

Représentations enseignantes

à l'égard d'un dispositif inclusif

innovant

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2023-2026

Mémoire de Master de Gaëlle Jaquet

Sous la direction de Stéphanie Boéchat-Heer

Bienne, avril 2026

Remerciements

Je remercie en premier lieu ma directrice de mémoire, Stéphanie Boéchat-Heer, pour la qualité de son encadrement. Elle a su me guider avec bienveillance tout en me laissant la liberté de définir les orientations de cette étude.

Je souhaite également remercier ma collègue et binôme, Teresa Gutiérrez, dont les échanges réguliers et enrichissants, ainsi que la précision de son vocabulaire, ont contribué à la qualité rédactionnelle de ce travail. Elle a assuré avec constance le rôle de relectrice tout au long du processus d'écriture, dont chacun sait combien il peut s'avérer exigeant.

Je remercie également mes collègues et les directrices adjointes pour leurs encouragements répétés, ainsi que les enseignants qui ont généreusement accepté de consacrer une partie de leur temps personnel à la participation aux focus groups.

Et finalement, je souhaite exprimer ma plus profonde gratitude à mon conjoint et à mes enfants pour leur soutien constant, leur patience et leur compréhension, qui m'ont offert le temps et la sérénité nécessaires à la conduite et à l'aboutissement de ce projet de master.

Remarques

Dans ce travail, j'ai choisi d'employer le masculin générique pour désigner l'ensemble des acteurs mentionnés, tels que les enseignants et la direction, dans un souci de clarté et de fluidité rédactionnelle.

Par souci de confidentialité et afin de garantir l'anonymat des personnes concernées, j'ai supprimé tous les prénoms. Pour faciliter la lecture, j'ai opté pour les abréviations suivantes afin de désigner les acteurs : ES pour les enseignants spécialisés et ER pour les enseignants réguliers.

Résumé

Ce travail de master examine les représentations des enseignants à l'égard d'un dispositif inclusif innovant dans le contexte de l'inclusion scolaire. À travers une approche qualitative fondée sur cinq focus groups, il analyse les perceptions des acteurs, les pratiques du cercle et les défis inhérents à la visée d'une école pour tous. L'étude montre que le dispositif, considéré comme une mesure ordinaire de pédagogie spécialisée, repose sur une collaboration étroite entre enseignants réguliers et enseignants spécialisés afin de répondre aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle met en évidence les bénéfices perçus par les acteurs, notamment le rôle de personne-ressource de l'enseignant spécialisé et l'élargissement de la population d'élèves accueillis. Elle identifie également les limites rencontrées dans sa mise en œuvre, telles que le manque de clarté dans les rôles et une communication irrégulière. L'analyse souligne l'importance d'un cadre institutionnel clairement défini et d'une collaboration structurée. Ce travail contribue ainsi à une meilleure compréhension du dispositif inclusif proposé par le cercle scolaire, en dégagant des perspectives d'amélioration susceptibles de soutenir les acteurs concernés et de s'inscrire dans la dynamique des innovations éducatives en matière d'inclusion.

Mots-clés

- inclusion scolaire
- représentations des enseignants
- innovation pédagogique
- collaboration interprofessionnelle
- enseignant personne-ressource

Liste des illustrations

Illustration 1 : De l'exclusion à l'inclusion (intégration ≠ inclusion) (Kronenberg, 2021, p.55) ____ 11

Illustration 2 : De l'exclusion à l'inclusion (intégration ≠ inclusion) (Kronenberg, 2021, p.58) ____ 11

Liste des tableaux

Tableau 1 : Inclusion, intégration et séparation à l'école obligatoire (Kronenberg, 2021, p. 59)____ 12

Tableau 2 : Variables inclusives dans le modèle du dispositif du cercle _____ 40

Tableau 3 : Dimensions autour de la collaboration avec l'ES _____ 48

Tableau 4 : Dimensions de l'enseignant spécialisé comme personne-ressource _____ 49

Tableau 5 : Avantages, limites et pistes d'amélioration du dispositif _____ 51

Liste des graphiques

*Graphique 1 : Pédagogie spécialisée au sein de l'école obligatoire. Élèves dans l'enseignement
séparatif (OFS, 2024/25) _____ 13*

Liste des figures

*Figure 1 : Le modèle ADDIE tel que présenté par Gustafson et Brach (2007), cité dans Basque
(2017, p. 5) _____ 30*

Liste des annexes

Annexe 1 : Formulaire de consentement

Annexe 2 : Guide pour le focus group avec les enseignants spécialisés

Annexe 3 : Guide pour les focus groups avec les enseignants réguliers

Table des matières

REMERCIEMENTS	II
REMARQUES	III
RÉSUMÉ	IV
MOTS-CLÉS	IV
LISTE DES ILLUSTRATIONS	V
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES GRAPHIQUES	V
LISTE DES FIGURES	V
LISTE DES ANNEXES	V
INTRODUCTION	1
1 – PROBLÉMATIQUE	3
1.1. ÉTAT DES LIEUX DE LA POLITIQUE INCLUSIVE	3
1.1.1. Dans le monde	3
1.1.2. En Suisse	4
1.1.3. Dans le canton de Neuchâtel	6
1.2. D'UNE ÉCOLE SÉGRÉGATIVE VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE	7
1.2.1. Définition des trois modèles	8
1.2. LES DISPOSITIFS INCLUSIFS : ÉTATS DES LIEUX EXISTANTS	9
1.2.1. Dans le monde	9
1.2.2. En Suisse	11
1.2.3. Dans le canton de Neuchâtel	14
1.2.4. Enjeux politiques neuchâtelois	15
1.2.5. Émergence d'un dispositif innovant	16
1.3. INNOVATION EN ÉDUCATION ET EN FORMATION	18
1.3.1. Définition	18
1.4. ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ : PERSONNE-RESSOURCE	20
1.5. COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE	24
1.6. REPRÉSENTATIONS SOCIALES	25
1.6.1. Définition	26
1.6.2. Le débat comme conflit de « représentations sociales »	26
1.7. FOCUS SUR UN CERCLE SCOLAIRE NEUCHÂTELOIS	27

1.7.1.	<i>Processus en cours</i>	28
1.8.	OBJECTIF GÉNÉRAL ET CADRE CONCEPTUEL	29
2	– MÉTHODOLOGIE	30
2.1.	QUESTIONS DE RECHERCHE	30
2.2.	PARADIGME	32
2.2.1.	<i>Approche qualitative herméneutique</i>	32
2.2.2.	<i>Démarche de recherche et approche méthodologique</i>	33
2.3.	MÉTHODE CHOISIE	34
2.3.1.	<i>Focus group</i>	34
2.3.2.	<i>Population et échantillon de la recherche</i>	35
2.3.3.	<i>Instruments</i>	36
2.3.4.	<i>Collecte des données</i>	36
2.4.	TRAITEMENT DES DONNÉES	37
2.4.1.	<i>Retranscription des données</i>	37
2.4.2.	<i>Lecture des données</i>	38
2.4.3.	<i>Type d'analyse</i>	38
3	– ANALYSE ET RÉSULTATS	39
3.1.	MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	39
3.2.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	40
3.2.1.	<i>Modèle inclusif</i>	40
3.2.2.	<i>Innovation pédagogique</i>	43
3.2.3.	<i>Objectifs, finalités et fonctionnement</i>	44
3.2.4.	<i>Information, formation et accompagnement</i>	46
3.2.5.	<i>Collaboration, communication et rôles professionnels</i>	47
3.2.6.	<i>Avantages, limites et perspectives d'amélioration</i>	51
3.3.	DISCUSSION	54
4	– CONCLUSION	60
5	– BIBLIOGRAPHIE	63
6	– ANNEXES	68
	ANNEXE 1 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	68
	ANNEXE 2 : GUIDE POUR LE FOCUS GROUP AVEC LES ES	69
	ANNEXE 3 : GUIDE POUR LES FOCUS GROUPS AVEC LES ER	71

Introduction

À l'heure actuelle, les cercles scolaires neuchâtelois sont enjointes de suivre les directives cantonales et pratiquer l'inclusion scolaire. Cette évolution dans les mesures d'aide s'inscrit dans une volonté politique qui se questionne sur le concept d'« éducation inclusive ».

Dans le canton de Neuchâtel, le cercle scolaire dans lequel je travaille suit ces exigences et met sur pied son propre système à visée inclusive. De ce fait, un changement dans l'organisation des mesures d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée a eu lieu lors de la rentrée 2024. Elle a pris la forme d'espaces ressources pour les élèves avec des besoins éducatifs particuliers¹ importants. Ce nouveau dispositif remplace celui des classes de formation spéciale² précédentes. À travers cette réorganisation, le cercle scolaire s'engage dans la promotion d'une école plus inclusive. Toutefois, ce changement a interpellé les acteurs du cercle et déstabilisé particulièrement les enseignants réguliers directement impactés.

Engagée dès la rentrée 2024 comme enseignante spécialisée au sein de l'un des dispositifs inclusifs, je me suis retrouvée au cœur d'un projet à visée inclusive adossé à un cadre légal défini, mais dont la réalité concrète restait en construction. Cette première année d'expérimentation m'a permis d'appréhender progressivement ma posture dans ce nouveau mandat, tout en révélant une série d'éléments tantôt favorables, tantôt problématiques dans le fonctionnement du nouveau dispositif. C'est précisément cette tension entre les intentions d'une école à visée inclusive et les réalités du terrain qui m'a conduite à vouloir aller à la rencontre des différents acteurs impliqués. En recueillant le vécu des enseignants, réguliers et spécialisés, j'ai souhaité confronter les expériences individuelles entre elles, mais aussi les mettre en dialogue avec la vision institutionnelle portée par la direction et les politiques. La démarche des focus groups a ainsi visé à

¹ BEP

² Classes dites FS

décrypter leurs représentations ainsi qu'à mieux comprendre ce qui a favorisé ou freiné le dispositif dans l'optique de contribuer à son optimisation.

Dans cette perspective, une partie théorique viendra définir les notions de ségrégation, d'intégration et d'inclusion. Elle s'accompagnera d'un historique de l'école inclusive ainsi que d'une présentation détaillée du cadre d'étude. Les mesures d'aide à l'inclusion seront définies et leurs dimensions principales présentées, afin de rendre compte de l'état actuel des connaissances scientifiques sur le sujet. Après avoir clarifié les questions de recherche, la méthodologie retenue sera exposée. L'analyse des données qualitatives, issues des focus groups, sera ensuite présentée et mise en perspective à l'aide du cadre théorique. Enfin, une conclusion viendra synthétiser les principaux avantages et limites de cette étude, tout en ouvrant sur des perspectives d'améliorations futures.

1 – Problématique

L'inclusion scolaire constitue aujourd'hui un enjeu central pour les établissements, les équipes pédagogiques et les politiques éducatives. Cependant, malgré les avancées législatives et les discours institutionnels, sa mise en œuvre concrète reste complexe et souvent hétérogène. C'est dans ce contexte que s'inscrit le présent travail.

Mon mandat d'enseignante spécialisée dans le canton de Neuchâtel m'a conduite à réaliser un état des lieux de la pédagogie spécialisée et des offres destinées aux élèves à besoins éducatifs particuliers³, notamment ceux présentant des troubles d'apprentissage conséquents. Ce travail a mis en évidence l'importance d'une articulation fine entre dispositifs spécifiques et scolarisation ordinaire, condition indispensable à une inclusion scolaire effective. Cette réflexion s'inscrit dans un contexte éducatif en pleine mutation, marqué par la volonté politique de promouvoir une école plus inclusive. À l'échelle internationale comme cantonale, les orientations actuelles tendent à privilégier la scolarisation en milieu ordinaire plutôt que le recours à des structures spécialisées séparées. Dans cette dynamique, le cercle scolaire dans lequel je travaille a engagé un processus de transformation visant à repenser ses dispositifs d'accompagnement afin de répondre plus justement aux besoins des élèves tout en respectant les principes de l'école inclusive.

1.1. État des lieux de la politique inclusive

Afin de situer cette réflexion dans un cadre plus large, il apparaît nécessaire de replacer la question de l'inclusion scolaire dans son contexte global. C'est pourquoi il convient, dans un premier temps, de retracer les grandes lignes de la politique inclusive à l'échelle mondiale avant d'en examiner les déclinaisons nationales, cantonales, puis locales.

1.1.1. Dans le monde

À l'échelle mondiale, l'intention d'assurer une Éducation pour tous est réaffirmée lors de la Conférence de l'UNESCO tenue en Espagne en 1994, qui adopte la Déclaration de

³ BEP

Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. Ces deux documents reposent sur « le principe de l'intégration et de la reconnaissance de la nécessité de travailler à la création d'« écoles pour tous » – c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun » (p. iii). Ils mettent également en avant « un consensus international sur les orientations à adopter à l'avenir en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux » et appellent « toutes les parties concernées [...] s'employer à relever le défi et à œuvrer pour que l'éducation soit véritablement POUR TOUS, et en particulier pour [...] ceux qui ont les plus gros besoins » (p. iv). Cette tendance mondiale a marqué un point d'inflexion dans l'évolution des politiques éducatives internationales en affirmant que les besoins éducatifs particuliers ne relèvent pas d'un traitement séparé, mais doivent être pris en compte dans le cadre des dispositifs destinés à l'ensemble des élèves. Cette perspective a contribué à l'émergence de la notion d'« école intégratrice », dont l'enjeu central est le développement d'une pédagogie centrée sur l'élève, capable de répondre à l'hétérogénéité des besoins, y compris ceux des enfants les plus défavorisés.

1.1.2. En Suisse

Dans cette mouvance, le début des années 2000 voit en Suisse un changement de paradigme, porté par la volonté d'instaurer une véritable « École pour tous ». Cette orientation se traduit par le développement progressif de mesures intégratives en remplacement des dispositifs séparatifs historiquement prédominants. La volonté politique suisse s'inscrit dans le prolongement des engagements internationaux en faveur d'une éducation inclusive, eux-mêmes ancrés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). Celle-ci affirme le droit de toute personne à une éducation gratuite, obligatoire, visant son plein épanouissement et le respect des droits humains et des libertés fondamentales.

L'avènement de cette tendance mondiale vers une école inclusive a nourri la réflexion suisse et inspiré la mise en place d'instruments politiques majeurs, tels que le Concordat sur la pédagogie spécialisée (2007) ou les orientations du Plan d'études romand (PER). L'école intégratrice ne relève ainsi pas uniquement d'une modalité pédagogique : elle

constitue également un levier de transformation institutionnelle et sociale visant à réduire les discriminations, renforcer la cohésion et promouvoir une société plus inclusive.

En 2007, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique⁴ met en place un accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Ce texte stipule que « les cantons concordataires travaillent ensemble [...] sur l'élimination des inégalités », en définissant « l'offre de base qui assurent la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers », en promouvant « l'intégration dans l'école ordinaire » et s'engageant « à utiliser des instruments communs » (p. 1). Cet accord exprime la volonté des cantons signataires de coordonner leurs actions dans le respect des obligations découlant de la Constitution fédérale, de l'accord HarmoS et de la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées. Il précise également que la scolarisation intégrative doit être privilégiée lorsqu'elle constitue la modalité la plus appropriée pour répondre aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap (Concordat sur la pédagogie spécialisée, 2007). De ce fait, l'accord témoigne de l'engagement de la Suisse – et notamment des cantons tels que celui de Neuchâtel – à progresser vers un système éducatif plus inclusif. La CDIP affirme clairement sa recommandation de privilégier les approches intégratives plutôt que les dispositifs séparatifs.

L'application du Plan d'études romand⁵ pour les élèves à besoins éducatifs particuliers s'inscrit pleinement dans cette dynamique. Tous les élèves, quelles que soient leurs différences, doivent pouvoir fréquenter l'école de leur quartier, y être acceptés et participer à la vie scolaire commune. Le PER garantit ainsi à chacun un accès équitable à la formation par la mise en œuvre d'un projet global de formation de l'élève.

À ce stade de la recherche, il apparaît que l'inclusion scolaire en Suisse résulte d'un processus évolutif porté par une série de réformes visant à réduire le recours aux écoles spécialisées. Ce processus demeure toutefois influencé par le fédéralisme suisse,

⁴ CDIP

⁵ PER

chaque canton disposant d'une grande autonomie dans la mise en œuvre des dispositifs éducatifs. Cette organisation conduit à des disparités significatives dans l'accompagnement des élèves présentant des troubles des apprentissages, que ce soit dans des contextes intégratifs, séparatifs ou inclusifs.

Par ailleurs, il est à relever que la Suisse romande tend à adopter des politiques plus inclusives, proches du modèle italien. Plusieurs cantons alémaniques maintiennent quant à eux un recours plus important aux classes séparatives, malgré une évolution progressive vers des pratiques intégratives (Kronenberg, 2021).

Dans cette dynamique différenciée, l'histoire de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Suisse s'articule en plusieurs phases : exclusion, création d'institutions spécialisées, intégration, puis, à la fin du XX^e siècle, émergence du paradigme de l'inclusion. Comme le souligne Kronenberg (2021) dans le rapport sur la pédagogie spécialisée en Suisse, cette évolution traduit une volonté croissante de garantir une éducation pour tous au sein de l'école ordinaire. Elle constitue aujourd'hui le socle des politiques cantonales, notamment dans le canton de Neuchâtel, dont la stratégie éducative s'inscrit résolument dans cette perspective inclusive.

1.1.3. Dans le canton de Neuchâtel

À la suite de l'arrêté du 2 juillet 2014, le canton de Neuchâtel a instauré des mesures d'adaptation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire présentant des besoins éducatifs particuliers. Ces mesures visent principalement les élèves dont les difficultés d'apprentissage ou de réalisation entravent l'accès complet au programme ordinaire. Avec la régionalisation des établissements, leur mise en œuvre relève de la direction de chaque cercle, dans le cadre fixé par le canton.

En mars 2018, le Conseil d'État présente au Grand Conseil un rapport d'information sur la stratégie cantonale en matière de pédagogie spécialisée. Celui-ci s'inscrit dans le prolongement de la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons⁶ (2008). Conformément aux orientations

⁶ RPT

internationales issues de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), la stratégie affirme la nécessité d'« une approche centrée sur l'enfant » et de systèmes plus souples, capables de répondre aux besoins diversifiés des élèves. Elle rappelle également que « les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent bénéficier d'un soutien pédagogique supplémentaire dans le cadre du programme ordinaire » (p. 22).

Dans cette continuité, le canton de Neuchâtel inscrit sa politique dans une dynamique inclusive articulant engagements internationaux, obligations intercantionales et réalités locales. Cette orientation s'appuie notamment sur la loi cantonale relative à l'inclusion et à l'accompagnement des personnes vivant avec un handicap, dont l'objectif est « d'assurer l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation professionnelle pour les personnes vulnérables » (Granger, Bernard & Ross, 2022a, p. 4). Comme le soulignent ces auteurs, une approche inclusive implique de reconnaître les besoins de chacun et de permettre à tous les apprenants de participer et de réussir ensemble.

Conformément au Concordat sur la pédagogie spécialisée (2007), la stratégie neuchâteloise privilégie les solutions intégratives plutôt que séparatives, en prévoyant des mesures différenciées selon les besoins : soutien en classe ordinaire, accompagnement par des spécialistes ou, lorsque nécessaire, prise en charge en institution spécialisée.

1.2. D'une école ségrégative vers une école inclusive

Dans cette partie de notre travail, nous allons traiter de l'évolution historique de l'école face aux élèves avec des besoins particuliers ainsi que les différents modèles qui ont pu être mis en place par celle-ci. L'éducation des élèves avec des besoins différents a connu, au fil du temps, des évolutions marquées qui reflètent les transformations sociales, politiques et pédagogiques de nos sociétés. Les modèles d'école – ségrégatif, intégratif et inclusif – témoignent de conceptions différentes du rôle de l'institution scolaire face à la diversité. Chaque modèle s'inscrit dans un contexte historique et idéologique particulier : de la séparation stricte à la reconnaissance progressive des droits, jusqu'à une approche plus globale visant à transformer l'école pour accueillir tous les élèves. Ces trois paradigmes permettent de mieux comprendre les choix éducatifs

actuels, ainsi que les tensions et défis liés à la mise en œuvre d'une école véritablement inclusive.

1.1.1. Définition des trois modèles

Le modèle ségrégatif correspond historiquement à la mise en place d'institutions spécialisées, séparées des écoles ordinaires, pour accueillir les élèves présentant un handicap ou des besoins éducatifs particuliers. L'idée repose sur la conviction que ces élèves nécessitent des approches pédagogiques et des environnements spécifiques, jugés difficiles à réaliser dans le cadre ordinaire. Toutefois, les recherches actuelles ont démontré que cette approche tend à renforcer la marginalisation sociale et limite les possibilités d'interactions entre pairs, freinant ainsi le développement des compétences sociales et l'image de soi des élèves concernés (Ebersold, 2017 ; Pelgrims, Delorme & Chlostova Muñoz, 2021).

Du son côté, le modèle intégratif consiste à accueillir les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires, tout en leur proposant des aménagements spécifiques ou des soutiens particuliers. Contrairement au modèle ségrégatif, les élèves ne sont plus isolés dans des institutions spécialisées, mais intégrés au groupe classe. Cependant, l'intégration suppose souvent que ce soit l'élève qui s'adapte au fonctionnement scolaire existant, sans que l'institution ne transforme en profondeur ses pratiques pédagogiques. Ce modèle correspond encore aujourd'hui à la variante « *intégration = inclusion* », où les deux termes sont parfois employés de manière interchangeable (Ramel & Bonvin, 2014). Il permet davantage de participation sociale et de développement de compétences, mais reste limité dans sa portée lorsqu'il ne remet pas en question l'organisation traditionnelle de l'école.

Quant au modèle inclusif, il se situe au-delà : il ne s'agit plus d'adapter ponctuellement l'élève au système, mais de transformer le système scolaire pour qu'il réponde aux besoins de tous. L'école inclusive repose sur une différenciation pédagogique, la mise en place de soutiens adaptés et une culture institutionnelle valorisant la diversité comme une norme. Dans cette perspective, les élèves à besoins éducatifs particuliers ne sont plus considérés comme « différents » mais comme faisant partie intégrante de la

communauté éducative (Ramel & Bonvin, 2014 ; Rebetez & Ramel, 2022). Cette vision implique également un rôle accru des directions d'établissement, qui doivent porter un « leadership inclusif » pour accompagner le changement et favoriser des pratiques collaboratives (Rebetez & Ramel, 2022). Plusieurs recherches récentes en Suisse montrent que ce modèle est celui qui favorise le plus la réussite scolaire, l'intégration sociale et le bien-être des élèves (Bertrand, Schouwey, Caron & Sypowski, 2023 ; Ramel & Paré, 2019).

1.2. Les dispositifs inclusifs : états des lieux existants

1.2.1. Dans le monde

Dans le champ de l'enseignement spécialisé et inclusif, de nombreux dispositifs ont été développés à travers le monde et en Europe afin de favoriser la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les analyses comparatives révèlent que certains systèmes éducatifs se sont orientés de manière résolue vers des pratiques inclusives, limitant le recours à la scolarisation séparée dans des établissements spécialisés.

L'Italie constitue un cas emblématique de cette dynamique. Dès les années 1970, elle amorce une évolution pionnière, marquée par plusieurs lois⁷, abolissant progressivement les classes différenciées et instituant la présence d'enseignants spécialisés au sein des classes ordinaires. Cette démarche s'est élargie dans les décennies suivantes avec la reconnaissance des troubles spécifiques des apprentissages⁸ et l'introduction des « *Bisogni Educativi Speciali* » (MIUR, 2012 cité par Ciambrone, 2018). Plus récemment, la réforme *La Buona Scuola* (loi 107/2015) et le décret législatif n° 66 de 2017 (cités par Ciambrone, 2018) ont consolidé ce modèle en misant sur la formation des enseignants et la structuration de dispositifs territoriaux de soutien, confirmant ainsi le caractère systémique de l'approche italienne (Ciambrone, 2018).

Les pays nordiques, pour leur part, se distinguent par l'instauration précoce d'un système scolaire commun et inclusif dès les années 1950. Ce modèle repose sur une conception

⁷ Loi 118 de 1971 et la Loi 517 de 1977

⁸ Loi 170/2010

centrée sur l'élève, favorisant l'apprentissage actif, l'autonomie et la responsabilisation. La Suède, la Norvège, le Danemark, la Finlande et l'Islande ont progressivement développé des pédagogies individualisées et collaboratives, transformant le rôle de l'enseignant vers une médiation relationnelle tout en maintenant l'exigence d'une cohésion sociale (Michel, 2016).

Au Canada, et plus particulièrement au Québec, l'inclusion scolaire a émergé dans les années 1970 et s'est institutionnalisée avec la *Politique de l'adaptation scolaire* de 1999. Celle-ci a entraîné une réorganisation des pratiques, marquée par l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, l'introduction de cycles d'apprentissage et le travail en équipes pluridisciplinaires. Bien que le terme « intégration » soit mobilisé, il s'inscrit dans une logique inclusive visant à assurer la pleine participation des élèves, avec une attention particulière portée à l'adaptation pédagogique et aux processus cognitifs (Notens & Debeurme, 2018).

En France, à l'inverse, la logique demeure plus ambivalente. Le système tend à lier étroitement les besoins éducatifs particuliers à la déficience, ce qui traduit une vision essentialiste du handicap. Si des dispositifs comme les ULIS, les AESH ou les projets personnalisés⁹ favorisent une certaine inclusion, la mise en œuvre repose encore sur une conception techniciste de l'accessibilité. Selon Ebersold (2017), cette approche contribue paradoxalement à marginaliser les élèves en situation de handicap, en entretenant une forme « d'indifférence bienveillante à la différence » (p. 191).

À l'échelle internationale, les évolutions témoignent d'une transition progressive d'un modèle historiquement séparatif, fondé sur les établissements spécialisés, vers des systèmes éducatifs plus intégrés et inclusifs. Ce mouvement s'accompagne d'une diversification des dispositifs d'accompagnement et d'un renforcement de la formation des enseignants, considérée comme une condition essentielle de réussite. Néanmoins, de profondes disparités persistent : l'Europe du Nord est souvent citée comme exemplaire, tandis que dans de nombreux pays émergents, la logique ségrégative reste

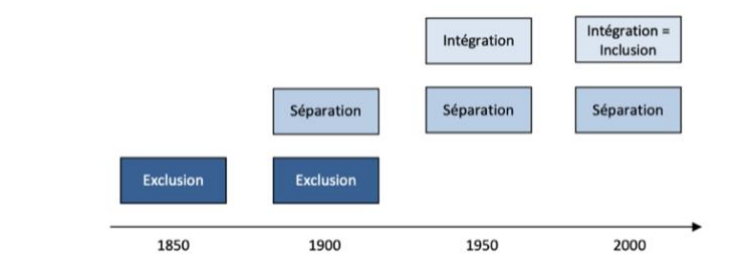
⁹ PAP, PPS, PAI

dominante. Ces contrastes soulignent que l'inclusion scolaire demeure un chantier inachevé, marqué par des tensions entre visées universalistes et réalités contextuelles.

1.2.2. En Suisse

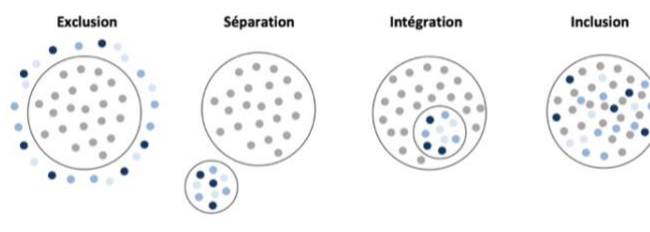
En Suisse, l'approche inclusive correspond à une variante dans laquelle les notions d'« intégration » et d'« inclusion » sont souvent utilisées de manière interchangeable (Kronenberg, 2021). Cette pratique reflète la coexistence d'institutions spécialisées et de dispositifs destinés à des élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers, sans distinction clairement établie entre les deux concepts. L'inclusion ne fait d'ailleurs pas l'objet d'une définition unifiée : elle peut être considérée comme le prolongement de l'intégration, comme une étape intermédiaire ou, inversement, comme un objectif mis à mal par une intégration insuffisamment aboutie.

Illustration 1 : De l'exclusion à l'inclusion (intégration ≠ inclusion) (Kronenberg, 2021, p.55)



Dans ce contexte, l'illustration 1 présente l'évolution des notions d'intégration et d'inclusion dans la scolarité obligatoire et met en évidence leurs différences conceptuelles.

Illustration 2 : De l'exclusion à l'inclusion (intégration ≠ inclusion) (Kronenberg, 2021, p.58)



L'illustration 2, quant à elle, schématise ces modèles éducatifs en montrant la place centrale de la scolarisation commune dans la perspective inclusive.

Le tableau 1, pour sa part, compare les caractéristiques des approches d'inclusion, d'intégration et de séparation. Dans le rapport sur la pédagogie spécialisée en Suisse (Kronenberg, 2021), le terme « intégration » est utilisé dans l'acception « intégration = inclusion ».

Tableau 1 : Inclusion, intégration et séparation à l'école obligatoire (Kronenberg, 2021, p. 59)

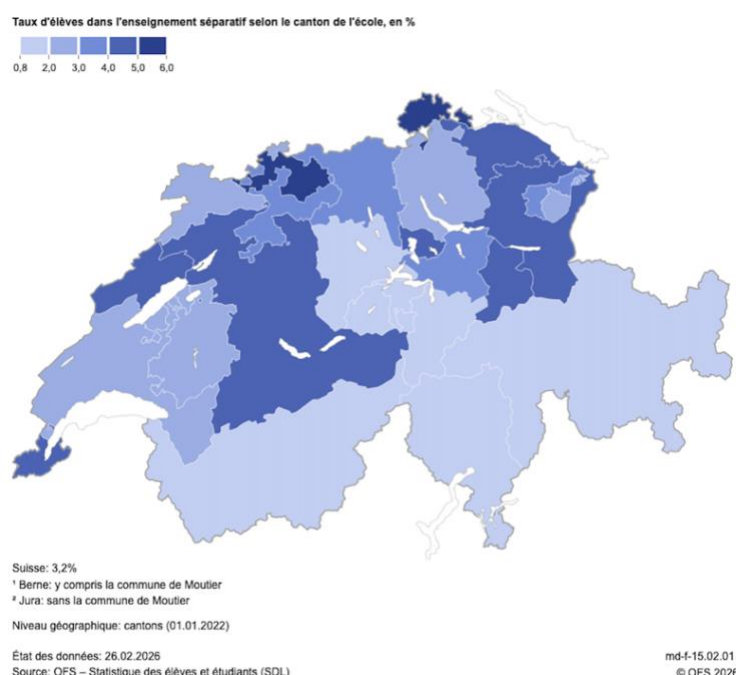
	Inclusion ≠ intégration	Intégration = inclusion	
Cadre scolaire (selon EASIE)	Cadre inclusif	Cadre de l'école ordinaire	Cadre de l'école spécialisée
Points communs	Enseignement commun des élèves avec et sans handicap		
Type d'école	Écoles inclusives un type d'école pour tous (pleine inclusion)	Écoles ordinaires Classes ordinaires et particulières (écoles intégratives)	Écoles spécialisées (écoles séparatives)
Situation légale (2020)	Ne correspond pas à la situation légale actuelle en Suisse	Correspond à la situation légale actuelle en Suisse	
Type d'enseignement (classes)	Classes inclusives, pas de classes particulières ni de classes d'école spécialisée	Classes ordinaires et particulières	Classes d'école spécialisée
Catégorisation des besoins éducatifs particuliers	Dé-catégorisation, pour éviter la stigmatisation	Catégorisation, pour pouvoir répondre de façon ciblée aux handicaps, aptitudes particulières, facteurs socioémotionnels, socioéconomiques ou sociodémographiques	
Catégorisation des formes de handicap	Dé-catégorisation, pour éviter la stigmatisation	Catégorisation des formes de handicap, pour pouvoir répondre de manière ciblée, avec des points forts de soutien, aux différentes formes de handicap dans les écoles et centres de compétences	
Gravité de la déficience en tant que critère pour le choix du type d'école ou de classe	N'est pas un critère, puisque les écoles sont ouvertes à tous les degrés de handicap	Pas un critère décisif, mais pris en compte dans la perspective multidimensionnelle qui englobe le bien-être et les possibilités de développement des élèves, l'environnement et l'organisation scolaires	Possible critère, les écoles spécialisées étant préparées à prendre en charge des élèves avec handicaps sévères

Selon l'Office fédéral de la statistique, en 2024/25, « sur les quelques 1 031 600 élèves de la scolarité obligatoire, 1,2% sont inscrits dans une classe spéciale (classe d'introduction, classe pour élèves de langue étrangère ou autre classe spéciale) et 2,0% dans une classe des écoles spécialisées. La part d'élèves de la scolarité obligatoire disposant d'une mesure de pédagogie spécialisée renforcée se monte à 4,2%, celle des élèves au bénéfice d'une adaptation de leur programme d'enseignement à 5,3% ».

Tel qu'illustré dans le graphique 1 ci-dessous, ces données mettent en lumière un paradoxe : alors que le Plan d'études romand et les politiques éducatives promeuvent

une école inclusive, une part importante d'élèves relève encore de dispositifs spécialisés ou de mesures individuelles. Ces chiffres démontrent que la Suisse se situe dans une phase intermédiaire, entre intégration et inclusion. Les avancées sont réelles, mais l'école doit encore évoluer pour réduire la dépendance aux structures parallèles et assurer une inclusion pleinement réalisée.

Graphique 1 : Pédagogie spécialisée au sein de l'école obligatoire. Élèves dans l'enseignement séparatif (OFS, 2024/25)



La situation suisse révèle ainsi les limites actuelles de l'école ordinaire à répondre à la diversité des élèves. Si les mesures renforcées et les adaptations de programme permettent de garantir un accès minimal aux apprentissages, elles montrent aussi une difficulté à transformer l'enseignement de manière systémique. Cela interroge directement la mise en œuvre du PER : comment maintenir un programme commun tout en assurant des parcours différenciés ? Cette tension souligne l'importance de la formation enseignante, notamment en différenciation pédagogique, collaboration interprofessionnelle et gestion de l'hétérogénéité. En d'autres termes, l'inclusion ne peut reposer uniquement sur des mesures individuelles : elle exige une adaptation structurelle de l'organisation scolaire, des ressources et de la culture professionnelle.

1.2.3. Dans le canton de Neuchâtel

Contrairement à d'autres cantons suisses qui confèrent une large autonomie aux communes, le canton de Neuchâtel s'est doté depuis plusieurs décennies d'une organisation particulière fondée sur le système des cercles scolaires. Cette organisation regroupe plusieurs communes afin d'assurer une gestion collective des établissements et une mutualisation des ressources humaines et matérielles, notamment dans le domaine du soutien pédagogique spécialisé et des dispositifs d'aide. Cette structure vise à favoriser une meilleure répartition des moyens et garantit une certaine équité territoriale dans l'accès aux services éducatifs.

Depuis les années 2000, Neuchâtel a progressivement renforcé une politique d'école intégrative, en réduisant le recours aux structures séparatives et en privilégiant l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des classes ordinaires. Dans cette perspective, plusieurs dispositifs ont été développés. Le soutien pédagogique assuré en classe ordinaire constitue l'un des piliers : des enseignants spécialisés interviennent directement auprès des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages, selon des modalités de co-intervention ou de coenseignement (Tremblay, 2013). À ce dispositif s'ajoutent les mesures de compensation, incluant l'aménagement du travail scolaire, l'aménagement des consignes ou encore l'usage d'outils numériques destinés aux élèves présentant des troubles du langage, écrit ou oral (Bless, 2012). Pour les élèves nécessitant un encadrement plus soutenu, le canton avait également instauré des classes ressources, dite FS¹⁰, dispositifs intégratifs à effectifs réduits accueillant des élèves en grande difficulté scolaire et/ou comportementale au sein des collèges ordinaires. Leur suppression récente dans les cercles scolaires neuchâtelois, au profit d'une approche plus inclusive, constitue un point central de mon questionnement, sur lequel je reviendrai ultérieurement.

¹⁰ Classe de Formation Spéciale

Dans le cadre du dispositif cantonal (Conseil d'État de Neuchâtel, 2018), l'élève peut bénéficier, selon l'importance des besoins identifiés, de mesures ordinaires¹¹ décidées par la direction de l'école, ou, lorsque celles-ci s'avèrent insuffisantes, de mesures renforcées¹² octroyées par l'Office de l'Enseignement Spécialisé. Les MO concernent des élèves présentant des difficultés passagères ou modérées, tandis que les MR s'adressent à des élèves aux besoins particuliers importants dus à un handicap ou à des troubles sévères, et peuvent être mises en œuvre en classe ordinaire ou en institution spécialisée (CERAS, Perce-Neige, CPM).

L'ensemble de cette politique repose sur une collaboration interprofessionnelle étroite entre enseignants ordinaires, enseignants spécialisés, directions, services socio-éducatifs et thérapeutes externes. Cette coopération vise à ajuster les parcours éducatifs et à proposer des réponses pédagogiques cohérentes, adaptées et concertées aux besoins spécifiques des élèves.

1.2.4. Enjeux politiques neuchâtelois

En réponse aux orientations fédérales et intercantionales, un processus de réaménagement institutionnel a été engagé par le Département de la formation, de la digitalisation et des sports¹³ de l'État de Neuchâtel. Celui-ci laisse à chaque cercle scolaire le libre choix des dispositifs à mettre en place afin de favoriser l'inclusion des élèves relevant d'un statut de formation spéciale dans les classes ordinaires. Dans son rapport (2018), le Conseil d'État considère d'ailleurs l'enseignement spécialisé comme une composante du mandat public de formation, englobant l'ensemble des offres destinées à répondre aux besoins éducatifs particuliers des enfants et des jeunes, notamment en situation de handicap.

Cependant, cette volonté politique d'ancrer la pédagogie spécialisée dans une dynamique inclusive soulève plusieurs enjeux. Elle traduit certes une orientation forte en faveur d'une école accueillant la diversité, mais confronte aussi les établissements à des

¹¹ MO

¹² MR

¹³ DFDS

défis structurels majeurs : comment développer une pédagogie centrée sur l'enfant sans accroître la charge enseignante ? Comment conserver une cohérence curriculaire dans le cadre du PER tout en adaptant les parcours ? Comment articuler les exigences internationales et intercantionales avec des ressources cantonales limitées ?

Ces tensions illustrent le paradoxe central de l'école inclusive : un idéal politique ambitieux, dont la mise en œuvre exige des ajustements structurels, pédagogiques et organisationnels continus. Elles se manifestent au quotidien dans la prise en charge des élèves à besoins particuliers, affectant élèves, parents, enseignants et directions. Le nombre croissant d'élèves concernés requiert des pratiques flexibles et des mesures adaptatives, questionnant la durabilité de l'engagement des équipes éducatives et l'équilibre entre inclusion, justice et équité (Senécal, Brazeau & Quirion, 2024).

Bless (2021) souligne également la complexité de cette transformation :

La mise en œuvre de l'intégration scolaire à grande échelle [...] reste un défi d'envergure [...]. Malgré une volonté politique claire, lorsque l'intégration scolaire quitte sa phase conceptuelle pour s'approcher de celle de sa réalisation concrète, force est de reconnaître que les débats deviennent virulents et chargés en émotions (p. 21).

Dans ce contexte, une question centrale émerge : quelles stratégies les directions d'établissement du canton de Neuchâtel peuvent-elles mobiliser pour soutenir ce processus, sans alourdir davantage la charge d'un corps enseignant déjà fortement sollicité par la diversité des élèves ?

1.2.5.Émergence d'un dispositif innovant

En réponse à la politique cantonale de réduction du recours aux institutions spécialisées, et notamment aux recommandations de fermeture des classes FS, le cercle scolaire dans lequel je travaille a réorganisé son dispositif intégratif en développant une approche inclusive visant à soutenir les élèves à besoins particuliers au sein des classes ordinaires.

Mis en place à la rentrée 2024-2025, le nouveau dispositif remplace les anciennes classes FS des cycles 1 et 2. Il constitue une mesure renforcée en milieu ordinaire (Conseil d'État de Neuchâtel, 2018), interne au cercle et validée par les autorités cantonales. Cette mesure s'adresse aux élèves du cycle primaire¹⁴ présentant des troubles spécifiques des apprentissages et nécessitant un soutien ciblé en français et en mathématiques. Ils y bénéficient, dans le cadre d'un Projet pédagogique individualisé¹⁵, de quatre à quatorze périodes hebdomadaires de travail adapté, visant à proposer des tâches à leur portée et à développer des outils favorisant leur participation scolaire.

La direction du cercle souligne plusieurs atouts : une meilleure équité entre collègues du cercle, une adhésion plus forte aux orientations cantonales en matière d'inclusion, une perméabilité accrue entre le dispositif et la classe régulière, ainsi qu'un soutien aux enseignants titulaires parfois démunis face à l'intégration d'élèves issus des classes FS. Le dispositif permet également de maintenir le fonctionnement régulier des classes tout en offrant un accompagnement spécialisé.

Ce dispositif s'adresse aux élèves qui, malgré les mesures de soutien déjà instaurées, ne parviennent pas à suivre pleinement l'enseignement ordinaire et nécessitent un programme ou un enseignement individualisé. Il correspond à une mesure de formation adaptée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ne pouvant atteindre les objectifs fondamentaux du Plan d'études romand. Cette mesure peut se traduire par un soutien individualisé, un travail en petit groupe ou un enseignement en effectif réduit, proposé dans ou en dehors de la classe régulière, avec des objectifs d'apprentissage adaptés autant que possible aux exigences du PER.

Ainsi, la création du dispositif témoigne de la volonté du cercle de s'inscrire dans une dynamique inclusive cohérente avec les orientations cantonales. En combinant accompagnement renforcé, continuité avec la classe régulière et adaptation individualisée des apprentissages, le dispositif constitue une réponse institutionnelle

¹⁴ Cycles 1 et 2 allant de la 1H à la 8H

¹⁵ PPI

visant à concilier inclusion scolaire, cohérence pédagogique et équité entre les établissements du cercle.

1.3. Innovation en éducation et en formation

Pour mieux comprendre la portée et les conditions d'émergence de ce dispositif, il est nécessaire de l'inscrire dans le cadre théorique de l'innovation en éducation et en formation. La section suivante s'attache ainsi à définir ce concept et à en examiner les principaux repères.

1.3.1. Définition

Dans cette partie du travail consacrée de l'innovation en éducation et en formation, nous nous sommes principalement appuyés sur les travaux de Cros (1997) et de Gather Thuler (2004) pour définir l'objet « innovation » et dans quel contexte elle se situe en offrant des repères théoriques et sociologiques essentiels. Leurs écrits mettent en lumière la complexité de l'innovation lorsqu'elle est appréhendée comme objet de recherche dans le domaine de l'éducation. Ils permettent également d'interroger les stratégies déployées par les différents acteurs impliqués, qu'il s'agisse des autorités, des institutions ou des praticiens de terrain.

Dans sa synthèse, Cros (1997) relève que la recherche sur l'innovation, dans son usage social, est récente (depuis 1960) et qu'elle est souvent limitée à des récits d'actions ou de produits. Elle souligne la difficulté à transformer cette notion aux multiples sens sociaux en un concept de recherche solide. L'innovation est souvent confondue avec l'objet nouveau introduit, par exemple : l'ordinateur, la méthode Montessori, le travail autonome, etc. Cependant, Cros (1997) insiste sur l'importance du processus d'innovation, son caractère séquentiel et aléatoire et la manière dont une nouveauté pénètre le tissu social. Elle s'appuie sur la définition de West et Altink (1996) qui résume les points communs rencontrés à travers les diverses définitions : « une nouveauté (absolue ou simplement en regard du lieu d'adoption) ; une composante d'application (c'est-à-dire pas seulement des idées mais leur application) ; une intention d'amélioration (qui distingue les innovations du changer pour changer ou du sabotage délibéré) et une référence au processus de l'innovation » (p. 129). Gather Thurler (2004),

quant à elle, affirme que « l'innovation est généralement associée à l'idée de *changement* planifié » et propose d'« ouvrir [...] le champ et définir l'innovation comme un changement *intentionnel*, voulu par un ou plusieurs acteurs qui auront travaillé, avec plus ou moins de succès, à le faire devenir » (p. 101).

Dans le champ des services, dont l'éducation constitue un exemple significatif, l'innovation ne se définit pas prioritairement par sa matérialité mais par le caractère relatif de sa nouveauté. Autrement dit, sa valeur ne réside pas tant dans son originalité intrinsèque que dans la perception qu'en a le collectif concerné (Guyaz, 1981 cité par Cros, 1997, p. 128). En ce sens, l'innovation joue un rôle structurant : elle introduit des réponses externes capables de résoudre des problèmes que des systèmes sociaux, devenus trop complexes, ne peuvent plus traiter de manière autonome. Dans une perspective constructiviste et systémique, l'intérêt ne réside pas tant dans l'innovation elle-même que dans les projets, stratégies, désirs, résistances et négociations, explicites ou implicites, portés par les acteurs. Toute innovation modifie le système d'action collectif et ne peut être appréhendée qu'à travers une analyse systémique intégrant les rapports de pouvoir, les valeurs, les normes et les dynamiques affectives qui la traversent (Gather Thurler, 2004).

Pour mieux appréhender le contexte de recherche, Alter (1990), repris par Cros (1997), met en évidence une logique dichotomique : celle de l'organisation et celle de l'innovation. D'après lui, « les innovateurs viennent interroger l'ordre établi, négocier, dévoiler des lacunes et déstabiliser les métiers » (p. 133). De ce fait, « l'innovation apparaît bien comme un processus et non comme une simple action ; elle repose sur le conflit et avance parce que certains acteurs trouvent avantage à sa diffusion et s'opposent à d'autres » (p. 133).

Toutefois, l'innovation en éducation et en formation présente des spécificités et des défis qui la distinguent des autres domaines d'intervention sociale. Elle se caractérise d'abord par une complexité particulière car elle concerne le développement humain et s'inscrit dans des institutions fortement structurées, que sont les écoles. Sa compréhension suppose dès lors un processus « d'hybridation » (Cros, 1997, p. 137) mobilisant nombreuses disciplines « académiques ». En outre, plusieurs dimensions apparaissent

alors centrales menant à des défis majeurs persistants. Les rôles respectifs des différents acteurs, au cœur des analyses, restent souvent flous et les cadres théoriques existants demeurent insuffisants pour rendre compte pleinement de la dynamique de l'innovation éducative. Celle-ci se heurte fréquemment à des résistances, à des paradoxes et à des aléas contextuels. Néanmoins Cros (1997) relève que l'enseignant apparaît comme un pivot, engagé dans un processus d'ajustement mutuel entre l'innovation et son propre usage, où la préparation à l'implantation et l'adéquation personnelle sont décisives. De même, les directions agissent comme des leviers stratégiques. À l'échelle collective, l'innovation suppose un véritable apprentissage organisationnel, dans lequel l'établissement scolaire devient producteur de savoirs partagés.

De plus, l'innovation en éducation interroge les mêmes enjeux liés au développement de l'enfant, mais son analyse s'appuie sur des cadres théoriques et idéologiques empruntés au monde économique. Ainsi les dynamiques sociopolitiques jouent un rôle majeur : l'innovation se déploie dans l'articulation entre des réformes descendantes, impulsées par les autorités, et des initiatives ascendantes, portées par les acteurs de terrain. Or, là où le développement humain requiert lenteur, singularité et silence, nos sociétés cherchent à imposer rapidité, discours et clarté, reflet d'un univers marqué par le « bruit et le spot » (Cros, 1997, p. 150). Le temps constitue un facteur essentiel, puisqu'une innovation nécessite une période prolongée pour s'ancrer socialement.

Pour conclure cette partie, il nous semble important de rappeler que l'innovation en éducation porte l'empreinte culturelle, idéologique et politique des sociétés occidentales. Si le capitalisme se décline en plusieurs formes, toutes reposent néanmoins sur « la confiance accordée à l'initiative personnelle, à la liberté exploratrice et inventive » (Cros, 1997, p. 150), que Peyrefitte (1996) désigne comme « l'ethos de confiance compétitive » (cité par Cros, 1997, p. 150).

1.4. Enseignant spécialisé : personne-ressource

Pour comprendre pleinement ces enjeux d'innovation, il convient de revenir au cadre politique de l'inclusion présenté plus haut. Comme souligné dans la partie « politique et

inclusion », l'éducation inclusive occupe aujourd'hui une place centrale dans les orientations éducatives de nombreux pays. Elle vise principalement à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, 2015, p. 15).

Cette perspective implique une collaboration renforcée entre professionnels afin de construire des environnements d'apprentissage permettant à chaque élève de développer son potentiel. Dans ce contexte, les enseignants ressources – ou enseignants spécialisés – jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des classes ordinaires, tant au primaire qu'au secondaire (Granger, Toullec-Théry & Bourdon, 2022b).

Des travaux comparatifs menés entre le Québec et la France (Granger et al., 2022b, ainsi que d'autres recherches (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016 ; Tremblay & Granger, 2020), mettent en évidence à la fois des convergences et des spécificités dans l'exercice de cette fonction, notamment dans la manière dont ces enseignants soutiennent les équipes et contribuent à la mise en œuvre d'une école plus inclusive.

Dans le cas du Québec, les enseignants personnes-ressources¹⁶ proviennent généralement de la classe ordinaire et sont partiellement libérés de leur tâche pour assumer ce rôle. Sans formation spécialisée initiale, ils développent leur expertise dans la pratique. Leur mandat repose sur deux volets : un soutien direct aux élèves en difficulté (aide scolaire, accompagnement global) et un soutien indirect aux enseignants (concertation, collaboration avec les collègues et autres intervenants).

En France, les EPR sont au contraire des enseignants spécialisés ayant suivi une formation dédiée (Cappéi). Leur mission se centre davantage sur l'accompagnement des enseignants : conseil pédagogique, interprétation des cadres législatifs, coopération avec les familles et les partenaires, ainsi que co-intervention ponctuelle en classe. Toutefois, le référentiel de formation reste flou, ce qui entretient une incertitude sur les contours du rôle.

¹⁶ EPR

Les modalités d'intervention diffèrent également selon les contextes. Au Québec, les pratiques privilégient des actions individualisées ou en petits groupes, souvent hors classe, avec un recours ponctuel au coenseignement. En France, l'accent est plutôt mis sur le conseil pédagogique et la coordination avec les partenaires institutionnels, la co-intervention demeurant marginale. Dans les deux pays, la dimension didactique – travail sur les contenus disciplinaires et les processus d'apprentissage spécifiques – reste peu développée. Les interventions apparaissent souvent réactives, répondant à des difficultés déjà installées plutôt que préventives.

Plusieurs obstacles limitent par ailleurs l'efficacité et la reconnaissance du rôle. L'ambiguïté institutionnelle, particulièrement marquée en France, freine la professionnalisation. La posture d'expert adoptée par certains EPR peut également créer une asymétrie dans la relation avec les enseignants ordinaires et nuire à la collaboration. Des contraintes structurelles viennent s'y ajouter : manque de temps pour la concertation, réticences de certains enseignants à s'engager dans des pratiques inclusives, formation insuffisante – tant en raison de son absence au Québec que de ses contenus peu définis en France. Enfin, la multiplication des dispositifs de soutien en France engendre parfois un manque de lisibilité et des difficultés de coordination au sein des équipes.

Selon Granger et Dubé (2015), cinq types de compétences caractérisent les enseignants personnes-ressources. Il s'agit :

- de compétences pédagogiques, mobilisant des moyens d'enseignement variés et des stratégies adaptées aux tâches à réaliser ;
- de compétences didactiques, permettant d'organiser l'apprentissage autrement en fonction des connaissances à développer ;
- de compétences relationnelles, favorisant l'accompagnement, l'écoute, l'ouverture d'esprit et la capacité d'auto-questionnement ;

- de compétences intellectuelles, fondées sur des connaissances issues de la recherche en éducation relatives aux élèves à risque ou HDAA¹⁷, et permettant de soutenir les enseignants quant aux besoins spécifiques de ces élèves voire d'intervenir auprès de ceux-ci ;
- de compétences inclusives, encourageant le travail en partenariat et la construction de liens solides avec les élèves et les collègues.

Les auteures soulignent toutefois que, malgré leur importance, ces compétences sont souvent reléguées au second plan dans la désignation des personnes-ressources, au profit de considérations organisationnelles telles que la disponibilité, l'engagement des enseignants ou le leadership des directions.

Malgré ces contraintes, les EPR déclarent éprouver une forte satisfaction professionnelle : l'aide directe aux élèves, la perception de contribuer à leur progression et à leur bien-être, ainsi que la reconnaissance des collègues constituent des sources majeures de valorisation (Granger & al., 2022b). La collaboration constructive avec les équipes pédagogiques renforce également ce sentiment d'utilité.

Ainsi, le rôle de l'EPR demeure flexible et constamment négocié entre prescriptions institutionnelles et pratiques effectives. Pour en renforcer l'efficacité, il apparaît nécessaire de clarifier son mandat, de garantir une formation spécialisée adaptée aux exigences de l'éducation inclusive, de promouvoir des espaces de co-construction entre acteurs éducatifs et d'assurer un soutien organisationnel solide. Ces conditions sont essentielles pour permettre à l'EPR d'assumer pleinement son rôle de médiateur entre élèves à BEP et équipes pédagogiques, et pour inscrire l'école inclusive dans une dynamique pérenne.

¹⁷ Lorsqu'on parle d'élèves HDAA, on fait référence à des élèves avec, par exemple : une déficience intellectuelle (modérée, sévère ou profonde) ; une déficience motrice (légère, organique, grave) ; une déficience langagière ; une déficience visuelle ; une déficience auditive ; des troubles du spectre de l'autisme ; des troubles relevant de la psychopathologie

1.5. Collaboration interprofessionnelle

Comme souligné précédemment, l'enseignant personne-ressource occupe une fonction plurielle, intervenant auprès des élèves, des enseignants et de l'ensemble de la communauté éducative. Dans cette perspective, la collaboration constitue une dimension centrale de son mandat. L'EPR ne peut en effet exercer pleinement son rôle qu'en travaillant en synergie avec les différents acteurs entourant l'élève, afin de construire des réponses pédagogiques cohérentes et inclusives. Pourtant, bien que la collaboration soit largement valorisée et institutionnellement prescrite, elle demeure souvent mal comprise, hétérogène et influencée par les attentes individuelles et les cadres institutionnels, créant un écart entre l'idéal collaboratif et sa mise en œuvre effective.

L'étude d'Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc (2016) met en évidence plusieurs tensions inhérentes à la collaboration interprofessionnelle. Un premier obstacle réside dans les attentes des acteurs : lorsque l'on privilégie une prise en charge externalisée de l'élève à besoins particuliers, la collaboration se réduit à des logiques de délégation ou de dissimulation, limitant les possibilités de coconstruction. Les enseignants expriment d'ailleurs des attentes paradoxales, oscillant entre la délégation complète aux spécialistes et le désir d'un accompagnement étroit, ce qui rend difficile l'établissement d'un partenariat réellement partagé.

Un second frein tient à la posture d'expertise adoptée par certains intervenants externes (psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes, etc.). Bien qu'institutionnellement légitimée, cette posture peut restreindre la négociation et empêcher l'élaboration de pratiques communes. La prédominance d'un modèle techniciste et essentialiste limite alors la construction de démarches adaptées aux besoins des contextes inclusifs (Allenbach & al., 2016).

Dans cette optique, Amaré (2023) rappelle que la coopération, terme qu'elle préfère à celui de la collaboration, « s'impose comme un outil essentiel au développement de l'école inclusive, partant du postulat qu'aucun des professionnels ne peut y répondre seul » (p. 114). Selon elle, la co-formation constitue un levier privilégié, en invitant les

acteurs à « déconstruire, au moins partiellement, leurs prénotions » et à interroger « l’agir ensemble » (p. 115). Ces espaces permettent aux professionnels de se connaître, de reconnaître leur complémentarité et d’expérimenter ensemble. Ainsi ils font l’expérience de l’autre et expérimentent avec « *l’autre* » (p. 117), avant que ne survienne une situation-problème.

Par ailleurs, Allenbach et al. (2016) soulignent l’importance d’instaurer de véritables espaces de négociation et de coconstruction. Le développement de pratiques collaboratives dynamiques et créatives suppose des temps et des lieux dédiés à l’écoute, à l’analyse conjointe des demandes et au partage d’expertises. Or, ces espaces demeurent souvent rares ou insuffisamment institutionnalisés, alimentant frustrations et malentendus. Les intervenants ont également besoin de ressources identitaires solides – groupes de pairs, relations de confiance – pour négocier la légitimité de leurs pratiques.

Dans une visée inclusive, Thibodeau et Gélinas-Proulx (2022) identifient pour leur part quatre catégories d’aides indispensables à une collaboration interprofessionnelle efficace : « 1) la formation par rapport à l’inclusion, 2) la promotion de l’inclusion, 3) la mise en œuvre de pratiques inclusives, et 4) la régulation des actions » (p. 13). Ces dimensions, qui s’articulent dans un processus continu, constituent des repères essentiels pour soutenir les équipes éducatives.

En définitive, la collaboration ne peut être simplement prescrite : elle suppose un engagement collectif en termes de temps, de réflexion et de négociation, ainsi qu’une remise en question des attentes et des postures professionnelles. L’émergence d’une véritable culture de co-construction apparaît ainsi comme une condition indispensable au développement d’une école véritablement inclusive (Allenbach et al., 2016).

1.6. Représentations sociales

Compte tenu de l’objet de cette recherche, les représentations sociales des enseignants constituent un ancrage théorique incontournable. Dans le contexte scolaire actuel, la question de l’inclusion suscite une pluralité de conceptions souvent contrastées, enracinées dans le vécu, les connaissances et les valeurs des acteurs. Ce débat illustre

ce que Moliner et Guimelli (2015) qualifient de conflit de représentations sociales, où des conceptions différentes, perçues comme des vérités indiscutables, s'opposent autour d'un même objet.

1.6.1. Définition

La théorie des représentations sociales, introduite par Serge Moscovici (cité par Moliner & Guimelli, 2015, p. 15), définit la représentation comme « un ensemble organisé de connaissances » (1961). Moliner et Guimelli (2015) précisent qu'elle correspond à « un ensemble d'éléments (informations, opinions, croyances...) entre lesquels les individus établissent des relations » (p. 17), constituant une structure cognitive dite « sociale » car nécessairement partagée au sein d'un groupe.

Flament (1994 cité par Negura, 2006) propose une définition complémentaire : « un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet » (p. 4). Cette approche permet d'analyser les représentations sociales à trois niveaux : le contenu, la structure et les conditions de production, trois dimensions constitutives des méthodes d'analyse de contenu (Negura, 2006).

En outre, la structure d'une représentation sociale se caractérise par des relations spécifiques entre ses éléments. Moliner et Guimelli (2015) distinguent à cet égard deux types de relations, verticales et horizontales, témoignant de l'organisation propre au système représentationnel.

1.6.2. Le débat comme conflit de « représentations sociales »

La compréhension de la structure des représentations sociales permet d'aborder leur rôle dans les débats et conflits d'idées, terrains privilégiés pour observer la manière dont elles orientent les prises de position.

À ce propos, Moliner et Guimelli (2015) considèrent le débat comme un exemple paradigmatique de conflit de représentations sociales. Dans un débat, chaque camp demeure convaincu de la légitimité de sa position, sans remise en question mutuelle. Cette propriété s'explique par le fait que les représentations sociales ne sont pas perçues

comme des constructions intellectuelles, mais comme « les reflets objectifs d'une réalité évidente et indiscutable » (Moliner & Guimelli, 2015, pp. 7-8). Les auteurs rappellent, à travers les travaux de Mandroux (1968) sur la sorcellerie et de Vigarello (1985) sur l'hygiène corporelle, que des conceptions autrefois tenues pour vraies apparaissent aujourd'hui comme erronées, soulignant la difficulté à établir une vérité unique face à des objets sociaux complexes.

Les représentations sociales émergent ainsi autour d'objets incertains, perçus comme structurants ou menaçants pour l'ordre social. Qualifiées de « connaissance naïve », non en raison de leur moindre efficacité, mais parce qu'elles se construisent selon des logiques éloignées de la rationalité scientifique (Moliner & Guimelli, 2015, p. 8).

Enfin, elles s'inscrivent dans des cadres conceptuels et idéologiques préexistants, s'ajustant aux autres formes de savoir et se déclinant différemment selon les groupes sociaux. Ce processus est à la fois interindividuel, intergroupe et collectif : « si les représentations [...] sont "sociales", c'est aussi parce qu'il s'agit de systèmes de compréhension partagés par des individus qui savent que leurs croyances sont aussi les croyances de ceux qui leur ressemblent » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 12).

1.7. Focus sur un cercle scolaire neuchâtelois

Les éléments théoriques présentés précédemment mettent en évidence plusieurs leviers essentiels à la mise en œuvre d'une école inclusive : la collaboration interprofessionnelle, le rôle de l'enseignant spécialisé comme personne-ressource, les dynamiques d'innovation en éducation et en formation, ainsi que le rôle des représentations sociales dans les pratiques éducatives. Ces apports éclairent les conditions nécessaires pour organiser des réponses adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la démarche du cercle scolaire neuchâtelois dans lequel j'exerce, engagé dans une réflexion visant à repenser ses dispositifs d'accompagnement afin de garantir une inclusion plus cohérente et durable.

1.7.1. Processus en cours

À la rentrée 2023, la direction du cercle a initié une réflexion sur l'organisation d'une scolarisation inclusive destinée aux élèves à besoins éducatifs particuliers. En anticipation de la fermeture des classes de formation spéciale prévue pour la rentrée suivante, un groupe de travail a été constitué afin d'élaborer un nouveau dispositif inclusif adapté aux réalités et aux besoins du cercle.

Composé sur la base du volontariat, ce groupe réunissait treize participants : la direction adjointe¹⁸, quatre enseignants réguliers des degrés 3 à 8H et sept enseignants spécialisés. Cette composition plurielle visait à croiser les expertises et à favoriser une approche collaborative de la conception du dispositif. Le groupe s'est réuni régulièrement tout au long de l'année 2023-2024, alternant réunions plénières et séances en sous-groupes interdisciplinaires. En février 2024, le projet a été présenté au Service de l'Enseignement Obligatoire¹⁹, puis validé après ajustements, et officiellement présenté au corps enseignant en juin 2024.

Ce projet s'inscrit dans une dynamique plus large de réformes éducatives invitant les enseignants à « réinventer l'école en tant que lieu de travail et à se réinventer eux-mêmes en tant que personnes et en tant que membres d'une profession » (Gather Thurler, 2004, p. 99). Il illustre le caractère processuel et institutionnel de l'innovation décrit par Cros (1997) : en remplaçant les classes de formation spéciale, le dispositif répond à une injonction cantonale tout en poursuivant l'objectif d'une meilleure inclusion. Selon la typologie de Boudon (1985 cité dans Cros, 1997), il s'agit d'une innovation consécutive à une demande, résultant d'un ajustement entre prescriptions externes et pratiques internes.

Cette dynamique confirme l'analyse de Cros (1997), pour qui l'innovation en éducation répond à une désadaptation de l'école à sa fonction sociale et se développe dans un processus d'impulsion et de diffusion politique, au sein duquel la réforme fixe le cadre tandis que l'innovation l'habite et lui donne sens. La direction du cercle ne se limite pas à

¹⁸ DA

¹⁹ SEO

appliquer la réforme, elle crée les conditions d'une co-construction de réponses adaptées, déplaçant l'action institutionnelle d'une logique de contrôle vers une logique d'accompagnement. Ce processus s'inscrit dans le modèle d'interaction sociale de Havelock (1969), repris ultérieurement par Huberman (1973 cité par Cros, 1997), combinant une logique descendante impulsée par les autorités cantonales et une dynamique ascendante portée par les professionnels de terrain.

Enfin, comme le rappelle Gather Thurler (2004), la réussite d'une innovation repose sur la réflexivité des enseignants et une dynamique collective fondée sur la coopération. Quatre dimensions apparaissent déterminantes : la compréhension des réformes, le développement des compétences pédagogiques, la coopération continue et l'apprentissage organisationnel. L'établissement scolaire devient ainsi un lieu central de négociation des représentations et de construction de compétences collectives, conditions d'un « développement scolaire durable » (Gather Thurler, 2004, p. 100).

1.8. Objectif général et cadre conceptuel

Cette recherche vise à examiner l'implantation du dispositif inclusif du cercle scolaire en tant qu'innovation en éducation et en formation (Cros, 1997). Pour ce faire, elle s'appuie sur le modèle ADDIE (Basque, 2017), cadre de référence en design pédagogique structuré autour de cinq phases : Analyse, Design, Développement, Implantation et Évaluation. Itératif et centré sur l'amélioration continue, ce modèle permet de décrire et d'évaluer les processus de conception et de mise en œuvre d'un dispositif éducatif.

L'approche de Cros (1997) conçoit l'innovation en éducation comme un processus social et institutionnel, où la nouveauté se construit par ajustements successifs entre acteurs, pratiques et contexte. En articulant cette conception avec le modèle ADDIE (Basque, 2017), le présent travail considère la création du dispositif comme une innovation systémique, issue d'un processus réflexif d'analyse des besoins, de conception collaborative et d'évaluation continue.

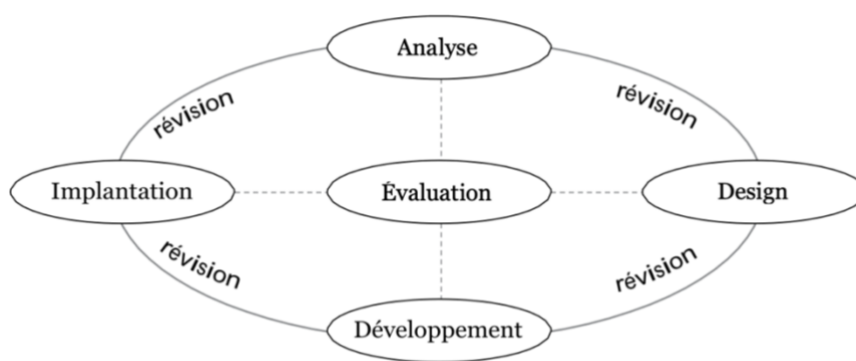


Figure 1 : Le modèle ADDIE tel que présenté par Gustafson et Brach (2007), cité dans Basque (2017, p. 5)

Ce cadre permet d'appréhender le dispositif non seulement comme une mesure organisationnelle mais comme un processus d'innovation pédagogique en évolution. Dans cette perspective, cette recherche vise ainsi à analyser les conditions de sa mise en œuvre, ses effets perçus sur les pratiques enseignantes et les dynamiques collaboratives qu'il suscite, en s'intéressant particulièrement aux représentations sociales des enseignants. Ainsi, comprendre ces représentations et la manière dont elles influencent les pratiques et les interactions au sein du dispositif constitue une étape essentielle pour évaluer son appropriation et identifier les leviers d'amélioration possibles.

2 – Méthodologie

Dans le prolongement de l'ancrage théorique établi, portant sur l'innovation en éducation et en formation ainsi que sur les dynamiques institutionnelles qui la conditionnent, il s'avère nécessaire d'interroger la perception du dispositif par les acteurs de terrain, afin d'appréhender la manière dont celui-ci est vécu, interprété et approprié dans la pratique.

2.1. Questions de recherche

À l'issue d'une année d'expérimentation du dispositif inclusif sous sa forme pilote, un premier bilan a permis d'en identifier des points forts ainsi que des limites. Ce bilan a mis en évidence la nécessité de recueillir les représentations des acteurs directement concernés, en vue d'identifier les ajustements requis et de soutenir l'amélioration continue du dispositif.

L'exploration de la littérature scientifique a conduit à dégager quatre axes théoriques majeurs : l'inclusion scolaire, le rôle de l'enseignant spécialisé personne-ressource, la collaboration interprofessionnelle, ainsi que les représentations sociales et les pratiques d'innovation en pédagogie et en formation. Ces axes constituent le cadre de référence à partir duquel la démarche méthodologique a été élaborée, en articulant les observations issues du terrain avec les apports de la recherche. C'est de cette mise en tension qu'a émergé la question principale de recherche :

Quelles sont les représentations que les enseignants du cercle scolaire se font du dispositif inclusif, et comment perçoivent-ils son impact sur leurs pratiques professionnelles et sur la dynamique d'établissement ?

Afin de structurer l'étude, cette question centrale a été déclinée en quatre thèmes d'investigation complémentaires, chacun donnant lieu à une question spécifique, présentées ci-après :

1. Comment les enseignants perçoivent-ils le fonctionnement, les objectifs et la finalité du dispositif inclusif, et dans quelle mesure le considèrent-ils comme une innovation pédagogique et un modèle inclusif ?

Le premier thème traite des représentations des enseignants et de leur compréhension du dispositif inclusif. Ici, l'objectif est d'identifier la manière dont les enseignants le perçoivent, de sa création à sa mise en place pratique. Il s'agira également de déterminer dans quelle mesure ce dispositif est envisagé comme innovateur et inclusif, ainsi que de repérer les besoins éventuels de clarification ou de communication à son sujet.

2. Dans quelle mesure les enseignants se sentent-ils informés, formés et accompagnés dans la mise en œuvre du dispositif inclusif, et quels besoins complémentaires en ressources ou en formation identifient-ils ?

Le deuxième thème vise à explorer la manière dont les enseignants ont perçu la phase d'information, de formation et d'accompagnement lors de la mise en place du dispositif. Il s'agit d'analyser dans quelle mesure ils se sont sentis préparés, soutenus et outillés pour s'approprier le projet, mais aussi d'identifier leurs besoins perçus en matière de

ressources, de formation complémentaire ou d'ingénierie pédagogique (modèle ADDIE, Basque, 2017).

3. Comment les enseignants, réguliers et spécialisés, perçoivent-ils leurs rôles respectifs au sein du dispositif inclusif, et quelles formes de collaboration interprofessionnelle se développent entre eux ?

Le troisième thème traite de la collaboration et des rôles professionnels. Ce thème a pour objectif d'analyser la perception qu'ont les acteurs de leurs rôles respectifs. Il s'agira aussi d'examiner la reconnaissance, ou non, de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource, ainsi que les formes de collaboration/coopération qui se développent entre les différents acteurs, notamment entre ER, ES et direction.

4. Quels sont, selon les enseignants, les avantages et les limites du dispositif inclusif, et quelles pistes d'amélioration proposent-ils pour renforcer son efficacité et sa portée inclusive ?

Enfin, le dernier thème est l'évaluation du dispositif et les perspectives d'évolution. Son objectif est d'identifier les forces et les faiblesses perçus, ainsi que de recueillir les pistes d'ajustement proposées par les enseignants afin d'en renforcer la pertinence, l'efficacité et la portée inclusive.

2.2. Paradigme

2.2.1. Approche qualitative herméneutique

Ce travail s'inscrit dans une approche qualitative, répondant à la nécessité de recueillir des données riches, nuancées et contextualisées, permettant de mettre en lumière la diversité des représentations du corps enseignant. L'intérêt réside dans la profondeur des analyses et non dans la représentativité statistique. Cette étude se situe à l'articulation de ce qu'Astolfi (1993) nomme l'herméneutique (organisée autour du sens) et le pragmatique (organisé autour du possible).

Le versant herméneutique relève d'une démarche interprétative centrée sur la construction du sens et la compréhension de la complexité des situations éducatives.

Comme le souligne Cardinet (1982 cité par Astolfi, 1993), il peut servir deux finalités : connaître, dans une visée de compréhension globale des phénomènes, et agir, dans une visée décisionnelle orientée vers la transformation des pratiques.

Le versant pragmatique, auquel se rattachent les recherches-actions et les recherches de faisabilité (Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné & Ropé, 1987), s'organise autour du possible. Dans cette perspective praxéologique, il vise à intégrer « l'analyse du processus social dans lequel est impliqué le sujet, le projet d'infléchir ce processus, l'action proprement dite (avec ses stratégies et ses acteurs), les effets de cette action » (Duchamp, 1986 cité par Astolfi, 1993, p. 8). Cette recherche ne se réduit pas à l'action : elle vise également à formaliser les pratiques innovantes, à en clarifier les objectifs et à élaborer des typologies raisonnées d'utilisation.

Le choix de cette double approche repose ainsi sur deux visées complémentaires : la compréhension des représentations des acteurs et la transformation des pratiques professionnelles.

2.2.2. Démarche de recherche et approche méthodologique

Afin de structurer ce travail, la démarche adoptée est hypothético-déductive, relevant de la recherche en intelligibilité orientée vers l'explication (Astolfi, 1993). Elle consiste à anticiper le réel et à vérifier des relations stables à partir d'un cadre de questionnement structuré en quatre thèmes d'investigation complémentaires, formulés sous forme de sous-questions, et permettant d'explorer les représentations et pratiques enseignantes face au dispositif inclusif innovant.

Cette démarche est complétée par une approche inductive, propre à la recherche orientée vers la compréhension (Astolfi, 1993), visant à reconstruire des catégories de sens à partir du discours des participants. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012), l'induction permet de produire des connaissances à partir des données empiriques sans imposer de cadres théoriques préalables.

La démarche méthodologique conjugue ainsi déduction et induction, articulant un cadre structuré de questionnement à une analyse ouverte à l'émergence du sens, en vue d'une compréhension approfondie des représentations enseignantes.

2.3. Méthode choisie

2.3.1. Focus group

La méthode retenue pour la collecte de données est le focus group. Centré (focused) sur une expérience vécue commune à l'ensemble des participants (Duchesne & Haegel, 2004), le focus group permet de multiplier les points de vue et d'élargir l'éventail des réponses recueillies, tout en réduisant les inhibitions, grâce à un effet d'entraînement où la parole de l'un encourage celle des autres. Il permet ainsi de faire émerger des discours riches, nuancés et ancrés dans l'expérience des participants, tout en optimisant le temps et les ressources. Le fait de réunir des participants partageant une même réalité professionnelle offre également la possibilité d'accéder à « ce qui est partagé (ou de ce qui ne peut pas l'être) dans le groupe » (Duchesne & Haegel, 2004, p. 38). Le focus group constitue de ce fait un espace de co-construction du sens, faisant émerger à la fois consensus et désaccords révélateurs de tensions ou de résistances au changement. Toutefois, la composition des groupes comporte une part d'imprévisibilité, les relations qui s'y nouent relevant « toujours un peu de l'alchimie sociale » (Duchesne & Haegel, 2004, p. 48-49).

Le bon déroulement de l'entretien collectif est tributaire du rôle de l'animateur (Duchesne & Haegel, 2004), dont la posture oscille entre garant neutre du cadre interactionnel et organisateur actif de la dynamique groupale. Son rôle consiste à instaurer un climat propice à l'expression, à réguler les prises de parole et à encourager un véritable échange entre participants, et non une succession de prises de position adressées à l'animateur. Cette dynamique vise à faire émerger aussi bien les consensus que les désaccords, afin d'étudier la construction sociale des significations (Duchesne & Haegel, 2004).

2.3.2. Population et échantillon de la recherche

La constitution des groupes représente une étape méthodologique déterminante, devant concilier diversité des points de vue et homogénéité relative (Duchesne & Haegel, 2004). Par ailleurs, l'interconnaissance entre participants comporte des effets ambivalents : si elle favorise un climat de confiance, elle peut également renforcer l'auto-censure ou la rétention d'informations sensibles, notamment lorsque les relations se prolongent au-delà de l'entretien (Duchesne & Haegel, 2004).

La population retenue est constituée d'enseignants du cercle scolaire ayant eu un ou plusieurs élèves fréquentant le dispositif durant l'année scolaire 2024-2025. Les participants ont été sollicités sur une base volontaire à la suite d'une présentation du projet lors de la séance de rentrée 2025, suivie d'un mail nominatif de confirmation.

L'échantillon réunit des ER et des ES, couvrant les degrés 3H à 8H (cycles 1 et 2), avec des parcours professionnels variés allant de trois à vingt-huit ans d'expérience, dans différents établissements scolaires des cantons de Neuchâtel, Vaud et de Fribourg. Cette diversité constitue un atout analytique, dans la mesure où elle permet d'explorer la pluralité des représentations.

Les focus groups, composés de trois à six participants, ont été constitués selon une logique de segmentation (Duchesne & Haegel, 2004) reposant sur deux critères : le titre d'enseignement (ES-ER) et le lieu de travail, afin d'assurer une homogénéité relative favorable à la prise de parole et à la qualité des échanges. Dans la détermination du nombre de participants par focus group, Duchesne et Haegel (2004) rappellent qu'il n'existe pas de règle fixe car « l'entretien collectif se définit a minima par le fait qu'il implique au moins deux personnes et met en jeu une relation sociale dépassant le traditionnel couple constitué par l'enquêteur et l'enquêté » (p. 8). Cinq groupes ont ainsi été formés, pour un total de dix-neuf enseignants :

- un groupe de trois ES du dispositif ;
- quatre groupes de trois à six ER, répartis dans quatre collèges primaires et un collège secondaire du cercle.

2.3.3. Instruments

Deux instruments principaux ont été mobilisés pour la préparation des focus groups et la collecte des données.

Le premier est un guide d'entretien construit autour de thématiques clés relatives aux représentations du dispositif, comprenant des questions ouvertes et des relances. Selon Duchesne et Haegel (2004), il constitue l'instrument central du focus group : il permet « de recentrer de temps à autre les propos sur le thème de recherche » et « d'introduire une dynamique et une progression dans la discussion » (p. 74). Sa conception vise à formuler des questions fournissant les indicateurs pertinents tout en favorisant une parole libre et nuancée, instaurant ainsi un climat propice à la réflexion collective (Duchesne & Haegel, 2004).

Le second est un dispositif d'enregistrement audio et vidéo, garantissant la fiabilité de la transcription et permettant de restituer les interactions verbales et non verbales avec une précision que l'enregistrement audio seul ne saurait offrir (Morgan, 1997 cité par Duchesne & Haegel, 2004). Bien que l'usage de la vidéo puisse être perçu comme intrusif, il enrichit l'analyse qualitative en captant la dynamique interactionnelle propre à l'entretien collectif. Son utilisation appelle une vigilance déontologique, en référence au code éthique de la recherche des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP). Les participants ont reçu une information transparente sur les objectifs et modalités de l'étude et ont signé un formulaire de consentement éclairé (Annexe 1). L'anonymat a été préservé par l'attribution de codes lors de la transcription (Speaker 1, Speaker 2, etc.), les enregistrements conservés de manière sécurisée et détruits après finalisation de l'étude.

2.3.4. Collecte des données

Les cinq focus groups se sont déroulés en novembre 2025, d'une durée de 60 à 70 minutes chacun. Animés par la chercheuse à partir d'un guide d'entretien spécifique à chaque type de groupe (ES – ER), ils se sont tenus dans un climat bienveillant et collaboratif, propice à une expression authentique et réflexive. La dynamique instaurée a permis de faire émerger des points de vue variés, assurant ainsi la richesse analytique

nécessaire à la compréhension fine des représentations et pratiques liées au dispositif inclusif étudié.

2.4. Traitement des données

2.4.1. Retranscription des données

Dans cette partie, nous présentons la démarche adoptée pour la retranscription des données collectées qui s'inscrit dans une approche attentive à la dynamique interactionnelle entre les participants. À ce propos, Duchesne & Haegel (2004) soulignent l'importance de dépasser la simple synthèse du contenu pour saisir la construction progressive du sens au fil des échanges, les opinions exprimées s'enracinant dans les positions sociales et relationnelles de chacun. La retranscription constitue une étape charnière dans le processus de recherche : comme le relève Ochs (1979), elle n'est pas une simple opération technique, mais un acte théorique représentant déjà une première forme d'analyse, dans la mesure où elle transforme la donnée brute en un format interprétable.

Dans ce sens, une retranscription intégrale de chaque focus group a été réalisée à l'aide d'un outil assisté par IA²⁰, puis vérifiée par une seconde écoute effectuée par la chercheuse. En cas de doute sur l'identité d'un locuteur, l'enregistrement vidéo a servi de support de vérification, notamment lors des moments de chevauchement de parole ou d'échanges simultanés, permettant également d'appréhender les interactions non verbales. Toutefois, Duchesne et Haegel (2004) recommandent de centrer l'analyse systématique sur le texte transcrit, en considérant les éléments visuels comme des informations contextuelles venant enrichir l'interprétation des données verbales. Envisagée comme une forme de « traduction » (Ochs, 1979), la transcription constitue un processus sélectif et interprétatif impliquant des choix dans la mise en forme du discours. Elle ne représente donc pas une reproduction neutre, mais une reconstruction analytique du matériau verbal, où certaines composantes ont été mises en avant tandis que d'autres ont été écartées.

²⁰ Plaud Note : appareil de prise de notes et de retranscription IA

2.4.2. Lecture des données

Une première lecture globale des retranscriptions a permis d'obtenir une vision d'ensemble des propos des participants. Cette étape exploratoire a conduit à repérer, à l'aide d'un code couleur, les passages saillants, les thèmes récurrents et les expressions révélatrices de représentations partagées, dans une dynamique d'interaction entre les participants et la chercheuse.

Une seconde lecture approfondie a permis de réduire la masse de données en unités d'analyse plus restreintes, en identifiant des catégories thématiques en lien avec les repères théoriques de la problématique. Ce travail de déconstruction et de reconstruction du sens a conduit à l'émergence de catégories et sous-catégories interprétatives, tout en laissant place à des éléments nouveaux ou inattendus.

2.4.3. Type d'analyse

À ce stade de l'analyse, un codage qualitatif a été retenu afin de rendre compte de manière fine et détaillée du phénomène étudié (Duchesne & Haegel, 2004). Cette démarche repose sur un examen systématique du corpus, chaque segment de texte étant mis en relation avec les autres selon un principe de comparaison par similitude et différence afin de construire un système de codes évolutif. Au fil de l'analyse, les catégories initiales ont été affinées, subdivisées ou reformulées, tandis que de nouvelles catégories ont émergé. L'objectif n'était pas de quantifier les données, mais de permettre l'émergence conceptuelle de catégories interprétatives, en vue d'élaborer des théorisations ancrées dans les données.

L'analyse a d'abord été conduite de manière verticale, focus group par focus group, afin de préserver la dynamique propre à chaque groupe et de dégager les thématiques associées aux quatre sous-questions de recherche. Une analyse horizontale a ensuite permis de croiser les résultats des cinq focus groups, afin d'identifier des tendances communes et d'enrichir la compréhension globale du dispositif. Cette double approche, adoptée comme principe d'économie en recherche, a favorisé une structuration rigoureuse des données et une meilleure intelligibilité. La part de subjectivité inhérente à toute analyse qualitative est néanmoins reconnue, particulièrement dans l'étude des

représentations sociales, influencées par le contexte et la position sociale des participants (Negura, 2006).

Concrètement, un tableau de codage a été élaboré sous Word, regroupant les verbatims selon les thèmes, catégories et sous-catégories identifiés, dans une logique d'analyse de contenu par catégorisation visant à réduire, structurer et interpréter les données. Le codage axial a permis d'identifier six grands axes thématiques, confirmés et stabilisés lors de la phase de catégorisation :

1. Modèle inclusif
2. Innovation pédagogique
3. Objectifs, finalités et fonctionnement
4. Information, formation et accompagnement
5. Collaboration, communication et rôles professionnels
6. Avantages, limites et perspectives d'amélioration

Enfin, pour faciliter la lecture des résultats, les focus groups ont été numérotés de 1 à 5 (abrégés FG) et les participants désignés par le terme « Speaker », suivi d'un numéro allant de 1 à 7.

3 – Analyse et résultats

3.1. Méthode d'analyse des données

Ce chapitre restitue les représentations des ER et ES à l'égard du dispositif inclusif, telles qu'elles émergent de l'analyse des cinq focus groups. Les résultats révèlent la richesse et la complexité de ces représentations, construites au contact des réalités du terrain et du cadre institutionnel.

Six thèmes structurent l'analyse : (1) modèle inclusif, (2) innovation pédagogique, (3) objectifs, finalités et fonctionnement, (4) information, formation et accompagnement, (5) collaboration, communication et rôles professionnels, et (6) avantages, limites et perspectives d'amélioration. Issus du cadre théorique, leur ordre répond à une logique progressive : la notion d'inclusion et celle d'innovation pédagogique sont examinées en

premier lieu, avant d'aborder les dimensions plus opérationnelles du dispositif. Chaque thème s'appuie sur des extraits verbatim illustrant les propos des participants, complétés par une analyse synthétique, puis mis en perspective à l'aide des références théoriques de la problématique, afin de rendre compte de la manière dont ces professionnels décrivent et interprètent le dispositif à travers leur expérience et leur expertise.

3.2. Présentation des résultats

3.2.1. Modèle inclusif

La question de la nature inclusive du dispositif est au cœur des réflexions des enseignants. Leurs propos révèlent d'emblée l'absence d'un référentiel commun : *"ça dépend ce qu'on entend par « inclusion » [...] comment on se positionne"* (Speaker 7, FG2). Cette absence de terminologie partagée conduit à des lectures multiples et contrastées du même dispositif.

Les enseignants s'accordent pour dire que le caractère inclusif du dispositif ne peut pas être évalué de manière uniforme. Six variables déterminantes émergent des verbatims, que nous avons représenté sous la forme d'un tableau. Ces variables interagissent et rendent néanmoins toute évaluation globale du dispositif réductrice.

Tableau 2 : Variables inclusives dans le modèle du dispositif du cercle

Variables	Verbatims
Quota horaire de fréquentation des élèves	<i>"Ça dépend du nombre de périodes de l'enfant [...]. Il y a 50% du temps de l'élève [...] il y a d'autres enfants, ça va être 4-6 périodes"</i> (Speaker 4, FG2) <i>"Elle est 50/50 [...] elle est quasiment jamais avec nous [...] elle est tout le temps là-bas"</i> (Speaker 4, FG3)
Parcours antérieur de l'élève	<i>"Ça dépend du chemin de l'enfant"</i> (Speaker 4, FG2) Dans le dispositif sont mélangés <i>"des élèves de classe FS"</i> et <i>"des élèves qui étaient en classe régulière"</i> (Speaker 5, FG2)
Profil de l'élève	<i>"Ça dépend aussi un petit peu des compétences de l'élève"</i> (Speaker 5, FG3) <i>"Je pense certains de nos élèves qui sont pas si loin, ça peut être inclusif"</i> (Speaker 2, FG1) <i>"Ils sont à des années-lumière du programme"</i> (Speaker 3, FG1)

	<i>"Ça dépend, parce que si t'as un élève qui est à X²¹, qui a des difficultés, mais qui a une certaine autonomie, puis qui s'en sort dans ses jeux de petites cartes à pince ou machin, avec correctifs, puis qui s'en sort tout seul"</i> (Speaker 2, FG5) <i>"Lui, il n'a pas de problème de comportement"</i> (Speaker 4, FG4)
Proximité géographique du dispositif	<i>"Le fait que ce soit dans le même bâtiment, il y a moins ce sentiment d'exclusion"</i> (Speaker 4, FG3) <i>"C'est géographiquement délocalisé"</i> (Speaker 2, FG2) <i>"Je pense qu'une des chances qu'on a aussi, c'est que c'est dans notre collège"</i> (Speaker 3, FG4)
Variable des enseignants	<i>"Ça dépend aussi des enseignants [...] chacun fait comme il peut, en fonction de la classe, aussi"</i> (Speaker 2, FG1) <i>"Honnêtement, je ne me suis pas trop posé de questions [...] j'ai arrêté de me faire du mouron pour savoir si tout le monde est à niveau ou à ci ou ça"</i> (Speaker 7, FG2) <i>"Mais on essaie de s'adapter à l'élève, mais on a des limites"</i> (Speaker 4, FG4)
Conception du concept	<i>"Je pense que ça dépend de ce qu'on entend par inclusion. Est-ce que c'est forcément dans une classe, dans un local ? Ils sont inclus dans le collège, dans l'école publique"</i> (Speaker 7, FG2) <i>"Moi je pense oui, qu'il y a un aspect inclusif dans le sens social"</i> (Speaker 4, FG1) <i>"Dans quelle mesure l'inclusion est-elle réellement possible pour le bien-être de l'enfant et de tout le monde finalement ?"</i> (Speaker 3, FG5)

Ainsi plusieurs enseignants développent une vision ambivalente, qualifiant simultanément le dispositif d'inclusif et d'exclusif. Cette tension trouve son expression dans les néologismes *"déclusif"* et *"in-exclusion"*, révélant l'absence d'une définition conceptuelle satisfaisante. Le consensus se formule ainsi : *"on est entre inclusion et exclusion"* (Speaker 1, FG3), *"intégration, un peu, et exclusion"* (Speaker 2, FG5) ou encore *"semi-inclusif"* (Speaker 5, FG2). Les élèves sont inclus lorsqu'ils sont en classe régulière, mais exclus dès qu'ils en sortent : *"je trouve que c'est inclusif quand ils sont dans notre classe. Mais en même temps c'est « déclusif » [...] quand ils sortent"* (Speaker 4, FG3) et *"on les sort quand même d'un espace classe pour les remettre avec d'autres élèves"* (Speaker 3, FG2). À l'inverse, certains enseignants ressortent que *"les élèves sont inclus dans le X"* (Speaker 3, FG2), donc l'inclusion *"c'est un peu partiel"* (Speaker 7, FG2). Cette situation engendre un entre-deux : *"j'ai l'impression qu'elle n'est ni à une place ni à l'autre"* (Speaker 4, FG3). Les

²¹ Pour garantir la confidentialité des données, nous avons décidé de remplacer le nom du dispositif inclusif du cercle scolaire étudié par la lettre X.

activités spontanées de classe deviennent inaccessibles pour ces élèves : *"on fait une petite activité un peu extra en classe. Ben, quand est-ce qu'on la fait ? [...] Alors que c'est juste [...] un escape game"* (Speaker 5, FG3), avec pour conséquence une exclusion involontaire.

Un seul focus group introduit une distinction théorique claire entre inclusion et intégration : *"l'inclusion, c'est vraiment le système qui s'adapte à l'élève"* (Speaker 4, FG1), tandis que l'intégration suppose que l'élève s'adapte au système. Sur cette base, les enseignants distinguent deux réalités coexistantes. L'inclusion sociale est jugée globalement positive car les élèves *"dans leur classe régulière [...] ont appris quelque chose à ce niveau-là"* (Speaker 4, FG1). En revanche, l'inclusion scolaire est remise en question : *"l'inclusion, au niveau apprentissages scolaires, non [...] ils sont en classe et ils font pas grand-chose"* (Speaker 4, FG1) parce *"qu'ils sont à des années de lumière du programme !"* (Speaker 3, FG1). Cette tension entre inclusion sociale et scolaire constitue un nœud central du dispositif.

Plusieurs enseignants décrivent des situations où la présence en classe régulière ne produit pas de réelle participation : *"parce qu'on voit ces enfants qui n'arrivent pas à suivre, qui ne font rien, qui sont là en tant qu'auditeurs finalement, qui n'apprennent rien"* (Speaker 3, FG5) et *"c'est un peu des périodes de figuration"* (Speaker 2, FG4). Des élèves sont qualifiés d'"auditeurs", passifs en classe : *"je l'ai un peu oublié [...] il était là, un peu passif, comme s'il était au théâtre"* (Speaker 2, FG4). Cette passivité est accentuée par l'écart curriculaire : *"s'ils se retrouvent à faire des ateliers sur le son « a », alors que les autres sont en train de produire un conte, c'est pas de l'inclusion. C'est juste stigmatiser l'enfant"* (Speaker 2, FG1).

Un focus group exprime une position plus radicale, percevant le dispositif comme fondamentalement excluant. Les élèves, bien qu'inscrits dans une classe régulière, en sortent quotidiennement : *"tous les jours de la semaine, ils en sortent pour aller dans un autre espace"* (Speaker 2, FG5). L'absence d'appartenance devient alors structurelle : *"ils sont inclus nul part"* (Speaker 3, FG5), *"ils n'appartiennent à personne et à aucun espace [...] c'est des gosses qui se retrouvent élèves de couloir"* (Speaker 2, FG5). Paradoxalement, le dispositif conçu pour réduire la stigmatisation peut produire l'effet inverse : *"mes élèves les fichaient encore plus parce qu'ils les voient sortir de la classe, ils les voient ne pas suivre certains cours"* (Speaker 2, FG5). Il convient toutefois de souligner que cette perception

fortement négative est minoritaire et propre à un seul focus group, les autres groupes exprimant des positions plus nuancées.

Face à ces constats, certains enseignants proposent de redéfinir l'ambition du dispositif de manière plus réaliste : *"c'est pas parce qu'on est enseignant spécialisé qu'on va venir à bout de la difficulté scolaire. On va juste accompagner cet élève pour qu'il reste le plus longtemps possible dans son collège"* (Speaker 3, FG1). Cette reformulation déplace l'objectif d'une inclusion scolaire idéale vers le maintien de l'élève dans son environnement habituel avec un bien-être maximal. Elle rejoint la question plus fondamentale posée par un autre enseignant : *"est-ce que l'inclusion est réellement possible ? Avec quels moyens ? [...] Dans quelle mesure l'inclusion est-elle réellement possible pour le bien-être de l'enfant ?"* (Speaker 3, FG5). Ce questionnement sur la faisabilité même de l'inclusion dans les conditions actuelles témoigne d'une prise de conscience collective sur les paradoxes inhérents au dispositif.

3.2.2. Innovation pédagogique

L'analyse du contenu des verbatims démontre que les enseignants portent un regard nuancé sur le caractère innovant du dispositif, oscillant entre reconnaissance de sa nouveauté dans leur contexte professionnel et relativisation comparativement aux modèles développés dans d'autres cercles. Si certains acteurs reconnaissent le caractère novateur du dispositif à l'échelle du cercle, *"oui, c'est innovant par rapport au cercle"* (Speakers 1 et 3, FG3), d'autres le replacent dans une perspective plus large. Le dispositif s'inscrit dans un mouvement connu : *"ça existe dans d'autres écoles, avec des adaptations légères"* (Speaker 3, FG1). Plusieurs enseignants identifient des dispositifs similaires dans d'autres établissements du canton, sur lesquels le présent modèle s'est explicitement appuyé : *"on s'est calquées un peu sur eux dans notre travail, on a pris le B²² justement comme base de réflexion très utile. Donc innovant, je pense pas"* (Speaker 2, FG1). Cette transposition est perçue positivement, le dispositif étant jugé mieux conçu que ses

²² Pour garantir la confidentialité des données, nous avons décidé de remplacer le nom du dispositif inclusif d'un autre cercle scolaire neuchâtelois par la lettre B.

équivalents, notamment en termes de ratio élèves-adulte : *"non, mais il est mieux conçu [...] on pouvait en avoir plus, genre 6 pour un seul adulte"* (Speaker 3, FG1).

Malgré ces nuances, deux éléments sont identifiés comme véritablement novateurs. Le premier concerne l'accompagnement des enseignants réguliers : *"d'accompagner les enseignants, c'était plutôt ce qui était nouveau"* (Speaker 2, FG1). Le second porte sur l'organisation du travail en binôme des ES au sein du dispositif : *"ce qui est pas mal, je trouve, c'est qu'on soit deux enseignants par espace"* (Speaker 2, FG1). Ces deux dimensions représentent une plus-value par rapport aux dispositifs antérieurs, en particulier les classes FS, en élargissant à la fois le public bénéficiaire et les modalités de soutien : *"ça touche plus d'élèves que quand c'était les classes ressources"* (Speaker 4, FG3).

Le contexte de création du dispositif tempère l'enthousiasme de certains enseignants. Ils perçoivent la démarche davantage comme une réponse contrainte que comme une véritable initiative pédagogique : *"j'ai l'impression que, un peu partout, ils essaient de trouver des solutions, surtout dans le canton de Neuchâtel, que chaque cercle scolaire essaie de trouver LE truc, c'est un peu une sorte de compétition [...] on doit vendre un peu ça"* (Speaker 4, FG1). Le dispositif est parfois interprété comme une solution de substitution à la fermeture des classes spécialisées, plutôt que comme une vision inclusive idéale : *"même si c'était pas très bien réfléchi, pas abouti. Ils se sont dit « on essaye, on verra bien ce que ça donne »"* (Speaker 4, FG4). Cette reconnaissance reste toutefois pragmatique. Les enseignants saluent le fait qu'une alternative ait été créée, *"au moins, ils ont fait l'effort de créer autre chose pour remplacer ce qu'on nous enlevait"* (Speaker 4, FG4), tout en pointant le manque de maturation de la démarche. L'acceptation du dispositif relève ainsi moins d'une adhésion à une innovation pédagogique que d'une adaptation à une réalité imposée, dont les enseignants reconnaissent néanmoins le potentiel évolutif.

3.2.3. Objectifs, finalités et fonctionnement

Un petit nombre d'enseignants, ayant participé au groupe de travail, témoignent d'une connaissance précise des intentions initiales du dispositif. Celui-ci a été conçu pour *"accueillir des enfants en grandes difficultés d'apprentissage qui étaient quand même, au final, inclus dans les classes"* dans le but de *"remplacer les anciennes classes FS qui allaient fermer"*

(Speaker 2, FG1). Au-delà de cet accueil ciblé, le projet prévoyait une présence active des ES en classe régulière, avec une dimension explicite de co-enseignement : *"pour moi il y avait une idée de co-enseignement, d'où le fait d'être deux par espace [...] pour pouvoir aller dans les classes et puis soutenir les apprentissages des enfants, de donner des techniques, des astuces"* (Speaker 2, FG1). Ces enseignants relèvent cependant un écart significatif entre les intentions initiales et la réalité du terrain : *"ce qui était prévu [...] ce qui s'est passé [...] parce qu'il y a un décalage"* (Speaker 4, FG2), exprimant ainsi le souhait d'un retour réflexif sur la mise en œuvre.

Malgré cet écart, le corpus reconnaît que le dispositif répond à des besoins réels, certains élèves fonctionnant différemment en dehors de leur classe régulière : *"ça veut dire que vraiment l'espace X correspond à leurs besoins"* (Speaker 3, FG1) ainsi que, selon le Speaker 2 (FG2) :

La prise de confiance de ces enfants, parce qu'en fait, tout est adapté [...]. On part vraiment de ce qu'ils savent pour construire [...] qu'ils soient en petits groupes, parce que c'est des enfants qui ont besoin de temps [...]. Vous avez des moyens qu'on n'a pas forcément tous, une tablette, enfin voilà, vous avez d'autres supports qu'on n'a pas en classe.

Cette observation amène à questionner la nature même du besoin inclusif : *"l'inclusion, c'est répondre aux besoins de l'enfant à ce moment-là [...] peut-être il y a juste besoin d'être avec d'autres camarades, car on a des petits groupes, et puis ils sont contents d'être ensemble"* (Speaker 4, FG1). Le dispositif offre ainsi un espace adapté et bienveillant avec des apprentissages qui ont *"vraiment du sens"* (Speaker 4, FG2), dont le bénéfice ne se mesure pas uniquement avec comme seul critère la performance scolaire. Cette perspective est résumée simplement : *"traverser l'enfance avec le moins de souffrance possible"* (Speaker 2, FG1) et *"c'est hyper précieux"* (Speaker 2, FG2).

Les enseignants posent la question de la plus-value comme critère central d'évaluation de la pertinence du dispositif pour chaque élève : *"il faut qu'il y ait une plus-value qu'il soit en classe. S'il y a zéro plus-value..."* (Speaker 3, FG4). Cette logique conduit à une approche individualisée, où la participation à la vie de classe se justifie non par principe, mais par les bénéfices concrets qu'elle apporte. Un exemple l'illustre : un élève peut avoir besoin

du dispositif pour se sentir valorisé dans ses apprentissages, tout en ayant besoin de la classe régulière pour maintenir son sentiment d'appartenance au groupe et au collège (Speaker 2, FG4). Cette double nécessité révèle la complémentarité des deux espaces lorsque leur articulation est pensée au cas par cas.

3.2.4. Information, formation et accompagnement

Les enseignants s'accordent pour décrire une mise en place du dispositif trop rapide, sous la pression de la politique cantonale imposant la fermeture des classes spécialisées. La Direction, contrainte d'agir, a reproduit cette précipitation sur le terrain : *"le canton a dit « il faut plus de classe FS ». Du coup, ils ont dit « il faut qu'on fasse ça tout de suite ! »"* (Speaker 2, FG5), ainsi que *"j'avais l'impression que le projet a été lancé comme ça, sans beaucoup de réflexion derrière un peu genre « on essaye » [...] « on lance et on voit ce que ça donne »"* (Speaker 4, FG4) et également que *"le projet n'était pas hyper bien ficelé, solide quand on s'est lancé dedans"* (Speaker 3, FG3). L'annonce tardive, *"annonce en juin [...] d'ouverture des classes X [...] pour la rentrée d'août"* (Speaker 2, FG5), a laissé peu de marge pour une préparation sérieuse. Les enseignants estiment qu'un projet de cette ampleur aurait nécessité plus de temps : *"ils auraient pu commencer une année après. Je trouve qu'au moins on aurait tous été au clair, on aurait pu donner des réponses claires aux parents, aux élèves"* (Speaker 3, FG3).

Cette précipitation s'est doublée d'un manque de concertation. Les ER accueillant des élèves BEP n'ont pas été associés à la réflexion préalable : *"on n'a pas du tout été concertés. Tout ça, je pense que c'est quelque chose qui a été fait beaucoup trop vite"* (Speaker 2, FG3). Même les enseignants ayant participé au groupe de travail témoignent d'un sentiment d'incertitude : *"je ne me sentais pas plus prête que ça, parce que je n'avais pas trop idée de ce qui allait se passer"* (Speaker 2, FG1). L'absence d'un cahier des charges partagé a engendré une mise en œuvre exploratoire : *"on était un peu trop à tâtonner [...] il n'y avait pas beaucoup de cadre"* (Speaker 5, FG2), y compris du côté de la direction elle-même : *"c'est nouveau, on va voir comment ça se passe. On sait pas ce qu'on fait, mais on verra"* (Speaker 2, FG5).

Ce flou institutionnel a généré une anxiété professionnelle importante. Les enseignants décrivent une entrée dans l'année scolaire déstabilisante : *"ça faisait un peu peur [...] on a tout changé [...] ça reste une année où on est un peu dans la galère"* (Speaker 2, FG4). Les craintes portaient notamment sur la charge de travail, *"on était surtout inquiets que ce soit nous qui devions tout gérer"* (Speaker 4, FG4), et sur les responsabilités évaluatives : *"on marchait comme sur des œufs [...] pas envie de faire faux"* (Speaker 5, FG2). Ce sentiment d'insécurité affectait également les familles, placées dans la même incertitude : *"le flou n'était pas sécurisant pour personne [...] ils nous posaient des questions, on leur répondait « on n'en sait rien »"* (Speaker 4, FG3). Certains enseignants ont néanmoins su adopter une posture pragmatique : *"je ne me suis pas trop posé de questions. Il y a l'espace X, c'est super cool, c'est chouette !"* (Speaker 6, FG2).

Aucune formation préparatoire spécifique à l'accueil d'élèves à besoins particuliers n'a été proposée aux ER. Ces derniers gèrent les situations complexes avec les moyens disponibles tout en reconnaissant les limites de leur expertise : *"fondamentalement, nous on n'est pas formé pour ça"* (Speaker 2, FG4). Face à ce manque de formation, les ER attendent des ES un soutien concret et opérationnel, à la fois tranquillisant, *"ça me rassure un peu de dire qu'il y a un regard spécialiste"* (Speaker 2, FG4), et directement applicable : *"t'attends des enseignants spécialisés qui viennent en classe qu'ils te donnent des astuces"* (Speaker 4, FG4). Le rôle des ES est ainsi perçu comme un levier compensateur du manque de connaissances des ER, renforçant l'importance d'une collaboration étroite et structurée entre les deux corps professionnels.

3.2.5. Collaboration, communication et rôles professionnels

La qualité de la collaboration entre ER et ES varie significativement d'un collège à l'autre. Ce changement s'explique en partie par la perception initiale du dispositif chez les enseignants. Là où la transition est vécue comme une perte, les élèves FS *"quittant"* la classe spécialisée, la collaboration s'est construite plus difficilement. Là où la présence des ES est perçue comme un gain, les ER se sont montrés *"plus zen [...] assez contents d'avoir quelqu'un"* (Speaker 4, FG2) et *"moi, je voyais ça comme une bulle d'air"* (Speaker 7, FG2). Cette perception initiale influence durablement la dynamique de travail entre les

deux corps professionnels : "c'était plus comme étant un truc « en plus » que le truc « en moins » " (Speaker 4, FG2).

La collaboration, lorsqu'elle fonctionne bien, dépasse la simple coexistence et se manifeste à travers plusieurs dimensions complémentaires, listées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Dimensions autour de la collaboration avec l'ES

Dimensions	Verbatims
Accompagnement mutuel	"je me suis sentie accompagnée [...] ça m'a bien aidée qu'on mette les choses au clair" (Speaker 5, FG2) "on s'est échangé des choses qu'en fait on devrait faire pour chaque élève pour qu'ils aient les mêmes références par exemple, ou la même méthode de travail" (Speaker 5, FG3) "Oui, il est super investi. Là, il vient nous accompagner en camp de ski pour accompagner ses élèves" (Speaker 2, FG4)
Décisions partagées	"j'ai pu me reposer sur notre collaboration [...] je me suis sentie rassurée car on était plusieurs à prendre des décisions ensemble" (Speaker 5, FG2) "un autre point de vue, pour ceux qui sont à 100% et qui sont les seuls à avoir l'élève en milieu scolaire, d'avoir quelqu'un d'autre" (Speaker 5, FG3)
Autonomie professionnelle reconnue	"très agréable de sentir que tu portais ta part et puis tu la portais clairement. Tu n'avais pas besoin de toujours te référer à moi. On faisait chacun notre job" (Speaker 2, FG2) "il prend beaucoup de contacts avec les parents, il prend beaucoup d'initiatives, il nous soulage aussi" (Speaker 2, FG4)
Flexibilité et réactivité	"j'ai trouvé trop agréable la flexibilité que tu avais, on discutait d'un truc et tu disais : « la semaine prochaine du coup je viens le voir de temps à temps ». On peut discuter à la pause de midi puis on mettait directement en place, on pouvait adapter vraiment mais à la semaine près" (Speaker 5, FG2). "j'ai pu m'arranger typiquement avec l'enseignante parce que j'avais le même soucis que vous par rapport aux devoirs que j'avais le vendredi [...] donc j'ai réussi à m'arranger pour qu'une période, la dernière période du matin, elle puisse venir en classe puisqu'elle est dans le même collège" (Speaker 2, FG3)

Les ER expriment un soulagement significatif face à la complexité des profils accueillis et au contexte général de fatigue professionnelle : "c'était plutôt un souffle [...] ouf, on va être coachées" (Speaker 6, FG2). Les ES sont donc perçus comme des personnes-ressources ; leur rôle multidimensionnel est illustré dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Dimensions de l'enseignant spécialisé comme personne-ressource

Dimensions	Verbatims
Pédagogique	"des trucs à utiliser avec d'autres élèves" (Speaker 3, FG3) "viennent en classe et te donnent des astuces" (Speaker 4, FG4) "ils nous ont dit, « voilà, nous on utilise tel outil », puis je me suis dit, « c'est super, alors il faut aussi utiliser ça ici en régulier »" (Speaker 5, FG3) "la prof d'enseignement spécialisé, elle a une autre façon de l'expliquer qui lui conviendrait" (Speaker 2, FG5)
Experte	"il y a un regard spécialiste [...] avec des enseignants spécialisés" (Speaker 2, FG4) "vous êtes quand même spécialiste dans le sens où vous êtes formés pour. Donc nous, on n'a pas ce bout de chemin de spécifique [...] Et puis ça, ça se sent, le regard d'enseignant spécialisé" (Speaker 4, FG2)
Émotionnelle	"c'est une bulle d'air quand même" (Speaker 7, FG2) "c'est un soutien [...] des personnes" (Speaker 2, FG3) "Et puis c'était rassurant aussi de temps en temps d'avoir un peu ton retour de situation" (Speaker 2, FG2)
Relationnelle	"c'est plus agréable d'être avec un autre enseignant face aux parents" (Speaker 5, FG3) "si ça vient d'un enseignant spécialisé, c'est peut-être pris différemment" (Speaker 3, FG3)
Administrative	"il prend beaucoup de contacts avec les parents, il prend beaucoup d'initiatives, il nous soulage aussi" (Speaker 2, FG4) "Il écrit plein de mails aussi [...]. Là c'est lui qui prend pas mal de choses" (Speaker 4, FG4).

Leur présence rassure et allège concrètement le travail des ER : "tes analyses, c'est vraiment important d'avoir un regard un peu critique et objectif sur ces élèves-là" (Speaker 2, FG2).

En outre, la qualité de la collaboration est fortement conditionnée par celle de la communication. Voici les propos du Speaker 2 (FG3) :

C'est vrai que moi, deux ou trois fois, j'ai pris le téléphone parce que je ne comprenais plus rien. Donc il y a eu quand même de la communication qui s'est mise en place, mais on n'a pas forcément eu l'occasion de beaucoup se rencontrer.

Là où la communication fait défaut, la collaboration devient quasi inexistante : *"on ne savait pas ce qu'il faisait [...] c'était vraiment opaque"* (Speaker 3, FG5). Certains ER décrivent une communication unilatérale, épuisante sur le long terme : *"j'ai eu l'impression que c'était toujours nous, les enseignants titulaires, à aller chercher, et j'avoue que ça c'est hyper fatigant"* (Speaker 3, FG5) et selon le Speaker 2 (FG3) :

Au début, il fallait vraiment aller avec, chercher les infos, regarder auprès des enseignants de X[...] pour que ça joue. Enfin, ça a été, en tout cas moi [...] c'était coup de fil sur coup de fil pour que tous les spécialistes puissent se coordonner [...]. Mais il n'y a pas eu forcément beaucoup de communication à ce niveau-là.

Les modalités de communication doivent donc être définies en amont du travail : *"c'est une des choses sur lesquelles on doit se mettre d'accord, c'est comment on communique"* (Speaker 3, FG4), qu'elles soient formelles ou informelles, en présentiel ou à distance.

Malgré un mandat partagé, *"mettre en place des choses pour que l'enfant puisse progresser et se sentir bien"* (Speaker 2, FG3), le flou autour des rôles respectifs constitue un obstacle majeur. La répartition des tâches, la gestion des bulletins ou la préparation du travail spécifique restent non clarifiées : *"les tâches, les responsabilités ne sont pas définies. Qui fait quoi finalement"* (Speaker 3, FG5). Ce flou, qui affecte également la direction décrite par les acteurs comme elle-même peu au clair sur ces questions, est renforcé par le nombre de périodes fréquentées par l'élève : *"la répartition des rôles est un peu dépendante du nombre de périodes auxquels vont les élèves"* (Speaker 4, FG3). Et à fort quota, les ER se sentent peu légitimes pour évaluer, faute de traces suffisantes. De plus, la multiplication des intervenants, sans référent identifié par les élèves et les ER, amplifie cette confusion, avec des effets directs sur les enfants les plus fragiles émotionnellement : *"c'est une sacrée charge, l'enfant n'a jamais un moment pour se poser"* (Speaker 4, FG2) et *"avoir autant de personnes [...] il y avait des jours où il n'avait pas envie d'y aller"* (Speaker 3, FG5).

Malgré ces difficultés, une évolution positive est observée après une année : *"les rôles sont plus clairs maintenant qu'en début de projet"* (Speaker 2, FG2). Cette clarification s'est opérée par l'expérience et les échanges réguliers, conduisant à une répartition plus fonctionnelle des responsabilités. Le partage des décisions joue un rôle structurant pour les ER : *"je me suis sentie rassurée car on était plusieurs à prendre des décisions ensemble"*

(Speaker 5, FG2), transformant des choix potentiellement anxiogènes en responsabilité collective : *"c'est aussi agréable d'avoir quelqu'un avec nous et avec qui discuter"* (Speaker 2, FG4).

Le frein le plus unanimement cité reste l'absence de temps dédié à la concertation : *"on n'a pas de temps dédié à ça. On doit le trouver, on doit l'organiser"* (Speaker 3, FG4) et *"il y a peu de temps pour vraiment échanger avec les collègues, surtout quand il y a beaucoup de suivis d'élèves. Au final, parfois on papote entre deux portes vite, puis des fois il manque un peu de temps"* (Speaker 2, FG1). Les échanges demeurent largement informels et improvisés : *"ça se faisait par téléphone"* (Speaker 4, FG3) et *"on peut en parler justement devant la machine"* (Speaker 4, FG4). Les ER formulent clairement le besoin de moments structurés, intégrés au temps de travail : *"il faudrait, sur les heures d'école, des moments d'échanges"* (Speaker 3, FG4). Cette revendication souligne que la qualité de la collaboration ne peut reposer uniquement sur la bonne volonté individuelle, mais nécessite un cadre institutionnel qui la rende possible et la reconnaisse comme partie intégrante du travail enseignant.

3.2.6. Avantages, limites et perspectives d'amélioration

Cette partie présente les avantages, les limites et les pistes d'amélioration du dispositif tels qu'identifiés par les enseignants. Les verbatims ont été organisés selon huit thématiques récurrentes et synthétisés dans un tableau pour en faciliter la lecture.

Tableau 5 : Avantages, limites et pistes d'amélioration du dispositif ²³

Thématique	Avantages	Limites	Pistes d'amélioration
Localisation géographique	Localisation dans le même collège facilitant les échanges informels et la collaboration : <i>« dans le lieu, on arrive plus souvent à faire des collaborations »</i> (Speaker 5, FG4) Maintien du lien social avec les camarades : <i>« ça permet de faire la récré</i>	Absence du dispositif dans certains collèges générant des déplacements contraignants : <i>« pour eux aussi, passer d'un collège à un autre, c'est pas non plus. J'ai un élève, un profil plutôt autiste [...] c'est hyper angoissant ! »</i> (Speakers 4 et 3, FG1)	Implanter un dispositif dans chaque collège du cercle : <i>« le fait que ce soit dans le même bâtiment, il y a moins ce sentiment d'exclusion »</i> (FG3 et FG4)

²³ Tableau généré à partir des données de l'auteure et de l'IA Claude

Thématique	Avantages	Limites	Pistes d'amélioration
	<i>aussi avec les copains » (Speaker 3, FG3)</i>	Arrêt du suivi dans des cas extrêmes : « <i>il y a un petit qu'on a arrêté de suivre à cause de ça. C'était trop !</i> » (Speaker 2, FG1)	
Soutien spécialisé et expertise	Allègement de la charge des ER : « <i>j'ai arrêté de me faire du mouron pour savoir si tout le monde est à niveau [...] j'avance et tu récupères</i> » (Speaker 7, FG2) Regard croisé enrichissant : « <i>c'était rassurant d'avoir ton retour, ton analyse [...] c'est vraiment important d'avoir un regard un peu critique et objectif sur ces élèves-là</i> » (Speaker 2, FG2) Transfert de pratiques bénéfique : « <i>il peut y avoir aussi des trucs et astuces qu'il nous donne</i> » (Speaker 2, FG3)	Rareté des visites en classe régulière due à la surcharge d'effectifs : « <i>on s'attendait à suivre une dizaine d'enfants max [...] on s'est retrouvés avec 25, 26 enfants [...] un peu trop</i> » (Speaker 2, FG1) « <i>en 10', tu as observé [...] c'est un temps [...] qui permet d'être hyper précis sur le travail</i> » (Speaker 5, FG2)	Dégager un quota horaire dédié aux visites en classe : « <i>un 20% pour aller dans les classes</i> » (Speaker 3, FG1) « <i>Mais je pense qu'on peut s'aménager quelques petites plages, même si ce n'est pas toutes les semaines</i> » (Speaker 4, FG2). Développer le co-enseignement : « <i>quand il y a quelqu'un qui est dans sa classe, ça roule [...] ça suffit déjà pour que ces élèves restent en classe</i> » (Speaker 4, FG1)
Organisation	Souplesse dans l'attribution et l'ajustement du nombre de périodes : « <i>la flexibilité et liberté dans le nombre de périodes et changement possible au cours de l'année, c'était un plus</i> » (Speaker 4, FG2) Coordination directe entre enseignants : « <i>c'est plus facile que quand un élève a l'orthophonie [...] on peut voir directement avec l'enseignant spécialisé</i> » (Speaker 5, FG2) Présence d'un référent unique parmi les ES : « <i>c'est chouette qu'il y ait une personne, au max, de référence parce que sinon</i>	Jonglage d'horaires décrit comme infernal pouvant exclure involontairement les élèves d'activités : « <i>il avait le jeudi matin, jour où on avait la piscine [...] ça n'avait pas de sens</i> » (Speaker 3, FG4) Multiplicité des intervenants nuisant à la cohérence : « <i>il a deux heures de SPS, il y a le civiliste, l'orthophoniste, A. qui vient en classe, et puis X. Donc il a 50 intervenants !</i> » (Speaker 4, FG4)	Temps de concertation institutionnalisé : « <i>il faudrait sur les heures d'école, des moments d'échanges.</i> » (Speaker 3, FG4) Temps administratif hors présence élèves : « <i>un peu plus de temps pour tout ce qui est administratif et l'organisation</i> » (Speaker 2, FG1)

Thématique	Avantages	Limites	Pistes d'amélioration
	<i>c'est compliqué pour nous » (Speaker 4, FG2)</i>		
Cadre institutionnel et administratif	Arrangements directs entre enseignants permettant une certaine flexibilité et liberté : « <i>rester flexible dans le nombre de périodes [...] on peut adapter, on peut adapter le fait que toi tu viennes, tu sois pas là, etc. Donc je trouvais que cette liberté-là elle est vraiment agréable</i> » (Speaker 5, FG2)	Absence de cadre formalisé et cahier des charges incomplet : « <i>on avance à tâtons, on décide « moi je fais que du français et des maths</i> » » (Speaker 2, FG4) Évaluation peu claire : « <i>pour l'évaluation, je trouve que c'est toujours pas très clair</i> » (Speaker 4, FG4) Charge administrative excessive empiétant sur le pédagogique : « <i>mes pauses de midi et tout, je les passe à faire des mails, de l'admin, essayer de créer mon matériel</i> » (Speaker 2, FG1)	Formaliser un cahier des charges précis tout en préservant la flexibilité : « <i>un cahier des charges [...] un peu plus précis</i> » (Speaker 2, FG4) Supervision continue et retours réguliers de la direction : « <i>ce qu'il sera intéressant de discuter, c'est ce qui était prévu, et effectivement ce qui s'est passé</i> » (Speaker 4, FG2)
Inclusion et sentiment d'appartenance	Cadre adapté valorisant les élèves : « <i>ça lui fait des moments où je pense elle peut un peu souffler [...] c'est plus à son niveau</i> » (Speaker 3, FG3) Effets positifs du contact avec la classe ordinaire : « <i>dans leur classe régulière, ils vont plutôt bien, ils ont appris quelque chose à ce niveau-là</i> » (Speaker 3, FG1)	Étiquette stigmatisante liée au dispositif : « <i>le fait qu'il y ait justement une sorte de petite étiquette « je suis un élève X », ça allume un petit SOS</i> » (Speaker 2, FG1) Manque d'ancrage clair pour certains élèves : « <i>ils n'appartenaient pas vraiment à X [...] et en même temps, ils n'appartenaient pas vraiment à leur classe régulière</i> » (Speaker 3, FG5) Exclusion de moments fédérateurs : « <i>c'est hyper difficile de trouver un moment où il y a tout le monde [...] Les copains, ils en parlent, ils se réjouissent. Du coup, ils ne sont pas là !</i> » (Speaker 5, FG3) Présence parfois peu signifiante en classe : « <i>c'est un peu des périodes de figuration</i> » (Speaker 2, FG4)	Réduire le nombre d'élèves pour prioriser la qualité : « <i>plus de qualité puis moins de quantité [...] il y a une frustration de ne pas pouvoir apporter tout ce qu'on voudrait à ces gamins-là</i> » (Speaker 4, FG1) Réserver le dispositif aux profils d'élèves vraiment en décalage : « <i>vraiment en décalage avec le groupe et en situation de non-participation scolaire</i> » (Speaker 3, FG1)

L'analyse croisée des avantages, limites et pistes d'amélioration révèle que le dispositif ne peut être évalué selon une logique binaire. Ses atouts les plus saillants (proximité géographique, flexibilité organisationnelle, cadre inclusif adapté) constituent simultanément les sources de ses principales tensions. La flexibilité, unanimement valorisée, produit en l'absence de cadre formalisé une insécurité structurelle pour les acteurs. La proximité, condition d'une collaboration efficiente et du sentiment d'appartenance, demeure une ressource inégalement distribuée. L'inclusion, finalité première du dispositif, peut paradoxalement générer stigmatisation et sentiment de double non-appartenance.

En outre, les pistes d'amélioration identifiées ne résolvent pas ces tensions mais elles les déplacent puisque formaliser le cadre risque de contraindre la flexibilité appréciée, réduire les effectifs améliore la qualité de l'accompagnement mais restreint l'accès à certains élèves, et développer le co-enseignement suppose des ressources (de personnes et financières) que la direction ne pourrait peut-être pas dégager.

Ces contradictions ne signalent pas un dysfonctionnement mais la nature même d'un dispositif en projet se situant entre inclusion et intégration, et opérant à l'interface de logiques institutionnelles, pédagogiques et sociales difficilement conciliables dans les conditions actuelles. Elles appellent moins des solutions définitives qu'une régulation continue, adossée à une réflexivité collective et à un pilotage institutionnel attentif aux réalités du terrain.

3.3. Discussion

La gestion de ma double posture – enseignante impliquée dans le dispositif inclusif étudié et chercheuse observatrice – a nécessité un travail conscient de prise de distance. Dissocier ma posture première d'actrice de terrain de ma posture seconde de chercheuse a parfois été difficile mais s'est avérée indispensable pour analyser les résultats avec rigueur et objectivité. Les choix effectués, bien que non exhaustifs, reflètent mon implication professionnelle et ma motivation à faire évoluer le dispositif du cercle au plus près de la réalité du terrain. Cette tension est au cœur de ce que De Lavergne (2007) désigne comme le « cas limite » du « praticien-chercheur » (p. 28) dont la

recherche sur son propre terrain cristallise des questionnements fondamentaux de la recherche qualitative. L’auteure interroge trois dimensions essentielles : la subjectivité et l’engagement du chercheur, ses relations avec le milieu professionnel et la communauté scientifique, ainsi que le processus de transformation de soi inhérent à toute démarche de recherche.

Au regard des questions de recherche posées – « [quelles sont les représentations que les enseignants du cercle scolaire se font du dispositif inclusif, et comment perçoivent-ils son impact sur leurs pratiques et sur la dynamique d’établissement ?](#) » – et en nous appuyant sur le cadre théorique développé dans la problématique, nous procédons maintenant à la discussion des résultats présentés précédemment.

Les résultats mettent tout d’abord en évidence une certaine pression sur le cercle scolaire, soumis à des recommandations légales croissantes pour accueillir la diversité des élèves en milieu ordinaire. Les données soulignent que le dispositif inclusif, tel qu’il a été pensé, tend à répondre à l’intention inclusive mondiale. En incluant les élèves auparavant placés dans des classes spécialisées au sein des classes régulières et en leur proposant de l’aide spécialisée interne, le cercle illustre sa volonté d’avancer vers une École pour tous.

Différents éléments avancés par le corpus signifient la difficulté persistante des enseignants à relever le défi de l’inclusion (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016) face à la complexité générée par la multitude de variables en jeu. Nous pouvons imaginer que cette difficulté dépend étroitement de la signification accordée au terme inclusion en tant que sociale ou scolaire (Norwich, 2014). Le dispositif proposé s’inscrirait alors dans la colonne « inclusion = intégration » (Kronenberg, 2021, p. 59, tableau 6) témoignant d’une perspective plus nuancée, celle qui prévaut aujourd’hui au sein de l’école obligatoire en Suisse. Selon l’auteure (2021), cette conception formule que l’intégration scolaire coexiste avec la scolarisation spécialisée et constitue « un continuum, composé de différents éléments (type d’école et de classe, mesures de soutien, statut du programme d’enseignement, temps passé à l’école ordinaire, etc.) » (p. 57).

Par ailleurs, une autre approche conceptuelle ressortie dans les données souligne que « la notion d'inclusion n'est pas définie de manière uniforme » (Kronenberg, 2021, p. 58) et que distinguer « inclusion » et « intégration » constitue une définition possible. L'inclusion peut ici être comprise comme dépassant l'intégration, celle-ci pouvant être vue comme une étape intermédiaire, voire comme un obstacle à la pleine inclusion. Cette deuxième définition paraît intéressante et pertinente dans le contexte de notre étude. Le dispositif du cercle se voulant inclusif, car présent dans plusieurs collèges, tout en étant intégratif car sortant à temps partiel les élèves BEP de leur classe.

Force est de constater que l'absence de définition commune dans les textes officiels peut constituer un obstacle à une compréhension éclairée des acteurs de l'École. Les résultats de notre étude illustrent ce sentiment d'« entre-deux » et les divergences conceptuelles chez les enseignants. Ces derniers manifestent une appropriation limitée et contrastée de la notion d'inclusion exprimant un besoin fondamental de repères structurants, car le simple changement terminologique et organisationnel ne suffisant pas à opérer la transformation d'une mesure intégrative en dispositif inclusif (Ramel & Bonvin, 2014).

Dans le processus d'innovation du dispositif, l'analyse des résultats suggère que les dynamiques sociopolitiques inclusives actuelles constituent un facteur déterminant. Le dispositif s'inscrit entre une réforme descendante (impulsée par les autorités neuchâteloises) et une initiative ascendante (portée par la direction du cercle) (Cros, 1997). À cet égard, Rebetez et Ramel (2022) soulignent qu'il appartient aux établissements de s'inscrire dans ce qu'ils désignent comme un *leadership* inclusif, impliquant des valeurs de transparence et d'honnêteté, ainsi qu'un pilotage du changement garantissant l'adhésion des acteurs et la création de conditions organisationnelles favorables (Thibodeau, Gélinas Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle & Ramel, 2016). Le rôle des directions d'établissement apparaît central : elles se doivent d'assurer « un cadre cohérent et rassurant » (Ramel & Benoit, 2011, p. 219), condition essentielle au développement du projet et à l'instauration d'un climat de travail serein (Pauzé & Roy, 1987 cités par Curonici, Joliat & McCulloch, 2020). Ce *leadership* inclusif repose sur la formation à l'inclusion scolaire, sa promotion et la régulation des pratiques,

afin que chaque acteur puisse devenir un agent du changement (Thibodeau et al., 2016 cités par Thibodeau & Gélinas-Proulx, 2022).

La confrontation des données empiriques avec les apports théoriques permet de constater que la réussite d'une innovation pédagogique inclusive dépend étroitement du contexte d'établissement et s'articule selon six étapes identifiées par Ramel et Bonvin (2014) : l'analyse contextuelle, l'inventaire des ressources, la planification, la mise en œuvre progressive, l'évaluation continue et la régulation. Ce processus itératif rejoint la logique circulaire du modèle ADDIE (Basque, 2017) qui structure l'ingénierie pédagogique en cinq phases (voir Figure 1). L'analyse des données met ainsi en évidence plusieurs pistes pour optimiser le pilotage du dispositif, notamment en enrichissant les rétroactions des acteurs, en renforçant son évaluation et en continuant d'accorder une place centrale à la dimension temporelle.

À cet égard, Cros (1997) rappelle que l'ancrage social d'une innovation requiert du temps comme facteur déterminant de sa réussite : « là où il faudrait de la lenteur [...] nous voulons y introduire de la rapidité » (p. 150). Les résultats tendent à confirmer cette observation dans la mesure où l'opérationnalisation du dispositif semble s'être effectuée de manière hâtive, engendrant des complications organisationnelles, des incompréhensions et des inquiétudes chez certains enseignants.

Au niveau de la fonction de l'enseignant spécialisé, les données soulignent son rôle central et multidimensionnel comme personne-ressource. Sa présence représente un soutien significatif pour les enseignants réguliers sur les plans pédagogique, expert, émotionnel, relationnel et administratif, et rejoignent les cinq types de compétences décrites par Granger et Dubé (2015) comme des compétences pédagogiques, didactiques, relationnelles, intellectuelles et inclusives. Ils sont également identifiés dans les travaux de Granger et al. (2022a) qui concèdent trois axes d'intervention : le suivi scolaire et l'encadrement général, la concertation avec les enseignants, et la collaboration avec les autres intervenants. Cette fonction de soutien global allège concrètement la charge des titulaires et leur permet de se recentrer sur leur mission d'enseignement dans une « dimension systémique qui permet d'aborder le service à l'élève selon une perspective écologique » (Granger & Dubé, 2016, p. 14). L'enseignant

spécialisé apporte ainsi un regard expert et objectif sur les situations complexes (Granger et al., 2022b ; Allenbach et al., 2016 ; Tremblay & Granger, 2020), rassurant les enseignants réguliers dans leur pratique quotidienne et les soutenant dans leurs interactions avec les familles. Cette fonction constitue une plus-value déterminante du dispositif, particulièrement dans un contexte professionnel en évolution.

La fonction de personne-ressource ne peut s'exercer pleinement qu'au sein d'une collaboration structurée. Les résultats rapportent que la collaboration entre ER et ES apparaît comme une condition *sine qua non* de l'efficacité et de la pérennité du dispositif. À ce propos, Amaré (2023) identifie quatre piliers essentiels à ce qu'elle nomme la coopération : « Coresponsabilité, Choix, Confiance et Convivialité » (p. 113). Dans notre cas, la qualité de la collaboration demeure inégale, variant selon l'emplacement géographique du dispositif, les expériences professionnelles et l'engagement des acteurs. L'analyse des données met également en évidence le rôle central d'une communication efficace dans la qualité de la collaboration. Lorsque celle-ci est fonctionnelle, elle se caractérise par un accompagnement mutuel, des décisions partagées et une autonomie professionnelle reconnue. Les résultats suggèrent qu'elle reste fragilisée par trois obstacles principaux : un flou autour des rôles et responsabilités, l'absence de modalités de communication définies en amont et le manque de temps institutionnalisé pour la concertation. Ce constat rejoint celui d'Allenbach et al. (2016) pour qui « la collaboration nécessite un engagement en temps et en réflexion, une ouverture à la confrontation et à la négociation entre les acteurs » (p. 110). Amaré (2023) appréhende quant à elle la coopération comme « un travail en construction progressive invitant à privilégier au modèle de l'ingénieur celui du bricoleur tâtonnant pour trouver une solution à partir de la pratique en privilégiant le sur-mesure au prêt à porter » (p. 121), soulignant ainsi que les acteurs sont amenés à composer avec des zones d'incertitude et à accueillir ce qui vient perturber l'ordre établi.

Ces freins structurels suggèrent que la collaboration gagne à s'appuyer sur un cadre institutionnel explicite qui la formalise et la reconnaisse comme composante à part entière du travail enseignant, au-delà du seul engagement individuel des professionnels. À cet égard, le rôle des directions apparaît central dans la mise en place d'une régulation

des actions, définie comme un « processus d'appréciation et de validation des mesures prises pour favoriser l'inclusion, ainsi que l'estimation des besoins et des dispositions à prendre » (Thibodeau et al., 2016 cités par Thibodeau & Gélinas-Proulx, 2022, p. 14). Selon les auteurs, cette régulation pourrait se traduire par l'accueil des discussions, la résolution collaborative de problèmes, le partage du pouvoir décisionnel ainsi que l'accompagnement des pratiques enseignantes et évaluatives, dans une perspective d'amélioration collective de la collaboration.

L'analyse des résultats révèle, au cours de la première année, une évolution positive qui laisse supposer que la clarification des rôles s'est progressivement construite à travers la pratique et les échanges réguliers. Cette phase semble avoir favorisé, chez les enseignants, un processus de négociation de leur rôle professionnel au sein d'une dynamique de collaboration interne, tel que le décrivent Allenbach et al. (2016). Les données tendent ainsi à confirmer que cette dimension constitue une composante à part entière du travail enseignant.

En résumé, la présente étude suggère que les acteurs ont une représentation du dispositif inclusif plutôt positive, avec un impact tangible sur leurs pratiques professionnelles et sur la dynamique d'établissement. Les pistes d'amélioration, formulées par le corpus, convergent vers une professionnalisation accrue du dispositif et s'articulant autour de trois axes. Le premier concerne le pilotage institutionnel. Les acteurs attendent un cadre explicite, définissant rôles et responsabilités (Allenbach et al., 2016), tout en préservant une flexibilité d'adaptation, accompagné de rétraction continue et de temps de concertation institutionnalisés (Thibodeau & Gélinas-Proulx, 2022). Le deuxième axe porte sur l'optimisation des ressources avec la réduction des effectifs au profit d'un accompagnement qualitatif et une implantation systématique dans chaque collège pour réduire les effets de stigmatisation (Ramel & Bonvin, 2014). Le troisième concerne le renforcement de la dimension inclusive avec le développement du co-enseignement (Granger et al., 2022a) et l'augmentation des interventions en classe régulière, permettant ainsi de réserver le dispositif aux seuls élèves nécessitant une prise en charge différenciée. Ces propositions témoignent d'une volonté collective de faire évoluer le dispositif d'un modèle intégratif vers un fonctionnement véritablement

inclusif, structuré et professionnalisé, pour proposer *un autrement capable* de l'École (Ebersold & Feuilladié, 2021).

4 – Conclusion

Cette recherche visait à comprendre comment le dispositif proposé par le cercle scolaire est perçu et mis en œuvre dans le cadre de l'inclusion scolaire. Les résultats révèlent une perception contrastée parmi les enseignants. Si certains y voient une réponse concrète aux orientations des politiques éducatives, d'autres s'interrogent sur le sens à donner à cette pratique innovante et sur la place qu'elle devrait occuper dans leur quotidien professionnel.

Sur le plan opérationnel, la recherche témoigne d'une conscience chez les enseignants des défis liés à la visée d'une école pour tous, ainsi que du souhait d'une implantation efficiente du dispositif. La question du sens et des perspectives d'une école véritablement inclusive traverse l'ensemble du corpus, révélant les limites de l'inclusion telles que perçues par les acteurs de cette recherche.

En substance, il ressort de cette étude plusieurs leviers susceptibles de renforcer le dispositif et de favoriser son ancrage durable dans les pratiques professionnelles. Ces pistes d'amélioration témoignent d'une adhésion partielle au projet et d'une reconnaissance de son potentiel, dont certains aspects positifs sont relevés.

Cette recherche a constitué un apport significatif à mon développement professionnel et à la construction de mon identité en tant qu'enseignante spécialisée et personne-ressource. Ancrée dans ma réalité quotidienne, elle m'a permis d'acquérir des connaissances théoriques sur l'inclusion et de les confronter à mes représentations initiales. Les focus groups m'ont ensuite offert un accès précieux à la réalité de mes collègues, à leurs préoccupations et à leur compréhension du dispositif, me permettant de prendre du recul sur ma propre vision et de mieux appréhender les décisions institutionnelles de la direction. Ce double ancrage, théorique et pratique, m'a aidée à trouver ma place dans ce nouveau mandat et à me positionner avec davantage d'assurance face à des collègues parfois résistants au changement. Un rapport de

confiance a ainsi pu se construire grâce à une posture de personne-ressource attentive à l'écoute des acteurs et à la création du lien, ajustée en permanence aux réalités du terrain, tout en reconnaissant clairement les manquements organisationnels du dispositif.

Bien que conduite avec sérieux et objectivité, cette recherche n'est pas exempte de biais qu'il convient de signaler dans un souci de transparence. En premier lieu, le cadre interprétatif centré sur les représentations des enseignants à l'égard du dispositif a pu orienter la lecture des données, dans la mesure où le sens attribué à une innovation conditionne largement sa perception. En second lieu, ma posture de « praticien-chercheur » et mon implication directe dans le dispositif ont inévitablement influencé mon interprétation. La motivation, qui était la mienne en tant qu'enseignante et actrice du projet de voir celui-ci évoluer positivement pour soutenir mes collègues, a pu générer un biais de désirabilité et orienter inconsciemment certains choix analytiques. Malgré un effort de mise à distance, la sélection des verbatims et la construction des catégories d'analyse en ont vraisemblablement été affectées. Enfin, l'échantillon partiel et le volume considérable des données ont contraint à opérer des choix susceptibles d'influer sur les résultats. La portée de ces derniers demeure donc relative.

Les limites et biais précédemment exposés constituent autant de points de vigilance pour de futures recherches qui souhaiteraient prolonger cette étude. Une approche longitudinale permettrait notamment de suivre l'évolution du dispositif inclusif en tant qu'innovation pédagogique au sein du cercle scolaire sur plusieurs années, afin de mieux comprendre comment les enseignants, la direction et les élèves s'approprient progressivement cette pratique et quels facteurs contribuent à sa pérennité et à son efficacité. Une analyse comparative entre différents cercles scolaires ayant mis en place des dispositifs inclusifs similaires constituerait également une piste de recherche pertinente, dans la mesure où elle permettrait de dégager des facteurs de réussite communs tout en tenant compte des particularités propres à chaque contexte. Finalement, il apparaîtrait utile d'élargir le périmètre de la recherche en intégrant la perspective des élèves et de leurs familles. Une telle démarche offrirait un éclairage complémentaire sur le vécu et le sens attribué au dispositif, tout en permettant

d'explorer son impact sur les parcours scolaires et l'insertion des élèves concernés dans la vie professionnelle.

C'est en définitive Gather Thurler (2004 citée par Gather Thurler, 2001c) qui formule le mieux l'enjeu au cœur de cette étude :

L'une des clés de la réussite de l'innovation passe [...] par la capacité des systèmes à créer des dispositifs qui permettent aux acteurs de mettre en réseau leurs compétences professionnelles et de reconstruire le lien qui doit exister entre leurs croyances, idéaux, pratiques quotidiennes et les missions générales du système éducatif (p. 107).

5 – Bibliographie

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86–121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- Amaré, S. (2023). Faire l'apprentissage de la rencontre dans le cadre d'une coopération interprofessionnelle. Vers une culture en commun. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 95(1), 111–126. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0111>
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactiques. *Revue française de pédagogie*, 103, 5–18. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1293
- Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique* (4^e éd.) [Support de cours TED 6312 – Ingénierie pédagogique et technologies éducatives]. Université TÉLUQ.
- Bertrand, R., Schouwey, M., Caron, V., & Sypowski, F. (2024). Concevoir des supports pédagogiques pour favoriser l'école inclusive : un dispositif combinant conception universelle de l'apprentissage et adaptations pour élèves ayant un déficit visuel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(3), 10–16. <https://doi.org/10.57161/r2024-03-02>
- Bless, G. (2021). Les effets de l'intégration scolaire : esquisse d'une carte du savoir. In G. Pelgrims, G. Assud & T. Perez (dir.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 21–39). EDITION SZH/SPS.
- Ciambrone, R. (2018). Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 82(2), 171–183. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0171>
- Confédération suisse. (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr>
- Confédération suisse. (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (LHand). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/fr>
- Confédération suisse. (2007a). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. <https://www.lexfind.ch/tolv/179910/fr>
- Confédération suisse. (2007b). *Concordat sur la pédagogie spécialisée*. <https://www.irdp.ch/institut/concordat-pedagogie-specialisee-2230.html>

- Confédération suisse. (2007c). *Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT)*. <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id-15562.html>
- Conseil d'État de Neuchâtel. (2018). *Stratégie cantonale dans le domaine de la pédagogie spécialisée 18.006 : rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant la stratégie cantonale en matière de pédagogie spécialisée*. https://www.ne.ch/sites/default/files/migration/autorites/GC/objets/Document_s/Rapports/2018/18006_CE.pdf
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127–156.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2020). Les fondements théoriques qui sous-tendent la collaboration avec les enseignants : quatre « piliers » pour bâtir une méthodologie de travail. In C. Curonici, F. Joliat & P. McCulloch (Eds.), *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (pp. 83–99). De Boeck Supérieur.
- Déclaration universelle des droits de l'homme. (1948). <https://www.un.org/fr/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série(3)*, 28–43. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/RQ-HS-3-Numero-complet.pdf
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Nathan.
- Ebersold, S., & Feuilladiéu, S. (2021). Pratiques inclusives, innovation ordinaire et l'autrement capable de l'École. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 92(6), 11–22. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0011>
- Ebersold, S., Plaisance, É., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* [Rapport de recherche]. Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). <https://shs.hal.science/halshs-01445378v1>
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2023). *Quelles différences y a-t-il entre l'intégration et l'inclusion ?* Centre suisse de pédagogie spécialisée. <https://www.szh.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2>

- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Eds.), *Transformer l'école* (pp. 99–125). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.bronc.2004.01.0099>
- Granger, N., & 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>
- Granger, N., Bernard, V., & Ross, M.-È. (2022a). *Le coenseignement : un dispositif favorable à la mise en œuvre de l'éducation inclusive*. Université de Sherbrooke.
- Granger, N., Toullec-Théry, M., & Bourdon, P. (2022b). Les enseignants personnes-ressources au Québec et en France : quels rôles dans une école inclusive ? *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 96(4), 177–203. <https://doi.org/10.3917/nresi.096.0177>
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Denis, J. (2019). L'induction dans les méthodes de collecte et d'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1).
- 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. [https://www.sbf.admin.ch/dam/fr/sd-web/ZhyTcQXNnuoM/Pedagogie_Specialisee_Suisse%20\(2\).pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/fr/sd-web/ZhyTcQXNnuoM/Pedagogie_Specialisee_Suisse%20(2).pdf)
- Michel, A.-P. (2016). Les approches pédagogiques personnalisées en Europe du Nord. *Administration & Éducation*, 150(2), 153–157. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0153>
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.guime.2015.01>
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. <https://journals.openedition.org/sociologies/993>
- Nootens, P., & Debeurme, G. (2018). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 98–117. <https://doi.org/10.7202/1059213ar>
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43–72). Academic Press.

- Office fédéral de la statistique. (2026). *Statistique de la pédagogie spécialisée : année scolaire 2024/25*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire/pedagogie-specialisee.html>
- Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.
<https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Organisation des Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : le programme de développement durable à l'horizon 2030*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_fr.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pelgrims, G., Delorme, C., & Chlostova Muñoz, M. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 92(6), 37–55. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0037>
- Plan d'études romand. (2003). *Déclaration de la CIIP*.
<https://portail.ciip.ch/per/pages/242>
- Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 13–19.
- Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6–12. <https://edudoc.ch/record/113212>
- Ramel, S., & Paré, M. (2019). *Vers une école inclusive : regards croisés d'étudiant·e·s* [Communication]. Congrès de la SSRE et de la SSFE « Les processus de formation dans des contextes hétérogènes », Bâle, Suisse.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/2910>
- Rebetez, F., & Ramel, S. (2022). Développer son école dans une visée inclusive : le leadership inclusif. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 46–52.
<https://ojs.szh.ch/revue/article/view/1084/>
- République et canton de Neuchâtel. (s.d.). *Besoins éducatifs particuliers (BEP)*. Service de l'enseignement obligatoire. Consulté le 12 avril 2026, sur
<https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/pedagogie-scolaire/Pages/bep.aspx>

- Sénécal, I., Brazeau, C., & Quirion, I. (2024). *La pédagogie inclusive : conception universelle de l'apprentissage*. Université Sainte-Anne. https://sainteanne.ca/wp-content/uploads/2023/02/Conception_universelle_apprentissage.pdf
- Sprenger-Charolles, L., Lazure, R., Gagné, G., & Ropé, F. (1987). Propositions pour une typologie de recherches. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11, 47–71.
- Thibodeau, S., & Gélinas-Proulx, A. (2022). Manifestations du sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement d'enseignement vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 95(3), 11–24.
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir.), *L'inclusion : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57–69). De Boeck Supérieur.
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26–33. https://crites.ulaval.ca/full-text/le_coenseignement_en_inclusion_scolaire_un_mariage_naturel_.pdf
- Tremblay, P., & Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves ? *Formation et profession*, 28(1), 37–56. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.521>
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Woollven, M. (2017). [Compte rendu de l'ouvrage *Éducation inclusive : privilège ou droit ?*, par S. Ebersold]. *Revue française de pédagogie*, 201. <https://doi.org/10.4000/rfp.7323>

6 – Annexes

Annexe 1 : Formulaire de consentement



Formulaire de consentement

Par ma signature, je certifie avoir donné mon accord pour participer à la recherche sur les représentations du dispositif X comme nouvelle pratique inclusive au sein du CESCOLE, en remplacement aux classes de formation spéciale (FS).

J'autorise Mme Gaëlle Jaquet à m'enregistrer/me filmer et à utiliser ces données pour les besoins de sa recherche. Ces données seront traitées de manière anonyme et confidentielle, elles seront détruites une fois la recherche terminée.

Ce projet de recherche est mené par une étudiante de la HEP-BEJUNE dans le cadre du MAES en FPS. La participation est sur base volontaire, avec le droit de se retirer à tout moment, sans avoir à motiver une telle décision et sans répercussion d'aucune nature.

Je déclare avoir pris connaissance des conditions de participation dans le cadre du projet mentionné.

Je comprends que les informations recueillies sont strictement confidentielles et à usage exclusif des investigateurs concernés. Toute information me concernant sera traitée de façon confidentielle, archivée dans une base de données sécurisée et pourra faire l'objet de publications et présentations scientifiques, dans le respect du Code d'intégrité scientifique des académies suisses des sciences et du Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques.

Nom, Prénom du/de la participant-e :

Lieu, date :

Lu et approuvé (signature) :

Annexe 2 : Guide pour le focus group avec les ES

Questions (et relances)	Ce que je cherche à savoir...
<i>Sous-questions - thème 1 :</i> <i>Comment les enseignants comprennent-ils la visée du nouveau dispositif X et dans quelle mesure le perçoivent-ils comme une innovation inclusive ?</i>	
Pourriez-vous expliquer avec vos propres mots ce qu'est le X ?	Connaissances du dispositif par les enseignants
Diriez-vous que le dispositif X est innovant, dans le sens de nouveau ? <i>Si oui, en quoi ? Sinon, pourquoi ?</i>	Innovation en pédagogie et formation
Est-ce que le dispositif X est un dispositif inclusif ? <i>Oui, en quoi ?</i> <i>A-t-il permis une réelle inclusion des élèves avec des besoins particuliers ?</i> <i>Non. Pourquoi ? Et est-il plutôt intégratif, séparatif ?</i>	X comme modèle inclusif Inclusion et ses 3 modèles
<i>Sous-questions - thème 2 :</i> <i>Dans quelle mesure les enseignants se sont-ils sentis préparés et accompagnés dans la mise en place de B, et quels besoins supplémentaires expriment-ils ?</i>	
Lors de la mise en place de X, vous sentiez-vous suffisamment informés, formés ? <i>D'autres aides, formation, séances auraient pu vous être utiles ?</i> <i>Si oui, lesquelles ?</i>	Formation – information → ingénierie pédagogique (ADDIE)
<i>Sous-questions – thème 3 :</i> <i>Comment les enseignants réguliers et spécialisés perçoivent-ils leurs rôles respectifs, et leur collaboration au sein du dispositif X ?</i>	
Comment décririez-vous votre rôle ES par rapport à celui de l'ER ? <i>Vous sentiez-vous personne-ressource ?</i>	Rôle de ES VS ER ES = personne-ressource
Comment s'est déroulée la collaboration avec les enseignants réguliers ? - échanges ? - outils, pratiques collaboratives ? - collaboration nécessaire ? - charge supplémentaire ? <i>Comment devrait-elle être selon vous ?</i>	Collaboration avec les ER Sentiments sur la collaboration comme une aide, une obligation, une charge supplémentaire, etc. Pistes d'amélioration

Sous-questions – thème 4 :

Quels avantages, limites et pistes d'amélioration les enseignants identifient-ils concernant le dispositif B ?

Quels ont été les avantages de X pour l'élève ? Pour vous ?	Points forts et avantages
Quels ont été les désavantages de X pour l'élève ? Pour vous ?	Points faibles et limites
Avez-vous des pistes d'amélioration à proposer ?	Propositions d'amélioration
Avez-vous autre chose à ajouter ?	Autres...

Annexe 3 : Guide pour les focus groups avec les ER

Questions (et relances)	Ce que je cherche à savoir...
<i>Sous-questions - thème 1 :</i> <i>Comment les enseignants comprennent-ils la visée du dispositif X et dans quelle mesure le perçoivent-ils comme une innovation inclusive ?</i>	
Pourriez-vous expliquer avec vos propres mots ce qu'est le dispositif X ?	Connaissances du dispositif par les enseignants
Diriez-vous que le dispositif B est innovant, dans le sens de nouveau ? <i>Si oui, en quoi ? Sinon, pourquoi ?</i>	Innovation en pédagogie et formation
Est-ce que le dispositif X est un dispositif inclusif ? <i>Oui, en quoi ?</i> <i>A-t-il permis une réelle inclusion des élèves avec des besoins particuliers ?</i> <i>Non. Pourquoi ? Et est-il plutôt intégratif, séparatif ?</i>	X comme modèle inclusif Inclusion et ses 3 modèles
<i>Sous-questions - thème 2 :</i> <i>Dans quelle mesure les enseignants se sont-ils sentis préparés et accompagnés dans la mise en place du dispositif, et quels besoins supplémentaires expriment-ils ?</i>	
Lors de la mise en place de ce nouveau dispositif, vous sentiez-vous suffisamment informés, formés ? <i>D'autres aides, formation, séances auraient pu vous être utiles ?</i> <i>Si oui, lesquelles ?</i>	Formation – information → ingénierie pédagogique (ADDIE)
<i>Sous-questions – thème 3 :</i> <i>Comment les enseignants réguliers perçoivent-ils leurs rôles respectifs, et leur collaboration au sein du dispositif ?</i>	
Comment décririez-vous le rôle de l'enseignant spécialisé de X par rapport au vôtre ? <i>Est-ce une personne-ressource pour vous ?</i>	Rôle de ES VS ER ES = personne-ressource
Comment s'est déroulée la collaboration avec les enseignants spécialisés ? - échanges ? - outils, pratiques collaboratives ? - collaboration nécessaire ? - charge supplémentaire ? <i>Comment devrait-elle être selon vous ?</i>	Collaboration avec les ES Sentiments sur la collaboration comme une aide, une obligation, une charge supplémentaire, etc. Pistes d'amélioration

Sous-questions – thème 4 :

Quels avantages, limites et pistes d'amélioration les enseignants identifient-ils concernant le dispositif ?

Quels ont été les avantages de X pour l'élève ? Pour vous ?	Points forts et avantages
Quels ont été les désavantages de X pour l'élève ? Pour vous ?	Points faibles et limites
Avez-vous des pistes d'amélioration à proposer ?	Propositions d'amélioration
Avez-vous autre chose à ajouter ?	Autres...