

L'inclusion scolaire

Climat de classe et pratiques pédagogiques des enseignant·es

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Tessa Kafexhiu
Sous la direction de : Joanne Rothen
La Chaux-de-Fonds, le 16 avril 2026

Remerciements

Je souhaite adresser mes plus sincères remerciements à Madame Joanne Rothen, directrice de ce mémoire, pour l'accompagnement attentif qu'elle m'a offert tout au long de ce travail. Sa disponibilité, la pertinence de ses conseils ainsi que la qualité de ses retours m'ont permis d'approfondir ma réflexion et de structurer progressivement cette recherche. Son regard à la fois rigoureux et bienveillant a constitué un soutien précieux dans l'élaboration et la rédaction de ce mémoire.

J'exprime également ma profonde reconnaissance aux quatre enseignantes qui ont généreusement accepté de participer aux deux focus groups. Leur engagement, leur disponibilité et le soin apporté à la préparation ainsi qu'à la richesse de leurs réponses ont contribué de manière déterminante à la qualité de cette recherche. Les échanges sincères et approfondis qu'elles ont partagés ont nourri la réflexion menée dans ce travail et en constituent un apport essentiel.

À toutes ces personnes, j'adresse mes remerciements les plus chaleureux pour leur confiance, leur implication et leur contribution précieuse à l'aboutissement de ce mémoire.

Résumé

Ce mémoire de Bachelor examine la manière dont des enseignant·es du cycle 1 du canton de Neuchâtel comprennent et mettent en œuvre l'inclusion scolaire, ainsi que la façon dont elles·ils perçoivent son influence sur le climat de classe. Dans un contexte éducatif marqué par une diversification croissante des profils d'élèves, l'école est appelée à garantir l'inclusion de chacun·e, conformément aux principes définis par l'UNESCO (2021).

Ce travail adopte une approche qualitative compréhensive et s'appuie sur le modèle de Farrell (2004), structuré autour de quatre dimensions interdépendantes de l'inclusion : la présence, l'acceptation, la participation et la réalisation. Deux focus groups réunissant à deux reprises les mêmes enseignant·es généralistes et spécialisé·es ont permis de recueillir leurs représentations, leurs pratiques et les tensions rencontrées dans leur quotidien professionnel.

Les données ont été analysées à l'aide du traitement de contenu thématique inspiré de Bardin (2013) et de Paillé et Mucchielli (2016). Les résultats révèlent une relation bidirectionnelle entre inclusion et climat de classe, ainsi que des tensions entre les principes théoriques et leur mise en œuvre.

Ce mémoire met en lumière la dimension relationnelle et systémique de l'inclusion scolaire. Il souligne que sa qualité dépend des dispositifs pédagogiques, des conditions organisationnelles et du climat professionnel dans lesquels s'inscrivent les pratiques enseignantes.

Cinq mots-clés

- Inclusion scolaire
- Climat de classe
- Interactions sociales
- Pratiques enseignantes
- Diversité des publics scolaires

Liste des tableaux

Tableau 1: Grille d'évaluation de l'inclusion selon Farrell (2004)	18
Tableau 2: Échantillon des enseignantes interviewées	24

Liste des annexes

Annexe 1 : Le contrat de participation à la recherche.....	I
Annexe 2 : Guide d'entretien focus group 1 personnel.....	III
Annexe 3 : Guide d'entretien focus group 1 transmis aux participantes	V
Annexe 4 : Guide d'entretien focus group 2 personnel.....	VI
Annexe 5 : Document de synthèse présentant les quatre principes de Farrell (2004)	VIII
Annexe 6 : Grille d'observation présentée lors du focus group 2, avant modifications	IX

Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé	ii
Liste des tableaux	iii
Liste des annexes	iii
Sommaire	2
Introduction	1
1. Problématique	3
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	3
1.1.1. Raison d'être de l'étude	3
1.1.2. Présentation du problème	4
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche	5
1.2. État des connaissances théoriques	6
1.2.1. L'inclusion scolaire	6
1.2.2. L'insertion sociale	7
1.2.3. Principes de Farrell	8
1.2.4. Acceptation	8
1.2.5. La participation	10
1.2.6. La réalisation	13
1.2.7. La présence	14
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche	14
1.3.1. Identification de la question de recherche	14
1.3.2. Objectifs de recherche	15
2. Méthodologie.....	16
2.1. Fondements méthodologiques	16
2.1.1. Recherche qualitative	16
2.1.2. Approche déductive	16
2.1.3. Grille d'observation de l'inclusion scolaire créée pour cette recherche, inspirée des principes de Farrell (2004)	18
2.1.4. Clé de lecture et modalités d'utilisation de la grille d'évaluation	18

2.1.5. Démarche descriptive et compréhensive	19
2.2. Nature du corpus	20
2.2.1. Entretien semi-directif : focus groups	20
2.2.2. Le guide d'entretien	21
2.2.3. Procédure et protocole de recherche	22
2.2.4. Échantillonnage	23
2.2.5. Code éthique	24
2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données	25
2.3.1. Transcription des données	25
2.3.2. Traitement des données	25
2.3.3. Méthode d'analyse des données	26
3. Présentation et interprétation des résultats	27
3.1. Représentations de l'inclusion scolaire	27
3.2. La mise en œuvre des dimensions de l'inclusion.....	31
3.3. Inclusion et climat de classe : relation bidirectionnelle	38
Conclusion.....	42
Références bibliographiques	44
Annexes	I

Introduction

Selon Matsuura (2008), l'inclusion scolaire se définit comme telle :

L'éducation pour l'inclusion est une approche qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire. (p.1)

Cette citation résume à elle seule le défi majeur de l'éducation contemporaine. Dans un contexte dans lequel la diversité des profils devient la norme, l'école est appelée à repenser ses pratiques pour offrir à chacun·e une place reconnue, des possibilités de participation et des conditions favorables à la réussite. L'UNESCO (2021) rappelle que l'inclusion scolaire constitue un processus visant à surmonter les obstacles limitant la présence, l'engagement et la réussite des apprenant·es. Loin d'être un simple principe, elle implique une transformation profonde des structures, des pratiques et des mentalités. Pourtant, comme le souligne Crahay (2000), si l'école se veut juste et efficace, elle est souvent confrontée à des tensions entre équité et exigence et entre bienveillance et performance. Sur le terrain, ces tensions se manifestent dans le quotidien des enseignant·es confronté·es à des classes hétérogènes où coexistent des besoins, des rythmes et des parcours différents. L'inclusion ne dépend pas uniquement des dispositifs institutionnels, mais aussi du climat de classe, c'est-à-dire de l'atmosphère relationnelle et émotionnelle influençant les apprentissages. Debarbieux (2015) montre que ce climat, produit d'interactions pédagogiques, organisationnelles et sociales, constitue l'un des facteurs les plus déterminants du bien-être et de la réussite scolaire.

Pour Farrell (2004), l'inclusion scolaire repose sur quatre critères indissociables, la présence, l'acceptation, la participation et la réalisation. Ces principes offrent un cadre pertinent pour comprendre la manière dont les enseignant·es vivent et interprètent la diversité en classe. Ils invitent à considérer que la présence physique d'un·e élève dans une classe ne garantit ni son intégration sociale, ni sa participation réelle, ni sa réussite scolaire. Cette réflexion rejoint celle de Ventoso-Y-Font et Fumey (2016), pour qui l'école inclusive se construit collectivement dans une dynamique de coopération et de reconnaissance mutuelle. La qualité des relations entre pair·es, la cohérence des pratiques pédagogiques et la perception d'un cadre juste contribuent

à renforcer le sentiment d'appartenance. Comme le rappellent Bauer et al. (2024), le climat de classe, tel qu'il est perçu par les élèves, influence directement leur motivation et leur engagement dans les apprentissages.

Dans cette perspective, l'inclusion scolaire ne peut se réduire à un idéal institutionnel, elle se vit, se négocie et s'éprouve au quotidien dans les classes. C'est précisément cette réalité vécue que ce mémoire cherche à explorer. En m'appuyant sur les principes de Farrell (2004) et sur les apports de la recherche francophone en éducation inclusive, il s'agira de comprendre comment quatre enseignantes du cycle 1 du canton de Neuchâtel perçoivent et mettent en œuvre l'inclusion scolaire et comment elles estiment qu'elle influence le climat de classe et les interactions entre élèves. Ce travail vise à donner la parole à celles qui incarnent concrètement l'école inclusive. Comprendre leurs pratiques, leurs questionnements et leurs représentations, c'est éclairer les conditions qui rendent possible, ou non, la construction d'une école vraiment pour toutes et tous.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Le 29 mai 1874, l'adoption du principe de l'instruction primaire obligatoire pour les garçons et les filles dans la Constitution fédérale marque une étape fondamentale dans l'histoire du système éducatif. Cette mesure traduit la volonté politique de garantir à chaque enfant un accès à l'éducation, indépendamment de son origine sociale ou de son genre. Toutefois, cette démocratisation de l'accès à l'école n'implique pas encore une prise en compte réelle de la diversité des élèves.

C'est dans les années 1990 que la question de l'inclusion scolaire connaît un tournant décisif, notamment grâce à la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux organisée à Salamanque par l'UNESCO (1994). Cette déclaration internationale explique que l'école n'est plus conçue comme une institution à laquelle les élèves doivent s'adapter, mais comme un lieu qui doit se transformer afin de s'ajuster aux besoins de toutes et tous. Le concept d'inclusion se distingue ainsi de celui d'intégration.

Dans cette perspective, l'école et ses acteurs·rices ont la responsabilité d'offrir un environnement éducatif respectueux en respectant les principes de justice, d'équité et de non-discrimination. Les besoins des élèves doivent être envisagés dans toute leur pluralité, qu'ils soient liés à une situation de handicap, à une différence culturelle ou linguistique, à une appartenance de genre, ou encore à un rythme d'apprentissage. L'inclusion scolaire devient alors un projet collectif qui implique à la fois les équipes pédagogiques, les familles et la société dans son ensemble.

Cette vision s'inscrit dans une dynamique internationale plus large. Selon Tawil et al. (2016), *l'Objectif de développement durable n°4 du Programme de développement durable à l'horizon 2030*, adopté par les Nations Unies, vise explicitement à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (p.33). L'inclusion scolaire y est présentée comme une condition incontournable pour parvenir à une éducation réellement équitable.

Les éléments évoqués ci-dessus mettent en évidence l'intérêt croissant, depuis plusieurs décennies, pour la scolarisation de l'ensemble des élèves dans des classes dites ordinaires.

Ils soulignent également l'importance d'interroger, dans le contexte actuel, les pratiques et les dispositifs mis en place afin de garantir que le droit à l'éducation se conjugue avec le droit à la participation sociale et à l'accueil de la diversité.

1.1.2. Présentation du problème

Bien que les politiques éducatives suisses incitent depuis plusieurs années au développement d'une école inclusive, la mise en œuvre concrète de ce modèle reste compliquée et inégale selon les cantons. De nombreuses recherches, dont celles de Tremblay (2015) et Bergeron et al. (2021) soulignent les défis structurels, organisationnels et pédagogiques liés à l'inclusion scolaire, notamment en ce qui concerne la formation du personnel enseignant, les ressources disponibles et la différenciation des pratiques enseignantes.

Dans le canton de Neuchâtel, cette tension entre volonté politique et réalité du terrain se manifeste de manière particulièrement visible. Depuis le 1^{er} janvier 2022, la Loi sur l'inclusion et l'accompagnement des personnes vivant avec un handicap (LIncA) est entrée en vigueur. En s'appuyant sur la *Convention de l'Organisation des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées* (2007), cette loi garantit à chaque enfant le droit de bénéficier d'un parcours scolaire inclusif adapté à ses besoins. Pour concrétiser cet engagement, le Conseil d'État a adopté un *Plan d'action 2023 – 2029*, structuré autour de onze axes stratégiques et quarante-cinq mesures. Ces orientations visent à renforcer la participation sociale, à améliorer l'accessibilité et à soutenir la formation et l'accompagnement des professionnel·les de l'éducation.

Toutefois, plusieurs études menées en Suisse romande montrent que la transition vers une école véritablement inclusive demeure un processus complexe, souvent freiné par le manque de moyens, de temps et de formation, ainsi que par la persistance de pratiques séparatives. Cette tension interroge la manière de concilier les ambitions inclusives des cadres légaux avec les conditions concrètes de leur mise en œuvre dans les établissements.

Malgré les politiques en faveur de l'école inclusive, la scolarisation en classes spécialisées demeure élevée dans certains cantons. Par exemple, dans le canton de Neuchâtel, près de 10 % des élèves étaient encore scolarisé·es en classes spécialisées en 2021, soit un taux nettement supérieur à la moyenne suisse (RTN, *Pétition pour une inclusion scolaire « réaliste » refusée*, 2021). Ce chiffre illustre les limites actuelles de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire et montre que les modèles de scolarisation séparée occupent encore une place importante dans le système éducatif neuchâtelois.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

L'objet de ce mémoire s'inscrit dans une réflexion sur les conditions de mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans le contexte suisse, plus particulièrement neuchâtelois. Mon intérêt pour cette thématique découle à la fois de mon parcours académique, de mes aspirations professionnelles et de ma sensibilité aux questions d'équité dans l'éducation. En tant qu'enseignante généraliste en formation, je souhaite approfondir ma compréhension des pratiques inclusives et des conditions qui favorisent ou freinent leur réussite. Comprendre les obstacles et les leviers concrets liés à cette démarche me semble essentiel pour contribuer à une école plus juste et respectueuse de la diversité des profils d'élèves.

Le concept d'inclusion scolaire repose sur un ensemble de normes internationales et nationales qui définissent un cadre juridique. Sur le plan international, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2007), approuvée par la Suisse en 2014, garantit à chaque enfant le droit d'accéder à une éducation dans le système dit ordinaire. En Suisse, la *Constitution fédérale* (Confédération suisse, 1999) et la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (LHand, 2002) imposent aux cantons de privilégier la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu dit ordinaire. À l'échelle du canton de Neuchâtel, la *Loi sur l'inclusion et l'accompagnement des personnes vivant avec un handicap (LIncA)*, entrée en vigueur en 2022, renforce la promotion de l'inclusion scolaire (*République et Canton de Neuchâtel*, 2022). Ces textes traduisent une volonté d'offrir à chaque élève des chances égales dans ses apprentissages. Cependant, leur application soulève encore de nombreux défis, notamment en matière de ressources, de formation et de collaboration entre les membres de la communauté éducative. Comme le soulignent Ducrey et Jendoubi (2023), la coopération entre les professionnel·les de l'école est un facteur clé de l'inclusion scolaire, de même que les attitudes des enseignant·es, qui influencent directement leurs pratiques et leur engagement.

Les recherches scientifiques mettent en évidence cette tension entre les principes légaux et la réalité du terrain. Noël et al. (2018) montrent que les représentations des enseignant·es à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers influencent fortement la réussite de l'inclusion. Ces représentations évoluent positivement lorsque les professionnel·les disposent d'une formation spécifique et d'un accompagnement institutionnel adapté. Benoit (2016) souligne que le sentiment de compétence des enseignant·es joue un rôle important dans la qualité du climat de classe et dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. Pour sa part, Blanc (2019) met l'accent sur la nécessité de développer une culture collaborative entre

enseignant·es, spécialistes et familles afin de répondre aux besoins des élèves. Ces travaux se coordonnent pour affirmer que la réussite de l'inclusion ne dépend pas uniquement des intentions institutionnelles, mais aussi des conditions concrètes offertes sur le terrain.

Dans le canton de Neuchâtel, une tension se manifeste par la persistance d'un taux relativement élevé d'élèves orienté·es vers des structures spécialisées, malgré l'existence d'un cadre légal favorable à l'inclusion scolaire. Cette tension illustre le décalage entre les idéaux politiques et les réalités vécues par les enseignant·es dans leurs pratiques quotidiennes. C'est précisément dans cet écart que s'inscrit ce mémoire, qui vise à interroger la manière dont les enseignant·es comprennent et décrivent la qualité de l'inclusion scolaire dans leur classe et comment elles·ils perçoivent son influence sur la construction du climat de classe.

Au-delà de son intérêt scientifique, cette recherche s'ancre dans une démarche personnelle et professionnelle. Je suis convaincue que l'inclusion scolaire contribue non seulement à la réussite individuelle des élèves, mais aussi à l'enrichissement collectif de la classe. En menant cette réflexion, je souhaite renforcer mes compétences d'enseignante et participer à la construction d'une école plus équitable, bienveillante et réellement inclusive.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. L'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire peut être définie, selon l'UNESCO (2021), comme un « processus qui permet de surmonter les obstacles limitant la présence, la participation et la réalisation des apprenants » (p. 8). Cette définition montre que l'inclusion dépasse la simple intégration physique des élèves dans les classes dites ordinaires. Cependant, elle suppose la mise en place d'environnements éducatifs capables de garantir à chacun·e une place reconnue, des possibilités de participation active et des conditions favorables à l'apprentissage.

Cette perspective est renforcée par Booth et Ainscow (2002), qui considèrent l'inclusion comme un « processus visant à accroître la participation de tous les apprenants et à réduire leur exclusion de la culture, du programme et de la communauté de l'école » (p. 3). Ils insistent sur le caractère collectif et évolutif de l'inclusion, laquelle engage l'ensemble de la communauté éducative et transforme les pratiques scolaires. De manière complémentaire, Plaisance (2009) rappelle que « l'éducation inclusive ... réclame une transformation des écoles elles-mêmes pour que tous les "apprenants" y soient accueillis sur la base d'un droit

égal » (p.109-110). Ces propos mettent en évidence le renversement de perspective que cette approche implique.

Dans cette optique, l'inclusion scolaire nécessite que les élèves puissent être présent·es et avoir accès aux structures éducatives, tout en étant reconnu·es dans leur singularité et en pouvant participer activement aux activités. La réussite, enfin, ne se limite pas aux résultats scolaires, mais englobe l'ensemble des apprentissages significatifs, en s'appuyant sur la Zone Proximale de Développement telle que décrite par Vygotski (1934, cité par Venet et al., 2016). Ainsi, l'inclusion constitue un processus global, transformant à la fois les pratiques pédagogiques et les structures scolaires pour rendre l'école accueillante, équitable et adaptée à la diversité des besoins de l'ensemble des élèves.

1.2.2. L'insertion sociale

L'insertion sociale peut être définie comme le processus par lequel une personne parvient à trouver sa place au sein d'un système, en s'appropriant progressivement les règles, les normes et les codes qui l'organisent. Elle ne se limite pas à une simple adaptation individuelle, mais suppose une véritable intégration dans un groupe. Selon Émile Durkheim (cité dans Ventoso-Y-Font et Famey, 2016, p. 22), « un groupe est intégré quand ses membres se sentent liés les uns aux autres par des valeurs, des objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcé par des interactions régulières ».

Dans le cadre scolaire, cette perspective met en lumière le rôle central des relations entre pair·es. En effet, l'insertion sociale des élèves dépend en grande partie de leur capacité à développer des liens avec leurs camarades et à s'approprier les règles implicites et explicites de la vie de classe. Ces interactions renforcent le sentiment d'appartenance et favorisent l'inclusion scolaire.

Les travaux de Hernandez et al. (2014) qui analyse la (dé)mobilisation scolaire chez des adolescent·es de 14 à 16 ans, montre que la qualité des relations entre pair·es (cohésion, soutien, solidarité, intimité) est fortement liée à l'implication scolaire. Quand ces relations sont bonnes, les élèves sont plus mobilisé·es, ce qui illustre l'importance concrète de l'insertion sociale dans la réussite scolaire. Ainsi, l'insertion sociale et l'inclusion scolaire apparaissent comme deux processus étroitement liés. L'une s'appuie sur la dynamique relationnelle du groupe, tandis que l'autre cherche à offrir à chaque élève une place reconnue et valorisée dans le cadre éducatif.

1.2.3. Principes de Farrell

Pour Farrell (2004), l'inclusion ne se réduit pas à la scolarisation des élèves dans des classes dites ordinaires. Elle suppose de garantir simultanément quatre dimensions indissociables : la présence, l'acceptation, la participation et la réalisation de chaque élève. Autrement dit, un·e élève peut être présent·e sans être accepté·e, participer sans réellement réussir ou être intégré·e matériellement sans être reconnu·e socialement. C'est la combinaison de ces dimensions qui permet de parler d'inclusion véritable. Comme le souligne Farrell (2004) « it is not sufficient for children simply to be present in a school ; they need to be accepted by their peers and staff, they need to participate in all the school's activities, and they need to attain good levels of achievement » (p. 8-9).¹ Ces principes constituent une grille d'analyse particulièrement pertinente pour observer les dispositifs scolaires mis en place et leur capacité à répondre à la diversité des élèves.

L'approche de Farrell s'inscrit dans la continuité des travaux de Booth et Ainscow (2002) et de l'UNESCO (2008) qui envisagent l'inclusion comme un processus collectif et évolutif. Elle offre ainsi un cadre conceptuel pour interroger les pratiques éducatives et identifier les leviers permettant de favoriser une école véritablement inclusive. En insistant sur l'articulation entre présence, acceptation, participation et réalisation, Farrell (2004) montre que l'inclusion est un processus dynamique qui engage l'ensemble des membres de la communauté éducative et des dispositifs scolaires.

1.2.4. Acceptation

L'acceptation est la première condition pour que la présence d'un·e élève dans une classe ait un effet bénéfique. Elle concerne la reconnaissance de chaque élève comme membre légitime de la communauté scolaire. Comme le rappellent Bourgeois et Nizet (2005), « le sentiment d'appartenance à l'école constitue un préalable au développement de l'engagement scolaire et de l'autonomie » (p. 47).

Ventoso-Y-Font et Fumey (2016) insistent quant à eux sur la nécessité d'une école pensée pour toutes et tous, où les adaptations sont intégrées au dispositif commun et ne stigmatisent pas les élèves. Ce principe favorise la construction d'un climat d'inclusion, où la différence devient une ressource plutôt qu'un obstacle.

¹ Traduction libre : « Il ne suffit pas que les enfants soient simplement présents dans une école ; ils doivent être acceptés par leurs pairs et le personnel, ils doivent participer à toutes les activités de l'école et ils doivent atteindre de bons niveaux de réussite. »

1.2.4.1. Relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles sont un levier essentiel pour renforcer le sentiment d'appartenance. Cohen et al. (2009) montrent que « A sustainable, positive school climate fosters youth development and learning necessary for a productive, contributive, and satisfying life in a democratic society » (p. 182).²

Dans une perspective inclusive, les enseignant·es jouent un rôle clé, notamment dans la médiation des conflits, l'encouragement de l'entraide et la reconnaissance des réussites individuelles et collectives. Thiébaud et al. (2019) démontrent que le développement d'espaces de communication promeut la mise en débat des différences, ce qui contribue à une meilleure connaissance, compréhension et acceptation de celles-ci.

1.2.4.2. Interactions entre pair·es

En s'appuyant sur les travaux de Vygotski (1930, cité par Ivic, 2000), on comprend que les interactions ne se réduisent pas à de simples échanges de communication. Elles jouent un rôle fondamental dans la scolarité, car elles contribuent à la construction de l'individu et privilégient son développement global. Plus particulièrement, les interactions sociales constituent un moteur essentiel du développement cognitif et de l'apprentissage de l'enfant.

Peyrat (2010) précise qu'« installer un dispositif collectif, c'est proposer aux élèves de prendre la parole plus souvent et plus facilement pour donner leur opinion, dire leurs doutes, échanger leurs points de vue, discuter de la façon dont chacun a compris les consignes, potentiellement interagir, s'échanger des informations, communiquer, avoir des interrelations » (p.154).

Naoui (2017) souligne que « dans le cadre de l'interaction, les interlocuteurs ne sont pas de simples exécutants d'une consigne préconçue, mais collaborent, négocient et interagissent entre eux par leurs attitudes et leurs productions langagières » (p. 53). Ces auteur·ices confirment que l'interaction dépasse la simple transmission d'informations. Elle implique que les élèves confrontent leurs idées, se coordonnent dans l'action et coconstruisent des savoirs.

Selon Baudrit (2009), les interactions entre élèves peuvent prendre des formes variées. Dans les situations coopératives, chacun·e accomplit une tâche spécifique et la réussite dépend de la coordination des membres du groupe. Dans les situations collaboratives, les participant·es contribuent de manière équivalente, négocient ensemble et construisent des compréhensions partagées de la tâche, mettant ainsi en avant la dimension relationnelle et cognitive des échanges.

² Traduction libre : « Un climat scolaire durable et positif favorise le développement des jeunes et l'apprentissage nécessaires à une vie productive, contributive et épanouissante dans une société démocratique. »

Ainsi, les interactions entre élèves, qu'il s'agisse de coopération ou de collaboration, jouent un rôle central dans le développement cognitif et social des enfants et dans la dynamique du climat de classe. Dans un contexte d'inclusion scolaire, où les élèves présentent des profils et des besoins variés, ces échanges permettent de valoriser la diversité, de promouvoir la participation de l'ensemble des élèves et de renforcer les liens entre pair·es. Comprendre la nature et les formes des interactions entre les élèves aide à mieux percevoir la manière dont la diversité des publics scolaires contribue à la qualité des relations entre élèves, telle que perçue par l'enseignant·e.

1.2.5. La participation

La participation dépasse la simple présence et implique que chaque élève puisse prendre part aux activités, exprimer ses idées et contribuer à la vie de la classe. Cette participation demande un cadre pédagogique adapté incluant de la différenciation, des regroupements flexibles et des projets coopératifs. Ces dispositifs permettent à chacun·e de contribuer à la vie de la classe selon ses capacités et de progresser dans un environnement stimulant.

La question de la participation occupe une place centrale dans les réflexions sur l'éducation à la citoyenneté, car elle constitue à la fois un objectif éducatif et un moyen d'apprentissage des valeurs démocratiques. Selon Pagoni (2009), « la notion de participation est très liée à celle de la citoyenneté puisque le statut même du citoyen comme membre de la "cité" renvoie à son droit de participer aux processus de prise de décision soit de façon directe soit par l'intermédiaire de ses représentants » (p.123).

Les principaux résultats de l'étude menée par Eurydice, *le réseau d'information sur l'éducation en Europe* (2005), portent sur les objectifs et les recommandations formulés dans les programmes officiels en matière d'éducation à la citoyenneté. Deux finalités essentielles y sont mises en avant. Premièrement offrir aux élèves européen·nes une culture politique fondée sur la connaissance des droits et des devoirs de la citoyenne et du citoyen ainsi que du fonctionnement des institutions démocratiques. Deuxièmement, leur permettre d'acquérir des attitudes et des valeurs indispensables à la vie collective et enfin, encourager leur participation active à la gestion de la communauté, que ce soit à l'échelle de l'école ou de la commune.

Selon Huddleston (2007, cité par Pagoni, 2009, p.126), en prenant part aux diverses activités de leur établissement, les élèves ont la possibilité de s'impliquer dans le traitement de questions touchant leur quotidien. Dans plusieurs pays européens, cette participation est

incitée, mais elle ne repose pas sur une obligation légale spécifique. On distingue généralement trois formes de participation selon la nature des tâches confiées aux élèves. Premièrement la contribution à la conception et à la planification de projets. Deuxièmement la participation à la prise de décision concernant des projets ou des problèmes proposés par les adultes. Pour terminer la libre expression d'opinions ou d'idées dans des espaces de dialogue et de discussion. Ces pratiques s'inscrivent dans le courant des pédagogies coopératives. Dupont et Lescouarch (2025) soulignent que la pédagogie Freinet repose sur la coopération, la participation des élèves à la vie de la classe et la mise en place d'espaces d'expression et de discussion. Les dispositifs mis en place durant le temps scolaire, notamment à l'école primaire, tels que les conseils de classe, représentent une forme de démocratie directe soulevant plusieurs questions, notamment sur leur fonctionnement et sur la manière de les organiser. Dans cette optique, Lave et Wenger (1991, cités par Brougère et Bézille, 2007, p.134) affirment qu'apprendre ne consiste pas à accumuler des savoirs, mais à participer activement à une pratique ancrée dans un contexte donné. Dans le milieu scolaire, ce contexte peut particulièrement être appréhendé à travers le climat de classe.

1.2.5.1. Le climat de classe

Dans la perspective de Caron (1994), le climat de classe occupe une place particulièrement importante, étant considéré comme un élément central du fonctionnement quotidien. Il influence l'ensemble des interactions au sein du groupe et conditionne à la fois les comportements des élèves et la qualité des apprentissages. Il concerne directement les gestes professionnels de l'enseignant·e qui, par sa posture, ses émotions et son attitude, contribue à instaurer une atmosphère positive ou, au contraire, à générer des tensions. Un malaise ressenti par l'enseignant·e peut ainsi se répercuter rapidement sur les élèves et nuire à l'équilibre du groupe.

Caron (1994) décrit le climat de classe comme « l'ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre » (p. 76). Cette description rejoint la définition proposée dans le *Dico en ligne Le Robert*, où le climat est défini comme une « ambiance, atmosphère morale, milieu ». Le climat peut être compris comme une atmosphère dirigée par des règles de conduite entre les personnes, influençant les relations et la qualité des interactions au sein de la classe.

De nombreux travaux confirment cette perspective. Ils montrent qu'un climat de classe positif favorise les situations d'entraide et de respect, l'engagement des élèves ainsi que

l'amélioration de leurs apprentissages. Selon Pagani et Tanner (2014), la qualité du climat de classe constitue l'une des caractéristiques les plus significatives de la réussite scolaire, car elle influence à la fois les apprentissages et le sentiment d'appartenance à l'école. Le climat de classe apparaît ainsi comme un facteur essentiel de réussite, à la croisée des dimensions relationnelles et pédagogiques.

1.2.5.2. Influence de la diversité des publics sur le climat de classe

Le climat de classe constitue un élément central du fonctionnement scolaire, particulièrement en contexte de diversité. Il résulte d'un ensemble de facteurs interdépendants, notamment les aspects pédagogiques, relationnels et émotionnels qui influencent la qualité des interactions et la réussite des élèves. Selon Cohen et al. (2009), le climat scolaire se construit à travers les relations interpersonnelles, les pratiques pédagogiques et les structures organisationnelles. Ces dimensions ne peuvent être séparées, elles s'articulent pour créer un environnement plus ou moins propice à l'apprentissage et au bien-être.

Selon Crahay (2000), dans une perspective inclusive, la diversité des publics scolaires accentue l'importance des interactions entre pair-es. Les pratiques coopératives et participatives, qui encouragent l'entraide et la collaboration, favorisent la construction d'un climat positif et d'un sentiment d'appartenance au groupe. La perception de justice scolaire joue également un rôle important. Lorsque les règles sont claires, cohérentes et perçues comme équitables, les élèves manifestent davantage de respect mutuel et d'adhésion au cadre collectif.

Les recherches récentes menées en Suisse romande confirment qu'un climat de classe positif agit comme un levier de réussite scolaire et de cohésion sociale. Bauer et al. (2024) montrent, dans une étude auprès d'élèves vaudois-es, que la qualité du climat influence directement la motivation et la persévérance des élèves. À l'inverse, un climat marqué par le stress ou la compétition peut générer de l'anxiété et limiter l'engagement, en particulier chez les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation.

Enfin, plusieurs auteurs soulignent l'importance d'une approche collective et coordonnée du climat scolaire. Selon Debarbieux (2015), la gestion du climat de classe ne relève pas seulement de l'action individuelle de l'enseignant-e. Elle s'inscrit dans une démarche collective impliquant l'ensemble de la communauté éducative, notamment les élèves, les familles, les équipes pédagogiques et les acteurs-rices de l'école. Cette approche collaborative permet d'assurer la cohérence des actions menées et de renforcer l'engagement de l'ensemble des

élèves dans la vie scolaire. Ainsi, en contexte inclusif, le climat de classe se construit à travers un ensemble de pratiques collaboratives et de conditions structurelles qui permettent à la diversité des élèves d'être perçue comme une ressource plutôt qu'un obstacle. Il s'agit d'un processus dynamique, au cœur des dimensions de participation et d'acceptation décrites par Farrell (2004), dans lequel chaque élève trouve sa place et contribue à la vie collective.

1.2.6. La réalisation

La réalisation correspond à la progression de l'élève dans ses apprentissages et au développement de son sentiment de compétence. Farrell (2004) insiste sur l'importance de reconnaître la réussite au-delà des standards scolaires traditionnels, en valorisant les progrès individuels. Dans cette continuité, plusieurs auteurs francophones soulignent que le sentiment de compétence joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire. Bandura (1977, cité par Rondier, 2004), dont les travaux ont été largement repris, définit ce sentiment comme la croyance qu'a l'élève en sa capacité à réussir une tâche donnée. Selon Bouffard et al. (2006), ce sentiment d'efficacité découle principalement de deux sources. Premièrement les expériences antérieures de réussite et deuxièmement le soutien social offert par les adultes, notamment les enseignant-es et les parents. Ces dernier-es, par leurs encouragements, leurs rétroactions constructives et leurs attentes bienveillantes, contribuent à renforcer la confiance de l'élève en ses compétences. De leur côté, les expériences de réussite, qu'elles soient objectives ou perçues, nourrissent le sentiment de compétence, particulièrement lorsqu'elles sont reconnues et valorisées dans le cadre scolaire. Ainsi, la perception qu'a l'élève de ses progrès influence directement sa motivation, sa persévérance et son engagement dans les apprentissages, faisant du sentiment d'efficacité personnelle un levier essentiel de la réussite éducative.

1.2.6.1 . La Zone Proximale de Développement

La théorie socioconstructiviste de Vygotski (1934, citée par Venet et al., 2016) introduit la notion de Zone Proximale de Développement (ZPD), définie comme « la distance entre le niveau de développement actuel, déterminé par la résolution indépendante de problèmes, et le niveau de développement potentiel, déterminé sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents » (p. 112).

Cette perspective met l'accent sur le rôle essentiel de l'interaction sociale et du soutien pédagogique dans les apprentissages. Plusieurs auteurs francophones, tels que Philippe Meirieu (1996) prolongent cette approche en soulignant l'importance d'un accompagnement ajusté aux besoins de chaque élève. Meirieu évoque notamment la nécessité d'un

accompagnement qui soutient temporairement l'élève dans la réalisation de tâches complexes, avant de lui permettre d'agir de manière autonome (cité par Dispagne, 2007, p.3). Selon *le référentiel complet des dix domaines de compétences reconnues comme prioritaires dans la formation continue des enseignantes et des enseignants primaires* (1996, cité par Perrenoud, 2013, p.22-23), l'enseignant·e ne se limite pas à transmettre des savoirs. Elle ou il organise et adapte les situations d'apprentissage pour répondre à la diversité des élèves et régule progressivement leurs parcours, apportant un soutien ajusté afin de favoriser leur autonomie et leur progression. Cette conception du soutien pédagogique rejoint pleinement les exigences de l'école inclusive, où la différenciation et la coopération constituent des leviers essentiels pour répondre à l'hétérogénéité des besoins.

1.2.7. La présence

Enfin, la présence constitue la condition préalable pour que les autres dimensions de l'inclusion puissent se déployer. Ebersold (2017) distingue l'accessibilité physique (locaux, matériel), pédagogique (supports, différenciation, numérique inclusif) et organisationnelle (ressources, temps, accompagnement spécialisé). Dans cette perspective, la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), telle que présentée par Alvarez (2024), propose de concevoir les environnements pédagogiques pour qu'ils soient accessibles au plus grand nombre d'élèves dès leur conception, sans avoir à recourir à des adaptations a posteriori. Cette approche permet d'anticiper la diversité des apprenant·es en offrant une variété de moyens d'accès, de représentations et de modalités d'expression, tout en responsabilisant les élèves dans leurs choix d'apprentissage. Alvarez (2024) souligne que la CUA possède une vision éducative orientée vers l'inclusion scolaire, où la diversité des pratiques et la flexibilité des dispositifs permettent à chaque élève de s'épanouir et de participer activement à son parcours d'apprentissage. Elle invite à un changement de paradigme en passant d'une logique de réponse à des besoins éducatifs particuliers à une conception proactive de la diversité, contribuant à une plus grande équité et à la réduction des situations de stigmatisation. Ainsi, la présence ne peut être réduite à une simple inscription dans la classe dite ordinaire, elle implique un accès réel et effectif aux environnements d'apprentissage.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Les classes du cycle 1 accueillent aujourd'hui une grande diversité d'élèves, dont les besoins, les rythmes et les expériences varient considérablement. Cette diversité engage les

enseignant·es à repenser leurs pratiques et leurs postures afin de construire un climat de classe favorable à l'inclusion. Dans la continuité des principes proposés par Farrell (2004), cette recherche s'intéresse à la manière dont les enseignant·es comprennent et décrivent leur expérience de l'inclusion scolaire au quotidien, ainsi qu'à la façon dont elles et ils perçoivent ses effets sur la dynamique collective de la classe. C'est dans cette perspective que se situe ma question de recherche, qui est la suivante :

Comment les enseignant·es du cycle 1 comprennent et décrivent la qualité de l'inclusion scolaire dans leur classe, à travers les dimensions de présence, d'acceptation, de participation et de réalisation (Farrell, 2004) et comment perçoivent-elles-ils son influence sur la construction du climat de classe ?

1.3.2. Objectifs de recherche

De cette question de recherche découlent plusieurs objectifs :

- A) Comprendre la manière dont les enseignant·es perçoivent et interprètent la qualité de l'inclusion scolaire à travers les dimensions de présence, d'acceptation, de participation et de réalisation.
- B) Appréhender comment ces perceptions s'inscrivent dans leurs expériences quotidiennes du climat de classe et des interactions entre élèves.
- C) Mettre en lumière les significations que les enseignant·es attribuent aux pratiques et interactions favorisant un climat de classe inclusif.
- D) Faire émerger la manière dont les enseignant·es expriment leur rapport à la diversité et au processus d'inclusion dans leur contexte professionnel.

2. Méthodologie

Ce chapitre présente la démarche adoptée pour mener cette recherche ainsi que les principes méthodologiques qui la sous-tendent. Dans un premier temps, les fondements méthodologiques sur lesquels repose ce mémoire seront explicités. Par la suite, la nature du corpus sera détaillée, en précisant les modalités de collecte des données et les caractéristiques de la population participante. Enfin, les approches retenues pour l'analyse des données seront exposées.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche qualitative

Dans le domaine de la recherche, on distingue généralement deux approches principales : la recherche quantitative et la recherche qualitative. La recherche qualitative est souvent décrite en relation avec la recherche quantitative, et parfois présentée en contraste avec cette dernière. Toutefois, comme le soulignent Aubin-Auger et al. (2008),

il n'y a pas d'opposition, mais une complémentarité entre les deux, car elles n'explorent pas les mêmes champs de la connaissance. La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative. (p.143)

Ainsi, la recherche qualitative vise à comprendre en profondeur les significations, les représentations et les expériences vécues par les acteur·rices. Selon Dumez (2011), elle peut être définie comme « l'analyse qui détermine la nature des éléments composant un corps sans tenir compte de leurs proportions » (p. 47). Comme l'expliquent Paillé et Mucchielli (2016), cette approche privilégie la compréhension du sens plutôt que la mesure des faits et mobilise des méthodes telles que l'entretien, l'observation ou l'analyse de contenu.

2.1.2. Approche déductive

L'analyse adoptée dans ce mémoire présente une dimension déductive dans la mesure où elle s'appuie sur un cadre théorique défini en amont (Claude, 2020). Comme le soulignent Blais et Martineau (2006), l'analyse déductive consiste à organiser et à interpréter les données

à partir de catégories conceptuelles préalablement établies. Toutefois, l'interprétation des résultats intègre également une dimension inductive, permettant de prendre en compte les éléments qui émergeraient des données au-delà du cadre théorique préalablement établi.

Dans cette recherche, les concepts issus du modèle de Farrell (2004), ainsi que les apports théoriques relatifs au climat de classe, servent de repères pour structurer l'analyse des focus groups. Les quatre dimensions de l'inclusion (présence, participation, réalisation et acceptation) sont ainsi traduites en indicateurs observables à travers une grille d'observation spécialement élaborée pour cette recherche.

2.1.3. Grille d'observation de l'inclusion scolaire créée pour cette recherche, inspirée des principes de Farrell (2004)

Tableau 1: Grille d'évaluation de l'inclusion selon Farrell (2004)

Principes	Définition (selon Farrell)	Indicateurs
Présence	L'élève est accueilli-e et intégré-e physiquement et structurellement dans la classe dite ordinaire.	L'élève a accès à la classe dite ordinaire.
		Les aménagements d'horaire, lorsqu'ils existent, répondent à ses besoins sans entraîner une mise à l'écart durable.
		L'élève partage les espaces communs avec ses pair-es.
		L'élève est intégré-e aux moments formels et informels de la vie scolaire.
Participation	L'élève prend part activement aux activités scolaires et sociales.	L'élève s'implique dans les activités collectives.
		L'élève participe aux travaux de groupe.
		L'élève exprime ses opinions ou ses idées.
		L'élève s'engage dans les tâches d'apprentissage proposées en classe.
Acceptation	L'élève est reconnu-e comme membre légitime du groupe-classe et accepté-e par l'ensemble de la communauté scolaire.	L'élève est reconnu-e comme membre à part entière du groupe-classe.
		L'élève entretient des interactions positives avec ses pair-es et les membres de l'équipe pédagogique.
		Les différences sont respectées et valorisées au sein du groupe.
		L'élève se sent appartenir au groupe-classe.
Réalisation	L'élève progresse dans ses apprentissages et développe un sentiment de compétence.	L'élève atteint des objectifs adaptés à ses besoins et à son niveau de développement.
		L'élève manifeste un sentiment de compétence ou de progression.
		L'évaluation prend en compte les progrès individuels et ne se limite pas à des normes comparatives.
		L'enseignant-e propose un accompagnement ajusté favorisant l'évolution des apprentissages.

2.1.4. Clé de lecture et modalités d'utilisation de la grille d'évaluation

La grille d'observation que j'ai élaborée dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans une démarche à la fois analytique et réflexive. Elle vise à structurer les critères proposés par Farrell (2004) et à en valider la pertinence auprès des participantes, tout en rendant observables les quatre dimensions fondamentales de l'inclusion définies par Farrell (2004). Elle constitue un outil de lecture du degré d'inclusion au sein d'une classe, permettant d'articuler les apports

théoriques à la réalité du terrain. Inspirée du modèle de l'UNESCO (2021) et de travaux francophones tels que ceux de Plaisance (2009), Debarbieux (2015) et Crahay (2000), cette grille ne se veut pas un instrument de contrôle, mais bien un support de réflexion pour les enseignant·es et les chercheur·ses qui s'intéressent à la qualité de l'inclusion scolaire.

L'objectif de cette grille est d'offrir un cadre structuré d'observation permettant d'identifier les conditions favorisant l'inclusion des élèves dans les classes dites ordinaires. Son utilisation peut prendre plusieurs formes, notamment une observation externe d'une intervention en classe, une autoévaluation par l'enseignant·e, ou encore une analyse collective dans le cadre d'un réseau ou d'un entretien. Dans tous les cas, il s'agit de susciter une réflexion sur les pratiques pédagogiques, la dynamique de groupe et les dispositifs mis en place pour garantir l'inclusion de l'ensemble des élèves. Comme le rappellent Booth et Ainscow (2002), l'évaluation de l'inclusion doit être comprise comme un processus d'amélioration continu, visant à construire une école plus juste et plus équitable.

L'interprétation des résultats repose sur une lecture qualitative visant à comprendre les facteurs pouvant promouvoir l'inclusion des élèves, sans chercher une évaluation. L'analyse s'appuie sur la mise en relation de quatre critères de l'inclusion proposés par Farrell (2004). Ainsi, la présence physique d'un·e élève ne suffit pas, à elle seule, à l'inclure dans une classe. L'inclusion se manifeste dans l'articulation de ces différentes dimensions, qui permettent d'éclairer de manière nuancée la place et l'expérience de l'élève au sein du groupe-classe.

Dans le cadre de cette recherche, cette grille constitue à la fois un outil d'observation et un support de discussion lors du deuxième focus group réunissant des enseignantes expérimentées. Sa présentation vise à recueillir leur perception de la pertinence, de la compréhension et de la faisabilité des critères proposés. Les échanges permettent de confronter les dimensions théoriques de l'inclusion aux réalités du terrain, en mettant en évidence les représentations des enseignantes, les obstacles identifiés ainsi que les conditions jugées nécessaires à sa mise en œuvre. La grille devient ainsi un appui pour analyser le lien entre apports théoriques et pratiques professionnelles.

2.1.5. Démarche descriptive et compréhensive

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche descriptive et compréhensive. Selon Miserez- Caperos et Desboeufs (2024), ce type de démarche vise à décrire un phénomène

existant et à en comprendre le sens à partir des perceptions, des représentations et des expériences des participant·es.

Dans cette perspective, l'objectif de la recherche est de mieux comprendre la manière dont les enseignant·es du cycle 1 perçoivent et vivent l'inclusion scolaire dans leur pratique quotidienne. L'attention est portée sur leur vécu professionnel, leurs interprétations de l'inclusion, ainsi que sur leur perception des effets de l'inclusion sur le climat de classe et sur les interactions entre élèves. Cette approche permet d'accéder à la complexité des situations vécues en classe inclusive et de rendre compte de la diversité des points de vue enseignants, en cohérence avec les objectifs exploratoires et compréhensifs de ce mémoire.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Entretien semi-directif : focus groups

Les focus groups constituent une méthode qualitative largement utilisée dans la recherche en sciences sociales (Manzono, 2023 ; Dumez, 2011 ; Paillé et Mucchielli, 2016) et peuvent être considérés comme une forme spécifique d'entretien semi-directif.

Comme le souligne Manzono (2023), « les focus groups sont une méthode qualitative qui consiste en une conversation collective organisée avec un groupe de (généralement 4 à 8) personnes, guidée par des questions à commenter » (Les focus groups, résumé). Cette approche repose sur des discussions collectives menées autour d'un thème commun. Elle permet d'explorer les perceptions, représentations et interactions sociales des participant·es tout en laissant émerger des aspects inattendus de leurs expériences, conformément aux principes de l'entretien semi-directif (Pin, 2021).

Une caractéristique essentielle des focus groups réside dans l'importance accordée aux processus dialectiques de groupe. Notamment les normes sociales, la dynamique collective ou encore la communication non verbale, qui permettent aux chercheurs et chercheuses de mieux comprendre les points de vue, les accords et les désaccords entre les différents participant·es. Cette méthode favorise l'exploration des significations, des expériences et des opinions des participant·es à travers des interactions. Comme le montrent Duchesne et Haegel (2008), l'entretien collectif permet d'analyser la manière dont les points de vue se construisent, se nuancent ou se confrontent au sein du groupe, offrant ainsi un accès privilégié aux dynamiques collectives et aux processus de construction du sens. Les échanges entre participant·es facilitent l'émergence d'idées auxquelles ils n'auraient pas nécessairement

accédé individuellement. Contrairement à l'enquête par questionnaire, qui repose sur la standardisation des réponses, les focus groups permettent de comprendre les perspectives partagées et divergentes ainsi que l'influence de la dynamique de groupe sur les opinions exprimées.

Selon Aubin-Auger et al. (2008), cette méthode privilégie l'exploration des perceptions, représentations et interactions sociales des participant·es, offrant un cadre flexible pour guider la discussion autour de thèmes définis tout en laissant émerger des aspects inattendus ou imprévus des expériences du groupe. En ce sens, les focus groups constituent un outil privilégié pour saisir la complexité des phénomènes sociaux dans leurs dimensions collectives et contextuelles et pour obtenir une richesse d'informations difficilement accessible par des méthodes quantitatives standardisées.

2.2.2. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien occupe une place centrale dans la conduite des entretiens qualitatifs. Il est souvent présenté comme un simple « pense-bête » (Combessie, 2007, p. 24), c'est-à-dire un support souple destiné à orienter l'échange sans jamais l'enfermer dans une structure rigide. Conçu à partir des questions que la chercheuse ou le chercheur se pose à un moment donné de son enquête, il traduit concrètement, selon Bertaux (2005), les hypothèses de recherche en questions compréhensibles pour l'ensemble des participant·es, indépendamment de leur origine sociale ou de leur niveau d'études.

Selon Sauvayre (2021), l'élaboration du guide d'entretien intervient idéalement après la construction de la problématique. Celle-ci découle d'une exploration du champ de recherche, du choix du cadre théorique et des méthodes les plus adaptées, ainsi que de la formulation d'objectifs de recherche. Beaud et Weber (2010) expliquent que le guide d'entretien permet de structurer la collecte de données en veillant à aborder l'ensemble des thèmes nécessaires à la validation des objectifs de recherche.

En plus de sa fonction méthodologique, le guide d'entretien joue un rôle rassurant, tant pour les participant·es que pour l'enquêteur·rice. Il contribue à définir le cadre de l'interaction et à distinguer l'entretien de la simple conversation en positionnant l'enquêteur·rice dans un rôle professionnel et légitime. Le guide peut ainsi inspirer confiance, en témoignant du travail préparatoire de la chercheuse ou du chercheur. Pour l'enquêteur·rice, il constitue un repère sécurisant, une base sur laquelle s'appuyer en cas d'oubli ou de perte de repères. Comme le rappellent Beaud et Weber (2010), « en cas de “panique”, vous aurez toujours une question à

poser, vous ne serez jamais “sec” devant l’interviewé. Il vous permettra de faire face. C’est un remède contre l’angoisse, comme beaucoup d’instruments d’enquête. » (p.178). Cependant, l’usage du guide doit rester flexible. Une utilisation trop rigide risque d’entraver la spontanéité de l’entretien et de nuire à la qualité d’enquête. Un·e chercheur·se trop concentré·e sur son guide peut paraître moins attentif·ve aux interactions et poser ses questions à des moments inopportuns. Il est préférable de s’adapter aux interactions, en reformulant les questions à l’aide de son vocabulaire afin de maintenir une dynamique naturelle. Selon Beaud (1996), bien que très utile, le guide d’entretien n’est pas un outil naturel. Sa présence peut parfois déstabiliser aussi bien l’enquêteur·rice que l’enquêté·e. En donnant un aspect officiel, voire scolaire, à la situation d’entretien, il peut modifier la nature de la relation d’enquête et susciter chez certain·es enquêté·es un certain malaise, voire une appréhension. La chercheuse ou le chercheur doit apprendre à en faire un usage souple, combinant rigueur méthodologique et écoute active, afin de préserver la fluidité et la richesse de l’échange.

2.2.3. Procédure et protocole de recherche

Pour recueillir les données nécessaires à la réalisation de mes objectifs de recherche, j’ai choisi d’organiser deux focus groups réunissant quatre enseignantes du cycle 1, dont deux enseignantes généralistes et deux enseignantes spécialisées. Ce choix méthodologique repose sur l’idée que la discussion collective permet de faire émerger des points de vue variés et d’explorer les représentations professionnelles à travers les interactions entre pair·es. Selon Blanchet et Gotman (2010), un groupe restreint favorise par ailleurs un climat de confiance, propice à la prise de parole et à l’expression libre des expériences individuelles.

Dans un premier temps, j’ai contacté les participantes par courriel afin de leur présenter les objectifs généraux de la recherche, les modalités de participation, la durée des rencontres et les règles de confidentialité. Cette prise de contact visait à instaurer une relation de confiance et à clarifier le cadre éthique de la démarche. Le premier focus group a eu pour objectif d’explorer les conceptions initiales des enseignantes concernant les thématiques de la recherche. Afin de promouvoir des réponses réfléchies, les participantes ont reçu à l’avance le guide d’entretien contenant les principales questions de discussion. Cette première rencontre a permis de recueillir des propos construits, fondés sur leurs expériences professionnelles et leurs conceptions pédagogiques. À la fin de la rencontre, j’ai remis à chaque participante un document de synthèse présentant les quatre principes de Farrell (2004), afin d’alimenter leur réflexion avant la deuxième rencontre. Le second focus group s’est déroulé sans que les participantes aient reçu les questions en amont. L’objectif a été d’observer comment elles s’approprient et mobilisent les notions issues de la théorie de Farrell

(2004) dans leurs propos. Cette discussion collective cherchait à mettre en évidence l'évolution de leurs représentations professionnelles et la manière dont la théorie influence leur compréhension des pratiques d'enseignement. Pour garantir des conditions favorables, les rencontres se sont tenues dans un lieu calme et propice à la discussion collective. J'ai privilégié un espace permettant de préserver la confidentialité et de limiter les interruptions. C'est pourquoi les entretiens se sont déroulés dans la salle de classe d'une des participantes.

La collecte des données a reposé sur l'enregistrement audio des échanges. Cette méthode m'a permis de me concentrer sur les interactions du groupe tout en assurant une transcription fidèle du contenu et des propos. L'analyse est portée à la fois sur le contenu verbal et sur les dynamiques de groupe, accords, désaccords, complémentarités, qui, selon Blanchet et Gotman (2010), constituent la richesse du dispositif de focus group.

2.2.4. Échantillonnage

L'échantillonnage constitue une étape essentielle dans toute recherche, car il détermine les personnes ou les situations à partir desquelles les données seront recueillies. Selon Lamoureux (2000), il correspond à « la procédure par laquelle on détermine un sous-ensemble d'une population à partir duquel se fera la collecte de données » (p. 169).

Dans le cadre de cette étude, l'échantillonnage a été réalisé de manière raisonnée, conformément aux principes de la recherche qualitative. Comme l'expliquent Fortin et Gagnon (2016), ce type d'échantillonnage repose sur le jugement de la chercheuse ou du chercheur, qui sélectionne les participant·es en fonction de critères précis liés à la problématique. Selon Blanchet et Gotman (2010), l'objectif n'est pas de viser la représentativité statistique, mais plutôt de recueillir des données riches, nuancées et contextualisées, permettant une compréhension approfondie du phénomène étudié. Ainsi, j'ai choisi de travailler avec quatre enseignantes du cycle 1, soit deux enseignantes généralistes et deux enseignantes spécialisées travaillant avec des élèves du cycle 1. Parmi les enseignantes généralistes, l'une exerce en 1^{re} et 2^e années, et l'autre en 3^e et 4^e années, afin d'assurer une représentation équilibrée des sous-niveaux du cycle 1 et de prendre en compte la diversité des pratiques selon les âges des élèves. De plus, chaque participante devait, au moment de l'échantillonnage, justifier d'au moins cinq années d'expérience professionnelle dans l'enseignement. Ce critère vise à garantir une certaine maturité professionnelle et une connaissance approfondie du fonctionnement de la classe, conditions nécessaires pour pouvoir porter un regard réflexif sur les enjeux de l'inclusion scolaire.

Ce choix s'appuie sur la volonté de croiser des perspectives issues de contextes professionnels distincts afin de mieux saisir la diversité des pratiques et des représentations autour des principes de Farrell (2004). Cette composition restreinte et variée permet d'explorer en profondeur les perceptions et les expériences des participantes sans rechercher une généralisation. Elle s'inscrit dans une logique de pertinence et de saturation des données, dans laquelle le nombre de participantes n'est pas fixé en fonction de critères statistiques, mais selon la qualité et la complémentarité des informations recueillies (Fortin et Gagnon, 2016).

Dans le but de réaliser des entretiens portant sur des expériences variées, j'ai pris contact avec plusieurs enseignantes répondant aux critères requis pour cette recherche. Dans le tableau ci-dessous, le profil professionnel de ces quatre enseignantes, sélectionnées selon les critères définis lors de l'échantillonnage, est présenté de manière anonyme.

Tableau 2: *Échantillon des enseignantes interviewées*

Profession	Prénom d'emprunt	Degrés d'enseignement	Nombre d'années d'expérience
Enseignante généraliste	E1	1 ^{re} et 2 ^e années	18 ans
Enseignante généraliste	E2	3 ^e année	38 ans
Enseignante spécialisée	E3	Cycle 1	29 ans
Enseignante spécialisée	E4	Cycle 1	20 ans

2.2.5. Code éthique

La Conférence des directeurs des Hautes Écoles Pédagogiques (CDHEP) a adopté un code éthique de la recherche visant à encadrer les pratiques scientifiques et à garantir le respect des personnes impliquées (2002).

Il est fondamental que chaque chercheur·se soit conscient·e des enjeux éthiques de son projet, évalue les risques et sache renoncer à toute démarche pouvant être préjudiciable. Bien que ce code formule des principes généraux, il revient à chaque chercheur·se, en fonction de sa discipline et de la nature de son étude, de réfléchir de manière critique aux dilemmes éthiques pouvant surgir sur le terrain.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai veillé à appliquer ces principes en garantissant la protection des participantes, la confidentialité des données et l'utilisation des informations uniquement à des fins scientifiques. Pour formaliser ce respect mutuel, un contrat de recherche a été remis à chaque participante, qui a été invitée à le lire et à le signer avant la tenue du focus group, assurant ainsi un consentement libre et éclairé.

2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1. Transcription des données

Les focus groups ont fait l'objet d'un enregistrement audio intégral, puis d'une transcription littérale afin de préserver la fidélité du discours et de conserver les nuances propres à l'expression orale. Cette transcription inclut les hésitations, reformulations et interactions entre les participantes, car selon Blanchet et Gotman (2010) ces éléments participent au sens du propos et reflètent la dynamique collective propre à la discussion. L'ensemble des transcriptions a été anonymisé, chaque participante se voit attribuer un pseudonyme et toute référence identifiable (nom d'établissement, lieu, collègue, etc.) a été supprimée.

2.3.2. Traitement des données

Le traitement du corpus s'est appuyé sur la méthode de l'analyse de contenu thématique telle que décrite par Bardin (2013) et Paillé et Mucchielli (2016). Cette approche permet d'organiser de manière systématique et rigoureuse des données textuelles riches et complexes tout en maintenant une ouverture interprétative.

Selon Bardin (2013), une première lecture flottante du corpus permet de s'imprégner globalement du contenu avant toute catégorisation. Cette étape vise à repérer les idées dominantes, les émotions exprimées et les points de convergence ou de divergence entre les enseignantes. À partir de cette lecture, les unités de sens ont été identifiées, c'est-à-dire les segments de texte correspondant à une idée complète en lien avec la question de recherche.

Ensuite, le codage a été réalisé selon une démarche mixte, combinant des catégories déductives, issues de la grille d'observation de l'inclusion scolaire inspirée de Farrell (2004), et des catégories inductives identifiées à partir des propos des enseignantes. Cette articulation a permis d'organiser l'analyse tout en tenant compte des caractéristiques propres aux données recueillies. En suivant les conseils de Baribeau (2009), chaque unité de sens a été codée pour résumer son idée principale. Ces codes ont été progressivement affinés au fil des relectures des transcriptions dans un processus répétitif et évolutif visant à mieux restituer le contenu et

la richesse des propos des enseignantes. Une fois le codage stabilisé, les codes similaires ou complémentaires ont été regroupés en catégories de sens plus larges, représentant les grands thèmes du discours des participantes. Ces catégories ont ensuite permis de structurer l'analyse autour des principaux enjeux identifiés. Enfin, une relecture critique par la directrice de mémoire a permis de s'assurer de la cohérence et de la transparence du processus d'analyse.

2.3.3. Méthode d'analyse des données

L'analyse repose sur une approche de contenu thématique interprétative, dont l'objectif a été de dégager les significations et les représentations que les enseignantes attribuent à leurs pratiques inclusives et au climat de classe. Cette méthode, adaptée à une approche compréhensive, cherche à interpréter la manière dont les actrices construisent le sens de leur expérience à travers leurs propos (Paillé et Mucchielli, 2016).

L'interprétation des résultats s'est effectuée en passant sans cesse entre les données issues des focus groups et le cadre théorique, suivant une logique inductive et déductive. Ce mouvement a permis d'analyser la façon dont les critères de Farrell (2004) s'articulent dans le discours des participantes, tout en laissant émerger de nouveaux éléments qui ont enrichi ou nuancé la théorie.

Une analyse globale des verbatims a été menée afin de comparer les points de convergence et de divergence entre les propos des enseignantes. Cette comparaison a permis d'identifier les représentations partagées, les différences de perception ou de pratiques, ainsi que les complémentarités éventuelles dans les postures professionnelles.

L'interprétation finale a consisté à reconstruire le sens général que les enseignantes attribuent à l'inclusion scolaire, en le situant dans le contexte institutionnel et pédagogique du canton de Neuchâtel. L'objectif n'était pas de généraliser les résultats, mais d'offrir une compréhension approfondie, nuancée et contextualisée de leur vécu professionnel en situation d'inclusion.

La rigueur scientifique de la démarche a été assurée conformément aux critères de qualité de la recherche qualitative définis par Fortin et Gagnon (2016). La crédibilité a été garantie par la fidélité des transcriptions et le retour constant aux données brutes.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, les données recueillies lors des deux focus groups sont présentées et interprétées en lien avec la question de recherche portant sur la qualité de l'inclusion scolaire et son influence perçue sur le climat de classe. L'analyse s'appuie sur les quatre dimensions du modèle de Farrell (2004), qui constituent la grille d'observation présentée au point 2.1.3, tout en laissant émerger les dimensions structurelles, relationnelles et organisationnelles de l'inclusion.

Les résultats présentent d'abord la manière dont les enseignantes comprennent et définissent l'inclusion scolaire, en mettant en lumière les tensions entre principes théoriques et réalités du terrain. Ensuite, l'analyse explore la mise en œuvre concrète des dimensions de Farrell (2004) dans les pratiques quotidiennes. Enfin, le lien entre inclusion scolaire et climat de classe est abordé comme processus dynamique, dans lequel le climat favorise l'inclusion tout en étant lui-même transformé par celle-ci.

Pour restituer fidèlement les propos, des verbatims sont intégrés dans le texte afin d'illustrer les analyses mises en perspective avec le cadre théorique pour en dégager des convergences ou des tensions.

3.1. Représentations de l'inclusion scolaire

Dans un premier temps, il s'agit d'examiner comment les enseignantes interrogées comprennent et définissent l'inclusion scolaire. Ces conceptions professionnelles orientent leurs choix pédagogiques. Cette analyse permet de comprendre ce qui guide les pratiques des enseignantes et d'identifier les éventuels écarts entre les principes inclusifs et leur application concrète.

3.1.1. Une définition spontanée ancrée dans l'accueil de la diversité

Les échanges du premier focus group montrent que la conception de l'inclusion des participantes s'inscrit dans une évolution des pratiques et des publics scolaires. E3 explique qu'auparavant « on parlait plutôt d'intégrations d'enfants avec un retard mental ou des grandes difficultés d'apprentissage scolaire (...) actuellement, dans les classes, on a beaucoup d'enfants qui présentent des difficultés de comportement » (l.10-13, F1). E2 confirme cette évolution en expliquant que « ces enfants, il n'y en avait pas tellement. Je ne me souviens pas d'en avoir vu dans mes premières années d'enseignement. Puis il y avait des classes qui étaient à part, et puis on mettait les enfants dans cette classe à part. Et puis, ceci nous

changeait beaucoup la donne. » (I.53-56, F1). L'inclusion constitue une réponse à l'hétérogénéité des classes et à la diversification des besoins des élèves.

Les participantes s'accordent pour dire que « l'inclusion, c'est de trouver comment faire la place à chacun » (I.17-18, E3, F1), mettant en évidence l'adaptation du cadre scolaire plutôt que la normalisation. Cette vision rejoint la conception de l'inclusion développée par l'UNESCO (2021), pour qui l'inclusion vise à répondre à la diversité des besoins des apprenant·es en transformant les environnements d'apprentissage.

L'inclusion dépend aussi du sentiment d'appartenance et de l'acceptation sociale. E3 explique qu'il faut que « tout le monde se sente appartenir au groupe et valorisé dans ses compétences » (I.33-34, F1) et E1 ajoute « la tolérance du groupe-classe et puis de tout le monde » (I.616, F1). Ces propos montrent que, pour les participantes, l'inclusion ne se limite pas à la présence d'un·e élève dans la classe, mais dépend de son acceptation sociale et de son sentiment d'appartenance. Cette idée rejoint les travaux de Debarbieux (2015), qui montre que le sentiment d'appartenance et la qualité du climat de classe constituent des éléments centraux pour favoriser la participation et le bien-être des élèves à l'école.

La question de l'ajustement entre l'élève et le système scolaire apparaît dans les propos de E4 qui explique qu'« il faut un pas de chaque côté. Il faut que l'élève puisse faire un pas en direction de la norme et que la norme puisse faire un pas dans son sens » (I.63-65, F1). Ce verbatim montre que l'inclusion est perçue comme un processus d'adaptation réciproque entre l'élève et l'école. Cette conception rejoint la perspective de l'école inclusive développée par Booth et Ainscow (2002), selon laquelle l'inclusion ne consiste pas à adapter uniquement l'élève au système existant, mais à transformer les pratiques et l'organisation scolaire pour répondre à la diversité des élèves.

Les enseignantes soulignent également que l'inclusion concerne l'ensemble du groupe-classe et pas exclusivement l'élève en difficulté. E2 explique que l'inclusion fonctionne si « on arrive à prendre tous les autres enfants avec l'enfant en difficulté » (I.68-69, F1). Elle illustre cette idée par l'intervention d'une enseignante spécialisée auprès d'une élève en difficulté de lecture. « Elle faisait avec les gestes et des petits personnages et puis tous les enfants ont appris à lire avec les gestes. Ça n'a pas aidé que l'élève en difficulté. » (I.173-175, F1). Cet exemple montre que les adaptations mises en place pour certain·es élèves peuvent devenir des ressources pour l'ensemble de la classe. Cela correspond à une logique inclusive où les

pratiques pédagogiques sont pensées pour la diversité des élèves et non pour un·e élève en particulier.

La dimension sociale et relationnelle de l'inclusion apparaît à travers l'importance accordée au développement des habiletés sociales. E4 souligne que l'inclusion ne dépend pas uniquement des dispositifs pédagogiques, mais aussi de la capacité de l'élève à comprendre son environnement social et à interagir avec les autres. Elle explique ainsi que « l'élève apprend à développer ses habiletés sociales pour que ça lui permette de comprendre son environnement. Et du coup, de développer un cadre de classe qui permet à la diversité de s'inscrire dans un groupe-classe. Si l'élève en question ne comprend pas ce qu'il y a autour de lui, il ne peut pas s'inscrire dans ce groupe-classe. » (l.186-190, F1). Elle ajoute que « la personne doit apprendre des autres, et les autres doivent apprendre de cette personne » (l.619-620, F1). Ces propos mettent en évidence que l'inclusion est pensée comme un processus d'apprentissage social reposant sur les interactions entre pair·es. Cette conception peut être mise en lien avec les travaux de Vygotski (1934, cité par Venet et al., 2016), pour qui les apprentissages se construisent dans les interactions sociales et la coopération avec les autres.

Dans l'ensemble, les propos montrent que les enseignantes définissent l'inclusion comme un processus collectif et évolutif, visant à permettre à chaque élève de trouver sa place dans le groupe et de progresser dans ses apprentissages, plutôt que comme un dispositif spécifique pour certain·es élèves.

3.1.2. La réception du modèle : entre clarification conceptuelle et mises en tension

La présentation des quatre dimensions de l'inclusion proposées par Farrell (2004) a été bien accueillie par les participantes, qui estiment que ce modèle permet de clarifier et structurer leur compréhension de l'inclusion. E3 explique que ce modèle « amène de la clarté, et puis ça précise les choses » (l.17, F2). Le modèle semble jouer un rôle de cadre de lecture permettant aux enseignantes de mettre des mots sur des pratiques et des préoccupations déjà présentes dans leur travail quotidien.

Les participantes soulignent que l'inclusion concerne tout le groupe-classe, et pas uniquement les élèves à besoins particuliers. E1 précise que « des fois je trouve que quand on parle d'inclusion, on cible plus l'enfant ou les enfants qui vont être inclus, mais ça a un impact sur tout le groupe-classe » (l.29-31, F2). Cet extrait montre que les enseignantes adoptent une conception globale de l'inclusion, qui dépasse la logique d'intégration individuelle pour

s'intéresser au fonctionnement de la classe dans son ensemble. Cette conception rejoint l'UNESCO (2021) pour qui l'inclusion implique une transformation générale des systèmes éducatifs.

Cependant, si les participantes adhèrent au modèle sur le plan conceptuel, elles expriment des réserves concernant sa mise en œuvre concrète. E3 explique qu'« il me semble qu'il manque un peu de concret, de pragmatique, pour qu'on puisse vraiment dire que l'objectif est atteint, chaque enfant est inclus dans cette classe » (I.21-23, F2). E1 ajoute que « oui je trouve que ça résume bien, je suis tout à fait d'accord avec cela, mais il faut qu'on ait les moyens alors de l'appliquer, de mettre en pratique » (I.25-27, F2), tandis que E2 résume « oui, c'est un monde idéal » (I.24, F2). Ces propos montrent que les enseignantes ne remettent pas en cause les principes du modèle, mais qu'elles questionnent leurs conditions de réalisation dans le contexte scolaire actuel. Cette tension entre idéal inclusif et contraintes de terrain est largement décrite dans la littérature. Perrenoud (2013) souligne que la différenciation et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves exigent des conditions d'enseignement spécifiques, notamment en termes de temps, d'organisation et de ressources. L'inclusion apparaît ainsi comme un objectif pédagogique confronté à des contraintes organisationnelles et institutionnelles.

La question des moyens apparaît très clairement lorsque les participantes décrivent ce qu'elles considèrent comme une situation idéale pour mettre en œuvre l'inclusion. E3 explique :« je pense en effet qu'il faudrait être deux. Un enseignant spécialisé ou un enseignant et un éducateur spécialisé. Puis de pouvoir, quand il faut, partager le groupe en deux. Puis partager les compétences autour du groupe » (I.406-408, F1). Elle évoque également la taille des classes en affirmant que « c'est maximum 15 élèves par classe si on veut vraiment pouvoir construire avec les élèves tels qu'ils sont aujourd'hui » (I.595-596, F1). Ces extraits montrent que, pour les participantes, l'inclusion est étroitement liée aux conditions structurelles d'enseignement, notamment la taille des classes et la présence de professionnel·les. Cette idée rejoint les travaux de Crahay (2000) sur l'égalité des acquis, qui montrent que les conditions d'enseignement influencent fortement les possibilités de différenciation pédagogique et de prise en compte de la diversité des élèves.

Les enseignantes évoquent aussi l'importance de la collaboration avec d'autres professionnel·les. E2 exprime « heureusement que j'avais de l'aide » (I.46, F1), tandis que E1 précise que « les enseignants spécialisés voient des choses en petits groupes que je ne vois pas dans le grand groupe » (I.328-329, F1). Ces propos mettent en évidence l'importance du

travail collaboratif et du regard complémentaire entre professionnel·les pour répondre à la diversité des besoins des élèves. Cette idée rejoint les travaux de Debarbieux (2015), qui montrent que le climat scolaire et la réussite des élèves reposent sur une démarche collective impliquant l'ensemble de la communauté éducative. Toutefois, la présence de plusieurs intervenant·es ne constitue pas toujours une solution simple à mettre en place. E3 affirme que « souvent, il y a des aides dans les classes, mais qui sont multiples (...) ça disperse un peu les forces » (I.408-411, F1). E4 ajoute que les enseignant·es sont « déjà un peu en surcharge » (I.455, F1). Ces propos montrent que la multiplication des intervenant·es peut parfois complexifier l'organisation du travail plutôt que de la faciliter, notamment en termes de coordination et de communication. L'inclusion se présente comme un processus complexe qui nécessite des ressources humaines, une organisation claire et une coordination efficace entre les différent·es professionnel·les.

Dans l'ensemble, ces éléments montrent que les participantes perçoivent le modèle de Farrell (2004) comme pertinent pour penser l'inclusion, mais qu'elles mettent en évidence un décalage entre le cadre conceptuel et les réalités du terrain. Elles ne remettent pas en cause les apports théoriques, mais elles en proposent une lecture pragmatique, en soulignant que l'inclusion scolaire dépend fortement des moyens humains, organisationnels et institutionnels disponibles.

3.2. La mise en œuvre des dimensions de l'inclusion

Cette section analyse comment les enseignantes traduisent concrètement les quatre dimensions de Farrell (2004) dans leurs pratiques quotidiennes, en mettant en évidence la manière dont elles se manifestent en classe et les tensions qu'elles engendrent. Leur mise en œuvre ne relève pas d'une application linéaire, mais d'un processus d'adaptation constant, marqué par des arbitrages entre les besoins des élèves et les contraintes du contexte scolaire.

3.2.1. La présence : entre principe d'inclusion et ajustements pragmatiques

Les propos des enseignantes montrent que la présence en classe ne garantit pas, à elle seule, une inclusion effective. Certains dispositifs d'aide, bien que nécessaires, peuvent produire des effets ambivalents, notamment lorsque les élèves sont retiré·es de la classe pour travailler dans un autre espace. E1 souligne ainsi qu'« il faut faire attention qu'il ne se sente pas mis en retrait (...) parce que c'est une aide » (I.131-132, F1), tandis que E3 ajoute que « c'est une aide qui peut être discriminante » (I.142, F1). Cette tension apparaît encore lorsque ces retraits sont fréquents. E1 explique qu'un·e élève « sort tout le temps de la salle de classe (...) je ne sais pas comment les autres élèves le voient dans l'intégration du groupe » (I.134-136, F1), et

E2 relève que « quand l'enfant est au soutien pédagogique, sans le vouloir, on le stigmatise un petit peu » (I.487-488, F1). Ces éléments montrent que des dispositifs pensés pour soutenir les apprentissages peuvent, dans certaines conditions, produire des formes d'exclusion symbolique en distinguant certain·es élèves du groupe. Cette analyse rejoint les travaux de Debarbieux (2015) sur l'importance du sentiment d'appartenance, ainsi que ceux de Farrell (2004), pour qui la présence ne prend sens qu'en l'articulant avec les dimensions d'acceptation, participation et de réalisation.

Les propos recueillis démontrent les effets que ces dispositifs peuvent avoir sur l'estime de soi des élèves. E2 rapporte ainsi que certain·es peuvent en venir à penser « je ne suis pas bon, je suis nul » (I.494, F1). Ce type de discours souligne le risque de dévalorisation associé à certaines formes de prise en charge, lorsque celles-ci sont perçues comme une mise à l'écart. Dans cette perspective, la question de la présence renvoie directement à celle de l'équité des pratiques pédagogiques, au sens où l'entend Crahay (2000). Elle implique la nécessité d'adapter les dispositifs sans produire d'effets négatifs sur le rapport à soi et sur les relations aux autres.

Toutefois, les enseignantes ne remettent pas en cause la nécessité de ces aides. E1 précise que « c'est une aide qui est hyper précieuse et on en a besoin (...) je ne dispose pas toujours des outils ou des connaissances pour accompagner certains élèves » (I.140-141, F1). La tension ne porte pas sur le principe du soutien, mais sur ses modalités de mise en œuvre. Dans ce contexte, certaines participantes évoquent des pratiques visant à limiter les effets de stigmatisation, notamment en intégrant davantage le soutien dans la classe dite ordinaire. E1 souligne ainsi que lorsque ces dispositifs sont organisés de manière plus flexible et accessible à l'ensemble des élèves, « ça permet beaucoup plus cette inclusion (...) ce n'est pas stigmatisant justement, ça tourne » (I.341-342, F1). E3 évoque des formes de coenseignement reposant sur une alternance des rôles, en suggérant « elle prend ta place et tu t'occupes des quatre élèves en difficulté » (I.503-504, F1). Ce type d'organisation permet de différencier les apprentissages tout en évitant que l'aide soit systématiquement associée aux mêmes élèves et à une sortie de classe. L'alternance des rôles semble constituer un levier pour limiter les phénomènes de stigmatisation et favoriser une perception positive de soi et des autres. Ces ajustements traduisent une volonté de concilier le soutien individualisé des élèves et leur appartenance au groupe-classe, ce qui rejoint les approches inclusives visant à transformer les pratiques pédagogiques plutôt qu'à stigmatiser les élèves en difficulté.

Enfin, la question du temps de présence est aussi abordée de manière nuancée. E4 souligne que l'horaire allégé peut répondre à un besoin réel, en expliquant que « sa fatigabilité ne lui permet pas d'être à un taux défini par une société dont le cerveau n'est pas majoritairement comme lui (...) un élève peut quand même se sentir appartenir au groupe avec un horaire allégé » (I.41-44, F2). À l'inverse, E2 observe que certain·es élèves refusent de quitter la classe, car « ils avaient tellement envie d'être la même chose que les copains qu'ils n'avaient pas envie de sortir » (I.46-48, F2). Ces éléments montrent que la présence ne peut être pensée de manière uniforme, mais doit être ajustée en fonction des besoins des élèves ainsi que de leur vécu subjectif.

Dans l'ensemble, les propos recueillis mettent en évidence que la présence constitue une dimension qualitative de l'inclusion, qui ne se réduit ni au temps passé en classe ni à l'accès aux dispositifs de soutien. Elle dépend du sentiment d'appartenance et de la reconnaissance comme membre à part entière du groupe et ne suffit pas, à elle seule, à garantir une inclusion effective.

3.2.2. L'acceptation : reconnaissance par les pair-es et appartenance au groupe

Les propos des enseignantes mettent en évidence que l'acceptation ne se limite pas à la reconnaissance par les pair-es, mais implique également un processus d'acceptation de soi. Plusieurs participantes soulignent en effet que certain·es élèves rencontrent des difficultés à reconnaître leurs propres spécificités. Comme l'exprime E4, « c'est un cheminement qu'ils doivent faire aussi, apprendre à se connaître » (I.52, F2). Elle ajoute qu'« ils doivent apprendre à se connaître, à se respecter et à se ménager aussi parfois » (I.61, F2). Ces propos montrent que l'inclusion ne dépend pas uniquement de facteurs externes, mais aussi du rapport à soi que développe l'élève. Cette idée peut être mise en lien avec les travaux de Vygotski (1933), qui montrent que le développement de l'enfant se construit dans l'interaction entre dimensions individuelle et sociale.

Un manque de connaissance de leurs besoins peut amener certain·es élèves à adopter des comportements d'auto-exclusion. E2 observe ainsi que « l'enfant va se mettre de lui-même seul par rapport à ses compétences scolaires » (I.80, F1). Ce retrait volontaire illustre une difficulté à trouver sa place dans le groupe. Il rejoint la conception de Farrell (2004), pour qui l'acceptation implique une reconnaissance effective comme membre du groupe, au-delà de la simple présence physique.

Par ailleurs, les enseignantes insistent sur le rôle de chaque personne dans ce processus. Lors des définitions spontanées, E1 affirme qu'être inclu-e « c'est la tolérance du groupe-classe et de tout le monde » (I.616, F1). Cette vision met en avant l'importance du climat relationnel, ce qui rejoint les travaux de Debarbieux (2015), selon lesquels le sentiment d'appartenance et la qualité des interactions constituent des éléments centraux du climat de classe. L'acceptation dépend ainsi des normes implicites du groupe et de la manière dont la diversité y est perçue.

Ainsi, l'analyse révèle que l'acceptation est une dimension centrale de l'inclusion, à la fois personnelle et sociale. Elle repose sur un équilibre entre le rapport à soi, la reconnaissance par les pair-es et la qualité du climat relationnel au sein de l'établissement. Plus largement, elle implique l'acceptation de toutes les personnes de la communauté éducative, y compris des parents d'autres élèves, dont les représentations contribuent à façonner la perception de la différence.

3.2.3. La participation : engagement dans l'activité commune et différenciation pédagogique

Les propos des enseignantes mettent en évidence que la participation des élèves repose largement sur la manière dont les activités sont pensées et adaptées en classe. Plusieurs participantes décrivent des pratiques visant à permettre à l'ensemble des élèves de s'engager dans une même activité, tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs compétences. E4 explique que « pour une classe, on peut avoir différentes manières de faire l'exercice, puis les enfants peuvent choisir quelles manières ils veulent ou bien s'ils veulent même en faire plusieurs » (I.72-74, F2). Cette proposition montre que la participation ne passe pas nécessairement par une uniformité des tâches, mais par la possibilité offerte aux élèves de s'engager selon des modalités variées. Le choix laissé aux élèves apparaît ici comme un levier important, leur permettant de trouver une manière d'entrer dans l'activité.

Les propos de E4 évoquent la mise en place d'un cadre structurant : « mettre une affiche et pointer les choses obligatoires à faire et ensuite les élèves choisissent s'ils avancent ou pas » (I.83-84, F2). Ce dispositif propose un équilibre entre exigences communes et autonomie des élèves. Il suggère que la participation est facilitée lorsque les attentes sont clairement définies, tout en laissant une marge de manœuvre dans la manière de s'y engager. Ces pratiques rejoignent les travaux de Farrell (2004), pour qui l'élève doit pouvoir prendre part activement aux activités proposées.

Dans ce sens, E4 souligne que « le socle des pratiques communes ouvre pour les enseignants tellement de possibilités d'adapter, d'aménager, de différencier » (I.360-361, F1). Ce propos montre que la participation s'appuie sur l'articulation entre cadre commun et adaptations possibles. Le socle commun des pratiques constitue un point d'appui à partir duquel des adaptations peuvent être proposées, permettant à chaque élève de rester engagé·e dans l'activité.

Cette logique est également explicitée à travers la référence à la Conception Universelle de l'Apprentissage. E4 explique en effet que « la CUA, qui est la Conception Universelle d'Apprentissages, où finalement, on arrive, je trouve, à maximiser les possibilités d'apprentissages » (I.362-363, F1). Ce propos met en évidence une volonté d'anticiper la diversité des besoins en proposant dès le départ des situations d'apprentissage accessibles à toutes et à tous. Les enseignantes semblent ainsi valoriser des dispositifs qui permettent d'élargir les possibilités d'engagement des élèves, ce qui favorise une participation plus fluide et moins stigmatisante.

Cette attention portée à l'adaptation des activités s'inscrit dans des gestes professionnels plus quotidiens et parfois moins visibles. E3 souligne ainsi que « vous avez des gestes inclusifs tout le temps (...) vous redonnez une consigne en individuel, pour un, vous sortez un picto, vous adaptez des exigences, vous simplifiez un travail » (I.273-278, F1). Ce propos montre que l'inclusion ne repose pas uniquement sur des dispositifs formalisés, mais aussi sur une multitude d'ajustements. Ces éléments peuvent être mis en lien avec les travaux de Crahay (2000), pour qui l'équité consiste à offrir à chaque élève des conditions adaptées lui permettant d'atteindre les objectifs communs. Ils rejoignent la perspective de Vygotski (1934, cité par Venet et al., 2016), dans la mesure où l'ajustement des tâches au niveau des élèves favorise leur engagement dans l'activité et soutient leurs apprentissages.

Ainsi, l'analyse révèle que la participation repose sur un équilibre entre cadre commun et différenciation. Les données recueillies montrent que l'engagement des élèves est étroitement lié aux choix pédagogiques des enseignantes, qui cherchent à rendre les activités accessibles. En ce sens, la participation constitue une dimension centrale de l'inclusion. Elle permet de transformer la présence en un engagement réel dans les apprentissages.

3.2.4. La réalisation : une progression plus qu'une performance

Les propos des enseignantes mettent en évidence que l'inclusion ne repose pas uniquement sur la participation aux activités, mais également sur la capacité à proposer des situations

d'apprentissage adaptées au niveau des élèves. Plusieurs participantes insistent sur l'importance du sentiment de réussite, perçu comme une condition essentielle de l'inclusion scolaire. E3 souligne la nécessité de « s'autoriser à venir chercher l'enfant là où il en est » (I.342-343, F1), mettant en évidence l'importance de partir des compétences de l'élève. Ce principe apparaît toutefois difficile à mettre en œuvre, notamment en raison de la « pression d'atteindre nos objectifs » (I.458, E2, F1), qui renvoie aux contraintes institutionnelles liées au programme scolaire.

Ces propos traduisent un dilemme entre la volonté d'adapter les apprentissages aux besoins des élèves et l'obligation de respecter les attentes communes. Dans ce contexte, certaines enseignantes utilisent des sources théoriques pour guider leurs pratiques. E4 rappelle ainsi que « c'est finalement sa zone proximale de développement » (I.352, F1), et insiste sur la nécessité de « repartir d'où l'élève en est » (I.361, F1). Ces éléments s'inscrivent directement dans la perspective de Vygotski (1934, cité par Venet et al., 2016), pour qui les apprentissages sont rendus possibles lorsque les situations proposées se situent dans la zone proximale de développement de l'élève. Elles rejoignent également la perspective de Crahay (2000), dans la mesure où l'équité suppose de proposer des conditions d'apprentissage différenciées afin de permettre à chacun·e d'atteindre les objectifs visés.

Ainsi, cette analyse révèle que l'inclusion implique un ajustement constant entre exigences institutionnelles et besoins des élèves. Les enseignantes cherchent un équilibre, visant à garantir à la fois la progression des apprentissages et le maintien d'objectifs communs. Dans cette perspective, le sentiment de réussite constitue un levier central, permettant de soutenir l'engagement des élèves et de renforcer leur place au sein du groupe-classe.

3.2.5. Contraintes structurelles et conditions de mise en œuvre

L'analyse des verbatims révèle que l'adhésion des enseignantes aux principes de l'inclusion ne garantit pas, à elle seule, leur mise en œuvre effective. Si le modèle de Farrell (2004) est globalement accueilli de manière positive, cette réception s'accompagne rapidement d'un rappel des conditions matérielles nécessaires à son application. Les enseignantes décrivent une surcharge professionnelle qui limite leur capacité à développer des dispositifs inclusifs réfléchis : « on est déjà un peu en surcharge, parce qu'on a 15 000 réseaux » (I.455, E4, F1), ou encore « au niveau du temps, on n'arrive pas » (I.418-419, E1, F1). Le manque de temps limite la possibilité des enseignantes à penser les activités en intégrant différentes adaptations et différenciations, ainsi que les temps d'échange entre professionnel·les nécessaires à une inclusion cohérente. Comme le souligne Ainscow (2005), l'inclusion repose sur un processus

collectif de réflexion et d'ajustement continus, sans temps institutionnalisé pour analyser les pratiques, les possibilités de transformation restent limitées.

La question des ressources humaines apparaît comme un enjeu majeur. Plusieurs participantes évoquent la multiplication des intervenantes dans la classe, qui complexifie la coordination et disperse les énergies : « tu vas avoir une aide pour tel enfant, une aide pour tel autre, une aide pour le groupe. Puis ça demande énormément de collaboration, énormément d'énergie » (I.409-412, E3, F1). Cette fragmentation peut fragiliser la cohérence des interventions, alors même que l'inclusion, telle que conceptualisée par Booth et Ainscow (2002), suppose une culture commune et des pratiques partagées au sein de l'équipe éducative. Certaines enseignantes suggèrent qu'un modèle plus stable de coenseignement serait préférable, à condition qu'il bénéficie d'un véritable temps de coordination : « le coenseignement se fait vraiment en dehors du temps de présence de l'enfant. Et après, on le teste un peu, puis on ajuste. Nous, on le vit au quotidien, mais on a vraiment du temps pour en discuter, pour se mettre d'accord sur, finalement, comment on accompagne tel élève, parce qu'il faut qu'on soit tous d'accord. Et ça ne tombe pas du ciel, en fait » (I.477- 481, E4, F1). L'inclusion apparaît ainsi comme un travail collectif exigeant, qui nécessite une organisation pensée et soutenue par l'institution.

Au-delà de l'organisation interne des classes, les enseignantes pointent également les limites financières et institutionnelles. E3 affirme explicitement que l'inclusion « ça demande des moyens financiers » (I.424, F1), tandis que E4 estime que « les moyens qu'il y a, ils ne sont pas bien mis à disposition (...) et donc pas efficaces » (I.431-432, F1). Ces propos révèlent un décalage entre les ambitions politiques et la réalité du terrain. Cela rejoint Crahay (2000), qui rappelle que les principes d'équité restent inefficaces sans des structures adaptées.

Enfin, les échanges soulignent que les espaces de réflexion collective constituent eux-mêmes un soutien. E3 relève que « des moments d'échange comme ça, ça me manque » (I.403-404, F1), mettant en lumière l'importance des temps institutionnalisés de collaboration pour soutenir les pratiques inclusives. Ainsi, les contraintes structurelles évoquées par les enseignantes ne remettent pas en cause leur adhésion aux principes de l'inclusion. Cependant, elles en redéfinissent concrètement les modalités de mise en œuvre. Les propos recueillis montrent que l'inclusion ne dépend pas uniquement des intentions pédagogiques, mais qu'elle s'inscrit dans un cadre organisationnel qui en facilite ou en limite les possibilités.

L'analyse met en évidence que les enseignantes doivent travailler en permanence avec ces contraintes, en développant des ajustements et des stratégies pour maintenir des pratiques inclusives malgré les difficultés rencontrées. Dans cette perspective, l'inclusion apparaît moins comme un état à atteindre que comme un processus, construit au quotidien, situé au croisement des ressources disponibles et des choix professionnels.

3.3. Inclusion et climat de classe : relation bidirectionnelle

L'analyse des échanges met en évidence un lien étroit entre inclusion scolaire et climat de classe. Les enseignantes décrivent ces deux dimensions comme profondément imbriquées dans leurs pratiques quotidiennes. L'inclusion dépend à la fois de la qualité du climat relationnel et est susceptible de le transformer.

Les propos recueillis montrent que le climat de classe constitue une condition essentielle à la mise en œuvre de l'inclusion. Les enseignantes soulignent en effet la nécessité de maintenir un équilibre entre les besoins de l'ensemble des élèves. E1 rappelle ainsi que « inclure, oui, mais il faut aussi reconnaître l'importance des autres. Ils ont aussi le droit d'avoir des conditions favorables de travail » (I.381-382, F1). Ce propos met en évidence que l'inclusion ne peut se penser indépendamment du fonctionnement global du groupe-classe. Cette préoccupation se traduit également dans la gestion concrète du temps et de l'attention. E2 évoque qu'« il y a d'autres enfants dans la classe qui auraient besoin de plus d'attention. Mais je n'ai plus le temps pour ces enfants-là. Et puis, c'est dur » (I.397-398, F1). Ces éléments montrent que le climat de classe peut constituer un facteur limitant lorsque l'équilibre entre les élèves devient difficile à maintenir. Ces observations rejoignent les travaux de Bauer et al. (2024) et Ventoso-Y-Font et Fumey (2016), qui soulignent le rôle central des interactions sociales et du cadre relationnel dans l'expérience scolaire.

3.3.1. L'inclusion comme levier du vivre-ensemble

Les propos des participantes montrent que l'inclusion n'est pas seulement envisagée comme une réponse à des besoins éducatifs particuliers, mais également comme un cadre relationnel qui soutient le vivre-ensemble au sein de la classe. Notamment autour du respect mutuel et de la protection des élèves contre les formes de stigmatisation. E3 résume cette exigence en affirmant « C'est zéro tolérance au jugement, zéro tolérance aux moqueries » (I.227, F2). Ce verbatim révèle que les pratiques inclusives ne relèvent pas uniquement d'ajustements pédagogiques, mais s'inscrivent aussi dans un travail de régulation des interactions et de construction d'un cadre collectif sécurisant.

L'inclusion apparaît ainsi comme un levier de socialisation, en rendant visibles et légitimes des règles de coexistence favorables à l'accueil de la diversité. Il ne s'agit pas seulement de la présence d'élèves aux profils variés, mais de la manière dont le groupe apprend à vivre avec cette diversité. Particulièrement pour prévenir les jugements, les moqueries et les mises à l'écart.

Cependant, les entretiens montrent que cette dimension du vivre-ensemble se heurte à des contraintes institutionnelles. Plusieurs enseignantes expriment le sentiment de manquer de temps pour développer des activités visant explicitement la confiance, la bienveillance ou les habiletés sociales. E1 souligne ainsi que « pour être mieux soutenue, il faudrait qu'on sache qu'on a le temps pour accorder à ça (...) je me sens très vite gagnée par le temps et à côté de cela, il y a les mathématiques, le français, les programmes qui sont toujours plus chargés » (I.261-266, F2). Ce verbatim met en évidence une tension importante. Si les enseignantes reconnaissent la valeur éducative de ces pratiques, elles peinent à leur accorder une place légitime dans un quotidien structuré par les exigences institutionnelles. Cette tension est particulièrement intéressante sur le plan analytique. En effet, elle montre que le vivre-ensemble n'est pas pensé comme un supplément facultatif, mais comme une composante importante de l'inclusion, dont la mise en œuvre reste pourtant fragilisée par l'organisation scolaire. Autrement dit, les participantes ne remettent pas en question la pertinence de ces pratiques, elles questionnent plutôt les conditions concrètes qui permettraient de les inscrire durablement dans le temps de classe. On retrouve ici une logique proche de celle décrite par Hernandez et al. (2014), qui montrent en effet que la qualité des relations sociales entre élèves est fortement liée à leur implication scolaire, ce qui souligne le rôle central de l'insertion sociale dans les processus d'apprentissage.

Enfin, un élément particulièrement révélateur apparaît lorsque E4 évoque une étude menée en Australie. Elle souligne que « ce qu'ils ont commencé par faire, c'est former les enseignants pour apprendre aux enfants la tolérance, la bienveillance (...) mais pas en fait sur savoir comment adapter un support (...) sur comment on peut vivre-ensemble » (I.195-201, F2). Ce verbatim est particulièrement éclairant, car il met en scène une opposition explicite entre deux manières d'envisager l'inclusion. D'un côté, une approche centrée sur les ajustements techniques et pédagogiques et de l'autre, une approche qui accorde une place prioritaire à la construction d'une culture relationnelle fondée sur la tolérance et la bienveillance. Les propos de cette participante suggèrent ainsi que l'inclusion ne repose pas uniquement sur la capacité à différencier les apprentissages, mais également sur un travail éducatif plus fondamental autour des manières de cohabiter avec la diversité. Dans cette perspective, l'enjeu ne consiste

pas seulement à adapter les supports, mais à construire un cadre collectif dans lequel chacun·e puisse trouver sa place sans être exposé·e au jugement ou à l'exclusion symbolique.

Cette lecture peut être rapprochée des travaux de Debarbieux (2015), qui soulignent le rôle des pratiques éducatives dans la construction d'un climat scolaire sécurisant et coopératif. Mais aussi à la Conception Universelle de l'Apprentissage, dans laquelle les dispositifs pensés pour la diversité profitent à l'ensemble du groupe. Dans cette perspective, l'inclusion apparaît moins comme une réponse ciblée à certain·es élèves que comme un principe organisateur du groupe-classe. Elle participe à la prévention des tensions, à la reconnaissance mutuelle et à la construction d'un cadre relationnel favorable aux apprentissages comme au vivre-ensemble.

3.3.2. Une dynamique circulaire : inclusion et climat se renforcent mutuellement

Les échanges montrent une compréhension de la relation entre inclusion et climat de classe, perçus comme des dimensions interdépendantes. Un climat de classe favorable semble constituer une condition du déploiement de pratiques inclusives, tandis que ces dernières contribuent à améliorer les relations au sein du groupe.

Cette dimension ressort également lorsque les enseignantes évoquent la nécessité d'un travail collectif cohérent entre les adultes. E2 insiste sur le fait qu'« il faut le lien avec chacune ou chacun. Donc il faut le temps » (I.417, F1). E1 ajoute qu'« il faut le temps, il faut discuter, être d'accord et tout. Mais au niveau du temps, on n'arrive pas (...) on n'a pas le temps en fait » (I.418-419, F1). Ces propos montrent que le climat de classe dépend aussi de la concertation entre professionnel·les. Lorsque les pratiques, les attentes ou les cadres d'intervention sont partagés, l'environnement de classe gagne en stabilité et en lisibilité pour les élèves. E4 souligne « ce qui est important, c'est d'avoir un but commun » (I.561, F1).

La circularité entre inclusion et climat apparaît encore plus explicitement dans l'affirmation selon laquelle « développer la tolérance et la bienveillance, c'est toujours quelque chose qui est inclusif, qui permet un peu à chacun de trouver sa place » (I.437-438, E4, F1). Ce verbatim est particulièrement éclairant, car il inverse la logique selon laquelle un bon climat serait exclusivement une condition préalable à l'inclusion. Ici, l'inclusion est aussi présentée comme un moteur du climat de classe en favorisant la tolérance, la bienveillance et le sentiment d'avoir une place légitime dans le groupe. Elle contribue directement à améliorer les relations entre élèves et à renforcer la cohésion collective. Les participantes ne décrivent pas seulement un

climat qui rend l'inclusion possible, elles décrivent aussi une inclusion qui produit un climat bienveillant.

Cette lecture rejoint l'idée d'un processus évolutif et relationnel de l'inclusion, tel qu'il est décrit par Ainscow (2005), sans qu'il soit nécessaire de la réduire à des dispositifs ponctuels. Elle rappelle que les dimensions de présence, de participation et de réalisation dépendent d'un environnement social sécurisant et cohérent. Les données montrent toutefois que la qualité de l'inclusion se construit autant dans les relations entre adultes que dans celles entre élèves. Elle apparaît ainsi comme un processus collectif articulant organisation professionnelle, cadre relationnel et sentiment de place pour chacun·e.

Conclusion

Pour conclure, cette recherche visait à comprendre comment les enseignant·es du cycle 1 définissent la qualité de l'inclusion scolaire et comment elles·ils perçoivent son influence sur le climat de classe. Les résultats montrent que l'inclusion est pensée comme un processus qui dépasse la simple présence des élèves en classe dite ordinaire. Elle implique de faire une place à chacun·e, à travers des adaptations, de la différenciation et d'une attention particulière aux relations entre pair·es.

Synthèse des résultats

L'analyse des focus groups montre que les enseignantes interrogées ont une vision nuancée de l'inclusion. Celle-ci ne se limite pas à la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe dite ordinaire, mais implique un véritable travail de reconnaissance et d'adaptation. L'inclusion est décrite comme le fait de « trouver comment faire la place à chacun » (I.17-18, E3, F1), mettant ainsi en avant sa dimension relationnelle et éthique.

À la lumière du modèle de Farrell (2004), les résultats montrent que les quatre dimensions de l'inclusion sont étroitement articulées dans les pratiques et les discours des enseignantes. La présence est considérée comme indispensable, mais insuffisante si elle ne s'accompagne pas d'un sentiment d'appartenance. Elle ne peut toutefois être pensée de manière uniforme, certains ajustements, comme l'adaptation du temps de présence, étant parfois nécessaires pour répondre aux besoins des élèves, sans pour autant compromettre leur appartenance au groupe. L'acceptation apparaît à la fois comme un processus de reconnaissance par les pair·es et comme un processus d'acceptation de soi chez l'élève. La participation repose sur des pratiques de différenciation permettant l'engagement de l'ensemble des élèves dans l'activité commune. La réussite, quant à elle, est envisagée comme une progression et un sentiment de compétence, plutôt que comme une performance scolaire uniquement. Elle suppose de partir des compétences initiales de l'élève et d'ajuster les apprentissages à son niveau. Cependant, la mise en œuvre de ces principes semble fortement influencée par des contraintes structurelles. Le manque de temps, la coordination entre intervenant·es et la gestion des ressources constituent des défis majeurs. Ainsi, les enseignantes expriment clairement que l'adhésion aux valeurs inclusives ne suffit pas si les conditions institutionnelles ne soutiennent pas concrètement leur application.

De plus, les résultats soulignent le rôle central du climat de classe. Pour les participantes, celui-ci constitue à la fois une condition favorisant l'inclusion et une conséquence des pratiques inclusives. Un climat sécurisant soutient l'engagement des élèves, mais reste fragile

face aux contraintes du terrain, notamment dans la gestion de l'équilibre entre les besoins de chacun·e. À l'inverse, des pratiques inclusives renforcent la cohésion et le vivre-ensemble. L'inclusion et le climat de classe s'inscrivent ainsi dans une dynamique circulaire.

Analyse critique

La réalisation de ce mémoire m'a permis de mieux saisir la complexité de l'inclusion scolaire telle qu'elle est vécue sur le terrain. Les discours recueillis montrent un engagement réel des enseignant·es en faveur d'une école ouverte à la diversité, tout en révélant les tensions quotidiennes auxquelles elles·ils sont confronté·es. Un élément marquant réside dans l'écart entre les principes théoriques et les conditions pratiques. Si le cadre conceptuel présente l'inclusion comme un processus global et cohérent, sa traduction concrète dépend de facteurs organisationnels qui échappent parfois au contrôle des professionnel·les. Ce décalage interroge la manière dont les politiques inclusives sont mises en œuvre et met en évidence le risque de faire reposer sur les enseignant·es une responsabilité importante sans leur garantir les conditions nécessaires à sa réalisation. Cette tension met en lumière l'importance du soutien institutionnel.

Cependant, cette recherche comporte certaines limites. Le nombre restreint de participant·es et le recours aux focus groups ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignant·es. L'analyse repose également sur des discours déclaratifs, sans observation directe des pratiques en classe, ce qui limite l'accès aux actions réellement mises en œuvre et à la dynamique des situations inclusives. Le fait que certaines participantes travaillent ensemble a pu à la fois faciliter les échanges, grâce à des expériences communes, mais aussi restreindre l'expression de points de vue divergents. Par ailleurs, cette recherche se concentre exclusivement sur le cycle 1, ce qui empêche d'évaluer d'éventuelles variations dans la mise en œuvre de l'inclusion dans d'autres cycles. Ces limites invitent à interpréter les résultats avec prudence et suggèrent que des recherches complémentaires seraient nécessaires pour confirmer et approfondir les résultats obtenus.

Perspectives

Plusieurs pistes pourraient prolonger cette réflexion. L'élargissement de l'échantillon et l'adoption d'une méthodologie mixte, combinant questionnaires et entretiens, permettraient de renforcer la portée des résultats. L'observation directe en classe constituerait un apport précieux pour analyser concrètement les liens entre inclusion et climat de classe. Enfin, une exploration plus approfondie de la collaboration entre professionnel·les pourrait enrichir la compréhension des conditions favorisant une inclusion de qualité..

Références bibliographiques

Alvarez, L. (2024). *La conception universelle de l'apprentissage*. (Vol.14). Revue Suisse de pédagogie spécialisée. [La conception universelle de l'apprentissage | Revue suisse de pédagogie spécialisée](#)

Aubin-Auger, L., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., Letrilliart, L. (2008). *Introduction à la recherche qualitative*. (Vol.19). La revue française de médecine générale. <https://fr.scribd.com/document/470345249/3446-2008-introduction-RQ-Exercer-pdf>

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Quadrige. <https://shs.cairn.info/l-analyse-de-contenu-9782130627906?lang=fr>

Baribeau, C. (2009). *Analyse des données des entretiens de groupe*. (Vol.28). Recherches qualitatives. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2009-v28-n1-rechqual06682/1085324ar/>

Baudrit, A. (2009). *Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ?* Carrefours de l'éducation, 27(1), 103-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0103>.

Bauer, S., Audrin, C., Gfeller, C., Bonvin, F. (2024). *Qu'est-ce que le climat de classe ? Ce qu'en disent les élèves de l'enseignement primaire vaudois*. Progress in Science Education. [Bauer et al. Climat de classe PRISE Vcorr5.08 copie](#)

Beaud S. (1996). *L'usage de l'entretien en sciences sociales*. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique", *Politix*, n° 35, p. 226-257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>

Beaud S. et Weber F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. (4^e éd.). Paris, La Découverte.

Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire au niveau primaire*. Haute École Pédagogique Vaud. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4000>

Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L., Abat-Roy, V. (2021). *Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ?* Éducation et Socialisation, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>

- Bertaux D. (2005). *Le récit de vie*. Paris, Armand Colin.
<https://fr.scribd.com/document/460669509/Daniel-Bertaux-Le-Recit-de-Vie>
- Blais, M., Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive et déductive en recherche qualitative*.
<https://www.scribbr.fr/methodologie/methode-deductive/>
- Blanc, C. (2019). *Standards pour un système scolaire à visée inclusive*. *Revue suisse pour la formation et la recherche en pédagogie spécialisée*, 1(1).
<https://ojs.szh.ch/revue/article/view/94>
- Blanchet, A., Gotman, A. (2010). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes* (3^e éd.). Armand Colin.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*.
https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_French_Quebec.pdf
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., Marcotte, G. (2006). *L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire*. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 9-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.61>
- Bourgeois, E., Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Broché
- Brougère G. et Bézille H. (2007). *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*. Note de synthèse dans *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars, n° 158, p. 117-160. <https://journals.openedition.org/rfp/516>
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre....* Guide sur la gestion de classe participative
- Claude, G. (2020). *La méthode déductive, qu'est-ce que c'est ?*. Scribbr.
<https://www.scribbr.fr/methodologie/methode-deductive/>

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). *School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice*. Teachers College Record, 111(1), 180-213
https://www.researchgate.net/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice

Combessie J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris, La Découverte.
<https://shs.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411?lang=fr>

Confédération suisse. (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999*. [RS 101](#)

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. CIIP. [HEP - FR :](#)

Debarbieux, E. (2015). *Climat scolaire et bien-être à l'école : du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques*. Université Paris-Est. <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335>

Dispagne, M. (2007). *L'accompagnement pédagogique : quels enjeux symboliques en contexte diglossique ?* Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP). [L'accompagnement pédagogique : quels enjeux symboliques en contexte diglossique ?](#)

Duchesne, S., Haegel, F. (2008). *Choisir d'utiliser l'entretien collectif*. 128, pp.35-43.

Ducrey, F. Jendoubi, V. (2023). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire*. Département de l'instruction publique. République et Canton de Genève. [La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire : résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois](#)

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47-58. <https://hal.science/hal-00657925/>

Dupont, N. et Lescouarch, L. (2025). *Coopérer en pédagogie Freinet pour une école inclusive : des principes à l'épreuve de la réalité*. Phronesis. 14(5), 181-197. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2025-7-page-181?lang=fr>.

- Ebersold, S. (2017). *L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité*. De Boeck Supérieur. N°40. <https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2017-2-page-89?lang=fr>
- Eurydice. (2005). *Le réseau d'information sur l'éducation en Europe*. Commission européenne. <https://share.google/ll8ZHpCI06r9QFAKE>
- Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Fortin, M-F. Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3e éd.). Montréal, Québec : Chenelière éducation. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2017-v43-n1-rse03267/1042088ar/>
- Hernandez, L., Roussel, N. O., Prêteur, Y. (2014). La(dé)mobilisation scolaire : les enjeux de la socialisation par les pairs. *Recherches En Éducation*, 20. <https://doi.org/10.4000/ree.8164>
- Ivic, I. (2000). Lev S. Vygotsky. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*. [Lev S. Vygotsky](#)
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Cheneliere Education.
- LHand. (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. RS 151.3. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658>
- Manzano, A. (2023). *Les focus groups*. Méthodes et Approches En Évaluation des Politiques Publiques. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evaluationpolpub/chapter/les-focus-groups/>
- Matsuura, K. (2008). Avant-propos. *Perspectives*, 145, 1-3. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_fre
- Miserez-Caperos, C. Desboeufs, J.-C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Analyse des données. Semestre 3, Cours 5.
- Naoui, M. (2017). *Interactions communicatives entre apprenants : le recours à l'initiation comme stratégie d'apprentissage*. Université de Lorraine, France. [Interactions communicatives entre apprenants : le recours à l'initiation comme stratégie d'apprentissage](#)

Noël, M., Fortier, M., Ramel, M., Bergeron, G. (2018). *Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative*. Université de Fribourg. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312676>

OpenAI. (2023). ChatGPT. (version de septembre 2025 à avril 2026) « *Peux-tu revoir la syntaxe et reformuler les passages qui ne sont pas clairs ?* ». [ChatGPT](#)

Organisation des Nations Unies. (2007). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. [Convention relative aux droits des personnes handicapées | OHCHR](#)

Pagani, J. Tanner, P. (2014). *Le décrochage scolaire : dimensions familiales, dimensions scolaires et parcours atypiques*. Université de Genève. <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/52e77732-f74e-4a5b-a46e-f421339fe983/download?>

Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 123-149. <https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-123?tab=texte-integral>

Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin. [Recherche : Paillé, P., & Mucchielli, A. \(2016\). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales | Cairn.info](#)

Perrenoud, P. (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF. [Dix nouvelles compétences pour enseigner - Ph Perrenoud - Livre ESF](#)

Peyrat, M. (2010). *Les interactions entre élèves dans des travaux de groupe*. Persée. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2010_num_162_1_8144

Pin, C. (2021). *L'entretien semi-directif*. Méthodes et Approches En Évaluation des Politiques Publiques. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evaluationpolpub/chapter/lentretien-semi-directif/>

Plaisance, E. (2009). *Autrement capables : école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Editions Autrement.

République et Canton de Neuchâtel. (2022). *Loi sur l'inclusion et l'accompagnement des personnes vivant avec un handicap (LIncA)*. [Inclusion - République et canton de Neuchâtel](#)

Éditions Le Robert (s. d.). Climat. *Dico en Ligne Le Robert*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/climat>

Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33/3, 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>

R. T. N. (2021). *Pétition pour une inclusion scolaire « réaliste » refusée*. Copyright © 1999-2025. <https://www.rtn.ch/rtn/Actualite/Region/20211102-Petition-pour-une-inclusion-scolaire-realiste-refusee.html>

Sauvayre, R. (2021). *Initiation à l'entretien en sciences sociales : Méthodes, applications pratiques et QCM*. (2^e éd.). Armand Colin. [370795GLN SAUVAYRE.indd](#)

Tawil, S., Sachs-Israel, M., Le Thu, H., Eck, M., Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2016). *Comprendre l'Objectif de développement durable 4 Éducation 2030*. <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/01/comprendre-ODD4.pdf>

Thiébaud, M., Treyvaud, N., Piscitelli, E., Magnin, L. Serafin, *Mieux vivre ensemble à l'école*. (2019). <https://www.climatscolaire.ch/mieux-vivre-ensemble-a-lecole/>

Tremblay, P. (2015). *Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques*. INSEI. [Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques | Cairn.info](#)

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. [Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux - UNESCO Bibliothèque Numérique](#)

UNESCO. (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Conférence internationale de l'éducation*. [Conférence internationale de l'éducation, 48e session, Genève, Suisse, 25-28 novembre 2008: L'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir: rapport final - UNESCO Bibliothèque Numérique](#)

UNESCO. (2021). *Atteindre tous les apprenants : Outils pour soutenir l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_fre/PDF/383824fre.pdf.multi

Venet, M., Correa Molina, E., Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1-10. [Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue](#)

Ventoso-Y-Font, A., Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Canopé. <https://fr.scribd.com/document/835626248/comprendre-l-inclusion-scolaire>

Annexes

Annexe 1 : Le contrat de participation à la recherche

Contrat de participation à la recherche

1. Présentation de la recherche

Je, soussignée, Tessa Kafexhiu, étudiante à la Haute École Pédagogique, mène une recherche dans le cadre de mon mémoire de fin d'études. Cette étude vise à comprendre comment les enseignant·es du cycle 1 comprennent et décrivent la qualité de l'inclusion scolaire dans leur classe et comment ils·elles perçoivent son influence sur la construction du climat de classe ?

2. Méthode utilisée

La collecte des données se fera à travers deux focus groups (entretiens collectifs semi-directifs) réunissant quatre enseignant·e·s : deux généralistes et deux spécialisé·e·s. Le premier entretien portera sur les représentations initiales et se déroulera à partir d'un guide transmis à l'avance. Le second entretien, sans guide préalable, permettra d'observer la réappropriation des concepts théoriques après lecture d'un texte présentant les principes de Farrell. Chaque rencontre durera environ 30 à 60 minutes et se tiendra dans un lieu calme choisi d'un commun accord avec les participantes.

3. Modalités de participation

La participation à cette recherche est libre et volontaire. Les participant·es peuvent à tout moment se retirer de l'étude, sans justification ni conséquence. Les échanges seront enregistrés (audio) afin de permettre une transcription fidèle et une analyse rigoureuse des propos. Les enregistrements seront conservés de manière sécurisée, puis détruits après analyse.

4. Anonymat et confidentialité

Toutes les données recueillies seront traitées de manière confidentielle et anonyme. Aucune information nominative ou permettant d'identifier les participant·es, leur établissement ou leurs élèves ne sera publiée. Les extraits de paroles cités dans le mémoire seront pseudonymisés.

5. Utilisation des données

Les informations obtenues seront utilisées uniquement à des fins de recherche scientifique dans le cadre de ce mémoire. Elles ne feront l'objet d'aucune diffusion publique autre que la soutenance ou l'archivage académique du mémoire.

6. Engagements du chercheur

La chercheuse s'engage à respecter le Code d'éthique de la Conférence des directeurs des Hautes Écoles Pédagogiques (CDHEP), à préserver la confidentialité et la dignité des participant·es, et à restituer les résultats de manière honnête et respectueuse des propos recueillis.

7. Consentement du·de la participant·e

Je, soussigné·e, _____, déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et accepte de participer volontairement à la recherche menée par Tessa Kafexhiu. Je comprends que je peux me retirer à tout moment et que mes propos resteront strictement confidentiels.

Date et lieu : _____

Signature du·de la participant·e : _____

Signature de la chercheuse : _____

Annexe 2 : Guide d'entretien focus group 1 personnel

Guide d'entretien – Focus Group 1

Question de recherche : *Comment les enseignant-es du cycle 1 comprennent et décrivent la qualité de l'inclusion scolaire dans leur classe et comment perçoivent-elles-ils son influence sur la construction du climat de classe ?*

Thème 1 – Représentations et définitions de l'inclusion scolaire (7-10min)

Question 1 : Quand vous entendez le mot inclusion scolaire, qu'est-ce que cela signifie pour vous ? (4min)

Relances :

- *L'inclusion concerne-t-elle tous les élèves ?*

Question 2 : Selon vous, qu'est-ce qui fait qu'un élève fait vraiment partie de la classe ? (3-4min)

Relances :

- *La présence suffit-elle selon vous ?*
- *Quels signes d'inclusion réelle observez-vous ?*

Thème 2 – Pratiques et stratégies mises en œuvre (10-12min)

Question 3 : Pouvez-vous décrire une situation dans laquelle vous avez cherché à inclure un élève ? (5min)

Relances :

- *Qu'avez-vous mis en place ?*
- *Qu'est-ce qui a fonctionné / moins fonctionné ?*

Question 4 : Comment faites-vous pour que chacun puisse participer activement dans vos activités ? (4-5min)

Relances :

- *Qu'est-ce qui facilite ou freine cette participation ?*
- *Cela demande-t-il beaucoup d'adaptations ?*

Thème 3 – Climat de classe et relations sociales (8-10mn)

Question 5 : Comment décririez-vous le climat de votre classe ? (3-4min)

Relances :

- *Quelles attitudes entre élèves remarquez-vous ?*

Question 6 : Selon vous, quel lien existe-t-il entre inclusion et climat de classe ? (4-5min)

Relances :

- *L'inclusion améliore-t-elle toujours le climat ?*
- *Avez-vous déjà observé des tensions liées à la diversité ?*

Thème 4 – Ressources, formation et accompagnement (5-7min)

Question 7 : De quelles ressources ou soutiens auriez-vous besoin pour favoriser davantage l'inclusion ? (3-4min)

Relances :

- *Ressources matérielles, humaines, formation ?*

Question 8 : Comment la collaboration entre enseignant·es généralistes et spécialisé·es se passe-t-elle ? (2-3min)

Relances :

- *Points forts ? Difficultés ? Pistes d'amélioration ?*

Thème 5 – Vision personnelle et perspectives (5-6min)

Question 9 : Si vous deviez imaginer votre classe idéale en termes d'inclusion, à quoi ressemblerait-elle ? (3min)

Question 10 : Quel est, pour vous, l'aspect le plus déterminant pour qu'un élève se sente inclus ?

Conclusion

Question 11 : Y a-t-il un point que vous aimeriez ajouter ? Comment avez-vous vécu cette discussion sur l'inclusion ?

Annexe 3 : Guide d'entretien focus group 1 transmis aux participantes

Guide d'entretien – Focus Group 1

Question de recherche : *Comment les enseignant·es du cycle 1 comprennent et décrivent la qualité de l'inclusion scolaire dans leur classe et comment perçoivent-elles·ils son influence sur la construction du climat de classe ?*

Thème 1 – Représentations et définitions de l'inclusion scolaire

Question 1 : Quand vous entendez le mot inclusion scolaire, qu'est-ce que cela signifie pour vous ?

Question 2 : Selon vous, qu'est-ce qui fait qu'un élève fait vraiment partie de la classe ?

Thème 2 – Pratiques et stratégies mises en œuvre

Question 3 : Pouvez-vous décrire une situation dans laquelle vous avez cherché à inclure un élève ?

Question 4 : Comment faites-vous pour que chacun puisse participer activement dans vos activités/apprentissages ?

Thème 3 – Climat de classe et relations sociales

Question 5 : Selon vous, quel lien existe-t-il entre inclusion et climat de classe ?

Thème 4 – Ressources, formation et accompagnement

Question 6 : De quelles ressources ou soutiens auriez-vous besoin pour favoriser davantage l'inclusion ?

Question 7 : Comment la collaboration entre enseignant·es généralistes et spécialisé·es se passe-t-elle ?

Thème 5 – Vision personnelle et perspectives

Question 8 : Si vous deviez imaginer votre classe idéale en termes d'inclusion, à quoi ressemblerait-elle ?

Question 9 : Quel est, pour vous, l'aspect le plus déterminant pour qu'un élève se sente inclus ?

Annexe 4 : Guide d'entretien focus group 2 personnel

Guide d'entretien – Focus Group 2

Objectif général : Analyser comment les représentations et pratiques des enseignant·es concernant l'inclusion ont évolué après la discussion autour du modèle de Farrell (2004) et l'analyse collective de la grille d'évaluation des quatre dimensions (présence, acceptation, participation, réalisation).

Thème 1 – Évolution des représentations de l'inclusion

Question 1 : Après la présentation du modèle de et la discussion collective, diriez-vous que votre compréhension de l'inclusion scolaire a évolué ?

Relances :

- Avez-vous redéfini certains aspects de l'inclusion ?
- Y a-t-il des éléments que vous percevez autrement qu'avant ?

Thème 2 – Analyse et appropriation de la grille d'évaluation

Question 2: Selon vous, cette grille pourrait-elle être utilisée comme un outil dans votre pratique professionnelle?

Relances :

- Comme outil d'autoévaluation individuelle ?
- Comme support de discussion en équipe ?
- Qu'est-ce qui faciliterait ou freinerait son utilisation au quotidien ?
- Voyez-vous des pistes d'amélioration pour cette grille ?

Question 3: Pensez-vous que travailler consciemment les dimensions de présence, d'acceptation, de participation et de réalisation peut influencer positivement les relations entre élèves?

Relances :

- Avez-vous des exemples concrets issus de votre pratique ?
- Cela a-t-il un impact sur le sentiment d'appartenance des élèves ?

Thème 3 – Réflexion collective et perspectives

Question 4: Que faudrait-il selon vous pour que la démarche d'inclusion soit mieux soutenue dans vos écoles?

Relances :

- Plus de temps ? De formation ? De travail collectif ?
- Comment les directions ou les équipes pourraient-elles utiliser ce type d'outil ?

Thème 4 – Synthèse et conclusion

Question 5: Si vous deviez définir aujourd'hui ce qu'est une école inclusive, que diriez-vous?

Relances :

- Qu'est-ce qui a changé par rapport à votre première définition ?
- Quelle place accordez-vous désormais à la participation ?

Question 6 : Qu'a représenté pour vous cette démarche de réflexion collective?

Relances :

- A-t-elle modifié votre regard sur vos élèves ?
- Avez-vous découvert de nouveaux aspects de votre pratique ?

Annexe 5 : Document de synthèse présentant les quatre principes de Farrell (2004)

L'inclusion selon Peter Farrell (2004)

Contexte et objectif

Peter Farrell, psychologue scolaire britannique, publie cet article au moment où les politiques éducatives cherchent à passer de l'intégration à une inclusion véritable. Constatant que la simple présence des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes dites ordinaires ne garantit pas leur participation ni leur réussite, il propose un modèle définissant les conditions nécessaires à une inclusion effective.

Au fil de son analyse, Farrell élargit toutefois sa réflexion. Il montre que ces principes d'inclusion ne concernent pas uniquement les élèves à besoins particuliers, mais tous les élèves, car une école capable de s'adapter à la diversité profite à chacun. Son objectif est ainsi de démontrer que l'inclusion est un processus global, impliquant autant les structures scolaires que les relations humaines et pédagogiques et qu'elle constitue le fondement d'une école équitable et de qualité pour tous.

Les quatre dimensions de l'inclusion

Farrell (2004) identifie quatre dimensions interdépendantes : la présence, l'acceptation, la participation et la réalisation. La présence constitue la condition première. Tous les élèves doivent avoir accès à l'école ordinaire. Cependant, Farrell souligne que la simple scolarisation ne suffit pas. Être présent ne garantit pas que l'élève soit intégré, reconnu ou qu'il apprenne. L'acceptation représente la reconnaissance de chaque élève comme membre légitime de la communauté scolaire. Elle suppose des relations positives avec les pairs et les enseignants, un climat bienveillant et une valorisation de la diversité. Sans acceptation, la présence reste symbolique. La participation correspond à l'engagement actif de l'élève dans la vie de la classe, aussi bien sur le plan académique que social. Participer, c'est pouvoir s'exprimer, coopérer et contribuer aux activités communes. Pour Farrell, la participation traduit la réussite de l'inclusion au quotidien. Enfin, la réalisation désigne l'ensemble des conditions matérielles, pédagogiques et organisationnelles qui permettent à chaque élève de progresser selon ses capacités. Cela inclut l'adaptation des supports, des rythmes et des espaces d'apprentissage. La réalisation est ce qui rend concrète la possibilité d'apprendre pour toutes et tous.

Farrell résume ainsi, « Il ne suffit pas que les enfants soient simplement présents à l'école ; ils doivent être acceptés par leurs pairs et le personnel, participer à toutes les activités de l'établissement et atteindre de bons niveaux de réussite » (2004, p. 8–9).

Ces quatre dimensions sont indissociables. La présence sans acceptation ou participation ne constitue pas une inclusion réelle, et la réussite n'a de sens que si elle repose sur un environnement accessible à toutes et tous.

Synthèse

En somme, Farrell (2004) conçoit l'inclusion comme un processus dynamique et universel fondé sur quatre piliers : être présent, être accepté, participer et avoir accès à la réussite. Ces dimensions, intimement liées, permettent d'observer le degré d'inclusion d'une école. Elles dépassent la logique d'intégration centrée sur certains élèves, pour affirmer que l'inclusion concerne l'ensemble du groupe scolaire. Chaque élève doit trouver sa place, sa voix et ses conditions d'apprentissage au sein de la classe dite ordinaire.

Annexe 6 : Grille d'observation présentée lors du focus group 2, avant modifications

Principes	Définition (selon Farrell)	Indicateurs
Présence	L'élève est accueilli·e et intégré·e physiquement dans la classe dite ordinaire.	Taux de présence régulière
		Participation aux mêmes activités que les pair·es
		Utilisation des mêmes espaces et supports d'apprentissage
		Absence de ségrégation physique (groupe à part, exclusion d'activités)
Participation	L'élève prend part activement aux activités scolaires et sociales.	Interventions orales ou écrites en classe (prise de parole)
		Implication dans les travaux de groupe
		Expression d'opinions ou d'idées personnelles
		Engagement dans les tâches d'apprentissage proposées en classe
Acceptation	L'élève est reconnu·e comme membre légitime du groupe-classe et accepté·e par ses pair·es.	Reconnaissance comme membre à part entière du groupe
		Interactions positives avec les pair·es
		Respect et valorisation des différences
		Sentiment d'appartenance au groupe-classe
Réalisation	L'élève progresse dans ses apprentissages et développe un sentiment de compétence.	Atteinte d'objectifs adaptés aux besoins de l'élève
		Progression observable dans les apprentissages
		Développement du sentiment de compétence
		Accompagnement pédagogique ajusté favorisant l'évolution des apprentissages