HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Formation secondaire : filière B

Travail écrit de recherche (TER)

Les enseignants face aux défis de l'école inclusive : entre « idéal » inclusif et réalités structurelles, quelles conséquences sur leur pratique quotidienne ?

Travail réalisé par Frédéric Waeber

Sous la direction de François Gremion

Bienne, 20 mai 2026

Avant-propos

Ce travail s'inscrit dans un champ de recherche qui, au-delà de ses enjeux scientifiques, touche à des dimensions sensibles de la pratique enseignante. L'école inclusive, la différenciation pédagogique ou encore la gestion de l'hétérogénéité des élèves ne relèvent pas uniquement de débats théoriques : elles renvoient à des expériences professionnelles concrètes, parfois difficiles, et à des représentations qui peuvent être fortement investies sur le plan personnel et identitaire. Les positions exprimées à ce sujet peuvent ainsi être marquées par des tensions, des désaccords ou des prises de position engagées, qui témoignent de la complexité du terrain plutôt que d'un simple clivage d'opinions.

Dans ce contexte, il importe de préciser que ce travail ne vise en aucun cas à désigner des responsables, ni à porter un jugement sur les pratiques des enseignants, des institutions ou de tout autre acteur du système scolaire. Les propos rapportés, qu'ils soient issus du cadre théorique, des résultats de l'enquête ou de l'expérience de terrain, doivent être compris dans une perspective strictement scientifique et exploratoire. L'objectif est avant tout de mieux comprendre un phénomène complexe, en mettant en évidence certaines tensions, certains décalages ou certaines logiques à l'œuvre, sans prétendre en donner une interprétation unique ou définitive.

Par ailleurs, dans une optique de transparence, il convient de mentionner le recours à un outil d'intelligence artificielle lors de la rédaction de ce travail. Cet usage a été limité à des fonctions d'assistance linguistique, telles que la vérification de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe, ainsi que la reformulation de certains passages afin d'en améliorer la clarté. L'ensemble des contenus, des analyses et des interprétations présentés restent néanmoins le produit d'une démarche personnelle et réflexive, en cohérence avec les exigences académiques du travail de recherche.

Enfin, pour éviter toute surcharge textuelle et assurer une lecture fluide, ce travail n'utilise que les formes grammaticales masculines lorsqu'il est question d'un groupe indéfini (par exemple, les enseignants, certains élèves, etc.). Dans ces cas, toutes les individualités, notamment en termes de genre, sont comprises.

Dans un souci de lisibilité et de fluidité, le choix a été fait de ne pas recourir à certaines formes d'écriture marquant le genre. Cette décision vise à alléger la lecture et à garantir la clarté du propos, sans que cela ne remette en question l'attention portée à la diversité des acteurs concernés.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes sincères remerciements à Monsieur François Gremion, directeur de ce travail de recherche, pour la qualité de son accompagnement tout au long de ce processus. Sa disponibilité, sa sympathie, son ouverture et sa compréhension ont constitué un appui précieux dans cette démarche. La pertinence de ses remarques, conjuguée à la confiance qu'il a su instaurer, m'a permis de faire évoluer ce travail dans un climat particulièrement constructif et encourageant.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers la direction, en la personne de Monsieur Stéphane Fragnière, et l'ensemble de mes collègues de mon établissement, pour le soutien qu'ils m'ont apporté tout au long de ces trois années de formation en cours d'emploi. Leur bienveillance, leur disponibilité et leurs échanges ont largement contribué à rendre ce parcours possible, tant sur le plan professionnel que personnel. Je tiens également à remercier Madame Catherine Meuwly, directrice du Cycle d'orientation de Marly, pour son accueil et pour avoir rendu possible la diffusion du questionnaire dans son établissement.

Enfin, mes remerciements s'adressent à ma famille et à mes proches pour leur soutien constant durant ces trois dernières années. Leur patience, leur compréhension et leurs encouragements ont été essentiels pour mener à bien cette formation et parvenir à l'aboutissement de ce travail.

Résumé (et mots-clés)

Ce travail de recherche s'intéresse à la manière dont les enseignants du secondaire I appréhendent l'école inclusive et la différenciation pédagogique dans leur pratique quotidienne. Il vise à interroger les tensions entre un idéal inclusif largement valorisé dans les discours institutionnels et les réalités concrètes du terrain scolaire.

La recherche adopte une démarche exploratoire fondée sur un questionnaire administré auprès d'enseignants de deux cycles d'orientation du canton de Fribourg. Les données recueillies permettent d'analyser les représentations des enseignants, leur compréhension des notions d'inclusion et de différenciation, ainsi que les pratiques qu'ils déclarent mettre en œuvre.

Les résultats montrent une adhésion globale aux valeurs de l'école inclusive, tout en révélant un décalage important entre ces principes et leur mise en application. Le manque de ressources, les contraintes structurelles et la charge de travail apparaissent comme des obstacles majeurs. La différenciation pédagogique est identifiée comme un levier central, mais également comme une démarche exigeante et difficile à généraliser.

Cette étude met ainsi en évidence la complexité du projet inclusif au secondaire I et souligne la nécessité de penser l'inclusion à la fois à l'échelle des pratiques enseignantes et des conditions institutionnelles qui les encadrent.

***Mots-clés** : école inclusive, différenciation pédagogique, secondaire I, hétérogénéité, pratiques pédagogiques, système scolaire*

Table des matières

AVANT-PROPOS I

REMERCIEMENTS II

RÉSUMÉ (ET MOTS-CLÉS) III

TABLE DES MATIÈRES 1

INTRODUCTION 6

1. PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE 8

1.1. La mutation du système scolaire et la question de l'inclusivité 9

1.2. De l'école intégrative à l'école inclusive 10

1.3. Différenciation pédagogique, hétérogénéité et diversité des élèves 11

1.4. Enseignants : compréhension de l'inclusion et faisabilité de la différenciation 12

1.5. Objets et questions de recherche 13

2. MÉTHODOLOGIE 14

2.1. Type de recherche et démarche générale 14

2.2. Population étudiée et contexte de l'enquête 14

2.3. Outil de collecte des données et procédure : le questionnaire 15

2.4. Considérations éthiques 16

2.5. Traitement et analyse des données 16

2.6. Limites de la démarche méthodologique 17

3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS 17

3.1. Présentation générale de l'échantillon 18
3.1.1. Taille de l'échantillon et taux de réponse 18
3.1.2. Répartition de l'échantillon par âge et années d'expérience 18
3.1.3. Profil professionnel et formation initiale 19
3.1.4. Résumé et mise en perspective de l'échantillon 21

3.2. Représentation de l'école inclusive et du cadre institutionnel 21
3.2.1. Adhésion au principe d'école inclusive 21
3.2.2. Compatibilité perçue entre le système des filières et l'inclusion 23
3.2.3. Responsabilité principale en matière d'inclusion 23
3.2.4. Cohérence entre discours institutionnels et réalité vécue 24

3.2.5. Commentaires facultatifs : résumé et mise en perspective de la représentation de l'école inclusive 25

3.3. Compréhension de la diversité des élèves et de l'école inclusive 26
3.3.1. Diversité des profils d'élèves et hétérogénéité 26
3.3.2. Intégration et inclusion 27
3.3.3. Commentaires facultatifs : affinement et mise en perspective des résultats 28
3.3.4. Synthèse intermédiaire 29

3.4. La différenciation pédagogique : compréhensions et pratiques déclarées 30
3.4.1. S'adapter pour les uns ou s'organiser pour tous ? 30
3.4.2. Une démarche jugée essentielle, mais très coûteuse 32
3.4.3. Fréquence et types de pratiques déclarées 33
3.4.4. Synthèse intermédiaire 35

3.5. Sentiment de compétence, ressources disponibles et faisabilité perçue 36
3.5.1. Un sentiment de compétence nuancé 36
3.5.2. Des ressources jugées insuffisantes pour un projet réellement inclusif 37
3.5.3. Une faisabilité limitée et une charge de travail alourdie 38

4. DISCUSSION DES RÉSULTATS 39

4.1. Principales tendances de l'enquête 39

4.2. L'idéal inclusif confronté aux logiques de tri 40

4.3. La différenciation entre principe partagé et faisabilité limitée 41

4.4. Pouvoir d'agir des enseignants et conditions institutionnelles 43

4.5. Retour aux questions de recherches : tensions, flous et pistes ouvertes 44

CONCLUSION 45

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 47

ANNEXES I

1. Questionnaire I
1.1. Dimension 1 : Profil des enseignants I
1.2. Dimension 2 : Représentation de l'école inclusive et du cadre institutionnel IV
1.3. Dimension 3 : Compréhension de la diversité, de l'hétérogénéité et de l'inclusion VI
1.4. Dimension 4 : Compréhension de la différenciation pédagogique VIII
1.5. Dimension 5 : Pratiques déclarées de différenciation IX
1.6. Dimension 6 : Sentiment de compétence, formation et faisabilité XI
1.7. « Dimension 7 » : Remarque et commentaire général XIII

Introduction

« On nous en demande toujours plus, mais sans changer nos salaires ou alléger nos charges horaires ! »

« Ça ferait du bien à ceux d'en haut de venir en classe pour prendre des vraies mesures qui répondent à nos vrais problèmes ! »

« Qui est cette enseignante spécialisée qui croit pouvoir me dire comment je dois faire mon travail… Elle est juste là pour s'occuper de [élève X] pendant mes cours ! »

Voici quelques citations tirées de discussions de couloir depuis que j'ai commencé à travailler dans un cycle d'orientation (secondaire I) de Fribourg, il y a déjà 4 ans. Que constate-t-on ? Des mots empreints d'une certaine colère, des accusations envers les instances décisionnelles et des conflits où la faute est rejetée sur un autre acteur. Cela décrit plutôt bien le sentiment général qui se dégage de différents échanges dans des contextes divers et variés (de la discussion de couloir à l'apéritif de fin de semaine) dans mon établissement.

Qu'est-ce que cela signifie ? Les enseignants affichent leurs doléances : les supérieurs hiérarchiques de l'école obligatoire n'écoutent pas les enseignants qui, eux, doivent affronter un grand nombre de problèmes pour lesquels aucune solution ni aucun outil ne leur est réellement donné. En ce sens, si c'était là toute la vérité, le refrain de « la complainte enseignante » pourrait se résoudre sans que cela soit trop compliqué, non ? Pourtant, rien ne semble réellement changer, les discours demeurent et de nouvelles rimes agrémentent ce même refrain.

En effet, ces quelques indices révèlent des problématiques plus profondes et interrogent des ensembles systémiques plus compliqués qu'un simple « celui d'en haut doit venir en bas ». Si l'on s'attache à faire un court ancrage historique, la relation « école-société » paraît évidente. Pendant plus de 5'000 ans, jusqu'à l'apparition des premières démocraties, l'éducation « scolaire » fut réservée à une certaine élite, généralement appartenant aux classes dirigeantes (religieuses comprises). En ce sens, l'éducation, ou les « systèmes scolaires », reflétait donc l'organisation de la société en elle-même. Ainsi, on s'ancre dans la sociologie de Bourdieu (Llored, 2022) où l'école est perçue comme un « miroir » de la société. En ce sens, le système éducatif doit fournir les contingents requis pour le « bon » fonctionnement de la société.

Pour en revenir à nos premières considérations, les problèmes avancés par le corps enseignant s'inscrivent donc dans un phénomène plus large, dépendant lui-même de l'évolution de la société. Aujourd'hui, dans un certain esprit « revanchard », ce sont les minorités et l'individu qui semblent redéfinir les centres de gravité et les préoccupations de la société, ce que Marcel Gauchet (2020) appelle la « société des individus ». Très brièvement, on se concentre plus sur chaque individu et non plus sur un ensemble d'individus. Comment cela se traduit à l'école si elle est le reflet de la société ? Il faut se concentrer sur chaque apprenant en tant qu'individu.

Peut-on voir un lien entre les préoccupations sociales, celle de l'individu, et l'école actuelle ? Il serait trop facile de lier « société des individus » et « école inclusive », mais le raccourci est plaisant. Dans les faits, il faut plutôt y voir un alignement, voire une évolution positive, qui vise à restructurer le système scolaire, peut-être trop longtemps réservé à une certaine élite ; ce qui, dans certains contextes, se révèle encore vrai (Meuret et Morlais, 2006).

Cette brève introduction amène, comme annoncé, au sujet de cette étude : l'école inclusive. Le sujet étant tellement vaste, il a été décidé, dans le cadre d'un travail de recherche (TER), de centrer cette problématique sur les enseignants ; d'où les quelques citations introductives. Le bref parcours historique et les différents exposés autour du rapport « école-société » servent à montrer à quel point la question est complexe et ne peut se résumer qu'à un seul paramètre ou à un seul acteur. En revanche, la littérature à ce sujet est relativement bien fournie, dont une œuvre récente de Hofstetter et du collectif Érhise (2022) qui livre un brillant exposé de la situation de l'école inclusive et de sa tension avec les structures préétablies.

Pourquoi rien ne change ? Les raisons sont, à nouveaux, multiples, mais il est vrai que les sciences sociales et les travaux qui en émanent ne semblent pas toujours être au centre des préoccupations des instances décisionnaires. Dans cette idée, un récent article du Temps (février 2026) intitulé « *Les spécialistes en sciences sociales s'inquiètent de leur mise à l'écart d'un important programme de soutien à la recherche* » remet sur le devant de la scène cette « lutte » des spécialistes en sciences humaines pour se faire entendre et trouver des fonds pour mener leurs recherches. Toujours est-il que, si la question est large et d'une réelle complexité, ce travail s'attache à faire un « zoom » sur l'un des acteurs concernés par l'école inclusive : les enseignants.

Dans cette perspective, le présent travail ne vise pas à trancher de manière définitive sur la pertinence ou les limites du projet d'école inclusive, ni à proposer un modèle idéal de mise en œuvre. Il s'agit plutôt de porter un regard ciblé sur la manière dont ce projet est perçu, compris et vécu par un acteur central de sa réalisation : l'enseignant du secondaire I. En d'autres termes, il s'agit de questionner la distance – ou la proximité – entre un horizon institutionnel largement partagé et les réalités concrètes du terrain scolaire.

Plus précisément, cette recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire visant à mieux comprendre, d'une part, les représentations que les enseignants se font de l'école inclusive et de la différenciation pédagogique et, d'autre part, la manière dont ces représentations s'articulent à leurs pratiques quotidiennes et aux contraintes qu'ils rencontrent. À travers un recueil de données auprès d'enseignants de deux établissements du canton de Fribourg, ce travail tente ainsi de mettre en évidence certaines tensions, mais aussi certains leviers, liés à la mise en œuvre de l'inclusion dans le contexte actuel du secondaire I.

Afin de répondre à ces objectifs, le travail s'organise en quatre parties principales. Dans un premier temps, la problématique est précisée et replacée dans un cadre théorique permettant de définir les notions centrales et d'en interroger les enjeux. Une deuxième partie présente la méthodologie de recherche adoptée, ainsi que les choix effectués pour la constitution de l'échantillon et la collecte des données. La troisième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats issus du questionnaire, en mettant en évidence les principales tendances observées. Enfin, la dernière partie propose une discussion de ces résultats, en les mettant en perspective avec les éléments du cadre théorique et en ouvrant sur certaines pistes de réflexion pour la pratique enseignante et pour de futures recherches.

1. Problématique et cadre théorique

En entrant dans la profession, on découvre les coulisses de l'enseignement : un monde qui confirme, ou non, les représentations acquises durant notre parcours scolaire. Il y a un élément, nouveau pour moi, qui s'est rapidement présenté comme un aspect essentiel de l'enseignement : la différenciation pédagogique. Dans mes souvenirs d'élèves au secondaire I (2006-2009), je ne me rappelle pas avoir entendu ce terme, ni observé des structures ou des dispositifs qui s'en approcheraient (comme des mesures d'aide par exemple). Pourtant, aujourd'hui, cela fait partie intégrante du paysage scolaire : dans le canton de Fribourg, on parle de Mesures d'Aide Ordinaires ou Renforcées (MAO/MAR), ailleurs de BEP (Besoins Éducatifs Particuliers) ou encore d'autres sigles cantonaux. Cette impression d'un « avant » et d'un « après » m'interroge : qu'est-ce qui a changé, pour qui et pourquoi ?

Parallèlement à ce constat, la formation de la HEP-BEJUNE met l'accent sur un champ lexical qui, dès mon entrée dans la pédagogie, était totalement inédit : hétérogénéité, diversité, besoins particuliers, différenciation pédagogique, école inclusive… L'un des ouvrages de référence de l'institution, *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier* (Meia et al., 2022), ancre clairement la différenciation au cœur d'un projet d'école « pour tous » qui dépasse la seule intégration des élèves avec des besoins particuliers. L'image que j'avais de l'enseignement au début de ma carrière, dès lors, semble prise dans une tension entre des prescriptions institutionnelles fortes – l'inclusion comme horizon normatif – et des conditions de travail qui ne semblent pas toujours en adéquation avec cet objectif, du moins du point de vue des enseignants eux-mêmes. C'est notamment ce que suggèrent Booth et Ainscow (2002) lorsqu'ils soulignent à la fois l'importance de ce projet d'éducation pour tous (pp. 1-2) et la nécessité de politiques explicitement inclusives au niveau de l'école (pp. 71-73).

Dans cette section, il s'agit de préciser le cadre dans lequel se pose la question de la différenciation pédagogique comme réponse aux défis de l'école inclusive. Dans un premier temps, il est important de cerner les attentes qui pèsent sur les enseignants en présentant, dans les grandes lignes, l'évolution récente de la scolarité obligatoire et le cadre légal de l'inclusion. Dans un second temps, il convient de définir ce que recouvrent les notions d'école inclusive et de différenciation pédagogique. Sur cette

base, il sera possible d'examiner les recherches existantes afin d'avoir une première idée de la manière dont les enseignants appréhendent et vivent quotidiennement ces concepts. C'est à partir de cette double enquête, institutionnelle et professionnelle, que les questions de recherche seront présentées.

1.1. La mutation du système scolaire et la question de l'inclusivité

Depuis le début des années 2000, le système scolaire obligatoire est engagé dans un processus d'harmonisation et de transformation qui touche à la fois les structures, les objectifs et, plus généralement, la manière de concevoir la réussite scolaire. L'adoption du concordat HarmoS par plusieurs cantons, comme Fribourg, représente une étape importante. L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire vise à harmoniser la durée de cette dernière (11 années réparties en trois cycles), à définir des domaines de formation communs et à fixer des standards de compétences (CDIP, 2011). Le but est de réduire certaines disparités existantes entre cantons, de faciliter la mobilité intercantonale des apprenants et de garantir des chances équitables de formation à l'échelle du pays (CDIP, 2011).

Pour notre enquête, il est important de noter qu'HarmoS ne se présente pas explicitement comme un dispositif d'inclusion, mais que certains aspects de cette réforme entrent en résonance avec cette thématique : réduction des inégalités liées aux différences de systèmes cantonaux, meilleure prise en charge des élèves qui changent de canton, accès aux mêmes compétences de base pour tous les élèves (CDIP, 2011). Cependant, une large autonomie est laissée aux cantons (cycles, filières, dispositifs de sélection…) quant à la mise en place concrète de cette réforme. En d'autres mots, s'il existe un désir d'harmonisation, celui-ci vise principalement à établir un cadre commun jugé plus équitable entre les cantons, sans remettre en question les logiques sélectives qui persistent dans l'école obligatoire.

Une seconde étape, plus directement liée à l'inclusion, est la ratification par la Suisse de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) en 2014. Celle-ci reconnaît le droit des personnes handicapées à l'éducation et demande aux États de faire en sorte que le système éducatif permette une « *insertion scolaire à tous les niveaux* » et que ces personnes puissent, « *sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire* » (ONU, 2006/RS 0.109, art. 24, al. 1 et 2). Cette exigence implique un changement de perspective : ce n'est plus à l'élève « en situation de handicap » de s'adapter à une structure standard, mais au système de s'organiser pour répondre à la diversité des profils et des besoins des apprenants.

Dans les faits, en discutant avec les générations qui nous précèdent (collègues, parents, etc.) du fonctionnement de l'école, du moins dans le canton de Fribourg, il n'y a pas eu de restructuration apparente en profondeur. Les logiques structurelles et sélectives des dernières décennies restent fortement ancrées dans le système scolaire. Or, l'inclusivité, telle que présentée dans la CDPH, suppose une

restructuration de ce système et des changements sociaux d'ampleur. C'est dans cette articulation que se loge une incompatibilité structurelle déjà mise en évidence par les travaux de Hofstetter et du collectif Érhise (2022) sur la massification scolaire : d'un côté, des systèmes construits pour prolonger la scolarité tout en maintenant des mécanismes de tri, de sélection et de définition des élites ; de l'autre, des discours qui affirment le droit de tous à accéder à une scolarité prolongée, sans exclusion ni ségrégation (Hofstetter & Érhise, 2022, chap. 7–8).

Tant que cette architecture (filières hiérarchisées, logiques d'orientation précoce, conformité aux attentes de performance, etc.) ne change pas, l'inclusion risque de rester un « rêve », une norme « utopique » - sans jugement de valeur – plus qu'une réalité pleinement réalisée. Ce décalage crée alors un contexte complexe pour les enseignants qui se trouvent en première ligne pour tenter d'appliquer des injonctions parfois contradictoires. Plus largement, les travaux de Hofstetter montrent combien les questions sociales et les rapports de pouvoir restent souvent en arrière-plan des grandes réformes scolaires, alors qu'elles sont centrales pour penser des transformations structurelles (Hofstetter & Érhise, 2022, conclusion générale).

1.2. De l'école intégrative à l'école inclusive

Dans ce contexte, il convient de préciser la notion d'école inclusive pour éviter une mécompréhension de ce concept central en le « réduisant » à une simple logique d'une « intégration des élèves à besoins particuliers ». Dans une perspective intégrative, il s'agit souvent de permettre à certains élèves de rejoindre, autant que possible, des dispositifs ordinaires, à condition qu'ils puissent s'y conformer avec un certain nombre d'aménagements (enseignement spécialisé, ordinateur portable, etc.). Cela résume passablement bien le *Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg* (DICS, 2015, p. 15) :

> « Dans le cadre de sa mission d'enseignement, l'enseignant ordinaire est responsable de la gestion de la classe dont fait partie l'élève avec besoins éducatifs particuliers et de la prise en compte des besoins de cet enfant pour que celui-ci fasse partie intégrante de la classe et de l'établissement dans tous les apprentissages et les événements de la vie scolaire.
>
> L'enseignant spécialisé est responsable du projet pédagogique de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Il met en place les adaptations nécessaires pour atteindre les objectifs de ce projet. Dans le cadre d'une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR), le projet pédagogique individualisé s'inscrit dans le plan d'intervention dont l'enseignant spécialisé assure le suivi. Il est chargé du soutien et du conseil aux enseignants ordinaires.
>
> Le responsable d'établissement (RE)/directeur du cycle d'orientation CO veille à favoriser une atmosphère respectueuse de l'hétérogénéité des élèves et à mettre en place les adaptations nécessaires pour que l'élève à besoins éducatifs particuliers fasse partie intégrante de l'établissement. »

Ce document prend donc plutôt la forme d'une liste des procédures et des aides possibles pour « intégrer » les élèves à besoins particuliers dans le système. Il est intéressant de noter que chaque acteur se voit attribuer un rôle particulier vis-à-vis de l'intégration d'un élève : l'enseignant en classe, l'enseignant spécialisé pour le suivi et

la direction pour la « logistique ». On remarque alors que le centre de gravité demeure du côté de la norme scolaire : ce sont les élèves qui « dérogent à la norme » qui font l'objet de mesures, sans que le fonctionnement global de l'établissement ou du système soit réellement remis en cause, ce que certains auteurs identifient précisément comme la limite des approches intégratives par rapport au projet d'une véritable éducation inclusive (Plaisance, 2013 ; Gremion, 2022, p.17).

L'école inclusive, telle qu'elle est présentée dans les textes internationaux sur le droit à l'éducation, renverse cette logique. Elle se définit comme une école pour tous où la diversité des élèves – en termes de capacités, d'origines sociales et culturelles, de langues, de profils d'apprentissage, etc. – est considérée comme la norme et non comme une exception (Booth & Ainscow, 2002 ; ONU, 2006, art.24 ; UNESCO, 2020). L'enjeu n'est plus seulement « d'intégrer » des élèves à besoins particuliers, mais de transformer l'organisation de l'enseignement, les pratiques pédagogiques et les cultures d'établissement pour qu'aucun élève ne soit exclu en raison de ses caractéristiques propres.

D'emblée, ce constat présente la complexité de la question inclusive et de sa mise en place. D'une part, il faut inverser certaines logiques : il ne faut plus penser en terme « d'élèves à problème », mais plutôt de « barrières à l'apprentissage ». D'autre part, cela implique une certaine responsabilité des institutions et des enseignants dans la construction d'un cadre qui permettrait un « accueil pour tous » ; une forme de refonte de la structure. C'est dans ce contexte que la différenciation pédagogique est généralement présentée comme l'un des principaux outils pour la mise en œuvre de l'inclusion en classe ordinaire : « *un des enjeux, voire une condition majeure de l'éducation inclusive est la capacité des enseignant-es à proposer un enseignement flexible et adapté aux besoins de leurs élèves* » (Gremion, Carron, Meia & Zappella, 2023, p. 47).

1.3. Différenciation pédagogique, hétérogénéité et diversité des élèves

Je reprends ici la définition de la différenciation pédagogique de Caron, citée par Meia (2022, p.45) :

> « Elle peut être définie comme une ‘‘démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves […] d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative'' »

Concrètement, il ne s'agit pas d'enseigner des contenus différents à chacun, mais de varier les approches, les tâches, les ressources et/ou les rythmes, afin de permettre à chaque apprenant, au sein d'un ensemble d'élèves hétérogènes, de s'approprier ses apprentissages pour atteindre les mêmes objectifs.

Comme nous l'avons déjà précisé, dans la perspective de l'école inclusive, la diversité ou l'hétérogénéité ne se limite pas aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP, MAO, MAR…), mais elle englobe l'ensemble des caractéristiques individuelles qui peuvent intervenir dans les processus d'apprentissage. Pour reprendre Caron

(2022, pp. 32-33), cette diversité des profils s'articule autour de quatre dimensions principales : **1)** la personne et son parcours de vie (genre, caractère, handicap, environnement familial, estime de soi, etc.), **2)** le rapport de l'élève au savoir (motivation, curiosité, objectifs scolaires, etc.), **3)** les capacités cognitives (niveaux de connaissances, prédispositions, etc.) et **4)** les méthodes de travail (vitesse et rythme de travail, autonomie, organisation, etc.). Ainsi, la différenciation se situe à l'intersection de plusieurs exigences : respecter les objectifs et les standards de compétences (le PER pour le concordat HarmoS), gérer un groupe-classe hétérogène et, finalement, répondre à des besoins individuels complexes.

En ajoutant à ce constat celui de l'enquête sur le système et les structures scolaires, un premier bilan apparaît : les principaux responsables de la mise en œuvre de l'inclusivité sont les enseignants, mais peu – voire pas – de ressources réelles semblent être mobilisées à d'autres niveaux (institutions, système, politiques, etc.), en dehors de mesures d'aide ciblées ; ce qui nous ramène à une logique d'intégration plutôt que d'inclusion.

Des travaux récents montrent toutefois que la différenciation, telle qu'elle est prescrite dans les discours institutionnels et pédagogiques, n'est pas forcément comprise de la même manière par les enseignants qui doivent la mettre en œuvre. L'étude de Bergeron et al. (2021), menée auprès d'enseignants du secondaire au Québec, s'intéresse précisément au sens accordé à la différenciation pédagogique par ces acteurs dans la perspective du projet inclusif. Les auteurs mettent en évidence, entre autres, des tensions entre une différenciation conçue comme idéal pédagogique souhaitable et une réalité marquée par le manque de temps, de ressources et de formation, ainsi que par un sentiment d'épuisement chez certains enseignants (Bergeron et al., 2021). Ces résultats convergent non seulement avec les différents bilans établis jusqu'ici, mais aussi avec de nombreux indices issus du quotidien (plaintes, fatigue, colère, etc. de la part des collègues).

1.4. Enseignants : compréhension de l'inclusion et faisabilité de la différenciation

Fait intéressant : la diversité ne s'applique pas qu'aux apprenants, mais à chaque individu, y compris aux enseignants. Cela implique que chacun d'entre eux comprend les textes officiels, la différenciation pédagogique, la diversité des élèves, etc. à sa manière. C'est ce que montre également l'étude de Bergeron et al. (2021) qui met en évidence un triple enjeu pour les enseignants : **1)** la clarté – ou non – des objectifs de l'inclusion, **2)** les compétences qu'ils s'attribuent pour y répondre et **3)** la faisabilité concrète de pratiques différenciées au quotidien.

Dans le contexte de mon institution, les échanges informels avec des collègues font souvent ressortir un sentiment de décalage entre le discours inclusif et la réalité des classes. Certains parlent d'une « nouvelle mode », d'autres d'une forme « d'enseignement bienveillant » qu'ils jugent souhaitable, mais difficile à mettre en pratique au vu des contraintes actuelles. Ces discours rejoignent, par certains aspects,

les constats de Bergeron et al. (2021) sur l'incompréhension et l'épuisement de certains enseignants face aux exigences associées à l'inclusion et à la différenciation. Ils suggèrent que l'école inclusive, telle qu'elle est promue aujourd'hui, peut être perçue comme « lointaine » ou « inaccessible », non seulement pour des raisons structurelles, mais aussi parce que les enseignants ne se sentent pas toujours formés, équipés ou soutenus pour en porter les implications.

Dans ce cadre, la question de la faisabilité devient centrale. Il s'agit moins de juger de la légitimité de l'idéal inclusif que d'examiner, de manière ciblée, comment les enseignants perçoivent ce projet, comment ils comprennent la place de la différenciation dans celui-ci et dans quelle mesure ils estiment disposer des ressources nécessaires pour agir. C'est ce regard ciblé, ancré dans un terrain précis, qui constitue l'objet de ce travail.

1.5. Objets et questions de recherche

Sur la base de ces éléments, cette recherche se concentre sur les enseignants du secondaire I de deux établissements de l'association des Cycles d'Orientation de la Sarine et du Haut Lac (COSAHL) dans le canton de Fribourg :

- Le Cycle d'Orientation de Pérolles (ou COPE) où je travaille actuellement ;
- Le Cycle d'Orientation de Marly (ou COMA).

L'objectif est d'interroger la manière dont les enseignants appréhendent l'école inclusive et la différenciation pédagogique, ainsi que la faisabilité de ces pratiques dans leur quotidien professionnel. Il ne s'agit pas de proposer une évaluation exhaustive des politiques d'inclusion ni de trancher sur la « réussite » ou « l'échec » du projet inclusif, mais de dégager des éléments de compréhension sur la façon dont ce projet est vécu et interprété par celles et ceux qui ont à le mettre en œuvre dans un contexte structurel encore marqué par des logiques sélectives. Dans cette perspective, la recherche adopte un caractère exploratoire qui, combinée à d'autres études de même type, pourrait contribuer à dégager des pistes à investiguer pour, par exemple, mieux préparer et accompagner les enseignants dans leur « mission inclusive ».

Voici comment s'orientent les questions de recherche pour répondre à la problématique détaillée jusqu'ici :

- Comment les enseignants perçoivent-ils les enjeux, le but et les modalités de mise en place de l'école inclusive dans leur pratique quotidienne ?
- Quel est le degré de compréhension des enseignants vis-à-vis de la différenciation pédagogique et comment l'appliquent-ils dans leur pratique enseignante ?

Il y a donc deux aspects importants pour cette étude. Le premier se concentre notamment sur la compréhension du système, l'inclusion, et des outils – devrions-nous dire plutôt « l'outil », en référence à la différenciation – à disposition pour y répondre. Le second angle se préoccupe davantage du vécu des enseignants dans « l'ère de l'école inclusive ». L'objectif est donc également d'investiguer le lien entre les deux

questions de recherche, à savoir, essayer de saisir comment la « compréhension » peut influencer la « réalité quotidienne » et vice-et-versa.

En parallèle, la recherche s'intéresse également à la manière dont certains facteurs – profil des enseignants (âge, sexe, etc.), expérience, formation, etc. – peuvent influencer ces perceptions et ces pratiques. Le choix d'une démarche de type sondage par questionnaire vise à explorer ces dimensions auprès d'un panel d'environ 120 enseignants, dans une perspective exploratoire et de mise en relation (et non pas une comparaison directe) avec des études existantes, en particulier celle de Bergeron et al. (2021). La partie suivante développera la méthodologie retenue pour recueillir et analyser ces données.

2. Méthodologie

2.1. Type de recherche et démarche générale

La recherche s'inscrit dans une approche exploratoire et vise, dans une certaine mesure, à mettre en perspective ses résultats, sans les comparer directement, avec l'étude de Bergeron et al. (2021), car il s'agit avant tout de sonder la manière dont les enseignants des institutions sélectionnées se représentent l'école inclusive et la différenciation pédagogique, sans prétendre apporter une réponse définitive à la problématique. Elle vise à décrire et à mieux comprendre le rapport que les enseignants entretiennent avec le projet de l'école inclusive. Le choix d'une démarche de type sondage par questionnaire se justifie à la fois par l'objectif d'interroger un nombre relativement important de participants, mais aussi par les contraintes temporelles liées à la réalisation de ce travail qui rendent difficile la mise en place d'entretiens individuels ou collectifs.

Dans cette perspective, les données recueillies ne visent pas à produire une mesure exhaustive ou objectivée des pratiques, mais plutôt à dégager des tendances, des tensions et des zones d'incompréhension autour des notions d'inclusion et de différenciation, telles qu'elles sont perçues par les enseignants. La démarche retenue s'inscrit ainsi dans la tradition des sondages en éducation décrits par Van der Maren (2004, pp. 82-84, 326-343, 352-356), pour lesquels le questionnaire permet de recueillir des réponses produites à la demande du chercheur, en assumant que ces données restent partielles, situées et dépendantes du dispositif d'enquête.

2.2. Population étudiée et contexte de l'enquête

La population de référence de cette recherche peut être située au niveau des enseignants du secondaire I du canton de Fribourg. Toutefois, dans le cadre de ce travail, la population « effective » de l'enquête se limite à l'ensemble des enseignants des deux cycles d'orientation retenus, soit le Cycle d'orientation de Pérolles et le Cycle d'orientation de Marly. Le choix de cette population tient à la fois à l'accessibilité du terrain – dans la mesure où je dispose d'un contact direct et amical avec les directions d'établissements – et à la connaissance approfondie que j'ai de leur fonctionnement. Cette position me permettra de mettre plus facilement en relation les réponses

obtenues avec le contexte professionnel concret des enseignants, tout en comprenant leurs remarques concernant le cadre structurel dans lequel ils exercent. Toujours dans une perspective exploratoire, l'objectif n'est pas de constituer un échantillon représentatif au sens statistique, mais d'obtenir un ensemble de réponses suffisamment diversifiées pour éclairer les questions de recherche.

La taille de l'échantillon représente un panel d'environ 120 enseignants, correspondant à l'ensemble du corps enseignant des deux établissements. Ce nombre constitue un compromis entre, d'une part, la volonté de disposer d'un volume de réponses permettant des croisements de variables de base (par exemple entre profil et perceptions) et, d'autre part, les contraintes de temps et de disponibilité des participants. Les résultats attendus ont pour but d'éclairer la situation au sein des deux institutions scolaires fribourgeoises, tout en permettant une mise en perspective avec des constats établis dans d'autres contextes, comme au Québec (Bergeron et al., 2021).

2.3. Outil de collecte des données et procédure : le questionnaire

Afin de recueillir les données nécessaires à cette recherche, j'ai choisi d'utiliser un questionnaire en ligne complété individuellement par les enseignants. Ce dispositif permet de limiter la charge pour les participants – le questionnaire étant accessible en tout temps et en tout lieu – de garantir un certain degré d'anonymat et de réduire, autant que possible, mon influence de chercheur lors de la passation. Dans la lignée des recommandations de De Singly (2020), l'enjeu est de construire un instrument centré sur l'éclairage des questions de recherche, avec un nombre raisonnable d'items, afin d'éviter que les répondants ne se lassent, tout en couvrant les dimensions jugées importantes pour la présente étude.

Le recours au questionnaire s'inspire également de l'enquête de Bergeron et al. (2021), qui mobilise un dispositif méthodologique proche. Cela ne signifie pas que le questionnaire sera construit à l'identique, mais qu'il s'inspire de dimensions déjà explorées, afin de mettre en perspective ces résultats avec les tendances qui seront observées dans le cadre de cette recherche. La construction du questionnaire, la formulation des différentes questions et leur organisation sont présentées plus en détail dans les annexes.

Concernant la procédure de collecte des données, les enseignants reçoivent un courriel sur leur adresse professionnelle, dans lequel un lien leur permet de remplir anonymement l'ensemble du questionnaire. En amont des différentes questions, un bref descriptif présente la recherche et ses objectifs, sans entrer dans trop de détails afin d'éviter, autant que possible, d'influencer les réponses des participants. La participation est purement volontaire, ce qui limite le risque de pression, mais implique également la possibilité qu'une partie seulement des enseignants – éventuellement autour de 50%, voire moins dans le pire des cas – prenne part à l'exercice

Il est également prévu d'indiquer le temps que prend la complétion du questionnaire, afin de permettre aux participants de s'organiser et de le remplir dans un moment

confortable. Le format choisi, Microsoft Forms, permet de diffuser facilement le questionnaire par un lien unique, de collecter automatiquement les réponses dans un même fichier et d'exporter les données sous forme de tableau (par exemple au format Excel) en vue de leur analyse. Ajoutons encore que le formulaire est hébergé et partagé uniquement au sein de l'environnement informatique de l'association (COSAHL), facilitant – dans une moindre mesure, « rassurant » – la procédure.

2.4. Considérations éthiques

Comme toute recherche en éducation impliquant des personnes, ce travail suppose le respect d'un certain nombre de principes éthiques. Dans la lignée des codes de déontologie de la recherche en éducation, notamment du code d'éthique de la recherche des Hautes écoles pédagogiques (CDHEP, 2002), les participants seront informés explicitement des objectifs de l'étude, de la nature des questions posées et de l'usage qui sera fait des données recueillies, afin qu'ils puissent répondre en toute connaissance de cause, même si cette information pourrait influencer en partie leur attitude. La participation, entièrement volontaire, sera bien évidemment sans conséquence sur la situation professionnelle des enseignants, qu'ils choisissent de répondre ou non au questionnaire

Par ailleurs, l'anonymat des réponses est garanti : aucun nom ne sera demandé et les analyses ne viseront pas à identifier des personnes ou des classes spécifiques, mais à dégager des tendances globales au sein de la population interrogée. Les données seront conservées de manière sécurisée pour la durée nécessaire à l'analyse et à la rédaction du travail, puis supprimées, conformément aux principes de confidentialité. Enfin, compte tenu du caractère potentiellement sensible des questions liées à l'épuisement, aux difficultés rencontrées ou aux tensions avec les prescriptions institutionnelles, une attention particulière sera portée à la manière de présenter les résultats, en évitant toute stigmatisation d'individus ou de groupes d'enseignants. Le travail final, avec ses analyses, sera mis à disposition des personnes intéressées. Le « SEnOF fribourgeois », responsable des institutions concernées et qui m'a donné l'autorisation d'interroger les enseignants, m'a d'ores et déjà fait la demande de pouvoir lire le travail final.

2.5. Traitement et analyse des données

Les réponses au questionnaire feront l'objet d'un traitement combinant des analyses descriptives simples et une mise en relation de certaines variables de profil avec les perceptions et les pratiques déclarées en matière d'inclusion et de différenciation. Les questions fermées ou à choix multiples seront traitées sous forme de fréquences, de pourcentages et, le cas échéant, de croisements de variables (par exemple entre l'expérience professionnelle et le sentiment d'être suffisamment formé à l'école inclusive), afin de dégager des tendances générales.

Les questions ouvertes donneront lieu à un regroupement thématique des réponses, dans une démarche inductive visant à repérer des récurrences, des nuances et d'éventuelles contradictions dans les discours des enseignants. L'objectif n'est pas

d'élaborer une analyse qualitative approfondie, mais de compléter les résultats quantitatifs par quelques éléments de compréhension plus fins des représentations et des tensions exprimées. Dans la mesure du possible, certains résultats seront mis en perspective avec ceux présentés par Bergeron et al. (2021), tout en gardant à l'esprit les différences de contexte et de dispositif méthodologique.

Pour le traitement des questions ouvertes, l'usage d'un outil d'intelligence artificielle pourra être mobilisé à titre d'appui, notamment pour repérer rapidement des regroupements de réponses ou des tendances récurrentes. Les propositions issues de cet outil seront toutefois systématiquement vérifiées et reprises de manière critique, afin de conserver la maîtrise de l'analyse et d'en garantir la cohérence avec les objectifs du travail.

2.6. Limites de la démarche méthodologique

La démarche retenue comporte plusieurs limites. En premier lieu, l'utilisation d'un questionnaire auto-administré repose sur des déclarations et des perceptions subjectives qui ne correspondent pas nécessairement aux pratiques effectives en classe. De plus, comme le rappellent Van der Maren (2004) et De Singly (2020), la formulation même des questions oriente les réponses possibles et reflète les choix du chercheur, ce qui en limite l'objectivité également.

En second lieu, les résultats doivent être interprétés à partir d'un échantillon effectif constitué des répondants volontaires, issus de deux établissements seulement. Ils ne permettent donc pas de prétendre à une généralisation à l'ensemble de la population de référence, à savoir les enseignants du secondaire I du canton de Fribourg. Ils offrent en revanche un éclairage exploratoire sur un terrain d'enquête défini. Les données recueillies doivent donc plutôt être comprises comme un point de départ, susceptible d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche, par exemple en combinant des questionnaires avec des entretiens ou des observations de classe. Enfin, comme le souligne Lemoine (2001), le contexte psychosocial et les enjeux identitaires peuvent influencer les réponses données à un questionnaire, en particulier lorsque les questions touchent à des dimensions éthiques ou morales, comme c'est le cas pour l'inclusion scolaire. Il est donc nécessaire de lire les résultats avec prudence, en gardant ces éléments à l'esprit.

3. Présentation et analyse des résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants des deux cycles d'orientation concernés, en suivant la structure du questionnaire. Après une description de l'échantillon, les sections suivantes portent successivement sur les représentations de l'école inclusive, la compréhension de la diversité et de la différenciation, les pratiques déclarées et, enfin, le sentiment de compétence et la faisabilité perçue au quotidien.

Une « légère frustration » apparaît après le traitement des données. En effet, la volonté de croiser les profils selon certaines variables n'a pas réellement porté ses fruits. Cela

tient probablement au fait que l'échantillon et le nombre de résultats obtenus ne sont pas suffisamment importants pour répondre à cet objectif de la recherche.

Concernant la structure, les données sont systématiquement décrites et présentées avant d'en donner des interprétations, lorsque cela est pertinent ou possible. La section suivante, le chapitre 4 (discussion des résultats) se concentre sur la synthèse des résultats obtenus et une mise en relation de ces derniers avec la problématique et les questions de recherche.

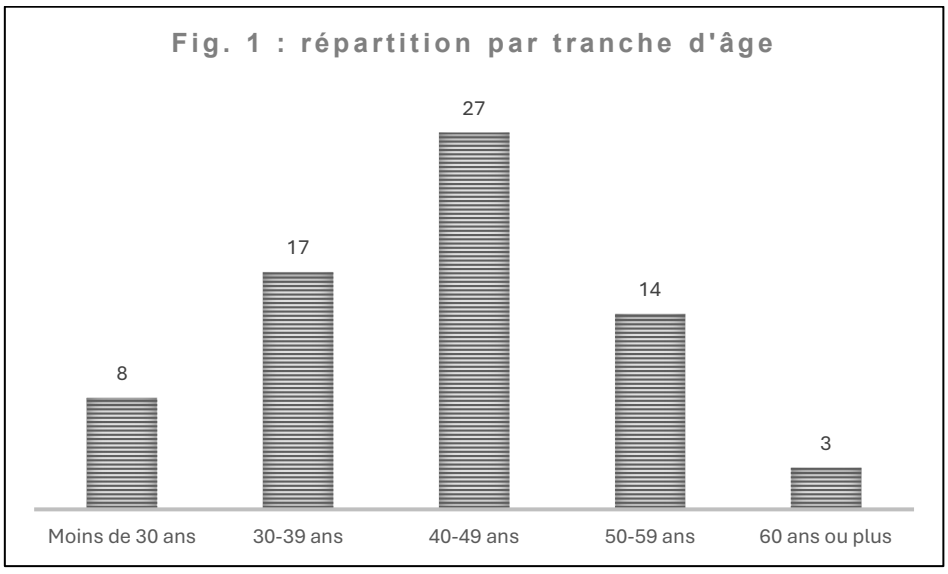
3.1. Présentation générale de l'échantillon

3.1.1. Taille de l'échantillon et taux de réponse

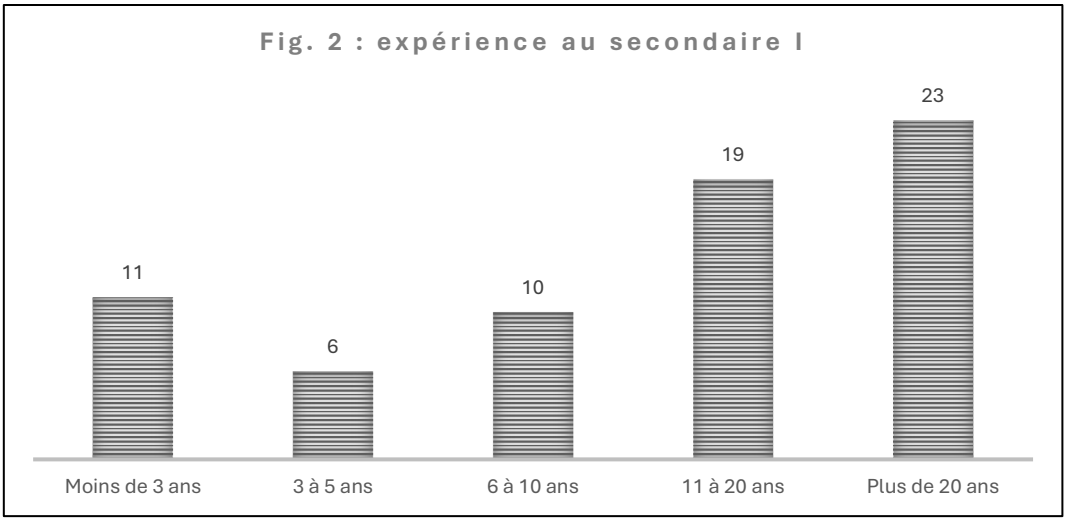
Le questionnaire a recueilli au total 69 réponses complètes. L'ensemble du corps enseignant des deux établissements représente environ 120 personnes, ce qui situe le taux de réponse effectif légèrement au-dessus de la moitié de la population de l'enquête. Dans une perspective exploratoire, telle que définie précédemment, ce volume de réponses permet de dégager des tendances et d'effectuer quelques croisements simples, sans prétendre à une représentativité statistique au sens strict.

3.1.2. Répartition de l'échantillon par âge et années d'expérience

Les répondants se répartissent sur l'ensemble des tranches d'âge proposées (fig.1), avec une forte présence d'enseignants de la quarantaine. Les « moins de 30 ans » et les « 60 ans ou plus » sont les moins représentés dans l'échantillon, tandis que les trentenaires et les cinquantenaires complètent le reste des répondants.

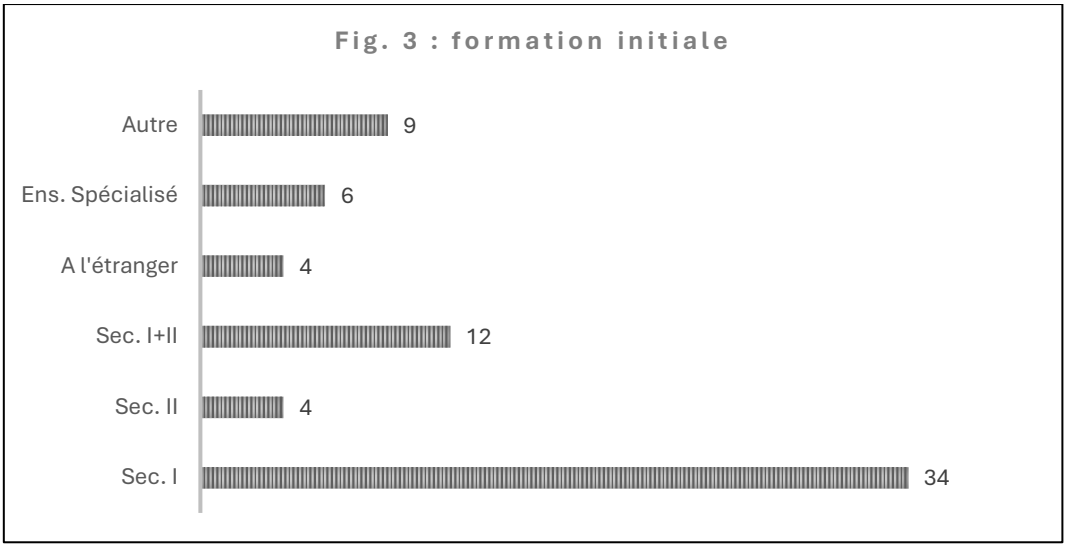


En termes d'ancienneté (fig. 2) dans l'enseignement au secondaire I, une part importante des participants indique plus de 11 ans d'expérience, qu'il s'agisse de la catégorie « 11-20 ans » ou de « plus de 20 ans », tandis qu'une minorité se situe dans les classes d'expérience inférieures (« moins de 3 ans », « 3-5 ans », « 6-10 ans »). L'échantillon est donc composé majoritairement d'enseignants expérimentés, ce qui est important pour l'interprétation des résultats, notamment lorsqu'il sera question de faisabilité ou de charge de travail.



3.1.3. Profil professionnel et formation initiale

Du point de vue de la formation initiale (fig. 3), la plupart des répondants déclarent avoir obtenu un diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I, parfois couplé avec une habilitation pour le degré secondaire II. Quelques enseignants indiquent une formation pédagogique obtenue à l'étranger et reconnue en Suisse, ainsi qu'un petit nombre de profils plus atypiques (« *Autre* »), comme une formation primaire complétée par une spécialisation.

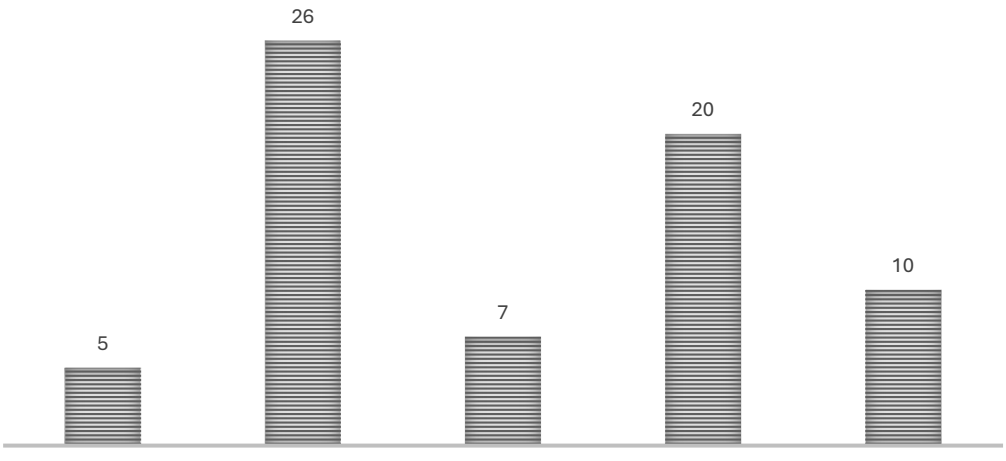


Les années de fin de formation initiale se répartissent plus ou moins équitablement sur l'ensemble des catégories proposées, de « avant 2000 » à « 2020 ou après », avec une légère dominance du « 2020 et après », laissant supposer qu'une certaine partie des trentenaires se situent entre 30 et 35 ans et sont en début de carrière. Les disciplines déclarées sont variées et couvrent l'ensemble de l'offre du secondaire I : la distribution des réponses apparaît globalement cohérente avec le poids de ces disciplines dans l'horaire hebdomadaire, le français et les mathématiques, un peu plus représenté, rassemblant respectivement 25 et 20 répondants (contre 11 pour l'allemand, 12 pour l'anglais et 15 pour l'histoire, par exemple).

La moitié des répondants (48,5%) déclarent enseigner « dans toutes les sections, de manière relativement équilibrée » comme unique catégorie. La seconde catégorie la plus fréquemment mentionnée (34%) est celle des classes EB[1] (avec ou sans soutien), à laquelle se rattachent notamment plusieurs enseignants spécialisés ou équivalents. De nombreux enseignants ont coché plusieurs catégories, ce qui suggère une répartition relativement homogène des affectations, même si l'enseignement en sections EB semble plus importants. Avec la taille de l'échantillon et l'aspect assez « subjectif » de la question, il est important de nuancer cette réponse. Il s'agit peut-être d'un échantillon plus représentatif de ces types de classes et/ou les enseignants semblent accorder plus d'importance à l'enseignement en section EB. Enfin, la plupart des répondants déclarent avoir un taux d'occupation compris entre 80% et 100% et seuls 12% travaillent à moins de 50%.

En excluant les enseignants spécialisés, 33 répondants indiquent avoir suivi au moins une formation en lien avec l'inclusion, les besoins éducatifs particuliers ou la différenciation pédagogique, contre 30 qui déclarent n'en avoir jamais suivi ou ne plus s'en souvenir (fig. 4). Cet équilibre relatif entre enseignants « formés » et « non formés » pourrait être pertinent pour la suite, lorsqu'il s'agira d'examiner s'il y a des liens entre formation, sentiment de compétence et faisabilité de la différenciation. Une limite importante tient toutefois à la manière dont les participants définissent eux-mêmes ce qu'est une formation liée à l'inclusion : certains peuvent, par exemple, considérer un cours de didactique présentant une nouvelle méthode comme relevant déjà de ce domaine, ce qui invite à interpréter ces chiffres avec prudence.

Fig. 4 : formation en lien avec l'inclusion scolaire



[1] Dans le système fribourgeois, les élèves du secondaire I sont répartis en 3 sections : Exigences de Base (EB), Générale (G) et Prégymnasiale (PG). Respectivement, des « moins bons » élèves aux « meilleurs ». Dans les mentalités collectives, les classes EB son celles qui contiennent les élèves dit « à problèmes ». Dans les faits, il s'agit plutôt de la section accueillant les élèves issus de contextes familiaux ou socio-économiques complexes et qui présentent donc des difficultés d'apprentissage.

3.1.4. Résumé et mise en perspective de l'échantillon

Pris ensemble, ces éléments de profil dessinent l'image d'un corps enseignant majoritairement expérimenté, avec un taux d'occupation relativement élevé et réparti sur l'ensemble des sections du secondaire I, avec toutefois une présence plus marquée des enseignants qui prétendent avoir plutôt des classes EB. Ce contexte est important pour comprendre les résultats qui suivent, dans la mesure où les enseignants interrogés sont, pour une large part, confrontés au quotidien à des situations d'hétérogénéité et à des publics pour lesquels les enjeux de différenciation et d'inclusion sont importants.

La répartition des formations initiales et la présence d'un nombre non négligeable de parcours ayant déjà intégré des formations spécifiques à l'inclusion ou à la différenciation (notamment les catégories qui ont terminé leur formation « après 2020 ») laissent penser que le rapport à ces enjeux ne se construit pas uniquement « sur le tas », mais s'ancre aussi, au moins pour une partie des répondants, dans des apports institutionnels ou académiques.

Dans le même temps, l'équilibre quasi parfait entre enseignants déclarant avoir suivi une formation spécifique et ceux qui n'en rapportent pas souligne la coexistence, au sein d'un même établissement, de trajectoires très différentes face aux politiques d'inclusion. Cette diversité de profils – en termes d'âge, d'expérience, de sections, de disciplines et de formation – constitue un arrière-plan essentiel pour interpréter les représentations de l'école inclusive, les pratiques de différenciation et les tensions perçues entre idéal inclusif, conditions de travail et faisabilité au quotidien, qui feront l'objet des sections suivantes.

3.2. Représentation de l'école inclusive et du cadre institutionnel

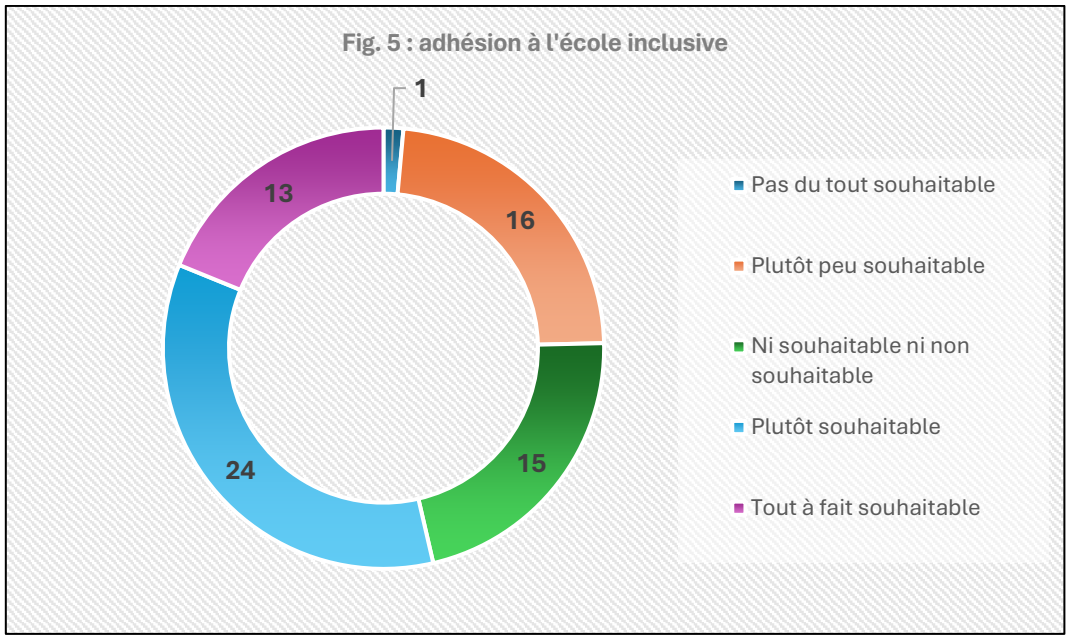
En premier lieu, il est intéressant de s'intéresser « aux chiffres », aux réponses brutes des enseignants, pour avoir un bref aperçu de la représentation et de la nécessité de l'école inclusive en lien avec le cadre institutionnel. Les commentaires (réponses facultatives) seront mobilisés dans un second temps lorsqu'ils sont pertinents pour préciser les données récoltées. En effet, le constat est le suivant :

- Certains enseignants ont répondu par rapport à leur vécu : « l'école inclusive est peu souhaitable, car c'est trop difficile de la mettre en place actuellement ».
- Certains enseignants ont répondu par rapport au principe lui-même, sans prétendre pouvoir mettre en place un enseignement inclusif dans leur quotidien : « l'école inclusive est souhaitable, car l'égalité/équité apparait comme une valeur fondamentale ».

3.2.1. Adhésion au principe d'école inclusive

La question portant sur « l'idée d'école inclusive » met en évidence une adhésion globale plutôt favorable, mais nuancée. Une majorité d'enseignants jugent ce projet « plutôt souhaitable » ou « tout à fait souhaitable », tandis qu'un groupe non négligeable l'évalue comme « plutôt peu souhaitable » (dont une personne « pas du

tout souhaitable »). Enfin, un peu moins d'un quart se positionne de manière neutre (fig. 5). Ces résultats rejoignent les travaux qui montrent que les enseignants adhèrent souvent aux valeurs d'équité et de justice portées par l'école inclusive, tout en exprimant des réserves liées à sa mise en œuvre concrète.



En s'intéressant aux commentaires de certains répondants, on discerne bien cette dualité entre « adhérence » au principe d'inclusion en tant que valeur et sa faisabilité concrète au quotidien. En d'autres termes, certains enseignants ont répondu « peu souhaitable » ou « pas du tout souhaitable », car ils pensent qu'il n'est « pas possible » de proposer un enseignement inclusif, mais l'idée de « l'enseignement pour tous » demeure un horizon idéal, voire utopique. Voici un deux exemples de commentaires :

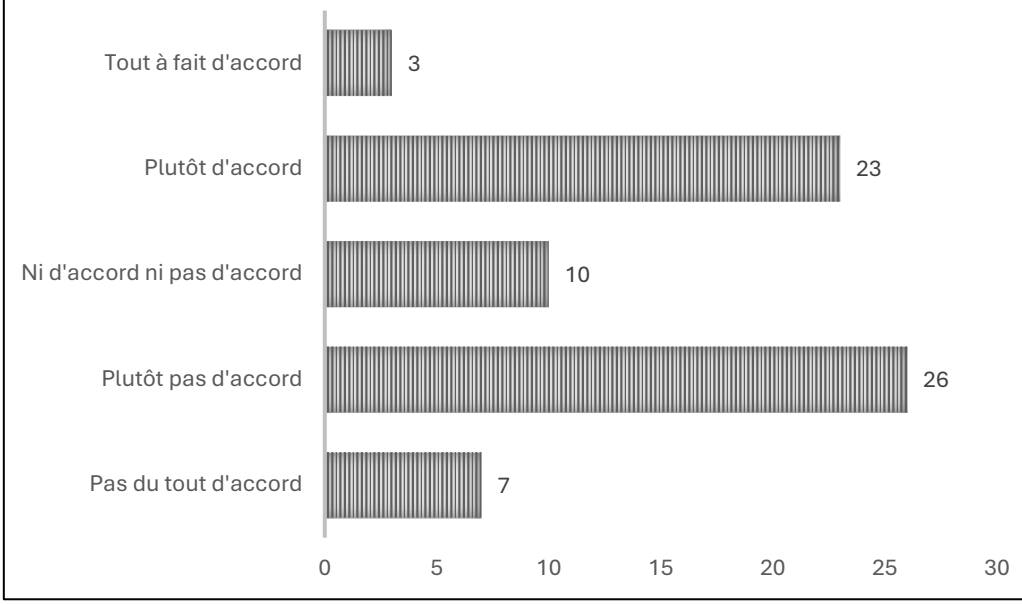
Répondant n°.10 : « Globalement, l'idée d'école inclusive vous semble [plutôt peu souhaitable] »
Commentaire : « Selon moi, le fonctionnement actuel de l'école (sections, niveaux, sélections) complique souvent la mise en place de l'école inclusive. On sépare les élèves très tôt, ce qui crée des groupes et des étiquettes, et rend l'inclusion plus difficile au quotidien. Mais surtout, le vrai problème, c'est le manque de moyens. On nous demande d'être inclusifs, mais sans nous donner les ressources nécessaires. Sans soutien concret, ça devient très compliqué à mettre en place en classe. Si on veut vraiment une école inclusive, il faut un engagement clair des autorités : plus d'enseignants spécialisés, plus d'heures de soutien pour les élèves, plus d'assistants en classe, plus de temps pour collaborer, et des classes moins chargées. Sans ça, l'inclusion reste une intention… mais pas une réalité. »
Répondant n°.59 : « Globalement, l'idée d'école inclusive vous semble [plutôt souhaitable] »
Commentaire : « Sans moyens adaptés (enseignants spécialisés, éducateurs, ergothérapeutes, logopédiste, psychologues scolaires, etc...) cela ne peut pas se faire. Si on veut une écoles inclusive, il faut lui en donner les moyens financiers. Sinon l'inclusion de certains peut retarder la cadence générale d'apprentissage des autres élèves. »

Ces deux commentaires sont assez représentatifs des réponses obtenues : l'idée d'inclusion (donc les valeurs qui y sont liées) est majoritairement acceptée, mais sa faisabilité est, aussi majoritairement, remise en doute.

3.2.2. Compatibilité perçue entre le système des filières et l'inclusion

Interrogés sur la compatibilité entre le système des filières (PG, G, EB, EB-soutien[2]) et l'école inclusive, les enseignants expriment des doutes (fig. 6). Une proportion non négligeable, près de la moitié (33/69), estiment que les deux systèmes sont peu ou pas compatibles, tandis que 26 répondants pensent le contraire. On peut ajouter à cela le fait que 10 enseignants n'arrivent pas se positionner sur la question. Par ailleurs, on peut noter qu'il y a une certaine corrélation, ou des tendances similaires, entre « l'adhésion au principe d'inclusivité » et la compatibilité analysée ici : la répartition « pour/contre/neutre » est très proche.

Fig. 6 : compatibilité entre inclusion et sections

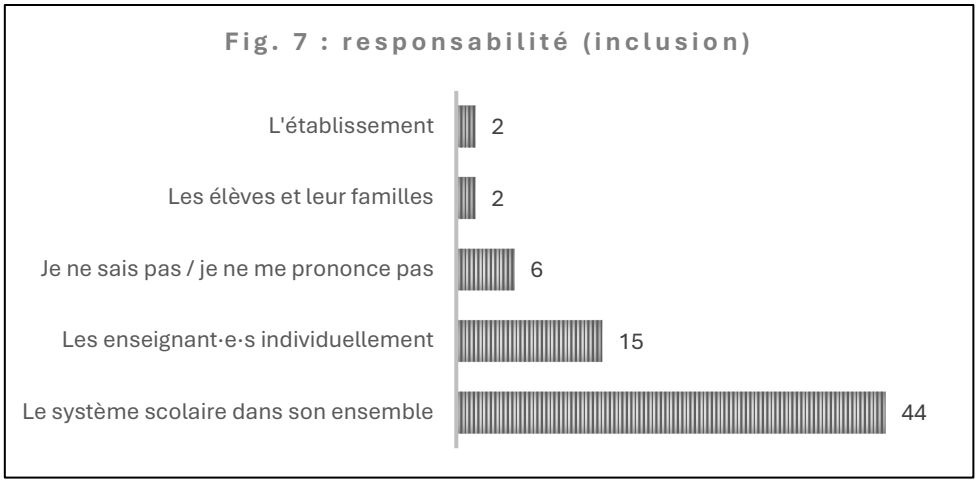


Ce résultat fait écho aux analyses du cadre théorique qui soulignent des tensions entre logiques de tri/sélection et horizon « d'école pour tous ». Il suggère que, pour une partie des enseignants, la structure même du secondaire I (ici, fribourgeois) est perçue comme un obstacle à une mise en œuvre cohérente de l'inclusion. C'est ce qu'on observe d'ailleurs dans les commentaires présentés en amont (section 3.2.1). La même logique demeure : « L'école inclusive, c'est très bien, mais **« les autres »** (système de tri, institution, politique etc.) nous empêchent de proposer un enseignement inclusif ». Constat intéressant qu'il faudra mettre en relation avec le sentiment de compétence des enseignants.

3.2.3. Responsabilité principale en matière d'inclusion

Lorsqu'il s'agit de désigner l'acteur, ou les institutions, sur lequel repose principalement la responsabilité de l'inclusion, les avis semblent assez unanimes : c'est « le système scolaire dans son ensemble » (fig. 7).

[2] Certaines classes de section EB sont appelées « EB-soutien ». Ce sont des classes dont l'effectif est composé d'élèves très hétérogènes avec des grandes difficultés (apprentissage, éducation, etc.)

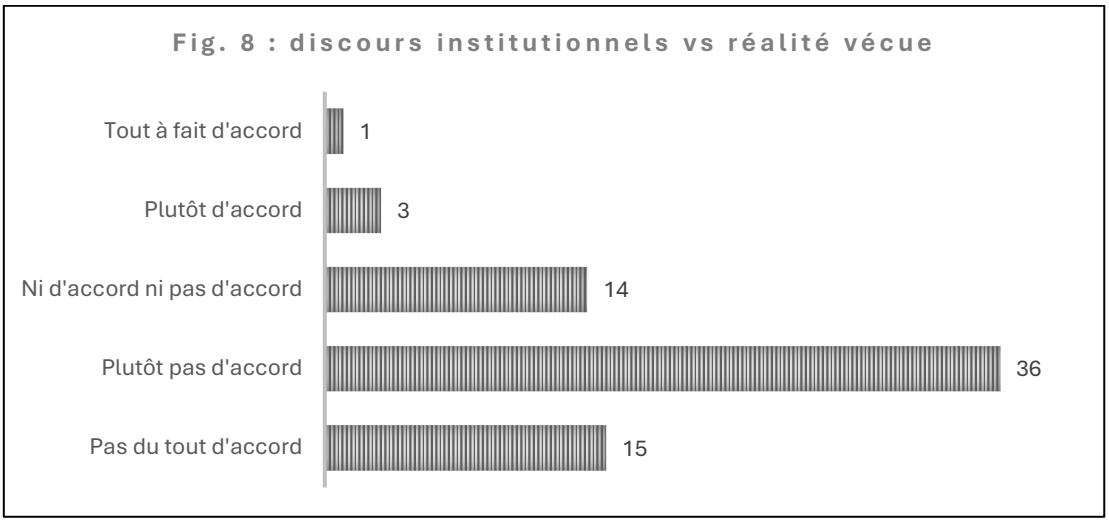


Notons qu'en seconde place, ce sont les enseignants eux-mêmes qui se présentent comme responsables directs de la mise en place de l'inclusion. En d'autres mots, environ $^1/_5$ des répondants suggère que la qualité de l'enseignement est le principal facteur/obstacle déterminant la faisabilité de l'inclusion scolaire.

Cela traduit une tension entre une vision systémique de l'inclusion, qui met en avant les choix structurels et institutionnels, et une conception plus individualisée qui renvoie la responsabilité à chaque enseignant dans sa classe. Ces résultats confirment que, dans l'esprit de nombreux répondants, les enjeux de l'école inclusive dépassent largement la seule dimension pédagogique pour toucher l'architecture du système éducatif ; sans toutefois négliger la part de l'enseignement.

3.2.4. Cohérence entre discours institutionnels et réalité vécue

La question (Q13) portant sur la cohérence perçue entre les prescriptions institutionnelles (textes officiels, discours, formations) et la réalité quotidienne dans l'établissement (fig. 8) met en évidence un décalage significatif. En « simplifiant » ces résultats, on constate que le ¾ des enseignants interrogés se sentent « abandonnés » par l'institution dans leur mission inclusive. Le quart restant n'est pas d'avis contraire : la plupart sont « neutres », ne sachant pas réellement se positionner par rapport à cette question.



Dans les faits, ce sentiment de décalage rejoint les analyses qui soulignent le risque d'un « idéal inclusif » porté par les textes, mais difficile à traduire dans un contexte marqué par des contraintes fortes issues du vécu dans les classes (temps, moyens, structure, etc.). Il constitue un élément intéressant pour comprendre les éventuelles tensions ressenties par les enseignants dans les sections suivantes.

À ce stade, en croisant les données selon les profils, aucune tendance nette ne sort encore du lot. Notons simplement que 3 des 4 répondants qui pensent que les discours institutionnels sont cohérents avec la réalité vécue sont des enseignants de « français langue étrangère (FLE) », habitués à travailler en classe d'accueil.

3.2.5. Commentaires facultatifs : résumé et mise en perspective de la représentation de l'école inclusive

Certains commentaires ont déjà été pris en compte pour préciser les réponses obtenues. Il s'agit ici d'en faire un bref résumé qui permettent de mettre en perspective et de préciser les analyses préétablies dans une synthèse intermédiaire.

Les réponses à la question ouverte, invitant à préciser en quoi le fonctionnement actuel de l'école facilite ou complique l'inclusion, permettent de dégager 3 facteurs de complexité principaux :

- **Le manque de moyens** (humains et temporels) est fréquemment mentionné : absence ou insuffisance de co-enseignement, présence limitée des enseignants spécialisés, effectifs élevés, manque de temps de concertation.
- **L'organisation des filières et des sections** est souvent citée comme facteur de complexification, soit parce qu'elle crée des « étiquettes » difficiles à dépasser, soit parce qu'elle concentre de nombreux élèves à besoins particuliers dans certaines classes, augmentant fortement la charge de travail.
- Plusieurs enseignants évoquent **la tension entre exigences curriculaires et inclusion**, en soulignant la difficulté de maintenir les attentes du plan d'études tout en multipliant les aménagements pour une partie de la classe.

Aussi, si on écarte les difficultés déclarées, certains enseignants mettent en avant des éléments perçus comme facilitateurs, tels que le co-enseignement (lorsqu'il est bien coordonné), la collaboration et/ou le soutien de la direction.

Dans l'ensemble, les résultats de cette section suggèrent que les enseignants interrogés adhèrent majoritairement aux valeurs portées par le projet d'école inclusive, mais qu'ils en questionnent fortement la faisabilité dans le cadre structurel actuel du secondaire I. L'architecture en filières, le manque perçu de moyens et le décalage entre les discours institutionnels et la réalité des classes apparaissent comme des obstacles majeurs à une mise en œuvre cohérente de l'inclusion.

Les croisements entre les différents items de la présente section – globalement, l'idée de l'école inclusive – et quelques variables de profil (âge, années d'expérience, formations spécifiques) ne laissent pas apparaître de tendance nette. Dans l'ensemble de l'échantillon, les réponses favorables et défavorables restent peu nombreuses et

se distribuent dans toutes les tranches d'âge et d'ancienneté, tandis que la position « neutre » domine largement. De même, les enseignants ayant suivi au moins une formation spécifique en lien avec l'inclusion ou la différenciation ne se distinguent pas clairement des autres en termes d'adhésion de principe, ce qui suggère que les réserves exprimées relèvent moins de caractéristiques individuelles que du contexte structurel et des conditions de mise en œuvre.

Cette première mise en évidence des tensions structurelles et institutionnelles fournit un arrière-plan important pour la suite des analyses où il s'agira d'examiner plus finement la manière dont les enseignants comprennent la diversité des élèves et la différenciation pédagogique, puis la façon dont ils tentent de composer avec ces contraintes dans leurs pratiques quotidiennes.

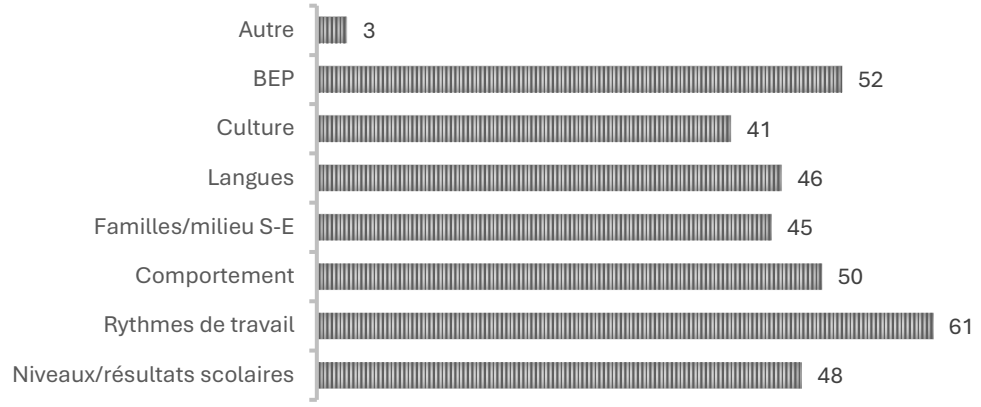
3.3. Compréhension de la diversité des élèves et de l'école inclusive

Cette section examine la manière dont les enseignants interrogés comprennent la diversité des élèves, l'hétérogénéité des classes et le projet d'école inclusive, au-delà de l'adhésion de principe déjà mise en évidence dans la section 3.2. Elle permet de voir dans quelle mesure la diversité est envisagée comme un phénomène large, touchant l'ensemble des profils des apprenants, ou surtout ramenée aux seuls élèves avec des besoins éducatifs particuliers, ce qui a des implications directes sur la place assignée à l'inclusion et à la différenciation dans les pratiques quotidiennes et sur l'interprétation des résultats précédents.

3.3.1. Diversité des profils d'élèves et hétérogénéité

Lorsqu'on les interroge sur les éléments qu'ils associent spontanément à la diversité des élèves dans leurs classes (fig. 9), la plupart des enseignants cochent plusieurs facteurs à la fois, ce qui suggère une vision relativement riche de l'hétérogénéité. Toutefois, deux dimensions semblent se « distinguer » : les différences de rythmes de travail et les élève à besoins éducatifs particuliers. Bien qu'elle ne soit pas significative par rapport aux autres critères, cette légère surreprésentation peut laisser penser que ce sont les difficultés les plus « rencontrées » ou « remarquées » par les répondants dans leur quotidien.

Fig. 9 : diversité des profils perçus des élèves



En revanche, si l'on s'intéresse uniquement aux réponses ouvertes (26 entrées), la tendance s'inverse pour s'intéresser davantage au profil « personnel/privé » de l'élève. La quasi-totalité des commentaires parle de « problème d'éducation », de « compétences psycho-sociales », de « santé physique », de « niveaux socio-économiques », de « familles » etc. Ajoutons également que la motivation intrinsèque des élèves est aussi souvent citée par les enseignants. Pour certains, la diversité ne s'exprime pas directement en termes de capacités, niveaux ou rythmes scolaires, mais en premier lieu selon le « degré de motivation » de l'élève.

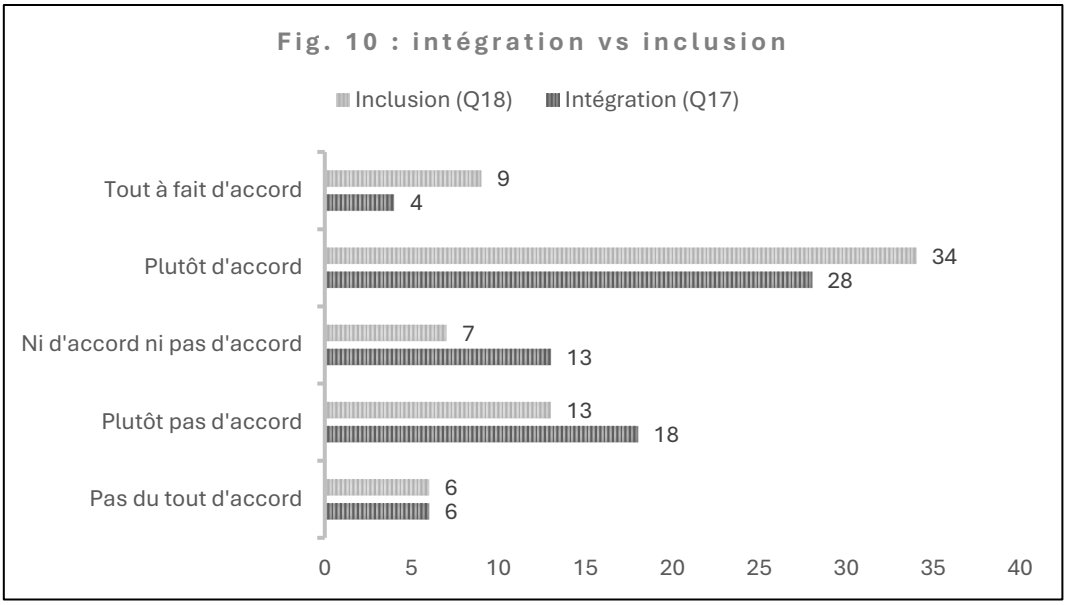
En investissant plus en détails ces témoignages, il s'avère que les enseignants établissent un lien clair : le parcours de vie de l'élève détermine/influence ses capacités et son niveau scolaires. Les répondants semblent d'ailleurs mettre en avant la complexité à gérer cette diversité dans une classe, confirmant les première analyses de la section 3.2.

En revanche, lorsqu'il s'agit de définir une classe hétérogène (Q16), il y a un net clivage : 28 répondants mettent l'accent sur les « différences de niveaux scolaires » et 27 penchent pour les « différences de profils d'élèves (parcours, comportement, intérêts, langues, etc.) ». La contrainte imposée, « une seule réponse », limite toutefois l'interprétation de ces données. En se référant aux analyses précédentes, les répondants semblent s'accorder sur le fait qu'il y a de grandes différences de « performances scolaires », certains mettant l'accent sur la « réalité enseignante vécue », les « niveaux » au sein de la classe, et d'autres plus amont, sur la « réalité de l'élève », donc son parcours de vie.

C'est du moins ce que laissent penser les différents constats établis : les enseignants ont conscience que la diversité des élèves est grande et que cela se traduit par une grande différence de niveaux scolaires. Cette mise en évidence des « niveaux scolaires » confirme que l'hétérogénéité est d'abord pensée comme un écart de performance ou de maîtrise des contenus, ce qui rejoint en partie les analyses du cadre théorique sur le poids des logiques de tri et de sélection dans la représentation de la réussite.

3.3.2. Intégration et inclusion

La distinction entre une conception intégrative centrée sur les élèves à besoins éducatifs particuliers et une conception plus large de l'inclusion est, encore une fois, plutôt floue. En s'intéressant aux questions Q17 (« l'inclusion concerne surtout les élèves BEP ») et Q18 (« l'inclusion concerne tous les élèves »), une nette contradiction apparaît (fig. 10) : intégration et inclusion semblent être largement confondus.



On observe ainsi une tension entre deux compréhensions co-existantes. D'un côté, plusieurs enseignants associent explicitement l'inclusion à la présence d'élèves avec des mesures MAO ou MAR (donc les élèves BEP), en décrivant leurs classes comme marquées par la cohabitation d'élèves « classiques » et d'élèves bénéficiant de dispositifs d'aide, des témoignages révélant un « mélange entre les élèves EPAA (classe d'accueil) et les élèves MAO ou MAR » qui complexifie leur travail ; une vision de l'inclusion s'approchant de l'intégration en quelque sorte. De l'autre, certains répondants reprennent presque mot pour mot la perspective d'une école « pour tous », en insistant sur la diversité des parcours, des langues, des situations familiales et des motivations, sans réduire l'inclusion aux seuls BEP.

Globalement, les résultats suggèrent que le projet d'école inclusive n'est pas perçu de manière uniforme : pour une partie des enseignants, il renvoie à une transformation de l'école pour l'ensemble des élèves, conformément aux textes internationaux, tandis que pour d'autres il demeure surtout lié aux dispositifs d'intégration des élèves BEP ou « dysfonctionnant » dans un cadre structurel largement inchangé.

Cette ambivalence est intéressante, mais elle invite à une certaine prudence. En effet, il n'est pas possible de faire un classement net entre les répondants qui perçoivent l'inclusion en tant que telle ou en tant qu'intégration des élèves BEP. En s'intéressant aux réponses individuelles, de nombreux enseignants ont répondu « plutôt d'accord » aux deux questions, suggérant encore une fois une incompréhension de ces concepts, plus qu'une adhésion claire à une vision intégrative ou non de l'école inclusive.

3.3.3. Commentaires facultatifs : affinement et mise en perspective des résultats

Les réponses aux questions ouvertes (Q19) ont déjà été mobilisées dans la section 3.3.1., mais une analyse plus détaillée permet d'affiner, de nuancer et de préciser les constats établis.

Un premier groupe de réponses insiste principalement sur des dimensions individuelles liées au rapport au savoir et à la motivation : certains enseignants évoquent des élèves « très à l'aise » et d'autres « avec beaucoup de difficultés », des « rythmes d'apprentissage très variés » ou encore des écarts marqués dans l'investissement personnel, en reliant ces différences à des trajectoires familiales contrastées. Ce type de discours rejoint la description de la diversité proposée par Caron (2022), en termes de personnes, de capacités cognitives, de méthodes de travail et de rapport au savoir, même si les répondants n'utilisent pas explicitement ce vocabulaire.

Un second ensemble de réponses met davantage l'accent sur les dimensions socio-économiques et culturelles. Plusieurs enseignants mentionnent, par exemple, des contextes familiaux « instables et insécures », une « absence de soutien » ou un « manque de dialogue » avec certaines familles, en soulignant l'impact de ces facteurs sur la possibilité de mettre en place des mesures d'aide et de faire sens des apprentissages pour les élèves concernés. D'autres rappellent la présence d'élèves allophones ou issus de milieux très éloignés des codes scolaires, pour lesquels les exigences de l'école peuvent apparaître particulièrement déroutantes.

Enfin, quelques commentaires font explicitement le lien entre diversité et reproduction sociale. Un enseignant d'éducation physique note ainsi que, dans ses classes, la différence ne se situe pas seulement dans les capacités physiques, mais aussi dans l'habitude ou non de pratiquer des activités extrascolaires et dans la manière d'investir les apprentissages, ce qu'il interprète comme un indice de la « problématique de reproduction sociale ». Cette observation fait directement écho aux analyses de Meuret et Morlaix (2006) ou de Hofstetter (2022) sur le rôle du système scolaire dans la reconduction des inégalités.

Pris ensemble, ces éléments montrent que, si la diversité est d'abord pensée en termes de niveaux et de rythme, une partie non négligeable du corps enseignant identifie également des enjeux de « justice sociale », de conditions de vie et d'accès aux ressources culturelles. Toutefois, ces dimensions structurelles restent souvent en arrière-plan des réponses, comme un contexte qui complique la mise en œuvre de l'inclusion, plutôt qu'un objet explicite de transformation scolaire. On retrouve ici, à l'échelle des représentations enseignantes, la tension déjà évoquée entre un idéal d'école pour tous et un système qui continue à fonctionner sur des logiques de tri et de maintien des hiérarchies.

3.3.4. Synthèse intermédiaire

Cette première exploration de la manière dont les enseignants comprennent la diversité des élèves et l'école inclusive met en lumière plusieurs éléments structurants. D'une part, la diversité est plutôt définie à partir des écarts de niveau scolaire et de rythme, ce qui contribue à centrer les préoccupations sur la gestion pédagogique de l'hétérogénéité plutôt que sur les transformations structurelles de l'école. D'autre part, l'inclusion oscille, dans les représentations, entre un projet global d'adaptation de

l'enseignement à tous les élèves et une extension des dispositifs d'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui renforce l'impression d'un idéal lointain ou difficilement atteignable dans le cadre actuel.

Les réponses ouvertes montrent néanmoins que plusieurs enseignants saisissent la diversité dans une perspective plus large, en intégrant des dimensions socio-économiques, culturelles et biographiques, et en interrogeant les effets des structures de filières sur la constitution des groupes-classes. Toutefois, ces préoccupations restent largement formulées en termes de contraintes (manque de moyens, concentration d'élèves en difficulté, pression du programme) plutôt qu'en termes de leviers de transformation, ce qui préfigure les tensions qui apparaîtront dans l'analyse des pratiques déclarées de différenciation et du sentiment de faisabilité au quotidien.

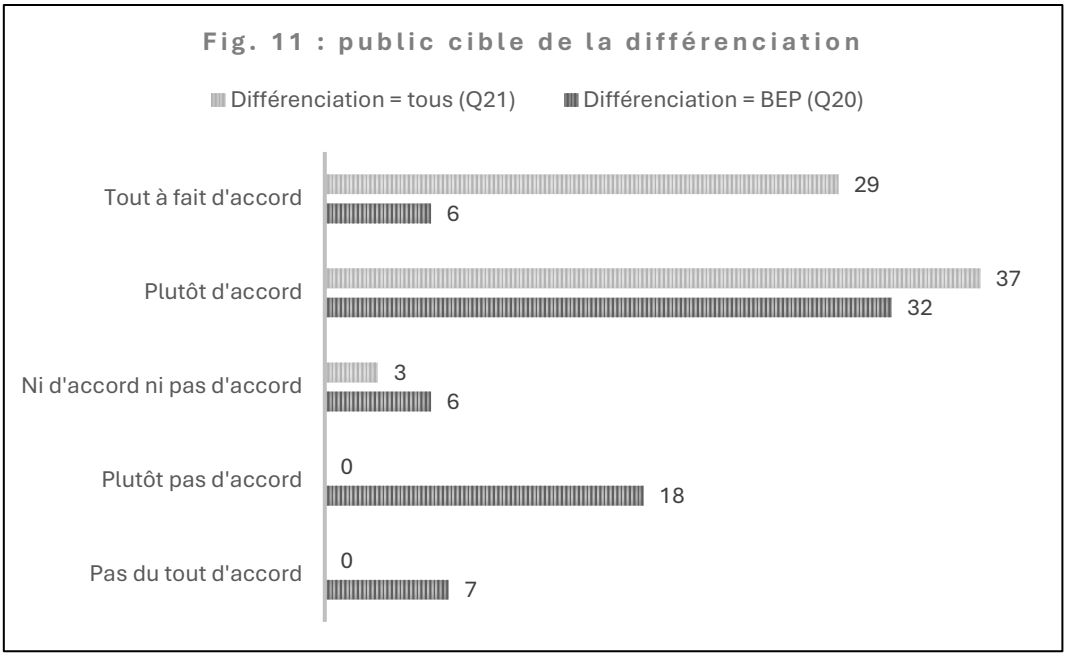
3.4. La différenciation pédagogique : compréhensions et pratiques déclarées

Cette section s'intéresse à la manière dont les enseignants interrogés définissent la différenciation pédagogique, au statut qu'ils lui accordent dans le cadre de l'école inclusive et aux pratiques qu'ils déclarent mettre en œuvre au quotidien. Elle permet de mettre en regard la place accordée à la différenciation dans les discours institutionnels avec la réalité, plus nuancée, des représentations et des gestes professionnels rapportés par les répondants.

Étant définie comme « LA » réponse pour la mise en place d'une école inclusive, cette section permet de préciser, dans une certaine mesure, les différents constats établis sur l'inclusion. Ajoutons qu'analyser la différenciation, c'est mettre l'accent sur les pratiques quotidiennes, le vécu et le ressenti des enseignants.

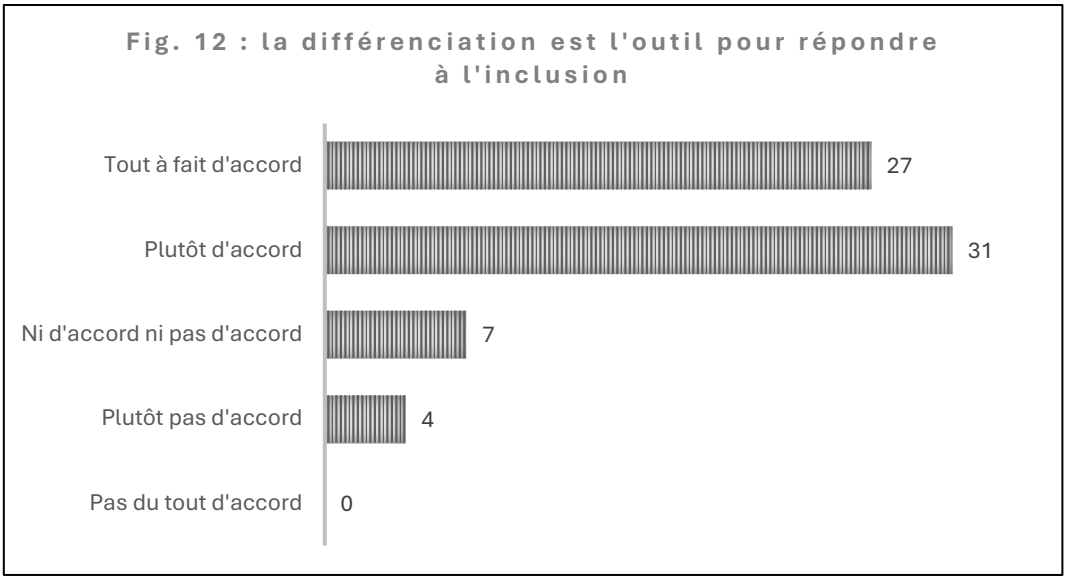
3.4.1. S'adapter pour les uns ou s'organiser pour tous ?

Les questions Q20 et Q21 invitent les enseignants à se positionner entre deux formulations de la différenciation : l'une centrée sur l'adaptation de l'enseignement pour les élèves rencontrant des difficultés particulières et l'autre sur l'organisation de l'enseignement pour mieux prendre en compte la diversité de l'ensemble de la classe. Globalement, les réponses se répartissent de manière assez contrastée (fig. 11) : si une partie des enseignants se montre plutôt d'accord avec l'idée que la différenciation consiste « principalement à adapter l'enseignement pour les élèves qui rencontrent des difficultés particulières », tous et toutes adhèrent à la définition plus large (avec uniquement 3 « neutre »), orientée vers la diversité globale des élèves.



On retrouve ici, en filigrane, la tension déjà observée à propos de l'école inclusive entre une logique d'aide ciblée et une logique de transformation plus générale du cadre pédagogique. Plusieurs réponses ouvertes suggèrent que ces deux perspectives coexistent souvent chez un même enseignant : certains décrivent la différenciation comme le fait de « maintenir le même objectif d'apprentissage pour tous, mais en utilisant différents moyens et canaux de compréhension », tout en précisant qu'ils « adaptent totalement la manière d'y arriver » pour les élèves qui présentent de très grandes difficultés. D'autres mettent en avant l'idée de proposer « des tâches avec différents degrés de difficulté, des aides pour certains et des défis pour d'autres », ce qui renvoie davantage à une organisation globale de la séquence qu'à des ajustements réservés à quelques profils.

Cette ambivalence se retrouve dans la manière dont les enseignants articulent différenciation et école inclusive (fig. 12). Une large majorité se déclare plutôt ou tout à fait d'accord avec l'énoncé selon lequel la différenciation est un élément essentiel pour mettre en œuvre l'école inclusive au secondaire I. Dans les commentaires, plusieurs répondants insistent sur le fait que la différenciation « passe par les consignes, les exercices, les activités, les évaluations, la manière de s'adresser aux élèves » et qu'elle suppose de « viser une certaine universalité », de façon à s'adresser à la fois aux élèves avec mesures d'aide et aux autres. D'autres, en particulier parmi les enseignants spécialisés, décrivent la différenciation comme un travail « au cas par cas », en lien étroit avec les projets d'aide (MAO, MAR), ce qui ramène la pratique du côté d'une prise en charge individualisée plutôt que d'une reconfiguration de l'enseignement pour la classe entière.



Pris ensemble, ces éléments montrent que les enseignants partagent une représentation globalement cohérente avec la définition proposée dans le cadre théorique, en ce sens qu'ils évoquent fréquemment la diversité des profils et l'idée de voies d'apprentissage différentes pour des objectifs communs. Toutefois, la différenciation reste, pour une partie non négligeable du panel, étroitement associée à l'accompagnement des élèves en difficulté ou bénéficiant de mesures spécifiques, ce qui risque de limiter sa portée comme outil central d'une école véritablement inclusive.

3.4.2. Une démarche jugée essentielle, mais très coûteuse

La question Q23 interroge directement le caractère exigeant de la différenciation en termes de temps et d'énergie. Une majorité nette des répondants (85%) se dit plutôt ou tout à fait d'accord avec l'énoncé selon lequel la différenciation est une démarche très exigeante, tandis que les réponses de type neutre ou en désaccord restent très minoritaires (15%). Ce consensus relatif sur la lourdeur de la démarche contraste avec l'adhésion forte à son importance pour l'inclusion et met déjà en évidence une première tension entre idéal pédagogique et faisabilité quotidienne.

Les réponses ouvertes illustrent cette tension de manière très concrète. Plusieurs enseignants soulignent que la différenciation « demande beaucoup d'énergie » et qu'il est « difficile de la mettre en place de manière optimale, notamment par manque de temps et de ressources ». D'autres insistent sur le fait que, face à des classes nombreuses et très hétérogènes, « viser l'universalité » des adaptations est plus réaliste que de développer des dispositifs spécifiques pour chaque élève ou chaque groupe, tout en reconnaissant qu'une telle ambition reste difficilement tenable dans le cadre du programme actuel.

Certains commentaires vont jusqu'à remettre partiellement en question la possibilité même de différencier à grande échelle dans les conditions actuelles. Une enseignante évoque ainsi le fait que, avec « autant d'élèves de différentes capacités, MAO, MAR et autres dans une même classe », la différenciation ciblée ne lui paraît « pas possible », ce qui la conduit à privilégier un travail sur les supports et les consignes en

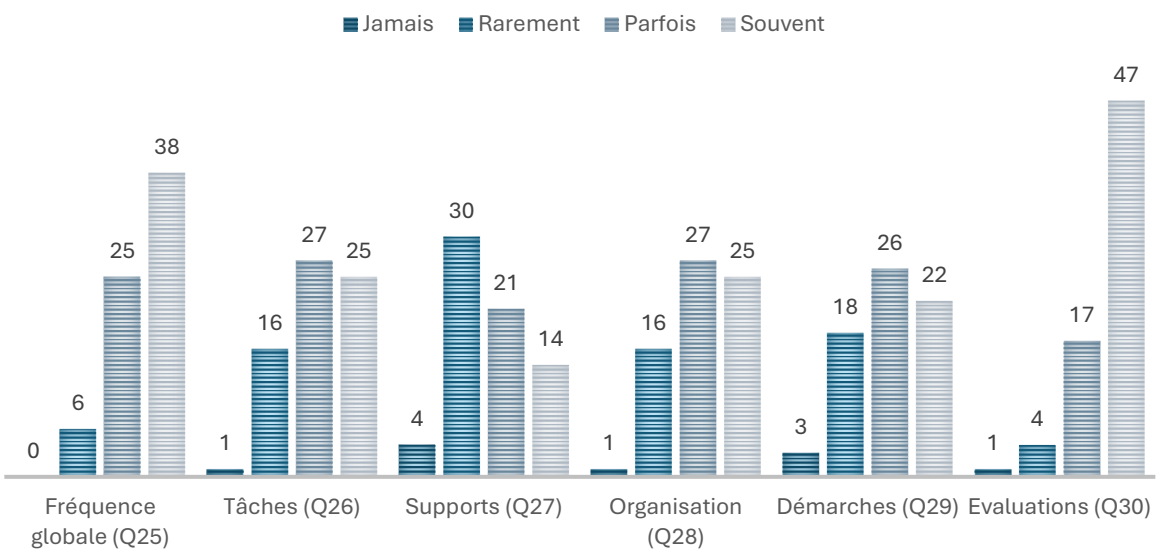
direction de tout le groupe, plutôt que des adaptations très individualisées. D'autres mettent en avant la nécessité de « cibler le plus important à atteindre pour les élèves en difficulté et nourrir les plus rapides avec des activités motivantes », en assumant une forme de compromis entre idéal inclusif et contraintes de temps.

Ces éléments rejoignent les constats de Bergeron et al. (2021) sur la distance entre l'idéal prescrit et les conditions de mise en œuvre, ainsi que sur le risque d'épuisement associé à la multiplication des attentes envers les enseignants. Dans les représentations recueillies, la différenciation apparaît à la fois comme un levier incontournable de l'école inclusive et comme une source importante de surcharge, ce qui contribue à alimenter le sentiment d'un projet inclusif souhaitable en théorie, mais difficilement tenable sans ajustements structurels et/ou institutionnels.

3.4.3. Fréquence et types de pratiques déclarées

La troisième série d'items porte sur la fréquence de la différenciation et sur les formes concrètes qu'elle prend dans les pratiques déclarées (fig. 13). Interrogés sur la fréquence générale de mise en place de dispositifs de différenciation, une majorité d'enseignants indiquent le faire « souvent » ou « parfois », tandis que les réponses « rarement » ou « jamais » restent marginales. En d'autres termes, la plupart des répondants estiment recourir à la différenciation au moins de manière ponctuelle, ce qui confirme qu'il ne s'agit pas d'une démarche totalement extérieure à leur quotidien.

Fig. 13 : pratiques de différenciation déclarées



On note un léger décalage entre la fréquence à laquelle les enseignants déclarent différencier et les différents « types de différenciation » qu'ils affirment mettre en place : le « parfois » surpassant légèrement le « souvent ». Cependant, il faut nuancer cette observation, car la majorité des réponses se situent dans les catégories « parfois » et « souvent », indiquant une certaine cohérence avec la question 25. Deux pratiques de différenciations montrent toutefois des tendances différentes : l'utilisation

de différents supports pour répondre à un même objectif pédagogique (Q27) et l'adaptation des évaluations (Q30).

Dans le premier cas, une majorité affirment mettre « rarement » en place une différenciation des supports, laissant supposer qu'il s'agit d'une méthode moins sollicitée par les répondants. Dans une certaine mesure, ce résultat illustre l'importance accordée par les enseignants à la conception de leurs différentes séquences. Préparer des dossiers et/ou des documents pour atteindre les objectifs pédagogiques relèvent des tâches les plus complexes et chronophages du métier d'enseignant : une planification sur le temps long avec une recherche des meilleures ressources à mobiliser. Peut-être se concentrent-ils alors plutôt sur d'autres voies de différenciation.

Dans le second cas, la question de l'adaptation des évaluations, une nette majorité (68%) déclarent le faire « souvent », 25% « parfois » et uniquement 5/69 répondants se situent dans les deux dernières catégories. À la lecture de ces données, on pourrait penser que la différenciation des évaluations est une pratique commune dans l'échantillon interrogée. Il convient cependant de (re)contextualiser cette première interprétation. Partageant la même réalité institutionnelle que les répondants, la question de l'adaptation des évaluations – du moins pour une partie des répondants – n'entre pas directement dans la définition d'une pratique **volontaire** de différenciation. En effet, nous avons des directives claires concernant certains élèves, généralement avec des besoins éducatifs particuliers, qui ont droit (légalement) à des évaluations adaptées à leurs difficultés identifiées ou diagnostiquées. En d'autres termes, cette pratique déclarée de différenciation sur les évaluations s'insère plus directement dans une logique d'école intégrative que d'une école inclusive.

Les exemples concrets fournis à la question ouverte précisent davantage ces déclarations. Plusieurs enseignants mentionnent, par exemple, des évaluations en mathématiques avec « trois versions différentes sur un même domaine, avec adaptation des objectifs, de la longueur, de l'outil (ordinateur, calculatrice) ou de la lecture de consigne », ou encore la possibilité, en langue, d'utiliser un cahier de théorie ou des supports préparés en amont pour certains élèves en situation de handicap. D'autres décrivent des dispositifs d'ateliers ou de feuilles de route où chaque élève dispose d'un « programme personnalisé », des activités obligatoires et des tâches optionnelles permettant d'ajuster le niveau de difficulté, ou encore des aménagements comme la possibilité d'être évalué à l'oral plutôt que par écrit pour certains élèves.

On trouve également des pratiques qui relèvent davantage d'une logique d'enseignement « pour tous », comme l'octroi de temps supplémentaire à l'ensemble de la classe plutôt qu'aux seuls élèves bénéficiant officiellement de mesures d'aide, ou la mise à disposition de supports plus visuels. À l'inverse, quelques réponses présentent une conception plus « restreinte » de la différenciation, en la réduisant par exemple au fait de « rajouter des exercices pour les élèves rapides », en partant du

principe que les sections doivent, à elles seules, « suffire à la différenciation pour les élèves en difficulté ».

Au vu de ces résultats, on peut dégager deux constats principaux. D'une part, la différenciation ne se limite pas, dans les pratiques déclarées, à des aménagements pour les seuls élèves BEP : de nombreux dispositifs décrits s'adressent à des groupes plus larges, voire à l'ensemble de la classe, et mobilisent plusieurs dimensions (supports, tâches, organisation, évaluations) en cohérence avec la définition proposée dans le cadre théorique. D'autre part, l'ampleur et la systématicité de ces pratiques restent très variables : certains enseignants, notamment spécialisés ou fortement engagés dans des dispositifs de co-enseignement, décrivent une différenciation très structurée et récurrente, tandis que d'autres se limitent à quelques ajustements ponctuels, en lien explicite avec les contraintes de temps, d'effectifs et de pression curriculaire.

3.4.4. Synthèse intermédiaire

Les résultats relatifs à la différenciation pédagogique mettent d'abord en évidence une représentation globalement alignée avec le cadre théorique, mais traversée par une tension structurante. D'un côté, les enseignants adhèrent massivement à une définition large de la différenciation comme organisation de l'enseignement pour mieux prendre en compte la diversité des élèves et la considèrent comme un élément essentiel du projet d'école inclusive. De l'autre, une part non négligeable continue de l'associer prioritairement à des adaptations ciblées pour les élèves en difficulté ou bénéficiant de mesures d'aide spécifiques, ce qui l'ancre davantage dans une logique réparatrice et intégrative que dans une transformation globale de l'enseignement pour tous.

Sur le plan des pratiques déclarées, la plupart des enseignants affirment recourir « souvent » ou « parfois » à des dispositifs de différenciation, en mobilisant divers leviers : variation des tâches et des consignes, aménagement du temps, organisation de la classe, adaptations d'évaluation, dispositifs en ateliers, etc. Toutefois, l'ampleur et la systématicité de ces démarches restent très variables : certains décrivent des dispositifs structurés et récurrents, parfois soutenus par du co-enseignement ou par l'enseignement spécialisé, tandis que d'autres se limitent à quelques ajustements ponctuels, par exemple en ajoutant des exercices pour les élèves rapides ou en appliquant les compensations prévues pour les élèves BEP.

Enfin, l'ensemble de ces éléments est traversé par un constat récurrent : la différenciation est perçue comme une démarche à la fois indispensable et très coûteuse. Une large majorité des répondants disent la juger « très exigeante en temps et en énergie », ce qui rejoint les tensions déjà mises en évidence dans la littérature (Bergeron et al., 2021) entre idéal prescrit et conditions d'exercice, ainsi que le risque d'épuisement face à la multiplication des attentes institutionnelles. L'analyse de la section suivante, consacrée au sentiment de compétence, aux ressources disponibles et à la faisabilité perçue, permettra de préciser dans quelle mesure ces représentations

et ces pratiques alimentent un sentiment de surcharge ou, au contraire, un certain pouvoir d'agir chez les enseignants confrontés au projet d'école inclusive.

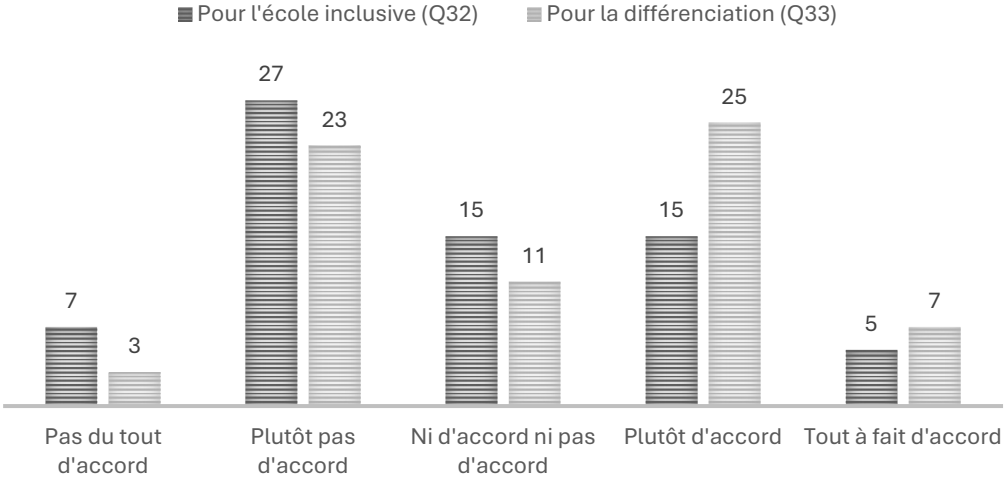
3.5. Sentiment de compétence, ressources disponibles et faisabilité perçue

Cette dernière section de présentation des résultats se concentre sur le vécu des enseignants face au projet d'école inclusive et à la différenciation pédagogique. Elle examine à la fois le sentiment de compétence, la perception des ressources disponibles et la faisabilité concrète de ces pratiques au quotidien, ainsi que l'impact perçu sur la charge de travail. Elle permet ainsi de mettre en relation les représentations relativement favorables à l'inclusion et à la différenciation, décrites dans les sections précédentes, avec la question de savoir dans quelle mesure les enseignants se sentent réellement en mesure de porter ce projet dans leurs classes.

3.5.1. Un sentiment de compétence nuancé

Les questions Q32 et Q33 invitent les enseignants à se positionner sur leur sentiment d'être suffisamment formés et compétents pour travailler dans une perspective d'école inclusive et pour mettre en œuvre des pratiques de pédagogie différenciée (fig. 14). Deux tendances semblent légèrement s'opposer : les répondants se sentent globalement plus compétent pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques différenciée que pour « assumer » la mise en place de l'école inclusive. Ce constat est toutefois paradoxal si on considère que la différenciation est l'outil principal de la « réussite de l'inclusion ». En d'autres mots, les enseignants se sentent mieux formés pour appliquer concrètement l'inclusion que pour « en porter l'application ».

Fig. 14 : sentiment personnel de compétence



Contrairement à la question Q32, le sentiment de compétence liés à la mise en place de pratiques différenciées est « mieux partagé ». En simplifiant légèrement les résultats, il y a une forme d'égalité entre les répondants se sentant formés (« plus d'accord » et « tout à fait d'accord ») et ceux qui ne se sentent pas suffisamment outillés (« plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord).

Si jusqu'ici les croisements des données selon les profils des répondants n'ont jamais abouti à des résultats significatifs, ce n'est pas le cas du sentiment de compétence lié à la faisabilité de l'école inclusive (Q32). Sur les 20 personnes réparties entre « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord », 16 sont des femmes, parmi lesquelles on compte 5 enseignantes spécialisées (sur 6 enseignants spécialisés déclarés dans le panel interrogé). Ajoutons à cela que sur les 15 personnes qui se définissent comme étant « ni d'accord ni pas d'accord », 12 sont des hommes. Il est difficile d'expliquer cette répartition. C'est peut-être un effet de l'échantillon, considérant qu'il apparaît « logique » de retrouver les enseignantes spécialisées dans les catégories « positives ». Toujours est-il, c'est la première piste pertinente s'attachant à la relation « profil-inclusion » qu'il serait intéressant d'explorer dans le cadre d'une autre enquête similaire à celle-ci. Je n'ai malheureusement pas assez de données pour en donner une interprétation qui fasse du sens.

Les réponses ouvertes permettent de préciser quelques aspects analysés. Certains enseignants expliquent, par exemple, qu'ils « savent en théorie comment différencier » et qu'ils « disposent de quelques outils concrets », mais qu'ils ne parviennent pas toujours à déployer ces compétences dans le cadre réel de leurs classes, faute de temps ou de conditions favorables. D'autres insistent sur le décalage entre la formation reçue – parfois récente et centrée sur l'inclusion – et la complexité des situations rencontrées, notamment dans les classes EB fortement hétérogènes, ce qui conduit à relativiser leur sentiment de compétence dans des contextes jugés particulièrement exigeants. À l'inverse, certains enseignants spécialisés ou disposant d'une longue expérience en contexte de besoins éducatifs particuliers se déclarent très confiants, en mentionnant des pratiques de différenciation déjà bien intégrées, mais en soulignant parfois que cette expertise reste peu partagée au sein des équipes.

Pris ensemble, ces éléments confirment que le déficit principal ne se situe pas uniquement au niveau des compétences individuelles, au sens de capacités ou de savoir-faire, mais plutôt au **croisement entre ce que les enseignants se sentent capables de faire et les conditions dans lesquelles ils doivent l'exercer**. La section suivante questionne directement les ressources, le soutien et la charge de travail que demande la mise en place de l'inclusion et/ou de la différenciation pédagogique et détaillera ces premiers jets d'analyse.

3.5.2. Des ressources jugées insuffisantes pour un projet réellement inclusif

La question 34 interroge la perception des ressources et soutiens disponibles (temps, moyens, collaborations, etc.) pour travailler dans une perspective inclusive. Ici, le contraste avec le sentiment de compétence est net : une majorité d'enseignants (48%) se déclarent « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'énoncé selon lequel les ressources de leur établissement seraient suffisantes pour soutenir ce projet, tandis que les réponses positives (20%) restent minoritaires et que la position neutre occupe un espace intermédiaire (32%).

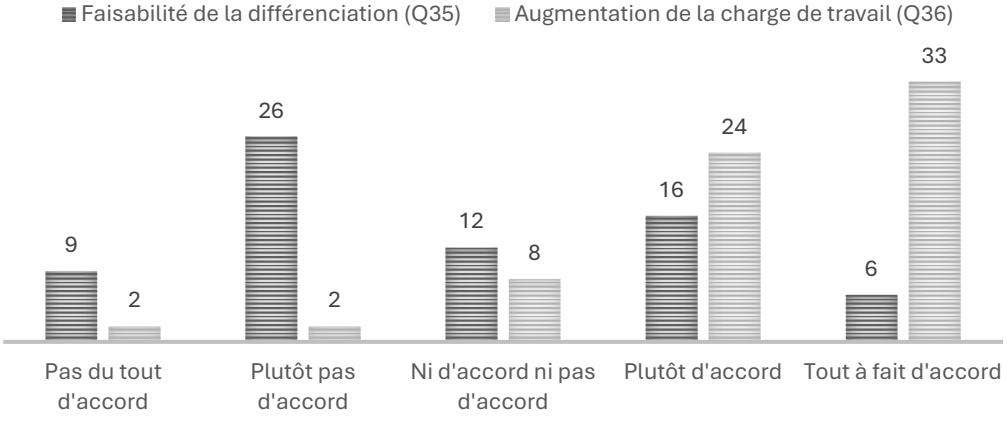
Les commentaires associés à cette dimension reprennent de manière récurrente trois types de manques : le manque de moyens humains (enseignants spécialisés, co-enseignement, assistants en classe), le manque de temps de concertation et de préparation et le poids des effectifs élevés dans certaines classes. Plusieurs répondants mentionnent, par exemple, « l'insuffisance des heures MAO/MAR », la difficulté d'assurer un suivi de qualité lorsque « l'enseignant spécialisé n'est présent que quelques périodes dans la semaine » ou encore le fait que « la présence de 25 élèves très hétérogènes dans une salle rend l'inclusion pratiquement impossible ».

Quelques enseignants évoquent tout de même des éléments perçus comme facilitateurs : dans certains établissements, l'existence de temps de collaboration rémunérés, une direction engagée ou des dispositifs de co-enseignement ponctuel sont cités comme des appuis importants, même s'ils restent jugés insuffisants pour répondre à l'ensemble des attentes associées à l'école inclusive. Dans l'ensemble, les réponses convergent vers l'idée que les ressources institutionnelles ne sont pas à la hauteur de l'ampleur du projet, ce qui renforce le sentiment de décalage déjà mis en évidence dans la section 3.2 entre discours officiels et réalité vécue. Ajutons encore que les commentaires semblent souvent définir un « idéal intégratif » plus qu'un « idéal inclusif ».

3.5.3. Une faisabilité limitée et une charge de travail alourdie

Les questions 35 et 36 portent respectivement sur la faisabilité perçue de la différenciation pédagogique au quotidien et sur l'impact des exigences d'inclusion/différenciation sur la charge de travail (fig. 15). À la question de savoir s'il est réaliste, dans le contexte actuel (organisation de l'école, effectifs, programme, etc.), de mettre en œuvre régulièrement des pratiques de différenciation, une proportion importante de répondants se situe du côté du désaccord, tandis qu'un groupe non négligeable choisit la position neutre ; les réponses franchement positives existent, mais restent minoritaires. En miroir, une forte majorité se déclare « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée que les exigences liées à l'école inclusive et à la différenciation contribuent à augmenter leur charge de travail.

Fig. 15 : faisabilité et charge de travail liées à la différenciation pédagogique



Les commentaires de la question ouverte viennent illustrer ces constats. De nombreux enseignants décrivent un sentiment de surcharge lié à la nécessité de « préparer plusieurs versions d'évaluations », de « penser plusieurs chemins pour atteindre un même objectif » ou encore de « gérer simultanément des élèves avec MAO, MAR et d'autres profils très variés ». Plusieurs soulignent que, même lorsqu'ils reconnaissent l'intérêt de ces démarches, « le temps disponible ne permet pas de les mettre en place de manière optimale », ce qui les conduit à « bricoler » ou à privilégier certaines formes de différenciation (par exemple l'adaptation des évaluations) au détriment d'autres jugées trop coûteuses (comme la production de supports multiples).

Les leviers évoqués pour rendre la mise en œuvre de l'inclusion et de la différenciation plus abordable convergent autour de quelques propositions récurrentes : réduction des effectifs, augmentation du temps de collaboration, présence accrue d'enseignants spécialisés ou d'assistants en classe, heures spécifiques de coordination pour les réseaux MAO/MAR et formations continues concrètes centrées sur des dispositifs transférables. Certains répondants vont jusqu'à évoquer la nécessité de « repenser la structure des filières » ou de « clarifier les objectifs de l'école inclusive » afin de rendre le projet plus cohérent et moins source de tensions identitaires pour les enseignants.

Dans la continuité des constats de Bergeron et al. (2021), ces résultats mettent en évidence un double mouvement : d'un côté, les enseignants affirment, dans leur majorité, des compétences et une capacité à s'approprier les outils de la différenciation ; de l'autre, ils jugent les conditions structurelles et institutionnelles largement insuffisantes pour permettre une mise en œuvre réaliste et soutenable de l'école inclusive au quotidien. La section suivante, consacrée à la discussion, permettra de mettre ces tensions en perspective avec le cadre théorique et de préciser en quoi elles éclairent la problématique générale de ce travail, à savoir les conséquences de l'idéal inclusif sur la pratique et le vécu professionnel des enseignants.

4. Discussion des résultats

Ce chapitre met en perspective les principaux résultats de l'enquête avec le cadre théorique, afin de saisir comment les enseignants interrogés composent avec l'idéal d'école inclusive, la réalité structurelle des filières et les exigences de différenciation au quotidien. Il ne s'agit plus de détailler les données, mais d'en dégager quelques lignes de force.

4.1. Principales tendances de l'enquête

Plusieurs tendances transversales se dégagent des sections 3.2 à 3.5. D'abord, l'enquête met en évidence une adhésion de principe globalement favorable au projet d'école inclusive, mais nuancée par de forts doutes sur sa faisabilité dans le cadre actuel. Une majorité d'enseignants jugent l'idée plutôt ou tout à fait souhaitable, tout en exprimant, dans leurs commentaires, des réserves liées au manque de moyens, à la structure des filières et au décalage entre les prescriptions institutionnelles et la réalité des classes.

Ensuite, la diversité des élèves est appréhendée de manière relativement large, combinant dimensions scolaires (niveaux, résultats, rythmes de travail) et dimensions biographiques et sociales (parcours de vie, situations familiales, milieux socio-économiques, langues, cultures). Toutefois, lorsqu'il s'agit de parler de classes hétérogènes ou d'inclusion, les discours reviennent souvent aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, bénéficiant de mesures d'aide ou concentrés dans certaines sections, ce qui tend à ramener la diversité à la gestion de quelques profils identifiés plutôt qu'à une transformation de l'enseignement pour l'ensemble du groupe classe.

La différenciation pédagogique occupe, dans ce paysage, une place centrale et ambivalente. D'un côté, les enseignants interrogés adhèrent massivement à une définition large de la différenciation comme organisation de l'enseignement pour mieux prendre en compte la diversité des élèves et la considèrent comme un élément essentiel de la mise en œuvre de l'école inclusive. De l'autre, une partie non négligeable continue de l'associer prioritairement à des adaptations ciblées pour les élèves en difficulté ou bénéficiant de mesures spécifiques, ce qui limite sa portée comme outil de refonte ordinaire de l'enseignement pour tous.

Enfin, le rapport entre sentiment de compétence, ressources disponibles et conditions d'exercice apparaît contrasté. Beaucoup d'enseignants se sentent relativement compétents pour travailler dans une perspective de différenciation et, dans une moindre mesure, d'école inclusive, mais jugent les ressources et soutiens institutionnels insuffisants et considèrent que les exigences d'inclusion et de différenciation augmentent leur charge de travail. Le projet inclusif se présente ainsi comme un horizon professionnel auquel ils adhèrent, tout en étant vécu comme difficilement tenable au quotidien, compte tenu de l'organisation en filières, des effectifs, du temps disponible et de la configuration des dispositifs de soutien.

Ces tendances invitent à lire les résultats non pas comme un simple agrégat d'opinions individuelles, mais comme l'expression d'une tension structurelle entre idéal inclusif, logiques de tri et conditions concrètes de mise en œuvre dans les deux cycles d'orientation fribourgeois étudiés.

4.2. L'idéal inclusif confronté aux logiques de tri

L'un des apports majeurs de l'enquête tient au fait qu'elle donne à voir, de manière empirique, la tension décrite dans la littérature (Bergeron et al., 2021) entre, d'une part, un discours normatif fort en faveur de l'éducation inclusive et, d'autre part, le maintien de mécanismes de tri et de hiérarchisation au sein des systèmes scolaires. Les données montrent en effet que les enseignants interrogés adhèrent aux valeurs de justice et d'égalité portées par l'école inclusive, tout en percevant le système des filières (PG, G, EB, EB-soutien) comme peu ou pas compatible, pour une part importante d'entre eux, avec cet horizon.

Cette tension se manifeste aussi dans la manière dont les enseignants répartissent les responsabilités en matière d'inclusion. La majorité d'entre eux désigne le système

scolaire dans son ensemble comme premier responsable, tout en se plaçant eux-mêmes en deuxième position, ce qui traduit une conscience aiguë du poids des choix structurels et institutionnels, sans effacer la dimension professionnelle individuelle. Les commentaires mettent régulièrement en avant le manque de moyens humains, le temps de concertation limité, la concentration de nombreux élèves en difficulté dans certaines classes et la pression curriculaire comme des facteurs qui compliquent sérieusement la mise en œuvre d'un projet inclusif cohérent.

Les réponses relatives à la cohérence entre discours institutionnels et réalité vécue renforcent ce constat. Une proportion importante d'enseignants juge que les prescriptions en faveur de l'école inclusive ne sont pas en accord avec leur quotidien, évoquant le risque d'un idéal porté par les textes et les formations, mais peu soutenu par des transformations structurelles visibles dans l'organisation de l'établissement et la répartition des ressources. De ce point de vue, les résultats rejoignent les analyses de Hofstetter (2022) ou de Gremion et al. (2023), qui montrent comment les systèmes scolaires contemporains peuvent afficher des objectifs inclusifs tout en continuant de fonctionner sur des logiques de sélection et de maintien des hiérarchies.

Par ailleurs, les réponses au questionnaire suggèrent que, dans les pratiques et les représentations, l'école reste souvent davantage intégrative qu'inclusive au sens fort. L'inclusion est fréquemment associée à l'accueil, dans la classe ordinaire, d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers, en mobilisant des dispositifs d'aide et des compensations individuelles, sans remettre profondément en cause l'architecture des filières ni les attentes curriculaires. L'école inclusive apparaît ainsi comme un horizon normatif mobilisé dans les discours, tandis que les pratiques observées correspondent plutôt à une extension et à une densification des logiques d'intégration ciblée, au sein d'un cadre structurel largement inchangé.

L'enquête illustre donc la difficulté, pour les enseignants de ces deux cycles d'orientation, de concilier un idéal d'école pour tous avec une organisation scolaire qui continue de reposer sur le tri des élèves et sur une distribution inégale des ressources. Elle montre également que cette difficulté n'est pas interprétée uniquement en termes de « manque de bonne volonté » des professionnels, mais bien comme l'effet d'une tension structurelle, dans laquelle l'engagement des enseignants se heurte aux limites du cadre institutionnel.

4.3. La différenciation entre principe partagé et faisabilité limitée

Les résultats relatifs à la différenciation pédagogique prolongent et précisent cette tension entre idéal et faisabilité. Sur le plan des représentations, les enseignants interrogés reprennent, pour une large part, les éléments centraux des définitions expertes de la différenciation : objectifs communs, voies variées, attention à la diversité des profils, articulation entre contenus, démarches et modes d'évaluation. Ils adhèrent notamment à l'idée que la différenciation vise à organiser l'enseignement pour mieux prendre en compte l'ensemble de la classe et non uniquement les élèves en difficulté,

ce qui témoigne d'une réelle diffusion des cadres de formation et des discours institutionnels sur l'école inclusive.

Dans le même temps, une proportion non négligeable de répondants continue de décrire la différenciation avant tout comme une adaptation de l'enseignement pour les élèves qui rencontrent des difficultés particulières. Les exemples fournis renvoient souvent à des aménagements d'évaluation pour les élèves BEP, à des temps supplémentaires accordés à certains profils ou à l'usage de supports spécifiques dans le cadre de mesures MAO ou MAR. La différenciation apparaît alors surtout comme une réponse réparatrice aux écarts, inscrite dans une logique d'intégration, plutôt que comme une reconfiguration systématique de l'enseignement pour tous les élèves d'une classe hétérogène.

Les pratiques déclarées confirment cette ambivalence. La plupart des enseignants disent mettre en œuvre des dispositifs de différenciation « souvent » ou « parfois », en mobilisant plusieurs leviers : variation des tâches et des consignes, organisation de la classe en groupes, tutorat, proposition de chemins d'apprentissage différents ou adaptations des modalités d'évaluation. Toutefois, l'ampleur et la régularité de ces démarches sont très variables d'un répondant à l'autre : certains décrivent des dispositifs structurés et récurrents, parfois soutenus par du co-enseignement ou par l'intervention d'enseignants spécialisés, tandis que d'autres évoquent surtout quelques ajustements ponctuels ou des compensations imposées par les directives pour certains élèves.

Surtout, la différenciation est perçue comme une démarche très coûteuse en temps et en énergie par une large majorité des répondants. Les enseignants soulignent la préparation supplémentaire que demandent des supports différenciés, la complexité de gérer simultanément plusieurs niveaux de tâches, la nécessité d'adapter les évaluations et la difficulté de maintenir un suivi fin dans des classes nombreuses et très hétérogènes. Ces éléments rejoignent les constats de Bergeron et al. (2021), qui décrivent une tension récurrente entre les prescriptions institutionnelles en faveur de la différenciation et les conditions concrètes de son déploiement, avec le risque d'un sentiment de surcharge et d'épuisement chez les enseignants.

L'enquête met ainsi en évidence que le « problème » ne réside pas principalement dans un rejet de la différenciation en tant que telle. Au contraire, celle-ci est largement reconnue comme un levier central de l'école inclusive et comprise de manière globalement cohérente avec le cadre théorique. La difficulté tient plutôt au décalage entre ce qu'on attend de la différenciation – répondre à la diversité croissante des élèves, réduire les écarts de réussite, soutenir un projet d'école pour tous – et les conditions institutionnelles dans lesquelles les enseignants doivent la mettre en œuvre. Ce décalage nourrit un sentiment de faisabilité limitée, qui pèse directement sur leur pouvoir d'agir.

4.4. Pouvoir d'agir des enseignants et conditions institutionnelles

En arrière-plan de ces résultats, se dessine une problématique centrale pour ce travail : celle du pouvoir d'agir des enseignants dans un contexte où l'idéal inclusif est fortement valorisé, mais où les cadres structurels évoluent peu. Le contraste entre un sentiment de compétence plutôt affirmé et la perception de ressources insuffisantes invite à interpréter les résultats en termes d'enseignants qui se sentent capables en principe, mais partiellement empêchés par le contexte.

D'un côté, une partie importante des répondants se dit suffisamment formé et compétent pour mettre en œuvre des pratiques de différenciation et une proportion non négligeable affirme également se sentir capable de travailler dans une perspective d'école inclusive. Ces déclarations sont cohérentes avec la diffusion, ces dernières années, de contenus de formation initiale et continue portant sur l'inclusion, la diversité des élèves et la différenciation pédagogique, en particulier pour les enseignants les plus récents ou ceux qui ont suivi des formations spécialisées. De l'autre, une majorité d'enseignants juge que les ressources et soutiens disponibles dans leur établissement ne sont pas suffisants pour porter ce projet et que les exigences liées à l'inclusion et à la différenciation contribuent à augmenter leur charge de travail.

Les réponses ouvertes apportent des éléments concrets pour comprendre cette tension. Les enseignants mentionnent de manière récurrente la nécessité d'effectifs réduits, d'un co-enseignement réel, d'un renforcement des équipes spécialisées, de temps institutionnalisés pour la collaboration et de formations continues centrées sur des dispositifs transposables en classe. Certains évoquent également l'importance d'une réflexion sur l'organisation des filières et sur la répartition des élèves, soulignant les effets de concentration des difficultés dans certaines sections (par exemple en EB) et les limites d'une inclusion « à tout prix » lorsque les ressources d'accompagnement sont trop faibles.

Ces propositions ne peuvent pas être lues uniquement comme des demandes de « plus de moyens » au sens quantitatif. Elles dessinent aussi des pistes pour recomposer le cadre du travail enseignant de manière à rendre l'idéal inclusif plus cohérent et plus soutenable : penser l'inclusion à l'échelle de l'établissement et pas seulement de la classe, articuler de manière plus fine les rôles des enseignants de branche et des enseignants spécialisés, aménager des espaces de coordination et de réflexion partagée et, enfin, questionner les effets de la structure des filières sur la distribution de l'hétérogénéité.

À ce titre, les résultats de l'enquête invitent à déplacer le regard : plutôt que de centrer la question sur l'engagement ou la bonne volonté des enseignants face au projet d'école inclusive, ils mettent au jour les conditions institutionnelles nécessaires pour que cet engagement puisse se traduire en pratiques de différenciation durables et soutenables. L'enjeu n'est pas seulement de demander aux enseignants de faire plus et mieux en matière d'inclusion, mais de réfléchir aux transformations du cadre scolaire – organisation, ressources, dispositifs collectifs – qui permettraient de consolider leur

pouvoir d'agir et de rapprocher l'horizon normatif d'une école pour tous des réalités vécues dans les classes.

4.5. Retour aux questions de recherches : tensions, flous et pistes ouvertes

Les résultats de l'enquête permettent désormais de revenir aux questions de recherche qui guidaient ce travail, en mettant en lumière les tensions et les zones de flou qui traversent les représentations et les pratiques enseignantes. La première question portait sur la manière dont les enseignants du secondaire I comprennent l'école inclusive et la diversité des élèves. Les données ont montré une adhésion de principe à l'idéal d'une école pour tous, mais aussi une forte hésitation entre une conception large de l'inclusion – transformation de l'enseignement pour l'ensemble des élèves – et une conception plus restreinte, proche de l'intégration ciblée des élèves avec des besoins éducatifs particuliers.

Ce flou se manifeste à plusieurs niveaux : dans la définition même de l'inclusion, souvent confondue avec l'accueil d'élèves BEP dans les classes ordinaires ; dans l'identification des bénéficiaires, oscillant entre l'ensemble du groupe classe et quelques profils clairement identifiés ; et dans la répartition des responsabilités, partagée entre le système scolaire, l'établissement et les enseignants eux-mêmes. L'enquête met ainsi en évidence un décalage entre le vocabulaire de l'inclusion, largement diffusé, et la stabilisation de repères conceptuels permettant de distinguer clairement inclusion et intégration, ainsi que de penser les transformations structurelles que supposerait une école véritablement inclusive.

La deuxième question de recherche interrogeait le rôle de la différenciation pédagogique dans ce contexte. Les résultats suggèrent que la différenciation occupe une position charnière : elle est à la fois la principale réponse envisagée pour faire face à l'hétérogénéité et un lieu de tension entre idéal et faisabilité. D'un côté, les enseignants en reprennent les principes centraux et la considèrent comme un levier indispensable pour mettre en œuvre l'école inclusive ; de l'autre, leurs pratiques restent souvent marquées par une focalisation sur l'adaptation pour certains élèves, en particulier ceux bénéficiant de mesures de soutien. Ce décalage confirme que la différenciation est prise dans la même ambivalence que l'inclusion : largement valorisée sur le plan des principes, mais difficile à déployer comme organisation ordinaire pour tous dans les conditions actuelles d'exercice.

Enfin, on peut s'intéresser à l'articulation entre idéal inclusif, conditions institutionnelles et pouvoir d'agir des enseignants. Les résultats montrent un corps enseignant qui, dans l'ensemble, ne rejette ni l'inclusion ni la différenciation, mais qui exprime un sentiment d'empêchement lié à la structure des filières, à la répartition des élèves, au manque de ressources et à la surcharge de travail. Le contraste entre un sentiment de compétence relatif et la perception de moyens insuffisants invite à penser le pouvoir d'agir en termes de marges de manœuvre contraintes : les enseignants se sentent capables en théorie, mais peu en mesure de rendre l'idéal inclusif pleinement cohérent et soutenable dans leur contexte.

En ce sens, l'enquête ne met pas seulement en évidence des tensions bien documentées par la littérature entre idéal et réalité, elle montre aussi comment ces tensions se traduisent, à l'échelle de deux cycles d'orientation fribourgeois, par un flou conceptuel et pratique autour de l'inclusion, une différenciation à la fois centrale et fragile et un pouvoir d'agir enseignant conditionné par des choix institutionnels qui dépassent largement la seule salle de classe.

Ces résultats invitent aussi à adopter un regard plus positif sur le rapport des enseignants au projet d'école inclusive. Malgré les tensions, les flous conceptuels et les contraintes structurelles qu'ils décrivent, les répondants se montrent loin d'un rejet de principe : ils adhèrent largement aux valeurs qui sous-tendent l'inclusion, reconnaissent l'importance de la différenciation et formulent de nombreuses propositions concrètes pour améliorer les conditions de mise en œuvre. En ce sens, ils apparaissent davantage comme des acteurs prêts à s'engager, mais en demande de cadres plus cohérents et de ressources adaptées, que comme des freins au changement.

On peut ainsi lire l'ensemble des discours recueillis comme le signe d'un terrain professionnel « preneur », mais lucide. Les enseignants interrogés acceptent l'idée d'ouvrir davantage l'école à la diversité des élèves et de faire évoluer leurs pratiques, tout en rappelant que cet engagement ne peut être durable que si les structures, les dispositifs collectifs et les marges de manœuvre suivent. Loin de se réduire à des résistances, leurs réserves et leurs critiques peuvent alors être comprises comme des ressources pour penser des politiques d'inclusion qui prennent au sérieux le pouvoir d'agir des acteurs de terrain et cherchent à le renforcer plutôt qu'à le « prescrire de manière abstraite ».

Conclusion

Au départ de ce travail, je partais d'un constat plutôt simple : les enseignants me paraissaient « démunis » face à l'intégration toujours plus croissante d'élève à besoins éducatifs particuliers et face à l'hétérogénéité grandissante des profils des apprenants en classe. Bien évidemment, en tant que praticien, c'est un défi auquel je suis moi-même quotidiennement confronté. La question « humaine » qui en découlait était la suivante : à qui la faute ? Ce n'est pas le type de question qu'un chercheur se pose, certes, mais elle constitue tout de même le point d'ancrage de la présente étude.

En transformant cette problématique du « personnel » au « professionnel », du « ressenti » à « l'académique », il était clair qu'il s'agissait, comme souvent dans les domaines liés à la sociologie, d'une question complexe interrogeant un ensemble systémique dépassant le simple cadre de l'enseignement lui-même. En effet, comme il a été présenté, l'école demeure un miroir de la société et les problèmes sont donc à identifier en amont, dans nos perceptions, nos valeurs, nos cultures, notre économie, etc. Après avoir travaillé sur la question de l'inclusion, il apparaît que celle-ci est loin d'être une exception.

Les faits sont les suivants : notre société cherche à trier et répartir ses individus dans différentes catégories (sociales, économiques, etc.), alors l'école doit trier et répartir ces individus. Pour changer durablement le système scolaire, il faudrait sans doute que la société accepte aussi de se transformer. Un tel changement dépasse largement le cadre de ce travail et paraît difficilement envisageable à court terme, mais cela ne signifie pas que rien ne peut être entrepris à l'échelle des établissements ou des équipes.

Ce travail a mis en exergue un aspect important : l'idéal inclusif semble enfermé dans un ensemble d'incompatibilités structurelles. En simplifiant cette étude, on pourrait la décrire comme étant « une liste des problèmes en aval » des obstacles actuels à une inclusion pleinement réalisée. Les réponses au questionnaire font apparaître ce décalage à travers des propos récurrents sur le manque de temps, le sentiment d'être insuffisamment soutenus ou encore la difficulté à concilier différenciation, gestion de classe et exigences curriculaires. Ce n'est pas réellement une question de « motivation des enseignants », car ces derniers se montrent prêts à s'engager, mais annoncent clairement qu'ils ont besoin d'un soutien et de directives claires.

En soit, la liste pourrait être plus « longue » encore. L'inclusivité n'est qu'un aspect des défis auxquels les enseignants sont confrontés. Sans entrer dans les détails, l'augmentation de la violence, des cas de harcèlement, des troubles comportementaux, etc. (à replacer dans leur contexte, bien évidemment) est une autre réalité : on veut des enseignants toujours plus « couteau-suisse », mais sans jamais repenser largement le système scolaire dans son ensemble ; facteur largement mentionné par les répondants. Ces éléments ne faisaient pas partie de l'objet de cette étude, mais ils renforcent l'idée que l'inclusion se déploie dans un contexte déjà fortement chargé sur le plan émotionnel et relationnel.

Ces propos ne visent pas à pointer un coupable, à critiquer « gratuitement » des institutions ou à juger les acteurs concernés. Il s'agit de replacer, dans un contexte plus large, au-delà de l'inclusion, le rôle de l'enseignant.

Enfin, je dirais que cette étude peut servir à explorer des moyens d'action concrets pour résoudre les difficultés quotidiennes. La quasi-totalité des répondants ont précisé leurs réponses en proposant de nombreuses solutions, la collaboration revenant souvent sur le devant de la scène. Je finirai donc ainsi : pourquoi ne pas commencer par de petits objectifs, à l'échelle d'une équipe ou d'un établissement, qu'il s'agisse de temps de concertation, de projets communs ou d'expériences ponctuelles de co-enseignement ? Discutons, questionnons, analysons et avançons ensemble.

Références bibliographiques

Bergeron, G., Houde, G. B., Prudhomme, 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.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. (Version consultée : « Index-French-Quebec »)

CDHEP. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques*. Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques (CDHEP).

CDIP. (2011). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

De Singly, F. (2020). *Le questionnaire*. (5e éd.). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.desin.2020.01.

Gauchet, M. (2020). À la découverte de la société des individus. *Le Débat*, 210(3), 155-168. https://doi.org/10.3917/deba.210.0155.

Hofstetter, R., & Érhise (2022). *Le bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20e siècle)*. Peter Lang.

Lemoine, C. (2001). Effets d'appropriation de la méthode par questionnaire. *Bulletin de psychologie*, 54(453), 307–313.

Llored, J. (2022). Éducation, culture et domination dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Sciences économiques et sociales (SES-ENS)*. Consulté sur : https://ses.ens-lyon.fr/articles/education-culture-et-domination-dans-la-sociologie-de-pierre-bourdieu.

Maren van der, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal / De Boeck.

Meia, J.-S., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F., Zappella, D. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier*. HEP-BEJUNE.

Meuret, D. et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*. 47(1), 49-79. https://doi.org/10.3917/rfs.471.0049.

ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. RS 0.109. Confédération suisse (version Fedlex).

Plaisance, E. (2013). De l’éducation spéciale à l’éducation inclusive : avec un aperçu européen sur l’éducation inclusive dès la petite enfance. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 19–25.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. UNESCO.

Annexes

1. Questionnaire

La construction de certaines dimensions du questionnaire (en particulier celles portant sur le sens accordé à la différenciation pédagogique, le lien avec le projet inclusif et le sentiment d'être suffisamment outillé) s'inspire de l'étude de Bergeron et al. (2021), tout en les adaptant au contexte des institutions sélectionnées. Une référence bibliographique et/ou un commentaire en fera le lien le cas échéant.

Voici le court texte explicatif présenté en amont du questionnaire aux répondants :

« Présentation de l'enquête (temps estimé : 5' à 10' minutes)

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de ma formation à la HEP-BEJUNE et, plus spécifiquement, dans un travail de recherche portant sur l'inclusion scolaire et la différenciation pédagogique. Il a pour objectif de mieux comprendre la manière dont les enseignant·e·s perçoivent, conçoivent et mettent en œuvre ces démarches dans leur pratique professionnelle, mais aussi de saisir leur vécu en interrogeant la structure même du système scolaire. La participation au questionnaire est volontaire. Les réponses seront traitées de manière strictement confidentielle, ne seront jamais partagées individuellement et feront l'objet d'une analyse anonymisée. Aucune donnée ne sera exploitée à des fins d'évaluation individuelle des enseignant·e·s ; les résultats seront examinés uniquement de façon agrégée, dans une perspective de réflexion et d'amélioration des pratiques ainsi que du quotidien professionnel. Je vous remercie d'ores et déjà pour votre précieuse collaboration et pour la contribution que vous apportez ainsi à ce travail de recherche et, plus largement, à la compréhension des enjeux de l'école inclusive. »

1.1. Dimension 1 : Profil des enseignants

Objectif de la dimension

Recueillir des informations de base sur les enseignants (âge, sexe, expérience, disciplines, formation(s), etc.) en vue de :

- Décrire la population ayant répondu au questionnaire ;
- Permettre des croisements entre certaines caractéristiques (par exemple expérience, discipline enseignée…) et leurs perceptions de l'inclusion et de la différenciation pédagogique.

Commentaire sur la dimension

Ce bloc ne répond pas directement aux questions de recherche, mais il est indispensable pour contextualiser les résultats et mener des analyses exploratoires (par exemple : comparer les perceptions d'enseignants débutants et d'enseignants plus expérimentés). Ce type de données de profil est courant dans les enquêtes en éducation et correspond aux recommandations méthodologiques sur le sondage par

questionnaire pour la constitution d'échantillons et l'analyse par sous-groupe (Van der Maren, 2004 ; De Singly, 2020).

Questions et modalités de réponse

Q1 : sexe

« Quel est votre sexe ? »

1. Femme
2. Homme
3. Autre
4. Je préfère ne pas répondre

Q2 : tranche d'âge

« Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? »

1. Moins de 30 ans
2. 30-39 ans
3. 40-49 ans
4. 50-59 ans
5. 60 ans ou plus

Q3 : années d'expérience au secondaire I

« Combien d'années avez-vous enseigné au secondaire I ? »

1. Moins de 3 ans
2. 3 à 5 ans
3. 6 à 10 ans
4. 11 à 20 ans
5. Plus de 20 ans

Q4 : type de formation pédagogique

« Quel type de formation pédagogique initiale avez-vous suivie pour enseigner au secondaire I ? »

1. Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I (par ex. DAES I / Master d'enseignement secondaire I)
2. Diplôme d'enseignement pour les degrés secondaires I et II
3. Formation pédagogique obtenue à l'étranger et reconnue en Suisse
4. Aucune formation pédagogique formelle (voie de régularisation, en cours de formation, etc.)
5. Autre formation pédagogique reconnue en Suisse (préciser) : …

Q5 : année de fin de formation pédagogique

« En quelle année avez-vous terminé votre formation pédagogique initiale pour l'enseignement au secondaire I ? »

1. Avant 2000
2. 2000-2004
3. 2005-2009
4. 2010-2014
5. 2015-2019
6. 2020 ou après

Q6 : discipline(s) d'enseignement

« Quelles sont vos disciplines d'enseignement ? (Plusieurs réponses possibles) »

1. Français
2. FLE (français langue étrangère)
3. Allemand
4. Anglais
5. Mathématiques
6. Histoire
7. Géographie
8. Citoyenneté
9. Sciences naturelles
10. Musique
11. Arts visuels
12. ACT/ACM (activités créatrices textiles/manuelles)
13. EPS (éducation physique et sportive)
14. Informatique
15. Latin
16. Grec
17. ECR (éthique et culture religieuse)
18. ER (enseignement religieux)
19. EF (économie familiale)
20. Enseignement spécialisé
21. Autre (préciser) : …

Q7 : section(s) d'enseignement

« Dans quelles sections enseignez-vous majoritairement au COPE ? (Plusieurs réponses possibles) »

1. Toutes les sections, de manière relativement équilibrée
2. Majoritairement prégymnasiale (PG)
3. Majoritairement générale (G)
4. Majoritairement exigences de base (EB)
5. Majoritairement exigences de base – soutien (EB-Soutien)
6. Autre (préciser) : …

Commentaire : question pertinente pour distinguer notamment si certains enseignants qui ont l'habitude de travailler avec des « élèves en difficulté » comprennent mieux, ou non, les principes de l'écoles inclusive, la différenciation et la diversité.

Q8 : taux d'occupation

« Quel est votre taux d'occupation au COPE ? »

1. Moins de 50%
2. Entre 50% et 79%
3. 80% ou plus

Q9 : formation spécifique en lien avec l'inclusion et/ou la différenciation

« Avez-vous suivi une ou plusieurs formations (initiale ou continue) spécifiquement consacrées à l'école inclusive, aux besoins éducatifs particuliers ou à la différenciation pédagogique ? »

1. Oui, plusieurs
2. Oui, une seule
3. Non, aucune
4. Formation d'enseignant.e spécialisé.e ou équivalent
5. Je ne sais pas / je ne me souviens pas

1.2. Dimension 2 : Représentation de l'école inclusive et du cadre institutionnel

Objectifs de la dimension

- Saisir comment les enseignants comprennent le projet « d'école inclusive » dans le contexte concret de leur établissement ;
- Interroger la perception des enseignants sur la cohérence ou l'incohérence entre ce projet et la logique des filières (PG, G, EB, EB-Soutien) et, plus largement, les mécanismes sélectifs du système scolaire ;
- Repérer dans quelle mesure l'inclusion est perçue comme un « idéal souhaitable », une injonction abstraite ou une réalité partiellement atteignable.

Commentaire sur la dimension

Cette dimension sert à questionner la tension établie dans le cadre théorique entre le projet d'éducation inclusive tel qu'il apparaît dans la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH, 2006/RS 0.109) et dans les textes internationaux (UNESCO, 2020), et les logiques sélectives persistantes du système scolaire (filières, tri, etc.), mises en évidence notamment par Hofstetter & Érhise (2022). L'enjeu est donc de voir comment les enseignants articulent ces deux pôles dans leurs représentations.

Questions et modalités de réponse

Q10 : adhésion générale au projet d'école inclusive

« Globalement, l'idée de l'école inclusive vous semble : »

1. Pas du tout souhaitable
2. Plutôt peu souhaitable
3. Ni souhaitable ni non souhaitable
4. Plutôt souhaitable
5. Tout à fait souhaitable

Q11 : perception de la cohérence entre filière et inclusion

« Selon vous, le système des filières au CO (PG, G, EB, EB-Soutien) est compatible avec le projet d'école inclusive ? »

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt pas d'accord
3. Ni d'accord ni pas d'accord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Q12 : perception du rôle de l'institution / du système

« En matière d'inclusion, la responsabilité **principale** repose davantage sur : (une seule réponse) »

1. Les enseignants individuellement
2. L'établissement
3. Le système scolaire dans son ensemble
4. Les élèves et leurs familles
5. Je ne sais pas / je ne me prononce pas

Q13 : sentiment de cohérence entre discours et réalité

« Les prescriptions institutionnelles en faveur de l'école inclusive (textes officiels, discours, formations, etc.) sont en accord avec la réalité que vous vivez dans votre établissement ? »

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt pas d'accord
3. Ni d'accord ni pas d'accord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Q14 : question ouverte sur les filières et l'inclusion

« (Facultatif) Selon vous, en quoi le fonctionnement actuel de l'école (sections, sélections, etc.) facilite ou complique la mise en place d'une école inclusive, de manière générale ou dans votre établissement ? »

Réponse : champ texte ouvert

Commentaire : cette question sert à préciser et compléter les apports des questions précédentes (Q10 à Q13) et permet également de voir si d'autres aspects (structurels, institutionnels, sociaux, etc.) ressortent dans les réponses des enseignants. Elle contribue à saisir comment les enseignants répartissent, dans leurs représentations, ce qui relève des aspects structurels, institutionnels ou autres.

1.3. Dimension 3 : Compréhension de la diversité, de l'hétérogénéité et de l'inclusion

Objectifs de la dimension

- Saisir ce que les enseignants entendent concrètement par « diversité » et « hétérogénéité » des élèves ;
- Vérifier si les enseignants associent l'école inclusive uniquement aux élèves à besoins éducatifs particuliers (MAO, MAR, etc.) ou à l'ensemble des profils d'élèves ;
- Repérer d'éventuels décalages entre une bonne connaissance discursive de l'inclusion/différenciation et une compréhension plus limitée de la diversité des profils d'élèves.

Commentaire sur la dimension

Cette dimension prolonge les éléments développés dans le cadre théorique au sujet de la diversité des profils d'élèves et de la distinction entre intégration et inclusion. Elle s'appuie notamment sur la définition de Caron, cités par Meia (2022), qui décrit la diversité des élèves en termes de caractéristiques personnelles, de rapport au savoir, de capacités cognitives et de méthodes de travail, ainsi que sur les textes internationaux relatifs à l'éducation inclusive (CDPH, 2006/RS 0.109 ; UNESCO, 2020).

L'objectif n'est pas seulement de mesurer le degré d'adhésion au principe d'inclusion, mais de préciser ce que les enseignants mettent concrètement derrière des notions comme « diversité », « hétérogénéité » ou « besoins particuliers ». Il s'agit en particulier de voir si la diversité est envisagée de manière large (ensemble des caractéristiques des élèves) ou si elle est principalement réduite aux seuls élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui permet de mieux comprendre dans quelle mesure le projet d'école inclusive est réellement appréhendé comme une transformation de l'école pour tous ou comme une simple extension des dispositifs d'intégration.

Questions et modalités de réponse

Q15 : association spontanée à « diversité des élèves »

« Parmi les éléments suivants, lesquels associez-vous spontanément à la « diversité des élèves » dans vos classes ? (Plusieurs réponses possibles) »

1. Différences de niveaux scolaires / résultats scolaires
2. Différences de rythmes de travail
3. Différences de comportements en classe

4. Différences de situations familiales / milieux socio-économiques
5. Différences de langues et de cultures
6. Différences de dispositifs d'aide (MAO, MAR…)
7. Autre (préciser) : …

Q16 : définition de l'hétérogénéité

« Quand vous pensez à une « classe hétérogène », à quoi pensez-vous **en premier lieu** ? (Une seule réponse possible) »

1. À des différences de niveaux scolaires importantes entre élèves
2. À des profils d'élèves très variés (parcours, comportements, intérêts, langues, etc.)
3. À la présence simultanée d'élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers
4. À des difficultés à gérer la discipline en classe
5. Autre (préciser) : …

Q17 : l'inclusion réduite à l'intégration ou non (BEP, MAO, MAR…)

« L'école inclusive concerne avant tout les élèves avec des besoins éducatifs particuliers (MAO, MAR, etc.). »

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt pas d'accord
3. Ni d'accord ni pas d'accord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Q18 :l pour tous ?

« L'école inclusive vise à adapter l'organisation de l'enseignement pour l'ensemble des élèves. »

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt pas d'accord
3. Ni d'accord ni pas d'accord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Q19 : question ouverte sur la diversité en lien avec l'inclusion

« (Facultatif) En une ou deux phrases, comment définiriez-vous la « diversité des profils d'élèves » dans vos classes ? »

Réponse : champ texte ouvert

Commentaire : cette question permet de préciser certains aspects des questions précédentes qui proposent des listes fermées. Elle permet également, dans une certaine mesure, d'identifier l'influence des formulations proposées sur les répondants, par exemple lorsqu'un enseignant reprend strictement des éléments de réponses suggérés dans les items précédents.

1.4. Dimension 4 : Compréhension de la différenciation pédagogique

Objectifs de la dimension

- Comprendre comment les enseignants définissent la différenciation pédagogique et ce qu'ils y associent concrètement ;
- Repérer si la différenciation est envisagée surtout comme une réponse réactive à des difficultés individuelles (logique « réparatrice ») ou comme une organisation proactive de l'enseignement pour l'ensemble des élèves ;
- Examiner le lien que les enseignants établissent entre différenciation pédagogique et projet d'école inclusive.

Commentaire sur la dimension

Cette dimension s'inscrit dans la continuité du cadre théorique, qui présente la différenciation pédagogique à la fois comme un outil central du projet d'école inclusive et comme un objet de tension dans les pratiques enseignantes. Elle s'appuie notamment sur la définition de la différenciation proposée par Caron (citée par Meia, 2022) et sur les analyses issues de l'étude de Bergeron et al. (2021), qui interrogent le sens accordé à la différenciation par des enseignants du secondaire dans la perspective du projet inclusif.

L'objectif n'est pas uniquement de savoir si les enseignants déclarent différencier, mais de voir comment ils conçoivent cette démarche : comme une série d'adaptations ciblées pour certains élèves ou comme une manière de penser l'enseignement pour un groupe-classe hétérogène. Cette distinction est importante pour interpréter ensuite les réponses relatives aux pratiques présentées et à la faisabilité de la différenciation.

Questions et modalités de réponse

Q20 : définition générale de la différenciation

« La différenciation pédagogique consiste principalement à adapter l'enseignement pour les élèves qui rencontrent des difficultés particulières. »

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt pas d'accord
3. Ni d'accord ni pas d'accord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Q21 : la différenciation comme réponse à l'école inclusive

« La différenciation pédagogique vise à organiser l'enseignement de manière à mieux prendre en compte la diversité des élèves de la classe. »

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt pas d'accord
3. Ni d'accord ni pas d'accord

4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Q22 : lien perçu entre différenciation et inclusion

« La différenciation pédagogique est, selon vous, un élément essentiel pour mettre en œuvre l'école inclusive au secondaire I. »

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt pas d'accord
3. Ni d'accord ni pas d'accord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Q23 : perception de la charge liée à la différenciation

« Dans votre pratique, la différenciation pédagogique est une démarche très exigeante en temps et en énergie. »

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt pas d'accord
3. Ni d'accord ni pas d'accord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Q24 : question ouverte sur la définition personnelle de la différenciation pédagogique

« (Facultatif) En deux ou trois phrases, comment définiriez-vous la « différenciation pédagogique » telle que vous la pratiquez (ou tentez de la pratiquez) dans vos classes ? »

Réponse : champ texte ouvert

1.5. Dimension 5 : Pratiques déclarées de différenciation

Objectifs de la dimension

- Identifier les types de dispositifs et de gestes que les enseignants mettent en place dans leurs classes pour leur pratique de la différenciation ;
- Repérer la fréquence avec laquelle ces pratiques sont mobilisées (jamais, rarement, parfois…) ;
- Mettre en lien ces pratiques déclarées avec la compréhension de la différenciation (dimension 4) et les perceptions de l'inclusion (dimension 2 et 3).

Commentaire sur la dimension

Cette dimension vise à passer des représentations aux pratiques déclarées ou effectives. Elle s'appuie sur les typologies de la différenciation proposées dans la littérature (par exemple les distinctions entre différenciation des contenus, des processus, des productions ou de l'organisation de la classe), ainsi que sur les travaux

qui interrogent l'écart entre prescriptions et pratiques effectives (Caron cité par Meia, 2022 ; Bergeron et al., 2021).

L'objectif n'est pas de produire une observation directe des classes, mais de recueillir des indications sur la manière dont les enseignants disent différencier : types de supports, de tâches, de groupements, d'évaluations, etc. Ces informations pourront être mises en regard avec leur définition de la différenciation et leur sentiment de faisabilité, afin de mieux comprendre les tensions éventuelles entre idéaux et pratiques quotidiennes.

Questions et modalités de réponse

Q25 : fréquence générale des pratiques de différenciation

« De manière générale, à quelle fréquence estimez-vous mettre en place des dispositifs de différenciation pédagogique dans vos classes ? »

1. Jamais
2. Rarement
3. Parfois
4. Souvent

Q26 : différenciation des tâches et des consignes

« Vous proposez des tâches ou des consignes différentes à certains élèves ou groupes d'élèves (degré de difficulté, quantité de travail, type de tâche, etc.) ? »

1. Jamais
2. Rarement
3. Parfois
4. Souvent

Q27 : différenciation des supports

« Vous utilisez des supports différents pour un même objectif pédagogique (textes de longueur différente, supports visuels ou audio, fiches adaptées, etc.) ? »

1. Jamais
2. Rarement
3. Parfois
4. Souvent

Q28 : organisation de la classe

« Vous modifiez l'organisation de la classe (travail individuel, par groupe, tutorat, etc.) pour la réalisation d'une même tâche pédagogique ? »

1. Jamais
2. Rarement
3. Parfois

4. Souvent

Q29 : différenciation des démarches d'apprentissage

« Vous proposez plusieurs démarches ou chemins possibles pour atteindre un même objectif pédagogique (choix d'activités, rythmes de travail différenciés, soutien individuel ciblé, etc.) ? »

1. Jamais
2. Rarement
3. Parfois
4. Souvent

Q30 : différenciation dans l'évaluation

« Vous adaptez vos modalités d'évaluation (temps accordé, type d'épreuve, critères de réussite, etc.) en fonction des besoins des élèves ? »

1. Jamais
2. Rarement
3. Parfois
4. Souvent

Q31 : Question ouverte sur un exemple de pratique

« (Facultatif) Pouvez-vous décrire très brièvement un dispositif ou un exemple concret de différenciation que vous avez mis en place (récemment) dans l'une de vos classes ? »

Réponse : champ texte ouvert

Commentaire : cette dernière question permet notamment de vérifier les réponses précédentes. Si un décalage apparaît entre la différenciation déclarée (Q25 à Q30) et l'exemple fourni, il est possible de nuancer l'interprétation des données.

1.6. Dimension 6 : Sentiment de compétence, formation et faisabilité

Objectifs de la dimension

- Évaluer dans quelle mesure les enseignants se sentent compétents pour travailler dans une perspective d'école inclusive et différenciée ;
- Interroger l'impact perçu des ressources et du soutien disponibles (temps, moyens, appuis institutionnels, etc.) pour mettre en œuvre ces pratiques ;
- Repérer l'impact perçu des exigences d'inclusion/différenciation sur leur charge de travail et sur leur sentiment d'épuisement (si ce dernier apparaît).

Commentaire sur la dimension

Cette dimension reprend un des points centraux de l'étude de Bergeron et al. (2021) : le décalage possible entre les attentes institutionnelles en matière

d’inclusion/différenciation et le sentiment des enseignants de disposer, ou non, des compétences et des ressources nécessaires pour y répondre.

Elle permet de mettre en relation la formation initiale et continue (dimension 1), la compréhension de l’inclusion et de la différenciation (dimensions 2 à 4) et les pratiques déclarées (dimension 5) avec le sentiment de faisabilité du projet inclusif au quotidien. Les items proposés abordent à la fois le sentiment d’efficacité personnelle, la perception du soutien institutionnel et la question de la charge de travail, afin de déterminer si, comme dans l’étude de Bergeron et al. (2021), un réel épuisement est identifiable.

Questions et modalités de réponse

Q32 : sentiment de compétence pour l’école inclusive

« Je me sens suffisamment formé·e et compétent·e pour travailler dans une perspective d’école inclusive. »

1. Pas du tout d’accord
2. Plutôt pas d’accord
3. Ni d’accord ni pas d’accord
4. Plutôt d’accord
5. Tout à fait d’accord

Q33 : sentiment de compétence pour la différenciation pédagogique

« Je me sens suffisamment formé·e et compétent·e pour mettre en œuvre des pratiques de pédagogie différenciée dans mes classes. »

1. Pas du tout d’accord
2. Plutôt pas d’accord
3. Ni d’accord ni pas d’accord
4. Plutôt d’accord
5. Tout à fait d’accord

Q34 : ressources et soutien institutionnel

« Dans mon établissement, les ressources et les soutiens disponibles (temps, moyens, collaborations, etc.) sont suffisants pour travailler dans une perspective inclusive. »

1. Pas du tout d’accord
2. Plutôt pas d’accord
3. Ni d’accord ni pas d’accord
4. Plutôt d’accord
5. Tout à fait d’accord

Q35 : faisabilité au quotidien

« Dans le contexte actuel (organisation de l'école, effectifs de classe, programme, etc.), il est réaliste de mettre en œuvre, de manière régulière, des pratiques de différenciation pédagogique. »

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt pas d'accord
3. Ni d'accord ni pas d'accord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Q36 : impact sur la charge de travail

« Les exigences liées à l'école inclusive et à la différenciation pédagogique contribuent à augmenter ma charge de travail. »

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt pas d'accord
3. Ni d'accord ni pas d'accord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Q37 : question ouverte sur la faisabilité

« (Facultatif) Selon vous, quels seraient les principaux leviers (changements, ressources, soutiens, etc.) qui permettraient de rendre plus abordable, au quotidien, la mise en œuvre de l'école inclusive et la pratique de la différenciation pédagogique ? »

Réponse : champ texte ouvert

Commentaire : cette ultime question vise à faire émerger des pistes concrètes (formations, temps, dispositifs, organisation des filières, etc.) qui pourront être mises en regard avec les analyses théoriques et les résultats du questionnaire.

1.7. « Dimension 7 » : Remarque et commentaire général

Commentaire sur la dimension

Ce n'est pas une dimension en tant que telle, mais c'est un champ de texte libre et facultatif pour les enseignants qui voudraient ajouter quelque chose après avoir répondu à l'ensemble du questionnaire.

Questions et modalités de réponse

Q38 : remarque ou commentaire général

« (Facultatif) Avez-vous des remarques, des commentaires ou des précisions à ajouter sur le questionnaire ou l'école inclusive (en général) ? »

Réponse : champ texte ouvert