intégration » dans le cadre de votre pratique en tant qu'enseignant·e ?	Selon vous, quelle est la principale différence entre l'inclusion et l'intégration ?
	Quel terme vous semble le plus pertinent dans le contexte de l'enseignement en Valais ?

Comment distinguez-vous ces deux approches dans votre pratique ? Avez-vous l'impression qu'elles coexistent ?	Dans votre expérience, comment avez-vous concrètement appliqué les approches d'intégration ou d'inclusion dans votre classe ?
	Pensez-vous que le canton du Valais privilégie l'une de ces approches ? Pourquoi ?
Y a-t-il selon vous d'autres approches qui seraient plus efficaces ?	Si oui, lesquels ?
Défis et opportunités de l'inclusion scolaire	
Quels sont, selon vous, les principaux défis que vous rencontrez ou que vous pourriez rencontrer dans la mise en œuvre d'une école inclusive ?	
D'après vous, disposez-vous des ressources nécessaires pour enseigner dans un cadre inclusif ?	Si non, de quels types de soutien ou d'outils auriez-vous besoin pour intégrer des pratiques inclusives ?
	Y a-t-il des conditions ou des aménagements spécifiques que vous estimeriez essentiels ?
Quels types de formation ou d'accompagnement imaginez-vous pourraient favoriser une mise en œuvre réussie de l'inclusion ?	Dans votre vision, quel type de formation ou d'accompagnement pourrait vous aider à intégrer une approche inclusive ?

	Avez-vous déjà eu des formations abordant l'inclusion scolaire ? Si oui, qu'en avez-vous retiré ?
Voyez-vous des avantages à une école inclusive pour les élèves ?	Pour tous·tes les enfants ? Et pour vous, les enseignant·e·s ? Pour la dynamique de classe ?
Perceptions et évolution des pratiques	
Avez-vous observé des changements dans les politiques éducatives ou dans les pratiques pédagogiques qui vont dans le sens de l'inclusion dans le canton du Valais ?	Pensez-vous que le contexte cantonal actuel soutient suffisamment cette évolution ?
Comment imaginez-vous les évolutions à venir dans le domaine de l'inclusion scolaire ?	Pensez-vous qu'il pourrait y avoir un retour en arrière par rapport aux pratiques actuelles ?
Conclusion	
Y a-t-il des aspects que nous n'avons pas abordés et que vous aimeriez mentionner concernant l'inclusion scolaire ou l'intégration ?	

Remercier l'enseignant·e pour son temps et sa participation.

Informé de la suite (analyse des entretiens), transmission du travail final

8.5 ANNEXE 5 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Cher·e participant·e,

Dans le cadre de mon mémoire de Master en Sciences de l'Éducation, je mène des entretiens afin de comprendre comment les enseignant·e·s perçoivent l'évolution vers une école inclusive dans le canton du Valais.

Plus précisément, les objectifs de cette recherche sont les suivants :

1. Comprendre les perceptions et attitudes des enseignant·e·s du primaire vis-à-vis de l'« école à visée inclusive ».
2. Observer comment les enseignant·e·s distinguent les concepts d'intégration et d'inclusion, et comment ces distinctions apparaissent dans leur pratique quotidienne.
3. Identifier les principaux défis et opportunités perçus par les enseignant·e·s dans la mise en œuvre de l'école inclusive.

Je tiens à souligner que les informations recueillies lors de cet entretien seront entièrement **anonymisées**. Votre nom et toute information permettant de vous identifier ne figureront pas dans les résultats de la recherche. De plus, les enregistrements d'entretien seront consultés uniquement par moi-même et mon superviseur. Les données sont protégées et utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche.

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer de cette étude à tout moment et sans avoir à justifier votre décision, même après avoir signé ce formulaire de consentement.

Je vous remercie sincèrement pour le temps que vous consacrerez à cette recherche et pour votre contribution précieuse.

En signant ce document, vous acceptez de participer à cette recherche selon les conditions mentionnées.

Participant·e : _____

Signature : _____

Date : _____

Chercheuse : Fanny Fournier, UNIFR

9 DECLARATION SUR L'HONNEUR

Par notre signature, nous attestons avoir rédigé personnellement ce travail écrit et n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionnés comme telles les citations et paraphrases.

Concernant l'utilisation de l'IA :

- ☒ Je déclare n'avoir utilisé aucune forme d'intelligence artificielle (ex : ChatGPT ou autres robots conversationnels) dans la réalisation de travail de master.
- ☐ Avec accord préalable de mon directeur ou de ma directrice, je déclare avoir utilisé une forme d'intelligence artificielle (ex : ChatGPT ou autres robots conversationnels) lors de la réalisation de mon travail de master.

J'indique ci-dessous quels outils d'intelligence artificielle j'ai utilisé, puis j'explique comment et pour quelles parties du travail ces outils m'ont aidé dans la réalisation du travail :

Fribourg, le 11 août 2025

FOURNIER Fanny

