





## L'inclusion scolaire en Suisse : obstacles, leviers et pratiques déclarées chez des enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s

Léanne Dougoud  ; Maria Manusev  ; Mélanie Rodriguez  ;  
Klara Srbinovska 

### Volume 1, 2026

**Réception :** 30.03.2025

**Version finale :** 25.05.2026

**Publication :** 16.06.2026

**URI :** <https://revue.tpr-fribourg.ch/article/view/9615>

**DOI :** <https://doi.org/10.26034/fr.tpr.2026.9615>

### Editeur

Université de Fribourg,  
Département des Sciences de l'éducation

### ISSN

3042-8475

### Site web

<https://revue.tpr-fribourg.ch>

### Citer cet article

Dougoud, L., Manusev, M., Rodriguez, M. et Srbinovska, K. (2026).

L'inclusion scolaire en Suisse : obstacles, leviers et pratiques déclarées chez des enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s.

*Travaux Pratiques De Recherche*, 1, 3–22.

<https://doi.org/10.26034/fr.tpr.2026.9615>

### Résumé de l'article

Cette communication porte sur l'inclusion scolaire en Suisse et s'intéresse aux obstacles, aux leviers et aux pratiques inclusives déclarées par des enseignant·e·s exerçant en milieux ordinaires et spécialisés. Face à l'augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les classes ordinaires, cette recherche vise à mieux comprendre comment l'inclusion est concrètement mise en œuvre par les professionnel·le·s.

Adoptant une approche mixte, l'étude combine les données issues d'un questionnaire diffusé auprès de 67 enseignant·e·s et des entretiens semi-directifs menés avec six participant·e·s. Le cadre théorique repose sur l'Index for Inclusion de Booth et Ainscow (2011), qui permet d'analyser les dimensions culturelles, politiques et pratiques de l'inclusion.

Malgré des représentations positives et des pratiques inclusives fréquentes, les résultats montrent que les enseignant·e·s expriment un sentiment d'efficacité modéré et perçoivent un soutien institutionnel limité. Un décalage apparaît ainsi entre l'idéal inclusif et les réalités du terrain. De plus, les enseignant·e·s spécialisé·e·s se distinguent par un sentiment d'efficacité et un soutien perçu plus élevés, mettant en lumière l'importance des conditions professionnelles dans la mise en œuvre de l'inclusion.

# **L'inclusion scolaire en Suisse : obstacles, leviers et pratiques déclarées chez des enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s**

**Léanne Dougoud**

ID ORCID: 0009-0004-3748-5416

*Université de Fribourg*

**Maria Manusev**

ID ORCID: 0009-0004-8621-1489

*Université de Fribourg*

**Mélanie Rodriguez**

ID ORCID: 0009-0001-0473-3610

*Université de Fribourg*

**Klara Srbinovska**

ID ORCID: 0009-0009-6836-1973

*Université de Fribourg*

**Mots clés** : inclusion scolaire ; besoins éducatifs particuliers ; pratiques inclusives ; sentiment d'efficacité personnelle ; soutien institutionnel ; enseignant·e·s spécialisé·e·s ; enseignant·e·s ordinaires ; Suisse

## **Résumé de l'article**

Cette communication porte sur l'inclusion scolaire en Suisse et s'intéresse aux obstacles, aux leviers et aux pratiques inclusives déclarées par des enseignant·e·s exerçant en milieu ordinaire et spécialisé. Face à l'augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les classes ordinaires, cette recherche vise à mieux comprendre comment l'inclusion est concrètement mise en œuvre par les professionnel·le·s.

Adoptant une approche mixte, l'étude combine les données issues d'un questionnaire diffusé auprès de 67 enseignant·e·s et des entretiens semi-directifs menés avec six participant·e·s. Le cadre théorique repose sur l'Index for Inclusion de Booth et Ainscow (2011), qui permet d'analyser les dimensions culturelles, politiques et pratiques de l'inclusion.

Malgré des représentations positives et des pratiques inclusives fréquentes, les résultats montrent que les enseignant·e·s expriment un sentiment d'efficacité modéré et perçoivent un soutien institutionnel limité. Un décalage apparaît ainsi entre l'idéal inclusif et les réalités du terrain. De plus, les enseignant·e·s spécialisé·e·s se distinguent par un sentiment d'efficacité et un soutien perçu plus élevés, mettant en lumière l'importance des conditions professionnelles dans la mise en œuvre de l'inclusion.

## 1. Introduction

Dans de nombreux systèmes éducatifs suisses, la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) en milieu ordinaire s'est progressivement développée au cours des dernières années. Les statistiques récentes de la pédagogie spécialisée montrent que l'école inclusive a gagné du terrain en Suisse depuis les années 2000. En 2023/2024, un pourcentage de 42,6% d'élèves bénéficiant de mesures renforcées fréquentaient une classe ordinaire, contre 50,1% qui fréquentaient une école spécialisée (Lanners, 2025).

Dans ce travail, les élèves à BEP sont définis comme des enfants nécessitant des mesures de pédagogie spécialisée, incluant notamment des mesures d'aide renforcées (MAR), lorsque les besoins sont reconnus selon une procédure d'évaluation standardisée. Cette situation confronte les enseignant·e·s, en milieu ordinaire comme en milieu spécialisé, à des tensions concrètes, telles que l'hétérogénéité croissante des classes, les exigences curriculaires et la gestion des comportements. Elle implique également des enjeux liés à la pression temporelle, à la coordination avec d'autres professionnel·le·s et aux attentes des familles. Ces contraintes influencent non seulement les pratiques pédagogiques, mais aussi les représentations de l'inclusion et le sentiment de pouvoir agir en sa faveur. Alors que les politiques inclusives se développent progressivement en Suisse, la mise en œuvre concrète de l'inclusion repose largement sur les pratiques et les perceptions des enseignant·e·s. Dans ce contexte, il apparaît essentiel de comprendre comment les enseignant·e·s perçoivent et mettent en œuvre l'inclusion afin d'identifier les conditions susceptibles de soutenir ou de freiner son développement au sein des établissements scolaires.

Une distinction entre intégration et inclusion est nécessaire. Alors que l'intégration vise principalement l'adaptation de l'élève à un cadre scolaire inchangé, l'inclusion implique une transformation plus large des structures, des pratiques et des cultures scolaires afin de garantir la participation de l'ensemble des élèves (UNESCO, 2020). Elle dépend ainsi non seulement des dispositifs mis en place, mais aussi de leur appropriation par les professionnel·le·s.

Malgré l'attention croissante portée à l'inclusion dans les politiques éducatives et dans la littérature scientifique, sa mise en œuvre concrète reste encore peu documentée, en particulier dans le contexte suisse. Les obstacles et les leviers rencontrés dans les pratiques quotidiennes, ainsi que les différences entre enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s demeurent peu explorés, alors même que leur collaboration est centrale.

Dans ce contexte, cette étude cherche à comprendre comment les enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s perçoivent les obstacles et les leviers de l'inclusion scolaire, quelles pratiques inclusives ils et elles déclarent mettre en œuvre et dans quelle mesure ces perceptions

différent selon le contexte professionnel. Cette recherche vise à mieux documenter les réalités du terrain et à identifier certains besoins ou tensions susceptibles d'influencer la mise en œuvre des pratiques inclusives. Elle cherche également à examiner comment ces dimensions s'articulent selon le contexte professionnel, afin de mieux comprendre les conditions concrètes qui soutiennent ou freinent la mise en œuvre de l'inclusion.

## 2. Revue de la littérature

De manière générale, la mise en œuvre de l'inclusion est considérée comme complexe par les équipes éducatives. D'une part, elle implique une organisation du travail exigeante, qui passe notamment par la collaboration entre les différents corps professionnels, par la prise en compte des exigences curriculaires ainsi que par la capacité à gérer l'hétérogénéité des classes. D'autre part, l'inclusion ne dépend pas uniquement de règles ou de dispositifs mais aussi de facteurs plus « humains » liés aux professionnel·le·s. Les attitudes, les croyances ou le sentiment de compétence sont des dimensions qui représentent un enjeu majeur dans des contextes scolaires accueillant une diversité accrue de profils. Dans cette perspective, le sentiment d'efficacité personnelle, issu des travaux de Bandura (1997), constitue une dimension centrale. Il renvoie à la croyance qu'un individu a en sa capacité à organiser et à mettre en œuvre les actions nécessaires afin de faire face à une situation donnée. Si on l'applique au contexte scolaire, ce sentiment exerce une influence directe sur l'engagement des enseignant·e·s, leur persévérance face aux difficultés et leur capacité à adapter leurs pratiques à des contextes complexes.

Les termes d'intégration et d'inclusion sont parfois employés de manière relativement proche dans certains établissements scolaires, comme le révèle le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS, s.d.). Ce constat n'invalide pas pour autant la distinction conceptuelle mise en évidence dans la littérature ; il illustre plutôt des adaptations du système éducatif suisse face aux exigences d'une école se voulant plus inclusive. L'écart qui peut apparaître entre les cadres théoriques et les réalités institutionnelles constitue un élément central pour comprendre les représentations et les pratiques des enseignant·e·s, qui se retrouvent entre les prescriptions politiques et la mise en œuvre concrète.

Pour cette étude, nous avons choisi le modèle de Booth et Ainscow (2011) comme cadre théorique. Ce modèle considère l'inclusion comme un processus de transformation scolaire visant à réduire les barrières à l'apprentissage et à la participation. À travers trois dimensions : culturelle, politique et pratique, il propose une grille de lecture qui permet d'analyser les obstacles et les leviers de l'inclusion, à l'échelle individuelle comme au niveau de l'organisation de l'école, des normes professionnelles, de l'accès à diverses ressources et de la collaboration

entre les différents corps de métiers. Dans cette perspective, l'idée défendue par Ainscow (2020) selon laquelle l'inclusion dépend autant des dynamiques institutionnelles que des dynamiques pédagogiques, l'Index for Inclusion constitue un appui pertinent pour interpréter nos données et réfléchir à des pistes d'amélioration à l'échelle des établissements.

L'inclusion relève alors d'une réalité à la fois multifactorielle et située, comme l'a montré Ainscow (2020), ce qui rend nécessaire l'analyse des éléments pouvant faciliter ou freiner les pratiques inclusives dans les contextes de terrain. Dans cette perspective, les revues de littérature d'Avramidis et Norwich (2002) ainsi que de Boer, Pijl et Minnaert (2011) montrent que les attitudes, les croyances et les perceptions des enseignant·e·s à l'égard de l'inclusion jouent un rôle conséquent dans la façon dont celle-ci se traduit dans les pratiques. Ces travaux convergent pour souligner le rôle central des facteurs individuels dans la mise en œuvre de l'inclusion. Toutefois, ils mettent également en évidence une tension importante : si les attitudes des enseignant·e·s sont généralement favorables, celles-ci ne se traduisent pas systématiquement par des pratiques effectives. Cette divergence suggère que les facteurs individuels, bien que déterminants, restent insuffisants sans un environnement institutionnel favorable.

### **2.1. Les obstacles de l'inclusion**

Les difficultés liées à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire sont multiples et interdépendantes. Les obstacles résultent de l'articulation entre plusieurs dimensions, notamment institutionnelles, pédagogiques et professionnelles (Kurowski et al., 2022). L'un des premiers obstacles majeurs concerne le cadre institutionnel. Plusieurs analyses soulignent l'existence d'un écart entre les principes inclusifs affirmés dans les textes officiels et leur traduction concrète dans les établissements scolaires. Dès lors, des ajustements restent nécessaires pour garantir une mise en œuvre réellement cohérente et équitable de l'inclusion, en accord avec les engagements internationaux pris par la Suisse et avec l'intégration de la Convention relative aux droits des personnes en situation de handicap (UNICEF Suisse, 2024). La clarification des cadres d'action, le renforcement des ressources ainsi que la formation des professionnel·le·s apparaissent, dans cette perspective, comme des leviers encore insuffisamment développés.

Au-delà des aspects structurels, un décalage demeure entre l'adhésion déclarée aux valeurs inclusives et leur mise en pratique effective. Si le principe d'une école pour toutes et tous fait largement consensus, sa concrétisation varie selon les cantons, les établissements et les conditions locales. Comme le souligne Swissinfo (2023), plusieurs freins reviennent de manière récurrente, notamment le manque de formation spécifique, le temps limité pour

différencier les apprentissages ou encore les contraintes curriculaires. Ainsi, même lorsque les enseignant·e·s adhèrent aux valeurs inclusives, les conditions organisationnelles ne leur permettent pas forcément de les traduire dans leurs pratiques quotidiennes.

À ces difficultés abordées ci-dessus, s'ajoutent également des zones d'ambiguïté plus conceptuelles. Comme le montre Felouzis et Savioz (2025), le paradigme de l'école inclusive construit à l'échelle internationale, fait l'objet de réinterprétations au niveau local qui en modifient la portée. Bien que les acteur·rice·s institutionnel·le·s et associatif·ve·s se réfèrent tou·te·s à l'inclusion, leurs conceptions ne se recouvrent pas entièrement : certains considèrent que les structures spécialisées peuvent s'inscrire dans une logique inclusive, tandis que d'autres défendent une transformation plus profonde du système, impliquant une réduction des dispositifs séparatifs. Les auteur·rice·s évoquent l'existence d'un « flou conceptuel », qui favorise la construction d'un consensus politique tout en laissant subsister certaines différenciations structurelles.

Enfin, ces tensions prennent place dans des systèmes éducatifs historiquement marqués par la différenciation et la spécialisation. Dans le canton de Genève, par exemple, on retrouve des filières hiérarchisées et des structures spécialisées ce qui rend plus complexe le passage d'un modèle partiellement ségrégatif à un idéal pleinement inclusif. Dès lors, l'inclusion ne peut pas être réduite à un ajustement purement pédagogique : elle suppose une transformation plus profonde des structures scolaires et des représentations qui y sont associées.

Les obstacles à l'inclusion apparaissent donc comme multidimensionnels, dans la mesure où ils sont à la fois institutionnels, organisationnels, conceptuels et professionnels. Ils traduisent la complexité du passage d'un modèle intégratif ou différencié à une école véritablement inclusive.

## **2.2. Avantages de l'inclusion scolaire**

La coopération entre professionnel·le·s constitue l'un des leviers centraux de l'inclusion scolaire. Comme le souligne Ledevin-Kitten (2024), la collaboration entre les différents acteur·rice·s professionnel·le·s représente un appui important pour favoriser l'inclusion en milieu ordinaire et améliorer la qualité pédagogique, notamment par la mise en place de pratiques différenciées et collaboratives entre enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s. Dans cette perspective, l'inclusion repose en partie sur la capacité des divers acteur·rice·s à travailler ensemble autour d'un objectif commun, afin d'adapter les contenus et les démarches aux besoins de chaque élève.

Les apports de l'inclusion se manifestent également par la transformation des représentations et des postures professionnelles. Elle suppose notamment une modification des attitudes et

croyances à l'égard des élèves à BEP. Ce changement permet de dépasser les logiques ségrégatives historiquement ancrées dans le système scolaire, de réduire certaines attitudes discriminatoires, de renforcer l'empathie et de développer certaines compétences relationnelles. Dès lors, l'inclusion n'est pas seulement une question d'ajustement organisationnel mais aussi un changement culturel, soulignant l'importance d'un climat scolaire collaboratif et respectueux des différences (Guilley, Jendoubi et Benninghoff, 2016).

À travers l'inclusion, l'égalité des chances et la citoyenneté éducative sont encouragées. La promotion d'une école plus démocratique vise à préparer les élèves à vivre dans une société marquée par la diversité et la coopération, tout en préservant des valeurs essentielles comme la reconnaissance et le respect de la diversité. (AGILE, 2026)

Pour finir, le développement cognitif et socio-affectif des élèves est mis en avant comme un facteur facilitateur de l'inclusion (Philip, 2019). En s'appuyant sur un dispositif inspiré d'ARAMIS, un programme pédagogique visant à développer l'autonomie des élèves, l'auteur montre que l'autorégulation des apprentissages favorise la participation des élèves et leur permet de mieux gérer leur attention, de résoudre des problèmes et de coopérer dans des situations d'apprentissage complexes (Philip, 2019).

Ces facteurs agissent à plusieurs niveaux (pédagogique, organisationnel et institutionnel) et peuvent produire des effets durables à condition d'être structurés de manière cohérente.

### **2.3. Intention de recherche**

Malgré un dispositif réglementaire favorable à l'inclusion scolaire et de nombreux travaux portant sur ses obstacles et ses bénéfices, certaines zones restent encore peu explorées. Les recherches existantes se concentrent principalement sur les cadres institutionnels, les enjeux politiques ou les effets attendus de l'inclusion, mais portent moins d'attention aux représentations et aux pratiques concrètes des enseignant·e·s exerçant dans des contextes institutionnels variés.

Or, les professionnel·le·s de terrain occupent une place centrale dans la mise en pratique des politiques inclusives. Leurs conceptions de l'inclusion, leur sentiment d'efficacité et leur perception des contraintes institutionnelles peuvent exercer une influence directe sur les décisions pédagogiques et les modalités de collaboration mises en place quotidiennement. De plus, la différence entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé, bien qu'elle soit présente dans la structure du système scolaire, est encore peu explorée dans une perspective comparative des représentations professionnelles.

Dans cette optique, notre recherche vise à analyser les représentations et les pratiques pédagogiques d'enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s, ainsi que leur sentiment d'efficacité face aux exigences de l'inclusion scolaire. Une comparaison entre ces deux univers professionnels vise à mieux comprendre dans quelle mesure leurs conceptions convergent ou divergent, ainsi que la manière dont ces écarts éclairent les tensions entre l'idéal inclusif et ce qui est réellement mis en œuvre. Nous posons l'hypothèse que les résistances au changement institutionnel sont davantage présentes chez les enseignant·e·s ordinaires, en raison de conditions pratiques contraignantes, d'un accès limité aux ressources spécialisées et d'un sentiment d'efficacité probablement plus faible face aux exigences de l'inclusion.

### **3. Corps d'article**

#### **3.1. Participant.e.s**

Dans le cadre de cette recherche, un échantillon de 67 enseignant·e·s a été constitué pour la partie quantitative, comprenant 48 enseignant·e·s ordinaires et 19 enseignant·e·s spécialisé·e·s exerçant dans les cantons de Vaud et de Fribourg. À la suite des prises de contact effectuées par courrier électronique auprès de différents établissements scolaires, les participant·e·s se sont porté·e·s volontaires pour participer à cette recherche.

Le choix de recruter des participant·e·s dans les cantons de Vaud et de Fribourg s'explique principalement par des raisons de faisabilité et d'accessibilité du terrain. Les contacts professionnels dont nous disposons ont notamment facilité l'accès aux établissements scolaires de ces deux cantons. Bien que des variations cantonales puissent exister concernant les politiques et les dispositifs liés à l'inclusion scolaire, cette recherche ne vise pas une comparaison intercantonale. Le canton n'a donc pas été retenu comme variable d'analyse principale car l'étude porte avant tout sur les différences entre enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s. Toutefois, il convient de reconnaître que certaines différences institutionnelles ou organisationnelles entre les cantons pourraient influencer les perceptions et les pratiques déclarées des enseignant·e·s.

De plus, les variables sociodémographiques tels que le genre et l'âge n'ont pas été considérés comme des éléments significatifs dans cette étude puisque l'analyse portait sur les différences liées aux contextes professionnels et aux rôles exercés.

Pour la partie qualitative, un sous-échantillon de 6 enseignant·e·s a été élaboré à partir des réponses au questionnaire. En effet, une question invitait les participant·e·s à exprimer si elles/ils souhaitaient se porter volontaires pour un entretien, puis les personnes volontaires ont ensuite été contactées afin de réaliser les entretiens. Ce sous-échantillon est formé de 3

enseignant·e·s ordinaires et de 3 enseignant·e·s spécialisé·e·s. Parmi ces dernier·ère·s, deux exercent en milieu ordinaire tandis qu' un·e enseignant·e spécialisé·e travaille en structure spécialisée.

### 3.2. Questionnaire

Dans un premier temps, un questionnaire a été élaboré afin d'explorer les représentations, les pratiques pédagogiques et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignant·e·s face à l'inclusion scolaire. Il se compose principalement d'items fermés évalués à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points de « *pas du tout d'accord* » à « *tout à fait d'accord* ». Cette échelle permet de mesurer le degré d'adhésion des enseignant·e·s à différents éléments concernant l'inclusion.

Le questionnaire est structuré en plusieurs sections. Une première partie porte sur les représentations de l'inclusion scolaire, des items tels que « *L'inclusion scolaire est bénéfique pour l'ensemble des élèves* » ou « *L'inclusion scolaire est difficilement compatible avec les contraintes institutionnelles actuelles* » permettent d'appréhender leurs représentations. Une deuxième section s'intéresse à la fréquence de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives, telles que l'adaptation des supports, la différenciation pédagogique ou encore la collaboration avec d'autres professionnel·le·s. La troisième partie vise à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle, des items comme « *Je me sens compétent·e pour adapter mon enseignement aux besoins spécifiques des élèves* » ou « *Je me sens capable de gérer les situations complexes liées aux besoins éducatifs particuliers* » sont jugés. Une dernière section porte sur le soutien et le contexte institutionnel, notamment par des items relatifs au soutien perçu de l'institution et aux conditions favorables à la mise en œuvre de pratiques inclusives. Enfin des questions complémentaires permettent de situer les participant·e·s en fonction de leur contexte professionnel (type d'enseignement, fonction exercée, formation en lien avec l'inclusion, ancienneté).

### 3.3. Entretiens semi-directifs

Afin d'approfondir les résultats issus du questionnaire, des entretiens semi-directifs sont menés auprès d'un sous-échantillon. Cette démarche qualitative vise à apporter une compréhension plus contextualisée et plus nuancée sur des pratiques inclusives, en mettant en évidence les logiques d'action des enseignant·e·s et les conditions concrètes dans lesquelles ils/elles se trouvent.

Les entretiens ont été menés à partir d'un guide d'entretien structuré autour de plusieurs thématiques principales : les représentations de l'inclusion scolaire, les expériences

professionnelles concrètes, les pratiques pédagogiques, le sentiment de compétence, le soutien institutionnel ainsi que la collaboration entre professionnel-le-s. Cette démarche nous a permis d'assurer une cohérence entre les entretiens tout en laissant aux participant-e-s une liberté d'expression dans leurs réponses. Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des intervenant-e-s, puis intégralement retranscrits afin de permettre une analyse approfondie.

### 3.4. Analyses

Les données recueillies par le questionnaire sont traitées à l'aide du logiciel d'analyse statistique Jamovi. Ces données quantitatives sont scindées en deux groupes : enseignant.e.s ordinaires et enseignant-e-s spécialisé-e-s. Nous n'avons pas distingué davantage, par exemple entre les enseignant-e-s spécialisé-e-s en établissement spécialisé et celles et ceux exerçant en ordinaire, car la taille de l'échantillon ne nous permettait pas une analyse pertinente. Nous avons donc privilégié une comparaison plus globale entre ces deux grands groupes.

Afin de faciliter l'analyse, les items du questionnaire sont répartis en groupes abordant les diverses dimensions étudiées. Un score de représentation de l'inclusion est construit à partir des items relatifs aux perceptions de l'inclusion scolaire, notamment ses bénéfices pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et pour les autres élèves, ainsi que sa compatibilité avec les contraintes institutionnelles. Un score de pratiques inclusives regroupe les items relatifs à l'adaptation des supports, à la différenciation pédagogique et à la collaboration avec d'autres professionnel-le-s. Un score de sentiment d'efficacité personnelle est élaboré à partir des items portant sur la perception de compétence des enseignant-e-s et leur capacité à gérer des situations complexes. Enfin, un score de soutien institutionnel regroupe les items relatifs au soutien perçu et au contexte professionnel.

Les items formulés de manière négative sont recodés pour qu'ils soient cohérent avec le sens des scores, c'est le cas pour l'item « *L'inclusion scolaire est difficilement compatible avec les contraintes institutionnelles* ». Ainsi, un score élevé reflète systématiquement une perception plus positive de l'inclusion.

Des statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) ont été calculées pour chaque score. Afin de comparer les enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s, un test t de Welch pour échantillons indépendants a été réalisé. Des analyses de corrélation ont également été effectuées afin d'examiner les relations entre les différentes variables. Dans un second temps, les données qualitatives issues des entretiens ont été analysées selon une approche thématique et les entretiens ont été retranscrits puis codés afin d'identifier des catégories

récurrentes. L'articulation des données quantitatives et qualitatives permet ainsi de croiser tendances générales et expériences vécues.

### 3.5. Résultats issus du questionnaire

Les résultats issus du questionnaire sont présentés ci-dessous. Dans un premier temps, des statistiques descriptives ont été calculées afin de rendre compte des tendances générales relatives aux variables étudiées.

**Tableau 1**

*Statistiques descriptives des variables (représentations, pratiques, efficacité et soutien)*

	Représentation	Pratique	Efficacité	Soutien
N	67	67	67	67
Moyenne	3.58	4.47	3.25	3.55
Ecart-type	0.57	0.54	1.04	0.99

Les statistiques descriptives (N = 67) mettent en évidence les tendances suivantes. Les représentations de l'inclusion présentent une moyenne de 3.58 (ET = 0.57). Les pratiques inclusives déclarées affichent une moyenne de 4.47 (ET = 0.54). Le sentiment d'efficacité personnelle présente une moyenne de 3.25 (ET = 1.04), tandis que le soutien institutionnel perçu atteint une moyenne de 3.55 (ET = 0.99).

Ensuite, nous avons réalisé une analyse des statistiques descriptives par groupe afin de comparer les enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s. Les résultats sont présentés dans le tableau 2. Le groupe 1 correspond aux enseignant·e·s ordinaires, tandis que le groupe 2 correspond aux enseignant·e·s spécialisé·e·s.

**Tableau 2**

*Statistiques descriptives en fonction du type d'enseignant (ordinaire vs spécialisé)*

	Fonction <sup>1</sup>	Représentation	Pratique	Efficacité	Soutien
N	1	48	48	48	48
	2	19	19	19	19
Moyenne	1	3.46	4.34	2.81	3.29
	2	3.87	4.81	4.37	4.21
Ecart-type	1	0.57	0.55	0.80	0.95
	2	0.46	0.34	0.67	0.77

<sup>1</sup> 1 = enseignant ordinaire et 2 = enseignant spécialisé

Cette analyse nous permet d'observer une différence entre les scores moyens des enseignant·e·s spécialisé·e·s et ceux des enseignant·e·s ordinaires. Plus précisément, les enseignant·e·s spécialisé·e·s obtiennent des moyennes supérieures en termes de représentation de l'inclusion, de pratiques inclusives, de sentiment d'efficacité personnelle et de soutien institutionnel.

**Tableau 3**

*Comparaison des enseignants ordinaires et spécialisés sur les variables (test t de Welch)*

	t de Welch	ddl	p	Taille de l'effet
Soutien	-4.11	40.61	<.001	-1.06
Pratique	-4.19	53.18	<.001	-1.02
Efficacité	-8.11	38.75	<.001	-2.12
Représentation	-3.09	40.51	<.001	-0.80

Des tests t de Welch pour échantillons indépendants ont été réalisés afin de comparer les groupes.

Les résultats montrent des différences significatives entre les enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s pour l'ensemble des variables. Les enseignant·e·s spécialisé·e·s présentent des scores plus élevés en termes de représentations ( $t(40.51) = -3.09$ ,  $p < .05$ ,  $d = -0.80$ ), de pratiques inclusives ( $t(53.18) = -4.19$ ,  $p < .05$ ,  $d = -1.02$ ), de sentiment d'efficacité ( $t(38.75) = -8.11$ ,  $p < .05$ ,  $d = -2.12$ ) et de soutien institutionnel ( $t(40.61) = -4.11$ ,  $p < .05$ ,  $d = -1.06$ ).

**Tableau 4**

*Corrélations entre représentations, pratiques, efficacité et soutien*

Variabes	1	2	3	4
1. Soutien	–			
2. Efficacité	0.50***	–		
3. Pratique	0.40***	0.49***	–	
4. Représentation	0.51***	0.60***	0.22	–

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Des analyses de corrélation de Pearson ont été réalisées afin d'examiner les relations entre les variables.

Les résultats indiquent des corrélations positives significatives entre le sentiment d'efficacité personnelle et les représentations de l'inclusion ( $r = 0.60$ ,  $p < .001$ ), ainsi qu'entre le sentiment d'efficacité et les pratiques inclusives ( $r = 0.49$ ,  $p < .001$ ).

Le soutien institutionnel est également corrélé positivement avec le sentiment d'efficacité ( $r = 0.50$ ,  $p < .001$ ) et les pratiques inclusives ( $r = 0.40$ ,  $p < .001$ ).

En revanche, aucune corrélation significative n'est observée entre les représentations et les pratiques inclusives ( $r = 0.22$ ,  $p > .05$ ).

### 3.6. Résultats analyses qualitatives

Les réponses aux questions ouvertes, à savoir « *Selon vous, quels leviers permettraient d'améliorer les pratiques inclusives dans votre contexte professionnel ?* » et « *Avez-vous suivi une formation spécifique en lien avec l'inclusion scolaire ? Si oui, laquelle ?* », ont fait l'objet d'une analyse thématique. Cette démarche nous a permis de regrouper les éléments évoqués en plusieurs catégories principales afin d'identifier quels sont les discours les plus récurrents.

L'analyse thématique de la première question a permis de distinguer huit catégories (Tableau 5). La catégorie la plus fréquemment mentionnée concerne le co-enseignement et la collaboration avec des professionnel·le·s spécialisé·e·s ( $n = 12$ ), les enseignant·e·s évoquent « *une meilleure collaboration avec les professionnel·le·s spécialisé·e·s* » ou encore des pratiques de « *co-réflexion* ». Ces réponses mettent en évidence l'importance accordée à une approche collective de l'inclusion. Une autre catégorie centrale est le renforcement des ressources humaines ( $n=10$ ), un besoin de « *plus de personnel* » ou la présence d'un·e « *auxiliaire de vie par élève* » et « *d'interventions plus régulières d'enseignant·e·s spécialisé·e·s* » sont cités. Cela traduit le besoin d'un soutien concret face à une diversité croissante.

Les catégories concernant la réduction de la taille des classes ( $n = 6$ ) et les ressources financières ainsi que matérielles ( $n = 6$ ) sont récurrentes. Les participant·e·s affirment qu'il faut des « *classes moins nombreuses* » et un « *effectif réduit* », ainsi que le besoin de « *plus de budget* » ou de « *matériel pédagogique plus spécifique* ». Ces discours dévoilent que les conditions d'enseignement ne sont pas optimales. La formation et le développement professionnel sont aussi évoqués ( $n = 5$ ), la nécessité d'une « *formation supplémentaire* » ou de « *meilleures formations sur les besoins particuliers* » traduit un besoin de renforcement des compétences. Enfin, les catégories qui sont le moins mentionnées sont celles liées au temps et aux conditions de travail ( $n = 4$ ) ainsi qu'à l'évaluation des représentations et de la culture de l'inclusion ( $n = 4$ ). Les réponses font référence au temps « *pour mettre en place les pratiques* », « *pour accompagner les élèves BEP* » ou « *pour adapter les programmes* ». Il y

a tout de même une importance des conditions de travail pour une bonne mise en œuvre des pratiques inclusives.

Concernant la seconde question (Tableau 6), une première catégorie regroupe les enseignant·e·s n'ayant suivi aucune formation spécifique en lien avec l'inclusion (n = 5). Cette catégorie met en évidence qu'une partie des participant·e·s ne bénéficie pas d'un développement professionnel dans ce domaine. La formation initiale suivie en haute école pédagogique ou à l'université apparaît légèrement plus représentée (n = 6). Ces résultats suggèrent que l'inclusion est abordée dans les cursus de base, même si cela ne garantit pas un approfondissement suffisant. Les formations spécialisées en pédagogie spécialisée sont presque aussi souvent mentionnées (n = 5), cela démontre l'existence de parcours plus approfondis pour certain·e·s enseignant·e·s.

De même, les formations continues spécifiques sur certains besoins particuliers apparaissent à cinq reprises (n = 5), ce qui met en évidence une utilisation des formations ciblées, notamment en lien avec certains troubles ou profils d'élèves. Les démarches de formation informelle ou d'autoformation sont également mentionnées à cinq reprises (n = 5), soulignant que certain·e·s enseignant·e·s complètent leur formation de leur plein gré. Enfin, les formations ou dispositifs pédagogiques spécifiquement liés à l'inclusion apparaissent de manière plus secondaire (n = 3), ce qui peut indiquer une plus faible diffusion ou accessibilité à ce type de dispositifs.

### **3.7. Résultats issus des entretiens**

L'analyse des entretiens met en évidence une vision largement partagée concernant les représentations de l'inclusion scolaire. Les enseignant·e·s interrogé·e·s perçoivent l'inclusion comme une évolution nécessaire du système éducatif et comme une approche positive pour répondre à la diversité des élèves. En effet, un·e enseignant·e interrogé·e insiste sur les valeurs inclusives, en insistant sur l'idée que l'ensemble du corps enseignant se doit d'intégrer chaque élève ayant des besoins spécifiques (Entretien 1). Cette personne met en avant une transformation du cadre scolaire plutôt que de l'élève lui·elle-même.

L'existence de l'inclusion est reconnue, mais ce sont surtout ses limites qui font l'unanimité, les entretiens montrent une tension entre l'idéal inclusif et la réalité du terrain. L'inclusion est décrite comme « *une semi-réalité parce qu'elle n'est pas toujours très bien réalisée* » (Entretien 2) puisque sa mise en œuvre est conditionnelle. Cette idée est évoquée à de multiples reprises, les enseignant·e·s insistent plus particulièrement sur les conditions de travail, perçues comme un obstacle central à l'inclusion : le manque de personnel, de ressources et de temps rend l'accompagnement individuel compliqué. De plus, la différenciation

pédagogique, bien qu'elle soit une réponse nécessaire à la diversité des élèves, est perçue comme une surcharge, ce qui rend sa mise en œuvre difficile (Entretien 3). Par exemple, la personne interrogée mentionne la création de supports spécifiques ou l'adaptation des consignes (Entretien 1) et le temps que cela requiert. Les enseignant·e·s interrogé·e·s expriment également que la charge de travail devient conséquente lorsque l'enseignant·e doit différencier pour chaque élève, il est difficile de répondre à l'ensemble des besoins dans une classe hétérogène (Entretien 2 et 3). Ainsi la différenciation est à la fois un levier essentiel pour l'inclusion et une source de pression.

Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle apparaît comme une variable significative dans les entretiens. Si certain·e·s enseignant·e·s se sentent à l'aise dans la gestion des situations en classe, d'autres expriment néanmoins des difficultés face à des situations plus complexes, notamment liées aux contextes personnels, culturels ou géopolitiques des élèves. Un·e enseignant·e explique par exemple que « *dès que c'est en classe [...] c'est ok* », mais que « *dès que ça sort de la classe [...] certains liens je ne les ai pas* » (Entretien 1), ce qui illustre une limite du sentiment de compétence face à des situations qui dépassent le cadre strictement pédagogique. De manière similaire, un·e enseignant·e affirme se sentir compétent·e lorsque « *l'enfant peut avancer dans son cursus de manière relativement classique* » (Entretien 6), mais beaucoup moins face à des troubles plus lourds, où « *tout le travail du quotidien sert surtout à faire en sorte que l'enfant passe une journée plus ou moins agréable* » (Entretien 6).

Ces difficultés sont renforcées par un manque de formation initiale et continue, Un·e enseignant·e précise que « *pour être vraiment très bien formé, cela demande du temps et de l'argent* » et que de nombreux enseignant·e·s ne disposent pas d'une formation adaptée aux réalités actuelles du terrain (Entretien 6). De plus, les enseignant·e·s indiquent devoir « *développer leurs compétences sur le terrain* » (Entretien 2). Toutefois des éléments, tels que le soutien institutionnel et la collaboration entre professionnel·le·s, permettent d'atténuer ces difficultés. Lorsque ce soutien est présent, il est perçu comme facilitateur. Certain·e·s enseignant·e·s évoquent un contexte où « *on se soutenait beaucoup* » permet une meilleure prise en charge des élèves (Entretien 5). De même, la collaboration est identifiée comme un levier important pour répondre aux besoins des élèves et partager les responsabilités pédagogiques.

## 4. Discussion

Les résultats de cette recherche permettent d'éclairer la manière dont l'inclusion scolaire est concrètement mise en œuvre par les enseignant·e·s dans le contexte suisse, en mettant en

évidence les tensions entre les principes théoriques de l'inclusion et les conditions réelles de leur application.

Dans un premier temps, les résultats montrent que les enseignant·e·s présentent globalement des représentations positives de l'inclusion scolaire. Ces résultats sont cohérents avec les travaux de Avramidis et Norwich (2002), ainsi que ceux de Boer, Pijl et Minnaert (2011), qui soulignent que les attitudes des enseignant·e·s envers l'inclusion sont généralement favorables. Toutefois, nos résultats mettent en évidence un décalage entre ces représentations et les pratiques effectives. En effet, malgré des pratiques déclarées élevées, aucune corrélation significative n'a été observée entre ces deux dimensions. Cette absence de relation significative, confirmée par les entretiens, suggère que l'adhésion aux principes de l'inclusion ne constitue pas une condition suffisante pour leur mise en place. Ce décalage rejoint les analyses de Ainscow (2020), selon lesquelles l'adhésion aux principes de l'inclusion ne garantit pas leur application concrète.

Les résultats mettent également en évidence le rôle central du sentiment d'efficacité personnelle dans la mise en œuvre des pratiques inclusives. Les analyses quantitatives montrent en effet une corrélation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle et les pratiques inclusives, ainsi qu'avec les représentations de l'inclusion. Ce résultat s'inscrit dans la continuité des travaux inspirés de Albert Bandura (1997), pour qui le sentiment d'efficacité personnelle influence directement l'engagement et l'action des individus. Les données qualitatives viennent approfondir cette relation en montrant que ce sentiment de compétence varie selon la complexité des situations rencontrées. Les enseignant·e·s se sentent généralement à l'aise dans des situations pédagogiques maîtrisées, mais expriment des difficultés face à des troubles plus lourds ou à des contextes qui dépassent le cadre scolaire. Ainsi, le sentiment d'efficacité apparaît comme une ressource fragile et dépendante des situations.

Par ailleurs, le soutien institutionnel apparaît également comme un facteur déterminant. Les analyses quantitatives mettent en évidence des corrélations positives entre le soutien perçu, le sentiment d'efficacité personnelle et les pratiques inclusives. De plus, les scores moyens relativement modérés concernant le soutien institutionnel suggèrent que celui-ci n'est pas toujours perçu comme suffisant. Ces résultats confirment les constats de la littérature selon lesquels l'inclusion dépend fortement des conditions organisationnelles et des ressources disponibles, comme le souligne notamment le modèle de Booth et Ainscow (2011). L'inclusion n'est donc pas une simple volonté individuelle et professionnelle des enseignant·e·s, mais le produit d'un environnement institutionnel.

La comparaison entre enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s relève une différence significative au niveau du sentiment d'efficacité, du soutien perçu et des pratiques inclusives. Néanmoins, il est important de souligner que plusieurs enseignant·e·s spécialisé·e·s qui ont répondu aux questionnaires exercent aussi dans des écoles ordinaires. Il ne s'agit donc pas simplement d'une question de statut (ordinaire ou spécialisé) mais bien du rôle occupé au sein de l'établissement. Dans un contexte ordinaire, les enseignant·e·s spécialisé·e·s bénéficient souvent davantage de dispositifs de collaborations et de ressources. Cet écart ne s'explique pas uniquement par leur formation mais par la reconnaissance institutionnelle de leur rôle. Ces résultats démontrent que les écarts observés ne sont pas dus à des dispositions individuelles mais en grande partie expliqués par l'environnement institutionnel.

Les résultats nous permettent de questionner l'hypothèse initiale selon laquelle les divergences observées seraient principalement liées à des résistances au changement institutionnel. En effet, les différences observées entre les groupes semblent davantage s'expliquer par des conditions d'exercice différenciées, surtout en termes de formation, de ressources et de soutien institutionnel. De ce fait, l'inclusion n'est donc pas entièrement dépendante des attitudes individuelles, ce sont plutôt des contextes professionnels inégaux qui influencent directement la capacité des enseignant·e·s à mettre en place des stratégies inclusives.

## 5. Conclusion

Cette recherche visait à mieux comprendre les obstacles, les leviers et les pratiques inclusives déclarées par des enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s en contexte suisse. Les résultats ont confirmé le décalage entre les représentations positives et les conditions réelles de l'inclusion. Si les enseignant·e·s adhèrent aux principes de l'inclusion et déclarent souvent mettre en place des pratiques adaptées, leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que le soutien institutionnel apparaissent fragiles. Cette étude permet de dépasser une lecture centrée uniquement sur les attitudes et les pratiques isolées des enseignant·e·s pour mettre en évidence l'importance des conditions organisationnelles et professionnelles. Ces résultats font appel à différent·e·s acteur·rice·s du système éducatif, notamment aux directions d'établissement et aux décideur·euse·s politiques. Ils peuvent ainsi constituer un outil d'aide à la décision pour les institutions scolaires, en mettant en évidence les besoins concrets du terrain et en invitant à une réflexion sur l'allocation des ressources, l'organisation du travail et le développement des formations. Ces résultats peuvent également interpeller les politiques éducatives en soulignant que, malgré les avancées, la mise en œuvre de l'inclusion reste partielle et dépend fortement des conditions structurelles.

La pertinence de l'étude repose sur l'articulation entre une approche quantitative et une approche qualitative, permettant de croiser les tendances générales et les expériences vécues des enseignant·e·s.

Enfin, ces résultats ouvrent des perspectives pour de futures recherches. Il serait pertinent d'approfondir l'analyse en donnant la parole aux élèves elles-mêmes et eux-mêmes. Comprendre comment les élèves à BEP vivent leur scolarité en contexte inclusif et comment leurs camarades perçoivent cette diversité au sein de la classe, permettrait d'enrichir la compréhension des pratiques inclusives d'un autre point de vue que celui des adultes. D'autres perspectives pourraient également être abordées : explorer le rôle des familles ou observer directement les pratiques sur le terrain afin de mieux comprendre l'écart entre discours et réalité pédagogique.

Malgré les apports de cette recherche, certaines limites doivent être prises en compte dans la façon d'aborder les résultats. D'un point de vue méthodologique, la taille de l'échantillon est relativement réduite, ce qui ne nous permet pas de généraliser les résultats.

D'autre part, les différences entre établissements ou les politiques cantonales n'ont pas été prise en compte de manière approfondie. Bien que les participant·e·s aient été recruté·e·s dans deux cantons (Vaud et Fribourg), les spécificités des institutions n'ont pas été intégrées comme variables d'analyse. Or, les différences cantonales en matière de politiques éducatives, d'organisation scolaire ou de ressources disponibles pourraient influencer les représentations et les pratiques des enseignant·e·s. Cette absence de prise en compte limite la portée des résultats et leur généralisation à tout le contexte scolaire suisse.

Enfin, cette étude n'intègre pas spécifiquement une analyse des contraintes économiques liées à la mise en œuvre de l'inclusion. Or, les leviers identifiés, tels que le renforcement de la formation, l'augmentation des ressources humaines ou la réduction de la taille des classes, impliquent des investissements conséquents pour les institutions scolaires. Cette dimension budgétaire soulève des questions quant à la faisabilité et à la durabilité des mesures proposées, et constitue un élément central qui mériterait d'être davantage approfondi dans de futures recherches.

## Bibliographe

- AGILE Suisse. (s. d.). *Pourquoi l'éducation inclusive est essentielle*. <https://agile.ch/fr/artikel/education-inclusive/>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Avramidis, E., et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Booth, T., et Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Centre suisse de pédagogie spécialisée. (s. d.). *Quelles différences y a-t-il entre l'intégration et l'inclusion ?* <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Felouzis, G., et Savioz, M. (2025). Construire l'école inclusive ? Une analyse de cas en Suisse par les outils de la sociologie de l'action publique. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (205), 28–38. <https://doi.org/10.7202/1116749a>
- Guilley, E., Jendoubi, V., et Benninghoff, F. (2016). L'école inclusive : bénéfices et limites. *REISO – Revue d'information sociale*. <https://www.reiso.org/articles/themes/enfance-et-jeunesse/435-l-ecole-inclusive-benefices-et-limites>
- Hofmann, M. (2025). *From segregation to inclusion: Special needs education and the transformation of the Swiss welfare state*.
- Kunze, A., Luder, R., et Kassis, W. (2021). *Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities*.

- Kurowski, M., Černý, M., et Trapl, F. (2022). A review study of research articles on the barriers to inclusive education in primary schools. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(2), 116–130. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150206>
- Lanners, R. (2025). L'intégration avant la séparation selon nos statistiques. *Revue Suisse De pédagogie spécialisée*, 15(02), 59–70. <https://doi.org/10.57161/r2025-02-09>
- Ledevin-Kitten, É. (2024). *Leviers et freins à l'inclusion en milieu ordinaire des élèves accueillis en unité d'enseignement* (Mémoire de master). HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04907929v1>
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Explorations in social psychology*. New York University Press.
- Office fédéral de la statistique. (2019, 29 octobre). *Statistique de la pédagogie spécialisée : année scolaire 2017/18*. <https://www.bfs.admin.ch/news/fr/2017-0591>
- Philip, C. (2019). L'autorégulation des élèves : un levier pour construire une école inclusive ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 207–223. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0207>
- Rechsteiner, B. (2025). *Teachers as team players? Exploring the relationship between collaboration and teachers' work in Switzerland*.
- Schnepel, S. (2025). Teachers' attitudes toward inclusion and collaboration and the implementation of inclusive teaching practices. *Teaching and Teacher Education*.
- Smit, R. (2025). Teachers' noticing in inclusive and special school systems. *International Journal of Disability, Development and Education*.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers