

Promouvoir l'inclusion scolaire à l'aide d'outils pédagogiques

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2326

Mémoire de Master de Arnaud GAUTIER

Sous la direction de François GREMION

Bienne, juillet 2026

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement les enseignants ayant accepté de participer à cette recherche pour leur disponibilité, leur engagement et la richesse des échanges. Leurs retours ont été essentiels à la réalisation de ce travail.

Mes remerciements s'adressent également à mon directeur de mémoire pour son accompagnement, ses conseils et son regard critique tout au long de ce processus.

Je remercie enfin mes collègues et mes proches pour leur soutien, leur écoute et leurs encouragements, qui ont contribué à mener ce projet à son terme.

Résumé

Pour répondre à l'hétérogénéité dans les classes, la Suisse, ainsi que de nombreux autres pays, a réformé son système éducatif en y intégrant une visée inclusive. Plusieurs recherches ont mis en avant les bénéfices de l'inclusion scolaire des élèves en difficulté dans des classes régulières par rapport à leur exclusion. Pourtant, une partie des enseignants semblent réticents à ce changement de paradigme. Plusieurs arguments sont avancés comme l'épuisement professionnel, le sentiment de compétence ou le manque de moyen humain et financier par exemple. Ces oppositions semblent traduire un mécanisme de défense légitime qu'il serait pertinent d'écouter, de comprendre et de soutenir pour continuer une transition efficace vers l'inclusion. Le martellement d'arguments utopistes sans pour autant fournir d'aides concrètes pourraient à l'avenir freiner la mise en place d'une école inclusive.

L'objectif de ce travail est de définir plus précisément le concept d'inclusion scolaire et d'observer les effets d'un outil pédagogique sur les pratiques enseignantes inclusives à travers une étude de cas.

Cinq mots-clés

Inclusion scolaire, outils pédagogiques, différenciation pédagogique, représentations des enseignants, sentiment de compétence

Liste des tableaux

Tableau 1: Thématique 1: Représentations de l'inclusion scolaire	34
Tableau 2: Thématique 1.1: Définitions de l'inclusion scolaire	35
Tableau 3: Thématique 1.2: Rôle de l'enseignant	35
Tableau 4: Thématique 1.3: Représentations de la différenciation	36
Tableau 5: Thématique 1.4: Pratiques actuelles	37
Tableau 6: Thématique 1,5: Obstacles	37
Tableau 7: Thématique 1.6: Rapport à l'inclusion scolaire	38
Tableau 8: Thématique 2: Appropriation du matériel pédagogique	40
Tableau 9: Thématique 3: Les effets du matériel	41
Tableau 10: Thématique 4: L'évolution des pratiques	42
Tableau 11: Thématique 5: Les perspectives	44
Tableau 12: Thématique 5.1: Transférabilité	44
Tableau 13: Thématique 5.2: Profils d'enseignants.....	45
Tableau 14: Thématique 5.3: Améliorations proposées.....	45
Tableau 15: Thématique 5.4: Conditions	46
Tableau 16: Interprétations de l'inclusion par les participants, Kronenberg (2021)	47
Tableau 17: Tableau : Analyse des entretiens selon les 7 principes de l'école inclusive, Sailor (1991) et les critères de Farrell P. (2004)	49
Tableau 18: Validation de l'hypothèse 1 : La présence.....	52
Tableau 19: Validation de l'hypothèse 2: L'acceptation.....	53
Tableau 20: Validation de l'hypothèse 3: La participation.....	54
Tableau 21: Validation de l'hypothèse 4: La réussite.....	54

Liste des figures

Figure 1: MDH-PPH, Fougeyrollas, P., R. Cloutier, H. Bergeron, J. Côté, G. Saint Michel (1998)	8
Figure 2: Développement du taux d'intégration scolaire en Suisse entre 1999 et 2020 (OFS, 2021).....	11
Figure 3: Niveaux de Söder (1981) résumés par Gremion et Paratte (2009)	12
Figure 4: Intégration = inclusion, Kronenberg, B. (2021)	14
Figure 5: Inclusion > intégration, Kronenberg (2021)	14
Figure 6: Compréhension imagée des notions "inclusion > intégration", Kronenberg, B. (2021)	15
Figure 7: Principes de l'école inclusive, Sailor (1991).....	15
Figure 8: La fonction d'enseignant-ressource, Granger, N. et Dubé, F. (2015)	18
Figure 9: Principes défendus pour les MERs de français, CIIP	23
Figure 10: Progression des sons 3H, MERs de français	24
Figure 11: Matériel de base	25
Figure 12: Matériel, manière 1 : code couleurs.....	26
Figure 13: Matériel, manière 2: lettres à placer.....	26
Figure 14: Matériel, manière 3: Lettres à choisir	27
Figure 15: Aide 1 : les sons complexes.....	27
Figure 16: Aide 2: Le nombre de lettres.....	28

Liste des annexes

Annexe 1: Guide d'entretien 1	64
Annexe 2: Guide d'entretien 2	68

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	2
Cinq mots-clés.....	2
Liste des tableaux	3
Liste des figures	4
Liste des annexes.....	5
Table des matières	6
Introduction	8
Justification et motivation du choix	9
1. Contexte historique	9
1.1 La première vague : La scolarisation des élèves en situation de handicap	9
1.2 La deuxième vague : L'intégration des élèves marginalisés.....	10
1.3 La troisième vague : Les principes directeurs pour l'inclusion scolaire	10
1.4 Situation nationale.....	10
2. Concepts théoriques	11
2.1 Les modèles d'intégration	11
2.2 La différence entre « intégration » et « inclusion ».....	13
2.3 Les sept principes de l'école inclusive.....	15
3. Problématique.....	16
3.1 Mesures concrètes	16
3.2 La fonction d'enseignant-ressource	17
3.3 Les critères de Farrell (2004).....	20
4. Questions de recherche, objectifs et hypothèses	20
Questions de départ	21
Objectifs de la recherche	21
4.1 Opérationnalisation des questions de départ et hypothèses	22
5. Choix du matériel	23
5.1 Contexte	23
5.2 Description du matériel	24
6. Méthodologie	29
6.1 Fondements méthodologiques.....	29
6.2 Nature du corpus et procédure de recherche	31
7. Résultats et analyse des données.....	33
7.1 Représentations de l'inclusion scolaire	33
7.1.1 Définitions de l'inclusion scolaire.....	34
7.1.2 Rôle de l'enseignant	35

7.1.3 Représentation de la différenciation.....	36
7.1.4 Pratiques actuelles	36
7.1.5 Obstacles	37
7.1.6 Rapport à l'inclusion scolaire.....	38
7.2 Appropriation du matériel pédagogique.....	39
7.3 Les effets du matériel	40
7.4 L'évolution des pratiques	42
7.4.1 Nouvelles pratiques	42
7.4.2 Nouvelles représentations de l'inclusion.....	43
7.5 Les perspectives	43
7.5.1 Transférabilité	44
7.5.2 Profils d'enseignants	45
7.5.3 Améliorations proposées	45
7.5.4 Conditions	46
8. Discussion des résultats.....	46
8.1 Synthèse	47
8.1.2 Les interprétations de l'inclusion, Kronenberg (2021)	47
8.1.3 Les 7 principes de Sailor (1991) et les 4 critères de Farell (2004).....	48
8.1.4 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP).....	50
8.1.5 Le besoin d'intégration dans les pratiques quotidiennes.....	51
8.2 Validation de la question de recherche et des hypothèses	51
8.2.1 Hypothèses 1 : La présence	52
8.2.2 Hypothèse 2 : L'acceptation.....	52
8.2.3 Hypothèse 3 : La participation	53
8.2.4 Hypothèse 4 : La réussite	54
9. Conclusion.....	55
9.1 Apports de la recherche.....	56
9.2 Limites de la recherche	56
9.3 Prolongements	56
Références bibliographiques	58
Annexes	61
Guide d'entretien semi-directif 1	61
Guide d'entretien semi-directif 2	65

Introduction

L'évolution des systèmes éducatifs vers une école à visée inclusive constitue aujourd'hui un enjeu majeur dans de nombreux pays, dont la Suisse. Si les fondements théoriques et politiques de l'inclusion scolaire sont désormais largement reconnus, leur mise en œuvre concrète dans les classes ordinaires demeure complexe. Les enseignants se trouvent en effet confrontés à une hétérogénéité croissante des profils d'élèves, qui implique une adaptation constante des pratiques pédagogiques. Dans ce contexte, un décalage persiste entre les intentions inclusives portées par les politiques éducatives et les réalités du terrain, souvent marquées par des contraintes de temps, de ressources et de formation.

Il est toutefois important de replacer ces enjeux dans une perspective historique plus large. Depuis le tournant des années 1990, la notion de diversité a progressivement acquis une connotation positive, accompagnant une transformation profonde des représentations sociales du handicap. Cette évolution s'est traduite, dans le langage même, par le glissement sémantique du terme « intégration » vers celui d'« inclusion », signe d'un changement de paradigme. Dans le champ du handicap, on est passé d'un modèle biomédical, centré sur la déficience individuelle, à une approche bio-psycho-sociale, qui considère l'interaction entre la personne et son environnement. C'est dans ce cadre conceptuel renouvelé que s'inscrit aujourd'hui la réflexion sur l'école inclusive.

Ce renouvellement peut être illustré par le modèle du Processus de Production du Handicap (PPH) développé par Patrick Fougereyrollas, largement mobilisé durant la formation en enseignement spécialisé et qui a constitué un cadre de référence de base pour cette recherche.

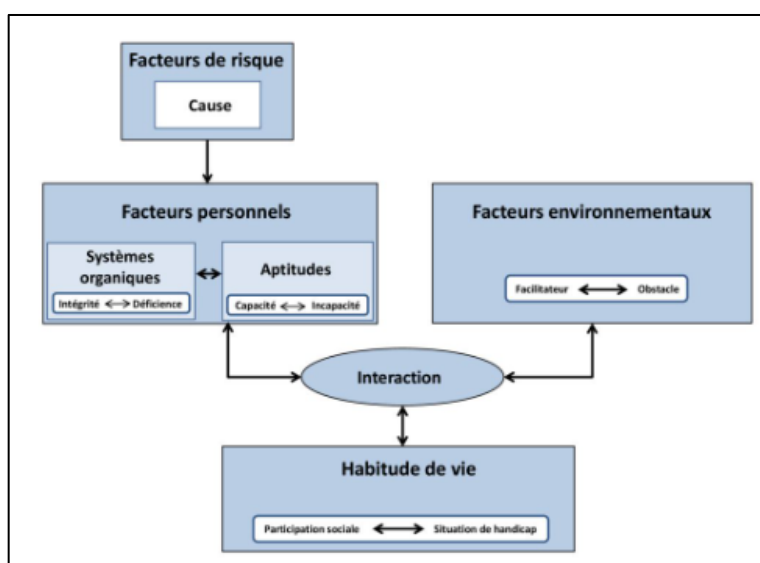


Figure 1: MDH-PPH, Fougereyrollas, P., R. Cloutier, H. Bergeron, J. Côté, G. Saint Michel (1998)

Selon ce modèle, le handicap ne résulte pas uniquement des caractéristiques individuelles de la personne, mais émerge de l'interaction entre ses capacités et son environnement. Ainsi, un environnement inadapté peut générer des situations de handicap, tandis qu'un environnement facilitateur permet de réduire, voire de compenser, les limitations rencontrées par l'individu.

Appliquée au contexte scolaire, cette perspective invite à déplacer le regard des difficultés de l'élève vers les conditions dans lesquelles les apprentissages sont proposés. Elle met en évidence le rôle central de l'enseignant dans la conception d'un environnement pédagogique accessible à tous, notamment à travers la mise en place de supports et d'outils adaptés. Dès lors, la création de matériel pédagogique différencié peut être envisagée comme une modalité

concrète d'action sur l'environnement, visant à réduire les obstacles à l'apprentissage et à favoriser la participation de l'ensemble des élèves.

La mise à disposition d'outils pédagogiques différenciés apparaît ainsi comme une piste prometteuse. Toutefois, leur impact réel sur les pratiques enseignantes et sur l'inclusion des élèves reste encore peu documenté. Ce mémoire s'inscrit dans cette problématique en cherchant à comprendre dans quelle mesure un matériel pédagogique différencié peut soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques inclusives et contribuer à réduire l'écart entre l'idéal théorique et la réalité de la classe.

Justification et motivation du choix

La scolarisation en classe ordinaire de tous les élèves, indépendamment de leurs caractéristiques, constitue aujourd'hui une orientation centrale des réformes éducatives dans de nombreux pays, y compris en Suisse, même si cette évolution fait encore l'objet de débats. Certaines voix s'élèvent en effet pour souligner les défis qu'elle représente, notamment en termes de complexité des situations rencontrées et de risque d'épuisement professionnel chez les enseignants. La prise en compte du bien-être des acteurs pédagogiques apparaît dès lors comme une condition essentielle à la mise en œuvre effective d'une école inclusive.

Le choix de cette thématique s'inscrit à la croisée d'enjeux professionnels et scientifiques. En tant qu'enseignant confronté à la diversité des besoins des élèves, la question de l'inclusion scolaire constitue une réalité quotidienne, marquée par des tensions entre exigences institutionnelles et contraintes du terrain. Les travaux de Ramel et Doudin (2009) montrent que, si les bénéfices de l'inclusion sont largement reconnus tant pour les élèves à besoins particuliers que pour leurs pairs, les enseignants se sentent souvent démunis face à sa mise en œuvre, en raison d'un manque de ressources, de formation ou de soutien par exemple, malgré une adhésion globale au principe d'une école pour tous. Un décalage semble ainsi persister entre les principes de l'inclusion et leur application concrète.

Dans ce contexte, il apparaît pertinent d'explorer des pistes d'action concrètes susceptibles de soutenir les enseignants dans leurs pratiques. Le choix de s'intéresser aux outils pédagogiques différenciés repose sur leur potentiel à offrir des réponses directement mobilisables en classe. Ce travail vise ainsi à contribuer à une meilleure compréhension des conditions favorisant l'opérationnalisation de l'inclusion scolaire, en articulant les apports de la recherche et les réalités du terrain.

1. Contexte historique

Pour comprendre le concept d'inclusion scolaire, il est judicieux d'en avoir une vision précise d'un point de vue historique pour en saisir les nuances et ainsi permettre une analyse approfondie. Dans un ouvrage de Mainardi & Prud'homme (2016) intitulé « L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques », les prémices et les fondements sociologiques de l'inclusion scolaire sont décrites en retraçant les choix politiques majeurs du 20^{ème} siècle qui ont permis une évolution sur la question et en divisant ces décisions en trois vagues successives.

1.1 La première vague : La scolarisation des élèves en situation de handicap

La déclaration de Genève de septembre 1924 de la société des nations (SDN) est considérée comme le premier texte de lois spécifiquement relatifs aux Droits de l'Enfant. Elle y promeut l'encouragement de l'enfant « arriéré » sans encore prendre en compte la notion de handicap. Il n'y a pas non plus de valeur juridique contraignante pour les états qui ne le respecteraient pas. Vient ensuite la Déclaration des droits de l'enfant de 1959 adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies qui garantit des droits aux enfants, sans distinction aucune, de leur

« incapacités de naissance ou de toute autre situation ». Elle octroie une « vie pleine et descente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisant leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité ». L'accès à l'éducation, aux soins de santé, à la rééducation et à la préparation à l'emploi notamment sont favorisés afin d'assurer une intégration sociale aussi complète que possible.

Le champ juridique se développe peu à peu à partir de 1971 lors de l'adoption de la Déclaration des droits du déficient mental avec comme objectif d'octroyer des conditions de vie aussi proches que possible de ceux de la vie normale. Celle de 1975, en France, sur les droits des personnes handicapées met en avant la notion d'autonomie.

Le programme d'action mondial concernant les personnes handicapées (1982) précise les contours d'une école inclusive. Le but est de réintégrer dans la communauté des enfants qui en ont longtemps été exclus. Le même droit à l'enseignement y est inscrit et dans la mesure du possible, il devrait se faire dans le cadre général du système d'éducation. Les premiers systèmes d'éducation spécialisée sont mis en place entre 1950 et 1990.

1.2 La deuxième vague : L'intégration des élèves marginalisés

En 1990, la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous a lieu durant une conférence organisée par l'UNESCO afin de combattre l'illettrisme et de donner accès à l'éducation à tous les enfants et adultes dans un système non ségrégatif.

La Déclaration de Salamanque, adoptée en 1994, est un document clé dans le domaine de l'éducation inclusive. Elle souligne l'importance de l'éducation pour tous et appelle à des actions concrètes pour transformer les systèmes éducatifs afin qu'ils soient véritablement inclusifs. Plusieurs principes directeurs encore d'actualité sont présents dans le document comme les principes de l'éducation inclusive, l'engagement des politiques, l'adaptation des systèmes éducatifs ou la formation des enseignants.

1.3 La troisième vague : Les principes directeurs pour l'inclusion scolaire

Les principes directeurs pour l'inclusion scolaire cités ci-dessus se précisent avec une volonté de rendre l'enseignement primaire gratuit et obligatoire accessible à tous les enfants avec une intention particulière aux groupes marginalisés. Le caractère pédagogique est développé en laissant de côté l'aspect purement juridique afin de se concentrer sur la création de plans nationaux d'éducation. L'inclusion concerne tous les élèves et pas uniquement ceux associés à un handicap. La transformation du système est nécessaire pour permettre une mise en œuvre concrète de l'inclusion scolaire sans rester uniquement dans un discours théorique.

Comme mentionné en introduction, un nouveau regard sur le handicap émerge également grâce au modèle du Processus de Production du Handicap (MDH-PPH), conceptualisé par Fougereyrollas et al. (1998). Ce modèle rompt avec l'approche traditionnelle en ne plaçant plus la responsabilité du handicap sur la personne, mais en le concevant comme le résultat d'une interaction entre les capacités individuelles et les facteurs environnementaux.

1.4 Situation nationale

Selon l'Office Fédérale de la Statistique, le nombre d'élèves suivant une scolarité séparée diminue depuis l'entrée en vigueur de la Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand) de 2004. Cette loi « encourage l'intégration des enfants et des jeunes en situation de handicap dans l'école ordinaire par des formes de scolarisation adéquates, pour autant que cela soit possible (art. 20, al. 1 et 2) ».

Entwicklung der Integrationsquote in der Schweiz (1999-2020) Développement du taux d'intégration scolaire en Suisse (1999-2020)



Figure 2: Développement du taux d'intégration scolaire en Suisse entre 1999 et 2020 (OFS, 2021)

En 2008, la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons a transféré l'entière responsabilité du mandat de l'enseignement spécialisé aux cantons. Ce remaniement politique change la logique du système et force l'office fédéral de la statistique à relever un nouveau défi : fournir une image de l'enseignement spécialisé en Suisse qui reflète fidèlement sa réalité actuelle. La Suisse, comme de nombreux autres pays, a affiché une volonté de réformes scolaires à visée intégrative à l'aide d'une pédagogie différenciée. Cette approche pédagogique personnalisée n'est pas limitée exclusivement aux élèves en difficultés, mais est souvent mise en place en priorité et sous forme d'aides individuelles. Concrètement, les systèmes pédagogiques suisses correspondent plus à de l'intégration qu'à une réelle inclusion qui s'adapte aux besoins de tous les élèves.

2. Concepts théoriques

Le concept d'inclusion scolaire engendre de vives réactions et polarise le débat autour de cette thématique. Il est donc important de définir avec précision les pratiques qui correspondent au concept d'inclusion scolaire tout en écartant certains concepts erronés qui engendrent des confusions avec d'autres visions pédagogiques.

2.1 Les modèles d'intégration

Dans un premier temps, une description de la terminologie des modèles d'intégration semble primordiale pour éviter que le concept d'« inclusion scolaire » devienne englobant et soit associé à une trop grande variété de pratiques qui correspondent plutôt à un autre modèle.

Pour clarifier cette nomenclature, Gremion et Paratte (2009) ont construit un tableau en croisant les niveaux d'intégration avec les niveaux définis par Söder (1980).

variation de la relation variation de l'env.	Adaptation de l'élève		Adaptations réciproques	
	Insertion <i>Etre admis avec les autres</i>	<i>Assimilation</i> <i>Devoir faire comme les autres</i>	Intégration <i>Etre différent avec les autres</i>	Inclusion <i>Etre différent comme les autres</i>
Intégration physique distance physique diminuée ↓	Assis, au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques	Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres	Pierre est intégré dans les leçons de biologie L'enseignant, qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences	Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant-e a établi
Intégration fonctionnelle adaptation des structures ↓				
Intégration sociale appartenance au groupe				

Figure 3: Niveaux de Söder (1981) résumés par Gremion et Paratte (2009)

Cette figure permet une vision d'ensemble des modèles « d'insertion », « d'assimilation », « d'intégration » et « d'inclusion » à définir.

2.1.1 Insertion

L'insertion se caractérise principalement par une présence physique de l'élève en classe. En revanche, ses besoins ne sont pas pris en compte et sa réussite résultera de sa capacité d'adaptation dans un nouvel endroit. L'insertion peut être considérée comme une première étape nécessaire à la création d'un projet intégratif. Elle ne donne cependant pas les dispositions requises à sa réalisation. L'implantation d'une classe spéciale à l'intérieur d'un établissement régulier, par exemple, « ne suffit pas à induire une adaptation réciproque des élèves et de leur environnement. » selon Grémion et Paratte (2009).

2.1.2 Assimilation

L'assimilation se définit par la présence de l'élève dans une classe ordinaire et de sa participation aux activités tout en lui demandant de se conformer aux mêmes règles que les autres. Tout comme l'insertion, la réussite de l'élève dépendra uniquement de ses compétences d'adaptation et sa présence ne sera tolérée que s'il ne modifie pas le fonctionnement de la classe. Cet « accueil indifférent à sa différence » nécessite de bonnes compétences sociales,

émotionnelles et scolaires qui ne permettent qu'à peu d'élèves de véritablement s'épanouir dans un modèle d'assimilation.

2.1.3 Intégration

Il est possible de parler d'intégration lorsque les efforts d'adaptations sont partagés. L'élève doit toujours mettre en avant ses facultés d'adaptation mais l'enseignant fait un pas en sa direction en apportant des aides matérielles et structurelles ainsi que de la différenciation pédagogique. La pertinence de ses mesures dépendra en grande partie de la sensibilité et des compétences de l'enseignant ainsi que du degré de la vision inclusive de l'école. La différence reste toutefois visible et des comportements négatifs peuvent survenir à l'encontre de l'élève intégré. « Les élèves qui sont considérés comme « convenables » peuvent fréquenter l'école ordinaire » (Armstrong, 2001, p.90)

2.1.4 Inclusion

Selon Tremblay (2015), l'inclusion correspond à une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. Elle est le seul modèle qui contient les 3 niveaux de Söder (1980) en visant l'école pour tous. Tous les élèves sont considérés comme des individus à part entière et complémentaires au sein de la classe. L'inclusion implique une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des "communautés" ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité. » (Armstrong, 2006, p. 73).

2.2 La différence entre « intégration » et « inclusion »

Dans la rubrique précédente, l'inclusion scolaire est définie comme une évolution du système éducatif visant à accueillir tous les élèves sans discrimination (origine sociale, culturelle, genre, langue ou besoins particuliers), dans une perspective de cohésion sociale. Elle se différencie et dépasse ainsi la simple intégration en cherchant à transformer l'école pour qu'elle s'adapte à la diversité des élèves, et non l'inverse. Cependant, Gremion et Gremion (2021) font le constat qu'une confusion existe entre les deux notions et que les deux termes sont souvent utilisés de manière équivalente. Ils mettent en évidence une évolution terminologique importante : jusqu'aux années 1990, le terme anglais « inclusion » était souvent traduit en français par « intégration », ce qui reflétait une approche encore centrée sur l'adaptation de l'élève au système scolaire. La Déclaration de Salamanque (1994) marque un tournant en promouvant une éducation intégrée visant non seulement à compenser les difficultés, mais aussi à lutter contre les discriminations et à construire une école pour tous. Cette confusion est présente dans les textes officiels scolaires suisses. Même si l'objectif est de promouvoir l'inclusion, c'est le terme « intégration » qui est utilisé dans la terminologie. Kronenberg (2021) indique que, par conséquent, il n'existe pas de délimitation claire entre intégration et inclusion. De ce constat, l'auteur propose deux interprétations possibles :

2.2.1 Intégration = Inclusion

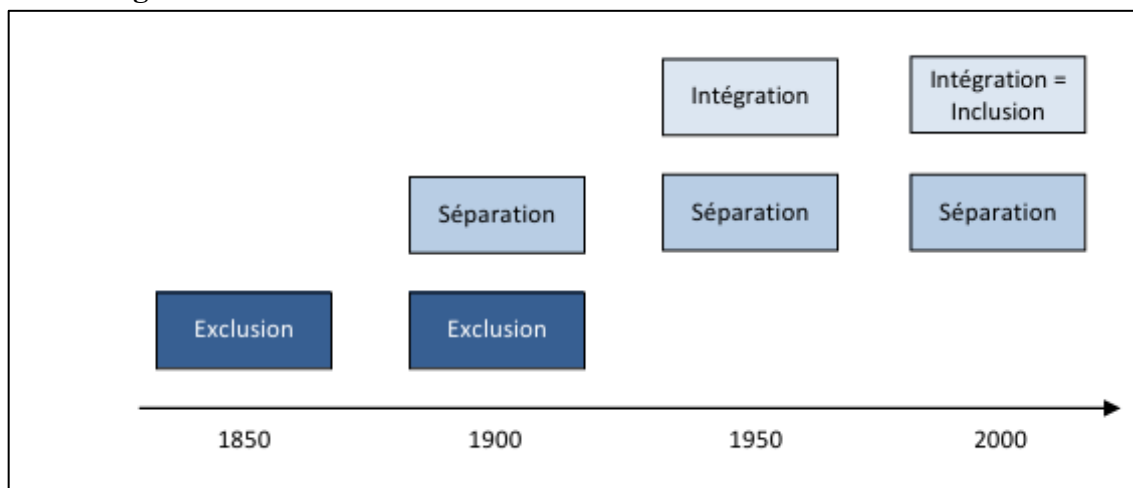


Figure 4: *Intégration = inclusion*, Kronenberg, B. (2021)

La première vision définit les termes « intégration » et « inclusion » comme équivalents et interchangeables. Elle vise principalement à permettre aux élèves à besoins particuliers d’être scolarisés en classe ordinaire, avec certains aménagements. L’accent est donc mis sur l’adaptation de l’élève au système existant plutôt que sur une transformation de celui-ci.

2.2.2 Inclusion > Intégration

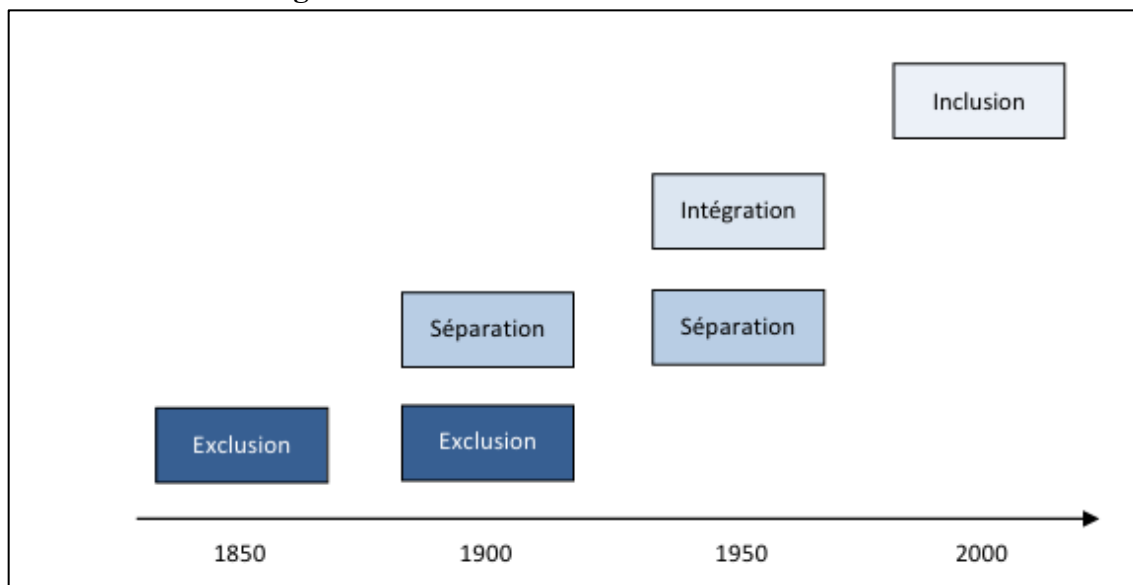


Figure 5: *Inclusion > intégration*, Kronenberg (2021)

La seconde interprétation possible part du postulat que l’inclusion va plus loin et que l’intégration est une étape intermédiaire sur le chemin de l’inclusion, ce qui rejoint le tableau décrit précédemment de Gremion et Paratte (2009). Kronenberg (2021) avance que l’intégration empêche l’inclusion.

Pour mieux saisir la différence entre les deux interprétations, l’auteure l’illustre avec ce schéma. Elle ajoute que la seconde interprétation (inclusion > intégration) est la vision la plus radicale et que la vision plus modérée (intégration = inclusion) est celle que l’on trouve à l’école obligatoire en Suisse.

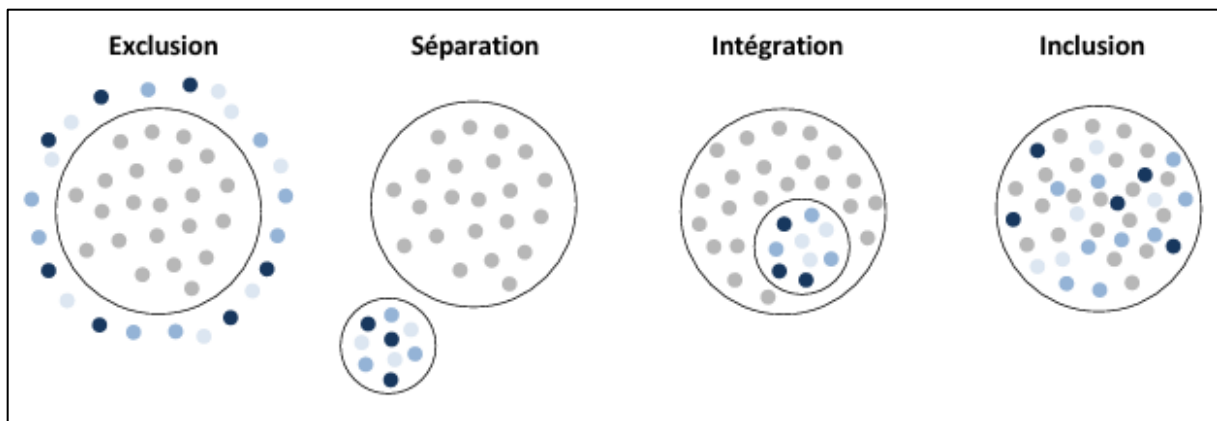


Figure 6: Compréhension imagée des notions "inclusion > intégration", Kronenberg, B. (2021)

2.3 Les sept principes de l'école inclusive

S'engager vers une école plus inclusive, c'est parier sur une éducation qui répond aux besoins de chaque élève et qui offre à chacun la possibilité de progresser dans le cadre de l'enseignement ordinaire.

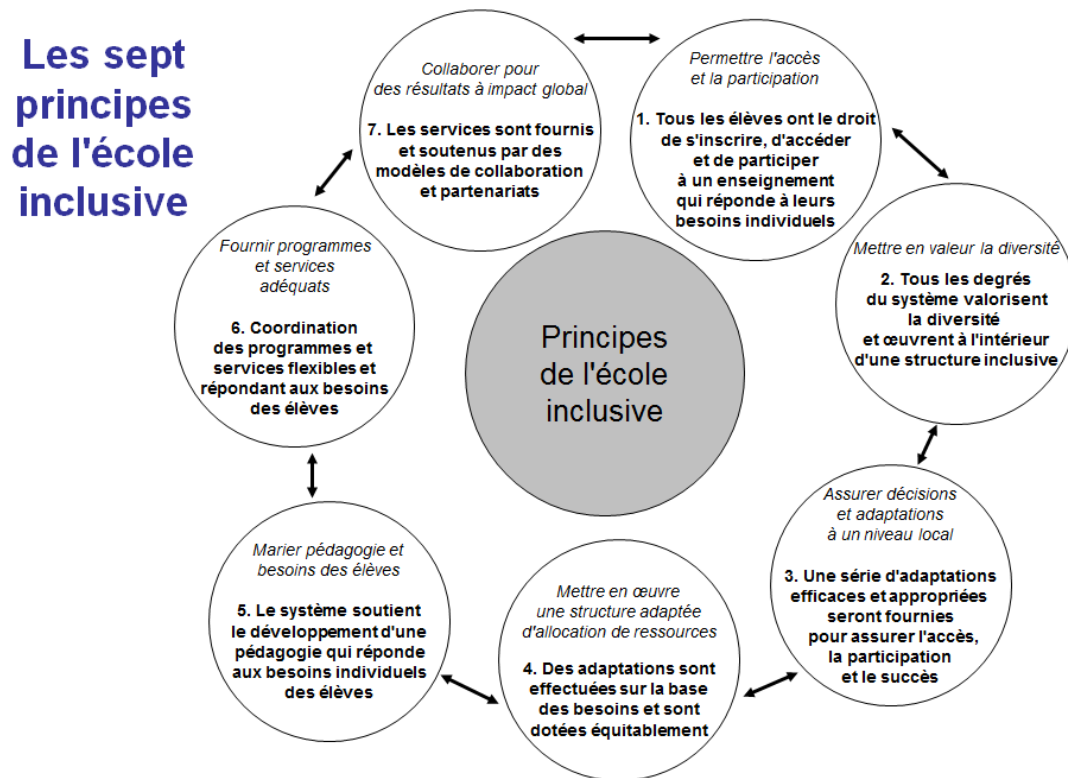


Figure 7: Principes de l'école inclusive, Sailor (1991)

Ce modèle a été constitué par Sailor (1991) afin de promouvoir l'école inclusive en décrivant les caractéristiques d'un système éducatif fournissant des services et des programmes d'enseignement de qualité tout en soutenant des adaptations pédagogiques pour les élèves qui en ont besoin. Ce modèle doit être compris en contraste avec un modèle séparatif, où la réponse donnée aux élèves en difficulté est la création d'institutions spécialisées distinctes de l'enseignement régulier, et un modèle intégratif, où les élèves sont entièrement ou partiellement intégrés dans les structures éducatives ordinaires dans le but de permettre à chacun de rejoindre le cadre scolaire régulier.

3. Problématique

En se basant sur les données historiques relatives à l'inclusion scolaire, l'impulsion semble avoir été donnée par le pouvoir politique plutôt que par les enseignants eux-mêmes. Pourtant, les enseignants jouent un rôle crucial dans la promotion et la mise en œuvre d'une école inclusive. Ils sont souvent en première ligne pour gérer la diversité des besoins des élèves et ce sentiment d'impuissance devant les nouveaux défis que posent l'hétérogénéité dans les classes sont soulignés par Prud'homme, Vienneau, Ramel, et Rousseau (2011).

Selon une étude citée par Ramel et Doudin (2009), l'inclusion d'élèves en difficultés dans des classes régulières offre plus d'avantages que leur exclusion. Malgré ce constat fortement documenté scientifiquement, des réponses concrètes aux inquiétudes des enseignants semblent primordiales pour effectuer une transition du système scolaire vers une visée inclusive. Plusieurs auteurs comme Ducrey et Jendoubi (2016) parlent des réticences et des craintes que peuvent avoir les enseignants vis-à-vis de l'inclusion scolaire. Certains enseignants restent sceptiques sur les bénéfices éducatifs pour les élèves à besoins particuliers intégrés dans les classes ordinaires ; ils craignent que les élèves ne reçoivent pas le soutien dont ils ont besoin par manque de moyens financiers et de connaissances pédagogiques mis à leur disposition. Ducrey et Jendoubi (2016) citent Sermier et al., (2011) et Avramidis et al., (2000) qui soulignent que le principe d'intégration est partagé par la majorité des enseignants et qu'ils deviennent plus réticents lorsqu'il s'agit de le mettre en place concrètement.

3.1 Mesures concrètes

Lors de la journée suisse de l'éducation 2025, qui s'est tenue en septembre à Berne, plus d'une centaine d'experts ont listé des mesures concrètes pour mettre en place une école inclusive dans le pays.

Ils soulignent le fait de développer l'école dans son ensemble par le système scolaire global et qu'une école inclusive ne peut réussir si uniquement des mesures isolées sont mises en œuvre.

- Le développement des compétences en pédagogie spécialisée à l'école ordinaire est un point important, aussi bien dans le cadre de la formation initiale des enseignants réguliers qu'en enseignement spécialisé ainsi que la collaboration entre les différents spécialistes.
- Améliorer l'architecture des bâtiments est nécessaire pour permettre une accessibilité à tous les élèves et acteurs du système scolaire.
- Insister sur une composition équilibrée des classes pour éviter une surcharge pour les enseignants et de privilégier des critères pédagogiques, sociaux et linguistiques pour effectuer cette répartition.
- Le soutien auprès des familles dès le plus jeune âge est essentiel en proposant des offres accessibles et gratuites pour les enfants en situation difficile tout en prenant en compte le contexte du travail familial.
- Enfin, la mise à disposition de moyens d'enseignements inclusifs conçus de manière à être accessibles et utilisables par tous les élèves.

En tant qu'enseignant régulier et spécialisé à l'école ordinaire, il est difficile d'avoir un impact significatif sur plusieurs des mesures mentionnées ci-dessus car la plupart d'entre elles sont liées à des dimensions politiques et hiérarchiques sur lesquelles il est difficile d'avoir un effet mesurable. En revanche, le dernier point concernant la mise à disposition de moyens d'enseignement plus inclusifs et accessibles à l'ensemble des élèves semble correspondre tout à fait au mandat d'un enseignant spécialisé et constitue une mesure pertinente pour favoriser rapidement et efficacement le développement d'une école inclusive au sein d'un établissement scolaire. L'enseignant spécialisé peut ainsi agir à travers la conception de supports didactiques à visée inclusive. Bien qu'essentielle, cette piste d'action ne suffit pas à elle seule à garantir la

mise en place d'une école inclusive, cependant il s'agit d'une des mesures listées ci-dessus sur laquelle l'enseignant spécialisée dispose des pleins pouvoirs d'actions contrairement aux autres. En effet, la littérature scientifique souligne que l'inclusion scolaire repose sur une transformation globale des pratiques, des interactions et de l'organisation scolaire, et non uniquement sur des outils pédagogiques. Ainscow et Miles (2008) montrent que les écoles inclusives efficaces s'appuient sur des dynamiques collectives, une culture de collaboration et des ajustements organisationnels à l'échelle de l'établissement.

Ainscow et Miles (2008) ainsi que Waldron et McLeskey (2010) montrent que la présence de professionnels ressources au sein des établissements favorise la collaboration entre enseignants, soutient l'adaptation des pratiques pédagogiques et contribue à la réussite des élèves à besoins particuliers. La fonction d'enseignant-ressource répondrait donc à ce besoin d'accompagnement, en apportant un soutien à la fois aux élèves et aux enseignants dans un contexte d'inclusion croissante.

3.2 La fonction d'enseignant-ressource

La mise en place d'enseignants-ressources apparaît comme un levier central pour soutenir le développement de l'école inclusive. Dans ce contexte, l'enseignant-ressource joue un rôle d'accompagnement en soutenant l'adaptation des pratiques pédagogiques, notamment à travers la différenciation, la régulation des apprentissages et la collaboration entre professionnels. Cette fonction est souvent discutée lors des séances pédagogiques des entités scolaires biennoises et des cours de master en enseignement spécialisé bien qu'elle soit encore trop peu balisée de manière générale selon Porter et AuCoin (2012).

Granger et Dubé (2015) ont mené une recherche-action formation visant à mieux définir et optimiser la fonction d'enseignant-ressource à l'école secondaire. Elles se sont inspirées de plusieurs documents et référentiels scolaires québécois pour proposer un modèle structuré du rôle de l'enseignant-ressource. Ce modèle est présenté en quatre volets, chacun décliné en trois niveaux qu'elles nomment « sphères d'interventions » afin de guider au mieux les pratiques des enseignants à plusieurs niveaux d'actions.

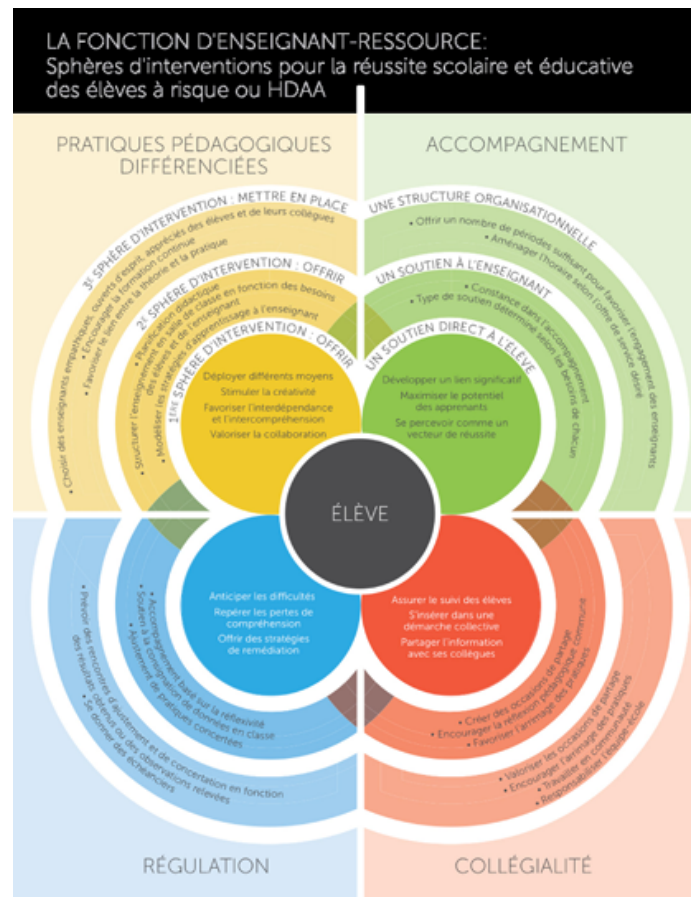


Figure 8: La fonction d'enseignant-ressource, Granger, N. et Dubé, F. (2015)

3.2.1 Les 4 volets

1. La différenciation pédagogique : Il s'agit d'adapter les situations d'enseignement pour répondre à la diversité des élèves. L'enseignant-ressource aide à proposer des approches variées et flexibles afin de permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage.
2. L'accompagnement : Ce volet concerne le soutien direct aux élèves et aux enseignants. L'enseignant-ressource accompagne les élèves dans leurs apprentissages et soutient les enseignants dans l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques.
3. La régulation des apprentissages : L'enseignant-ressource intervient pour ajuster les dispositifs d'enseignement en fonction des besoins des élèves. Cela implique d'observer, analyser et adapter les pratiques afin de favoriser la progression et l'autonomie des élèves.
4. La collégialité (ou collaboration) : Ce volet met l'accent sur le travail en équipe. L'enseignant-ressource collabore avec les enseignants, la direction et les autres professionnels pour harmoniser les interventions et construire des pratiques inclusives partagées

Afin de structurer les interventions selon différents niveaux d'engagement, allant d'une forme minimale de soutien à une compréhension plus approfondie du rôle, les auteures proposent trois sphères permettant d'assurer un accompagnement de l'élève indépendamment du niveau de collaboration instauré entre les professionnels.

3.2.2 Les 3 sphères d'intervention

1. Soutien direct à l'élève : L'enseignant-ressource intervient directement auprès des élèves pour les aider dans leurs apprentissages (en classe ou en petit groupe). L'objectif est de développer leur autonomie, de faciliter leur compréhension et de soutenir leur réussite.
2. Soutien à l'enseignant (collaboration) : L'enseignant-ressource collabore avec l'enseignant titulaire en apportant un appui pédagogique. Cela peut passer par la co-intervention, le partage de stratégies ou la planification commune afin d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves.
3. Niveau institutionnel (culture d'école) : À ce niveau, l'objectif est de développer une vision commune de l'inclusion au sein de l'établissement. Cela implique une collaboration élargie avec l'équipe pédagogique et la direction, afin que la mise en place d'une organisation aux pratiques inclusives soit favorable.

Le défi de ce travail de recherche est donc d'adopter le rôle de cette personne-ressource et de réussir à modifier ou à améliorer certaines pratiques pour qu'elles deviennent plus inclusives. Pour parvenir à ce but, un article de Goigoux, Renaud et Roux-Baron (2021) semble pertinent car ils se sont penchés sur la question pour trouver une manière d'influencer durablement les pratiques des enseignants. Pour cela, ils ont identifié deux points importants :

Le premier est de concevoir des outils adaptés aux pratiques des enseignants. Il s'agit de sortir d'un modèle de formation continue qui appartiendrait à un temps révolu et de transformer les connaissances issues de la recherche en savoirs directement mobilisables dans l'action : ce point soutient que les chercheurs ne peuvent pas déléguer le processus entièrement aux enseignants, mais qu'ils doivent le construire en collaboration étroite avec ces derniers. Tout cela dans le but de répondre aux besoins et aux préoccupations des enseignants tout en s'ajustant à leur contexte professionnel.

Le second point concerne l'association des chercheurs et des enseignants très tôt dans la conception de ces outils. Le premier but est d'anticiper une diffusion à grande échelle laborieuse, qui serait facilitée si les enseignants sont présents tôt dans le processus, c'est à dire dès le début de la phase de conception des outils didactiques. Le deuxième objectif est d'instaurer un dialogue entre concepteurs et praticiens, dans une perspective de développement de leur activité. Cette démarche, qui ressemble aux approches dites « intégrées à la pratique » (PEER), s'appuie sur plusieurs principes : considérer la complexité du système éducatif, instaurer un partenariat durable entre chercheurs et enseignants, partir des préoccupations du terrain et analyser finement les modalités de mise en œuvre des innovations.

Une telle approche implique de reconnaître la complémentarité des savoirs des chercheurs et des praticiens, et de co-construire les solutions à partir des réalités de la classe. Dans cette logique, les problèmes rencontrés doivent être pensés et résolus conjointement. Cette démarche s'inscrit dans la logique de la conception des moyens d'enseignement romands, qui reposent sur une collaboration entre didacticiens, chercheurs, formateurs HEP et enseignants de terrain, réunis pour élaborer des ressources pédagogiques adaptées pour travailler les objectifs du plan d'étude romand.

En définitive, pour que les outils pédagogiques soient efficaces et largement adoptés, ils doivent répondre aux besoins concrets des enseignants et des élèves, s'intégrer dans les conditions ordinaires d'enseignement sans générer de ruptures majeures, et reposer sur des fondements théoriques explicites permettant d'en comprendre les principes et les finalités.

Les travaux de Goigoux, Renaud et Roux-Baron (2021) mettent en évidence le rôle central des outils didactiques dans la transformation des pratiques enseignantes, en soulignant que ces

derniers doivent être conçus en lien étroit avec les réalités du terrain et les besoins des enseignants afin de favoriser leur appropriation.

3.3 Les critères de Farrell (2004)

Dès lors, il apparaît pertinent d'analyser les effets de ces outils à l'aune des critères de l'éducation inclusive. Un des objectifs de ce travail de recherche est de promouvoir des pratiques dites « inclusives » ; il est donc important de déterminer quels éléments peuvent être associés à de l'inclusion. À ce titre, les travaux de Farrell (2004) offrent un cadre d'analyse particulièrement intéressant car il présente des critères qui aident à définir le concept d'inclusion. Il propose d'évaluer les pratiques ou les dispositifs pédagogiques selon leur capacité à favoriser la présence, l'acceptation, la participation et la réussite des élèves.

La présence : Le premier critère concerne la présence physique des élèves dans les mêmes locaux et prennent part au même cadre scolaire.

L'acceptation : Le deuxième critère porte sur le sentiment d'appartenance de l'élève comme faisant partie intégrante de la classe. Il doit se sentir accepté et valorisé par ses pairs et ses enseignants.

La participation : Le troisième critère concerne l'implication des élèves et la possibilité pour eux de s'engager activement dans les activités scolaires par des approches pédagogiques adaptées. C'est à dire qu'il ne fait pas de l'occupation pendant que les autres élèves travaillent.

L'« achievement » (la réussite) : Le quatrième critère porte sur la réussite du programme scolaire et des capacités transversales dans sa globalité, et pas uniquement axées sur les résultats aux évaluations. Le but est de poser des objectifs exigeants pour chaque élève tout en respectant ses compétences individuelles et sa zone proximale de développement.

Les critères proposés par Farrell constituent un cadre particulièrement pertinent pour analyser les effets des gestes pédagogiques à visée inclusive. En permettant de dépasser une approche uniquement déclarative de l'inclusion, ils offrent des repères concrets pour observer dans quelle mesure les pratiques mises en œuvre favorisent effectivement la présence, l'acceptation, la participation et la réussite des élèves. Dans le cadre de cette recherche, ces critères apparaissent comme un outil d'analyse essentiel pour mettre en évidence les dimensions inclusifs d'un matériel pédagogique. Ils permettent ainsi d'articuler les intentions pédagogiques avec leurs effets observables, et de donner une assise théorique solide à l'analyse des pratiques enseignantes.

4. Questions de recherche, objectifs et hypothèses

La thématique de l'inclusion scolaire et de sa mise en œuvre suscite un intérêt particulier et apparaît comme un sujet majeur et actuel dans le quotidien des enseignants. Le contexte professionnel concerné ne fait pas exception : la prise en compte des élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires se trouve au centre des discussions et des échanges entre collègues. Les représentations ainsi que le fonctionnement global d'une école pour toutes et pour tous, de même que les craintes qu'elle suscite au sein de l'entité scolaire, semblent correspondre à la littérature actuelle sur le sujet.

Questions de départ

À ce stade de la recherche, plusieurs questions ont émergé afin de mieux comprendre les enjeux liés à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en contexte ordinaire. Les questions initiales formulées sont les suivantes :

1. Quelles représentations les enseignants ont-ils de l'inclusion scolaire ?
2. Quel sont les besoins des enseignants réguliers pour permettre la mise en place d'une école inclusive ?
3. Est-ce qu'un matériel pédagogique mis à disposition peut faciliter les pratiques inclusives ?

Objectifs de la recherche

L'objectif générale de ce mémoire sera d'analyser à quel point la mise à disposition d'un matériel pédagogique différencié peut soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. Pour y parvenir, des objectifs spécifiques ont été formulés pour guider cette recherche et appréhender de manière globale la problématique de l'inclusion scolaire :

1. Identifier les représentations des enseignants constitue une première étape essentielle, dans la mesure où celles-ci influencent fortement leurs pratiques et leur engagement dans des démarches inclusives.
2. Mettre en évidence les obstacles et des besoins permet ensuite de comprendre les conditions concrètes qui freinent ou facilitent la mise en œuvre de l'inclusion en contexte réel.
3. Analyser les effets du matériel pédagogique différencié vise quant à elle à évaluer un levier d'action concret, en lien direct avec les préoccupations du terrain.
4. Comparer l'évolution du rapport des enseignants à l'inclusion permet de saisir les transformations éventuelles induites par l'expérimentation, en termes de capacité à agir.

L'articulation de ces objectifs permet de passer d'une compréhension des représentations à l'analyse des pratiques, puis à l'évaluation d'un dispositif, offrant une lecture complète et pertinente du phénomène étudié. Dès lors, il ne paraît pas pertinent de centrer le mémoire sur les thématiques des « représentations » et des « besoins » comme formulé dans les premières questions de recherche, dans la mesure où il est peu probable d'y trouver des éléments plus significatifs que ceux déjà existants. En revanche, l'aspect des « pistes d'action » et de la conception d'outil pédagogique apparaît comme plus pertinent, car il permet d'entrer concrètement dans la pratique et d'identifier des démarches favorisant le développement d'une école plus inclusive.

La problématique de ce mémoire ne se limite donc pas à décrire les représentations de l'inclusion, déjà largement explorées dans la littérature, mais vise plutôt à mettre en évidence des leviers d'action concrets. Comme le soulignent Goigoux, Renaud et Roux-Baron (2021), la seule maîtrise des savoirs théoriques ne suffit pas à transformer les pratiques : la mise à disposition d'outils directement mobilisables s'avère nécessaire. Dans cette perspective, ce travail vise à examiner si un matériel pédagogique conçu dans une logique de différenciation peut agir comme un médiateur susceptible de faire évoluer le rapport des enseignants à l'inclusion.

4.1 Opérationnalisation des questions de départ et hypothèses

Afin d'opérationnaliser cette recherche, la question centrale retenue est formulée de la manière suivante:

À quel point l'utilisation d'un matériel pédagogique différencié influence-t-elle le regard des enseignants sur l'inclusion scolaire, au regard des critères de présence, d'acceptation, de participation et de réussite ? »

Cette question se décline en quatre hypothèses, chacune associée à un critère d'inclusion identifié par Farrell (2004), et destinées à structurer l'analyse des entretiens menés avant et après l'expérimentation :

1. **Présence** : la mise à disposition d'un matériel différencié favoriserait le maintien de tous les élèves, y compris ceux à besoins particuliers, dans l'activité commune, limitant ainsi les situations d'exclusion ou de retrait temporaire.
2. **Acceptation** : l'usage d'un support commun, bien que différencié dans ses modalités d'exploitation, contribuerait à renforcer le sentiment d'appartenance au groupe classe. L'élève à besoins particuliers pourrait alors être davantage perçu comme un membre à part entière de la communauté d'apprentissage.
3. **Participation** : le matériel différencié permettrait un engagement actif de l'ensemble des élèves dans la tâche. En proposant des accès variés à un objectif commun, il rendrait l'hétérogénéité plus aisément gérable sur le plan pédagogique et pourrait ainsi atténuer certaines réticences initiales quant à la participation effective des élèves les plus fragiles.
4. **Réussite (*achievement*)** : enfin, en offrant à chaque élève la possibilité d'atteindre des objectifs adaptés, le dispositif mettrait en évidence des progrès concrets. La visibilité accrue de ces réussites, souvent moins perceptibles dans un enseignement homogène, serait susceptible de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur adhésion à une démarche inclusive.

Ainsi structurée, l'analyse permet de passer d'une approche globale de l'inclusion à une compréhension plus fine des dimensions de l'inclusion sur lesquelles un outil pédagogique peut influencer à la fois les pratiques et les représentations.

Selon Avramidis et Norwich (2002), les enseignants manifestent généralement une attitude favorable à l'inclusion, en particulier sur le plan des valeurs, même si cette adhésion dépend de facteurs comme la formation et le type de besoins des élèves. Dans le même article, les enseignants identifient le manque de ressources pédagogiques comme un facteur affectant le succès de l'inclusion scolaire. Des exemples concrets mis à disposition pourraient guider plus efficacement les enseignants, leur donner des idées et une plus grande confiance en leurs capacités à proposer des aménagements pertinents pour tous leurs élèves.

Dès lors, l'absence d'outils pédagogiques pleinement adaptés à la différenciation rend nécessaire la conception d'un matériel spécifique dédié pour accompagner la mise en œuvre de pratiques inclusives.

5. Choix du matériel

5.1 Contexte

L'organisation d'une séquence pédagogique et la création d'un matériel pédagogique pertinent nécessite d'identifier la zone proximale de développement de nos élèves. Comme le souligne Venet, Correa Molina et Saussez (2016), c'est la Zone Proximale de Développement (ZPD) de l'enfant qui détermine les apprentissages qu'il convient de lui proposer. Introduite par Lev Vygotski, la ZPD désigne l'écart entre ce qu'un élève est capable de réaliser seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un adulte ou de pairs plus compétents (Vygotski, 1978). Elle correspond ainsi à une zone d'apprentissage optimale, dans laquelle les tâches proposées sont suffisamment accessibles pour être comprises, tout en restant suffisamment exigeantes pour permettre un progrès.

L'identification de cette zone repose sur l'observation des élèves en situation d'apprentissage, l'analyse de leurs réussites et de leurs erreurs, ainsi que sur les interactions pédagogiques qui permettent d'ajuster le niveau d'étayage proposé. Une tâche située dans la ZPD se caractérise par le fait que l'élève peut s'y engager avec un accompagnement adapté, alors qu'une tâche trop éloignée de cette zone entraîne soit un désengagement, lorsqu'elle est trop difficile, soit un manque d'investissement, lorsqu'elle est trop simple.

À la suite de plusieurs échanges avec les collègues de l'établissement depuis le début de l'année, il apparaît que certaines tâches portant sur la correspondance phonème-graphème se situent fréquemment en dehors de la zone proximale de développement des élèves, ce qui complique l'organisation des activités de classe en français. La plupart de ces tâches se trouvent dans le cahier « code » des nouveaux moyens d'enseignement romand (MER) de français de 3-4H.

Pour mettre un peu de contexte, des nouveaux MER de français ont été introduits à la rentrée 2024/2025 pour les élèves de 3-4H au cycle 1. Avec une volonté de réforme et d'harmonisation, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) a formulé plusieurs objectifs pour motiver l'introduction de ces nouveaux MER.

- considérer le français comme un système cohérent basé sur les régularités de la langue
- équilibrer l'enseignement de l'oral et de l'écrit
- reconnaître la diversité en envisageant le français en lien avec les autres langues
- enseigner de manière explicite et progressive
- s'appuyer sur les pratiques enseignantes et l'actualité des recherches en didactique
- proposer une diversité de démarches pédagogiques pour renforcer l'adéquation avec le quotidien de la classe et l'engagement des élèves
- varier les situations de communication
- favoriser l'interdisciplinarité

Figure 9: Principes défendus pour les MERs de français, CIIP

Si ces objectifs sont pertinents et correspondent aux objectifs du plan d'étude romand, la méthode ne semble pas être faite pour les classes de double degré (3-4H). En effet, les écoles biennoises ont adopté une organisation en double degré pour toutes les classes de 3-4H depuis une quinzaine d'année. La raison principale était de déplacer les élèves des classes d'introduction dans les différentes écoles existantes plus proches de leur lieu d'habitation et ainsi réduire le temps de trajet pour se rendre à l'école. Auparavant, les élèves des classes d'introduction fréquentaient tous la même école, indépendamment du lieu d'habitation. Même

si certaines écoles n'étaient pas concernées, le double degré s'est généralisé dans toute la ville pour éviter d'éventuelles réclamations de parents qui ne souhaiteraient pas que leur enfant aille dans une classe de double degré avec des élèves de classes d'introduction alors que dans une autre école cela ne se ferait pas.

Les partisans de ce changement avançaient plusieurs arguments comme la facilitation de l'entrée dans la lecture pour les élèves de 3H avec un soutien des élèves de 4H déjà lecteurs en règle générale, la gestion plus efficace d'effectifs et des ressources enseignantes, le soutien et l'extension de la filière bilingue et la motivation pédagogique de travailler en cycle élémentaire (1 à 4H) qui en était aux prémices.

Bien que la fermeture récente des classes d'introduction ait relancé dernièrement la question de la pertinence du double degré en 3-4H, un changement ne se fera pas prochainement et les obstacles auxquels sont confrontés les enseignants réguliers subsistent. Un matériel combinant les apprentissages des 3H et des 4H et facilement utilisable en classe à double degré semble pertinent pour la spécificité des écoles biennoises.

À la suite de ces observations de l'équipe pédagogique sur les élèves et du contexte spécifique des écoles biennoises, le choix d'orienter le matériel pédagogique de ce travail sur des tâches d'encodage en 3-4H paraît pertinent pour essayer de s'approcher au mieux des besoins du terrain et de proposer un étayage suffisant aux élèves pour leur permettre de travailler dans leur zone proximale de développement.

5.2 Description du matériel

5.2.1 Introduction

Cette rubrique présente et justifie les choix ayant conduit à la conception du matériel pédagogique différencié mis à la disposition des participants durant cette recherche. La réflexion s'est inscrite dans une perspective de planification annuelle complète, bien que seule la partie correspondant à la période de récolte des données ait été effectivement élaborée.

Le matériel créé travaille des objectifs de L1 sur la correspondance phonèmes-graphèmes et est pensé pour suivre la progression des sons de 3H proposée dans le nouveau moyen d'enseignement de français. L'activité consiste à orthographier correctement des mots contenant le son travaillé dans la progression, à partir d'images et de lettres présentées sous forme de petites cartes. Les 4 séries correspondant à 4 niveaux différents contiennent 6 mots chacune et sont utilisables avec le même matériel de base afin de faciliter la logistique de la différenciation; les premiers et deuxièmes niveaux contiennent les mots avec des sons présents dans la progression annuelle des élèves de 3H et les troisièmes et quatrièmes niveaux, ceux pour les 4H. Ainsi, l'organisation logistique de l'activité a été élaborée pour

Français 3 ^e Décodage - Encodage			
Sommaire			
Temps 1			
a _____ 2	r _____ 5	é _____ 8	
i _____ 3	u _____ 6	f _____ 9	
l _____ 4	o _____ 7	j _____ 10	
		J'ai appris _____ 11	
Temps 2			
v _____ 16	ch _____ 20	n _____ 24	
b _____ 17	m _____ 21	oi _____ 25	
ou _____ 18	p _____ 22	J'ai appris _____ 26	
t _____ 19	s _____ 23		
Temps 3			
on om _____ 32	an en am em _____ 35	è è ë e _____ 39	
c qu _____ 33	s _____ 36	J'ai appris _____ 40	
d _____ 34	in im _____ 38		
Temps 4			
ai ei _____ 46	c _____ 50		
er ez _____ 48	g _____ 52		
au eau _____ 49	J'ai appris _____ 54		
Temps 5			
k c q _____ 60			
ph f _____ 61			
eu e _____ 62			
gn _____ 63			
y _____ 64			
w v _____ 65			
z s _____ 66			
J'ai appris _____ 67			



Je fais correspondre des lettres et des sons.

Figure 10: Progression des sons 3H, MERs de français

permettre une mise en place facilitée pour les enseignants, car le matériel de base reste le même quel que soit la série de mots utilisée. Cela permet de proposer une tâche dans la zone proximale de développement de l'enfant sans nécessiter un matériel supplémentaire et une consigne différente. Le choix du niveau se fait donc d'après les observations et évaluations de l'équipe pédagogique.

5.2.2 Matériel de base

Le matériel de base de l'atelier est composé des éléments suivants :

- Les images des mots à écrire à placer sur la première case d'une ligne.
- Les étiquettes « lettres »
- Un tableau vierge sur lequel placer les images et les étiquettes « lettres ».
- Un corrigé à utiliser à la fin de la tâche pour s'auto-corriger. L'ordre n'a pas d'importance.
- Des éventuelles rallonges à placer à la droite du tableau dans le cas où un mot contient plus de 7 lettres. Il n'y a en revanche pas d'indications pour savoir avec quel mot correspond à quelle rallonge.

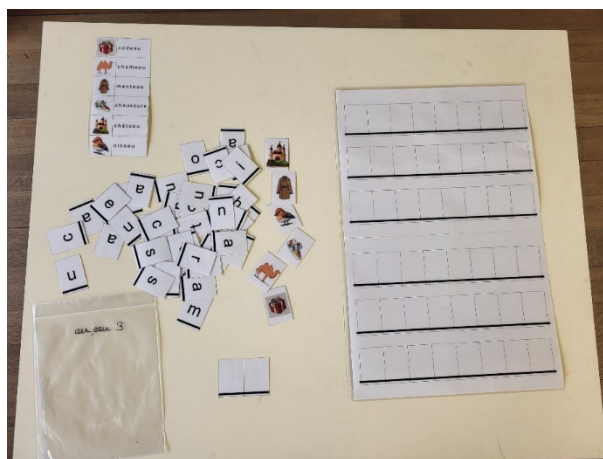


Figure 11: Matériel de base

5.2.3 Les différentes séries

Quatre séries de mots à orthographier sont proposés par son de la progression annuelle et sont organisées de la manière suivante :

3H :

- La série 1 contient 6 syllabes à écrire à l'aide d'un dictaphone et des étiquettes « lettres ».
- La série 2 contient 6 images des mots à orthographier à l'aide des étiquettes « lettres ». Les mots contiennent des phonèmes qui correspondent à un graphème (à l'exception des « e » muet), ce qui permet d'entrer dans l'encodage de mots dès la première semaine. Les sons complexes sont insérés petit à petit en fonction de la progression des sons.

4H :

- La série 3 contient 6 images des mots à orthographier à l'aide des étiquettes « lettres ». Certains mots contiennent les sons complexes déjà présents dans la progression de sons de 3H ou déjà étudiés précédemment en 4H.
- La série 4 contient 6 images des mots à orthographier à l'aide des étiquettes « lettres ». Les mots contiennent une ou plusieurs difficultés orthographiques déjà abordées dans la progression de sons de 3H ou de 4H. Ces difficultés concernent la fréquence des sons complexes et des lettres muettes dans les mots choisis.

La série 1 avec les syllabes et le dictaphone n'a pas été présentée aux participants car cette tâche ne se serait pas trouvée dans la zone de proche développement des élèves ayant utilisés ce matériel pour cette recherche à cette période de l'année.

5.2.4 Les différentes manières

Le matériel prévu comprend donc 4 séries de 6 mots (ou syllabes) pour chaque son travaillé dans la progression annuelle des nouveaux moyens d'enseignement de français. Hebdomadairement, cela correspond à un, deux ou trois nouvelles séries dans de rares cas. Pour différencier davantage et permettre une flexibilité optimale au matériel, chaque série peut être réalisée de 3 manières différentes :

Manière 1

La première façon de faire est de mettre à disposition de l'élève, les images des 6 mots à orthographier correctement avec toutes les lettres dont il a besoin et avec une aide pour les sons complexes. Cette aide s'articule de la manière suivante : les lettres permettant de former un son complexe se trouve sur une même étiquette plus grande de la taille de deux lettres. Le code couleur utilisé dans l'entité scolaire est présent sur cette étiquette.



Figure 12: Matériel, manière 1 : code couleurs

Manière 2

La deuxième manière de réaliser l'atelier nécessite un sachet dans lequel se trouve les 6 images des mots à orthographier avec uniquement les lettres dont l'élève a besoin pour écrire ces mots.

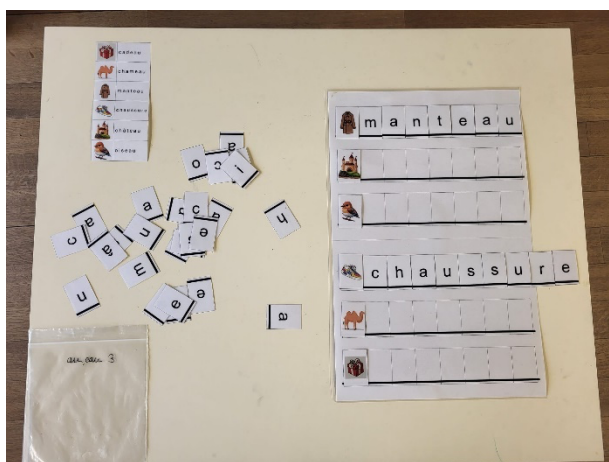


Figure 13: Matériel, manière 2 : lettres à placer

Manière 3

La troisième manière, la plus difficile, consiste à réaliser l'activité avec les 6 images et une boîte contenant les étiquettes de toutes les lettres de l'alphabet. L'élève doit sélectionner les lettres dont il a besoin pour orthographier les 6 mots.



Figure 14: Matériel, manière 3: Lettres à choisir

5.2.5 Aides supplémentaires

Afin de proposer un étayage plus fin et adapté à chaque élève, deux aides supplémentaires sont proposés :

Aide 1

Derrière chaque image, une aide supplémentaire pour les sons complexes est mise à disposition des élèves. Ces aides concernent les phonèmes qui peuvent s'écrire avec plusieurs graphèmes d'une manière plutôt aléatoire comme les « ai / ei » ou les « au / eau » par exemple. Comme elles se trouvent au verso des cartes « images », les élèves peuvent choisir de retourner la carte pour s'aider ou de réaliser l'activité sans retourner la carte s'ils le souhaitent.

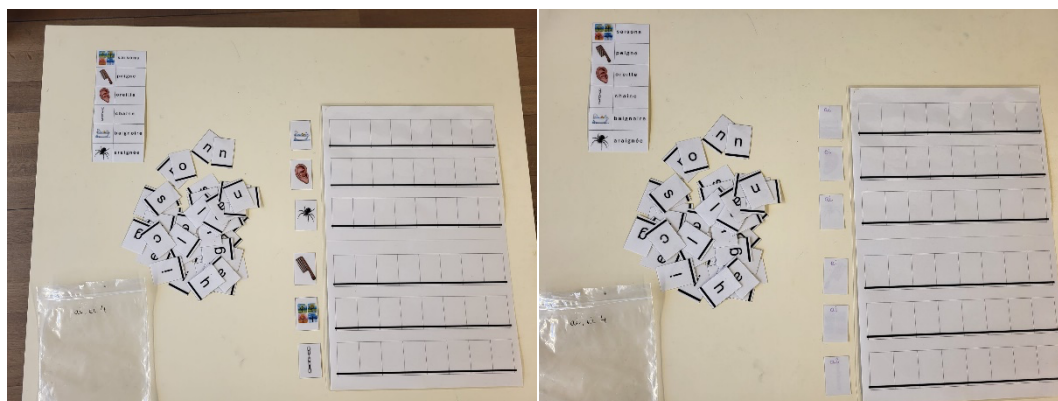


Figure 15: Aide 1 : les sons complexes

Aide 2

Les mêmes images que celles présentes dans les sachets « standard » sont proposés de manière à couvrir les cases non utilisées de chaque ligne. Les élèves savent donc combien de lettres sont nécessaires pour écrire le mot représenté sur l'image.

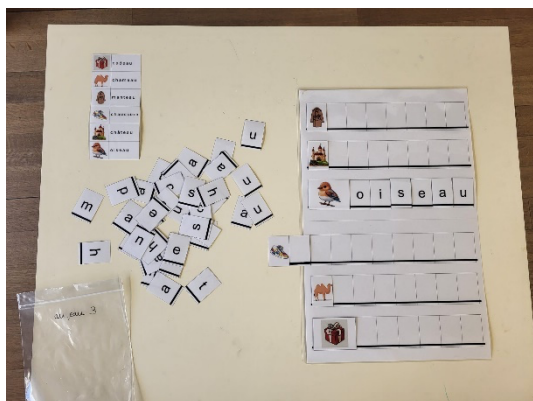


Figure 16: Aide 2: Le nombre de lettres

5.2.6 Le choix des mots

La sélection des mots présents dans les ateliers créés s'est faite à partir de plusieurs articles scientifiques, de recommandations didactiques des nouveaux moyens d'enseignement de français et certaines pratiques en vigueur dans les classes auxquelles le matériel est destiné. Ces informations ont permis de justifier les choix de mots effectués.

Goigoux (2016), montre que les élèves ont besoin d'apprendre des mots utiles et fréquents dans les situations scolaires car ils reviennent souvent dans les consignes, les textes et les exercices. Certains élèves rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture en raison d'un vocabulaire limité.

Les mots présents dans les séries de ce matériel sont tous tirés de deux livrets de vocabulaire réalisés par Sprenger-Charolles et Gentaz (s. d.) intitulés : « Les 1 000 mots écrits les plus fréquents » et « Les 335 mots écrits réguliers ». Pour ces deux documents, Sprenger-Charolles et Gentaz (s. d.) listent les mots écrits les plus fréquents dans « Manuelex » qui est une base de données lexicales qui fournit les fréquences d'occurrences de mots calculées à partir d'un corpus de 54 manuels scolaires dans lesquels sont répertoriés près de 2 millions de mots. En intégrant uniquement des mots qui reviennent fréquemment dans la langue française, l'objectif est de soutenir la compréhension de texte et à construire du sens à partir de ce que les élèves lisent.

Les mêmes mots reviennent plusieurs fois au long de l'année scolaire dans plusieurs séries de sons différents pour permettre des temps de répétitions et de réactivation afin de les intégrer de manière plus durable. Vianin (2009) liste des stratégies mnémotechniques utiles pour apprendre des notions nouvelles. L'une de ces stratégies s'intitule « réactiver et réactiver encore » et ajoute qu'il s'agit probablement de la stratégie la plus connue. « Une notion qui n'est abordée qu'une seule fois est probablement perdue. Il est donc primordial de répéter souvent pour mémoriser. »

Comme recommandations didactiques des nouveaux moyens d'enseignements de français, il est préconisé de travailler plusieurs listes de mots-outils durant une période séparant les vacances scolaires. La plupart des mots-outils de la liste travaillée pendant la période de récolte des données ont été insérée dans les ateliers lorsqu'il était possible de les associer à un son de la progression annuelle étudié simultanément. Comme ce n'est pas toujours possible, l'idée est de proposer une série composée de tous les mots-outils sous forme d'activité décrochée en reprenant la même organisation du matériel créé.

6. Méthodologie

6.1 Fondements méthodologiques

6.1.1 L'étude de cas

Le choix d'observer les effets d'un matériel pédagogique sur des pratiques enseignantes démontre la volonté d'analyser en profondeur une situation spécifique, en tenant compte de son contexte et de sa complexité. Selon Fortin (2010), l'étude de cas permet d'explorer un phénomène dans son environnement réel, en mobilisant des données riches et variées afin d'en saisir les multiples dimensions. Cette approche apparaît particulièrement pertinente dans le cadre de cette recherche, qui vise à comprendre comment un matériel pédagogique différencié peut soutenir les pratiques inclusives des enseignants. Bien que cette démarche ne vise pas la généralisation des résultats, elle permet d'accéder à une compréhension fine des interactions entre les acteurs, les outils et le contexte, tout en mettant en évidence des éléments transférables à des situations similaires.

Dans le cadre de ce mémoire, l'étude de cas s'inscrit dans une perspective compréhensive visant à articuler données empiriques et construction théorique. En mobilisant les trois questions proposées par Dumez (2015), il est possible de préciser l'analyse de l'étude de cas de cette recherche.

De quoi mon cas est-il le cas ?

Ce cas peut être appréhendé comme une instance située de mise en œuvre de l'inclusion scolaire, permettant d'interroger les conditions de transformation des pratiques enseignantes. Dans la lignée de Ragin et Becker (1992), il ne s'agit pas uniquement de décrire une situation singulière, mais de la considérer comme un cas exemplaire d'un phénomène plus large, à savoir la mise en œuvre effective de la différenciation pédagogique d'un nouveau MER dans une perspective inclusive et dans un contexte de classe à double degré avec une forte hétérogénéité des besoins des élèves.

De quoi mon cas est-il fait ?

Le cas est construit à partir d'outils de type qualitatif composés d'entretiens semi-directifs, analysés selon une démarche abductive. Cette construction du cas renvoie à un travail de mise en forme et d'interprétation du réel, où la description ne se limite pas à un inventaire des faits, mais s'inscrit dans une démarche analytique (Dumez, 2015). Les données sont ainsi organisées en catégories interprétatives, permettant de rendre compte des représentations, des pratiques et des évolutions observées.

Que peut faire mon cas ?

Dans une perspective d'analyse, ce cas ne vise pas la généralisation statistique, mais la généralisation analytique (Yin, 2014), en contribuant à la compréhension des mécanismes à l'œuvre dans des contextes similaires. Il permet notamment d'éclairer le rôle des dispositifs pédagogiques comme médiateurs entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectives, tout en mettant en évidence l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans l'engagement des enseignants (Bandura, 1997). Ainsi, le cas participe à une montée en généralité théorique en identifiant des conditions favorables à l'opérationnalisation de l'inclusion scolaire.

6.1.2 Le rôle du chercheur : observateur impliqué

Le chercheur occupe une position un peu particulière dans cette recherche, puisqu'il est lui-même enseignant au sein de l'établissement étudié et membre de l'équipe pédagogique analysée. Cette posture d'observateur impliqué oblige une proximité inhérente à une étude de cas, présentant à la fois des avantages et des limites :

Avantages : Elle permet tout d'abord un accès facilité au terrain, en raison de la présence du chercheur au sein de l'établissement. Elle favorise également une bonne connaissance du contexte, ce qui permet une compréhension plus fine des situations observées. Cette proximité contribue aussi à instaurer une relation de confiance avec les participantes en facilitant les échanges.

Limites et vigilance éthique : Cette implication nécessite une vigilance épistémologique. La proximité du chercheur avec le terrain peut influencer la collecte et l'interprétation des données. Par exemple, un biais de confirmation ou de subjectivité peut survenir à cause de l'expérience personnelle du chercheur car ses attentes ou ses représentations préalables peuvent orienter, de manière consciente ou non, la manière dont les propos des participantes sont compris et analysés. La relation professionnelle existante peut également engendrer un biais lié aux relations sociales qui peut avoir un impact sur les propos des participants qui pourraient adapter leurs réponses en fonction du contexte ou du statut du chercheur.

Il est donc essentiel d'être conscient des différents biais qui peuvent survenir et d'adopter une posture réflexive tout au long du processus de recherche, afin de prendre du recul sur ses propres interprétations et de limiter l'influence de ces biais sur les résultats.

6.1.3 Une démarche qualitative compréhensive.

Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative, particulièrement adaptée aux sciences humaines et sociales, auxquelles appartient le champ de l'éducation. La problématique de ce mémoire porte sur les effets de la mise à disposition d'un matériel pédagogique inclusif sur les pratiques et les représentations des enseignants réguliers. Une approche quantitative serait moins pertinente ici, car il s'agit moins d'évaluer l'efficacité mesurable d'un dispositif que de comprendre des processus internes, subjectifs et évolutifs : comment le matériel est-il perçu, approprié et intégré dans la pratique quotidienne ? Comme le souligne Dumez (2015), la recherche qualitative vise avant tout une compréhension en profondeur des phénomènes sociaux, en tenant compte de leur complexité et de leur contexte. Dans cette optique compréhensive, les verbatims recueillis ne sont pas appréhendés comme de simples données factuelles, mais comme des discours situés, révélant le sens que les enseignants attribuent à leurs pratiques et à l'inclusion scolaire.

6.1.4 L'approche abductive

Cette recherche s'inscrit plutôt dans une démarche abductive, combinant des éléments inductifs et hypothético-déductifs. Elle repose sur un va-et-vient entre les données empiriques recueillies sur le terrain et les apports théoriques mobilisés.

D'une part, l'analyse s'appuie sur une logique inductive, permettant de faire émerger des catégories et des thèmes à partir des discours des participantes. D'autre part, elle s'inscrit également dans une perspective hypothético-déductive, dans la mesure où certaines hypothèses et cadres théoriques orientent la lecture et l'interprétation des données.

Cette articulation permet d'affiner progressivement la compréhension du phénomène étudié, tout en restant ancré dans la réalité du terrain. Comme le soulignent également Anadón et Guillemette (2007), toute recherche qualitative combine nécessairement des moments inductifs et déductifs, ce qui renforce la pertinence d'une approche abductive dans ce type de démarche. Hallée et Garneau (2019) souligne que cette approche reste encore peu connue, mais semble pourtant s'approprier particulièrement bien aux sciences sociales contemporaines par la sensibilité qu'elle accorde à la dimension actionnelle des usages humains, action elle-même inscrite dans une situation complexe et ambiguë, à la fois changeante et continuelle, routinière et créative.

6.2 Nature du corpus et procédure de recherche

6.2.1 L'outil de la collecte : L'entretien semi-directif

L'outil retenu pour la collecte des données est l'entretien semi-directif. Cette méthode est souvent privilégiée dans les recherches qualitatives car elle permet d'accéder aux représentations, aux pratiques et aux logiques d'action des acteurs. Ce type d'entretien combine une structure thématique définie à l'avance (Voir Annexes 1 et 2) avec une certaine flexibilité, laissant aux participants la possibilité de développer leurs réponses et d'aborder des éléments jugés significatifs dans leur expérience. Deux guides d'entretien distincts ont été élaborés, en cohérence avec les objectifs de la recherche, afin de structurer le recueil des données tout en permettant une exploration approfondie des discours.

6.2.2 Le dispositif de recherche en trois phases

Le dispositif de recherche s'organise ensuite en trois phases complémentaires :

Phase 1 (recueil initial) : Réalisation d'un premier entretien semi-directif, visant à explorer les représentations des enseignants concernant l'inclusion scolaire, leurs pratiques déclarées, ainsi que les obstacles et besoins perçus.

Phase 2 (expérimentation) : introduction d'un dispositif pédagogique expérimental, sous la forme d'un matériel à visée inclusive centré sur l'encodage en français pour des classes ordinaires de 3-4H.

Phase 3 (recueil final) : Réalisation d'un second entretien semi-directif, permettant de recueillir des données post-expérimentation afin d'analyser l'appropriation du dispositif, ses effets perçus sur les pratiques enseignantes et sur les apprentissages des élèves, ainsi que les éventuelles évolutions des représentations.

6.2.3. Population et échantillonnage

Le choix des profils des personnes interviewées est déterminant pour garantir la pertinence des données recueillies. Dans une méthodologie d'étude de cas qualitative, la représentativité statistique n'est pas l'objectif. C'est la richesse et la profondeur de l'analyse qui priment.

Participants : Deux entretiens semi-directifs ont été réalisés avec chacun des 3 participants : deux enseignantes régulières et un enseignant spécialisé, qui est aussi le chercheur.

Critères de sélection : aucun critère de degré d'enseignement, d'années d'expérience ou de formations en enseignement spécialisé n'a été retenu.

Contexte : La recherche se déroule au sein d'une entité scolaire située à Bienne, où exerce également le chercheur. Les enseignants interrogés travaillent tous en 3-4H et collaborent régulièrement avec celui-ci dans l'enseignement du français, discipline à laquelle se rattache le matériel à visée inclusive utilisé. Cette proximité professionnelle facilite l'accès au terrain ainsi que la mise en œuvre du dispositif.

6.2.4 Limites de la recherche

Cette recherche comporte certaines limites liées à la méthodologie choisie, fondée sur une étude de cas :

Taille et homogénéité de l'échantillon : Le nombre restreint de participantes (deux enseignantes) aux profils relativement similaires et partageant une perception globalement positive de l'inclusion scolaire, ne permet pas d'examiner les effets du matériel différencié auprès d'enseignants plus réticents à l'égard d'une école inclusive. L'intégration de points de

vue divergents aurait pourtant permis d'enrichir l'analyse, notamment en ce qui concerne l'impact du dispositif et les éventuelles évolutions de perspective.

Spécificité du contexte : Le contexte spécifique aux écoles biennoises et le travail en double degré systématique en 3/4H marqué par le travail systématique en double degré (3/4H) et la transition vers les cycles élémentaires (1-4H) suite à la fermeture des classes d'introduction, constitue un environnement unique. Si l'enseignement à degrés multiples existe ailleurs, cette configuration locale limite la transférabilité directe des résultats à d'autres établissements ne vivant pas cette même mutation structurelle.

Biais liés à l'implication du chercheur : Comme évoqué précédemment, l'implication directe du chercheur dans le dispositif étudié présente des risques de manque de distance critique. Les relations professionnelles préexistantes avec les participants peuvent également influencer leurs discours (biais de désirabilité sociale) la double casquette (d'enseignant / chercheur) rend difficile le maintien d'une posture neutre, notamment dans la collecte et l'analyse des données. Une attention particulière a donc été portée à la réflexivité afin de garantir la rigueur et la validité de l'analyse.

Ces éléments limitent la généralisation des résultats, mais restent cohérents avec une démarche qualitative à visée compréhensive, où l'objectif est la profondeur de l'analyse plutôt que l'extension statistique.

6.2.5 Analyse des données

Les entretiens menés ont été retranscrits, puis codés afin d'identifier des catégories récurrentes en lien avec les objectifs de recherche. L'analyse s'est réalisée par une méthode abductive, combinant une approche inductive (émergence de thèmes à partir des données) avec des hypothèses et des ancrages théoriques préexistants.

Pour renforcer la validité de la recherche, une analyse comparative des données avant et après l'expérimentation a été réalisée. Les verbatims issus des entretiens ont fait l'objet d'une légère reformulation visant à en améliorer la lisibilité (suppression des hésitations, répétitions ou mots parasites tels que « ouais », « bin », etc.), sans jamais en modifier le sens initial ni l'intention des participants.

Les données recueillies ont ensuite été analysées autour de cinq thématiques :

1. Les représentations de l'inclusion scolaire des personnes interviewées, de leurs visions idéales et réelles ainsi que le rôle des enseignants dans une école pour tous. Les différentes pratiques réalisées actuellement pour y parvenir et les éventuels obstacles et les besoins sont abordés.
2. L'appropriation du matériel pédagogique différencié est abordée afin de mettre en évidence la façon dont il a été perçu, comment les participants l'ont pris en main, éventuellement modifié ou organisé dans la classe.
3. Les effets du matériel sur les élèves en classe et les enseignants qui l'ont expérimenté.
4. L'évolution des pratiques professionnelles que l'expérimentation du matériel a eue sur le métier d'enseignant en général et sur les représentations d'une école inclusive.
5. Enfin, la dernière catégorie regroupera les perspectives possibles de ce dispositif en y abordant les aspects positifs, les limites, les conditions nécessaires et la transférabilité d'une telle démarche à plus grande échelle.

Ces verbatims ont finalement été mis en lien avec le cadre théorique de la problématique et les nouveaux thèmes qui ont émergés, permettant de construire une interprétation nuancée et étayée du cas étudié.

7. Résultats et analyse des données

Dans un premier temps, les résultats sont présentés à travers les 5 thématiques présentées précédemment et illustrées par des verbatims provenant des entretiens menés. Chaque thématique est divisée en sous catégories permettant un regroupement plus précis et une lecture plus simple. La dénomination « enseignant » au masculin est retenue afin de garantir l'anonymat des propos.

7.1 Représentations de l'inclusion scolaire

Cette première rubrique traite des différentes représentations de l'inclusion scolaire chez les participants lors des premiers entretiens réalisés avant l'expérimentation du matériel différencié.

7.1.1 Définitions de l'inclusion scolaire	
Enseignant 1	« C'est vraiment de pouvoir permettre à l'élève de se développer à son rythme. » « Il y a tout un éventail de profils et qu'on donne aussi plus de chance aux élèves de réussir [...] et puis qu'il y ait aussi de l'entraide entre les élèves. »
Enseignant 2	« Pour moi, c'est d'intégrer tous les enfants dans une classe ordinaire, quelles que soient leurs besoins [...] donc vraiment prendre chaque enfant comme il est et puis l'intégrer dans la classe ordinaire. » « Je pense que l'objectif ce serait qu'eux-mêmes ne se sentent pas différents [...] pour pas les stigmatiser et aussi de faire en sorte qu'ils puissent progresser comme les autres. »
Enseignant 3	« C'est que la plupart des élèves soient dans la même classe, puissent participer et réussir les mêmes objectifs » « Proposer plusieurs niveaux pour que chaque élève puisse réussir les objectifs que l'on travaille en classe. »
7.1.2 Rôle de l'enseignant	
Enseignant 1	« C'est de proposer des activités déjà différenciées et puis laisser aux élèves [...] le choix de choisir l'activité qui leur correspond à un moment donné. »
Enseignant 2	« L'enseignant est là pour justement accompagner au mieux tous les enfants. Donc il devrait proposer différentes manières de travailler, [...] atteindre le même objectif, mais en passant par des chemins différents. »
Enseignant 3	« Accepter aussi les capacités de chaque élève [...] on ne peut pas tous leur faire faire la même chose. »
7.1.3 Représentation de la différenciation	
Enseignant 1	« J'essaye de différencier quand j'ai des idées et le temps de le faire. » / « Faire en sorte qu'ils arrivent quand même à faire comme les autres en adaptant certaines choses. » / « Proposer des activités différenciées et [...] laisser aux élèves le choix de choisir l'activité qui leur correspond. »
Enseignant 2	« L'enseignant est là pour [...] proposer différentes manières de travailler, [...] atteindre le même objectif, mais en passant par des chemins différents. »
Enseignant 3	« Proposer plusieurs niveaux pour que chaque élève puisse réussir. » / « On ne peut pas tous leur faire faire la même chose. »
7.1.4 Pratiques actuelles	
Enseignant 1	« Généralement, les moyens d'enseignement [...] et comme complément des activités que je trouve sur internet ou que je fais moi-même. [...] Quand je vois qu'on a beaucoup travaillé un élément et que j'ai l'impression qu'ils n'ont pas encore bien compris [...] Parfois, je passe certains exercices et quand je vois qu'il

	y a des difficultés sur un exercice ou un élément, là je vais voir sur Internet s'ils ont des ateliers, des choses comme en rapport avec le thème. »
Enseignant 2	« Je me base quand même sur les MERs [...] je prépare moi aussi des ateliers » « J'ai l'impression que les MERs ne sont pas assez approfondies, que les notions sont vite vues et je trouve que c'est quand même important de les revoir plusieurs fois et de pouvoir les entraîner. Et là, je trouve qu'il manque ça. Donc c'est pour ça que j'apporte aussi plus de matériel. »
Enseignant 3	« Différenciation et puis des adaptations plus individuelles. »
7.1.5 Obstacles	
Enseignant 1	« Si je différenciais tous mes exercices, je pourrais passer 1 h de préparation pour 45 minutes de leçon. »
Enseignant 2	« Ça peut être aussi le stress, le manque de ressources, dans le sens où je me dis que je ne me sens peut-être pas à 100 % formée là-dessus. » « C'est toujours au niveau de la charge de travail qui est quand même assez conséquente. »
Enseignant 3	« Une incapacité, [...] des connaissances que moi je n'avais pas. Et puis aussi de trouver quels besoins il avait réellement. » « Une inclusion serait possible avec un autre spécialiste qui est sur place ou plus proche »
7.1.6 Rapport à l'inclusion scolaire	
Enseignant 1	« Tout au début, avant d'avoir de l'expérience, je trouvais que c'était une bonne idée, surtout après le côté théorique de la HEP qui dit que ça aide les enfants qui s'entraident. Mais j'ai l'impression que. On passe plus de temps à développer des exercices simplifiés pour ceux qui ont des problématiques et donc on met un peu de côté ceux qui ont beaucoup d'avance. »
Enseignant 2	« Actuellement pas vraiment. [...] c'est aussi par rapport à mes années d'enseignement [...] J'ai envie justement de pouvoir. [...] j'ai l'impression d'être perdue parfois, de ne pas savoir comment m'y prendre.
Enseignant 3	« Avec le principe, je suis très à l'aise. [...] les cours en formation de pédagogie spécialisée remettent quand même des priorités [...] je la vois plus comme un idéal qu'une contrainte. »

Tableau 1: Thématique 1: Représentations de l'inclusion scolaire

7.1.1 Définitions de l'inclusion scolaire

7.1.1 Définitions de l'inclusion scolaire	
Enseignant 1	« C'est vraiment de pouvoir permettre à l'élève de se développer à son rythme. » « Il y a tout un éventail de profils et qu'on donne aussi plus de chance aux élèves de réussir [...] et puis qu'il y ait aussi de l'entraide entre les élèves. »
Enseignant 2	« Pour moi, c'est d'intégrer tous les enfants dans une classe ordinaire, quelles que soient leurs besoins [...] donc vraiment prendre chaque enfant comme il est et puis l'intégrer dans la classe ordinaire. » « Je pense que l'objectif ce serait qu'eux-mêmes ne se sentent pas différents [...] pour pas les stigmatiser et aussi de faire en sorte qu'ils puissent progresser comme les autres. »
Enseignant 3	« C'est que la plupart des élèves soient dans la même classe, puissent participer et réussir les mêmes objectifs »

	« Proposer plusieurs niveaux pour que chaque élève puisse réussir les objectifs que l'on travaille en classe. »
--	---

Tableau 2: Thématique 1.1: Définitions de l'inclusion scolaire

La comparaison des verbatims met en évidence des représentations complémentaires mais nuancées de l'inclusion scolaire, qui traduisent différentes entrées dans la notion.

L'enseignant 1 propose une définition davantage orientée vers les processus d'apprentissage et le développement de l'élève. L'inclusion est associée à la prise en compte de la diversité des profils et à la possibilité pour chacun de progresser à son rythme. Il introduit également la dimension d'entraide entre pairs, ce qui inscrit l'inclusion dans une dynamique collective et interactive. Cette conception est donc plus centrée sur l'élève et sur la création d'une communauté.

Chez l'enseignant 2, l'inclusion est définie avant tout comme un principe d'intégration et d'équité sociale. L'accent est mis sur l'accueil de tous les élèves dans la classe ordinaire, indépendamment de leurs besoins, ainsi que sur la nécessité d'éviter toute forme de stigmatisation. Cette vision renvoie à une conception plutôt éthique et normative de l'inclusion, centrée sur les valeurs d'égalité et de reconnaissance des différences.

Dans le dernier entretien, l'expression « la plupart » suggère une inclusion partielle en laissant entendre que certains enfants pourraient rester à l'écart. Sa mise en œuvre apparaît de manière plus implicite et se traduit principalement par la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

Ici, l'inclusion est envisagée à travers des modalités concrètes d'enseignement, ce qui renvoie à une approche plus pragmatique et opérationnelle sans définir d'autres notions précises.

La complémentarité de ces 3 positions montre que l'inclusion scolaire ne se réduit pas à une seule définition, mais qu'elle se construit à l'intersection de représentations, de valeurs, de finalités éducatives et de pratiques professionnelles.

7.1.2 Rôle de l'enseignant

7.1.2 Rôle de l'enseignant	
Enseignant 1	« C'est de proposer des activités déjà différenciées et puis laisser aux élèves [...] le choix de choisir l'activité qui leur correspond à un moment donné. »
Enseignant 2	« L'enseignant est là pour justement accompagner au mieux tous les enfants. Donc il devrait proposer différentes manières de travailler, [...] atteindre le même objectif, mais en passant par des chemins différents. »
Enseignant 3	« Accepter aussi les capacités de chaque élève [...] on ne peut pas tous leur faire faire la même chose. »

Tableau 3: Thématique 1.2: Rôle de l'enseignant

Les propos mettent en évidence une conception globalement convergente du rôle de l'enseignant dans une école inclusive, bien que nuancée selon les participants. Tout d'abord, la place de l'élève dans ses apprentissages est soulignée en insistant sur la nécessité de proposer des activités différenciées tout en laissant une marge de choix. Ensuite, son accompagnement tout au long du processus en permettant à tous les élèves d'atteindre des objectifs communs en proposant des chemins différenciés. Finalement, le rôle de l'enseignant est abordé de manière plus pragmatique et réaliste, centré sur la gestion de l'hétérogénéité

Ces verbatims mettent en évidence un consensus autour de certains principes de l'école inclusive, ainsi qu'une identification claire du rôle de l'enseignant dans ce cadre. Celui-ci est

majoritairement envisagé comme un acteur devant adapter ses pratiques, proposer des démarches différenciées et accompagner l'ensemble des élèves dans leurs apprentissages.

7.1.3 Représentation de la différenciation

7.1.3 Représentation de la différenciation	
Enseignant 1	« J'essaie de différencier quand j'ai des idées et le temps de le faire. » / « Faire en sorte qu'ils arrivent quand même à faire comme les autres en adaptant certaines choses. » / « Proposer des activités différenciées et [...] laisser aux élèves le choix de choisir l'activité qui leur correspond. »
Enseignant 2	« L'enseignant est là pour [...] proposer différentes manières de travailler, [...] atteindre le même objectif, mais en passant par des chemins différents. »
Enseignant 3	« proposer plusieurs niveaux pour que chaque élève puisse réussir. » / « On ne peut pas tous leur faire faire la même chose. »

Tableau 4: Thématique 1.3: Représentations de la différenciation

Pour l'enseignant 1, la différenciation est perçue comme souhaitable mais contrainte car elle demande une masse de travail conséquente et certaines connaissances pour sa mise en œuvre. La réduction de la charge de travail est citée comme une adaptation possible tout comme les notions d'individualisation et d'autonomie.

L'enseignant 2 voit la différenciation comme une diversification des démarches vers un objectif commun une adaptation pour une garantir une certaine équité entre les élèves.

L'enseignant 3 souligne une variation des niveaux de difficultés et une nécessité face à l'hétérogénéité.

La diversité de ces représentations démontre une certaine adhésion au principe de différenciation et au rôle « adaptatif » que doit avoir l'enseignant même si ces intentions restent parfois difficiles à concrétiser. Granger et Dubé (2015), soulignent que les enseignants, bien que confrontés à des exigences croissantes en termes de différenciation, se sentent « peu outillés » et continuent majoritairement à mobiliser des pratiques traditionnelles, intégrant encore peu les changements prescrits. Cela démontre bien que le rôle de l'enseignant inclusif est déjà conceptualisé mais pas toujours opérationnalisé, ce qui souligne l'importance de l'enseignant-ressource pour faciliter cette mise en pratique concrète.

Cet écart entre les intentions pédagogiques et leur opérationnalisation met en évidence la pertinence de dispositifs concrets, tels que le matériel pédagogique différencié, pour soutenir les enseignants dans la mise en œuvre effective de pratiques inclusives.

7.1.4 Pratiques actuelles

7.1.4 Pratiques actuelles	
Enseignant 1	« Généralement, les moyens d'enseignement [...] et comme complément des activités que je trouve sur internet ou que je fais moi-même. [...] Quand je vois qu'on a beaucoup travaillé un élément et que j'ai l'impression qu'ils n'ont pas encore bien compris [...] Parfois, je passe certains exercices et quand je vois qu'il y a des difficultés sur un exercice ou un élément, là je vais voir sur Internet s'ils ont des ateliers, des choses comme en rapport avec le thème. »
Enseignant 2	« Je me base quand même sur les MERs [...] je prépare moi aussi des ateliers » « J'ai l'impression que les MERs ne sont pas assez approfondies, que les notions sont vite vues et je trouve que c'est quand même important de les revoir plusieurs fois et de pouvoir les entraîner. Et là, je trouve qu'il manque ça. Donc c'est pour ça que j'apporte aussi plus de matériel. »
Enseignant 3	« Différenciation et puis des adaptations plus individuelles. »

Tableau 5: Thématique 1.4: Pratiques actuelles

Les propos recueillis mettent en évidence un recours central aux moyens d'enseignement officiels, complétés par des ressources tirées d'internet ou créés par les enseignants eux-mêmes. Ces derniers adaptent leur pratique en fonction des besoins observés chez les élèves, notamment en proposant des activités supplémentaires lorsque certaines notions ne sont pas suffisamment maîtrisées. Ils soulignent toutefois certaines limites des supports existants, jugés parfois trop peu approfondis ou insuffisamment adaptés à la diversité des rythmes d'apprentissage. Dans ce contexte, la différenciation repose en grande partie sur des initiatives individuelles, impliquant la création d'ateliers et d'adaptations spécifiques, ce qui peut s'avérer chronophage et peu structuré. Ces constats mettent ainsi en évidence le besoin de disposer d'un matériel pédagogique différencié, directement mobilisable en classe, permettant de soutenir les enseignants dans la prise en compte de l'hétérogénéité tout en allégeant la charge de préparation.

7.1.5 Obstacles

7.1.5 Obstacles	
Enseignant 1	« Si je différenciais tous mes exercices, je pourrais passer 1 h de préparation pour 45 minutes de leçon. »
Enseignant 2	« Ça peut être aussi le stress, le manque de ressources, dans le sens où je me dis que je ne me sens peut-être pas à 100 % formée là-dessus. » « C'est toujours au niveau de la charge de travail qui est quand même assez conséquente. »
Enseignant 3	« Une incapacité, [...] des connaissances que moi je n'avais pas. Et puis aussi de trouver quels besoins il avait réellement. » « Une inclusion serait possible avec un autre spécialiste qui est sur place ou plus proche »

Tableau 6: Thématique 1.5: Obstacles

Les obstacles relevés lors des entretiens concernent plusieurs contraintes d'ordre professionnelles, organisationnelles ou personnelles.

La charge de travail conséquente et le temps disponible semblent être un frein central à la mise en œuvre d'une école inclusive. La différenciation est perçue comme une solution mais également comme une contrainte, chronophage, où un déséquilibre entre le temps disponible et les exigences de l'inclusion est identifié ce qui rend difficile une application systématique. Une attention particulière est à souligner car les participants pourraient être qualifiés d'enseignants « intégratifs » ou « plutôt intégratifs » ce qui, selon Ramel et Doudin (2009), les expose à un risque plus élevé d'épuisement professionnel que les enseignants plutôt « séparatifs ».

Le manque de formation et de compétences est cité plusieurs fois, ce qui révèle un sentiment d'insécurité professionnelle, lié à un manque de formation spécifique. L'inclusion est perçue comme nécessitant des compétences particulières que les enseignants estiment ne pas maîtriser pleinement. Lesar et al. (1997) affirmaient déjà que « les cours de trois heures en éducation spécialisée ont démontré leur inefficacité. Préparer les enseignants à l'inclusion demande des compétences, des habiletés et des connaissances supplémentaires qui doivent être intégrées dans les programmes réguliers de formation des maîtres. » (Traduction libre, p.205)

Cette phrase montre que dégager du temps pour les enseignants ne suffit pas et que la mise en œuvre de l'inclusion demande également des connaissances spécifiques trop peu présentes dans les formations initiales. La mise à disposition d'un matériel différencié aurait le potentiel de diminuer la charge de travail en augmentant les compétences.

En lien avec ce sentiment « d'incompétences », un enseignant relève la difficulté à identifier les besoins des élèves. Cela apparaît comme un enjeu complexe, nécessitant des savoirs, et des compétences d'observation et d'analyse. Cette difficulté peut freiner la mise en place d'adaptations pertinentes.

Ils soulignent aussi un manque de ressource et de soutien dans leur pratique quotidienne et un besoin d'accompagnement et de collaboration. L'inclusion est perçue comme difficile à porter au quotidien et nécessiterait la présence de spécialistes (logopédistes, psychologues, médecins, ...) plus disponibles qui interviendraient aussi auprès des élèves mais de manière plus fréquente. Au-delà des aspects techniques, l'inclusion génère une charge émotionnelle, liée à la pression de répondre aux besoins de tous les élèves. Un enseignant met en évidence le stress que cela peut générer, bien que cela ne semble pas atteindre un seuil critique actuellement. En revanche, il est important de surveiller le côté émotionnel car ce facteur peut impacter l'engagement dans des pratiques inclusives.

7.1.6 Rapport à l'inclusion scolaire

7.1.6 Rapport à l'inclusion scolaire	
Enseignant 1	« Tout au début, avant d'avoir de l'expérience, je trouvais que c'était une bonne idée, surtout après le côté théorique de la HEP qui dit que ça aide les enfants qui s'entraident. Mais j'ai l'impression qu'on passe plus de temps à développer des exercices simplifiés pour ceux qui ont des problématiques et donc on met un peu de côté ceux qui ont beaucoup d'avance. »
Enseignant 2	« Actuellement pas vraiment. [...] c'est aussi par rapport à mes années d'enseignement [...] J'ai envie justement de pouvoir. [...] j'ai l'impression d'être perdue parfois, de ne pas savoir comment m'y prendre.
Enseignant 3	« Avec le principe, je suis très à l'aise. [...] les cours en formation de pédagogie spécialisée remettent quand même des priorités [...] je la vois plus comme un idéal qu'une contrainte. »

Tableau 7: Thématique 1.6: Rapport à l'inclusion scolaire

L'analyse des verbatims met en évidence des rapports différenciés à l'inclusion scolaire, oscillant entre adhésion au principe, mise en tension avec la réalité de terrain et sentiment d'incertitude professionnelle.

Chez l'enseignant 1, le discours traduit une évolution du positionnement, passant d'une adhésion initiale, fondée sur des apports théoriques, à une posture plus nuancée, influencée par l'expérience. Si l'inclusion est perçue positivement sur le plan conceptuel, sa mise en œuvre soulève des tensions pédagogiques, notamment en lien avec la différenciation et au fait que les meilleurs élèves ont tendance à être délaissés au profit des « moins bons élèves ».

L'enseignant 2 exprime quant à lui un rapport plus fragile à l'inclusion, marqué par un sentiment de malaise et d'insécurité professionnelle. Ce positionnement traduit une difficulté à se sentir compétent face aux exigences de l'inclusion, en lien avec un manque d'expérience et de repères. L'inclusion est ici perçue non pas comme un rejet de principe, mais comme une pratique difficile à maîtriser, générant un sentiment de désorientation.

À l'inverse, l'enseignant 3 adopte une posture plutôt positive, caractérisée par une adhésion forte au principe de l'inclusion. Ce discours, influencé par la formation en pédagogie spécialisée, témoigne d'une vision plus stabilisée et assumée de l'inclusion, envisagée comme une finalité éducative à atteindre plutôt que comme une contrainte.

Ces verbatims mettent en évidence une tension centrale entre idéal inclusif et réalité des pratiques, certains enseignants se trouvant en difficulté pour traduire cet idéal en actions concrètes. Ces propos soulignent ainsi l'importance de dispositifs de soutien, notamment sous

forme d'outils pédagogiques adaptés, pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre effective de l'inclusion.

7.2 Appropriation du matériel pédagogique

Cette rubrique débute par un état des lieux concernant le rôle potentiel d'un matériel pédagogique dans le but de favoriser des pratiques inclusives. Les verbatims sélectionnés pour cette sous-catégorie sont tirés des premiers entretiens réalisés.

La suite de cette thématique reprend des verbatims des seconds entretiens menés après l'expérimentation du matériel afin d'identifier sa prise en main et les modifications apportées pour améliorer le dispositif.

7.2.1 Rôle du matériel	
Enseignant 1	« Dans tous les cas, si du matériel est mis à disposition ça pourrait aider à favoriser l'inclusion. [...] Pour moi, il faudrait quand même que ça suive plus ou moins des exercices du MER ou des choses qui sont abordées dans le MER et pas des trucs, rien à voir. [...] Quelque chose qui soit un peu clés en main. » « Je pense que j'oserais tester plus de choses. »
Enseignant 2	« Je pense que de juste proposer du matériel, ça ne suffit pas. Enfin, il faut vraiment un réel accompagnement. Après tout dépend aussi de quel type d'élève tu as. »
Enseignant 3	« L'idée c'est vraiment pour avoir un modèle. Et puis peut être de se s'inspirer de certaines pratiques pédagogiques qu'on pourrait dire inclusives, qui sont validées et qu'on pourrait transposer en classe. » « Je ne suis pas sûr que ça peut influencer vraiment la présence d'un élève, mais en tout cas, ça donne de nouveau une piste d'action et on se sent peut-être moins démunis. [...] ça pourrait me donner des idées. » « J'ai l'impression qu'il faut quand même avoir une ouverture d'esprit de base pour changer sa pratique. J'ai l'impression que le matériel seul ne peut pas. »
7.2.2 Prise en main	
Enseignant 1	« C'était très facile. Les élèves ont très vite compris aussi comment faire. »
Enseignant 2	« C'est très intuitif [...] les élèves ont aussi directement compris. »
Enseignant 3	« Là, ça a été évidemment assez facile [...] j'avais déjà testé. »
7.2.3 Temps de préparation	
Enseignant 1	« Non, c'est assez clé en main. »
Enseignant 2	« Pas trop besoin de gros temps de préparation. »
Enseignant 3	-
7.2.4 Modifications	
Enseignant 1	« Je l'ai utilisé tel quel. J'ai juste adapté à qui je donnais [...] selon les besoins. » « Au début j'ai fait par deux [...] après j'ai fait des groupes de un »
Enseignant 2	« On l'a utilisé tel quel avec quelques adaptations en cours de route. » / « On a dû ajouter directement l'image avec le mot [...] ça permettait aux élèves de directement voir combien il y avait de lettres dans le mot »
Enseignant 3	« Je l'ai adapté en cours de route [...] j'ai ajouté les corrigés, des aides avec les sons complexes, un moyen de savoir en combien de lettres le mot s'écrit »
7.2.5 Flexibilité	
Enseignant 1	« Je pouvais vraiment cibler [...] mettre des mots très faciles [...] pour les élèves qui ont plus de difficultés. »

Enseignant 2	« Tu as fini le niveau un, tu peux faire le niveau deux [...] pour ceux qui étaient avancés. »
Enseignant 3	« Ça permet d’avoir un retour [...] et d’améliorer le matériel [...] voir que ce n’est pas figé. »

Tableau 8: Thématique 2: Appropriation du matériel pédagogique

Les propos mettent en évidence que le matériel pédagogique inclusif est perçu comme un levier potentiel de transformation des pratiques, tout en étant conditionné par certaines limites et conditions d’accompagnement.

Tout d’abord, les enseignants considèrent que la mise à disposition d’un matériel adapté peut faciliter la mise en œuvre de l’inclusion, à condition qu’il soit cohérent avec les supports institutionnels existants. L’importance de suivre la planification des MERS officiels est soulignée ; le matériel devrait donc s’intégrer dans les pratiques ordinaires pour être réellement utilisable. Par ailleurs, son caractère « clé en main » est identifié comme un atout majeur, permettant de réduire la charge de travail de préparation et de rendre les pratiques inclusives plus accessibles.

Ensuite, le matériel apparaît comme un facteur de développement professionnel, en encourageant les enseignants à expérimenter davantage et de manière plus sécurisante.

Cependant, les propos nuancent ce potentiel en soulignant que le matériel, à lui seul, ne suffit pas. Cette idée met en évidence que l’efficacité du dispositif dépend également de conditions externes, telles que la formation, le soutien, le contexte de classe ainsi que l’ouverture d’esprit et la volonté des enseignants à modifier leurs pratiques pédagogiques. Le matériel s’inscrit donc dans un ensemble de dispositifs complémentaires nécessaires à la mise en œuvre de l’inclusion.

L’analyse des entretiens met en évidence une prise en main globalement rapide et aisée du matériel pédagogique proposé. Les enseignants soulignent son caractère intuitif, nécessitant peu d’explications et pouvant être utilisé presque immédiatement, tant par eux-mêmes que par les élèves. Cette accessibilité apparaît comme un facteur facilitant son intégration dans les pratiques de classe. Par ailleurs, l’appropriation du matériel ne se limite pas à une utilisation telle quelle, mais s’inscrit dans un processus d’adaptation progressive. Les enseignants ajustent le dispositif en fonction des besoins des élèves, en modifiant certains éléments ou en différenciant son utilisation selon les profils sans surcharge majeure. Cette flexibilité favorise une appropriation active du matériel, qui est perçu comme évolutif et perfectible. Ainsi, la combinaison d’une prise en main simple et d’une possibilité de propositions d’améliorations semble constituer un facilitateur à l’intégration effective du matériel dans les pratiques enseignantes.

7.3 Les effets du matériel

Le tableau ci-dessous regroupe les propos concernant les effets que l’utilisation du matériel a eu sur les élèves et sur les participants. Cela concerne également les seconds entretiens menés après l’expérimentation.

7.3.1 Les effets sur les élèves	
Enseignant 1	« J’ai vu aussi plus de questions sur les sons [...] réfléchir à c’est quoi le mot. » / « J’ai l’impression qu’ils ont un peu plus ouvert les yeux là-dessus. » « C’était un peu challengeant pour tous les élèves [...] je pouvais vraiment cibler. »
Enseignant 2	« Ils aimaient bien et ils étaient assez motivés. »

	« Avec le corrigé [...] ils peuvent voir par eux-mêmes les erreurs qu'ils ont faites. » / « Les élèves ont aussi eu de la facilité à l'utiliser. »
Enseignant 3	« On pouvait faire une plus petite partie dans le code et ensuite profiter de l'atelier qui les motivait quand même plus. » « Je ne pense pas qu'il impacte la présence et l'acceptation. Par contre, la participation pour la motivation et le fait rentrer dans la tâche, Oui, clairement. Et puis la réussite. On voit que certains élèves arrivaient à écrire ces mots via ces étiquettes et ce matériel, alors que la même tâche dans le cahier code où il faut écrire, retrouver avec des images, rendait tout plus compliqué. Et puis là, on voit qu'ils réussissent aussi, ils ont ce sentiment de réussite via cet atelier. Donc je pense que oui, ça change clairement les critères de participation et de réussite ».
7.3.2 Les effets sur les enseignants	
Enseignant 1	« Je pouvais vraiment cibler [...] mettre des mots très faciles [...] ou plus difficiles. » « Je pouvais vraiment voir ce qu'ils arrivent à faire, ce qu'ils n'arrivent pas à faire. »
Enseignant 2	« Moi je n'ai pas dû trop intervenir. » / « c'était une leçon assez tranquille où je n'étais pas trop sollicitée, mais du coup, ça me permettait vraiment de circuler pour voir vraiment ce qu'il faisait [...] je pouvais vraiment observer ce qu'ils faisaient. » « Si on confronte des élèves à besoins particuliers à des exercices qui ne sont pas adaptés à eux, on va les voir d'une certaine manière. Si ton matériel est adapté à eux, tu vas aussi dire : ah mais c'est super en fait ce qu'ils arrivent à faire. »
Enseignant 3	« On a le temps de s'occuper des élèves à besoins particuliers. [...] Ça dégage du temps. » « Ça fait déjà une différenciation comme ça. » « Ça permet d'avoir un retour [...] et d'améliorer le matériel. »

Tableau 9: Thématique 3: Les effets du matériel

Les entretiens soulignent plusieurs effets positifs de l'utilisation du matériel pédagogique sur les élèves. Tout d'abord, celui-ci semble favoriser l'engagement et la motivation, les élèves manifestant un intérêt marqué pour l'activité et s'y impliquent activement. L'initiation semble favorisée également par l'accessibilité du matériel.

Par ailleurs, des effets sont observés sur les apprentissages, notamment en ce qui concerne la compréhension et la réflexion sur les sons et la construction des mots, les élèves étant amenés à se questionner davantage et à développer des stratégies.

Le matériel contribue également à renforcer l'autonomie, en particulier grâce à la possibilité d'autocorrection, permettant aux élèves d'identifier eux-mêmes leurs erreurs sans dépendre systématiquement de l'enseignant.

Enfin, sa flexibilité permet de s'adapter aux différents niveaux et besoins, rendant les activités accessibles à l'ensemble des élèves et favorisant ainsi une participation et une réussite plus large.

Ces éléments montrent que le dispositif agit à la fois sur les apprentissages et sur les conditions d'apprentissage. En reprenant les 4 critères de Farrell P. (2004), la participation et la réussite des élèves sont favorisées par ce dispositif d'apprentissage ce qui permet de soutenir qu'il aide à mettre en place des pratiques pédagogiques à visée inclusive.

Les participants évoquent des effets positifs sur leur pratique durant l'utilisation du matériel comme une gestion de classe globalement facilitée avec moins de sollicitations de la part des élèves. Cette posture plus en retrait permet de guider les élèves et de faciliter les observations. Il est ainsi possible de mieux connaître ses élèves et de cibler leurs besoins plus précisément ce qui permet de leur proposer une tâche se situant dans leur zone de proche développement. Ainsi, le dispositif ne se limite pas à un outil pour les élèves, mais agit également comme un levier de transformation des pratiques enseignantes et des conditions de travail en contexte inclusif.

7.4 L'évolution des pratiques

Cette quatrième thématique traite des nouvelles pratiques que l'utilisation du matériel pédagogique a permis de réaliser et des changements de représentations de l'inclusion scolaire que ce dernier a engendré sur les participants.

7.4.1 Nouvelles pratiques	
Enseignant 1	« Je pouvais vraiment cibler » / « Je pouvais vraiment voir ce qu'ils arrivent à faire, ce qu'ils n'arrivent pas à faire. »
Enseignant 2	« Moi, je n'ai pas dû trop intervenir. » / « Je pouvais vraiment observer ce qu'ils faisaient. »
Enseignant 3	« Ça dégage du temps. » « Ça fait déjà une différenciation comme ça. »
7.4.2 Nouvelles représentations de l'inclusion	
Enseignant 1	« Et après ajouter justement ce genre d'ateliers là, je vois que ça fonctionne bien. »
Enseignant 2	« Le matériel est vraiment adapté aux besoins de chaque élève. »
Enseignant 3	

Tableau 10: Thématique 4: L'évolution des pratiques

7.4.1 Nouvelles pratiques

L'analyse des entretiens met en évidence une transformation significative des pratiques enseignantes entre la phase précédant l'expérimentation et celle qui la suit. Avant la mise en place du matériel, les enseignants évoquent des pratiques de différenciation déjà présentes, mais souvent limitées, ponctuelles et fortement dépendantes du temps disponible. La différenciation apparaît alors davantage comme une intention pédagogique contrainte par la charge de travail et la gestion complexe des différents rythmes de travail que comme une pratique systématisée. Après l'expérimentation, les discours témoignent d'une évolution vers des pratiques plus concrètes et structurées. Les enseignants décrivent la capacité et la possibilité de cibler les besoins des élèves, d'ajuster les activités en fonction de la zone de proche développement des élèves et à diversifier les modalités de travail, notamment en alternant les formes de travail. Cette évolution se traduit également par une plus grande souplesse dans l'organisation pédagogique, en expérimentant et en ajustant le dispositif en fonction des observations réalisées en classe.

Par ailleurs, le matériel semble favoriser un changement de la posture enseignante. Les enseignants interviennent moins directement et adoptent davantage une position d'observation et d'accompagnement, rendue possible par l'autonomie des élèves dans l'utilisation du dispositif pédagogique. Cette posture est également décrite comme plus agréable par les participants.

Ainsi, le passage de la phase « avant » à la phase « après » met en évidence une évolution de la différenciation principalement déclarative à une différenciation effectivement mise en œuvre. Le matériel pédagogique apparaît dès lors comme un levier facilitant l’opérationnalisation de pratiques inclusives, en réduisant certaines contraintes et en soutenant une certaine flexibilité dans l’organisation des leçons.

7.4.2 Nouvelles représentations de l’inclusion

Dans les premiers entretiens, les participants avaient une représentation plutôt favorable à l’inclusion scolaire, semblaient adhérer au principe et la voyaient en tout cas comme souhaitable. Ils exprimaient certains obstacles et freins comme une surcharge de travail, un sentiment d’être « perdu » ou pas encore bien formé ainsi que la difficulté de différencier tout le temps et d’identifier précisément les besoins des élèves. L’inclusion semblait conceptualisée et valorisée, mais perçue comme difficile à mettre en œuvre.

Dans les seconds entretiens, les difficultés globales citées auparavant sont moins présents dans le discours et une focalisation sur l’action concrète est relevée avec comme exemples une différenciation effective, une identification des besoins rendue possible et une participation de tous les élèves.

Il n’y a pas forcément de changement explicite dans les représentations et les définitions de l’inclusion, mais plutôt une modification de rapport à l’inclusion qui semble plus concrète, accessible et expérimentable.

Ce qui évolue davantage avec l’expérimentation du matériel concerne plutôt le sentiment d’efficacité avec une capacité d’agir qui remplace certains doutes évoqués dans les premiers entretiens. La perception d’une certaine faisabilité de l’inclusion moyennant certaines conditions qui rend un principe lointain d’un coup plus proche et concret et le passage à l’action, en transformant les intentions par des pratiques effectives.

7.5 Les perspectives

7.5.1 Transférabilité	
Enseignant 1	« Ça m'a donné aussi des idées de potentiellement faire encore des ateliers par rapport à ça pour l'année prochaine. » « De le faire via un outil numérique. »
Enseignant 2	« Cette histoire de différencier. Ça m’a donné l’idée de différencier un même atelier et utiliser les codes couleurs. » « Ça motive à différencier certains matériels, même si c'est beaucoup de travail, mais sur le moment tu gagnes quand même du temps. »
Enseignant 3	« Ça valide l'idée que je m'étais faite, que j'avais avant. » « On va certainement continuer encore l'année prochaine, il y aura des nouvelles choses qui vont venir et puis on améliorera tout ça; j'ai l'impression, ça me paraît déjà être une bonne base. » « [...] le présenter un peu comme j'ai fait à mes collègues [...] on a une rubrique teams avec des partages de pratiques [...] des éditions HEP qui diffusent du matériel [...] »
7.5.2 Profils d’enseignants	
Enseignant 1	« Je pense tout autant débutants qu’expérimentés parce qu’il est bien adapté. »
Enseignant 2	« Je pense à tous. [...] Pourquoi un enseignant ne voudrait pas l'utiliser? Tu as du matériel clé en main adapté à chaque élève. » « Si tu as un enseignant qui refuse le travail en atelier par exemple. Tu fais la même chose en fiche. »

Enseignant 3	« Il faut du travail en amont. [...] Il faut peut-être avoir l'habitude du travail en atelier. »
7.5.3 Améliorations proposées	
Enseignant 1	« La police d'écriture [...] corriger les petits sachets. Qu'il y en ait plusieurs du même niveau. » « Je ne sais pas si en début d'année ça aurait aussi bien fonctionné. »
Enseignant 2	« Pour une prochaine fois [...] préparer plusieurs sachets avec les mêmes niveaux. »
Enseignant 3	« La première série imaginée, ce sont des syllabes, donc difficile de les représenter avec une image. Donc je pourrais le faire avec un dictaphone. Tu vois, on te dicte des syllabes et tu dois mettre les lettres. »
7.5.4 Conditions	
Enseignant 1	« Si je continue d'être fourni, avec grand plaisir. »
Enseignant 2	« Si je pouvais l'intégrer à ce plan, ce serait encore mieux. »
Enseignant 3	« Faire que ça touche d'autres axes du français aussi. Lier ça dans une séquence plus complète. »

Tableau 11: Thématique 5: Les perspectives

7.5.1 Transférabilité

7.5.1 Transférabilité	
Enseignant 1	« Ça m'a donné aussi des idées de potentiellement faire encore des ateliers par rapport à ça pour l'année prochaine. » « De le faire via un outil numérique. »
Enseignant 2	« Cette histoire de différencier. Ça m'a donné l'idée de différencier un même atelier et utiliser les codes couleurs. » « Ça motive à différencier certains matériels, même si c'est beaucoup de travail, mais sur le moment tu gagnes quand même du temps. »
Enseignant 3	« Ça valide l'idée que je m'étais faite, que j'avais avant. » « On va certainement continuer encore l'année prochaine, il y aura des nouvelles choses qui vont venir et puis on améliorera tout ; j'ai l'impression, ça me paraît déjà être une bonne base. » « [...] le présenter un peu comme j'ai fait à mes collègues [...] on a une rubrique teams avec des partages de pratiques [...] des éditions HEP qui diffusent du matériel [...] »

Tableau 12: Thématique 5.1: Transférabilité

L'analyse des verbatims met en évidence des perspectives largement positives quant à la poursuite et à la diffusion du matériel pédagogique expérimenté. Tout d'abord, les enseignants expriment une volonté de réutilisation et de prolongement du dispositif, en envisageant son intégration dans leurs pratiques futures. Par ailleurs, les enseignants évoquent une dynamique d'amélioration continue, soulignant que le matériel peut évoluer et être enrichi au fil du temps. Comme expliqué précédemment, les verbatims mettent également en évidence une validation des représentations initiales, le matériel venant confirmer certaines intuitions professionnelles quant au rôle du matériel à visée inclusive. Ce point est particulièrement intéressant, car il montre que l'expérimentation ne transforme pas uniquement les pratiques, mais renforce également le sentiment de pertinence des démarches inclusives.

Ce matériel différencié peut également constituer un modèle pour la conception d'autres activités à niveaux multiples. Il offre ainsi un cadre de référence sur lequel s'appuyer et s'inspirer pour faire évoluer et enrichir les pratiques pédagogiques, notamment en lien avec la différenciation pédagogique.

Enfin, une dimension essentielle d'un travail en équipe concerne la volonté de partager ce matériel avec d'autres enseignants. Ces éléments témoignent d'une ouverture vers une diffusion au sein de la communauté professionnelle, inscrivant le dispositif dans une logique de collaboration et de mutualisation des ressources.

7.5.2 Profils d'enseignants

7.5.2 Profils d'enseignants	
Enseignant 1	« Je pense tout autant débutants qu'expérimentés parce qu'il est bien adapté. »
Enseignant 2	« Je pense à tous. [...] Pourquoi un enseignant ne voudrait pas l'utiliser? Tu as du matériel clé en main adapté à chaque élève. » « Si tu as un enseignant qui refuse le travail en atelier par exemple. Tu fais la même chose en fiche. »
Enseignant 3	« Il faut du travail en amont. [...] Il faut peut-être avoir l'habitude du travail en atelier. »

Tableau 13: Thématique 5.2: Profils d'enseignants

Les participants considèrent que le dispositif est accessible à un large éventail de profils, indépendamment du niveau d'expérience, des pratiques pédagogiques exercées ou de la vision personnelle de l'inclusion scolaire.

Cette perception repose notamment sur le caractère « clé en main » du matériel, qui facilite son appropriation et le rend directement mobilisable en classe. Le dispositif est ainsi envisagé comme un outil susceptible de soutenir aussi bien des enseignants novices, en leur offrant un cadre structurant, que des enseignants expérimentés, en enrichissant leurs pratiques existantes. Cependant, cette accessibilité est nuancée par l'évocation de certaines compétences préalables. Les enseignants soulignent en effet la nécessité d'un travail en amont pour fabriquer ce matériel, ainsi que d'une certaine familiarité avec le travail en ateliers. Un autre enseignant relève que cet atelier peut aussi bien se faire sous forme de fiche dans le cas où un enseignant ne se sentirait pas assez à l'aise avec le travail sous forme d'ateliers. Bien que le matériel soit perçu comme accessible, ces remarques suggèrent que son utilisation efficace repose aussi sur des conditions pédagogiques et organisationnelles préexistantes.

7.5.3 Améliorations proposées

7.5.3 Améliorations proposées	
Enseignant 1	« La police d'écriture [...] corriger les petits sachets. Qu'il y en ait plusieurs du même niveau. » « Je ne sais pas si en début d'année ça aurait aussi bien fonctionné. »
Enseignant 2	« Pour une prochaine fois [...] préparer plusieurs sachets avec les mêmes niveaux.» « Si je le mets en libre-service, on va dire en ateliers, ma question, c'est comment faire pour que tel et tel élève sachent quelle série prendre. »
Enseignant 3	« La première série imaginée, ce sont des syllabes, donc difficile de les représenter avec une image. Donc je pourrais le faire avec un dictaphone. Tu vois, on te dicte des syllabes et tu dois mettre les lettres. » « Faire que ça touche d'autres axes du français aussi. Lier ça dans une séquence plus complète. »

Tableau 14: Thématique 5.3: Améliorations proposées

Les verbatims mettent en évidence une réflexion critique des enseignants quant aux conditions d'utilisation et aux possibilités d'évolution du matériel pédagogique. Tout d'abord, certains

propos soulignent l'importance du moment d'introduction du dispositif, l'un des enseignants s'interroge sur son efficacité en début d'année avec des nouveaux élèves qui arrivent en 3H au lieu d'une utilisation à partir du deuxième semestre comme cela a été le cas dans ce travail de recherche. L'idée de proposer une première série avec des syllabes données à l'aide d'un dictaphone apparaît comme pertinente pour débiter l'année scolaire en utilisant ce matériel.

Des améliorations d'ordre organisationnel sont également proposées pour faciliter l'utilisation de ce matériel en classe ordinaire avec une vingtaine d'élèves. Notamment en ce qui concerne la gestion du matériel en classe en proposant plusieurs séries identiques et à intégrer ces ateliers au quotidien pour que chaque élève puisse savoir quelle série utiliser et cela, si possible, de manière autonome et sans ajouter une charge de travail trop grande à l'enseignant régulier.

7.5.4 Conditions

7.5.4 Conditions	
Enseignant 1	« Si je continue d'être fourni, avec grand plaisir. »
Enseignant 2	« Si je pouvais l'intégrer à ce plan, ce serait encore mieux. »
Enseignant 3	« Faire que ça touche d'autres axes du français aussi. Lier ça dans une séquence plus complète. »

Tableau 15: Thématique 5.4: Conditions

Les propos retenus indiquent que la réutilisation du matériel pédagogique est conditionnée par plusieurs facteurs liés à son intégration dans les pratiques existantes et à sa disponibilité. Tout d'abord, la question de la répartition du travail pour fabriquer ce matériel pour une année complète et la problématique sous-jacente de la charge de travail apparaît naturellement comme un élément déterminant et à organiser pour la rentrée scolaire prochaine.

Les enseignants expriment la nécessité d'inscrire le matériel dans une planification pédagogique structurée en l'intégrant au plan de la semaine afin que le dispositif s'insère dans la pratique quotidienne.

Cette remarque montre que la réutilisation du dispositif est facilitée lorsqu'il s'articule avec les outils de planification déjà en place, suggérant l'importance de son alignement avec les pratiques ordinaires de l'enseignant.

Enfin, des propos mettent en évidence la volonté d'élargir et d'intégrer le matériel dans des séquences d'apprentissage plus globales, ce qui traduit un passage d'une utilisation ponctuelle à une intégration plus systémique, où le matériel s'inscrit dans une progression cohérente et couvre différents axes du français. Cette perspective peut favoriser la pertinence du matériel et l'aider aussi à s'insérer dans les pratiques quotidiennes des enseignants.

8. Discussion des résultats

Cette partie s'appuie sur les constats issus des cinq thématiques précédemment définies afin d'en dégager les principaux enseignements de cette étude de cas. Ces éléments ont été analysés à l'aide du cadre théorique et des nouvelles thématiques qui ont émergées au cours de la recherche. L'objectif est de mettre en relation ces différents résultats afin de répondre à la question de recherche et de statuer sur la validation des hypothèses.

8.1 Synthèse

Les résultats de cette recherche confirment ce constat : avant l'expérimentation, l'inclusion est perçue comme un idéal souhaitable, mais difficilement réalisable en raison de contraintes liées au temps, aux ressources et aux compétences. Toutefois, l'introduction d'un matériel pédagogique différencié semble contribuer à réduire cet écart, en offrant un support concret permettant d'opérationnaliser la différenciation en classe. Cette évolution ne se traduit pas par une redéfinition explicite de l'inclusion, mais par une transformation du rapport qu'entretiennent les enseignants avec celle-ci, marquée par un renforcement du sentiment d'efficacité et une perception accrue de sa faisabilité. Ainsi, ces résultats soutiennent l'idée que le développement de pratiques inclusives ne dépend pas uniquement des représentations des enseignants, mais également des outils et des conditions qui leur permettent d'agir.

8.1.2 Les interprétations de l'inclusion, Kronenberg (2021)

Définitions de l'inclusion scolaire	
Enseignant 1	« C'est vraiment de pouvoir permettre à l'élève de se développer à son rythme. » « Il y a tout un éventail de profils et qu'on donne aussi plus de chance aux élèves de réussir [...] et puis qu'il y ait aussi de l'entraide entre les élèves. » Inclusion > Intégration
Enseignant 2	« Pour moi, c'est d'intégrer tous les enfants dans une classe ordinaire, quelles que soient leurs besoins [...] donc vraiment prendre chaque enfant comme il est et puis l'intégrer dans la classe ordinaire. » « Je pense que l'objectif ce serait qu'eux-mêmes ne se sentent pas différents [...] pour pas les stigmatiser et aussi de faire en sorte qu'ils puissent progresser comme les autres. » Intégration = Intégration
Enseignant 3	« C'est que la plupart des élèves soient dans la même classe, puissent participer et réussir les mêmes objectifs » « Proposer plusieurs niveaux pour que chaque élève puisse réussir les objectifs que l'on travaille en classe. » Inclusion > Intégration

Tableau 16: Interprétations de l'inclusion par les participants, Kronenberg (2021)

Kronenberg (2021) relevait les deux interprétations possibles de l'inclusion avec d'un côté la vision modérée « inclusion = intégration » et celle plus radicale « inclusion > intégration ». En parcourant les verbatims du sous-thème « définitions de l'inclusion scolaire », les propos des enseignants 1 et 3 mettent en avant la nécessité d'adapter le système aux besoins des élèves en reconnaissant la diversité et en mettant en place de la différenciation pédagogique. Ils semblent donc adhérer à la vision « inclusion > intégration ». Pour l'enseignant 2, l'objectif principal semble rester l'adaptation de l'élève au cadre scolaire existant, notamment à travers l'idée de « faire comme les autres » moyennant quelques ajustements. La vision « intégration = inclusion » semble convenir davantage à cet enseignant.

Bien qu'une divergence dans les interprétations de l'inclusion scolaire soit observée entre les participants, on pourrait s'attendre à ce qu'elle se traduise par des différences marquées dans leurs propos tout au long de l'analyse, permettant de distinguer clairement deux types de visions. Toutefois, ce n'est pas le cas : cette divergence demeure anecdotique et ne semble pas influencer de manière significative les résultats de la recherche. Cette conclusion doit néanmoins être interprétée avec prudence, compte tenu de la taille restreinte de l'échantillon.

8.1.3 Les 7 principes de Sailor (1991) et les 4 critères de Farrell (2004)

Afin d'approfondir l'analyse des résultats, les propos recueillis lors des entretiens ont été mis en relation avec les 7 principes de l'école inclusive de Sailor (1991). Cette mise en perspective permet de dépasser une lecture descriptive des données en les inscrivant dans un cadre théorique structurant. Chaque principe proposé par Sailor (1991) a été mis en relation avec un ou plusieurs critères de Farrell (2004), en fonction des effets observables qu'il permet de produire. Le tableau ci-dessous présente ainsi une synthèse des verbatims les plus significatifs, associés à chacun des principes, ainsi que leur interprétation. Il offre une lecture transversale des données et met en évidence la manière dont les enseignants s'approprient ces principes dans leurs pratiques, tout en révélant les écarts existants entre les intentions exprimées et leur mise en œuvre effective en contexte de classe.

Principe	Verbatims	Analyse
1. Permettre l'accès et la participation Critère(s) de Farrell : Présence + participation	« Ils étaient assez motivés » ² « Ils peuvent voir par eux-mêmes les erreurs qu'ils ont faites » ² « Je vois que ça a quand même des impacts sur la participation » ³	- Le matériel pédagogique favorise l'initiation et l'engagement dans la tâche. - L'autocorrection renforce l'autonomie.
2. Mettre en valeur la diversité Critère(s) de Farrell : Acceptation	« Il y a tout un éventail de profils. » ¹ « Prendre chaque enfant comme il est. » ²	- La diversité est reconnue comme inhérente à un groupe classe. - Elle semble être perçue davantage comme un constat qu'une ressource à valoriser.
3. Assurer décisions et adaptations à un niveau local Critère(s) de Farrell : Participation + réussite	« Je l'ai adapté en cours de route » ³	- Des décisions pédagogiques sont prises en fonction des besoins observés. - Ces adaptations témoignent d'une volonté d'ajustements en contexte réel.
4. Mettre en œuvre une structure adaptée d'allocations de ressources Critère(s) de Farrell : Participation + réussite	« Il faudrait être deux » ² « Une inclusion serait possible avec un autre spécialiste » ³	- L'inclusion est perçue comme dépendante de ressources supplémentaire.
5. Marier pédagogie et besoins des élèves Critère(s) de Farrell :	« Proposer différentes manières de travailler [...] atteindre le même objectif » ²	- Des intentions de différenciation pédagogique sont exprimées.

Réussite	« Proposer plusieurs niveaux pour que chaque élève puisse réussir » ³	- Besoin d'outils concrets pour la mise en œuvre.
6. Fournir programmes et services adéquats Critère(s) de Farrell : Participation + réussite	« Je me base quand même sur les MERs [...] je prépare moi aussi des ateliers » ² « Je vais voir sur Internet s'ils ont des ateliers » ¹	- Pratiques pédagogiques basées sur les MERs. - Perception d'un manque d'adéquation des supports pour mettre en place de la différenciation pédagogique.
7. Collaborer pour des résultats à impact global Critère(s) de Farrell : Acceptation + participation + réussite	« Il y avait toujours une enseignante spécialisée avec moi » ² « On a une rubrique Teams avec des partages de pratiques » ³	- Levier essentiel pour soutenir l'inclusion. - Mutualisation des ressources permet de mieux répondre aux besoins des élèves, même si elle est encore peu structurée.

Tableau 17: Tableau : Analyse des entretiens selon les 7 principes de l'école inclusive, Sailor (1991) et les critères de Farrell P. (2004)

L'analyse présentée dans le tableau met en évidence la manière dont les principes de l'école inclusive se traduisent concrètement dans les discours des enseignants. Elle confirme les résultats développés précédemment, en montrant que ces principes sont globalement intégrés sur le plan des représentations, mais qu'ils sont mis en œuvre de manière inégale dans les pratiques. En effet, les dimensions liées à l'accès, à la participation et à la réussite apparaissent comme les plus opérationnalisées, notamment grâce à l'introduction du matériel pédagogique différencié, qui favorise l'engagement des élèves et soutient leur autonomie. À l'inverse, d'autres principes, tels que la valorisation de la diversité ou la collaboration à large échelle, restent davantage à l'état d'intention ou dépendent de facteurs externes, comme la disponibilité des ressources ou l'organisation institutionnelle.

Le tableau ne constitue donc pas uniquement une synthèse descriptive des entretiens, mais vient renforcer l'analyse en montrant que le développement de pratiques inclusives repose autant sur les représentations des enseignants que sur les conditions concrètes qui leur permettent d'agir. Il permet également de mettre en exergue les principes qui mériteraient d'être améliorés.

Les sept principes de l'école inclusive peuvent être mis en relation avec les critères proposés par Farrell (2004). Les principes définissent les conditions et les leviers nécessaires qui dépendent des enseignants pour la mise en œuvre de l'inclusion, alors que les critères de Farrell constituent plutôt les effets observables du point de vue des élèves. Par exemple, les principes liés à l'accès, à l'adaptation des pratiques et à la mise à disposition de ressources contribuent directement à favoriser la participation et la réussite, tandis que la valorisation de la diversité et la collaboration entre acteurs soutiennent davantage la dimension d'acceptation. Ainsi, ces deux cadres apparaissent complémentaires : les principes décrivent les moyens d'action à disposition des enseignants, tandis que les critères de Farrell permettent d'en évaluer l'impact concret. En résumé, les principes décrivent ce que les enseignants doivent faire, et les critères de Farrell montrent ce que les élèves vivent.

Dans le cadre de cette recherche, le matériel pédagogique différencié semble précisément agir comme un levier facilitant la mise en œuvre de ces principes, en contribuant notamment à renforcer la participation et la réussite des élèves.

8.1.4 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Les résultats de cette recherche mettent en évidence que l'introduction d'un matériel pédagogique différencié ne se limite pas à un soutien logistique des pratiques, mais participe également à transformer le rapport des enseignants à leur capacité d'agir en contexte inclusif. En effet, si les entretiens réalisés avant l'expérimentation révèlent un sentiment d'incertitude, voire de se sentir « perdu » face aux exigences de l'inclusion, les seconds entretiens montrent une évolution vers une posture plus assurée, caractérisée par une meilleure capacité à différencier, à observer les élèves et à adapter les activités en fonction de leurs besoins. Le matériel apparaît ainsi comme un levier permettant de réduire le sentiment d'impuissance initialement exprimé, en offrant des pistes d'action concrètes et directement mobilisables en classe. Cette évolution renvoie au concept de sentiment d'efficacité personnelle, défini par Albert Bandura en 1997 et reformulé par Masson (2024), comme la croyance d'un individu en sa capacité à organiser et à réaliser les actions nécessaires pour atteindre un objectif donné. En ce sens, les enseignants développent progressivement la perception qu'ils sont en mesure d'influencer positivement les apprentissages de leurs élèves, y compris dans un contexte marqué par l'hétérogénéité.

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle constitue un cadre pertinent pour analyser l'évolution des pratiques enseignantes en contexte inclusif. Il désigne la croyance qu'un individu entretient quant à sa capacité à organiser et à mettre en œuvre les actions nécessaires pour atteindre des objectifs spécifiques. Dans le domaine de l'éducation, ce sentiment influence fortement les pratiques pédagogiques, l'engagement professionnel ainsi que la persévérance face aux difficultés. Les enseignants ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle sont davantage enclins à expérimenter de nouvelles approches, à s'adapter aux besoins des élèves et à persévérer face aux obstacles, tandis qu'un faible sentiment d'efficacité peut engendrer évitement, stress ou rigidité dans les pratiques. Dans le cadre d'une école qui se veut à visée inclusive, ce concept prend une importance particulière, dans la mesure où la gestion de l'hétérogénéité et la mise en œuvre de la différenciation exigent des ajustements constants. Ainsi, au-delà des connaissances théoriques ou des prescriptions institutionnelles, la capacité des enseignants à mettre en œuvre des pratiques inclusives dépend largement de leur sentiment de compétence à agir. Les résultats de cette recherche suggèrent que la mise à disposition d'outils pédagogiques concrets, tels que le matériel différencié expérimenté, peut contribuer à renforcer ce sentiment d'efficacité en offrant des situations de réussite, en facilitant la prise de décision pédagogique et en réduisant l'incertitude face à la diversité des élèves. Masson (2024), en citant Albert Bandura, dit que pour aimer la réussite, il faut l'avoir goûtée et que si une personne est en réussite sur une tâche, elle s'investira d'autant plus lorsque cette dernière se représentera. Ce passage résume en quelques mots ce que cette recherche souhaite mettre en avant.

Dans ce mémoire, les participants semblent être de nature plutôt « inclusif », comme évoqué précédemment, ce qui n'est pas le cas de tous les enseignants. Il serait dès lors pertinent d'identifier des pistes d'action permettant d'accompagner les enseignants émettant des réserves ou se déclarant opposés aux principes de l'inclusion scolaire. Il peut être supposé que ces réticences relèvent moins d'un refus des principes de l'école inclusive que d'un sentiment de compétence insuffisant, susceptible de freiner leur engagement dans des pratiques inclusives. Une autre phrase tirée de l'article de Masson (2024, p.34) où l'on retrouve le côté « béhavioriste » de Bandura semble pertinente pour aborder cette problématique : « Pour un

formateur, un manager, un animateur, si l'on veut que ses collaborateurs, ses équipes soient motivés, il convient de commencer à les mettre en réussite. »

Ce propos pourrait s'adresser à une direction d'école et à un enseignant-ressource sous forme de piste d'action et permet d'éclairer les résistances de certains enseignants face à l'école inclusive. En effet, le refus ou les réticences observées ne relèvent pas nécessairement d'une opposition aux valeurs de l'inclusion, mais peuvent s'expliquer par un faible sentiment d'efficacité personnelle. Lorsqu'ils sont confrontés à des situations perçues comme trop complexes, comme la gestion de l'hétérogénéité, une différenciation constante ou un manque de ressources par exemple, les enseignants peuvent accumuler des expériences d'échec ou d'impuissance. Dans ce contexte, l'inclusion apparaît non pas comme un objectif atteignable, mais comme une contrainte supplémentaire, générant stress, désengagement, voire aversion. C'est pourquoi proposer des dispositifs concrets permettant des réussites rapides, comme du matériel pédagogique différencié, peut favoriser un sentiment de compétence et restaurer progressivement la motivation à s'engager dans des pratiques inclusives. Ainsi, dans la logique de Bandura, l'adhésion à l'inclusion ne dépend pas uniquement des convictions des enseignants, mais aussi des conditions qui leur permettent d'expérimenter des situations de réussite dans leur pratique professionnelle.

Les résultats de cette recherche peuvent être liés au concept de sentiment d'efficacité personnelle développé par Albert Bandura (1997), ainsi qu'aux travaux de Doudin et Ramel (2009) sur l'école inclusive. En effet, ces derniers mettent en évidence un décalage entre les prescriptions institutionnelles en faveur de l'inclusion et les conditions concrètes de leur mise en œuvre, générant chez les enseignants un sentiment d'insécurité, voire de malaise professionnel. Ainsi, ces résultats suggèrent que le développement de pratiques inclusives ne dépend pas uniquement de l'adhésion aux principes ou des prescriptions institutionnelles, mais également du renforcement du sentiment de compétence des enseignants, lequel peut être soutenu par des dispositifs pédagogiques adaptés et un accompagnement adéquat.

8.1.5 Le besoin d'intégration dans les pratiques quotidiennes

Les participants évoquent à plusieurs reprises, tant dans les entretiens réalisés avant qu'après l'expérimentation, l'importance de s'appuyer sur la planification des moyens d'enseignement officiels et d'inscrire les pratiques dans le cadre du quotidien de la classe. Cette préoccupation rejoint les travaux de Goigoux, Renaud et Roux-Baron (2021), qui écrivaient la phrase suivante : « Il faut aussi qu'ils puissent s'intégrer sans trop de bouleversements dans les conditions d'exercice ordinaire des maîtres débutants ou chevronnés. ». Cette convergence vient ainsi appuyer les constats relevés par les participants.

8.2 Validation de la question de recherche et des hypothèses

La question de recherche visait à déterminer dans quelle mesure l'utilisation d'un matériel pédagogique différencié influence le regard des enseignants sur l'inclusion scolaire, au regard des critères de présence, d'acceptation, de participation et de réussite définis par Farrell (2004). Un codage structuré selon les quatre critères de l'inclusion a permis d'identifier des indicateurs récurrents dans les discours des enseignants afin de valider ou d'invalidier les hypothèses. Les résultats mettent en évidence un impact différencié selon les critères de l'inclusion.

8.2.1 Hypothèses 1 : La présence

Hypothèse 1	
Présence : La mise à disposition d'un matériel différencié favoriserait le maintien de tous les élèves, y compris ceux à besoins particuliers, dans l'activité commune, limitant ainsi les situations d'exclusion ou de retrait temporaire.	
Enseignant 1	« Je n'ai pas encore eu l'expérience d'avoir des cas aussi graves où vraiment ils étaient rejetés de la classe comme ça. »
Enseignant 2	« Si demain on accueille un enfant aveugle, le matériel ne suffit pas. On peut lui proposer du matériel pour qu'il touche, mais il lui faut quand même un accompagnement. Le matériel seul, pour moi, ça ne suffit pas. »
Enseignant 3	« Je ne pense pas que ce matériel impacte les deux premiers critères »

Tableau 18: Validation de l'hypothèse 1 : La présence

Les données recueillies ne permettent pas de confirmer l'hypothèse selon laquelle le matériel pédagogique différencié favoriserait le maintien des élèves dans la classe. En effet, la question de la présence ne semble pas constituer un enjeu central pour les enseignants interrogés, celle-ci apparaissant comme déjà acquise dans le contexte étudié. L'absence d'expériences concrètes d'exclusion d'élèves en classe ordinaire contribue probablement à expliquer que ce critère ne soit pas perçu comme prioritaire.

Par ailleurs, l'évocation de situations hypothétiques met en évidence que le matériel, à lui seul, ne suffit pas à garantir le maintien dans la classe lorsque la présence d'un élève est remise en question, notamment en raison de besoins d'accompagnement spécifiques que le matériel ne peut combler. Enfin, l'un des participants indique explicitement que le dispositif n'a pas d'impact sur cette dimension, ce qui vient renforcer l'idée d'une influence limitée du matériel sur le critère de présence.

8.2.2 Hypothèse 2 : L'acceptation

Hypothèse 2	
Acceptation : L'usage d'un support commun, bien que différencié dans ses modalités d'exploitation, contribuerait à renforcer le sentiment d'appartenance au groupe classe. L'élève à besoins particuliers pourrait alors être davantage perçu comme un membre à part entière de la communauté d'apprentissage.	
Enseignant 1	« Je n'avais pas vraiment un regard spécial sur un élève dans cette situation. Et donc je n'ai pas l'impression que ça a beaucoup changé. » « Pour les élèves qui ont plus de difficultés ou ceux qui arrivaient déjà bien, on a pu donner aussi le matériel qui allait déjà aux 4H. Et c'était aussi challengeant pour eux à ce niveau-là. »
Enseignant 2	« Ils (les élèves BEP) aimaient bien aussi. Donc ça, ça aide aussi à motiver. [...] et puis ils s'aidaient » « Ceux qui avançaient plus rapidement, ils pouvaient faire plusieurs niveaux, alors que ceux qui étaient plus lents, ils en faisaient un. » <i>Question : « Est ce que là tu as trouvé stigmatisant qu'ils (les élèves BEP) ne fassent pas la même série? »</i>

	« Non. [...] Peut être que ça passe inaperçu. » « Tu n'es pas tout le temps sur eux. Et puis ils ne sont pas là à poser plein de questions. » « Si on confronte des élèves à besoins particuliers à des exercices qui ne sont pas du tout adaptés à eux, on va les voir d'une certaine manière. Si ton matériel est adapté à eux, tu vas aussi dire ah mais c'est super en fait ce qu'ils arrivent à faire. » « Je sais très bien que par exemple des exercices que je propose à certains élèves, ce n'est pas de sa faute s'il n'y arrive pas dans le sens que c'est aussi ce que moi je lui propose. » « Si tu as du matériel adapté, ça me rendrait fier de voir qu'ils réussissent, de voir qu'ils progressent. »
Enseignant 3	« Je ne pense pas que ce matériel impacte les deux premiers critères » « Ça se voit moins... les autres élèves se rendent aussi moins compte. »

Tableau 19: Validation de l'hypothèse 2: L'acceptation

L'hypothèse relative à l'acceptation est partiellement validée. Le matériel pédagogique différencié semble contribuer à atténuer la stigmatisation des élèves à besoins particuliers et à faire évoluer, dans une certaine mesure, le regard des enseignants. Toutefois, ces effets demeurent indirects et ne s'accompagnent pas d'une transformation explicite du sentiment d'appartenance au groupe classe.

Comme précédemment, l'absence de situations dans lesquelles l'acceptation d'un élève serait réellement remise en question peut également expliquer que ce critère ne soit pas perçu comme prioritaire par les enseignants interrogés. Néanmoins, certains éléments suggèrent un impact du dispositif : le matériel a permis à des élèves d'atteindre un niveau de réussite inattendu, leur donnant ainsi la possibilité de réaliser des tâches similaires à celles de leurs pairs, ce qui contribue à réduire les phénomènes de stigmatisation.

Par ailleurs, un enseignant souligne que proposer du matériel adapté peut modifier la perception d'un élève habituellement en difficulté, ce qui rejoint le critère d'acceptation. Cette évolution s'accompagne d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques, l'enseignant 2 n'attribue pas les difficultés rencontrées à l'élève, mais aux tâches proposées. Ces propos renvoient au modèle du Processus de Production du Handicap (PPH) de Fougeyrollas et al. (1998) présenté dans l'introduction de ce mémoire. Cette réflexion suggère que l'acceptation repose en grande partie sur la posture professionnelle et les représentations des enseignants, davantage que sur le seul outil pédagogique.

Enfin, l'un des participants indique explicitement que le matériel n'a pas d'impact sur cette dimension, ce qui vient nuancer les résultats. Il serait dès lors pertinent d'explorer ce dispositif auprès d'enseignants pour lesquels la présence d'un élève en classe est davantage questionnée, afin d'en mesurer plus finement les effets sur le critère d'acceptation.

8.2.3 Hypothèse 3 : La participation

Hypothèse 3

Participation : Le matériel différencié permettrait un engagement actif de l'ensemble des élèves dans la tâche. En proposant des accès variés à un objectif commun, il rendrait l'hétérogénéité plus aisément gérable sur le plan pédagogique et pourrait ainsi atténuer certaines réticences initiales quant à la participation effective des élèves les plus fragiles.

Enseignant 1	« C'était aussi challengeant pour eux à ce niveau-là. On a fait en sorte qu'il n'y ait pas trop de différences pour que chacun doive vraiment réfléchir et que ça ne soit pas trop facile. »
Enseignant 2	« Ils aimaient bien et ils étaient assez motivés. » « Ils (les élèves BEP) aimaient bien aussi. Donc ça, ça aide aussi à motiver. [...] et puis il s'aidait »
Enseignant 3	« J'ai trouvé qu'ils étaient beaucoup plus motivés par rapport au cahier de code qu'on utilisait avant. » « Je ne pense pas que le matériel impacte les deux premiers critères. Par contre, la participation pour la motivation et le fait rentrer dans la tâche, Oui, clairement. » « Ça le motivait, il était capable d'entrer de lui-même dans le travail sans qu'on soit derrière. »

Tableau 20: Validation de l'hypothèse 3: La participation

L'hypothèse selon laquelle le matériel différencié favorise la participation des élèves est clairement validée. Les enseignants relèvent une augmentation notable de la motivation, une entrée facilitée dans la tâche ainsi qu'un engagement actif de l'ensemble des élèves, y compris ceux rencontrant des difficultés.

Cette dynamique positive peut toutefois être partiellement expliquée par la nature même du dispositif proposé, qui remplace en partie une activité plus traditionnelle réalisée dans un cahier. Le travail sous-forme d'atelier et le caractère plus interactif et manipulable du matériel semble ainsi renforcer l'intérêt des élèves, ce qui peut accentuer l'effet observé sur leur motivation.

En définitive, le matériel à visée inclusive apparaît comme un levier pertinent pour favoriser la participation des élèves, tout en invitant à considérer l'influence des modalités pédagogiques dans l'interprétation des résultats.

8.2.4 Hypothèse 4 : La réussite

Hypothèse 4 Réussite (<i>achievement</i>) : En offrant à chaque élève la possibilité d'atteindre des objectifs adaptés, le dispositif mettrait en évidence des progrès concrets. La visibilité accrue de ces réussites, souvent moins perceptibles dans un enseignement homogène, serait susceptible de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur adhésion à une démarche inclusive.	
Enseignant 1	« J'ai trouvé que c'était un peu challengeant pour tous les élèves. »
Enseignant 2	« Avec ces couleurs ça les (les élèves BEP) aide quand même bien. Je n'ai pas trop dû m'en occuper. » « Tu vas justement aussi l'encourager et dire bah voilà, regarde ce que tu as réussi à faire. Je pense que pour eux, c'est aussi valorisant. »
Enseignant 3	« Et puis, la réussite. On voit que certains élèves arrivent à écrire ces mots via ces étiquettes et ce matériel, alors que la même tâche dans le cahier code où il faut écrire, retrouver avec des images, trouver ce mot dans un texte... ça rendait tout plus compliqué. Et puis là, on voit qu'ils réussissent aussi, ils ont ce sentiment de réussite via cet atelier. Donc je pense que oui, ça change clairement les deux derniers critères. »

Tableau 21: Validation de l'hypothèse 4: La réussite

L'hypothèse relative à la réussite est également validée. Le matériel pédagogique différencié contribue à rendre les tâches accessibles à un plus grand nombre d'élèves et permet de mettre en évidence des progrès concrets, en particulier chez ceux rencontrant des difficultés. Il favorise ainsi la valorisation des élèves et participe au renforcement du sentiment d'efficacité des enseignants.

Toutefois, ce résultat doit être interprété avec prudence car la tâche proposée dans l'atelier est parfois plus simple que certains exercices du cahier de code, ce qui peut expliquer que des élèves initialement en situation d'échec parviennent ici à réussir. Cet aspect invite à nuancer l'analyse, dans la mesure où une simplification excessive des tâches relève davantage d'une modification des objectifs que d'une véritable différenciation pédagogique, ce qui limite la comparaison entre les situations.

Néanmoins, les verbatims recueillis permettent d'affirmer que la structuration du matériel en plusieurs niveaux et son caractère différencié constituent des leviers pertinents pour soutenir la réussite des élèves, en permettant une adaptation plus fine aux besoins de chacun.

Ces résultats rejoignent les tendances déjà observées dans l'analyse précédente, en montrant que le matériel pédagogique agit principalement sur les conditions d'engagement des élèves dans les apprentissages ainsi que sur leur capacité à atteindre des objectifs adaptés. Le codage vient ainsi renforcer l'idée que l'inclusion ne se joue pas uniquement dans la présence des élèves en classe, mais dans leur participation effective et leur accès à la réussite.

9. Conclusion

L'analyse transversale des résultats permet de répondre à la question de recherche initiale : l'utilisation d'un matériel pédagogique différencié influence significativement le regard des enseignants sur l'inclusion scolaire, mais cette influence est sélective. Elle ne se manifeste pas uniformément sur l'ensemble des critères de Farrell (2004), mais agit comme un levier puissant sur les dimensions dynamiques de l'apprentissage, à savoir la participation et la réussite.

La validation contrastée des hypothèses dessine un paysage nuancé de l'inclusion en contexte ordinaire. D'une part, les critères de présence et d'acceptation apparaissent comme des prérequis ou des dimensions structurelles qui ne sont pas directement modifiées par le seul usage d'un outil pédagogique. La présence des élèves à besoins particuliers (BEP) semble déjà acquise dans le contexte étudié, tandis que l'acceptation relève davantage d'une posture professionnelle et de représentations individuelles que d'une simple adaptation matérielle. D'autre part, les hypothèses relatives à la participation et à la réussite sont clairement validées. Le matériel différencié agit concrètement sur l'engagement des élèves dans la tâche et rend visible leurs progrès, transformant ainsi l'hétérogénéité de la classe d'une contrainte en une réalité pédagogique gérable.

Ce décalage entre les dimensions statiques (présence/acceptation) et dynamiques (participation/réussite) met en lumière un enseignement majeur de cette étude : l'inclusion ne se décrète pas uniquement par la présence physique de l'élève, mais se construit quotidiennement par sa capacité effective à apprendre et à réussir. Le matériel pédagogique différencié opère ici comme un tiers médiateur essentiel. En offrant des accès variés à un objectif commun, il permet aux enseignants de sortir d'une logique de « faire-faire » impossible pour entrer dans une logique de « faire-réussir ».

Cette dynamique de réussite impacte directement le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) des enseignants, tel que théorisé par Bandura. En expérimentant des situations où leurs élèves, y compris les plus fragiles, parviennent à surmonter des obstacles, les enseignants voient leur propre sentiment de compétence renforcé. Ce cercle vertueux est crucial : il suggère que les résistances à l'inclusion ne sont pas nécessairement idéologiques, mais souvent liées à un sentiment d'impuissance face à la complexité des besoins. Fournir des outils concrets permet ainsi de transformer l'inclusion d'un idéal abstrait et anxiogène en une pratique professionnelle sécurisante et épanouissante.

Enfin, cette recherche souligne l'importance d'ancrer les pratiques inclusives dans le quotidien de la classe, en s'appuyant sur les moyens d'enseignement officiels (MER) plutôt que de les considérer comme une surcharge externe. Comme le soulignent Goigoux et al. (2021), la durabilité des pratiques innovantes dépend de leur intégration fluide dans l'exercice ordinaire du métier.

9.1 Apports de la recherche

Sur le plan professionnel, ce travail a permis de développer une posture réflexive en interrogeant ses propres pratiques et en les confrontant à celles d'autres enseignants. La double posture d'enseignant et de chercheur a favorisé une meilleure compréhension des enjeux du terrain, ainsi qu'une prise de recul sur les limites et les possibilités d'action dans un contexte inclusif. Cette démarche a également permis d'approfondir les connaissances théoriques liées à l'inclusion scolaire et de mieux saisir ses origines et ses fondements, ainsi que les conditions nécessaires à sa mise en œuvre effective.

Enfin, la réalisation de ce mémoire professionnel a offert l'opportunité d'approfondir une problématique rencontrée en contexte de classe par l'équipe pédagogique, dans une perspective de recherche de solutions. Cette démarche réflexive a conduit à la conception du matériel présenté dans cette étude, aboutissant ainsi à la création d'un outil concret, réutilisable dans la pratique. En ce sens, ce travail a également constitué un levier pour répondre à une problématique de terrain, même si celle-ci aurait pu être traitée par des solutions potentiellement moins exigeantes en termes de temps et d'investissement.

9.2 Limites de la recherche

Cette recherche présente plusieurs limites liées à la méthodologie choisie. Le recours à une étude de cas, impliquant un nombre restreint de participants, ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants. De plus, les participants présentent des profils relativement proches et une vision globalement favorable à l'inclusion, ce qui limite la diversité des points de vue, notamment ceux d'enseignants plus réticents.

La position du chercheur, impliqué directement dans le dispositif étudié, peut également constituer un biais, tant dans la récolte que dans l'analyse des données. Par ailleurs, la durée limitée de l'expérimentation ne permet pas d'observer les effets du matériel sur le long terme. Enfin, le contexte spécifique des classes biennoises en double degré limite la transférabilité des résultats à d'autres contextes scolaires. Ces éléments invitent à interpréter les résultats avec prudence.

9.3 Prolongements

Les résultats de cette recherche ouvrent plusieurs perspectives de prolongement, tant sur le plan empirique que sur le plan professionnel.

D'un point de vue scientifique, l'élargissement de l'échantillon à des profils d'enseignants plus variés permettrait de renforcer la validité des résultats et d'affiner la compréhension des

conditions favorisant l'appropriation de dispositifs à visée inclusive. De même, une expérimentation inscrite dans la durée offrirait la possibilité d'analyser les effets du matériel sur le long terme, notamment en ce qui concerne la stabilisation des pratiques et leur intégration dans les routines professionnelles.

Sur le plan des pratiques, les résultats invitent à envisager le matériel non pas comme un outil isolé, mais comme un élément à intégrer dans un système pédagogique plus large. Son inscription dans une planification de français, en lien avec différents axes du Plan d'études romand, permettrait de renforcer sa cohérence didactique et son ancrage dans les pratiques ordinaires. Par ailleurs, la diffusion du dispositif au sein de l'entité scolaire, notamment à travers sa mise à disposition en libre-service et sa présentation aux équipes pédagogiques, pourrait favoriser des dynamiques de mutualisation et de collaboration, reconnues comme essentielles dans le développement de pratiques inclusives.

Enfin, la prise en compte du point de vue des élèves constitue une piste de recherche pertinente, dans la mesure où leur perception du dispositif permettrait d'évaluer plus finement ses effets sur l'engagement, la participation et le sentiment de réussite. Dans cette perspective, le matériel pourrait également être adapté à d'autres domaines disciplinaires ou à d'autres degrés scolaires, afin d'en examiner la transférabilité. Ces éléments confirment l'intérêt de poursuivre des recherches centrées sur les conditions concrètes permettant de soutenir les enseignants dans l'opérationnalisation de l'inclusion scolaire.

Références bibliographiques

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Making education for all inclusive: Where next? Prospects*, 38(1), 15–34. ([DOC](#)) [Making Education for All inclusive: where next](#)

Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 26-37.

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 87-96. Récupéré à <http://www.jstor.org/stable/41201649>

Armstrong, F. (2006). L'école inclusive: Qu'est-ce que c'est et comment la construire ? In R.M. Chevalier (coord.). *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants ?* Colloque international IUFM de l'académie de Créteil, 24-25-26 novembre (p. 73-81). Champigny-sur-Marne: Scérén-CRDP

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bildungstag. (s.d.). *Journée Suisse de l'Éducation 2025*. Consulté le 12 avril 2026, sur <https://bildungstag.ch/fr/>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (s.d.). *Français : Moyens d'enseignement romands*. <https://www.ciip.ch/Instruction-publique/Moyens-denseignement-romands/Francais>

Ducrey, F., & Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire : Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois*. Service de la recherche en éducation (SRED), Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.

Dumez, H. (2015). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les questions clés de la démarche compréhensive* (2e éd.). Vuibert.

Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5–19.

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

Fougeyrollas, P., R. Cloutier, H. Bergeron, J. Côté, G. Saint Michel (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. RIPPH/SCCIDIH.

Goigoux, R. (2016). *Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Retz.

Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques des professeurs expérimentés ? Dans B. Galand & M. Janosz (Éds.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp. 67-76). Presses universitaires de Louvain.

Granger, N. et Dubé, F. (2015). Définir la fonction d'enseignant-ressource dans le secondaire : une recherche-action formation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 121-136. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0121>.

Gremion, L. (2021). Intégration et inclusion scolaire : évolution des concepts.

Gremion, L. & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question. Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre*, 9, 159-176.

Hallée, Y., & Garneau, J. M. É. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140. <https://doi.org/10.7202/1059651ar>

Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse : Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du monitoring de l'éducation*. SEFRI & CDIP.

Lesar, S., Benner, S. M., Habel, J., & Coleman, J. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 204-220.

Mainardi, M., & Prud'homme, L. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck.

Masson, J. (2024). II. Albert Bandura. La théorie du sentiment d'efficacité personnelle. Dans P. Gilbert et É. Vayre. *Les grands auteurs en psychologie et le management* (p. 24-39). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.gilbe.2024.01.0024>.

Porter, G. L., & AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles : Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Fredericton, NB : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie, ACELF*, 39(2), 6-22.

Ragin, C. C., & Becker, H. S. (Eds.). (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.

Ragin, C., & Becker, H. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.

Ramel, S., & Doudin, P.-A. (2009). *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre*. Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.

Sailor, W. (1991, November/December). *The special education in the restructured school. Remedial and Special Education*, (Vol. 12, Issue 6).

SÖDER, M. (1981). *Les chemins de la participation*. Courrier de l'Unesco, N° spécial à l'occasion de l'année internationale des personnes en situation de handicap, 20-23

Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – *Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.

Sprenger-Charolles, L., & Gentaz, E. (s. d.). *Les 335 mots écrits réguliers*. CNRS. <https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/application/files/2014/9309/9622/LivretVocabulaire335motsreguliers.pdf>

Sprenger-Charolles, L., & Gentaz, E. (s. d.). *Les 1 000 mots écrits les plus fréquents*. CNRS. <https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/application/files/4614/9309/9633/LivretVocabulaire1000mots.pdf>

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>

Venet, M., Correa Molina, E. & Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.7202/1040660ar>

Vianin, P. (2009). Chapitre 4. *Le maintien des apprentissages. L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* (p. 145-174). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/l-aide-strategique-aux-eleves-en-difficulte--9782804106676-page-145?lang=fr>.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). *Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58–74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

Annexes

Guide d'entretien semi-directif 1

Thématique : Matériel pédagogique et développement de pratiques inclusives **Introduction à l'entretien (à dire à l'enseignant)**

Merci d'avoir accepté cet entretien.

Cet échange s'inscrit dans un travail de master en enseignement spécialisé et vise à mieux comprendre les pratiques enseignantes autour de l'école inclusive.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : je m'intéresse à votre expérience et à votre point de vue.

L'entretien est confidentiel et anonymisé.

1. Parcours et contexte professionnel

Objectif : situer le discours de l'enseignant

1. Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel ?
 - Depuis combien de temps enseignez-vous ?
 - À quel niveau / dans quel type de classe ?
 - Avez-vous déjà travaillé avec des élèves à besoins éducatifs particuliers ?
2. Comment gérez-vous l'hétérogénéité des élèves dans votre classe actuelle ?
 - En termes de besoins, de rythmes, de profils d'apprentissage
 - Difficultés scolaires, troubles, handicaps, diversité linguistique, etc.

2. Représentations de l'école inclusive

Objectif : comprendre les conceptions de l'inclusion

3. Quand on parle d'« école inclusive », qu'est-ce que cela évoque pour vous ?
 - Mots-clés, images, valeurs
 - Objectifs ou finalités
4. Selon vous, quel est le rôle de l'enseignant dans une école inclusive ?
 - Responsabilités
 - Limites perçues
5. Vous sentez-vous actuellement à l'aise avec ce que l'inclusion représente pour vous ?
 - Pourquoi ?

- Évolution de votre position au fil du temps ?

3. Pratiques pédagogiques actuelles

Objectif : identifier les pratiques déjà en place

6. Quelles pratiques mettez-vous en œuvre pour répondre aux besoins variés des élèves ?
 - Différenciation pédagogique
 - Adaptations ou aménagements
 - Travail en collaboration (collègues, spécialistes)
7. Qu'est-ce qui vous aide le plus à mettre en place ces pratiques ?
 - Formation
 - Expériences / échanges avec les collègues
 - Ressources disponibles
8. Qu'est-ce qui vous freine ou vous met en difficulté ?
 - Manque de temps
 - Manque de formation
 - Contraintes institutionnelles

4. Le matériel pédagogique

Objectif : explorer l'usage et la perception du matériel

9. Quel type de matériel pédagogique utilisez-vous actuellement ?
 - MERs
 - Matériel créé par vous-même
 - Supports utilisés
 - Matériel pédagogique spécialisé ?
10. Comment choisissez-vous ce matériel ?
 - En fonction de quels critères ?
 - Pour quels élèves ? Forme de travail ?
11. Avez-vous déjà utilisé du matériel spécifiquement pensé pour l'inclusion ?
 - Si oui : lequel ? Dans quel contexte ?

- Si non : pourquoi ?

5. Effet de la mise à disposition de matériel pour un usage inclusif

Objectif : répondre directement à la question de recherche

12. Pensez-vous que la mise à disposition de matériel pédagogique pour une visée inclusive peut encourager les enseignants à développer des pratiques plus inclusives ?

- Pourquoi ?
- À quelles conditions ?

13. Si vous aviez accès à davantage de matériel différencié :

- Qu'est-ce que cela changerait dans votre pratique ?
- Est-ce que cela vous inciterait à essayer de nouvelles approches ?

14. Le matériel peut modifier le regard porté sur les élèves à besoins particuliers ?

- Sur leurs capacités ?
- Sur leur place dans la classe ?
- Observations directes (témoignages de l'élève) / observations indirectes

6. Conditions de réussite

Objectif : identifier les leviers et conditions nécessaires

15. Pensez-vous que le matériel peut vous aider à valider la présence d'un élève à besoins particuliers dans votre classe ? à l'accepter ? à le faire participer ? à permettre sa réussite ?

16. Selon vous, le matériel seul est-il suffisant pour favoriser une école plus inclusive ?

- Pourquoi ?
- De quoi aurait-on encore besoin ?

16. Quelles conditions devraient être réunies pour que ce matériel soit réellement utilisé ?

- Formation
- Temps
- Accompagnement
- Soutien institutionnel

- (Moyens)

7. Projection et recommandations

Objectif : ouvrir sur des pistes concrètes

17. Si vous pouviez imaginer le matériel pédagogique « idéal » pour une école inclusive, à quoi ressemblerait-il ?

- Format
- Contenu
- Accessibilité

18. Quels conseils donneriez-vous à une institution scolaire qui souhaiterait favoriser l'inclusion à travers le matériel pédagogique ?

Conclusion

19. Y a-t-il un aspect que nous n'avons pas abordé et que vous jugez important ?

20. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Annexe 1: Guide d'entretien 1

Guide d'entretien semi-directif 2

Après l'expérimentation d'un matériel pédagogique inclusif

Introduction (rappel)

Cet entretien vise à recueillir votre retour d'expérience suite à l'utilisation du matériel pédagogique mis à disposition.

Il s'agit de comprendre ce que cette expérimentation a changé – ou non – dans vos pratiques et votre regard professionnel.

1. Accessibilité du matériel

Objectif : comprendre la prise en main et l'acceptabilité

1. Comment s'est passée la prise en main du matériel ?
 - Facilité / difficultés
 - Temps nécessaire
 - Besoin d'aide ou d'explications
2. Qu'est-ce qui vous a semblé le plus intuitif dans ce matériel ?
 - Et le moins évident ?
3. Avez-vous utilisé le matériel tel quel ou l'avez-vous adapté ?
 - Pourquoi ?
 - De quelle manière ?

2. Mise en œuvre en classe

Objectif : analyser l'usage réel du matériel

4. Dans quelles situations pédagogiques avez-vous utilisé ce matériel ?
 - Types de tâches
 - Travail individuel / en groupe
5. Pour quels élèves ce matériel a-t-il été utilisé ?
 - Élèves à besoins éducatifs particuliers
 - Plénum
 - Groupe d'élèves
6. À quelle fréquence et comment l'avez-vous utilisé ?
 - Ponctuellement
 - Régulièrement

- De manière intégrée à la pratique quotidienne

3. Effets sur les élèves

Objectif : recueillir les perceptions de l'enseignante

7. Quels effets avez-vous observés chez les élèves ?
 - Critères de l'inclusion (présence, acceptation, participation, réussite)
8. Avez-vous observé des différences entre les élèves ?
 - Qui a le plus bénéficié du matériel ?
 - Y a-t-il eu des effets inattendus ?
9. Le matériel a-t-il modifié les interactions entre élèves ?
 - Coopération
 - Inclusion dans le groupe
 - Regard des pairs

4. Effets sur les pratiques professionnelles

Objectif : identifier les évolutions

10. L'utilisation de ce matériel a-t-elle modifié votre manière d'enseigner ?
 - Planification, préparation des séances
 - Exécution, réalisation, gestion de la classe et des apprentissages
 - Évaluation
11. Avez-vous mis en place des pratiques que vous n'auriez pas envisagées auparavant ?
 - Si oui, lesquelles ?
 - Pourquoi ?
12. Diriez-vous que ce matériel a renforcé votre sentiment de compétence professionnelle ?
 - En quoi ?
 - Ou au contraire, a-t-il généré des doutes ?

5. Évolution des représentations de l'inclusion

Objectif : identifier l'effet du matériel sur les représentations d'une école à visée inclusive

13. Après cette expérimentation, votre vision de l'école à visée inclusive a-t-elle évolué ?

- Si oui, comment ?
- Si non, pourquoi ?

14. Le matériel a-t-il modifié votre regard sur les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

- Sur leurs capacités
- Sur leur place dans la classe

15. Pensez-vous différemment le rôle du matériel dans une école inclusive aujourd'hui ?

- Avant / après l'expérimentation
- 4 critères

6. Obstacles

Objectif : identifier les obstacles réels

16. Quels obstacles avez-vous rencontrés lors de l'utilisation du matériel ?

- Organisationnelles
- Pédagogiques
- Institutionnelles
- Humains, élèves

17. Y a-t-il des moments où vous avez renoncé à l'utiliser ?

- Pourquoi ?
- Dans quelles conditions ?

18. Selon vous, à quels profils d'enseignants ce matériel conviendrait-il le mieux ?

- Débutants / expérimentés
- Formation en enseignement spécialisé

7. Recommandations et ajustements

Objectif : nourrir l'analyse et la discussion du mémoire

22. Quelles améliorations proposeriez-vous pour ce matériel ?

- Contenu
- Format
- Accompagnement

23. Si ce matériel devait être diffusé plus largement :

- Que faudrait-il prévoir pour accompagner les enseignants ?
- Qu'est-ce qui serait indispensable ?

8. Transférabilité et perspectives

Objectif : identifier les perspectives après l'expérimentation

19. Pensez-vous continuer à utiliser ce matériel ?

- Pourquoi ?
- À quelles conditions ? Sous quelles formes ?

20. Ce matériel a-t-il influencé votre envie d'expérimenter d'autres outils inclusifs ?

- Lesquels ?
- Pourquoi ?

21. Dans quelle mesure conseilleriez-vous ce matériel à un collègue ?

- À qui ?
- Comment le présenteriez-vous ?

Conclusion

24. Avec le recul, que retenez-vous principalement de cette expérimentation ?

25. Y a-t-il un point important que vous souhaiteriez encore aborder ?

Annexe 2: Guide d'entretien 2