

Les classes inclusives au Tessin : résultats du suivi longitudinal

SUPSI

Elisa Geronimi, BESS
Alice Ambrosetti, CIRSE

14e Congrès suisse de
pédagogie spécialisée

2 septembre 2026
FHNW-Campus Brugg-Windisch

Département formation et
apprentissage / Haute école
pédagogique du Tessin

Plan de la présentation



Introduction



Éléments théoriques



Objectifs et hypothèses de recherche



Méthode



Résultats



Discussion et conclusion

Plan de la présentation



Introduction



Éléments théoriques



Objectifs et hypothèses de recherche



Méthode



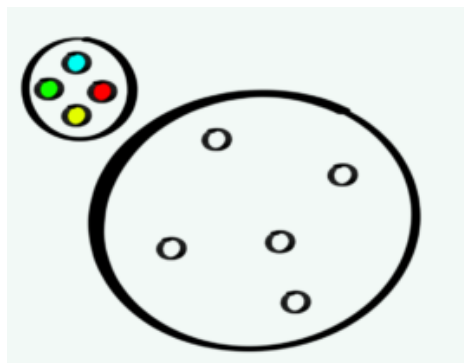
Résultats



Discussion et conclusion

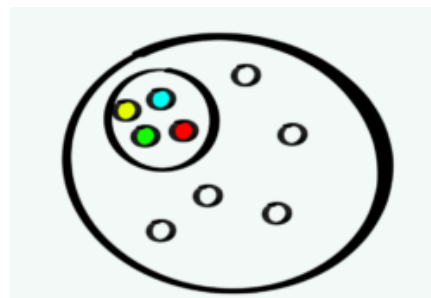
Vers l'inclusion...

Au fil de l'histoire, différents modèles ont marqué l'éducation des élèves en situation de handicap ou ayant d'autres besoins éducatifs particuliers (BEP). Aujourd'hui il y a différents modèles qui cohabitent:



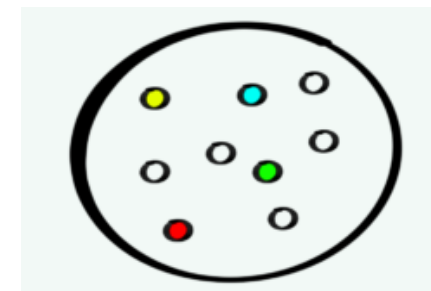
Séparation

(instituts spécialisés)



Intégration

(classes d'école spécialisée)



INCLUSION

(classes inclusives)

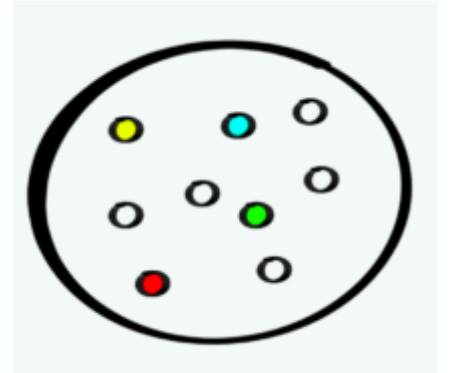
Le canton du Tessin a décidé de promouvoir une transition vers un modèle inclusif (DECS, 2024) ; les classes inclusives constituent donc la concrétisation de cette nouvelle étape.

Les classes inclusives

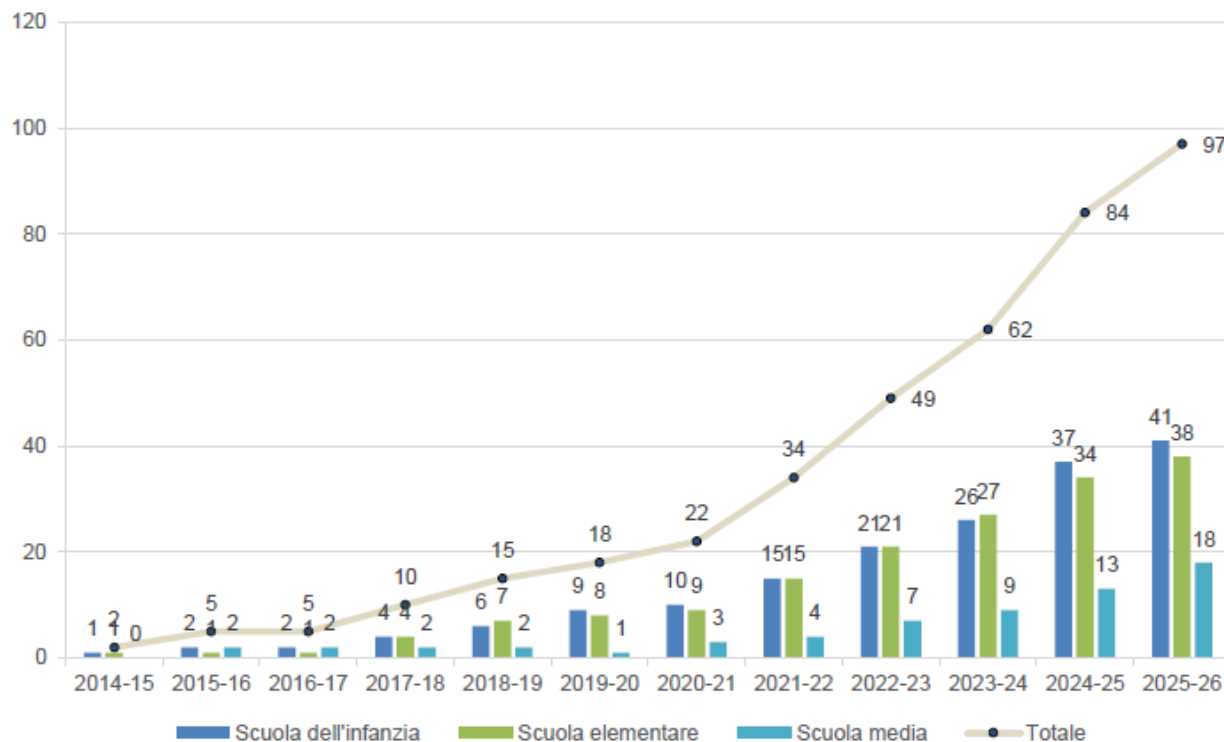
Les classes inclusives sont le résultat d'une « fusion » entre une classe d'école spécialisée et une classe d'école ordinaire.

Il s'agit de classes dans lesquelles, en général, trois élèves ayant des BEP sont intégrés dans une classe avec des élèves d'école ordinaire. Pour ce faire, les classes inclusives sont gérées par deux enseignants : un enseignant d'école ordinaire et un enseignant spécialisé, qui travaillent en co-enseignement (Mainardi & Giovannini, 2020).

Ces classes ont fait leur apparition au Tessin au cours de l'année scolaire 2012/13, après une première phase d'expérimentation au début des années 2010.



Une réalité de plus en plus présente, mais encore peu étudiée



Sur ce sujet, au Tessin, des études de cas ont été menées jusqu'à présent (Crescentini & Zuretti, 2019 ; Mainardi & Giovannini, 2020).

Ces recherches ont analysé un nombre limité de cas et se sont concentrées de manière détaillée sur le fonctionnement et les dynamiques au sein des classes. De plus, elles n'ont pas établi de comparaisons avec des classes ordinaires, elles se sont concentrées sur les enseignants et sur les élèves ayant des BEP (et non sur leurs camarades) et se sont intéressées à des variables contextuelles, plutôt que, par exemple, aux compétences.

Suivi des classes inclusives

À ce jour, aucune étude n'a été menée au Tessin portant de manière plus systématique sur un plus grand nombre de classes inclusives.

L'objectif principal de ce suivi est d'évaluer les compétences disciplinaires (en italien et en mathématiques) de tous les élèves des classes inclusives, en particulier ceux qui ne présentent pas de BEP.

L'accent mis sur les élèves sans BEP des classes inclusives constitue un élément novateur important de la présente étude. Ce choix répond à une question récurrente dans le débat sur l'inclusion :

la présence de camarades ayant des BEP a-t-elle un impact négatif sur les résultats scolaires des autres élèves ?

Plan de la présentation



Introduction



Éléments théoriques



Objectifs et hypothèses de recherche



Méthode



Résultats



Discussion et conclusion

L'impact sur les compétences disciplinaires des élèves

Au départ, les recherches sur les classes inclusives se sont principalement concentrées sur l'impact de l'inclusion chez les élèves ayant des BEP et moins chez les autres élèves de la classe.

Ces dernières années, cependant, les recherches s'intéressant aux effets de l'inclusion sur les élèves ne présentant pas de BEP se sont multipliées: des études comparatives et/ou quasi-expérimentales (par exemple, Sermier Dessemontet & Bless, 2013 ; Krammer et al., 2021, 2023), des revues de la littérature (par exemple, Kalambouka et al., 2007 ; Dell'Anna et al., 2021) ainsi que des méta-analyses (Szumski et al., 2017) ont été menées.

→ Ces études font apparaître un effet globalement neutre ou positif de l'inclusion sur les élèves ne présentant pas de BEP.

L'impact sur les compétences sociales des élèves

Bien que la recherche scientifique se soit principalement concentrée sur les effets de l'inclusion sur l'apprentissage disciplinaire, plusieurs études se sont également intéressées à ses effets sur les compétences sociales des élèves.

Plusieurs recherches (par exemple, Gasser et al., 2013 ; Schwab, 2015) et revues de la littérature (par exemple, Kalambouka et al., 2007 ; Dell'Anna et al., 2021) ont été menées.

→ Ces études font apparaître un effet globalement neutre ou positif sur les élèves ne présentant pas de BEP.

L'impact sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants

Le concept d'auto-efficacité renvoie à la conviction de savoir organiser et mettre en œuvre les actions nécessaires pour mener à bien des tâches spécifiques (Bandura, 1997).

Un premier examen de la littérature n'a pas permis de trouver d'études axées sur l'auto-efficacité relative à la gestion de classe dans des contextes inclusifs. Des études ont toutefois été menées pour analyser l'auto-efficacité de manière plus générale ou en lien avec les pratiques inclusives.

Il ressort de ces recherches que certaines variables ont un effet positif sur le sentiment d'auto-efficacité, en particulier la formation spécialisée (Leyser et al., 2011 ; Kazanopoulos et al., 2022) et l'expérience (Kazanopoulos et al., 2022 ; Wray et al., 2022).

Plan de la présentation



Introduction



Éléments théoriques



Objectifs et hypothèses de recherche



Méthode



Résultats



Discussion et conclusion

Objectifs de recherche

- Suivre l'évolution des compétences disciplinaires et sociales des élèves des classes inclusives et des classes ordinaires du deuxième cycle de l'école primaire (5-7 années HarmoS).
- Comparer les compétences observées chez les élèves sans BEP dans les classes inclusives avec celles des élèves des classes non inclusives.
- Suivre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants en matière de gestion de classe.
- Fournir des données intermédiaires et des retours d'information utiles à chaque classe inclusive pour la poursuite de l'évaluation des compétences.

Hypothèse de recherche

- En ce qui concerne les **compétences disciplinaires**, on suppose qu'il n'y a pas de différences significatives entre les élèves sans BEP des classes inclusives et les élèves des classes non inclusives.
- En ce qui concerne les **compétences sociales**, on s'attend à un effet neutre (aucune différence) ou à un effet positif pour les élèves sans BEP des classes inclusives, qui pourraient présenter des niveaux de conscience sociale et de habiletés sociales plus élevés.
- Enfin, en ce qui concerne **le sentiment d'auto-efficacité des enseignants** en gestion de classe, aucune hypothèse n'est formulée à ce sujet, car il existe peu d'études comparant les résultats des enseignants généralistes et des enseignants spécialisés dans les classes inclusives. On peut toutefois imaginer, en se référant aux données mises en évidence par certaines recherches, qu'il puisse y avoir des différences au fil du temps et en fonction des formations antérieures (spécialisée ou généraliste).

Plan de la présentation



Introduction



Éléments théoriques



Objectifs et hypothèses de recherche



Méthode



Résultats



Discussion et conclusion

Plan de recherche

Protocole quasi-expérimental

- Classes inclusives vs classes non inclusives (groupe témoin)
- Comparaison entre les deux groupes

Longitudinal

- Évolution dans le temps au sein de chaque groupe
- Comparaison entre les groupes de l'évolution des compétences au fil du temps

Étapes et délais

ÉTAPE	Description	Classes concernées
Janvier-août 2023	Préparation des épreuves, pré-tests (avril-mai) et validation des items	8 classes de III (5 H) et 8 classes de IV (6 H)
Année scolaire 2023/24	Septembre-octobre 2023 : première collecte de données (T1) Avril-mai 2024 : deuxième collecte de données (T2)	III IV V (5-6-7 H) ↓ ↓
Année scolaire 2024/25	Avril-mai 2025 : troisième collecte de données (T3)	IV V (6-7 H)
Septembre 2025- mars 2026	Analyse et rédaction du rapport final	

Participants

Élèves

Deuxième cycle d'école primaire (III-IV-V, c'est-à-dire 5-6-7 années HarmoS)

Tous les élèves des classes inclusives et un nombre équivalent d'élèves issus de classes non inclusives servant de groupe témoin

Cohorte	Type de classe	T1 (septembre – octobre 2023)	T2 (avril – mai 2024)	T3 (avril – mai 2025)
III – IV (5-6 H)	Classes inclusives (7 classes)*	122	123	114
	Groupe témoin (7 classes)*	101	102	87
IV – V (6-7 H)	Classes inclusives (5 classes)	87	87	89
	Groupe témoin (5 classes)	88	89	91
V (7 H)	Classes inclusives (2 classes)	27	27	
	Groupe témoin (2 classes)	39	40	

Participants

Enseignants

Tous les enseignants des classes concernées (enseignants d'école ordinaire et spécialisés)

	T1 (septembre – octobre 2023)	T2 (avril – mai 2024)	T3 (avril – mai 2025)
Classes inclusives – enseignants d'école ordinaire	17	16	15
Classes inclusives – enseignants spécialisés	19	18	19
Groupe témoin – enseignants d'école ordinaire	16	16	11
Total	52	50	45

Échantillon définitif

Élèves

- Analyses réalisées sur les élèves sans BEP
 - En général, aucune analyse n'a été effectuée sur les élèves des écoles spécialisées présentant de BEP, car l'échantillon était extrêmement réduit

Par discipline

- Tous les élèves à l'exception
 - des élèves ayant des BEP de l'école spécialisée
 - des élèves qui n'étaient pas présents lors d'un test

En matière de compétences sociales

- Tous les élèves, sur la base de l'exhaustivité des données fournies par l'enseignant(e)

Enseignants

- Pour les données longitudinales : enseignants pour lesquels on dispose de données dans les trois vagues d'enquête

Outils

Compétences disciplinaires

- Six évaluations de compétences : pour chaque année scolaire, des évaluations en italien et en mathématiques
- Items (exercices)
 - Déjà existants, issus du projet « Épreuves standardisées cantonales »
 - Créés spécialement par des collaboratrices des centres de compétence (mathématiques DDM et italien DILS) et soumis à des pré-tests
- Nombre d'exercices identique pour chaque évaluation
 - 23 exercices de mathématiques – durée estimée à 40 minutes
 - 36 exercices d'italien – durée estimée à 35 minutes
- Items identiques entre les épreuves des années scolaires consécutives (items d'ancrage)
 - Permet de comparer les épreuves d'une année à l'autre

Outils

Compétences sociales – Élèves

- *Social Skills Improvement System – Social and Emotional Learning Brief Scales* (SSIS-SEL – Elliott et al., 2020)
 - Conscience sociale
 - Habiletés sociales
- 4 items chacun

Sentiment d'auto-efficacité – Enseignants

- Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (Gaudreau et al., 2017)
- Échelle traduite et validée en italien dans le canton du Tessin
- 28 items

Procédure de collecte des données

Épreuves de mathématiques et d'italien

- Procédure standardisée de collecte des données par du personnel formé
- Deux unités pédagogiques de 45 minutes avec une pause entre chaque épreuve
- Ordre inversé entre les épreuves de mathématiques et de français pour la moitié des classes

Questionnaire sur les compétences sociales des élèves

- Remplissage en ligne par les enseignants
- Même enseignant(e) pour les trois évaluations

Questionnaire sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants

- Remplissage en ligne par les enseignants

Analyse des données - Élèves

Contrôle de la fiabilité des échelles

- Analyse des items (uniquement pour les épreuves disciplinaires)
- Création d'une échelle unique pour comparer les résultats dans le temps (uniquement pour les épreuves disciplinaires)
- Analyse de la fiabilité

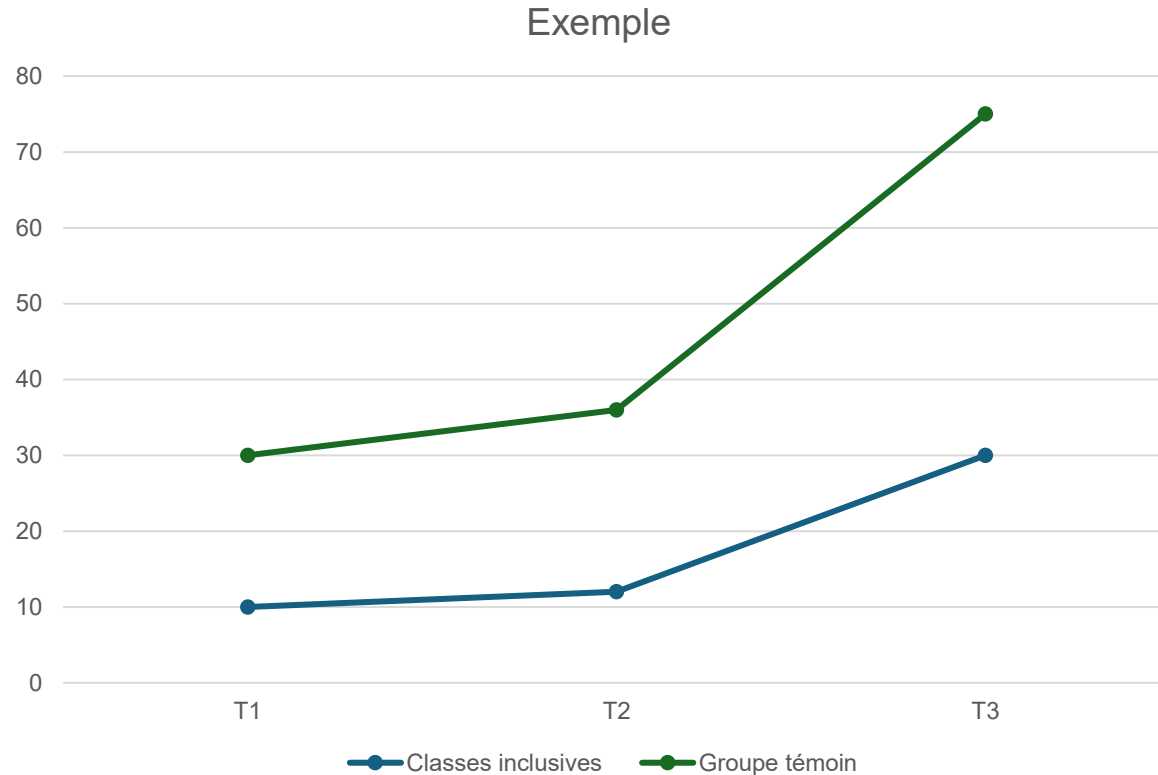
Analyses transversales (pour chaque enquête)

- Comparaison des moyennes entre les classes inclusives et le groupe témoin en mathématiques et en italien
- Comparaison des moyennes entre les classes inclusives et le groupe témoin sur les échelles de compétences sociales et de conscience sociale

Analyses longitudinales

- Modèles linéaires mixtes de croissance (à trois temps) et modèles linéaires mixtes (à deux temps)
 - Y a-t-il eu une évolution différente des compétences entre les deux groupes ?
 - Terme d'interaction dans le modèle entre le type de classe et le temps
 - Si ce terme est significatif, les compétences ont évolué différemment entre les deux groupes

Modèle linéaire mixte



Chaque personne (ou classe, école, etc.) présente :

- un **niveau initial** (*ordonnée à l'origine*) : valeur au temps T1
- une **vitesse de variation** (*pente*) : l'ampleur de l'augmentation ou de la diminution entre deux moments

Cela permet de comparer **les tendances de croissance entre les groupes** (par exemple, classe inclusive vs groupe témoin) et pas seulement les valeurs à un moment donné.

Analyse des données - Enseignants

Analyses transversales

- Comparaison des moyennes entre les trois groupes d'enseignants (ANOVA à un facteur)
 - Enseignants spécialisés – classes inclusives
 - Enseignants d'école ordinaire – classes inclusives
 - Enseignants d'école ordinaire – groupe témoin

Analyses longitudinales

- Entre T1 et T2 : modèle linéaire mixte
- Entre T1, T2 et T3 : aucune analyse approfondie en raison de la petite taille de l'échantillon

Plan de la présentation



Introduction



Éléments théoriques



Objectifs et hypothèses de recherche



Méthode



Résultats



Discussion et conclusion

Compétences disciplinaires

Italien

Analyses transversales

À aucun des trois temps de mesure n'a été observée de différence significative entre les classes inclusives et le groupe témoin

Analyses longitudinales

Pour les trois cohortes, l'évolution dans le temps est identique entre les classes inclusives et le groupe témoin – pas d'effet de l'inclusion sur les compétences en italien

Évolution significative dans le temps des compétences

- pour la cohorte III-IV (5-6 H), évolution constante statistiquement significative lors des trois vagues
- du début à la fin de la cohorte V (7 H) (troisième cohorte)

Italien

Première cohorte – de la III à la IV (5-6 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
Constante	-0,73	0,00	-0,09
Temps - T2	1,55	0,00	0,81
Type de classe - Groupe témoin	0,12	0,39	0,09
Genre - Filles	0,16	0,16	0,10
Temps (T2) × Type de classe (GT)	0,01	0,90	0,01

Deuxième cohorte – de la IV à la V (6-7 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
Constante	-0,20	0,02	-0,23
Temps - T2	0,01	0,71	0,02
Type de classe - Groupe témoin	0,09	0,36	0,13
Genre - Filles	0,19	0,03	0,31
Temps (T2) × Type de classe (GT)	-0,01	0,79	-0,02

Troisième cohorte – V (7 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
Constante	-0,34	0,09	-0,48
Temps - T2	0,39	0,00	0,54
Type de classe - Groupe témoin	0,16	0,43	0,23
Genre - Filles	0,10	0,61	0,14
Temps (T2) × Type de classe (GT)	-0,05	0,75	-0,06

Terme « temps » : s'il est statistiquement significatif (valeur $p < 0,05$), on observe une évolution positive dans le temps (quel que soit le type de classe)

Terme d'interaction entre le temps et la classe : s'il est statistiquement significatif (valeur $p < 0,05$), l'évolution dans le temps diffère selon le groupe (classes inclusives vs groupe témoin)

Compétences disciplinaires

Mathématiques

Analyses transversales

À aucun des trois temps de mesure n'a été observée de différence significative entre les classes inclusives et le groupe témoin

Seule exception : lors de l'enquête T1 pour la III (5 H), la moyenne du groupe témoin est supérieure à celle de la classe inclusive – différence d'ampleur modérée ($d = 0,31$)

Analyses longitudinales

Pour deux cohortes (III-IV et IV-V) (5-6 H, 6-7 H), l'évolution dans le temps est identique entre les classes inclusives et le groupe témoin

Pour la cohorte V (7 H), l'amélioration des performances au fil du temps est plus marquée dans les classes inclusives

Évolution significative dans le temps pour toutes les cohortes

- pour la cohorte III-IV (5-6 H), évolution constante statistiquement significative lors des trois mesures
- pour la cohorte IV-V (6-7 H), entre T1 et T2 et entre T1 et T3 (aucune différence entre T2 et T3)
- du début à la fin de la classe V (7 H) (troisième cohorte)

Mathématiques

Première cohorte – de la III à la IV (5-6 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
<i>Constante</i>	-0,17	0,10	0,13
Temps - T2	0,79	0,00	0,64
Type de classe - Groupe témoin	-0,03	0,81	-0,01
Genre - Filles	-0,24	0,03	-0,24
Moment (T2) × Type de classe (GT)	0,02	0,73	0,02

Deuxième cohorte – de la IV à la V (6-7 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
<i>Constante</i>	-0,12	0,15	0,06
Temps - T2	0,30	0,00	0,34
Type de classe - Groupe témoin	0,09	0,37	0,07
Genre - Filles	-0,13	0,15	-0,19
Temps (T2) × Type de classe (GT)	-0,04	0,51	-0,04

Troisième cohorte – V (7 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
<i>Constante</i>	-0,19	0,36	-0,25
Temps - T2	0,67	0,00	0,91
Type de classe - Groupe témoin	0,05	0,83	0,06
Genre - Filles	-0,06	0,75	-0,08
Temps (T2) × Type de classe (GT)	-0,44	0,02	-0,59

Terme « temps » : s'il est statistiquement significatif (valeur $p < 0,05$), on observe une évolution positive dans le temps (quel que soit le type de classe)

Terme d'interaction entre le temps et la classe : s'il est statistiquement significatif (valeur $p < 0,05$), l'évolution dans le temps diffère selon le groupe (classes inclusives vs groupe témoin)

Compétences sociales

Conscience sociale

Analyses transversales

À aucun des trois temps de mesure n'a été observée de différence significative entre les classes inclusives et le groupe témoin

Seule exception : lors de la mesure T1 pour la IV (6 H), la moyenne du groupe témoin est supérieure à celle de la classe inclusive – différence d'ampleur modérée ($d = 0,41$)

Analyses longitudinales

Uniquement pour la première cohorte (III-IV) (5-6 H), l'évolution positive est plus marquée pour le groupe témoin que pour les classes inclusives (pour lesquelles le niveau moyen de conscience sociale reste constant)

Dans aucune cohorte, on n'observe d'évolution statistiquement significative de la conscience sociale au fil du temps

Conscience sociale

Première cohorte – de la III à la IV (5-6 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
<i>Constante</i>	2,75	0,00	0,11
Temps - T2	0,05	0,08	0,06
Type de classe - Groupe témoin	-0,23	0,02	-0,22
Genre - Filles	0,28	0,00	0,22
Temps (T2) × Type de classe (GT)	0,09	0,03	0,12

Deuxième cohorte – de la IV à la V (6-7 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
<i>Constante</i>	2,67	0,00	-0,37
Temps - T2	0,05	0,24	0,06
Type de classe - Groupe témoin	0,24	0,01	0,24
Genre - Filles	0,27	0,00	0,42
Temps (T2) × Type de classe (GT)	-0,08	0,11	-0,11

Troisième cohorte – V (7 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
<i>Constante</i>	2,45	0,00	-0,01
Temps - T2	0,10	0,34	0,16
Type de classe - Groupe témoin	-0,08	0,64	-0,13
Genre - Filles	0,25	0,12	0,19
Temps (T2) × Type de classe (GT)	0,01	0,93	0,02

Terme « temps » : s'il est statistiquement significatif (valeur $p < 0,05$), on observe une évolution positive dans le temps (quel que soit le type de classe)

Terme d'interaction entre le temps et la classe : s'il est statistiquement significatif (valeur $p < 0,05$), l'évolution dans le temps diffère selon le groupe (classes inclusives vs groupe témoin)

Compétences sociales

Habiletés sociales

Analyses transversales

Différences statistiquement significatives

- en T2 pour les classes de III (5 H) – classes inclusives : scores moyens supérieurs à ceux du groupe témoin – différence d'ampleur modérée ($d = 0,31$)
- à T1 pour les classes de IV (6 H) et à T1 et T2 pour les classes de V (7 H) – le groupe témoin présente des scores moyens supérieurs à ceux des classes inclusives – différences d'ampleur modérée et importante

Analyses longitudinales

Uniquement pour la deuxième cohorte (IV-V) (6-7 H), évolution positive plus marquée pour les classes inclusives par rapport au groupe témoin (pour lequel le niveau moyen de compétences sociales reste constant)

Évolution significative dans le temps pour la première et la deuxième cohorte

Habiletés sociales

Première cohorte – de la III à la IV (5-6 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
<i>Constante</i>	2,95	0,00	0,15
Temps - T2	0,07	0,01	0,09
Type de classe - Groupe témoin	-0,22	0,01	-0,29
Genre - Filles	0,20	0,01	0,17
Temps (T2) × Type de classe (GT)	0,05	0,25	0,06

Deuxième cohorte – de la IV à la V (6-7 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
<i>Constante</i>	2,68	0,00	-0,33
Temps - T2	0,13	0,00	0,17
Type de classe - Groupe témoin	0,21	0,03	0,16
Genre - Filles	0,27	0,00	0,43
Temps (T2) × Type de classe (GT)	-0,11	0,02	-0,14

Troisième cohorte – V (7 H)

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
<i>Constante</i>	2,42	0,00	-0,56
Temps - T2	0,12	0,06	0,22
Type de classe - Groupe témoin	0,44	0,00	0,78
Genre - Filles	0,32	0,02	0,28
Temps (T2) × Type de classe (GT)	-0,10	0,21	-0,18

Terme « temps » : s'il est statistiquement significatif (valeur $p < 0,05$), on observe une évolution positive dans le temps (quel que soit le type de classe)

Terme d'interaction entre le temps et la classe : s'il est statistiquement significatif (valeur $p < 0,05$), l'évolution dans le temps diffère selon le groupe (classes inclusives vs groupe témoin)

L'auto-efficacité des enseignants

Analyses transversales

Aucune différence statistiquement significative entre les trois groupes (enseignants spécialisés des classes inclusives, enseignants titulaires des classes inclusives et enseignants du groupe témoin)

Analyses longitudinales

Comparaison uniquement entre T1 et T2 : aucune évolution dans le temps et aucune différence d'évolution entre les trois groupes

L'auto-efficacité des enseignants

Comparaison des enseignants entre T1 – automne 2023 et T2 – printemps 2024

	Bêta	Valeur p	Bêta standardisé
Constante	4,57	0,00	-0,19
Temps - T2	0,00	0,98	0,01
Groupe d'enseignants - Enseignant classe inclusive (ordinaire)	-0,09	0,52	-0,22
Groupe d'enseignants - Enseignant classe inclusive (spécialisé)	0,19	0,16	0,47
Temps (T2) × Type d'enseignant (CI – ordinaire)	0,23	0,06	0,57
Temps (T2) × Type d'enseignant (CI – spécialisé)	-0,01	0,96	-0,02

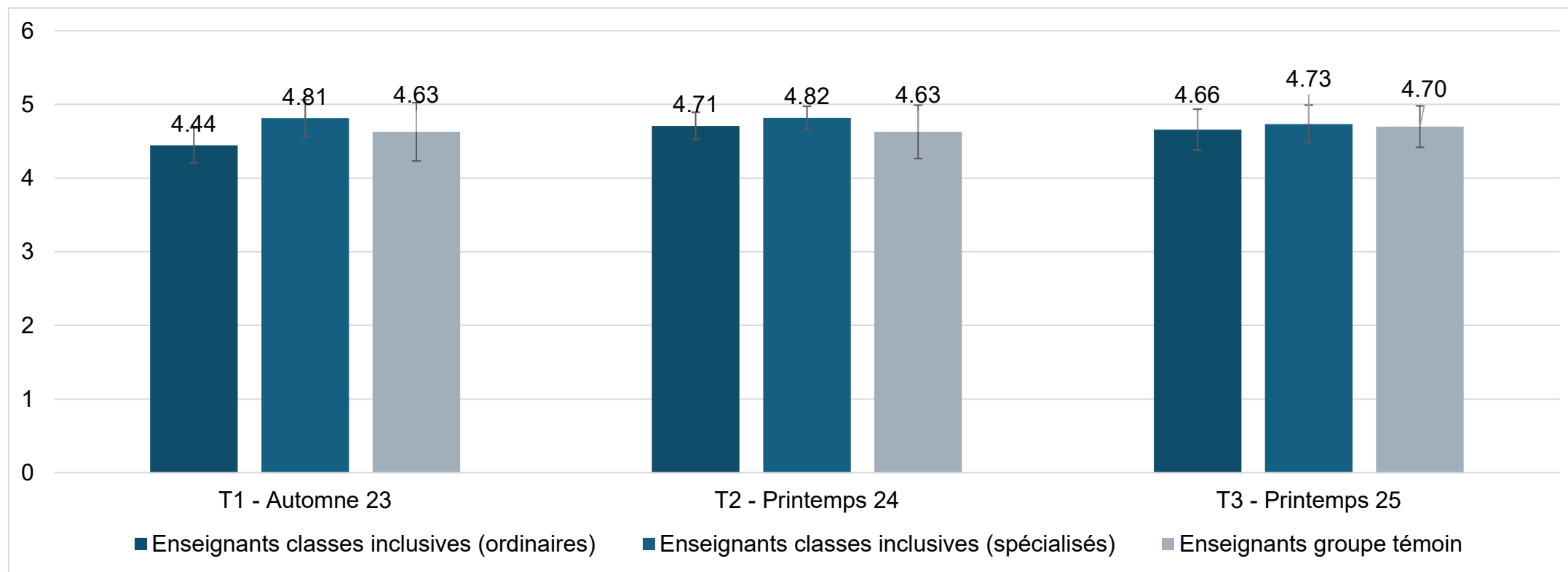
Remarque : le groupe de référence est constitué des enseignants des classes ordinaires du groupe témoin à T1. La catégorie indiquée à côté du nom de la variable correspond à la catégorie du groupe non de référence.

Facteur temps : si statistiquement significatif (valeur $p < 0,05$), on observe une évolution positive dans le temps (quel que soit le type d'enseignant)

Termes d'interaction entre le temps et le type d'enseignant : s'ils sont statistiquement significatifs (valeur $p < 0,05$), l'évolution dans le temps diffère selon le groupe

L'auto-efficacité des enseignants

Analyses descriptives portant sur les enseignants ayant participé aux trois enquêtes (n = 34)
Aucune tendance ne se dessine dans le temps ni entre les groupes



Plan de la présentation



Introduction



Éléments théoriques



Objectifs et hypothèses de recherche



Méthode



Résultats



Discussion et conclusion

Discussion

En ce qui concerne les **compétences disciplinaires**, l'hypothèse est qu'il n'y a pas de différences significatives entre les élèves sans BEP des classes inclusives et les élèves des classes non inclusives.



Hypothèse confirmée : aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les compétences des élèves sans BEP des classes inclusives et celles des élèves du groupe témoin. De plus, les compétences évoluent de la même manière au fil du temps pour les deux groupes d'élèves, ce qui indique donc que le type de classe n'a pas d'effet sur les compétences des élèves sans BEP.

Discussion

En ce qui concerne les **compétences sociales**, on s'attend à un effet neutre (aucune différence) ou à un effet positif pour les élèves sans BEP des classes inclusives, qui pourraient présenter des niveaux de conscience sociale et de habiletés sociales plus élevés.



Hypothèse partiellement confirmée : les résultats ne permettent pas de dégager une tendance claire pour ces deux compétences. En ce qui concerne la conscience sociale, une seule cohorte a montré une évolution plus positive au fil du temps chez les élèves des classes du groupe témoin que chez ceux des classes inclusives. Quant aux habiletés sociales, dans la deuxième cohorte, ce sont les élèves des classes inclusives qui enregistrent une augmentation significative de cette compétence, tandis que le groupe témoin reste stable.

Discussion

Enfin, en ce qui concerne le **sentiment d'auto-efficacité des enseignants** en gestion de classe, aucune hypothèse n'est formulée à ce sujet, car il existe peu d'études comparant les résultats des enseignants généralistes et des enseignants spécialisés dans les classes inclusives. On peut toutefois imaginer, en se référant aux données mises en évidence par certaines recherches, qu'il puisse y avoir des différences au fil du temps et en fonction des formations antérieures (spécialisée ou généraliste).



Les résultats ont montré un sentiment d'auto-efficacité moyennement élevé chez tous les enseignants participant à l'étude, quel que soit leur rôle. Aucune différence significative n'a été constatée ni entre les groupes d'enseignants, ni entre les moments d'évaluation.

Résumé

De manière générale, les résultats du suivi concordent avec la littérature nationale et internationale et montrent que le fait d'intégrer des élèves présentant de BEP issus de l'école spécialisée dans des classes ordinaires n'a pas d'effet sur les compétences disciplinaires des élèves. Ce constat se confirme également au fil du temps.

En ce qui concerne les compétences sociales également, aucun effet lié au type de classe n'est constaté, à l'exception de deux cas où les résultats sont toutefois contradictoires et ne permettent donc pas de tirer une conclusion claire quant à l'effet de l'inclusion d'élèves ayant des BEP.

Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants ne semble pas non plus être compromis ou favorisé par le fait d'enseigner dans une classe inclusive.

Ces résultats contribuent à enrichir les connaissances scientifiques au niveau local et à fournir des indications utiles pour les politiques éducatives.

Conclusion

Apports

- Première étude de ce type au Tessin
- Dispositif quasi-expérimental avec groupe témoin
- Évolution dans le temps

Limites

- Concentration exclusive sur le 2e cycle de l'école primaire et sur deux matières
- Difficultés à mesurer les compétences sociales
- Petit échantillon pour les classes V (1^o volée)

Perspectives futures

- Extension à d'autres cycles scolaires et à des échantillons plus grands
- Analyse approfondie de l'impact sur les compétences sociales
- Analyse approfondie de l'impact sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants

**Merci de votre
attention !**

**Avez-vous des
questions ?**



Références bibliographiques

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

Crescentini, A., & Zuretti, C. (2019). *Classes inclusives au Tessin – Études de cas*. Centre d'innovation et de recherche sur les systèmes éducatifs.

Dell'Anna, S., Pellegrini, M., & Ianes, D. (2021). Expériences et acquis d'apprentissage des élèves sans besoins éducatifs particuliers dans des contextes inclusifs : une revue systématique. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944-959.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>

Département de l'Éducation, de la Culture et des Sports [DECS]. (2024). *Inclusion et accessibilité dans le système scolaire tessinois*. République et Canton du Tessin.

Elliott, S. N., Anthony, C. J., DiPerna, J. C., Lei, P. W., & Gresham, F. M. (2020). *Échelles succinctes SSIS SEL : guide d'utilisation et manuel technique*. SAIL CoLab.

Gaudreau, N., Frenette, É., & Zedda, M. L. (2017). Échelle d'auto-efficacité des enseignants dans la gestion de la classe. *Difficultés d'apprentissage et didactique inclusive*, 4(4), 391-405.

Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Jugements moraux et émotions morales des enfants suite à l'exclusion d'enfants en situation de handicap : relations avec l'éducation inclusive, l'âge et l'intensité des contacts. *Recherche sur les troubles du développement*, 34(3), 948-958.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.017>

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). L'impact de l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans des écoles ordinaires sur les résultats scolaires de leurs camarades. *Recherche en éducation*, 49(4), 365-382.

<https://doi.org/10.1080/00131880701717222>

Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). L'auto-efficacité des enseignants de l'éducation spécialisée et de l'enseignement général dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans l'enseignement secondaire grec. *Education Sciences*, 12(6), 383.

<https://doi.org/10.3390/educsci12060383>

Références bibliographiques

- Krammer, M., Gasteiger-Klicpera, B., Holzinger, A., & Wohlhart, D. (2021). Inclusion et résultats scolaires : l'effet modérateur de la présence d'élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers sur les résultats de leurs camarades de classe aux examens nationaux de mathématiques. *International journal of inclusive education*, 25(7), 795-811. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1573938>
- Krammer, M., Seifert, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2023). La présence d'élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers : un effet modérateur sur les scores de compréhension écrite de leurs camarades de classe par rapport à d'autres effets majeurs liés à la composition de la classe. *Études pédagogiques*, 49(4), 667-685. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1875320>
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Évolution de l'auto-efficacité des futurs enseignants de l'éducation spécialisée et de l'enseignement général : implications pour l'éducation inclusive. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Mainardi, M., & Giovannini, V. (2020). *Enseigner dans des classes inclusives. Agir et tirer parti de l'innovation : l'expérience tessinoise*. Centre de compétences « Besoins éducatifs, école et société » (BESS).
- Schwab, S. (2015). Dimensions sociales de l'inclusion dans l'éducation des élèves de CM1 et de 5e dans des classes inclusives et ordinaires : résultats en Autriche. *Research in developmental disabilities*, 43, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). L'impact de l'inclusion d'enfants présentant une déficience intellectuelle dans des classes d'enseignement général sur les résultats scolaires de leurs camarades ayant un niveau faible, moyen ou élevé. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 23-30. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Résultats scolaires des élèves sans besoins éducatifs particuliers dans des classes inclusives : une méta-analyse. *Educational research review*, 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Facteurs influençant l'auto-efficacité des enseignants en matière d'éducation inclusive : une revue systématique de la littérature. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>