

Perceptions de l'inclusion scolaire par les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) intégré.e.s en classe ordinaire.

Témoignages d'élèves des degrés 7-8^e HarmoS

MASTER en pédagogie spécialisée, volée 23-26

Mémoire de MASTER de *Margaux Duriez*

Sous la direction de *Josianne Veillette*

Bienne, avril 2026

Remerciements

Pour commencer, je tiens à remercier toutes les personnes ayant participé et soutenu l'élaboration de ce Mémoire.

Je remercie particulièrement ma directrice de Mémoire, Madame Josianne Veillette, pour son précieux suivi et ses conseils fort enrichissants.

Enfin, j'exprime toute ma reconnaissance aux parents des élèves et aux élèves qui ont accepté de répondre favorablement à la participation de cette étude. Principaux.ales acteurs et actrices de ma recherche, sans eux/elles, aucune réflexion ni méthodologie n'auraient pu être organisées.

Résumé et mots clés

Enseignante au cycle 2 dans l'enseignement ordinaire au sein d'un cercle scolaire du canton de Neuchâtel, j'ai choisi de consacrer ce mémoire à l'étude des perceptions d'élèves de formation spécialisée bénéficiant de besoins éducatifs particuliers (BEP) sur leur inclusion en classes ordinaires.

Aujourd'hui, l'inclusion scolaire occupe une place centrale dans les pratiques éducatives. Elle vise à permettre à tous les élèves, quelles que soient leurs particularités, de participer pleinement à la vie scolaire. Dans cette perspective, les élèves bénéficiant du statut de « formation spécialisée » sont de plus en plus intégrés en classes ordinaires. Cette évolution s'inscrit dans une volonté institutionnelle et pédagogique de favoriser l'égalité des chances et la participation de toutes et tous à un environnement commun.

Cependant, bien que ces décisions soient prises dans l'intérêt des élèves, leur point de vue est rarement sollicité. Or, s'intéresser à leur vécu permet d'apporter un éclairage complémentaire à cette pratique.

Dans ce cadre, je m'intéresse à la façon dont les élèves du cycle 2 perçoivent et vivent leur inclusion en classes ordinaires. Ce travail vise à explorer leur expérience scolaire et à identifier les éléments pédagogiques, sociaux et émotionnels qu'ils/elles perçoivent comme facilitant ou entravant leur inclusion.

Mots clés de la recherche :

1. Inclusion scolaire
2. Élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)
3. Perceptions des élèves
4. Leviers et obstacles à l'inclusion scolaire
5. Vécu scolaire multidimensionnel

Liste des sigles ou abréviations

BEP : Besoins éducatifs particuliers

CDHEP : Conférence des directeurs et directrices des Hautes Écoles Pédagogiques

CDHP : Convention relative aux Droits des personnes Handicapées

CPS : Compétences psychosociales

CSPS : Centre suisse de pédagogie spécialisée

CUA : Conception universelle des apprentissages

FS : Formation spécialisée

HarmoS : Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire

LHand : Loi fédérale sur l'élimination des inégalités pour les personnes handicapées

OFS : Office fédéral de la Statistique

PER : Plan d'études Romand

Liste des figures, des tableaux et des annexes

Liste des figures

<u>Figure 1</u> : CSPS, chiffres de l'OFS	p. 4
<u>Figure 2</u> : La pyramide des besoins	p. 9
<u>Figure 3</u> : Illustration du principe d'équité	p. 39

Liste des tableaux

<u>Tableau 1</u> : Sous-questions de recherche	p. 15
<u>Tableau 2</u> : Informations sur l'échantillon sélectionné	p. 24
<u>Tableau 3</u> : Thématiques principales et code couleur	p. 27

Liste des annexes

1. Guide d'entretien	pp. 56-57
2. Formulaire de consentement	pp. 58-60
3. Formulaire d'autorisation institutionnelle	pp. 61-63

Table des matières

Remerciements	i
Résumé et mots clés	ii
Liste des sigles ou abréviations.....	iii
Liste des figures, des tableaux et des annexes.....	iii
Liste des figures.....	iii
Liste des tableaux.....	iii
Liste des annexes	iii
Introduction	1
Contexte de l'étude et motivation	1
Chapitre 1 – Problématique	2
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche.....	2
1.1.1 L'inclusion scolaire : un principe fondamental.....	2
1.1.2 L'inclusion scolaire : entre défis et réflexions	2
1.2 État de la question.....	4
1.2.1 Bref historique et cadre législatif	4
1.2.2 Champs théoriques et concepts	5
1.2.3 Recherches préalables	11
1.2.4 Controverses et ressemblances entre études	12
1.2.5 Conclusion à l'égard de la théorie	13
1.3 Questions de recherche et objectifs de recherche.....	14
1.3.1 Identification de la question de recherche	14
1.3.2 Objectifs de recherche.....	15
Chapitre 2 – Méthodologie	17
2.1 Fondements méthodologiques.....	17
2.1.1 Type de recherche	17
2.1.2 Type d'approche.....	18
2.1.3 Type de démarche.....	19
2.1.4 Visées et enjeux de la recherche	19
2.2 Nature du corpus.....	20
2.2.1 Moyens de récolte des données : l'entretien.....	20
2.2.2 Considérations éthiques de la recherche	22
2.2.3 Échantillonnage	24
2.3 Méthode(s) d'analyse des données.....	25
2.3.1 Méthodes et analyse	26
2.4 Avantages et limites de la recherche	28
Chapitre 3 – Résultats de la recherche.....	30
3.1 Présentation des résultats et extraits d'entretien	30
3.1.1 Parcours et expérience scolaires	30
3.1.2 Ressentis personnels et émotionnels	32
3.1.3 Dimension sociale de l'inclusion.....	34

3.1.4 Perspective d'amélioration et besoins des élèves.....	37
3.2 Interprétation des résultats.....	38
3.2.1 Parcours et expérience scolaires : comment les pratiques de l'école façonnent-elles l'expérience des élèves ?.....	38
3.2.2 Ressentis personnels et émotionnels : comment les élèves vivent-ils/elles leur parcours scolaire ?	41
3.2.3 Dimension sociale de l'inclusion : comment les liens sociaux influencent-ils l'expérience des élèves ?	43
3.2.4 Perspectives d'amélioration et besoins des élèves : comment prendre en compte le point de vue des élèves ?.....	45
3.2.5 Réponse à la question de recherche.....	47
Conclusion.....	49
Références bibliographiques.....	51
Annexes	55

Introduction

Contexte de l'étude et motivation

L'inclusion scolaire est le sujet principal qui gravite autour de l'école actuelle. Les statistiques relatives à la pédagogie spécialisée précisent que la majorité des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) sont intégré.e.s dans des classes dites ordinaires, tout en bénéficiant d'un accompagnement par des enseignant.e.s spécialisé.e.s à hauteur de quelques périodes hebdomadaires.

La thématique de mon travail est celle de l'inclusion scolaire des élèves de formation spécialisée à l'école ordinaire. En formation pour le MASTER en enseignement spécialisé, je m'interroge sur les éléments qui facilitent ou, au contraire, freinent l'inclusion scolaire, que ce soit sur les niveaux pédagogiques, relationnels et émotionnels et ce, du point de vue des apprenant.e.s. Mon expérience professionnelle liée à l'inclusion scolaire justifie mes interrogations. En tant qu'enseignante titulaire, je me sens souvent démunie face à cette inclusion et j'interroge rarement les élèves concerné.e.s sur leur vécu en classe ordinaire. Le défi d'inclusion est double : pour l'enseignant.e et l'apprenant.e. C'est pourquoi ce travail se porte sur cette thématique.

Pour favoriser l'inclusion, de nombreux écrits mettent en évidence l'importance de l'accessibilité dans les pratiques éducatives. Dans leur article, Ebersold et ses pairs (2016) évoquent ainsi qu' « il semble que cette accessibilité soit même une condition pour que l'on puisse réellement parler d'école inclusive » (p. 7). En effet, comment pourrait-on imaginer que l'école se dise « inclusive », si elle n'est pas accessible à tous/toutes les apprenant.e.s ? En réalité, entrer à l'école ordinaire reste une épreuve pour de nombreux.ses élèves et des obstacles parfois insurmontables se dressent sur leur parcours scolaire.

Le but de ce travail est de porter le regard sur le vécu de l'élève, qui est au centre de cette thématique. Mes questions de départ sont les suivantes : comment les élèves perçoivent-ils/elles leur inclusion ? Quels sont les éléments facilitateurs et les obstacles qu'ils/elles rencontrent dans leur parcours ? Le but est de pouvoir mieux comprendre les enjeux qui gravitent autour de l'élève et de pouvoir suggérer des pistes d'accompagnement, afin que l'inclusion puisse être vécue comme une réussite pour toutes et tous (élèves, enseignant.e.s, enseignant.e.s spécialisé.e.s et direction).

Cette recherche a pour objectifs d'enrichir mon identité professionnelle en tant qu'enseignante spécialisée. Elle permet de porter un regard spécifique sur les pratiques en vigueur, comprendre les enjeux liés à cette thématique et trouver des pistes d'action favorisant l'inclusion scolaire. Elle jette également un éclairage particulier sur la notion d'inclusion dans le système scolaire ordinaire, puisqu'elle s'intéresse à ceux et celles qui la vive, soit les élèves.

Chapitre 1 – Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 L'inclusion scolaire : un principe fondamental

Dans le contexte de l'enseignement spécialisé, la question de l'inclusion est aujourd'hui centrale et actuelle. Depuis une vingtaine d'années, le nombre d'élèves scolarisé.e.s dans des classes spécialisées ou dans des établissements dédiés à des besoins spécifiques a considérablement diminué (Bovey, 2024). Actuellement, les élèves à besoins spécifiques sont majoritairement intégré.e.s dans des classes ordinaires avec des dispositifs de soutien, tels que le suivi pédagogique individualisé ou l'accompagnement par des professionnels spécialisés. Cette tendance fait écho à l'évolution du modèle éducatif qui privilégie l'inclusion et cela dans un objectif de lutte contre la stigmatisation et l'accroissement de l'égalité des chances.

Les réformes récentes des systèmes éducatifs européens ont mis l'accent sur une école dite « inclusive », visant à garantir le bien-être et la réussite de chaque élève (Zay, 2012). Cette évolution s'accompagne d'une revalorisation de l'inclusion dans la société, notamment en ce qui concerne la reconnaissance de la diversité des élèves et des contextes scolaires. Les politiques éducatives récentes plaident ainsi pour la réduction des barrières à l'apprentissage, et ce dans un contexte où la notion d'inclusion devient un enjeu central et promeut l'accessibilité à l'éducation pour tous (Zay, 2012).

L'inclusion scolaire, définie comme l'insertion des élèves présentant des troubles ou des handicaps dans des classes ordinaires, est devenue un principe fondamental de l'éducation (Rousseau et al., 2013). Elle repose sur l'idée que chaque enfant, quels que soient ses besoins spécifiques, doit avoir accès à un enseignement de qualité dans un cadre collectif, favorisant les interactions sociales et la participation active (Lanners, 2020). Cependant, cette idéalisation de l'inclusion, bien qu'essentielle, soulève de nombreux défis dans sa mise en œuvre concrète. La variabilité des besoins des élèves, les ressources limitées et la formation insuffisante des enseignant.e.s sont autant de facteurs qui compliquent cette inclusion.

1.1.2 L'inclusion scolaire : entre défis et réflexions

Actuellement, l'inclusion scolaire suscite de nombreuses questions de recherche et de développement dans le domaine de l'éducation. Ces interrogations portent sur la définition même du concept, ses fondements, ses aspects pratiques et les conditions nécessaires à sa mise en place (Rousseau et al., 2013). En somme, cette démarche reste complexe et soulève de nombreuses interrogations tant théoriques que pratiques, notamment en matière de mise en œuvre et d'impact sur les élèves concerné.e.s.

En effet, l'inclusion scolaire, loin d'être une simple intégration physique dans la classe, nécessite un ensemble de mesures pédagogiques, organisationnelles et affectives

pour garantir une véritable égalité des chances. La difficulté réside dans la mise en place de ces dispositifs et dans le soutien que les enseignant.e.s peuvent apporter à ces élèves. Par ailleurs, la question du ressenti des élèves inclus.e.s dans les classes ordinaires demeure encore peu explorée, alors même que leur expérience subjective apparaît comme un élément central pour évaluer la portée réelle des démarches inclusives (Bovey, 2024).

Dans cette optique, les travaux de Gremion et al. (2024) mettent en évidence les défis structurels et conceptuels de l'inclusion scolaire. Les auteur.e.s soulignent que cette dernière recouvre des significations plurielles et qu'elle s'inscrit dans des tensions entre visées égalitaires et logiques scolaires persistantes, parfois sélectives. Dès lors, la mise en œuvre de l'inclusion ne se limite pas à des ajustements pédagogiques, mais implique une réflexion plus large sur le fonctionnement du système éducatif, les normes scolaires et les conditions permettant de concilier la diversité des élèves et les exigences institutionnelles (Gremion et al., 2024).

En lien avec ma propre pratique, force est de constater que ces élèves restent souvent en retrait dans les classes, voire même, mis.es de côté. Leur inclusion ne semble alors jamais être garantie. Dans le cadre de ce mémoire, il apparaît essentiel de s'intéresser à la manière dont les élèves ayant des besoins spécifiques perçoivent leur inclusion dans une classe ordinaire, sur les plans pédagogiques, émotionnels et sociaux. À cet égard, il convient de distinguer les éléments facilitateurs et les obstacles potentiels.

Face au manque de recherche sur le sujet et à mes observations, ce travail découle de la question de départ suivante : comment les élèves à besoins particuliers vivent-ils/elles leur inclusion dans les classes ordinaires du cycle 2 ? Une telle question invite à nous intéresser non seulement aux pratiques pédagogiques mises en place, mais également aux ressentis des élèves, à la dynamique de groupe et aux interactions sociales qui se jouent au sein de la classe. Cette étude entend également mettre en lumière les conditions de réussite de l'inclusion, en s'appuyant sur les données empiriques recueillies lors de l'enquête de terrain. Elle repose également sur des travaux théoriques qui interrogent les fondements mêmes de l'inclusion scolaire, comme les travaux de Rousseau et al. (2013) et ceux de Maulini (2006) ou d'autres encore.

Sur le plan pratique, cette recherche permet d'éclairer les enseignant.e.s, les responsables pédagogiques et les professionnel.le.s de l'éducation spécialisée sur les effets concrets de l'inclusion auprès des élèves. En outre, en mettant l'accent sur l'expérience vécue des élèves, l'étude pourrait alimenter la réflexion sur les adaptations pédagogiques nécessaires pour un accompagnement adapté à notre système scolaire actuel.

1.2 État de la question

1.2.1 Bref historique et cadre législatif

Stainback et Stainback (1990), pionniers du mouvement inclusif qui a émergé progressivement aux États-Unis dès les années 1990, sont parmi les premiers à avoir introduit le concept d'inclusion dans le contexte éducatif (Thomazet, 2008).

Depuis, l'inclusion scolaire a pris une place de plus en plus importante dans les politiques éducatives à travers le monde. La ratification par la Suisse de la Déclaration de Salamanque en 1994 a renforcé cette volonté. Dans cette nouvelle perspective éducative, « la majorité des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans les classes ordinaires » (Lanners, 2020). Depuis 2004, on observe une baisse significative du nombre d'élèves inscrit.e.s dans des structures séparées, passant de 50 000 à 32 000, ce qui représente une diminution de 40% (Lanners, 2018).

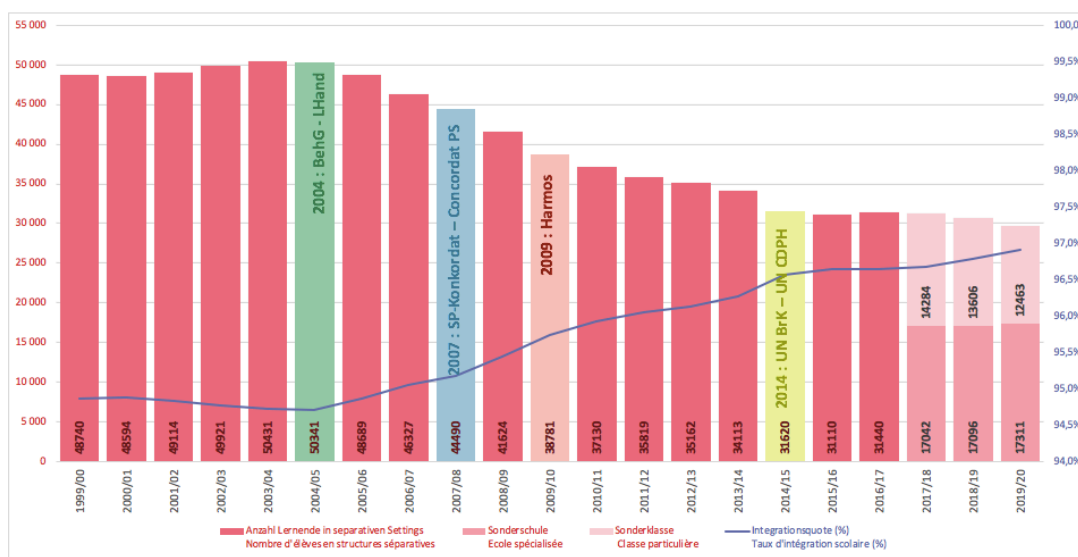


Figure 1 : CSPS, chiffres de l'OFS (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2021)

Initialement, l'intégration des élèves en situation de handicap se « contentait de permettre le placement de l'élève en difficulté dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible » (Rousseau et al., 2013, p. 73). Cependant, l'évolution des pratiques pédagogiques a transformé cette approche en un modèle d'éducation inclusive. Elle renvoie « au droit de tous les jeunes à recevoir une éducation de qualité, et ce, sans égard aux différences qu'ils peuvent manifester » (Rousseau et al., 2013, p. 73).

En Europe, la législation en matière d'éducation inclusive a été progressivement renforcée à travers des textes clés comme la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006 et signée par la Suisse en 2014. Cette convention a incité de nombreux pays à adopter des législations garantissant l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité.

En Suisse, l'inclusion scolaire a fait l'objet de réformes et d'adaptations législatives au cours des dernières décennies, s'inscrivant dans un mouvement de reconnaissance des droits des élèves en situation de handicap. Contrairement à sa voisine la France, où l'approche inclusive a été légiférée dès 2005 avec la loi pour l'égalité des droits et des chances, la Suisse a adopté une démarche plus progressive, marquée par l'évolution des cantons et une répartition des responsabilités entre le niveau fédéral et cantonal. Ainsi, la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDHP) a été adoptée le 15 avril 2014, visant à garantir l'égalité des droits et des chances pour les personnes handicapées, notamment en matière d'accès à l'éducation. Elle affirme leur droit à une école inclusive, sans discrimination et promeut leur pleine participation à la vie scolaire, sociale et professionnelle (Lanners, 2020).

Parallèlement, le cadre législatif suisse se base sur la Loi fédérale sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand), entrée en vigueur en 2004. Cette loi prévoit l'accès à l'éducation pour tous les enfants, y compris ceux et celles ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette loi encourage l'intégration des élèves handicapé.e.s dans les écoles ordinaires et met en place des dispositifs pour favoriser leur inclusion. Elle stipule que (art. 20, LHand) :

- 1) Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapé.e.s bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.
- 2) Ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé.

Toutefois, la mise en œuvre de ces principes varie selon les cantons, chaque canton ayant une grande autonomie pour adapter les mesures en fonction de ses ressources et de ses priorités.

Malgré les progrès législatifs, l'inclusion scolaire reste un défi majeur en raison des contraintes de formation des enseignant.e.s, de l'accessibilité des ressources et de la gestion de la diversité au sein des classes.

1.2.2 Champs théoriques et concepts

Afin d'inscrire cette recherche dans un cadre scientifique, il apparaît nécessaire de clarifier les principaux concepts théoriques qui y sont liés. Le présent chapitre vise ainsi à définir et contextualiser les notions essentielles mobilisées tout au long de ce travail.

Dans un premier temps, le concept d'« inclusion » au sens large sera développé. Ce thème constitue l'axe central de cette étude.

Dans un second temps, plusieurs notions étroitement liées à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire seront précisées. Les concepts d'« accessibilité », de « besoins éducatifs particuliers » (BEP), d'« adaptations » et de « pédagogie différenciée » permettront d'éclairer les dimensions organisationnelles et pédagogiques du processus inclusif. Les notions de « participation », de « sentiment d'appartenance et d'estime de soi », de « sentiment de compétence » ainsi que de « motivation » viendront compléter ce cadre théorique.

1.2.2.1 Inclusion scolaire

Souvent utilisé comme un terme général, le mot « inclusion » peut être associé à différentes terminologies. Ainsi, on peut parler d'« inclusion scolaire », de « pédagogie de l'inclusion » ou encore, d'« éducation inclusive » (Rousseau et al., 2013). La diversité des terminologies et des approches montre la multiplicité des enjeux sous-jacents à l'inclusion scolaire.

La notion d'inclusion a évolué au fil du temps, en fonction des recherches et des pratiques pédagogiques. Si, à ses origines, l'inclusion désignait principalement l'intégration des élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires, elle englobe aujourd'hui des problématiques beaucoup plus larges liées à la diversité des élèves, incluant non seulement les élèves en situation de handicap, mais aussi ceux et celles issu.e.s de milieux défavorisés, les élèves allophones ou encore ceux ayant des difficultés d'apprentissage spécifiques (Bélanger & Duchesne, 2012). De ce point de vue, la notion d'inclusion « dépasse donc largement la question du handicap et de la scolarisation des personnes en situation de handicap [...], elle désigne désormais un nouveau rapport à la diversité » (Ebersold et al., 2016, p. 10). Elle ne se limite pas à une simple question d'intégration physique, mais renvoie à des enjeux de pratiques pédagogiques, d'égalité d'accès aux apprentissages et de prise en compte des spécificités des élèves dans leur singularité.

La définition retenue pour cette étude est celle d'Ebersold (2017), qui définit l'inclusion comme une condition qui offre la possibilité à chacun.e « d'avoir accès aux mêmes chances et aux mêmes opportunités, indépendamment de ses caractéristiques individuelles » (Ebersold & Armagnague-Roucher, 2017, p. 139). Elle est appréhendée comme un phénomène qui n'est pas uniquement éducatif, mais sociétal.

Le système d'inclusion doit ainsi permettre « d'offrir à tout élève les conditions d'un développement optimal en plaçant chacun au centre de ses préoccupations pour être au plus près de ses rythmes, de ses besoins et de ses attentes » (Ebersold et al., 2016, p. 89). En effet, l'inclusion scolaire vise à relever le défi de satisfaire les besoins globaux de tous et toutes les élèves, que ce soit sur le plan académique, social, émotionnel, ainsi qu'en termes de responsabilité individuelle et collective (Rousseau et al., 2013).

Enfin, Bélanger et Duchesne (2012), mettent en avant que l'école actuelle qui se veut inclusive cherche à adopter une pédagogie davantage « centrée sur l'enfant et adaptée à ses besoins plutôt que sur des standards d'apprentissage et des rythmes d'apprentissage préétablis » (Bélanger & Duchesne, 2012, p. 5).

1.2.2.2 Accessibilité

En lien direct avec l'inclusion, la notion d'« accessibilité » est primordiale, elle est même une condition pour que l'on puisse réellement parler d'école inclusive (Ebersold et al., 2016). Cette notion, souvent associée à des aménagements physiques (ascenseurs, rampes d'accès, ...), concerne aussi la mise en place de moyens pédagogiques différenciés, adaptés aux besoins de chaque élève. Pour la définition d'« accessibilité », nous retiendrons ici celle du collectif d'Accessibilité Universelle, qui définit l'accessibilité universelle comme « le caractère d'un produit, procédé, service, information ou environnement qui, dans un but d'équité et dans une approche inclusive, permet à toute personne de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents » (Collectif A.U.). L'impératif d'accessibilité signifie qu'il faut adapter l'enseignement pour permettre à chaque élève de réussir, ce qui renforce la valeur et la légitimité de l'école. Ainsi, l'exigence d'accessibilité n'est plus uniquement une responsabilité de l'élève (supposé.e devoir s'adapter), mais devient celle de l'institution, qui doit s'ajuster aux particularités de chaque élève (Ebersold et al., 2016).

1.2.2.3 Besoins éducatifs particuliers

La notion de « besoins éducatifs particuliers » (BEP), dimension essentielle de l'inclusion, est apparue en Angleterre dans les années 1960 et s'inscrit au départ dans une réflexion pédagogique sur l'enseignement spécialisé (Woollven, 2021). Lesley Webb (citée par Woollven, 2021) ne donne pas de définition exacte des « *special needs* » (besoins particuliers), mais désigne par cette appellation les enfants qui « posent problème » aux enseignant.e.s, en termes de discipline, d'apprentissage ou d'interactions sociales (Woollven, 2021, p. 52).

Initialement restreinte aux enfants en difficulté d'apprentissage ou en situation de handicap, cette notion s'est progressivement élargie pour inclure tous et toutes les élèves ayant des besoins spécifiques.

Nous retiendrons ici la définition de Gulliford et Daniels (2000), qui définissent le concept de « besoins éducatifs particuliers » de manière large, rassemblant tous les élèves dont l'éducation nécessite une forme ou une autre d'aménagement (Gulliford & Daniels, 2000). Dans ce cadre, les élèves à BEP incluent une diversité d'élèves, allant des enfants ayant des troubles cognitifs, émotionnels, sociaux, jusqu'à ceux et celles ayant des difficultés d'apprentissage liées à des facteurs externes ou à un handicap mental ou physique.

1.2.2.4 Adaptations

Là où le concept de BEP trouve son enjeu majeur, c'est dans la définition des « adaptations » nécessaires pour répondre aux besoins des élèves. Il ne s'agit pas seulement de traiter ces élèves de manière différente, mais de repenser la pédagogie dans sa globalité pour garantir des conditions égales de réussite. Ce raisonnement est partagé par Bélanger et Duchesne (2012), qui soulignent que l'école inclusive se veut avant tout centrée sur l'élève, en prenant en compte ses rythmes et besoins, plutôt que de se conformer à des standards d'apprentissage préétablis.

L'adaptation n'est désormais plus perçue comme une obligation exclusive de l'élève, supposé.e s'adapter aux exigences de l'école, mais devient une responsabilité partagée par l'institution, invitée à s'ajuster à la singularité de chaque apprenant.e (Ebersold, 2018). En ce sens, la Conception universelle de l'apprentissage (CUA), notion reprise plus loin dans ce travail, tient compte de la diversité des profils d'apprentissage et de l'hétérogénéité présente au sein des classes pour offrir un enseignement adapté à chacun.e (Belleau, 2015).

1.2.2.5 Pédagogie différenciée

Aussi, l'une des approches clés pour favoriser l'inclusion est celle de la « pédagogie différenciée », qui consiste à adapter l'enseignement aux rythmes et aux besoins spécifiques de chaque élève, tout en maintenant un objectif commun de réussite pour tous et toutes (Rousseau et al., 2013). La pédagogie différenciée peut revêtir plusieurs formes : des aménagements dans la gestion du temps, dans les supports pédagogiques, ou encore dans la mise en place d'activités de soutien individualisées. Mais au-delà de la simple personnalisation de l'enseignement, il s'agit de repenser les interactions sociales au sein de la classe pour éviter que certain.e.s élèves ne se retrouvent isolé.e.s. La dynamique de groupe joue un rôle clé dans le développement social et émotionnel des élèves et il est essentiel de s'assurer que chaque élève, quels que soient ses besoins, se sente à sa place et puisse participer activement aux apprentissages (Maulini, 2018).

1.2.2.6 Participation

La notion de « participation » des élèves pour apprendre est « devenue l'une des évidences les mieux partagées dans l'école et l'enseignement » (Maulini, 2018, p. 1). Ainsi, le fait d'apprendre à participer est considéré comme un objectif à part entière. Cela se reflète notamment dans le Plan d'études Romand (PER), qui valorise des compétences transversales telles que la collaboration et la communication. Ce cadre éducatif met également en avant des attentes plus précises, comme le fait de s'impliquer activement dans un projet collectif, d'assumer des responsabilités, de parvenir à des décisions communes en prenant en considération les besoins et les intérêts de chacun, ou encore de débattre autour de problématiques concrètes et de dilemmes éthiques (CIIP).

1.2.2.7 Sentiment d'appartenance et estime de soi

La notion de sentiment d'appartenance constitue un élément central du processus d'inclusion, car elle renvoie à la perception de l'élève de faire partie intégrante, ou non, d'un groupe et d'être reconnu.e, ou pas, comme un membre à part entière de la communauté scolaire. Selon Maslow, psychologue américain, le besoin d'appartenance figure parmi les besoins fondamentaux de l'être humain, au même titre que la sécurité, les besoins physiologiques ou l'estime de soi (Marmion, 2017). Il a disposé ces besoins dits « fondamentaux » dans une pyramide, exposée pour la première fois en 1943 (Pichère, 2009, p. 7) :

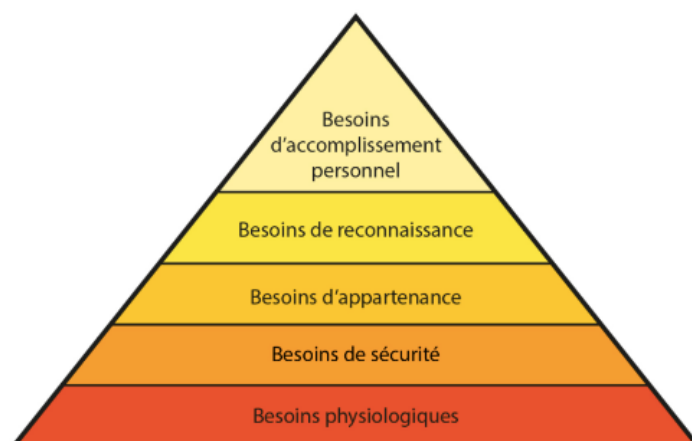


Figure 2 : La pyramide des besoins

Dans le champ des sciences de l'éducation, la définition du sentiment d'appartenance proposée par Goodenow (1993) est largement mobilisée. L'autrice décrit ce sentiment comme le fait, pour un élève, de se sentir accepté.e, valorisé.e et inclu.e au sein de la classe, tout en bénéficiant du soutien et du respect nécessaires pour développer son autonomie (Goodenow, 1993). Selon plusieurs études, lorsque l'élève se sent accepté.e, valorisé.e et respecté.e dans sa singularité, il développe un rapport positif à l'école et à l'apprentissage, ce qui favorise son engagement et sa persévérance (Deci & Ryan, 2000). Osterman (2000) souligne en effet que le sentiment d'appartenance à l'école s'accompagne de nombreuses retombées positives, notamment un plus grand engagement scolaire, une participation aux activités de la classe et l'adoption de comportements adaptés. Il cite aussi des effets psychologiques bénéfiques tels qu'une meilleure estime de soi, un sentiment d'efficacité personnelle, le développement de la motivation intrinsèque, l'autorégulation ou l'autonomie. Osterman (2000) termine son article en mettant en avant la nécessité de favoriser le sentiment d'appartenance, un phénomène psychologique qui concerne l'ensemble des élèves :

[...] À partir de l'examen même de ces sources limitées, il est possible de conclure que le sentiment d'appartenance est un concept extrêmement important. En tant que phénomène psychologique, il exerce une influence considérable sur la motivation et le comportement humain (traduit de l'anglais, p. 359).

Ainsi, chez Osterman (2000), le sentiment d'appartenance et la motivation apparaissent comme deux dimensions interdépendantes se soutenant mutuellement dans le développement global de l'élève. Favoriser le sentiment d'appartenance constitue une condition essentielle à la réussite éducative et à la participation de tous et toutes les élèves à la vie scolaire.

1.2.2.8 Sentiment de compétence

Le sentiment de compétence, également désigné sous les termes de « sentiment d'efficacité personnelle », trouve son origine dans les travaux de Bandura (2004). Ce sentiment renvoie aux croyances qu'un individu entretient quant à sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour atteindre un objectif donné. Contrairement à l'estime de soi, qui correspond à une évaluation globale de sa valeur personnelle et qui tend à être relativement stable, le sentiment de compétence est spécifique à des tâches ou à des domaines précis (par exemple lire à haute voix, résoudre un problème, participer à un travail de groupe) et demeure évolutif (Guichard, 2022).

Selon Bandura (2004), le sentiment de compétence influence fortement l'engagement, la persévérance et les réactions émotionnelles face aux difficultés. Un élève qui croit en ses capacités s'investira davantage, fera preuve de plus de persévérance et adoptera des stratégies plus efficaces pour atteindre son objectif. À l'inverse, un faible sentiment de compétence peut conduire à l'évitement, au découragement ou à l'anxiété (Bandura, 2004).

Dans le contexte scolaire, favoriser des expériences de réussite adaptées, valoriser les progrès et proposer un climat sécurisant constituent ainsi des leviers essentiels pour renforcer le sentiment de compétence des élèves, condition déterminante de leur engagement et de leur réussite.

1.2.2.9 Motivation

Enfin, la motivation peut être définie comme l'ensemble des processus dynamiques qui orientent, soutiennent et régulent l'engagement d'un individu dans une activité (Ryan & Deci, 2017). En contexte scolaire, elle renvoie aux raisons pour lesquelles un élève choisit de s'investir (ou non) dans une tâche, à l'intensité de son effort et à sa persévérance face aux difficultés.

C'est dans cette dynamique que s'inscrit la théorie de l'autodétermination développée par Deci (1971), puis par Deci et Ryan (1985). Ces auteurs distinguent principalement la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque désigne le fait de s'engager dans une activité pour le plaisir ou l'intérêt qu'elle procure elle-même. À l'inverse, la motivation extrinsèque renvoie à un engagement guidé par des éléments extérieurs à l'activité (récompense, note, sanctions, ...).

D'après Deci et Ryan (2000), le fait de soutenir l'autonomie des individus, de renforcer leur sentiment de compétence et de favoriser leur sentiment d'appartenance contribue au développement d'une motivation à la fois durable et de qualité. En contexte scolaire, cela implique de proposer des activités porteuses de sens, de valoriser les progrès et de créer un climat relationnel soutenant, afin de permettre aux élèves de développer un engagement dans leurs apprentissages.

1.2.3 Recherches préalables

Une étude intéressante pour ce travail questionne directement l'efficacité de l'intégration des élèves à besoins particuliers dans la formation régulière. Bovey (2024), chargé d'enseignement à la Haute école Pédagogique du canton de Vaud, a effectué deux études de recherche menées auprès d'élèves bénéficiant de mesures pédagogiques spécialisées intégrés.e.s dans le contexte ordinaire. Ses résultats révèlent que bien que ces élèves soient « intégrés.e.s » physiquement dans des classes ordinaires, une partie d'entre eux restent dans les faits « séparés à l'intérieur des classes régulières, au fond de la classe, dans le couloir, dans un local de dégagement ou accompagnés une grande partie du temps par des enseignants et enseignantes spécialisés ou des assistants et assistantes à l'intégration » (Bovey, 2024, p. 13). Ces constats viennent fragiliser le caractère véritablement inclusif de la scolarité.

De plus, Bovey (2024) pointe que ces élèves, bien qu'intégrés.e.s, sont soumis.e.s à des attentes sociales et comportementales élevées. Ils et elles doivent souvent répondre à des normes scolaires strictes. Dans son article, il relève que les élèves intégrés.e.s font face à de nombreuses attentes en termes de comportement et sont constamment évalués.e.s, ce qui les incite à développer des stratégies complexes pour répondre aux exigences de la classe ordinaire. En somme, derrière l'apparente chance donnée aux élèves, « se cache l'injonction de répondre aux normes sociales et d'être à la hauteur des exigences scolaires » (Bovey, 2024, p. 14).

D'autres recherches menées par Vienneau (2010), dans le cadre d'une méta-recension des écrits sur l'inclusion scolaire en Amérique du Nord et en Europe, apportent des éclairages complémentaires. Parmi les études qu'il recense, celle de Lindsay (2007) présente un portrait plutôt positif des effets de l'inclusion scolaire pour les élèves en situation de handicap. Lindsay (2007) constate qu'aucune des recherches sur l'inclusion recensées ne révèle d'effet négatif sur l'apprentissage.

Cependant, Ruijs et Peetsma (2009) cités par Vienneau (2010), dans leur étude sur les élèves en difficulté, soulignent des effets certes positifs sur l'apprentissage, tout en restant plus réservés sur les effets sociaux et affectifs de l'inclusion. Ce constat est partagé par Katz et Mirenda (2002) qui, bien qu'observant des effets positifs sur l'apprentissage, mettent en lumière une grande diversité des effets sociaux associés à l'inclusion, notamment en termes de participation et de transformation des attitudes.

Une autre étude importante dans ce domaine est celle de Koster et al. (2009) cités par Vienneau (2010), qui se concentre spécifiquement sur la dimension sociale de l'inclusion scolaire. Ils concluent que les effets sociaux de l'inclusion, tels que l'acceptation sociale et le développement socioaffectif, varient considérablement en fonction des aspects de l'inclusion étudiés.

Cela renvoie à l'étude de Norwich et Kelly (2005) cités par Vienneau également (2010), qui notent que des différences peuvent apparaître dans la perception de soi des élèves. Leurs résultats soulèvent la question de la comparaison sociale et de ses impacts sur l'estime de soi des élèves inclu.e.s.

En conclusion, bien que l'inclusion scolaire semble généralement bénéfique pour l'apprentissage académique selon les recherches menées, les effets sociaux et affectifs restent plus nuancés, ce qui interroge sur la véritable efficacité de l'inclusion pour tous et toutes les élèves.

1.2.4 Controverses et ressemblances entre études

L'inclusion scolaire reste un objet de recherche central en éducation, suscitant de nombreuses interrogations quant à sa définition, ses principes sous-jacents, ses modalités concrètes et les conditions nécessaires à sa mise en place (Rousseau et al., 2013). En effet, « malgré une évolution toujours plus inclusive de la société et de son école, [...], les débats restent vifs autour de l'inclusion » (Gilles, 2013, p. 322). La question de l'inclusion soulève un débat théorique concernant les critères d'une inclusion réussie, avec des chercheurs qui défendent l'idée d'une inclusion totale et d'autres qui remettent en question la pertinence de l'intégration d'élèves ayant des besoins spécifiques dans des classes ordinaires. Certaines critiques remettent en question le réalisme de l'approche inclusive, la qualifiant parfois de naïve ou la présentant comme une utopie (Gillig, 1996). Ces débats témoignent des tensions entre la visée égalitaire et les réalités pratiques du système scolaire.

Sur le plan théorique, la question de l'efficacité de l'inclusion scolaire reste un sujet débattu. Certaines études, notamment les méta-analyses de Vienneau (2010), tendent à souligner les effets positifs de l'inclusion sur les apprentissages. D'autres, tel que Bovey (2024) cité en amont, pointent en revanche les difficultés que ces élèves rencontrent dans un cadre scolaire traditionnel, ce qui nuance les conclusions optimistes sur l'inclusion. Cette réalité pourrait fragiliser l'idée d'une école véritablement inclusive, celle qui va au-delà de la simple présence physique et qui englobe une participation active à la dynamique de groupe.

Enfin, sur le plan pédagogique, le soutien différencié représente une autre source de divergence dans les recherches sur l'inclusion. Tandis que certain.e.s chercheurs et chercheuses comme Rousseau et al. (Rousseau et al., 2013) et Gemion et al. (2024) estiment que l'inclusion scolaire nécessite de repenser les pratiques pédagogiques en profondeur, d'autres, comme Bélanger et Duchesne (2012) critiquent la mise en œuvre des dispositifs d'adaptation qui, selon eux, sont souvent insuffisants, voire inadaptés.

Par exemple, la pédagogie différenciée est souvent vue comme une solution clé pour surmonter les obstacles de l'inclusion (Bélanger & Duchesne, 2012).

Toutefois, la mise en place effective de ces stratégies se heurte à des obstacles organisationnels tels que la surcharge des enseignant.e.s, le manque de ressources et la diversité des besoins au sein de la même classe. Ces lacunes dans la pratique rendent l'inclusion scolaire plus complexe que le modèle théorique ne le suggère.

1.2.5 Conclusion à l'égard de la théorie

En conclusion, les recherches sur l'inclusion scolaire révèlent une tension entre les idéaux théoriques d'une école inclusive et les réalités de sa mise en œuvre sur le terrain. Si les objectifs d'intégration sociale et d'égalité des chances sont largement partagés, les divergences surviennent quant aux moyens pratiques de rendre cette inclusion véritablement effective. La question des ressources disponibles, la formation des enseignant.e.s et les spécificités des élèves à besoins particuliers sont des éléments clés qui favorisent (ou défavorisent) l'inclusion scolaire. Il apparaît clairement qu'il ne suffit pas simplement d'intégrer les élèves à besoins particuliers dans des classes ordinaires pour parler d'inclusion scolaire.

Enfin, les perceptions des élèves eux-mêmes font l'objet d'une attention croissante, mais elles ne sont pas systématiquement explorées dans les études sur l'inclusion scolaire. Tandis que certain.e.s élèves à besoins particuliers trouvent dans l'inclusion une opportunité d'intégration et de développement des apprentissages (Vienneau, 2010), d'autres se retrouvent mis à l'écart en raison de leur difficulté à suivre le programme, d'un manque d'adaptation vis-à-vis des normes scolaires ou de l'attitude même de l'enseignant.e (Bovey, 2024). Ce sentiment de marginalisation peut influencer leur bien-être émotionnel et social et montre que l'expérience vécue par l'élève est essentielle pour évaluer l'efficacité de l'inclusion scolaire.

Dans ce projet de recherche, il devient donc crucial de poursuivre l'analyse de l'expérience auprès des élèves eux/elles-mêmes, les premiers et premières touché.e.s et concerné.e.s par l'inclusion. La recherche vise à questionner la perception des élèves sur leur expérience d'inclusion scolaire. Les résultats de cette recherche permettront d'éclairer les pratiques pédagogiques en vigueur et de nous interroger sur les conditions qui permettent une véritable inclusion sur les plans pédagogiques, sociaux et émotionnels du point de vue des élèves.

1.3 Questions de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Le cœur de cette recherche souhaite poser le regard sur les élèves. Les défis pédagogiques, sociaux et émotionnels que rencontrent les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans des classes ordinaires ne sont pas seulement liés à leur intégration académique, mais concernent également leurs relations interpersonnelles et leur sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Il est donc essentiel de questionner les modalités spécifiques qui rendent ces élèves pleinement acteurs et actrices de leur parcours scolaire tout en prenant en compte leur bien-être émotionnel.

Cette étude est donc articulée autour de la question de recherche suivante :

Comment les élèves de formation spécialisée bénéficiant de besoins éducatifs particuliers perçoivent-ils/elles leur inclusion en classes ordinaires du cycle 2 ?

Si cette étude n'a évidemment pas la prétention d'apporter des réponses exhaustives sur la thématique, elle permet toutefois de poursuivre une réflexion sur une problématique actuelle qui interpelle, à savoir la perception de l'inclusion scolaire sous le regard d'élèves à besoins particuliers du cycle 2.

Cette question se décline en plusieurs sous-questions qui guideront le cadre empirique de la recherche. Parmi celles-ci, nous pouvons notamment poser les interrogations suivantes :

Thématiques	Sous-questions de recherche
Parcours et expérience scolaires	- Comment les élèves BEP décrivent-ils/elles leur parcours et leurs expériences scolaires en classe ordinaire ? - Quels obstacles rencontrent-ils/elles dans leurs apprentissages ? - Quels sont les dispositifs d'aide ou les stratégies pédagogiques facilitatrices ? - Comment les élèves à BEP perçoivent-ils/elles les aides ou adaptations pédagogiques mises en place dans leur classe et dont ils/elles bénéficient ?
Ressentis personnels et émotionnels	- Quels sont les effets perçus par les élèves de l'inclusion scolaire sur leur bien-être émotionnel ? - Comment leur expérience en classe influence-t-elle leur sentiment de compétence, leur confiance en soi et leur motivation scolaire ?

Dimension sociale de l'inclusion	- Comment les élèves BEP perçoivent-ils/elles leur intégration sociale au sein du groupe-classe ? - Quel sens attribuent-ils/elles à leur sentiment d'appartenance et à leurs relations avec leurs pairs ? - En quoi les interactions avec les camarades influencent-elles leur vécu scolaire ?
Perspectives d'amélioration et besoins des élèves	- Quels besoins les élèves identifient-ils/elles pour améliorer leur expérience scolaire ? - Quelles pistes d'amélioration ou recommandations émergent de leur vécu pour favoriser une inclusion plus ajustée aux niveaux primaires ?

Tableau 1 : sous-questions de recherche (par l'auteure)

1.3.2 Objectifs de recherche

Cette recherche vise à explorer la perception des élèves bénéficiant d'un statut de formation spécialisée, intégrés intégralement dans des classes ordinaires du cycle 2. Il s'agit de comprendre leur vécu scolaire dans une perspective globale : pédagogique, émotionnelle et sociale. Les objectifs suivants structurent l'analyse des données qualitatives et permettent de cerner les enjeux concrets de l'inclusion scolaire du point de vue des élèves concerné.e.s. Selon Lamoureux, les objectifs se veulent : affirmatifs, efficaces, justifiés, précis, vérifiables et productifs (Lamoureux, 2000, pp. 270-271). Les principaux objectifs de cette étude, au nombre de quatre, sont les suivants :

1. Explorer le parcours et l'expérience scolaires des élèves : cet objectif consiste à identifier les obstacles que les élèves rencontrent dans leur parcours d'apprentissage et les stratégies pédagogiques les plus efficaces qui leur permettent de progresser.
2. Relever les ressentis personnels et émotionnels des élèves : cet objectif vise à identifier les répercussions de l'inclusion sur le bien-être émotionnel de ces élèves, notamment en termes de sentiment de compétence, de confiance en soi et de motivation scolaire.
3. Relever les effets sociaux de l'inclusion scolaire : cet objectif a pour but d'observer comment l'interaction avec les autres élèves du groupe-classe affecte l'inclusion de ces élèves à besoins particuliers. Il s'agira d'explorer les éléments suivants : comment ces élèves interprètent-ils/elles leur sentiment d'appartenance à la classe, leurs relations sociales avec les camarades et l'impact potentiel des relations interpersonnelles sur leur bien-être scolaire.

4. Formuler des pistes de réflexions et de recommandations pratiques pour favoriser une inclusion réussie : cet objectif vise à dégager, à partir des données recueillies, des recommandations concrètes pour améliorer l'inclusion scolaire. Il s'agit d'identifier les besoins des élèves afin de formuler des suggestions d'améliorations des pratiques.

Les objectifs présentés ci-dessus découlent de la problématique ainsi que de la question de recherche exposée précédemment. Ils apportent une structure au travail et permettront de guider l'analyse des données.

La plus-value de cette étude repose sur l'analyse du point de vue subjectif des élèves eux/elles-mêmes, souvent peu pris en compte dans les recherches sur l'inclusion. En explorant leur expérience vécue, cette recherche participe à une meilleure compréhension des effets concrets de l'inclusion scolaire. Elle ouvre également des perspectives d'action pour une école véritablement inclusive. L'auteure cherche ainsi à développer un regard critique et professionnel sur une problématique centrale de l'éducation actuelle, dans une optique de développement de compétences en enseignement spécialisé.

Chapitre 2 – Méthodologie

Ce chapitre présente les fondements théoriques et méthodologiques sur lesquels repose cette recherche. Il détaille le dispositif empirique mis en place et s'articule autour de quatre sections : 1. les fondements méthodologiques ; 2. la nature du corpus ; 3. les méthodes de recueil et d'analyse des données ainsi que, 4. les avantages et les limites de la recherche.

2.1 Fondements méthodologiques

Dans ce premier sous-chapitre, il convient de justifier les choix effectués en matière de méthode de recherche, de paradigme épistémologique, de type d'approche et de démarche, ainsi que de clarifier les visées et les enjeux poursuivis dans le cadre de cette étude.

2.1.1 Type de recherche

Dans le cadre de la recherche en sciences humaines, il existe deux types d'enquêtes : l'enquête dite « qualitative » et l'enquête dite « quantitative ».

Cette étude s'inscrit dans le champ des recherches qualitatives. La méthode qualitative désigne un ensemble d'approches et de techniques de recherche utilisées pour explorer et comprendre des phénomènes sociaux, comportementaux ou humains de manière approfondie et en mettant l'accent sur la richesse et la complexité des données plutôt que sur leur quantification (Fortin, 2010).

Selon Fortin (2010), l'enquête qualitative permet de répondre à « des questions concernant l'expérience humaine. Elle désigne un processus par lequel il est possible d'examiner un phénomène au-delà des visions traditionnelles et ainsi de comprendre une réalité contextuelle de personnes dans leur milieu de vie » (p. 13). De son côté, Lamoureux (2000), rappelle que ce type de recherche « se définit essentiellement par le fait que les données de la recherche ne sont pas numériques, ce sont des caractéristiques qu'il s'agit de grouper selon des critères de classification » (p. 38).

Le choix de la recherche qualitative se justifie par la nature du phénomène étudié : l'expérience subjective de l'inclusion scolaire. L'approche qualitative se veut donc particulièrement adaptée pour explorer les perceptions profondes et les émotions des élèves. Cette méthode permet une analyse fine des dimensions émotionnelles et sociales, difficilement quantifiable. Enfin, Angers (1992) souligne qu'« il faut se servir de méthodes qualitatives qui font davantage appel au jugement, à la finesse de l'observation ou à la compréhension du vécu des personnes » (p. 69).

Contrairement à une recherche quantitative, qui repose sur des données chiffrées, des mesures standardisées et la généralisation statistique, la présente étude s'appuie sur des entretiens semi-directifs, méthode de récolte de données relevant de l'enquête qualitative.

2.1.2 Type d'approche

2.1.2.1 Paradigme de référence

En cohérence avec la nature qualitative de cette étude, le paradigme épistémologique adopté est de type herméneutique.

Selon Astolfi (1993), les recherches herméneutiques ont pour visée principale la compréhension du sens que les individus donnent à leurs expériences. Contrairement au paradigme nomothétique qui cherche à établir des lois générales, ou au paradigme pragmatique qui oriente la recherche vers l'action et l'amélioration de dispositifs, l'approche herméneutique cherche à interpréter les vécus singuliers dans leur complexité.

Cette orientation est particulièrement pertinente ici, car il s'agit de comprendre comment des élèves en situation d'inclusion perçoivent et vivent leur place au sein d'un dispositif scolaire ordinaire.

2.1.2.2 Approche inductive

Cette recherche s'appuie sur une approche inductive, consistant à faire émerger des catégories d'analyse à partir du matériel recueilli sur le terrain (Van Campenhoudt et al., 2017).

Autrement dit, l'analyse part des données empiriques (les entretiens semi-directifs) pour construire progressivement une interprétation théorique du phénomène étudié. Il ne s'agit pas ici de vérifier des hypothèses préétablies, mais de laisser les significations se dégager au fil de l'analyse. Cette approche permet d'obtenir une richesse des données (Van Campenhoudt et al., 2017).

Cette posture ouverte permet une reconnaissance de la richesse et de la complexité des expériences individuelles et se prête particulièrement bien à un sujet comme celui de l'inclusion, dont les effets peuvent varier fortement selon les contextes et les personnes et dont l'expérience humaine est subjective.

Enfin, s'inspirant des travaux de Thomas (2006), Blais et Martineau (2006) présentent plusieurs caractéristiques de l'approche inductive. Cette dernière repose avant tout sur des objectifs ou des questions de recherche qui orientent le processus d'analyse. Les résultats émergent directement des données initiales, que le chercheur est amené à relire à de multiples reprises afin de les organiser en catégories. Il est essentiel que l'analyse soit menée avec le plus d'objectivité possible, sans se laisser influencer par des attentes prédéterminées liées aux hypothèses de départ. Pour garantir cette rigueur, une relecture approfondie et répétée du corpus est fortement recommandée (Blais & Martineau, 2006, pp. 3-4). Selon ces caractéristiques, cette présente recherche est qualifiée d'inductive.

2.1.3 Type de démarche

Nous retrouvons généralement quatre objectifs principaux pour une recherche : explorer, décrire, expliquer ou comprendre.

La démarche adoptée dans cette recherche est de nature compréhensive. Elle vise avant tout à accéder au sens que les élèves attribuent à leur expérience scolaire. Comprendre, selon Van Campenhoudt et al. (2017), c'est « reconstruire dans la pensée les processus par lesquels les phénomènes adviennent » (p. 379). Cette démarche est cohérente avec l'objectif de saisir la manière dont les élèves vivent et perçoivent leur inclusion scolaire. Il ne s'agit donc pas simplement de décrire des comportements, mais bien d'accéder à l'interprétation que les élèves donnent à leur scolarité.

Dans cette perspective, le lien entre les données issues du terrain et la théorie joue un rôle central. Cette approche repose sur un va-et-vient constant entre les observations de terrain et les apports théoriques, chacun éclairant l'autre de manière réciproque (Van Campenhoudt et al., 2017). Le processus de compréhension se construit ainsi progressivement, à partir des récits et du vécu des participant.e.s et en lien avec les apports théoriques.

Ce positionnement implique également une posture active et engagée du chercheur/de la chercheuse, qui n'est pas extérieur.e à l'objet d'étude, mais y est impliqué.e (Van Campenhoudt et al., 2017). Dans le cadre de ce travail, cette implication se traduit par une posture d'enseignante-chercheuse, à la fois proche des élèves et attentive à la rigueur de l'analyse scientifique. Cette proximité permet de mieux comprendre les réalités vécues sur le terrain tout en gardant une distance critique nécessaire à l'interprétation des données.

Enfin, comme le rappelle Lamoureux (2000), « le premier objectif de la science est de comprendre la réalité » (p. 32), une visée qui correspond pleinement aux intentions de cette étude.

2.1.4 Visées et enjeux de la recherche

2.1.4.1 Recherche compréhensive et réflexive

La visée de cette recherche est compréhensive et réflexive. Il s'agit de mieux comprendre comment l'inclusion scolaire est perçue par les élèves concerné.e.s, afin de nourrir les pratiques pédagogiques en vigueur et d'accompagner la réflexion des enseignant.e.s.

La recherche s'inscrit dans une logique de développement professionnel et de transformation des pratiques éducatives, sans pour autant prétendre à une généralisation des résultats.

2.1.4.2 Enjeux multiples de la recherche

Selon Maren (1996), « quatre types d'enjeux peuvent être perçus dans les pratiques de recherche en éducation : les enjeux homothétiques, politiques, pragmatiques et ontogéniques » (p. 85). Les enjeux de ce travail se situent à plusieurs niveaux qu'il convient ici de décrire.

D'une part, il s'agit d'un enjeu ontogénique, dans la mesure où cette recherche contribue au développement professionnel et personnel du chercheur/de la chercheuse, en l'amenant à interroger ses propres représentations sur l'inclusion scolaire, à développer un esprit critique et à affiner sa posture professionnelle dans le champ de l'enseignement spécialisé. Comme le souligne Maren (1996), cette posture permet au chercheur/à la chercheuse de « se développer, de s'épanouir professionnellement, de se réassurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à la pratique » (p. 91).

D'autre part, cette étude répond à un enjeu pédagogique et institutionnel, en interrogeant une pratique centrale de l'école actuelle : l'inclusion scolaire. En donnant la parole aux élèves concerné.e.s, elle permet de mieux cerner les éléments facilitateurs et les obstacles potentiels à l'inclusion.

Enfin, cette recherche s'inscrit dans une réflexion sociale et éthique, dans la mesure où elle vise à favoriser une école plus inclusive, plus attentive aux besoins et ressentis de chaque élève.

2.2 Nature du corpus

Ce second sous-chapitre présente en détail le corpus de données mobilisé dans cette recherche. Il expose les moyens de collecte choisis, décrit le protocole de recherche mis en œuvre, explicite les considérations éthiques inhérentes à l'étude et justifie le choix de l'échantillonnage retenu.

2.2.1 Moyens de récolte des données : l'entretien

En recherche qualitative, il existe trois principales modalités d'entretien : directif, semi-directif et non-directif (Gélinas Proulx & Dionne, 2010). L'entretien directif suit une structure rigoureuse dans laquelle l'ensemble des questions est établi à l'avance et est posé dans un ordre précis. L'interviewé.e est invité.e à y répondre de manière concise, en restant centré.e sur le sujet. L'entretien semi-directif, quant à lui, repose sur une trame préconstruite, mais permet davantage de souplesse. Un guide d'entretien sert de fil conducteur, tout en laissant la place à des questions spontanées issues de l'échange. Enfin, l'entretien non-directif ne s'appuie pas sur une série de questions formalisées. Le chercheur/la chercheuse propose un thème général, puis laisse l'interlocuteur/l'interlocutrice s'exprimer librement en l'invitant à approfondir ses propos et à partager ses réflexions personnelles (Gélinas Proulx & Dionne, 2010).

Dans le cadre de cette recherche, le recueil des données s'appuie sur des entretiens semi-directifs individuels menés auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers intégrés dans des classes ordinaires du cycle 2. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une logique qualitative, visant à comprendre les représentations, perceptions et vécus subjectifs des élèves concernant leur inclusion scolaire. En effet, l'entretien s'avère « utile lorsque l'enquêteur veut analyser la perception des participants vis-à-vis de leurs pratiques, leurs expériences » (Gélinas Proulx & Dionne, 2010, p. 129).

La méthode de l'entretien semi-directif est particulièrement pertinente dans le cadre d'une recherche compréhensive. L'entretien semi-directif est une méthode de récolte de données qui consiste à s'entretenir avec des individus en lien avec le thème de la recherche et est structuré selon un guide d'entretien. La structure est souple, les questions sont posées de manière à ce que l'interviewé.e puisse développer ses réflexions et ses idées ; elles sont ainsi orientées sur l'interviewé.e.

Les entretiens reposent donc sur un guide d'entretien souple (cf. annexe), basé sur des questions ouvertes, laissant ainsi la possibilité à la personne interviewée de s'exprimer librement. Dans le cadre de cette recherche, chaque élève a été interrogé.e individuellement sur son vécu scolaire, son sentiment d'appartenance, ses émotions en classe, ses relations avec les pairs et les enseignant.e.s, sa participation et son ressenti global sur les aides et les adaptations dont il/elle bénéficie.

Le guide d'entretien est structuré par quatre thématiques (parcours et expérience scolaires / ressentis personnels et émotionnels / relations sociales et sentiment d'appartenance / perspectives d'amélioration et besoins des élèves) et les questions, ouvertes et non directives, ont permis aux élèves de s'exprimer librement. Lorsque cela est nécessaire, des relances sont prévues pour approfondir certaines réponses ou explorer des éléments inattendus.

Le guide d'entretien permet au chercheur/à la chercheuse d'explorer certains axes spécifiques, de relancer la discussion et de faire émerger la perception des interviewé.e.s. Les « divagations » ne sont pas un problème : l'interviewer.euse peut s'éloigner de sa grille de départ, formuler de nouvelles questions selon la discussion, qui permettent souvent de revenir vers le contenu du canevas d'entretien (Gélinas Proulx & Dionne, 2010). Ce format favorise l'émergence de discours authentiques, d'expériences personnelles et de réflexions spontanées : selon Gélinas Proulx et Dionne (2010) en effet, l'entretien « s'avère être une méthode qui va au-delà de la simple collecte de données biographiques ; il se base sur la rencontre, l'échange et la « coproduction » d'un discours dont la communauté pourra profiter » (p. 127).

Ainsi, les entretiens semi-directifs offrent l'opportunité de comprendre les expériences subjectives des élèves, de mettre en lumière leurs émotions et perceptions : « ces études sur le terrain permettent au chercheur de se faire une meilleure idée de l'environnement culturel ou social des participants et de la signification que ceux-ci y accordent » (Lamoureux, 2000, p. 38).

2.2.1.1 Procédure et protocole de recherche

La recherche s'est déroulée sur une période de trois mois, soit du mois de novembre 2025 au mois de janvier 2026, dans plusieurs établissements primaires d'un cercle scolaire du canton de Neuchâtel en Suisse.

Le protocole a connu diverses étapes :

1. Recueil des autorisations et gestion des aspects éthiques de la recherche ;
2. Rencontres informelles avec les élèves et les enseignant.e.s ;
3. Entretiens semi-directifs individuels avec six élèves ;

Conformément au Code d'éthique des HEP romandes (CDHEP, 2002), un contrat de recherche a été établi pour chaque participant.e. Le contrat de recherche a été élaboré à partir du code d'éthique et a présenté les objectifs et la durée de la recherche, l'identité du chercheur/de la chercheuse et de l'institution pour laquelle il/elle travaille, les méthodes de recueil de données, les précautions prises pour respecter l'anonymat du sujet, l'utilisation des informations et la restitution des résultats.

Le contrat de consentement (cf. annexe) a été validé par les représentant.e.s légaux/légales des élèves. L'objectif de ce contrat était ainsi « de les informer du but et de l'importance concrète de la recherche ainsi que du rôle qu'ils auront à y jouer » (Lamoureux, 2000, p. 47).

Parallèlement, une demande d'autorisation a été formulée à la Direction du cercle scolaire concerné, afin de les informer de la démarche de la recherche, de ses intentions et aussi, d'obtenir son accord pour réaliser les entretiens (cf. annexe).

2.2.2 Considérations éthiques de la recherche

La recherche respecte les principes fondamentaux d'éthique en sciences humaines. En effet, selon le code d'éthique des HEP romandes, il s'agit de respecter le « consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche » (CDHEP, 2002).

Pour cela, la recherche s'est engagée à respecter :

- Le consentement libre, éclairé et volontaire des participant.e.s et de leurs représentant.e.s légaux/légales. Les participant.e.s doivent en effet « pouvoir donner un consentement libre et un consentement volontaire. Libre, car aucune pression ne doit être exercée sur eux pour obtenir leur accord : volontaire, car ils doivent manifester un réel désir de participer à la recherche » (Lamoureux, 2000, p. 47). De plus, le chercheur/la chercheuse « ne peut obliger une personne à participer à une recherche ou à continuer d'y participer » (Lamoureux, 2000, p. 43).

- La liberté de retrait à tout moment, sans conséquence négative : « les participants doivent être dûment informés qu'ils sont libres de refuser de participer, et que cette liberté est valable à tout moment de la recherche » (Lamoureux, 2000, p. 47).
- L'anonymat des participant.e.s : Le chercheur/la chercheuse « n'inscrit jamais le nom des participants sur une fiche d'enregistrement des données ; il leur attribue plutôt un numéro » (Lamoureux, 2000, p. 50). À l'étape de la rédaction, « l'enquêteur se doit de masquer ou de falsifier toutes les traces pouvant mener à l'identification des participants » (Gélinas Proulx & Dionne, 2010, p. 130).
- La confidentialité des propos : aucune donnée personnelle ne sera divulguée. L'interviewer doit « garantir la confidentialité des propos tenus lors de l'entretien » (Gélinas Proulx & Dionne, 2010, p. 130).

Afin de garantir l'anonymat des participant.e.s, les élèves ayant pris part à cette recherche ont été désigné.e.s par une numérotation allant de l'élève 1 à l'élève 6 dans la présentation des résultats.

2.2.2.1 Qualités du chercheur

Dans le cadre d'une recherche en sciences humaines, le chercheur/la chercheuse se doit d'adopter une posture rigoureuse, distanciée et réflexive. Comme le souligne Lamoureux (2000), certaines qualités fondamentales sont essentielles à l'exercice d'une recherche crédible et éthique.

Le chercheur/la chercheuse doit (Lamoureux, 2000, p. 28) :

- Faire preuve de distanciation, c'est-à-dire savoir prendre du recul par rapport à ses propres émotions, valeurs et expériences personnelles afin de ne pas interférer avec l'analyse des données ;
- Cultiver l'objectivité, en restant vigilant.e face à ses biais et en s'efforçant de ne pas projeter ses opinions dans l'interprétation des résultats ;
- Respecter les étapes méthodologiques de la recherche de manière rigoureuse et transparente ;
- Raisonner de manière cohérente, en reliant les faits observés pour construire une compréhension fondée et argumentée ;
- Mobiliser son esprit critique, en questionnant systématiquement les évidences et les interprétations spontanées avant d'adopter une idée ;

- Faire preuve de curiosité intellectuelle, en demeurant ouvert.e à des approches nouvelles et en envisageant des pistes inattendues ;

Ces qualités ne sont pas seulement des dispositions personnelles : elles conditionnent la validité et l'intégrité scientifique du travail. Elles sont d'autant plus importantes dans une recherche qualitative impliquant de jeunes mineurs, où la subjectivité et l'interprétation jouent un rôle central.

2.2.3 Échantillonnage

L'échantillon est composé de six élèves, sélectionné.e.s en fonction de leur profil scolaire BEP et de leur scolarisation dans les classes ordinaires de 7^e ou 8^e années.

Le choix des participant.e.s relève d'un échantillonnage raisonné, non représentatif au sens statistique, mais pertinent pour atteindre les objectifs de la recherche. En effet, dans la recherche qualitative, « le chercheur ne forme pas un échantillon de participants représentatif de la population, il choisit plutôt certaines personnes de façon délibérée, en fonction de ce qu'il veut explorer » (Lamoureux, 2000, p. 39). La population visée pour cette recherche est donc composée d'élèves du cycle 2, plus précisément des degrés 7^e et 8^e Harmos, âgé.e.s de 10 à 13 ans. Ces élèves bénéficient du statut de « formation spécialisée », présentent des besoins éducatifs particuliers et sont intégré.e.s dans des classes ordinaires.

La « population mère », selon Dépelteau (2010), « qu'on nomme parfois simplement la population, correspond à l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude » (p. 213). Cette population correspond, dans notre cas précis, aux élèves à besoins particuliers scolarisé.e.s dans un contexte dit ordinaire.

Échantillon	<i>Année scolaire</i>	<i>Âge</i>
Élève 1	8H	11 ans
Élève 2	7H	10 ans
Élève 3	8H	12 ans
Élève 4	8H	13 ans
Élève 5	8H	11 ans
Élève 6	8H	11 ans

Tableau 2 : informations sur l'échantillon sélectionné (par l'auteure)

Bien que les élèves n'aient pas été sélectionné.e.s par tirage aléatoire, le processus de constitution de l'échantillonnage repose sur des opportunités offertes par le terrain en fonction des disponibilités, des profils rencontrés et des accords obtenus. Son élaboration n'est donc ni entièrement contrôlée ni entièrement choisie par le chercheur/la chercheuse.

Parmi les six participant.e.s, deux élèves appartiennent à la classe de l'enseignante-chercheuse. Cette situation comporte à la fois des biais potentiels et des opportunités pour la recherche. En effet, la proximité entre la chercheuse et ses élèves peut influencer leurs réponses ou leurs comportements, par un effet de désirabilité sociale ou de conformité. Cependant, cette relation déjà établie constitue également un atout, car elle favorise un climat de confiance propice à l'expression libre des participant.e.s. Par ailleurs, la connaissance préalable du contexte de la classe et des dynamiques entre élèves peut permettre une analyse plus fine et nuancée des données recueillies. Les quatre autres élèves de l'échantillon sont inconnu.e.s de la chercheuse.

Le choix de centrer l'investigation sur les élèves repose sur un enjeu central de légitimité méthodologique : ils/elles sont les acteurs/actrices directement concerné.e.s par la mise en œuvre des pratiques inclusives. C'est donc leur voix, leur expérience et leurs perceptions qui constituent le cœur de cette recherche. Interroger directement les élèves permet de répondre de manière pertinente et contextualisée à la problématique.

Plus précisément, ces élèves de 7^e et 8^e HarmoS (âgés de 10 à 13 ans) ont été retenus, car ils/elles disposent d'un niveau de maturité cognitive et langagière suffisant pour s'exprimer de manière autonome et réflexive sur leur vécu scolaire. Leur capacité à participer à un entretien semi-directif est donc compatible avec les exigences méthodologiques de l'étude qualitative. Par ailleurs, les degrés 7-8^e HarmoS correspondent souvent à une phase charnière de la scolarité obligatoire, marquée par une consolidation des apprentissages fondamentaux, une exigence accrue en autonomie et une intensification des interactions sociales. C'est donc un moment clé pour observer les effets concrets de l'inclusion, tant sur les plans pédagogiques, émotionnels que sociaux.

Enfin, le nombre restreint d'individus permet de conduire des entretiens approfondis et d'assurer une analyse fine de chaque situation individuelle. Cet échantillonnage, composé de six participant.e.s, offre la possibilité de mener une étude de cas approfondie permettant d'examiner la problématique à travers les perspectives et les expériences subjectives de chacun.e d'eux/d'elles. Cette approche, que nous pouvons aussi nommer comme une « étude de cas », s'appuie sur des situations concrètes et illustratives.

2.3 Méthode(s) d'analyse des données

Après avoir collecté les données, il s'agit de procéder avec rigueur et réflexivité au traitement du corpus et à son analyse. Pour cela, il est essentiel de présenter, par écrit, les opérations, les raisonnements et les règles de décision qui président à l'analyse. De plus, les avantages et les limites de la recherche qualitative par entretiens semi-directifs sont exposés. Ce sont là les finalités de ce troisième sous-chapitre.

2.3.1 Méthodes et analyse

À l'issue de la phase de collecte de données, il est essentiel d'envisager un traitement rigoureux et systématique du corpus recueilli permettant de faire émerger du sens, d'identifier des régularités et de répondre à la problématique de recherche. Cette étape constitue un moment central de la démarche méthodologique, où l'objectivité, la réflexivité et la rigueur analytique sont fondamentales.

L'analyse des données repose ici sur une approche qualitative inductive, fondée principalement sur l'analyse thématique à partir des entretiens semi-directifs. Pour analyser les données, chaque entretien a été enregistré, retranscrit puis analysé. L'analyse poursuit les étapes suivantes, explicitées chacune dans des sous-chapitres : la préparation du corpus, l'analyse par thématiques et l'interprétation des résultats.

2.3.1.1 Préparation du corpus

La première étape a consisté en la transcription intégrale des entretiens enregistrés. Cette opération a respecté plusieurs règles de rigueur :

- Fidélité aux propos des participants : retranscription mots à mots, sans réécriture, des propos de l'interviewé.e ;
- Indication des temps de silence, hésitations ou émotions manifestes, pour conserver le ton et le rythme de l'entretien ;
- Anonymisation des données : chaque élève se voit attribuer un numéro de code (Élève 1, Élève 2, etc.), afin de garantir la confidentialité ;

Une phase d'imprégnation du corpus est ensuite réalisée : il s'agit de lire et relire les transcriptions pour s'en imprégner, détecter les premières régularités, marquer les passages significatifs et noter les impressions initiales.

2.3.1.2 Analyse par thématiques

L'analyse repose sur une méthode thématique de contenu, largement utilisée dans les recherches qualitatives en éducation (Mucchielli, 1999 ; Fortin & Gagnon, 2016).

Elle suit plusieurs opérations successives. Les données sont analysées premièrement selon le « tri à plat » : il s'agit de prendre les questions une à une et d'analyser chacune d'elles. Il est question d'analyser chaque réponse des élèves pour chaque entretien, dans le but de structurer les données recueillies par thèmes et de faciliter l'analyse transversale. L'analyse de contenu doit rendre compte de la totalité du corpus, c'est-à-dire prendre en compte toutes les réponses données dans les entretiens (Mucchielli, 1999 ; Fortin & Gagnon, 2016).

Puis, toutes les informations recueillies doivent être séparées en catégories (thématiques) (Mucchielli, 1999 ; Fortin & Gagnon, 2016) :

1. Le codage initial (ouvert) : les unités de sens sont identifiées dans le corpus, c'est-à-dire des extraits significatifs contenant une idée, une émotion, un jugement, etc. Chaque extrait est étiqueté à l'aide d'un code couleur reflétant son contenu (parcours scolaire, ressenti personnel, relations sociales, etc.).
2. Le regroupement en catégories : les extraits codés sont ensuite regroupés par similarité de contenu. On distingue ainsi des catégories et des sous-thèmes plus spécifiques aux données recueillies. Cette étape permet de hiérarchiser les données et de dégager une structure thématique.
3. Analyse transversale : une fois les catégories établies, l'analyse se poursuit selon une approche transversale. Il s'agit d'observer comment chaque thème traverse les différents entretiens, de comparer les points de vue, de faire émerger les convergences et divergences entre les élèves. Le but n'est pas de viser une généralisation, mais de saisir la pluralité des perceptions individuelles.

En somme, l'analyse par thématiques consiste à identifier les informations pertinentes au sein d'un corpus, à en interpréter les significations, puis à organiser et classer l'ensemble des éléments recueillis de manière à en faire émerger le sens global (Mucchielli, 1999). Ce type d'analyse est qualifié d'enquête « transversale », puisqu'elle vise à « étudier l'état actuel des comportements, des opinions ou des attitudes qu'elle mesure » (Lamoureux, 2000, p. 70).

Codage utilisé pour la catégorisation des thématiques :

Thématiques principales	Code couleur
Parcours et expérience scolaires : <i>obstacles et stratégies d'aide</i>	
Ressenti personnel et émotionnel : <i>sentiment de compétence, estime de soi et motivation</i>	
Relations sociales et sentiment d'appartenance : <i>appartenance à la classe, relations avec les camarades</i>	
Perspectives d'améliorations et besoins des élèves : <i>recommandations concrètes et besoins</i>	

Tableau 3 : thématiques principales et code couleur (par l'auteure)

2.3.1.3 Interprétation des résultats

Cette dernière phase a pour but de mettre en lien les données recueillies avec le cadre théorique. Il s'agit également de formuler des pistes de compréhension et des hypothèses explicatives dans le but de mettre du sens à cette recherche.

2.4 Avantages et limites de la recherche

La méthode d'analyse choisie, fondée sur une approche qualitative à partir d'entretiens semi-directifs, présente plusieurs avantages significatifs dans le cadre de cette recherche, qu'il convient d'exposer ici.

Tout d'abord, cette méthode permet de recueillir une parole riche, nuancée et contextualisée, directement issue des principaux acteurs et principales actrices concerné.e.s, à savoir les élèves eux/elles-mêmes. En effet, le recours aux entretiens semi-directifs offre une grande souplesse dans l'interaction avec les participant.e.s, laissant à chacun.e la possibilité de s'exprimer librement et avec ses propres mots. Cela permet d'accéder à des dimensions subjectives souvent difficilement mesurables par des approches quantitatives, comme les ressentis émotionnels, le sentiment d'appartenance ou encore les perceptions individuelles de réussite ou d'échec. Cette approche permet donc d'enrichir considérablement la compréhension de l'inclusion scolaire du point de vue des élèves, en donnant une voix à ceux et celles qui sont directement concerné.e.s.

Cependant, malgré ces apports, certaines limites doivent être soulignées : la subjectivité inhérente à la méthode qualitative constitue une première contrainte. Les réponses des élèves peuvent être influencées par des facteurs personnels tels que leur humeur du moment, par le contexte de l'entretien, ou encore par la relation qu'ils/qu'elles entretiennent avec l'enquêteur/l'enquêtrice. Comme le souligne Lamoureux (2000), « le chercheur doit être conscient que sa subjectivité influe, ne serait-ce qu'un peu, sur ses activités de recherche » (Lamoureux, 2000, p. 36). Ce risque est accentué par le fait que l'entretien est une situation de co-construction du discours, dans laquelle la posture du chercheur/de la chercheuse peut affecter les propos de l'interviewé.e, comme le relèvent Blanchet et Gotman (Gélinas Proulx & Dionne, 2010). En effet, comme celui-ci/celle-ci interagit avec l'interviewé.e, « il peut, par ses interventions, si elles ne sont pas bien calculées, influencer les propos de l'interviewé et faire perdre de la neutralité au processus » (Gélinas Proulx & Dionne, 2010, p. 129).

Par ailleurs, le caractère restreint de l'échantillon (six élèves) constitue une autre limite importante. Si cette taille réduite est justifiée dans le cadre d'une recherche qualitative, elle empêche la généralisation des résultats à l'ensemble des élèves à besoins particuliers, tout comme le soulignent Blanchet et Gotman : « un effectif restreint ne permet pas la généralisation des résultats » (Gélinas Proulx & Dionne, 2010, p. 129). Il s'agit ici d'illustrer des expériences singulières et non de produire des données représentatives d'une population plus large.

Enfin, la capacité des enfants à verbaliser précisément leurs émotions ou à prendre du recul sur leur propre expérience peut poser certaines difficultés. Tous et toutes ne disposent pas du même bagage langagier ni de la même maturité réflexive, ce qui peut affecter la profondeur et la précision des données recueillies.

Chapitre 3 – Résultats de la recherche

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats issus des entretiens semi-directifs menés auprès des élèves. Il vise à synthétiser les propos recueillis afin de mettre en lumière la manière dont ces élèves perçoivent leur inclusion dans les classes ordinaires. Avant d'entrer dans l'analyse approfondie des données, la restitution des résultats doit être structurée en reprenant les thématiques du guide d'entretien, en lien avec les objectifs de la recherche, ceci afin de garantir la clarté et la cohérence, du travail ainsi que le respect des propos tenus par les élèves. Cette démarche de synthèse permet de rendre visibles leurs expériences, leurs ressentis et les significations qu'ils et elles attribuent à leur parcours scolaire.

3.1 Présentation des résultats et extraits d'entretien

Afin de faciliter la lecture et la compréhension des résultats, ceux-ci sont organisés en quatre parties qui correspondent aux quatre thématiques abordées lors de l'entretien. Les résultats de cette recherche sont étayés et illustrés par des extraits d'entretiens. En guise de rappel, ces six élèves scolarisé.e.s en 7^e ou 8^e HarmoS ont été interviewé.e.s. Chacun.e a évoqué son parcours scolaire, les difficultés rencontrées, les aides dont il/elle a bénéficié, ainsi que son sentiment d'appartenance à la classe, ses relations avec les camarades, ses ressentis émotionnels et ses besoins concernant sa scolarité. Ces élèves sont désigné.e.s par une numérotation, allant de l'élève 1 à l'élève 6, dans la présentation des résultats.

3.1.1 Parcours et expérience scolaires

Cette première partie des résultats vise à décrire le parcours et l'expérience scolaires des élèves bénéficiant de mesures éducatives particulières, en mettant en lumière les obstacles que les élèves disent avoir rencontrés au cours de leur scolarité ainsi que les stratégies et aides mobilisées pour y faire face. Elle s'intéresse plus spécifiquement à la manière dont les élèves identifient leurs difficultés, leurs rapports aux disciplines concernées et aux soutiens pédagogiques mis en place en classe ordinaire, ainsi qu'à la manière dont ils/elles conçoivent ces adaptations, en regard de leur inclusion et des autres élèves.

3.1.1.1 Obstacles

Il ressort des propos de ces élèves qu'ils/elles estiment avoir un parcours scolaire globalement positif, notamment en lien avec les aides mises en place, comme l'exprime l'élève 5 :

« À l'école ? Ben, je me sens plutôt bien. Ouais, je me sens bien, c'est assez facile avec les aides, je n'ai pas trop problème, donc c'est bon. » (Élève 5)

Ils/elles reviennent toutefois sur l'apparition de difficultés d'apprentissage à différents moments de leur scolarité. Pour les élèves 3 et 4, ces difficultés sont apparues progressivement à partir de la 4^e ou 5^e année. En revanche, pour l'élève 2, les

difficultés scolaires étaient déjà présentes et ont conduit à son entrée en formation spécialisée (FS). Celle-ci constitue un moment clairement identifié dans son parcours scolaire :

« Quand j'ai commencé à être en FS, c'est en sixième précisément. » (Élève 2)

Le français, l'allemand et l'anglais sont cités par cinq élèves comme étant les disciplines les plus complexes. Leurs difficultés sont souvent en lien avec la mémorisation, la compréhension des tâches à réaliser et la lecture. Les mathématiques sont également mentionnées par quatre élèves, notamment lorsque les consignes sont exigeantes ou lorsque l'exercice se veut abstrait. Les extraits suivants illustrent l'ensemble des disciplines jugées ardues par les élèves interrogés :

« Par exemple, quand je ne comprends pas, c'est compliqué. La lecture c'est compliqué. » (Élève 3)

« Les maths parce que je ne retiens pas vraiment les choses et après je suis en train de demander tout le temps de l'aide et moi ça me stresse que je demande trop. » (Élève 4)

« L'allemand... j'oublie tout. J'oublie tous les mots d'allemand, je n'arrive jamais à les retenir ». (Élève 5)

3.1.1.2 Stratégies d'aide et ressentis des élèves

Concernant les stratégies d'aide, l'ensemble des élèves évoque l'utilisation de mesures éducatives particulières. Une place centrale est accordée à la tablette numérique, citée par tous les élèves comme étant l'adaptation la plus utile. Elle est utilisée pour des fonctions variées : dictionnaire, conjugaison, écriture, dictée vocale, calculatrice, chronomètre ou encore l'utilisation d'applications spécifiques (iClasse, Verbex, Ecole 7, Duolingo). Plusieurs élèves soulignent le gain de temps et l'autonomie que permet cet outil :

« Avec la tablette, je vais plus vite et je sais comment faire. » (Élève 1)

« Ben, parce qu'il y a beaucoup d'applications, et du coup, il y a beaucoup de trucs qui peuvent m'aider. » (Élève 2)

« Quand on va chercher un synonyme, le synonyme d'un mot, c'est mieux de regarder sur la tablette que dans le dictionnaire parce que dans le dictionnaire, c'est... c'est long à chercher et c'est dur. » (Élève 3)

Outre l'utilisation de la tablette, les élèves mentionnent d'autres formes d'aide, telles que les références papier (documents écrits regroupant des aides, des informations et des stratégies liées aux apprentissages), la réduction du nombre d'exercices, la simplification des consignes, la manipulation de matériel ainsi que le soutien pédagogique assuré par un.e enseignant.e spécialisé.e lorsque les activités sont difficiles. Ainsi, les enseignant.e.s spécialisé.e.s reformulent, expliquent avec d'autres mots, lisent les consignes à haute voix, ce qui, selon ces élèves, leur apporte de l'aide lorsqu'ils/elles se trouvent en difficulté. De plus, les élèves disent se sentir globalement à l'aise pour aller vers leur enseignant.e principal.e pour poser des questions. Voici deux extraits qui mentionnent des aides ou des adaptations aux apprentissages :

« Des fois, j'ai quelques trucs en moins pour une fiche, ou alors pour les contrôles. » (Élève 5)

*« Quand je ne comprends pas les choses, je vais vers ma maîtresse et elle m'explique. »
(Élève 4)*

Plusieurs élèves soulignent par ailleurs que « l'écoute » est une capacité essentielle à l'apprentissage, comme en témoigne l'extrait de l'élève 2 :

« Écouter m'aide beaucoup. C'est de comprendre l'exercice, parce que si j'écoute pas, je peux pas comprendre. » (Élève 2)

La majorité des élèves (1, 3, 5 et 6) expliquent qu'ils/elles réalisent globalement les mêmes tâches que leurs camarades de classe, tout en bénéficiant d'adaptations. Les propos de ces élèves laissent entendre que la réduction du nombre d'exercices serait l'aménagement le plus fréquent. Néanmoins, la manière dont ces adaptations sont mises en œuvre influence le vécu des élèves. Si l'aide en elle-même ne pose pas nécessairement problème, sa visibilité peut générer un malaise. En lien avec les adaptations dont il bénéficie, l'élève 2 souligne ainsi :

« Mais du coup, des fois, il y a des moments que j'aime pas trop, c'est que... En gros, devant toute la classe, la maîtresse dit : « toi, tu fais pas ça » du coup, ça me gêne et je suis un peu fâché. » (Élève 2)

De plus, lorsque l'adaptation consiste à proposer une activité totalement différente, certain.e.s élèves disent se sentir exclu.e.s, en particulier lorsqu'ils/elles doivent quitter le groupe-classe ou renoncer à une activité collective.

Les propos recueillis montrent également que la nature des adaptations peut faire évoluer le ressenti sur le fait de se sentir inclus ou exclu, au fil du temps. Lorsque les élèves participent davantage aux mêmes activités que leurs pairs, leur vécu semble plus positif. Enfin, quelques élèves évoquent des situations d'ennui, liées soit à des explications jugées longues, soit à des tâches perçues comme peu stimulantes.

3.1.2 Ressentis personnels et émotionnels

Cette deuxième partie des résultats s'intéresse aux ressentis personnels et émotionnels des élèves dans leur vécu scolaire. Elle vise à mettre en évidence la manière dont les élèves perçoivent leurs compétences, expriment leur estime de soi et leur motivation face aux apprentissages. À travers leurs récits, cette section explore les émotions associées aux situations de réussite et de difficulté, les facteurs qui influencent l'envie d'apprendre, ainsi que les expériences susceptibles de renforcer ou, au contraire, de fragiliser la confiance en soi en contexte scolaire.

3.1.2.1 Sentiment de compétence et confiance en soi

Les entretiens mettent en évidence des ressentis émotionnels variés, allant de la satisfaction et de la fierté à la frustration et au découragement. De manière générale, les élèves disent se sentir plutôt bien à l'école, tout en mentionnant l'existence de moments de découragements ponctuels.

Les situations de réussite scolaire sont principalement associées à l'obtention de bonnes notes, à l'accomplissement d'exercices jugés difficiles ou encore à des formes de reconnaissance de la part de l'enseignant.e. Ces moments semblent contribuer à renforcer le sentiment de compétence et la satisfaction personnelle.

À l'inverse, les moments de découragements évoqués par les élèves sont principalement associés à des évaluations non réussies, à des tâches jugées difficiles ou incomprises, ainsi qu'à un sentiment d'échec malgré les efforts fournis.

« Quand je trouve que je travaille très, très, très bien, et après, je sais pas, on me dit que... Mon travail, il est pas très bien, je suis déçu. » (Élève 2)

Par ailleurs, certain.e.s élèves mentionnent que le sentiment de réussite est moins fort lorsque celle-ci est tributaire/accompagnée d'une aide importante. Ils/elles évoquent le caractère trop visible de la différenciation comme source de malaise et le sentiment de ne pas travailler « comme les autres ». À l'inverse, la réussite réalisée sans aide est décrite comme particulièrement satisfaisante et valorisante par ces élèves, comme l'illustrent les extraits suivants :

« Moi ? J'ai été très content, ben, je pense, c'est plutôt quand... Quand j'arrive à faire une bonne note. Genre quand j'ai rien, genre quand j'ai pas d'aide, je suis quand même assez content d'avoir une bonne note quand j'ai pas d'aide. » (Élève 5)

« Si l'enseignante me demande de faire un contrôle et mes amis font le même contrôle que moi et que j'ai une bonne note, là, je suis content. Mais si je fais de l'allemand, où les autres écrivent, mais moi, je fais seulement l'oral, du coup, là, je suis pas vraiment content parce que je fais pas vraiment le vrai travail. » (Élève 2)

De plus, la confiance en soi est évoquée comme un élément variable et parfois fragile par plusieurs élèves. Les discours recueillis mettent en évidence des profils différenciés parmi les élèves interrogé.e.s. Une confiance décrite comme faible et instable est notamment exprimée par l'élève 2, tandis que les élèves 3, 5 et 6 évoquent une confiance fluctuante, dépendante du contexte scolaire et du type de tâche proposé. Les élèves 1 et 4 présentent quant à eux/elles une confiance globalement plus stable, bien qu'ils/elles mentionnent avoir traversé certaines périodes de fragilisation au cours de leur scolarité.

De manière générale, la confiance en soi semble étroitement liée aux expériences scolaires vécues par les élèves, notamment aux situations d'évaluation et aux réussites ou difficultés rencontrées dans les apprentissages. Chez certain.e.s élèves, les doutes apparaissent particulièrement présents lors des situations évaluatives, qui peuvent renforcer un sentiment d'incertitude quant à leurs capacités. Cette dimension est illustrée par les propos de l'élève 2 :

« Je doute beaucoup de moi. Souvent, je me dis, j'y arriverai pas et tout. » (Élève 2)

Par ailleurs, il ressort des entretiens que plusieurs élèves rencontrent des difficultés à définir précisément la notion de « confiance en soi » ou à en expliciter le sens, comme l'illustrent les propos suivants :

« Je ne sais pas comment t'expliquer. C'est quand on a de la confiance. Je ne sais pas comment expliquer. » (Élève 1)

3.1.2.2 Motivation

Enfin, la motivation scolaire est majoritairement décrite par les élèves comme dépendante de certaines conditions. Les élèves indiquent se sentir davantage motivé.e.s lorsqu'ils/elles comprennent les tâches proposées ou lorsqu'ils/elles réussissent. Les élèves évoquent notamment l'importance de réaliser des activités ludiques et concrètes, telles que les jeux pédagogiques ou les ateliers. Lorsque les tâches proposées correspondent davantage à leurs centres d'intérêt ou leur paraissent plus interactives, les élèves expriment plus facilement le désir de participer et d'apprendre. Ces éléments apparaissent clairement dans les propos de l'élève 5 :

« Hum... Quand j'ai compris, j'aime bien faire ces exercices. Surtout, ce que j'aime bien, c'est que des fois, tu peux faire... Des fois, les profs, ce qu'ils font, ils font un peu des jeux, des fois, pour apprendre des trucs, et puis ça, j'aime bien, et puis voilà. Surtout, la motivation de travailler, je pense que c'est surtout quand j'aime ce qu'on fait et puis là j'ai envie d'apprendre. » (Élève 5)

Par ailleurs, plusieurs élèves évoquent également des sources de motivation extrinsèques. Parmi celles-ci figurent notamment la perspective d'un futur métier, mentionnée par l'élève 1, ainsi que la dimension sociale de l'école. Le fait de retrouver leurs camarades à l'école constitue en effet un élément fréquemment cité par les élèves comme facteur positif contribuant à leur motivation à venir à l'école. Ces éléments sont illustrés par les propos suivants :

« Moi, je travaille à l'école pour avoir un métier après, enfin. Et c'est un peu pour les copains, pour les voir. » (Élève 1)

Ainsi, la motivation apparaît chez ces élèves comme un phénomène dynamique, influencé à la fois par la compréhension des tâches, les expériences de réussite et les caractéristiques des activités proposées, mais également par des facteurs sociaux et personnels liés au contexte scolaire.

3.1.3 Dimension sociale de l'inclusion

Cette troisième partie des résultats concerne les relations sociales des élèves et leur sentiment d'appartenance au sein de la classe ordinaire. Elle décrit la manière dont les élèves perçoivent leur intégration sociale, leurs interactions avec les camarades et leur participation en classe. Cette section met en évidence les éléments qui favorisent ou entravent le sentiment d'acceptation, en lien notamment avec la place occupée dans la classe, les modalités de participation orale et la qualité des relations entre pairs.

3.1.3.1 Sentiment d'appartenance à la classe

Pour les élèves exprimant un sentiment d'appartenance positif, celui-ci est associé à la possibilité de jouer avec les autres, d'avoir des camarades sur lesquels ils/elles peuvent compter et de participer aux activités collectives. Plusieurs élèves évoquent également des interactions marquées par la bienveillance, l'encouragement et l'absence de jugement, notamment lorsqu'ils/elles se trompent en classe. Certain.e.s indiquent se sentir intégré.e.s lorsque leurs pairs engagent spontanément des

échanges avec eux/elles ou les soutiennent dans les situations scolaires. Ces éléments sont illustrés par les propos suivants :

« Chaque fois que je demande si je peux jouer, ben, ils me disent oui. » (Élève 3)

« Parce que je me sens proche des autres, et cette équipe, c'est vraiment bien. Ils ne jugent pas si tu fais faux, si tu ne fais pas faux. Par exemple, moi, des fois, il y a la maîtresse qui me demande si j'ai compris, et quand moi je dis oui, les autres me disent « ah oui, bravo », et tout ça. » (Élève 4)

À l'inverse, l'élève 1 exprime un sentiment d'appartenance plus fragile, voire négatif, au sein de la classe. Son discours met en évidence une perception moins favorable de sa place dans le groupe, notamment lors des situations de travail collectif. L'élève mentionne être fréquemment choisi en dernier lors de la constitution des groupes, ce qu'il rapporte comme étant une expérience récurrente. Cette situation renvoie à un vécu de mise à l'écart dans les interactions entre pairs et à un positionnement périphérique au sein du groupe-classe. Ce ressenti contraste donc avec les propos des autres élèves, qui décrivent des expériences plus positives d'intégration sociale. Ce sentiment de mise à l'écart est illustré par la remarque suivante :

« Je suis souvent le dernier choisi quand on fait des groupes. » (Élève 1)

3.1.3.1 Relations sociales

Les relations sociales occupent une place importante dans le discours des élèves. Une majorité d'entre eux/elles (élèves 3, 4, 5 et 6) indique se sentir globalement accepté.e.s au sein de la classe et mentionne l'existence de relations amicales avec des camarades, que ce soit dans les temps de jeu, de travail ou d'échange.

Concernant les relations avec les camarades, l'ensemble des élèves interrogé.e.s mentionne l'existence de relations amicales au sein de leur classe. Les discours font apparaître une distinction fréquente entre des ami.e.s proches et des camarades avec lesquels les relations sont plus ponctuelles ou limitées. Les élèves décrivent ainsi des cercles relationnels différenciés, sans toutefois remettre en cause la présence de liens sociaux pour chacun.

La participation orale en classe apparaît comme un élément significatif du vécu scolaire des élèves. Celle-ci semble largement dépendre de leur degré de certitude quant à la réponse attendue. Plusieurs élèves indiquent ainsi lever la main principalement lorsqu'ils/elles sont sûr.e.s de leur réponse, notamment afin d'éviter de se tromper ou d'être jugé.e.s par leurs pairs. Cette appréhension est particulièrement évoquée dans le cadre des cours de langue, comme l'anglais ou l'allemand. Les propos suivants suggèrent que le sentiment de sécurité et la certitude quant à la justesse de la réponse jouent un rôle déterminant dans l'engagement oral des élèves :

« J'ai peur de mal formuler la phrase. Après, je sais qu'il y en a des qui vont se moquer de moi. » (Élève 1)

« Moi, si je connais la réponse, je lève la main. » (Élève 1)

« Oui, quand je comprends bien les choses et je suis sûre que c'est ça, oui je lève la main. » (Élève 4)

Concernant leur emplacement dans la classe, la majorité des élèves indique être assis.es à proximité du tableau et du bureau de l'enseignant.e, le plus souvent à côté d'un.e ou de plusieurs camarades. Les élèves décrivent précisément leur place, en faisant référence à leur position dans la salle ainsi qu'à la proximité avec les pairs. Les avis exprimés à propos de cet emplacement sont variables. Certain.e.s élèves se disent satisfait.e.s de leur place, tandis que d'autres expriment un ressenti plus mitigé. Ces appréciations sont notamment associées à la stabilité de l'emplacement au fil du temps, à la position dans la classe (devant, au fond, sur le côté) et à la présence ou non d'un camarade qu'ils/elles apprécient à proximité. Plusieurs élèves mentionnent ainsi l'importance d'être assis.e à côté d'un pair avec lequel ils/elles entretiennent une relation positive, tandis que d'autres évoquent un inconfort lié à une position jugée trop éloignée de certains repères (leur casier ou tiroir dans la classe, où est rangé leur matériel scolaire). Les propos des élèves suivants illustrent ces différents ressentis :

« Déjà, ça fait deux années que je suis à la même place, et du coup, quand on change, je suis un peu énervé parce que j'aime bien cette place. Et... Surtout, je me suis habitué là-bas. »
(Élève 2)

« Parce que je suis trop devant et du coup, j'aime pas trop. » (Élève 3)

« Je suis assise au bout de la table, à côté du tableau. J'aime bien ma place, parce que je me sens proche des autres. » (Élève 4)

« Je suis tout devant, mais je suis à l'opposé du bureau du prof. J'aime bien ma place, parce que je suis surtout entouré de mes amis. » (Élève 5)

Enfin, les entretiens mettent en évidence l'existence d'expériences négatives vécues par certain.e.s élèves dans leurs relations avec les pairs. Ces situations concernent principalement l'élève 1 et, dans une moindre mesure, l'élève 2, 6 et 5. Les élèves concerné.e.s rapportent des épisodes de moqueries, de remarques dévalorisantes et de mise à l'écart, notamment lors des travaux de groupe. Plusieurs propos font état de remarques liées au statut en formation spécialisée (FS) ou aux adaptations pédagogiques mises en place pour ces élèves. Certain.e.s élèves indiquent être désigné.e.s ou perçu.e.s comme différent.e.s en raison des modalités spécifiques de leur scolarisation, ce qui donne lieu à des commentaires ou à des jugements de la part des camarades de classe. L'élève 1 mentionne notamment un sentiment d'être rabaissé dans certaines matières. D'autres élèves évoquent également des remarques formulées par les pairs en lien avec les adaptations scolaires, en particulier lors des évaluations ou lorsque les exigences pédagogiques sont allégées. Les allègements sont souvent perçus comme une injustice ou un avantage aux apprentissages auprès des pairs, en mentionnant que les aides sont des « triches ». Ces expériences sont illustrées par les extraits suivants :

« Ils me rabaissent un peu, en disant que je suis nul dans cette matière. » (Élève 1)

« Je me sens bien, mais mes copains, ils me disent parfois « tricheur » ou ils sont jaloux en fait, en gros ils sont jaloux. » (Élève 6)

« Pour les contrôles, quand on nous enlève des trucs à apprendre, des fois, il y a des gens qui viennent et qui me disent : « tu as de la chance, c'est plus facile pour toi et tout. » (Élève 5)

3.1.4 Perspective d'amélioration et besoins des élèves

Cette quatrième partie des résultats porte sur les perspectives d'amélioration et les besoins exprimés par les élèves concernant leur scolarité en classe ordinaire. Elle vise à recueillir le point de vue des élèves sur les changements susceptibles de rendre l'école plus accessible et plus agréable, tant sur le plan des pratiques pédagogiques que du climat de classe. Cette section met également en lumière les recommandations qu'ils/elles formuleraient à destination d'autres élèves rencontrant des difficultés scolaires, ainsi que les propos spontanés ou réflexions finales qu'ils/elles ont souhaité partager à propos de leur vécu scolaire.

3.1.4.1 Besoins des élèves et recommandations

Lorsque des besoins ou des souhaits sont exprimés, ceux-ci concernent plusieurs dimensions du vécu scolaire qu'il convient de reprendre ici.

Certains élèves évoquent le désir de suivre une scolarité plus similaire à celle de leurs camarades, notamment en ayant accès aux mêmes contenus ou modalités d'évaluation. L'élève 2 exprime ainsi le souhait de ne plus être en formation spécialisée, tandis que l'élève 3 mentionne l'envie d'obtenir des notes :

« Quand je serai plus en FS, ou quand j'aurai les mêmes trucs que mes amis, du coup, j'apprendrai la même chose qu'eux. » (Élève 2)

« Ce qui m'embête aussi, c'est que je n'ai pas de notes et j'aimerais bien en avoir. » (Élève 3)

D'autres besoins exprimés concernent l'accompagnement pédagogique. L'élève 2 souligne l'importance d'une attention accrue de la part des enseignant.e.s, notamment pour vérifier la compréhension avant la mise en place d'aides spécifiques :

« Les enseignants ? Ben... Peut-être qu'ils fassent plus attention à des enfants qui sont comme moi. » (Élève 2)

Le développement des modalités pédagogiques plus interactives est également mentionné. L'élève 6 exprime le souhait de participer davantage à des travaux de groupe, à des ateliers et à des activités pratiques, en particulier dans les disciplines scientifiques :

« J'aimerais mettre des ateliers, beaucoup plus d'ateliers, travailler en groupe. Et puis, en sciences, j'aimerais beaucoup qu'on fasse de la vraie science, de la chimie. » (Élève 6)

Par ailleurs, certain.e.s élèves évoquent des besoins liés au climat de classe. L'élève 5 mentionne le souhait d'un environnement plus calme et moins perturbé, tandis que l'élève 1 souligne l'importance de pouvoir bénéficier de l'aide de ses pairs sans faire l'objet de moqueries ou de remarques dévalorisantes :

« Ils pourraient m'aider parce qu'il y en a des quand ils viennent m'aider, je sais pas, ils me rabaissent tout ça et du coup ça m'aide pas. » (Élève 1)

La question de la fatigue est également évoquée par certain.e.s élèves. Les élèves 5 et 6 mentionnent le souhait d'une semaine scolaire réduite, en lien avec un sentiment de fatigue accru en fin de semaine.

Ceci est illustré par les propos suivants :

« Je pense que trois jours de week-end ce serait bien. Parce qu'il y a tout le monde qui peut plus se concentrer le vendredi, on est tous fatigués. Deux jours de congé, pour moi c'est pas assez pour reprendre. » (Élève 5)

« J'aime bien le vendredi, mais c'est juste que j'ai envie de rester dans mon lit et dormir. » (Élève 6)

Enfin, de manière générale, bien que les élèves identifient des besoins, ils/elles éprouvent des difficultés à formuler des propositions concrètes d'amélioration du système scolaire. Plusieurs d'entre eux/elles indiquent ne pas savoir ce qu'ils/elles changeraient (élèves 2, 5 et 6) ou estiment que la situation actuelle leur convient (élèves 1, 3 et 4). Malgré leur incapacité à imaginer autre chose, ils sont capables de prodiguer des conseils.

Les conseils adressés à d'autres élèves en difficulté restent de nature générale. Les élèves évoquent l'importance d'écouter en classe, de se concentrer, de limiter le stress et de ne pas accorder trop d'importance aux remarques des autres.

3.2 Interprétation des résultats

L'analyse des entretiens menés auprès des six élèves permet d'interpréter la signification des résultats présentés précédemment. Ainsi, tel que Lamoureux (2000) le précise, cette partie « rapporte la réflexion du chercheur sur la signification réelle de ses résultats » (p. 276). Les différentes thématiques abordées dans la présentation des résultats sont reprises, analysées et interprétées en regard des théories et des recherches actuelles sur l'inclusion scolaire. Des liens aux auteurs sont mentionnés pour étayer le travail et lui donner du sens.

3.2.1 Parcours et expérience scolaires : comment les pratiques de l'école façonnent-elles l'expérience des élèves ?

3.2.1.1 Obstacles

Bien que les élèves décrivent majoritairement un parcours scolaire positif, celui-ci reste semé d'obstacles. Ces obstacles sont principalement liés aux apprentissages. Les difficultés évoquées concernent en effet en particulier les langues (français, allemand et anglais) ainsi que les mathématiques, et portent sur la compréhension des consignes, la mémorisation ou encore la lecture. Ces obstacles ne relèvent pas uniquement de difficultés individuelles, mais s'inscrivent dans des exigences scolaires spécifiques.

À la lumière des travaux de Ramel (2018), ces éléments peuvent être interprétés comme le reflet d'obstacles que l'école, dans son fonctionnement habituel, contribue en partie à produire. Lorsqu'il souligne que l'école doit « être en mesure d'abattre les obstacles qu'elle a elle-même générés » (Ramel, 2018, p. 12) pour devenir accessible et inclusive, il invite à déplacer le regard : les difficultés ne doivent plus être envisagées uniquement comme des déficits individuels, mais comme le résultat d'une interaction

entre l'élève et un environnement scolaire plus ou moins accessible. Cette idée est illustrée par la figure issue d'un document publié par la Ville d'Ottawa (2015) ci-dessous, et qui montre trois situations : dans un premier temps, trois enfants reçoivent la même aide, qui ne suffit pas au plus petit ; ensuite, des aménagements spécifiques sont apportés, compensant partiellement le handicap, mais maintenant une certaine forme de différenciation visible ; enfin, la suppression des obstacles structurels rendant l'environnement pleinement accessible à toutes et tous et sans besoin d'aménagements particuliers.

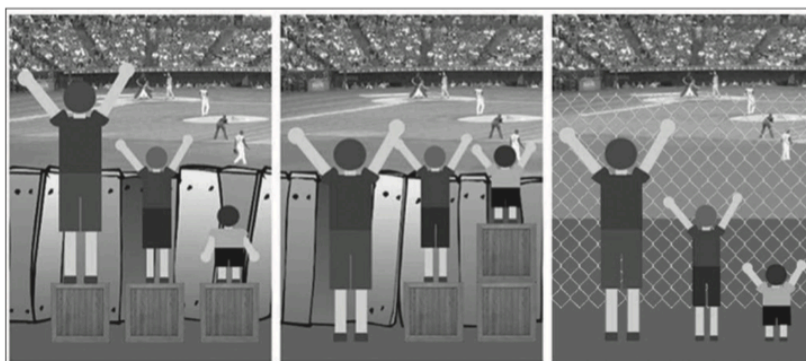


Figure 3 : Illustration du principe d'équité (Ville d'Ottawa, 2015, p. 10)

Ainsi, les propos des élèves montrent que si les aides actuelles permettent souvent de soutenir leur bien-être et de rendre les apprentissages plus accessibles, elles interviennent fréquemment en réponse à des obstacles déjà bien installés. Dans une perspective plus inclusive, l'enjeu ne serait pas seulement d'ajuster les exigences par des aménagements ciblés et individuels, mais de repenser les pratiques pédagogiques et l'organisation scolaire afin de réduire, dès l'origine, les situations qui génèrent incompréhension, surcharge ou sentiment d'échec. Cette vision de l'équité signifie donc de « traiter chacun de façon juste en tenant compte de sa situation particulière et en éliminant les obstacles structurels » (Ville d'Ottawa, 2015, p. 10) plutôt que de demander aux élèves de s'adapter à une norme unique.

Dans cette perspective, les travaux de Gremion & Gremion (2023) viennent éclairer plus finement la distinction entre égalité et équité dans le contexte de l'inclusion scolaire. Les auteurs montrent que l'égalité, entendue comme un traitement identique pour tous et toutes les élèves, entre souvent en tension avec une logique d'équité qui suppose d'adapter les réponses éducatives aux besoins spécifiques des élèves à BEP. Ils soulignent que « c'est ici que se joue le point de bascule entre égalité et équité » (p. 2), mettant en évidence le dilemme auquel sont confronté.e.s les enseignant.e.s dans les classes ordinaires. Cette tension fait écho à l'idée développée précédemment : si l'égalité vise une uniformité de traitement, elle peut paradoxalement renforcer la différence et la stigmatisation. À l'inverse, l'équité, telle que pensée par Gremion et Gremion (2023), s'inscrit dans une logique de justice plus différenciée. Ainsi, leur analyse rejoint la perspective inclusive développée par Ramel (2018), en soulignant que l'enjeu ne réside pas uniquement dans l'ajustement des aides, mais dans une réflexion plus globale sur les conditions d'apprentissage offertes à tous et toutes les élèves.

3.2.1.2 Stratégies d'aide et ressentis des élèves

Les résultats montrent que l'inclusion pédagogique est globalement perçue comme effective par les élèves, en grande partie grâce aux adaptations mises en place. La tablette numérique, les supports différenciés, la réduction du nombre d'exercices ou encore le soutien pédagogique spécialisé constituent des leviers concrets facilitant l'accès aux apprentissages. Les élèves identifient d'ailleurs eux/elles-mêmes les ressources qui les aident, ce qui témoigne d'une certaine conscience de leurs stratégies d'apprentissage.

Toutefois, l'analyse met en évidence que l'efficacité des adaptations ne repose pas uniquement sur leur présence, mais également sur leur modalité de mise en œuvre. Lorsque celles-ci deviennent trop visibles ou impliquent une séparation explicite du groupe-classe, alors elles peuvent être vécues comme stigmatisantes. Le fait d'avoir des exercices différents ou de devoir quitter la classe pour réaliser une autre activité peut renforcer un sentiment de mise à l'écart. Ainsi, ce ne sont pas les aides en elles-mêmes qui posent difficulté, mais la manière dont elles sont mises en place et dont elles exposent la différence au regard des pairs. Dans cette perspective, les travaux de Gremion et al. (2024) mettent en évidence les tensions inhérentes aux politiques d'inclusion scolaire. Les auteur.e.s montrent que, malgré une volonté affirmée de favoriser l'égalité, les pratiques inclusives peuvent paradoxalement contribuer au maintien de certaines inégalités, notamment lorsque les dispositifs mis en place produisent des formes de différenciation visibles ou de stigmatisation (Gremion et al., 2024).

Ces éléments nous permettent de rejoindre les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) (Belleau, 2015), ainsi que les travaux de Ramel (2018), qui invitent à déplacer le regard d'une logique d'adaptation individuelle vers une logique de suppression des obstacles pour tous. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement de compenser les difficultés de certain.e.s élèves par des mesures ciblées, mais de concevoir en amont des situations d'apprentissage flexibles, diversifiées et accessibles à tous. La CUA (2015) repose précisément sur l'idée que la diversité des profils d'apprentissage est la norme et qu'il convient d'anticiper cette diversité plutôt que d'y répondre a posteriori.

À la lumière de ces principes, certaines adaptations mentionnées par les élèves, comme l'usage de la tablette, peuvent être comprises comme des formes d'accessibilité aux apprentissages. En revanche, cette adaptation a tendance à isoler ou à distinguer explicitement l'élève, ce qui relève davantage l'une logique compensatoire individualisée. Or, la CUA (2015) invite à dépasser cette pratique en ouvrant la réflexion vers des besoins éducatifs pour tous.

Ainsi, les stratégies d'aide sont majoritairement reconnues comme nécessaires et aidantes par les élèves, mais leur forme, leur degré de différenciation et leur exposition au regard des autres jouent un rôle déterminant dans la manière dont les élèves vivent leur inclusion en classe ordinaire.

3.2.2 Ressentis personnels et émotionnels : comment les élèves vivent-ils/elles leur parcours scolaire ?

3.2.2.1 Sentiment de compétence

L'inclusion émotionnelle apparaît plus fragile et nuancée que l'inclusion pédagogique. Si les élèves évoquent globalement un vécu scolaire positif et relatent plusieurs expériences de réussite, le sentiment de compétence demeure fortement dépendant du contexte d'évaluation, du regard des autres et des modalités de soutien. Ce sentiment se construit principalement à travers la réussite visible : bonnes notes, exercices difficiles réussis et félicitations de l'enseignant.e.

Toutefois, les entretiens montrent que ce sentiment de compétence reste fragile. Les situations d'échec, les évaluations non réussies ou les tâches incomprises génèrent de la tristesse, de la frustration et du découragement. Ce sentiment est encore plus fort lorsque les élèves ont le sentiment d'avoir fourni des efforts importants sans reconnaissance correspondante. La comparaison sociale apparaît plus subtilement dans plusieurs discours, notamment lorsque les élèves évoquent le fait de ne pas travailler « comme les autres » ou de bénéficier d'aménagements différents. Même si les adaptations particulières sont perçues positivement par les élèves pour leurs apprentissages, la réussite semble néanmoins pleinement reconnue par les élèves lorsqu'elle s'inscrit dans un cadre partagé avec les pairs (réaliser le « même contrôle » que les autres et obtenir une bonne note). Cette réussite est relativisée lorsqu'elle est associée à une aide mise en place pour réaliser la tâche. Ce point est particulièrement intéressant : pour certain.e.s élèves, la réussite accompagnée d'une aide ou d'un soutien ne produit pas le même sentiment de compétence qu'une réussite obtenue de manière autonome. La question ne se limite donc pas à réussir, mais à se percevoir comme capable de réussir par soi-même.

Ces observations entrent en résonance avec les travaux de Pelgrims (2006), qui soulignent que le sentiment de compétence des élèves varie fortement selon le contexte scolaire. Selon cette auteure, les élèves intégré.e.s en classe ordinaire sont davantage exposé.e.s aux comparaisons sociales, aux attentes normatives et aux critères d'évaluation standardisés, ce qui peut fragiliser leur sentiment de compétence. Les résultats de cette recherche semblent confirmer cette hypothèse : les moments de découragement évoqués par les élèves sont souvent liés à la confrontation implicite à une norme commune ou au regard des pairs. À l'inverse, lorsque les élèves se sentent soutenu.e.s, respecté.e.s et engagé.e.s dans des activités similaires à celles de leurs camarades, leur bien-être scolaire et leur estime d'eux/elles-mêmes apparaissent renforcés.

Ainsi, le sentiment de compétence ne dépend pas uniquement des performances scolaires, mais aussi du cadre relationnel. L'inclusion ne se joue donc pas seulement dans l'accès aux apprentissages, mais également dans la manière dont les élèves peuvent se reconnaître comme compétent.e.s au sein du groupe-classe.

3.2.2.2 Confiance en soi

Tout comme le sentiment de compétence, la confiance en soi apparaît comme une dimension particulièrement sensible. Les profils décrits par les élèves montrent que cette confiance n'est ni homogène, ni stable : elle peut être fragile, fluctuante ou relativement consolidée selon les parcours et les expériences vécues. Le fait que peu d'élèves parviennent à définir explicitement la notion de « confiance en soi » souligne par ailleurs le caractère implicite de cette dimension, bien qu'elle influence fortement l'engagement scolaire. Cette difficulté à le verbaliser peut également être mise en lien avec l'âge des élèves : la conceptualisation réflexive du « je » autonome n'est pas encore pleinement stabilisée à ce stade du développement.

Les discours recueillis révèlent que la confiance en soi est étroitement dépendante du contexte. Elle semble renforcée lorsque les élèves se sentent soutenu.e.s, compris.es et impliqué.e.s dans des activités similaires à celles de leurs pairs. À l'inverse, elle se fragilise dans les situations d'évaluation, de comparaison sociale ou face à la peur du jugement. Les expériences de moquerie, les difficultés répétées ou le sentiment de ne pas être « au niveau » alimentent leur dévalorisation. Chez certain.e.s élèves, cette insécurité se traduit par une anticipation négative de l'échec (« je doute beaucoup de moi », élève 2), pouvant limiter l'engagement et la prise d'initiative en classe.

Par ailleurs, les travaux de Malsert et Gentaz (2023) mettent en évidence le rôle déterminant des compétences émotionnelles dans la réussite scolaire et dans la motivation face aux apprentissages. La capacité à identifier, à comprendre et à réguler ses émotions constitue un facteur protecteur dans les situations de difficulté. À la lumière des résultats obtenus, il apparaît que l'environnement scolaire joue un rôle central dans le développement, ou la fragilisation, de cette confiance. Le soutien des enseignant.e.s, les encouragements, la valorisation des progrès et un climat de classe sécurisant participent au renforcement du sentiment de sécurité des élèves. À l'inverse, une différenciation trop visible ou des expériences d'échec répétées peuvent agir comme des facteurs qui fragilisent la confiance en soi.

La confiance en soi est un élément essentiel de la réussite scolaire. Une confiance fragilisée peut conduire l'élève à réduire ses efforts, à éviter certaines tâches ou à se désengager progressivement, non par manque de capacité, mais par crainte de confirmer une représentation négative de soi (Osterman, 2000).

3.2.2.3 Motivation

Les résultats montrent que la motivation scolaire des élèves est fortement dépendante du contexte d'apprentissage. Elle apparaît plus importante lorsque les tâches sont comprises, accessibles et perçues comme intéressantes ou concrètes. La compréhension des consignes joue un rôle déterminant : lorsqu'un élève comprend ce qui est attendu, il semble davantage disposé à s'engager dans l'activité. À l'inverse, l'incompréhension ou la difficulté à entrer dans la tâche constituent des freins

importants à l'investissement. La réussite agit également comme un moteur motivationnel, renforçant l'envie de poursuivre les apprentissages.

Les propos recueillis mettent en évidence une articulation entre motivation intrinsèque et extrinsèque. D'un côté, plusieurs élèves expriment une motivation intrinsèque liée au plaisir d'apprendre, notamment lorsque les activités prennent une forme ludique, interactive ou concrète. Les jeux, les ateliers et les formats dynamiques semblent favoriser l'engagement, en rendant les apprentissages plus attractifs. De l'autre, certaines sources de motivation relèvent d'une dimension extrinsèque, comme la projection vers un futur métier ou le plaisir de retrouver les camarades à l'école.

Ces constats rejoignent les travaux de Sauvé, Renaud et Gauvin (2007), qui soulignent que le jeu crée « des conditions favorables à l'apprentissage » (p. 90). Selon ces auteurs, le caractère ludique des activités contribue non seulement à structurer et à consolider les connaissances, mais également à renforcer la motivation et l'implication des apprenants (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007). Les résultats des entretiens semblent confirmer cette perspective : lorsque les élèves apprécient le format des tâches proposées, leur désir d'apprendre s'en trouve renforcé.

Dans une perspective inclusive, ces éléments soulignent l'importance de proposer des activités variées, signifiantes et accessibles, permettant aux élèves d'expérimenter la réussite et de trouver du sens aux apprentissages. Favoriser la compréhension, diversifier les modalités pédagogiques et soutenir le plaisir d'apprendre constituent dès lors des leviers essentiels pour renforcer l'engagement.

3.2.3 Dimension sociale de l'inclusion : comment les liens sociaux influencent-ils l'expérience des élèves ?

3.2.3.1 Sentiment d'appartenance à la classe

Pour la majorité des élèves, le sentiment d'appartenance à la classe est associé à des interactions positives avec les pairs : possibilité de jouer ensemble, entraide spontanée, encouragements et absence de jugement lorsqu'ils/elles commettent des erreurs. La participation aux activités collectives apparaît également comme un indicateur fort d'intégration sociale. Ces éléments traduisent un climat relationnel sécurisant, dans lequel l'élève se perçoit comme un membre légitime du groupe-classe.

À l'inverse, l'expérience rapportée par l'élève 1 par exemple met en évidence la fragilité possible de ce sentiment. Être toujours choisi en dernier, même si cela peut sembler anodin, peut progressivement affecter la perception de sa propre valeur et renforcer un sentiment de mise à l'écart. Ainsi, l'inclusion ne se limite pas à la présence physique dans la classe ordinaire ; elle se joue également dans les micro-interactions quotidiennes qui structurent la vie du groupe.

Ces constats soulignent l'importance du climat de classe et de l'attitude des pairs dans le processus inclusif. Lorsque l'entraide entre pairs est encouragée et valorisée, elle peut renforcer le sentiment d'appartenance et soutenir l'engagement. Selon Osterman (2000), le sentiment d'appartenance influence positivement l'engagement scolaire, la participation aux activités de classe, l'adoption de comportements adaptés et le développement de la motivation intrinsèque. À l'inverse, un faible sentiment d'appartenance constitue un facteur de risque associé au désengagement et au décrochage scolaire (St-Amand et al., 2017).

Les résultats rejoignent également le besoin d'appartenance développée par Maslow, qui le situe parmi les besoins fondamentaux de l'être humain (Goodenow, 1993). Le sentiment d'être accepté et reconnu au sein d'un groupe constitue alors une condition essentielle pour favoriser l'épanouissement personnel au sein d'un groupe.

À la lumière de ces apports théoriques, les résultats de cette étude montrent que se sentir accepté, soutenu et reconnu favorise non seulement le bien-être, mais également l'engagement et la persévérance de ces élèves.

3.2.3.2 Relations sociales

Les résultats mettent en évidence le rôle central des relations sociales dans le vécu scolaire des élèves, en lien direct avec le sentiment d'appartenance à l'égard de la classe, tel qu'évoqué plus haut. Pour la majorité d'entre eux/elles, les interactions avec les pairs constituent une ressource importante pour se sentir soutenu.e.s et oser participer aux activités d'apprentissage. L'existence d'ami.e.s proches, la possibilité de jouer ensemble et de collaborer dans les activités scolaires contribuent à créer un climat relationnel sécurisant.

Cependant, les discours montrent également que ces relations demeurent fragiles et fortement dépendantes du contexte. La participation orale, par exemple, apparaît étroitement liée à la peur du jugement et à la crainte de commettre une erreur. Plusieurs élèves indiquent lever la main uniquement lorsqu'ils/elles sont certain.e.s de leur réponse, révélant une appréhension du regard des pairs. Ainsi, être exposé.e devant la classe constitue un facteur de vulnérabilité. L'erreur, au lieu d'être perçue comme un levier d'apprentissage, peut être associée à un risque de moquerie ou de dévalorisation, ce qui freine la prise de parole et l'engagement.

Par ailleurs, les allègements ou les aides spécifiques sont parfois interprétés par les pairs comme des privilèges ou des formes de « triche », ce qui témoigne d'une représentation encore très normée de la réussite scolaire ; tel que le précise Bovey (2024) en effet, « derrière ces accusations de tricherie, on saisit un doute concernant les capacités des élèves réintégrés à atteindre de bonnes performances » (p. 17).

Dans cette perspective, le développement des compétences psychosociales (CPS) apparaît comme un levier essentiel. Les CPS ne sont pas innées : elles s'enseignent

et se travaillent. Développer des relations bienveillantes, favoriser l'intégration de toutes et tous ou encore, encourager l'expression des idées et des besoins constituent des conditions fondamentales pour soutenir une dynamique inclusive (Lamboy et al., 2021). C'est l'enseignant.e qui joue ce rôle clé et qui pourra, à travers son enseignement, développer les CPS des élèves.

Les situations décrites par les élèves dans les entretiens montrent donc que lorsque l'entraide, la communication positive et le respect des différences sont valorisés, alors les relations deviennent un facteur protecteur. À l'inverse, l'absence de régulation, les moqueries ou les jugements peuvent fragiliser la participation et renforcer l'isolement social. Ce phénomène peut également être interprété à la lumière des travaux de Deci et Ryan (2000), selon lesquels le sentiment d'appartenance et la qualité des relations sociales constituent des besoins psychologiques fondamentaux favorisant l'engagement et le bien-être des individus (Deci & Ryan, 2000).

Par ailleurs, l'importance accordée par les élèves à leur place dans la classe souligne que les dimensions spatiales et relationnelles sont intimement liées. Être assis à proximité d'ami.e.es ou dans un espace perçu comme sécurisant influence le sentiment de confort en classe.

Ainsi, les relations sociales peuvent constituer un facteur protecteur favorisant l'engagement, la participation et l'estime de soi. Au contraire, elles peuvent devenir un facteur de risque lorsqu'elles sont marquées par la stigmatisation ou l'exclusion.

3.2.4 Perspectives d'amélioration et besoins des élèves : comment prendre en compte le point de vue des élèves ?

3.2.4.1 Besoins des élèves

Dans les entretiens, plusieurs élèves manifestent le souhait de suivre une scolarité similaire à celle de leurs camarades, que ce soit à travers l'accès aux mêmes contenus, à des modalités d'évaluation identiques ou à l'obtention de notes. Ces demandes traduisent un besoin de reconnaissance et d'équité. Avoir « les mêmes choses que les autres » renvoie à une quête d'égalité et d'appartenance, ainsi qu'au désir d'être considéré.e comme un.e élève à part entière, sans distinction visible. Ce besoin fait écho aux éléments mentionnés plus haut relatifs à la stigmatisation potentielle des dispositifs individualisés. Lorsqu'une mesure pédagogique distingue explicitement un.e élève du reste du groupe, elle peut fragiliser son sentiment d'appartenance à l'égard de la classe. Ainsi, le souhait de ne plus être en formation spécialisée ou d'obtenir des notes peut être interprété comme une volonté de réduire cette distance symbolique (voire même la distance statuaire) avec les pairs.

Les besoins formulés en matière d'accompagnement pédagogique soulignent quant à eux l'importance de l'attention portée aux besoins réels de l'élève avant la mise en œuvre de l'aide spécifique. Par exemple, la demande d'attention formulée par l'élève 2 renvoie à un besoin de reconnaissance qui dépasse la simple application de

mesures prévues. En ce sens, l'enseignant.e doit être capable d'identifier les obstacles rencontrés sans réduire l'élève à son statut ou à un dispositif d'aide unique.

Par ailleurs, le souhait de développer davantage d'ateliers, de travaux de groupe et des activités pratiques révèle une aspiration à des modalités d'apprentissage plus actives et interactives. Ces demandes rejoignent les principes de la différenciation pédagogique, entendue comme la diversification des supports, des démarches et des modes d'engagement afin de permettre à chacun.e d'atteindre un objectif commun (Rousseau et al., 2013). Offrir plusieurs chemins d'accès aux savoirs (manipulation, expérimentation, collaboration, ...) ne constitue pas uniquement une réponse aux élèves à besoins particuliers, mais un enrichissement de l'environnement d'apprentissage pour l'ensemble du groupe. Cette approche suppose une planification en amont, centrée sur l'identification des obstacles potentiels et sur l'anticipation de solutions flexibles pour tous.

La question de la fatigue, enfin, rappelle que les besoins des élèves ne se limitent pas à la sphère académique. Le rythme scolaire, la concentration en fin de semaine et le besoin de récupération influencent directement la disponibilité cognitive et l'engagement. Ces propos invitent à considérer l'élève dans sa globalité, en tenant compte de ses ressources physiques et émotionnelles.

En somme, les besoins exprimés par les élèves révèlent une aspiration à la fois simple et exigeante : apprendre dans des conditions équitables, être reconnu comme un membre à part entière du groupe et évoluer dans un environnement pédagogique et relationnel sécurisant.

3.2.4.2 Perspectives d'amélioration

Les résultats montrent que les élèves rencontrent des difficultés à formuler des propositions concrètes d'amélioration du système scolaire. Plusieurs d'entre eux/elles indiquent ne pas savoir ce qu'ils/elles changeraient ou considèrent que la situation actuelle leur convient. Cette absence de revendications peut s'interpréter de différentes manières. Elle peut traduire une satisfaction relative quant à leur vécu scolaire, mais aussi révéler une difficulté à se projeter dans une transformation d'un système dont les règles et le fonctionnement sont très ancrés et peu modifiables. En tant qu'élèves, ils/elles occupent une position d'usagers du système plutôt que d'acteurs décisionnels, ce qui peut limiter leur capacité à envisager des changements. Par ailleurs, leur âge et leur niveau de développement peuvent également influencer cette posture : les élèves ne disposent assurément pas encore de la maturité, de la réflexion et de la prise de distance nécessaires pour questionner le fonctionnement du système scolaire dont ils/elles font partie depuis plusieurs années.

Ce constat invite néanmoins à interroger les pratiques actuelles d'inclusion. Bien que l'intégration en classe ordinaire soit aujourd'hui largement répandue, les dispositifs restent souvent marqués par une approche intégrative centrée sur l'adaptation

individuelle. Dans cette logique, les difficultés scolaires sont attribuées prioritairement aux caractéristiques individuelles de l'élève et les ressources/aides prennent la forme de mesures compensatoires ciblées. Cette perspective s'inscrit historiquement dans un modèle médical du handicap, où l'intervention vise à corriger ou compenser une déficience (Allenbach et al., 2023).

À l'inverse, une approche pleinement inclusive suppose un changement de paradigme : il s'agit de passer d'un modèle centré sur l'élève à une perspective systémique attentive aux obstacles environnementaux, qui doit être assumée par l'institution et le système scolaires. Les difficultés ne sont donc plus envisagées uniquement comme des déficits individuels, mais comme le résultat d'une interaction entre les caractéristiques de la personne et son environnement (Fougeyrollas et al., 2015).

Ainsi, si les élèves peinent à formuler des propositions concrètes d'amélioration, leur vécu met néanmoins en lumière des pistes de réflexions majeures : dépasser une logique strictement compensatoire, renforcer la dimension systémique de l'inclusion, clarifier les finalités poursuivies et soutenir une culture scolaire fondée sur l'accessibilité. L'amélioration du système scolaire ne réside peut-être pas dans l'ajout de nouvelles mesures, mais dans un changement de regard orienté vers un environnement collectif.

Dans le prolongement de cette analyse, les travaux de Gremion et al. (2022) permettent de préciser les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'un idéal inclusif à l'école. Les auteurs défendent une conception plus exigeante de l'école inclusive, qui implique une remise en question des cadres traditionnels d'évaluation et une adaptation du système scolaire dans son ensemble. Comme ils le soulignent, « l'idéal inclusif implique que le système s'adapte aux élèves » (p. 53), ce qui rejoint directement les perspectives développées précédemment.

3.2.5 Réponse à la question de recherche

La question centrale de cette recherche était la suivante :

Comment les élèves de formation spécialisée bénéficiant de besoins éducatifs particuliers perçoivent-ils/elles leur inclusion en classes ordinaires du cycle 2 ?

Les résultats montrent que ces élèves perçoivent leur inclusion de manière ambivalente, oscillant entre satisfaction et fragilité.

L'analyse des données a permis d'identifier plusieurs facteurs protecteurs de l'inclusion qui viennent soutenir l'engagement scolaire des élèves, favoriser leur motivation et consolider leur confiance en eux. Parmi ces facteurs, figurent les encouragements réguliers de l'enseignant.e et des pairs, un climat de classe bienveillant et sécurisant, des relations amicales positives, des expériences de

réussite favorisant le sentiment de compétence, ainsi que l'utilisation d'outils facilitant l'accès aux apprentissages, tels que la tablette, la réduction d'exercices ou l'aide spécialisée. Ces aides sont non seulement utiles pour la réalisation des tâches, mais elles contribuent également à renforcer le sentiment de compétence des élèves et leur motivation. Dans l'ensemble, l'inclusion est globalement perçue comme positive par ces élèves : ils/elles décrivent majoritairement un parcours scolaire satisfaisant. Enfin, le sentiment d'appartenance à la classe apparaît comme un levier central : se sentir accepté.e, reconnu.e et intégré.e au groupe de la classe favorise le bien-être et la participation active et constitue un élément important, voire majeur, du vécu des élèves en lien avec leur inclusion. Ces éléments soulignent l'importance d'un accompagnement global qui prend en compte les besoins éducatifs, émotionnels et sociaux des élèves.

Cependant, cette inclusion demeure fragile et peut se heurter à plusieurs obstacles. Les entretiens mettent en évidence des tensions liées à la différenciation visible, à la peur de commettre des erreurs, aux comparaisons sociales et aux moqueries. Les aides, bien que reconnues comme une ressource précieuse par les élèves, peuvent également devenir stigmatisantes lorsqu'elles exposent la différence. Les expériences d'échec répétées, un climat de classe perçu comme bruyant ou peu sécurisant et le sentiment d'être jugé.e par les pairs peuvent fragiliser le sentiment d'appartenance. Il apparaît ainsi que l'inclusion émotionnelle est souvent plus vulnérable que l'inclusion pédagogique : un.e élève peut être physiquement présent.e et bénéficier de soutiens adaptés tout en se sentant socialement exposé.e ou différent.e. Ces résultats confirment que l'inclusion ne se limite pas à la mise en place de dispositifs ou à la présence de l'élève dans la classe ordinaire. Elle se construit dans l'articulation entre des pratiques pédagogiques, des interactions sociales, un climat relationnel et une reconnaissance de l'élève dans sa globalité.

Conclusion

Ce travail avait pour objectif d'explorer la manière dont des élèves bénéficiant de mesures éducatives particulières (BEP) perçoivent leur inclusion dans des classes ordinaires du cycle 2. A travers l'analyse d'entretiens semi-directifs menés auprès de six élèves, il s'agissait d'identifier les éléments facilitant ou entravant leur inclusion, d'examiner les effets perçus sur leur bien-être émotionnel et de mettre en lumière des ajustements pédagogiques susceptibles d'améliorer leur expérience scolaire. Cette approche a permis de considérer les élèves dans leur globalité, en prenant en compte à la fois les dimensions pédagogiques, sociales et émotionnelles de leur vécu.

Les résultats permettent de mettre en avant des facteurs protecteurs et des facteurs entravant l'inclusion scolaire. Les élèves reconnaissent l'utilité des aides mises en place et se sentent globalement soutenu.e.s par leurs enseignant.e.s. Les adaptations pédagogiques sont majoritairement perçues comme nécessaires et facilitatrices. L'inclusion est donc vécue, sur le plan pédagogique, comme relativement effective.

Cependant, les élèves soulignent que l'efficacité des aides dépend fortement de leur modalité de mise en œuvre. Lorsqu'elles sont discrètes et intégrées à la dynamique collective, elles renforcent l'accès aux apprentissages sans altérer leur sentiment d'appartenance à la classe. Lorsqu'elles sont visibles ou différenciées de manière explicite, elles peuvent engendrer un sentiment de mise à l'écart.

En ce qui concerne le bien-être émotionnel, les effets de l'inclusion apparaissent étroitement liés au climat de classe. Le soutien relationnel, les encouragements et la reconnaissance favorisent la confiance en soi. À l'inverse, les moqueries ou la peur du jugement fragilisent l'estime de soi et limitent la participation.

Cette recherche comporte néanmoins plusieurs limites qu'il convient de souligner. La taille restreinte de l'échantillon, limitée à six élèves, et le contexte spécifique de leur scolarité limite la généralisation des résultats. Les entretiens ont offert une compréhension approfondie des vécus singuliers de ces élèves, mais restent situés dans un contexte spécifique. De plus, l'approche qualitative repose sur la capacité des élèves à verbaliser leurs ressentis, ce qui peut avoir laissé certains aspects implicites ou peu exprimés. En effet, certain.e.s élèves ont éprouvé des difficultés à exprimer leurs émotions ou à formuler des propositions d'amélioration. Cette situation peut également s'expliquer par l'âge des participant.e.s, qui ne disposent pas encore des ressources langagières ou des capacités d'abstraction nécessaires pour élaborer et conceptualiser pleinement leur expérience. Dans cette perspective, le recours à un outil méthodologique complémentaire, venant soutenir les entretiens (par exemple un support visuel), aurait éventuellement pu favoriser l'approfondissement de leurs propos. Malgré ces limites, cette étude offre un accès précieux au vécu des élèves, donne voix à des expériences souvent peu entendues et permet de mieux comprendre les conditions dans lesquelles l'inclusion peut réellement soutenir le bien-être et la participation.

Sur le plan professionnel, cette recherche a constitué un apport significatif. Elle a permis d'approfondir ma compréhension des notions liées à l'inclusion scolaire et de clarifier les enjeux conceptuels et pratiques. Elle a ouvert un espace de réflexion critique sur mes propres représentations et pratiques, en m'incitant à questionner la visibilité des adaptations, la place laissée aux choix de l'élève et l'impact du climat de classe sur le sentiment d'appartenance. L'analyse des entretiens a fait émerger plusieurs pistes concrètes pour améliorer ma pratique, notamment en matière de planification anticipée, de diversification des modalités d'apprentissage et de porter une attention particulière au vécu émotionnel des élèves. Donner la parole aux élèves a enfin rappelé l'importance de considérer leur point de vue dans le système scolaire, renforçant ma posture réflexive et mon engagement en faveur d'une inclusion pensée comme un processus évolutif et collectif.

Cette étude ouvre par ailleurs plusieurs perspectives pour la recherche et la pratique. Pour aller plus loin, il serait pertinent d'élargir l'échantillon à d'autres établissements ou niveaux scolaires, de croiser les points de vue des élèves, des enseignant.e.s et des parents, et d'explorer de manière longitudinale l'évolution du sentiment d'inclusion.

Enfin, ce travail a permis de comprendre les enjeux de l'inclusion dans leur globalité. Ainsi, l'inclusion ne constitue ni un état figé ni une simple prescription institutionnelle. Elle représente un processus dynamique, en construction, qui se développe jour après jour à travers les interactions, les choix pédagogiques et la capacité du système à répondre de manière ajustée aux besoins de chacun.e. Comme le soulignent Booth et al. (2003) et Rousseau et al. (2013), l'école inclusive doit être conçue comme un mouvement plutôt qu'une destination finale.

Références bibliographiques

Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M., & Rebetez, F. (2023). Quels soutiens au développement de pratiques inclusives ? : *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 95(1), 91-109. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0091>

Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Centre éducatif et culturel.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>

Bandura, A. (2004). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle : Paris : Éditions De Boeck Université, 2003. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>

Bélanger, N., & Duchesne, H. (2012). Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Ottawa, Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 425. <https://doi.org/10.7202/1019615ar>

Belleau, Jacques. (2015). *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*. CAPRES.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>

Bovey, L. (2024). De la classe spéciale à la classe régulière : Une (ré)intégration en trompe-l'œil. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(01), 13-19. <https://doi.org/10.57161/r2024-01-03>

CDHEP. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. CIIP.

CIIP. (s. d.). *Plan d'études Romand*. Consulté 27 août 2025, à l'adresse <https://portail.ciip.ch/per/domains>

Collectif A.U. (accessibilité universelle). (s. d.). *L'accessibilité universelle*. Consulté 12 juin 2025, à l'adresse <https://collectifau.ca>

Deci, E. L. (1971). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. *Journal of Personality and Social behavior*, 18(1), 105-115.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats* (2nd edition). DE BOECK UNIVERSITE.

Ebersold, S. (2018). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité: *Éducation et sociétés*, n° 40(2), 89-103. <https://doi.org/10.3917/es.040.0089>

Ebersold, S., & Armagnague-Roucher, M. (2017). Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités: *Éducation et sociétés*, n° 39(1), 137-152. <https://doi.org/10.3917/es.039.0137>

Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. <https://shs.hal.science/halshs-01445378>

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2021). *Développement du taux d'intégration scolaire en Suisse, 1999-2020*. OFS (Office fédéral de la statistique). <https://www.csp.ch/themes/statistiques/enseignement-specialise>

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (éd. 2). Chenelière Education.

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. CHENELIERE.

Fougeyrollas, P., Boucher, N., Fiset, D., Grenier, Y., Noreau, L., Philibert, M., Gascon, H., Morales, E., & Charrier, F. (2015). Handicap, environnement, participation sociale et droits humains : Du concept d'accès à sa mesure. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 5. <https://doi.org/10.7202/1086792ar>

Gélinas Proulx, A., & Dionne, É. (2010). Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(2), 127. <https://doi.org/10.7202/1024898ar>

Gilles, É. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 311. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0311>

Gillig, J.-M. (1996). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Dunod.

Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students : Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>

Gremion, F., Gremion, L., Monney, C., & Matthey, M.-P. (Éds.). (2024). *Inclusion scolaire et inégalités: Perspectives plurielles et bilan sur les défis*. Éditions HEP-BEJUNE. <https://doi.org/10.37027/HEPBELJUNE/UVHD6844>

Gremion, F., & Gremion-Bucher, L. (2023). Perception de l'égalité et de l'équité dans la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13 (02), 2-8. <https://doi.org/10.57161/r2023-02-01>

Gremion, L., & Gremion, F. (2022). *L'école inclusive entre ambitions politiques et pratiques institutionnelles*. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 69–78.

Guichard, J. (2022). Orientation et insertion professionnelle. In *Orientation et insertion professionnelle* (p. 397-400). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0397>

Gulliford, R., & Daniels, H. (2000). *Effecting change for the child with special educational needs: A celebration of the contribution of Professor Ron Gulliford*. University of Birmingham.

Lamboy, B., Shankland, R., & Williamson, M.-O. (2021). *Les compétences psychosociales. Manuel de développement*. De Boeck Supérieur.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*.

Lanners, R. (2018). *Le concordat sur la pédagogie spécialisée souffle ses dix bougies*. 49-55.

Lanners, R. (2020). *Nouveaux regards sur la pédagogie spécialisée en Suisse. Analyse de la récente statistique suisse*. 10(2), 39-46.

Malsert, J., & Gentaz, E. (2023). Développer les compétences émotionnelles des élèves pour favoriser une école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13(04), 9-16. <https://doi.org/10.57161/r2023-04-02>

Maren, J.-M. V. D. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2e édition*. De Boeck.

Marmion, J.-F. (2017). La pyramide des besoins: In *La motivation* (p. 21-22). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2017.01.0021>

Maulini, O. (2018). *Que penser... De la participation des élèves à l'école?*

Mucchielli, R. (1999). *Communication et réseaux de communications: Pour accroître l'efficacité dans l'entreprise*. ESF éd.

Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>

Pelgrims, C. (2006). *Inclusion scolaire: Entre utopie et réalité*. 115-132.

Pichère, P. (avec minutes, 50, & Cadiat, A.-C.). (2009). *La pyramide des besoins*. Primento Digital.

Ramel, S. (2018). *L'accessibilité : Une clé essentielle pour la participation scolaire*. Revue suisse de pédagogie spécialisée, 2.

Rey, B. (2006). Maulini Olivier. Questionner pour enseigner et pour apprendre : Le rapport au savoir dans la classe: postface de Philippe Perrenoud. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005. – 249 p. (Pédagogies). *Revue française de pédagogie*, (154), 211-213. <https://doi.org/10.4000/rfp.195>

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. <https://doi.org/10.25656/01:10288>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 231-234. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>

Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107. <https://doi.org/10.7202/016190ar>

St-Amand, J., Bowen, F., & Wan Jung Lin, T. (2017). *Le sentiment d'appartenance à l'école : Une analyse conceptuelle*. Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation. <https://www.jstor.org/stable/90002333>

Thomazet, S. (2008). *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!* 123-139.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd. entièrement revue et augmentée). Dunod.

Vienneau, R. (2010). *Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2009)*. 237-263.

Ville d'Ottawa. (2015). *Guide de l'optique d'équité et d'inclusions* (2e éd.). Ottawa: Ville d'Ottawa et Initiative: une ville pour toutes les femmes (IVTF).

Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier: Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, N° 87(1), 51-64. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0051>

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive : Une réponse à l'échec scolaire ?* l'Harmattan.

Annexes

1. Guide d'entretien ;
2. Formulaire de consentement adressé aux représentants légaux des participants à la recherche ;
3. Formulaire d'autorisation institutionnelle adressé à la direction du Centre scolaire ;

Guide d'entretien / Date : degré scolaire : âge : sexe : profil de l'élève BEP :

Thématiques	Questions
Parcours et expérience scolaire : <i>obstacles et stratégies d'aide</i>	Peux-tu me raconter brièvement ton parcours à l'école, depuis que tu es petit ? Y a-t-il des moments où tu trouves les activités scolaires plus difficiles ? Pourquoi est-ce difficile ? Peux-tu me raconter ? Quand c'est difficile, qu'est-ce que tu fais pour t'aider ? As-tu des astuces ? Qu'est-ce qui t'aide le plus pour apprendre en classe ? Est-ce que tu as des aides spécifiques en classe qui t'aident dans tes apprentissages ? Lesquels ? Pour quoi t'en sers-tu ? Est-ce qu'il y a quelque chose que ton enseignant fait pour t'aider encore plus ? Raconte-moi. Donne-moi un exemple. Est-ce qu'il t'arrive parfois de faire des exercices qui sont un peu différents de ceux des autres élèves ? As-tu un exemple ? Comment te sens-tu par rapport aux autres élèves quand tu as des aides spécifiques ou des exercices particuliers dans la classe ?
Ressenti personnel et émotionnel : <i>sentiment de compétence, estime de soi et motivation</i>	Comment te sens-tu à l'école, en général ? Peux-tu me raconter un moment où tu t'es senti très content de toi ? Et un moment où tu t'es senti découragé ? Qu'est-ce qui te donne envie d'apprendre ou de travailler à l'école ? Parle-moi d'un moment à l'école où tu as eu moins confiance en toi. Donne-moi un exemple. Que fais-tu quand tu perds confiance en toi ? Comment te sens-tu quand tu réussis ? / Quand tu n'y arrives pas encore ?

Relations sociales et sentiment d'appartenance : <i>appartenance à la classe, relations avec les camarades</i>	Peux-tu me dire où es-tu assis actuellement en classe ? Aimes-tu ta place à l'école ? Pourquoi ? Comment participes-tu en classe, par exemple quand l'enseignant pose une question ? Qu'est-ce qui fait que tu te sens à l'aise / pas à l'aise de participer en classe ? Comment se passent tes relations avec les autres élèves de ta classe ? As-tu beaucoup d'ami(e)s ? Est-ce que tu te sens accepté par les autres élèves ? Pourquoi ?
Perspectives d'améliorations et besoins : <i>recommandations concrètes</i>	Qu'est-ce qui, selon toi, pourrait rendre l'école plus facile ou agréable ? Y a-t-il des choses que tu aimerais changer dans ta classe pour mieux apprendre ? Lesquelles ? Peux-tu me donner un exemple concret ? Qu'est-ce que ton enseignant.e ou tes camarades pourraient faire pour t'aider davantage ? Est-ce qu'il y a des aides ou du matériel que tu trouves particulièrement utiles ? Lesquelles/lequel exactement ? Pourquoi trouves-tu que cela fonctionne bien ? Si tu pouvais donner un conseil à un autre élève qui a parfois des difficultés, que lui dirais-tu ?
Conclusion	Avant qu'on termine, y a-t-il d'autres choses que tu aimerais me dire à propos de ta vie à l'école ou de ta classe ?

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre : Perception de l'inclusion scolaire par les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) intégrés en classes ordinaires ;
Enquête de terrain aux degrés 7-8^e HarmoS

Présentation de la recherche

Votre enfant est invité à participer à une recherche dans le cadre d'un mémoire de Master en enseignement spécialisé. Cette recherche porte sur la perception que les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) ont de leur inclusion scolaire dans des classes ordinaires.

L'objectif principal de cette étude est de mieux comprendre comment les élèves concernés vivent leur scolarisation sur les plans émotionnel et social. En m'intéressant à leur vécu, je souhaite identifier les éléments qui favorisent ou freinent une inclusion scolaire réussie.

Dans ce cadre, il s'agit de recueillir les impressions personnelles de votre enfant à travers un entretien individuel semi-directif, portant notamment sur :

- Son ressenti en classe (réussites, difficultés, bien-être) ;
- Son sentiment d'appartenance au groupe ;
- Sa perception des aides pédagogiques dont il bénéficie ;
- Ses relations avec ses camarades et ses enseignants ;

Objectifs

Cette recherche poursuit les objectifs suivants :

- Analyser l'impact pédagogique de l'inclusion scolaire sur les élèves BEP ;
- Comprendre les effets émotionnels liés à cette inclusion (estime de soi, motivation, stress, ...) ;
- Étudier les effets sociaux de l'inclusion (appartenance au groupe, interactions, intégration, ...) ;
- Formuler des pistes d'amélioration pour les dispositifs d'inclusion dans l'enseignement primaire ;

Tâches des participant.e.s

La participation de votre enfant consiste essentiellement à me faire part de son vécu et de ses ressentis. Pour ce faire, votre enfant participera à un entretien individuel d'environ 30 à 40 minutes, mené par moi-même dans un lieu calme et sécurisé au sein de l'établissement scolaire. Cet entretien sera enregistré de manière audio, puis transcrit intégralement à des fins d'analyse, dans le strict respect de la confidentialité. Les données audios seront ensuite détruites et les résultats de la recherche vous seront accessibles.

La participation est entièrement volontaire. Vous et votre enfant êtes libres d'accepter la participation ou de la refuser. De plus, à tout moment, vous ou votre enfant pouvez décider de vous retirer de la recherche, sans aucune justification ni conséquence.

Déroulement et calendrier

Les entretiens doivent avoir lieu entre le 15 novembre 2025 et le 15 janvier 2026, dans l'école primaire de votre enfant, selon l'accord de la direction du Centre.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, une date sera convenue selon votre agenda et celui de votre enfant.

Confidentialité

Toutes les informations recueillies dans le cadre de cette recherche seront strictement confidentielles. Les propos de votre enfant ne seront jamais associés à son nom. L'anonymat est garanti, notamment par :

- L'utilisation de pseudonymes dans les transcriptions et le rapport final ;
- Tous les éléments identifiants (noms, lieux, détails personnels) ne seront pas divulgués dans le travail ;
- Les enregistrements audios seront détruits après la transcription et l'analyse des données ;

Aucun élément ne permettra d'identifier votre enfant dans les résultats liés à ce travail de recherche.

Risques et avantages

La participation à cette recherche ne comporte aucun risque de préjudice. Il ne s'agit ni d'un test ni d'une évaluation scolaire. Votre enfant est invité à partager librement ses impressions, dans un cadre bienveillant et respectueux.

En contribuant à cette recherche, votre enfant permet de faire entendre la voix des élèves directement concernés par l'inclusion scolaire, souvent peu prise en compte dans les travaux scientifiques. Les résultats pourront servir à améliorer les pratiques pédagogiques inclusives.

Conclusions

Je vous remercie sincèrement du temps que vous avez consacré à la lecture de ce document. Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche.

Je reste bien entendu à votre disposition pour toutes questions ou précisions supplémentaires.

J'attends avec plaisir votre retour concernant ce formulaire de consentement et vous remercie par avance de la confiance que vous m'accordez.

Margaux Duriez
Enseignante cycle 2
Étudiante au MASTER en enseignement spécialisé (HEPBejune)

Formulaire de consentement

Je soussigné.e, représentant légal de l'élève, déclare avoir été informé.e de la nature, des objectifs et des conditions de participation à cette recherche.

Par ma signature, je consens à ce que mon enfant participe à cette recherche :

Date

Nom et prénom du parent / tuteur légal :

Signature :

Nom et prénom de l'élève :

Signature de la chercheuse :

Souhaitez-vous recevoir un exemplaire du rapport de recherche une fois finalisé ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

DEMANDE D'AUTORISATION INSTITUTIONNELLE

Projet de mémoire de MASTER – Haute École Pédagogique BEJUNE

Titre du projet

Perception de l'inclusion scolaire par les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) intégrés en classes ordinaires ;

Enquête de terrain aux degrés 7-8^e HarmoS

Présentation de la recherche

Dans le cadre de mon mémoire de MASTER en enseignement spécialisé à la Haute École Pédagogique BEJUNE, je réalise une recherche portant sur la perception de l'inclusion scolaire. Le regard est porté sur les élèves bénéficiant du statut de « formation spécialisée » et ayant des mesures éducatives particulières (BEP) qui sont intégrés dans des classes ordinaires du cycle 2, plus particulièrement aux degrés 7 et 8^e HarmoS.

Ce travail vise à mieux comprendre leur vécu scolaire, en explorant les dimensions émotionnelles et sociales de leur scolarisation. Il s'agit de leur donner la parole afin d'identifier les leviers et les freins d'une inclusion scolaire réussie, du point de vue des premiers concernés (les élèves).

Dans ce cadre, il s'agit de recueillir les impressions personnelles des élèves à travers des entretiens individuels semi-directifs, portant notamment sur :

- Leur ressenti en classe (réussites, difficultés, bien-être) ;
- Leur sentiment d'appartenance au groupe ;
- Leur perception des aides pédagogiques dont ils bénéficient ;
- Leurs relations avec les pairs et les enseignants ;

Objectifs

Cette recherche poursuit les objectifs suivants :

- Analyser l'impact pédagogique de l'inclusion scolaire sur les élèves BEP ;
- Comprendre les effets émotionnels liés à cette inclusion (estime de soi, motivation, stress, ...) ;
- Étudier les effets sociaux de l'inclusion (appartenance au groupe, interactions, intégration, ...) ;
- Formuler des pistes d'amélioration pour les dispositifs d'inclusion dans l'enseignement primaire ;

Méthodologie

La collecte des données s'effectue à l'aide d'entretiens semi-directifs individuels, menés auprès de six élèves ayant le statut de « formation spécialisée », scolarisés en classes ordinaires dans des établissements primaires.

Ces entretiens, d'une durée approximative de 30 à 40 minutes, se dérouleront dans un lieu calme de l'école, en dehors ou pendant des heures d'enseignement ou selon les disponibilités convenues avec les enseignants et parents des élèves concernés.

Les entretiens seront enregistrés en version audio, puis transcrits de manière anonymisée. Tous les éléments identifiants seront supprimés ou modifiés pour garantir la confidentialité.

Déroulement et calendrier

Les entretiens sont prévus entre le 15 novembre 2025 et le 15 janvier 2026.

Aspects éthiques

Ce projet respecte scrupuleusement les exigences éthiques en vigueur, conformément au Code d'éthique des HEP romandes (CDHEP, 2002). Les engagements suivants sont respectés :

- Consentement libre, éclairé et écrit des représentants légaux des élèves ;
- Confidentialité et anonymat des participants garantis ;
- Destruction des enregistrements après la transcription des entretiens ;
- Accès aux résultats sur demande de l'établissement ou des parents ;

Risques et avantages

La participation à cette recherche ne comporte aucun risque de préjudice pour l'élève. Il ne s'agit ni d'un test ni d'une évaluation scolaire. L'élève est invité à partager librement ses impressions, dans un cadre bienveillant et respectueux.

En contribuant à cette recherche, l'élève permet de faire entendre la voix des élèves directement concernés par l'inclusion scolaire, souvent peu prise en compte dans les travaux scientifiques. Les résultats pourront servir à améliorer les pratiques pédagogiques inclusives.

Demande d'autorisation institutionnelle

Par la présente, je sollicite votre autorisation afin de pouvoir mener cette recherche au sein de l'établissement scolaire, en collaboration avec les équipes pédagogiques et dans le respect des procédures internes.

Je reste naturellement à votre disposition pour vous présenter plus en détail la démarche, répondre à vos questions et adapter mon intervention en fonction des contraintes de l'établissement.

Les signatures apposées au présent document confirment l'accord de l'établissement :

Date

Signature de la Direction :

Cachet de l'établissement :

Je vous remercie sincèrement du temps que vous avez consacré à la lecture de ce document. Votre autorisation est précieuse pour la réalisation de cette recherche et je vous remercie par avance de la confiance que vous m'accordez.

Margaux Duriez
Enseignante cycle 2
Étudiante au MASTER en enseignement spécialisé (HEPBejune)