

Développer des compétences professionnelles à visée inclusive par l'accompagnement des étudiant-es dans la mise en œuvre d'un projet en lien avec les compétences psychosociales en classe de stage

Marie Jacobs, *Haute École Pédagogique du canton de Vaud*

César Gfeller, *Haute École Pédagogique du canton de Vaud*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1213](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1213)

Résumé

Le canton de Vaud assiste à des transformations progressives de son système éducatif dans une visée inclusive tant du point de vue du travail enseignant que de la formation des futur-es professionnel-les de l'école. Les étudiant-es étant également stagiaires au sein de classes, elles/ils constatent le changement des pratiques pédagogiques et en constituent également des acteurs/trices privilégié-es. Cette enquête qualitative a été menée auprès d'étudiant-es en formation et d'enseignant-es novices ayant suivi un module d'enseignement (en 2021 ou en 2022) en lien avec la gestion de classe équitable et inclusive. Celle-ci visait à comprendre en quoi leur formation a permis de développer leurs compétences professionnelles en matière d'inclusion scolaire. Nous mettons en évidence trois angles de discussion pour étudier ce corpus d'entretiens compréhensifs : 1) un enseignement explicite des compétences psychosociales pour favoriser l'inclusion et une cohésion de groupe, 2) la rencontre de plusieurs obstacles en formation et sur le terrain pour pouvoir exercer son rôle d'enseignant-e et 3) l'accompagnement durant la formation et à l'entrée dans le métier afin de soutenir la mise en œuvre de compétences professionnelles à visée inclusive.

Mots-clés : compétences psychosociales, formation à l'enseignement, gestion de classe, inclusion scolaire, professionnalisation

Abstract

The canton of Vaud is witnessing a gradual transformation of its educational system, related to principles of school inclusion, both from the point of view of teaching and the training of future school professionals. As students are also in the practicum inside classrooms, they see the change of pedagogical practices and become privileged actors in this process. This qualitative survey was carried out with students in the practicum and novice teachers who attended a module (in 2021 or 2022) related to equitable and inclusive classroom

management. The aim of the study was to understand how their practicum enhanced their professional competences in the areas of inclusive schooling. We highlight three analytical perspectives to examine this corpus of comprehensive interviews: 1) explicit teaching of life skills to promote inclusion and group cohesion, 2) the encounter of various obstacles during the teacher education and in the classroom to fulfill their teacher's role and 3) support during the practicum and when entering the profession to facilitate the implementation of inclusive professional competences.

Keywords: classroom management, life skills, professionalisation, school inclusion, teacher education

INTRODUCTION

Le canton de Vaud, à l'instar d'autres contextes cantonaux de la Suisse, connaît une transformation progressive de son système éducatif dans une visée inclusive tant du point de vue du travail enseignant que de la formation des futur-es professionnel-les de l'école. Les étudiant-es étant également stagiaires au sein de classes d'école, elles/ils assistent au changement des pratiques pédagogiques et en constituent également des acteurs/trices privilégié-es. Des études ont ainsi montré que les jeunes étudiant-es diplômé-es font preuve d'une grande conviction à l'égard des principes de l'inclusion scolaire, mais qui s'effriterait dès les premières années d'enseignement (Kohout-Diaz, *et al.*, 2020). Alors que la formation initiale et continue des enseignant-es constitue une condition essentielle d'une école inclusive (Tremblay, 2020), les étudiant-es, à la sortie de leurs études, déplorent le manque de formation dans certains domaines (Ramel & Noël, 2017). L'approche médicalisée de la difficulté scolaire (Morel, 2014) concourt à un sentiment d'impuissance qui conduit fréquemment à une externalisation de la prise en charge de la difficulté scolaire en dehors de la classe (Vidal & St-Onge, 2020). « Les enseignant-es se sentent à l'heure actuelle encore insuffisamment préparé-es à implémenter des pratiques soutenant l'inclusion et cette perception est renforcée par une représentation prototypique des besoins particuliers ou des situations de handicap des élèves » (Kohout-Diaz, *et al.*, 2020, p. 46).

Ce constat est aussi lié à certains écueils de la formation. La parcellisation des apprentissages des étudiant-es représente un premier obstacle lié à la structure du plan d'études qui distingue les modules de formation entre trois volets : un volet théorique disciplinaire et didactique, un volet théorique psychopédagogique et un volet pratique effectué majoritairement sur le terrain (Degand & Dejemeppe, 2014). Il s'agit également de remettre en question l'existence de programmes séparés entre la formation à l'enseignement ordinaire et à l'enseignement spécialisé (Donnelly et Watkins, 2011). Dans le modèle de formation à l'inclusion scolaire dit infusé (Stayton & McCollun, 2002) ou discret (Pugach & Blanton, 2009) qui concerne cette enquête, c'est-à-dire composé de quelques cours

touchant à l'inclusion scolaire, les étudiant-es ne sont pas amené-es à collaborer en stage ou dans l'institution de formation avec leurs semblables qui se destinent à l'enseignement spécialisé. À l'opposé, le modèle dit unifié ou fusionné est considéré comme correspondant le plus à la vision de l'inclusion scolaire puisque les étudiant-es des deux profils participent au même programme visant à les préparer à enseigner dans des classes inclusives et à les mettre directement en situation de collaboration et de co-enseignement (Tremblay, 2020).

Enfin, le contexte actuel des établissements scolaires où s'opère une transformation de leur organisation interne en lien avec le Concept 360° (Département fédéral de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC], 2019) est incertain et tendu, en attestent la publication récente de deux sondages dans le canton de Vaud auprès des enseignant-es du primaire et du secondaire (Société pédagogique Vaudoise, Syndicat des secteurs publics et parapublics, Société vaudoise des maître-ses secondaires [SPV-SSP-SVMS], 2023) et auprès des membres des directions d'établissements (Daeppen Benghali, *et al.*, 2023). Dans le premier rapport (n=1894), plus de 90 % des enseignant-es primaires et secondaires interrogé-es estiment que les principales causes de résistance à l'école à visée inclusive sont dues au manque de moyens financiers, au manque de personnel formé pour les élèves à besoins particuliers, à la surcharge de travail et à une formation insuffisante. Un item dans ce sondage permet de caractériser la nature des difficultés rencontrées : les difficultés de comportement des élèves (90 % tout à fait d'accord, 9 % d'accord), notamment au moment de l'entrée dans la scolarité. Les catégories de besoins liées aux troubles sévères de l'apprentissage (n=837), au trouble du spectre de l'autisme (TSA) (n=660), au trouble spécifique de l'attention avec ou sans hyperactivité (n=641) et aux problèmes graves de comportements (n=460) sont les plus citées parmi les élèves dont on estime la présence en classe régulière comme la plus problématique. Ces données peuvent être confrontées aux résultats du second sondage (n=341) dans lequel plus de 85 % des personnes interrogées estiment que la présence en classe d'élèves présentant des problèmes graves de comportement n'est pas souhaitable (Daeppen Benghali, *et al.*, 2023). Les résultats de ces deux sondages mettent en évidence des représentations prédominantes du corps enseignant concernant la mise en œuvre du Concept 360° : une centralisation très importante des difficultés évoquées sur les caractéristiques individuelles des élèves, en particulier les élèves « perturbant la classe » ou « troublé-es du point de vue du comportement ». Ces représentations s'écartent de la vision globale et holistique de l'éducation inclusive qui considère également les aspects sociaux, environnementaux et pédagogiques de toute situation éducative. Or, les étudiant-es en formation côtoient ces contextes professionnels durant leur formation à l'enseignement au primaire.

L'enquête qualitative présentée dans cet article a été menée auprès d'étudiant-es en formation et d'enseignant-es novices ayant suivi un module d'enseignement (en 2021 ou en 2022) en lien avec la gestion de classe équitable et inclusive. La recherche a été guidée par la question suivante : « En quoi la formation (en stage et au sein des unités d'enseignement,

dont le module d'approfondissement) a-t-elle permis de développer des compétences professionnelles en matière d'inclusion scolaire ? ». Le présent article est structuré en trois parties : 1) les points d'ancrages théoriques de l'enquête sur lesquels s'appuie également l'architecture du module, 2) la méthode de récolte de données et le contexte du module dans lequel s'est déroulée l'enquête, 3) la présentation des résultats et la mise en perspective de ces derniers dans une discussion au regard de la question de recherche.

1. POINTS D'ANCRAGE THÉORIQUES DE L'ENQUÊTE

Dans cette partie, nous présentons les concepts clés de l'enquête : 1) l'articulation entre savoirs objectivés et savoirs d'action dans le développement de compétences professionnelles et 2) la formation à l'inclusion scolaire dans le domaine de la gestion de classe.

1.1. Les compétences professionnelles : l'articulation entre savoirs objectivés et savoirs d'action

Dans le champ de la didactique professionnelle, la recherche sur la professionnalisation des métiers de l'enseignement s'intéresse à la dimension cognitive de l'action. Ces travaux proposent des modèles qui soutiennent l'intégration des savoirs théoriques/savoirs objectivés et des savoirs d'expérience/savoirs d'action (Barbier, 1996), et qui requièrent une certaine réflexivité, c'est-à-dire la conjugaison de la pensée et de l'action (Degand & Dejemeppe, 2013). Ainsi, comprendre ce qui s'est passé dans une situation, et appréhender les enjeux/effets de l'action, consiste à mobiliser volontairement des « concepts précis parfois issus de théories scientifiques éprouvées » ou « recomposées à la lumière de l'expérience » afin de procéder à une généralisation de l'action (Beckers, 2007, p. 228). Pour dépasser le caractère local de l'expérience vécue, l'étudiant-e est amené à se saisir de modèles conceptuels afin d'identifier des invariants opératoires à son activité, autrement dit qu'elle/il peut reproduire dans d'autres situations professionnelles. Le concept de compétence professionnelle utilisé dans cette recherche renvoie à ces invariants opératoires, car il se définit comme un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées de manière efficace (c'est-à-dire spontanément, correctement et de façon organisée) en situation complexe (Altet, 2012 ; Beckers, 2007).

Dans le champ de la formation en alternance, l'intégration de résultats de recherche dans les contenus enseignés est considérée comme une voie privilégiée pour la professionnalisation des futur-es enseignant-es puisque ces apports scientifiques constituent des clés de lecture pour l'analyse de l'expérience professionnelle. Cependant, certain-es étudiant-es semblent percevoir la recherche comme un ensemble de connaissances externes à eux-mêmes, dont le seul but serait de déterminer les causes des comportements des élèves, de résoudre les difficultés ou de valider les stratégies pédagogiques recommandées (Kohout-Diaz, 2017). Elles-ils tendent à conférer plus de valeur aux savoirs professionnels provenant du stage dans

le développement de leurs compétences professionnelles. La professionnalisation des futures enseignant-es fait par conséquent face à un paradoxe : la position ambiguë adoptée par les étudiant-es face aux apports théoriques provenant de la recherche. « Le savoir scientifique (sur les troubles, handicaps, maladies, et autres différences) apparaît comme une condition nécessaire pour mettre en œuvre l'éducation inclusive et pour scolariser tous les élèves, mais il est aussi rejeté au titre de son statut théorique » (Kohout-Diaz, 2017, p. 82).

1.2. La gestion de classe dans une perspective inclusive

Le concept de gestion de classe renvoie à « tous les actes réfléchis, séquentiels et simultanés pour établir, maintenir et, si besoin, restaurer dans la classe les conditions favorables au développement des compétences des élèves » (Archambault et Chouinard, 2009, p. 14). Appréhendé dans le champ de l'inclusion scolaire, le concept de gestion de classe équitable et inclusive vise à dépasser les catégories des besoins éducatifs particuliers (Borri-Anadón, 2016) pour considérer que tous/tes les élèves ont des besoins différents. Les compétences professionnelles en gestion de classe visent par conséquent à valoriser et tirer parti de la diversité des élèves en veillant à garantir une équité de participation entre tous/tes (Borri-Anadón, *et al.*, 2015) aux activités d'apprentissage et de socialisation en classe.

Le développement de compétences professionnelles concourant à une gestion de classe équitable et inclusive repose sur l'articulation de différents domaines de compétences : tirer profit de l'hétérogénéité de la classe et en faire une ressource pour la flexibilité pédagogique dans la mise en œuvre d'une leçon (Tomlinson, *et al.*, 2003), valoriser chaque élève pour construire une cohésion de groupe (Borri-Anadón, *et al.*, 2015), offrir des occasions aux élèves d'apprendre à se connaître et développer des habiletés sociales qui leur permettront in fine de coopérer pour apprendre (Lotan, 2006). En effet, l'acquisition de compétences telles que la connaissance de soi et des autres, l'écoute, l'empathie, le fait de tirer parti des forces de chacun, la coopération, etc., est étroitement liée au développement des compétences psychosociales. Celles-ci représentent « l'habileté d'une personne à coordonner avec succès ses ressources cognitives, affectives et comportementales, de concert avec les composantes de son environnement, pour la réalisation de ses tâches ou de ses objectifs » (Meram, *et al.*, 2017, p. 24). Encourager les élèves à acquérir ces compétences sociales et émotionnelles favorise leur capacité à interagir de manière positive avec leurs pair-es, en évitant l'exclusion et l'ostracisme. En effet, des études démontrent que le développement des compétences sociales a un effet sur l'installation d'un climat de classe favorable à la réussite scolaire et au sentiment de bien-être de chacun-e (Payton, *et al.*, 2008).

2. MÉTHODOLOGIE

Pour rappel, l'enquête a pour objectif de récolter les représentations d'étudiant-es et enseignant-es ayant suivi un module de formation entre 2021 et 2022 sur la question suivante : « En quoi votre formation (en stage et au sein des unités d'enseignement, dont le

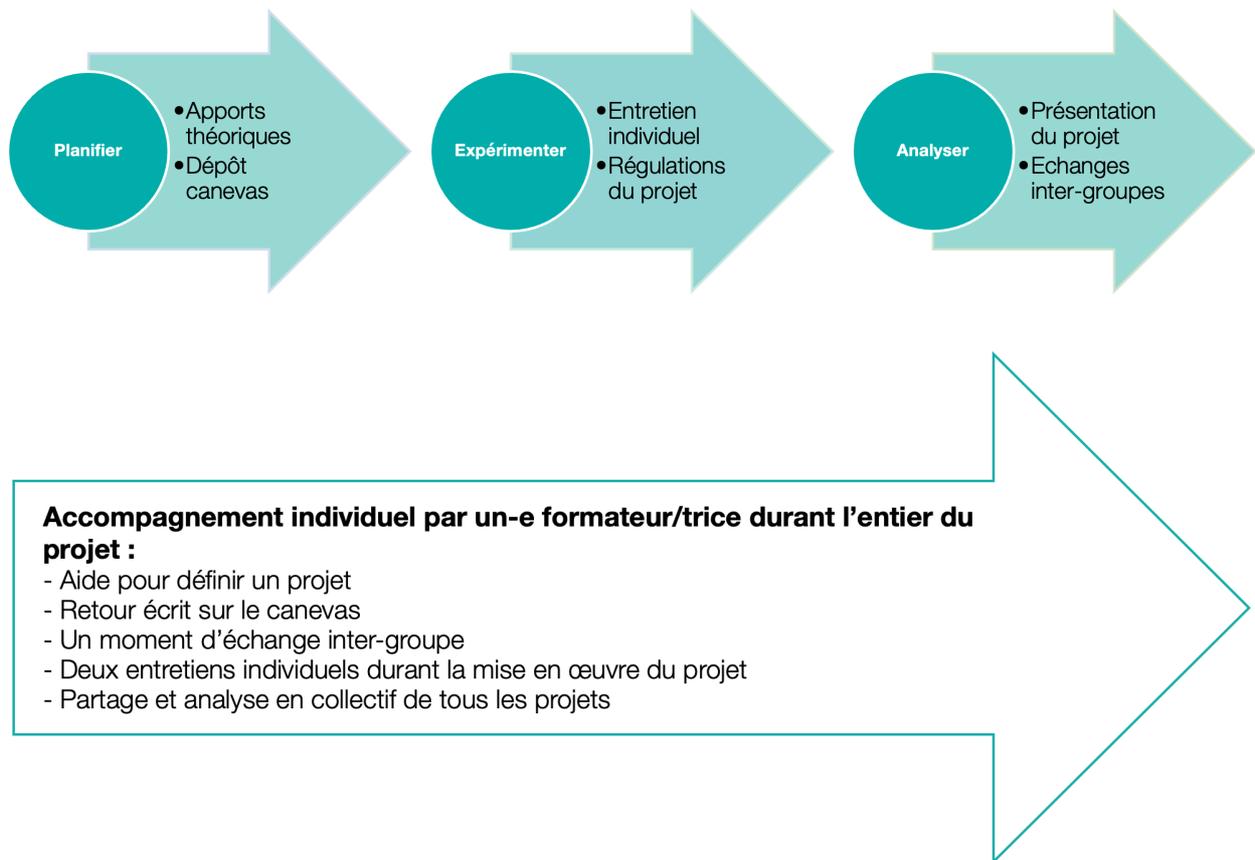
module d'approfondissement) a-t-elle permis de développer des compétences professionnelles en matière d'inclusion scolaire ? ».

La méthodologie de l'enquête est présentée en deux parties : 1) la présentation du dispositif du module d'approfondissement et 2) les instruments de recueil de données et la méthode d'analyse.

2.1. Présentation du dispositif du module d'approfondissement

Dans le cadre de leur troisième et dernière année de formation, les étudiant-es sont amené-es à choisir des modules d'approfondissement afin d'explorer des thématiques qui les intéressent particulièrement. Ces derniers ont lieu sur l'entier d'un semestre et comprennent 28 heures d'enseignement. L'ingénierie du module en question a été introduite après l'intronisation du Concept 360° dans le canton de Vaud afin d'aider les étudiant-es à mieux appréhender les éléments en lien avec une gestion de classe équitable et inclusive. Afin de les impliquer et de les soutenir dans le projet qu'elles/ils doivent mettre en œuvre dans leur classe de stage, le module d'approfondissement se divise en trois étapes : planifier, expérimenter et analyser les effets du projet sur le climat de classe. Les étudiant-es sont amené-es à concevoir leur projet en fonction du contexte de leur classe de stage, en partant du potentiel et des compétences de leurs élèves. Il leur est également demandé de cibler au moins une compétence psychosociale et de la mettre en lien avec les capacités transversales du Plan d'études romand (PER), plus particulièrement la collaboration, la communication, la démarche réflexive et la pensée créatrice (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2016). Afin d'identifier les conséquences de leur projet sur le développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves, elles/ils doivent également définir des indicateurs pour évaluer l'atteinte des objectifs visés. Tout au long de ces trois étapes, un dispositif d'accompagnement des étudiant-es par un-e formateur/trice et des moments d'échanges inter et intragroupes sont organisés.

Figure 1. Ingénierie du module d'approfondissement



2.2. Instruments de recueil de données et méthode d'analyse

Selon une perspective compréhensive (Kaufmann, 1996) qui entend récolter les représentations des professionnel-les de l'enseignement, la démarche d'enquête a recours à l'entretien semi-directif à partir d'une grille d'entretien commune. Le choix de cet outil de récolte de données s'explique par le fait que nous cherchons à récolter les représentations de ces étudiant-es ou enseignant-es novices concernant les compétences professionnelles développées en matière d'inclusion scolaire durant leur formation. Nous nous intéressons aux éléments faisant l'objet d'un consensus significatif parmi les personnes interrogées et aux éléments périphériques correspondant à des points de vue plus isolés ou des divergences par rapport à la question de recherche (Abric, 1994).

La question de recherche a été opérationnalisée en deux parties dans le guide d'entretien : la première s'intéresse aux représentations des interviewé-es concernant les apports/manques de la formation en général à l'inclusion scolaire ; la seconde porte plus précisément sur le module d'approfondissement et vise à examiner les apports/points faibles du dispositif, c'est-à-dire le projet en gestion de classe qu'elles-ils ont mis en place dans leur classe de stage en lien avec le développement des compétences psychosociales des élèves.

Entre mars 2023 et avril 2023, nous avons mené des entretiens compréhensifs individuels (d'une durée de 30 à 45 minutes) avec six ancien-nés étudiant-es qui ont accepté de participer à l'enquête¹ (un homme et cinq femmes) et ayant suivi ce module d'approfondissement au semestre d'automne 2021 (deux personnes sur 34 inscrit-es) ou au semestre d'automne 2022 (quatre personnes sur 34 inscrit-es). Deux enseignant-es interviewé-es ont terminé leur formation au printemps 2022 et étaient engagé-es dans des établissements scolaires du canton. Une dernière étudiante, qui a suivi le module de formation à l'automne 2022, était également engagée à temps partiel dans un établissement scolaire au moment de l'enquête. Nous avons considéré ces trois personnes comme des enseignant-es novices.

Tableau 1. Profil des personnes interrogées

Stagiaires en dernière année de formation			Enseignant-es novices		
A1	A2	A3	B1	B2	B3
Femme	Femme	Femme	Homme	Femme	Femme

L'ensemble du corpus a fait l'objet d'une analyse par catégories descriptives (Maroy, 1995 ; Paillé & Mucchielli, 2012). Ces catégories d'analyse (présentées ci-dessous dans l'analyse du corpus de données) sont le produit d'un traitement vertical et horizontal des unités de sens retenues par les chercheur-es dans les retranscriptions des entretiens : classification des unités de sens par catégories au sein d'un même entretien, puis comparaison et confrontation des unités de sens pour chacune des catégories dans l'ensemble du corpus.

3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La mise en relation des résultats obtenus à travers les entretiens réalisés a permis de mettre en évidence trois principales catégories d'analyse en lien avec l'inclusion scolaire :

- Les apprentissages réalisés durant la formation et au sein du module d'approfondissement ;
- Les difficultés rencontrées en formation et sur le terrain dans le développement de compétences professionnelles en matière d'inclusion ;
- Le point de vue des interviewé-es concernant le dispositif de formation du module d'approfondissement.

3.1. Les apprentissages réalisés durant la formation

La récolte des données a permis d'identifier deux dimensions de ces apprentissages : (1) l'appropriation de concepts clés de l'inclusion scolaire et leur utilisation pour nommer des pratiques pédagogiques observées ou réalisées, (2) le développement des compétences

¹ Ces étudiant-es ou enseignant-es novices ont répondu favorablement à un courriel les invitant à participer sur base volontaire à un entretien individuel en lien avec ce module d'approfondissement suivi durant leur formation.

psychosociales des élèves et ses effets sur la qualité des relations entre pairs et le climat de classe.

D'une part, tous-tes les répondant-es évoquent des pratiques qu'elles/ils disent en lien avec la différenciation pédagogique lorsque nous les interrogeons sur ce qu'elles/ils mettent en œuvre pour engager tous/tes les élèves dans les apprentissages. Les termes flexibilité, aménagements, et adaptations sont également mentionnés permettant ainsi de catégoriser certaines pratiques observées ou mises en place par leurs soins.

D'autre part, les éléments relevés montrent une importance de travailler avec les élèves le climat de la classe, de pratiquer du renforcement positif et de varier les modalités de travail. En accordant du temps à ces éléments, les personnes interviewées affirment viser le développement des compétences psychosociales, notamment en lien avec leur manière de communiquer et de collaborer. Cinq des six personnes ont le sentiment que tous/tes les élèves peuvent progresser lorsqu'elles travaillent sur les compétences sociales avec les élèves. Elles pensent que ce n'est pas nécessaire de différencier leur enseignement lors de ces moments, ce qui n'est pas le cas lorsqu'elles travaillent sur les savoirs disciplinaires. L'inclusion de tous/tes passerait donc par la construction du climat de classe sans forcément contraindre l'enseignant-e à tenir compte des particularités de chacun-e. Parmi les éléments centraux des apprentissages effectués dans le cadre du module, tous/tes mentionnent l'impact positif du développement des compétences psychosociales pour les élèves :

Il y a eu des éléments qui m'ont peut être surpris dans le sens où on voyait clairement, avec le projet qu'on a mené, que l'estime de soi, que l'enseignant avait un quelconque impact sur l'estime de soi là et que certains élèves [...] avaient une très faible estime d'eux-mêmes. (B1)

Un consensus se dégage parmi les interviewé-es concernant la progression dont font preuve les élèves dans le développement des compétences sociales, dont la collaboration :

Mais en fait, ce qui m'a marqué, c'est que de la première activité à la dernière activité, il y avait quand même une évolution. On peut voir un changement positif où les élèves, ils ont quand même, je dirais appris à collaborer plus entre eux et à travailler en groupe, je dirais. En tout cas mieux qu'au début. (A3)

Le développement de ces compétences sociales semble également améliorer les relations entre pairs et renforcer la relation pédagogique : « C'était justement la valorisation des élèves entre eux, et nous envers les enfants aussi. Et moi j'ai vu des effets positifs. En tout cas, pour ce projet, les enfants sont motivés » (B3).

3.2. Difficultés rencontrées en formation et sur le terrain dans le développement de compétences professionnelles en matière d'inclusion

La récolte des données a permis d'identifier deux types de difficultés rencontrées par les étudiant-es et les enseignant-es novices ayant suivi le module d'approfondissement : 1) les

apports de la formation en matière d'inclusion scolaire ; 2) la confrontation à des situations d'inclusion rencontrées sur le terrain.

Les apports de la formation en matière d'inclusion scolaire en question

En ce qui concerne ce point, nous avons distingué deux dimensions : une vision jugée trop idéaliste des apports théoriques sur l'inclusion scolaire (comparativement à la réalité du terrain) et le manque de connaissance apportée par la formation concernant certains besoins particuliers.

Plusieurs personnes interrogées relèvent un écart entre l'enseignement des principes pédagogiques dans l'institution de formation et l'épreuve de la réalité du terrain. Celui-ci, dans sa première année d'enseignement, explique :

C'est peut-être le fait de ne pas avoir de la pratique, de ne pas être baigné tout le temps dedans, là je suis baigné tous les jours dans ce milieu-là. Mais c'est vrai que... comment l'inclusion était présentée à la HEP, c'était dans le module « psy », où c'était à chaque fois un peu tout beau, tout rose. Puis au final, on se rend compte qu'il y a quand même un gros décalage avec ce qui est dit à la HEP, ce qu'on nous montre et puis ce qu'on vit nous sur le terrain (B1).

Si ce « décalage » est exprimé dans des termes qui témoignent d'une certaine désillusion face à l'inclusion scolaire au vu des difficultés rencontrées, les étudiant-es et enseignant-es interrogé-es évoquent quasiment tous-tes le manque de connaissance pour pouvoir agir concrètement par rapport aux situations qu'elles-ils rencontrent sur le terrain et se sentent donc insuffisamment outillé-es pour y faire face :

Moi, j'ai l'impression que je ne sais pas comment agir dans des situations où les élèves ont un comportement qui est aussi violent [...]. Parce que moi, à ce moment-là, je ne savais pas du tout comment réagir, je ne savais pas quoi faire. Des fois la HEP, c'est très théorique. On nous dit un peu comment ça devrait être et qu'est-ce qu'on devrait faire. Et puis au final, j'ai l'impression que sur le terrain, c'est un peu un autre monde. (A1)

Cet écart entre les contenus appris durant la formation et les situations professionnelles rencontrées sur le terrain est directement lié à un autre élément saillant dans les représentations récoltées, le manque de connaissance concernant certains profils d'élèves. Ces profils, associés à des besoins spéciaux, sont nommés par les interviewé-es à l'aide de catégorisations telles que « allophones », « avec troubles du comportement », « TSA » :

Souvent, j'ai l'impression qu'on n'a pas assez de ressources ou pas assez de pistes précises pour tel ou tel cas. Par exemple, s'il y a une élève ou un élève ukrainien, on peut faire concrètement ça, s'il y a un élève malentendant, concrètement, on peut faire ça, s'il y a un élève TSA, concrètement, on peut faire ça... plutôt ce genre de pistes. (A3)

Ensuite, les étudiant-es et enseignant-es mentionnent également des difficultés liées au manque d'information concernant les ressources ou structures pouvant être sollicitées : les

aides à disposition, les procédures à suivre pour les obtenir, les personnes à contacter si les difficultés constatées nécessitent un regard extérieur :

Cette élève-là, j'ai dû lui faire un programme personnalisé. Ça aussi, c'était peut-être un point [qu'on n']a pas forcément abordé à la HEP. Je me dis pourquoi pas aussi aborder les programmes personnalisés et voir comment ça se construit, comment on les met en place, etc. (B1)

La confrontation à des situations d'inclusion rencontrées sur le terrain durant la formation

En ce qui concerne ce point, nous avons distingué trois sous-catégories : la prise en compte de tous/tes les élèves du groupe classe qui ne se réduit pas à celles/ceux rencontrant des difficultés scolaires importantes, la collaboration avec les autres professionnel·les intervenant au sein de la classe et le risque de l'épuisement professionnel.

Quatre des six personnes interrogées évoquent leurs difficultés à gérer l'entier du groupe classe tout en permettant une inclusion optimale des élèves ayant le plus de besoins. Même si elles sont toutes en accord sur les principes de l'inclusion, plusieurs s'interrogent sur le principe de l'équité. En effet, elles mentionnent les autres élèves de la classe qui ne reçoivent pas toujours l'aide nécessaire. Comme le relève cette étudiante, sa crainte est d'oublier une partie des élèves ayant des difficultés moins marquées : « [C'est] des fois aux dépens des autres élèves parce que ceux qui vont bien, ceux qui roulent quoi, on a tendance un peu à les oublier parce qu'ils demandent moins d'énergie » (A1). Toujours en lien avec l'équité, l'un des trois enseignant·es novice se questionne sur le fait qu'il est encore fréquent que l'élève ayant des besoins particuliers soit amené·e à devoir sortir de la classe avec un·e enseignant·e spécialisé·e ou un·e aide à l'intégration² et en même temps, sortir cet·te élève de la classe constitue parfois à ses yeux un moyen de permettre aux autres de travailler dans un climat propice. Une autre interviewée évoque la difficulté à gérer simultanément la gestion de l'entier du groupe dans une approche inclusive tout en enseignant en parallèle.

Ce que je trouve très difficile, c'est de toujours avoir en tête cette inclusion scolaire entre guillemets et puis faire en sorte que tous les élèves se sentent bien dans un bon climat de classe, en même temps [avoir en tête] ce qu'on doit enseigner. (B2)

Ensuite, en lien avec la difficulté d'inclure en classe des profils d'élèves très variés, certain·es relèvent l'importance de pouvoir échanger autour de situations concrètes rencontrées avec les autres acteurs/trices du monde scolaire (aide à l'intégration, collègues, enseignant·es spécialisé·es) :

Ces derniers temps, l'aide à l'intégration a augmenté son pourcentage dans notre classe. Ça fait du bien aussi, même si on n'a pas de solution, de pouvoir se confier à quelqu'un et

² Les prestations d'aide à l'intégration tendent à permettre ou à faciliter la participation de l'élève aux activités scolaires et à favoriser l'autonomisation [...]. L'aide à l'intégration est en principe attribuée sous forme de prestation individuelle en lien avec un élève en particulier qui remplit les conditions pour en bénéficier. (DFJC, 2019, p. 38)

de se rendre compte que bah voilà, c'est malheureusement la normalité dans cette classe, ça ne vient pas forcément de moi, mais c'est un environnement en général quoi. (A1)

Elles-ils disent avoir besoin d'être accompagné-es ou d'avoir un espace d'échange avec d'autres collègues novices dans des situations complexes qui concernent l'inclusion :

Souvent, ben on discute avec des collègues dans les couloirs. On demande conseil un peu à droite et à gauche. On essaie de prendre ce qu'on peut prendre des collègues et de leurs expériences. Après, on n'a pas toujours envie non plus de les déranger avec ce genre de choses. Donc effectivement, c'est vrai que ce serait intéressant d'en reparler aussi avec d'autres, peut-être aussi d'autres étudiants, enfin, d'autres anciens étudiants qui sont dans le métier depuis pas très longtemps. Et c'est puis c'est vrai que ça peut être bien de partager ses difficultés en fait, au quotidien et... (B2)

Les difficultés évoquées en amont affectent particulièrement les personnes interrogées. Des expressions telles que : « Je pense que tout seul dans son coin, des fois, c'est difficile » (B2), « Après on a des fins de journée, je dois avouer que là, ces dernières semaines, je rentre en pleurant. Je suis là, je suis à bout et ça enlève la joie du métier » (B3), « J'ai un autre élève dans ma classe qui a des troubles apparentés aux TSA. Ben voilà, à la fin de ma journée, il est dans ma tête. Je mets beaucoup d'énergie pour lui » (A1).

Ces étudiant-es et enseignant-es novices font état de sentiment d'impuissance, parfois de résignation face aux difficultés rencontrées. Des émotions négatives sont également nommées comme de la frustration, de la tristesse, voire de la colère. Cette impossibilité d'agir peut également être exprimée par rapport à des décisions qui sont prises à un niveau hiérarchique supérieur :

On a un réseau demain, puis c'est ça le stress pour ma collègue et moi, parce qu'on demande vraiment d'avoir quelqu'un en classe avec nous, aide à l'intégration aux autres, soutien pédagogique ou autres. Mais on sait que la réponse, ça va être on n'a pas l'argent. (B3)

3.3. Le point de vue des interviewé-es concernant le dispositif de formation du module d'approfondissement

Au vu des défis décrits dans le point précédent que doit relever la formation des enseignant-es, ce dernier angle de discussion vise à faire le point concernant les apports du module de formation étudié pour cette enquête. Pour rappel, ce dernier a mis au cœur de son dispositif l'accompagnement des étudiant-es dans le développement de compétences professionnelles à visée inclusive.

Un premier point de vue qui fait consensus tient dans le fait que ces (ancien-nes) étudiant-es réalisent la faisabilité de projet de classe visant le développement de compétences psychosociales et relativisent *in fine* les contraintes que cela pourrait représenter :

Ben les compétences transversales, je les connaissais déjà, je savais qu'elles existaient. Mais c'est vrai que ce module, il nous a permis de nous obliger, entre guillemets, à bien les insérer dans un cours, ce qu'on a tendance à oublier un peu dans une construction de séquences. Donc peut-être me mettre un point d'attention, ben voilà, c'est possible de le faire, ça ne demande pas forcément beaucoup plus de temps que d'y penser, de le faire correctement. (A1)

L'obligation de mettre en place un projet en gestion de classe équitable et inclusive dans leur classe de stage, si elle est perçue avec une certaine appréhension au démarrage du module, est finalement considérée comme positive parce qu'elle permet d'expérimenter des dispositifs qu'elles/ils n'auraient peut-être pas osé mettre en œuvre au début de leur entrée dans le métier :

C'est vraiment le fait que voilà ce type de projet, c'est faisable même pendant l'année, à la fin de l'année. Il ne faut pas avoir peur de le faire et je trouve que c'est bien qu'on nous pousse. [...] On râle peut-être au début, mais quand on le fait, je trouve c'est vraiment chouette. (B3)

Le module offre ainsi l'opportunité de prendre des risques pour expérimenter des pratiques pédagogiques qu'elles/ils n'ont pas eu l'occasion d'observer ou de réaliser dans leur classe de stage.

Un second point de vue qui fait consensus concerne l'accompagnement personnalisé dont chaque groupe a pu bénéficier dans la mise en œuvre de son projet, après avoir conçu une première ébauche de planification. Cette deuxième étape, qui consistait parallèlement à expérimenter le projet, est plébiscitée par les étudiant-es et enseignant-es sur la base de plusieurs arguments : un retour personnalisé et précis sur le projet qui permet d'avancer, une opportunité pour partager ses doutes/difficultés avec les formateur/trices et des commentaires qui permettent de modifier le projet pour l'améliorer (préciser les objectifs visés, sa faisabilité) : « On a pu avoir un retour de la part des formateurs sur notre travail, ce qui a été du coup aussi très formateur pour nous. Et puis on a pu apporter des améliorations » (B1).

Je pense que c'est mieux si on a un retour personnalisé qu'un retour de manière générale. Et ça nous a clairement, je me rappelle, j'ai relu aussi les commentaires qu'il y avait sur le canevas, c'est vrai que ça nous a ciblés sur notre objectif. [...] On a aussi été plus précis sur ce qu'on a pu mettre en place. (B2)

4. DISCUSSION

Cette section présente les principaux résultats à partir de trois angles de discussion qui synthétisent les réponses à notre question de recherche : en quoi la formation (en stage et au sein des unités d'enseignement, dont le module d'approfondissement) a-t-elle permis de développer des compétences professionnelles en matière d'inclusion scolaire ?

4.1. Un enseignement explicite des compétences psychosociales pour favoriser l'inclusion et une cohésion de groupe

Même si les différentes personnes interviewées parlent toutes de l'importance de la capacité de l'enseignant-e à différencier son enseignement afin de prendre en compte les besoins de tous/tes les élèves, elles semblent attacher une préoccupation tout aussi marquée concernant le développement de compétences psychosociales afin de mettre en œuvre une gestion de classe équitable et inclusive. Ces étudiant-es et enseignant-es novices insistent sur la nécessité de travailler les capacités transversales (émotions, estime de soi, collaboration, etc.) dans le but de renforcer la cohésion du groupe classe (Gfeller & Jacobs, 2020) et décrivent une évolution du point de vue de leurs élèves. Ces résultats coïncident avec les travaux de Durlak et ses collègues (2011) qui démontrent une progression dans l'acquisition de ces compétences émotionnelles et sociales lorsqu'elles sont enseignées à l'école et leurs effets sur les comportements prosociaux et la réussite scolaire. Cependant, alors que tous/tes évoquent l'importance de la différenciation pédagogique pour les apprentissages disciplinaires, aucun-e ne fait mention de besoins différenciés pour l'acquisition de compétences émotionnelles ou sociales. En effet, des élèves en réussite sur des apprentissages disciplinaires peuvent rencontrer des difficultés dans leurs relations avec autrui ou dans la maîtrise et l'expression de leurs émotions. Par conséquent, il serait intéressant d'approfondir l'enseignement des compétences psychosociales par l'intermédiaire d'une réflexion sur des pratiques de différenciation pédagogique.

Si nos interviewé-es ne remettent pas en question les principes de l'inclusion scolaire, elles/ils font état de leurs doutes face à certaines situations décrites comme « extrêmes » pour lesquelles ces jeunes professionnel-les peinent à voir comment intervenir. Dans ces entretiens individuels, une tension est perceptible entre la visée inclusive de leurs pratiques pédagogiques, et la crainte de voir ces pratiques, *in fine*, engendrer des inégalités entre les élèves. Cela concerne plus particulièrement les élèves qui ont des difficultés moins marquées, qu'elles/ils ont parfois l'impression de laisser de côté.

4.2. Les écueils de la formation et du contexte professionnel pour exercer son rôle d'enseignant-e dans une école à visée inclusive

Les résultats qualitatifs récoltés auprès des six étudiant-es et enseignant-es novices corroborent les résultats quantitatifs parus dans le rapport publié par le collectif des syndicats SPV-SSP-SVMS (2023). En effet, les personnes interviewées évoquent également des difficultés en lien avec l'école à visée inclusive sans pour autant remettre en question ses principes.

Les personnes interviewées se questionnent sur la formation et pointent à plusieurs reprises le décalage qu'elles/ils perçoivent entre les contenus abordés en formation et les situations professionnelles vécues sur le terrain. Nous faisons l'hypothèse que la temporalité différée

entre des besoins immédiats d'apports en lien avec la pédagogie spécialisée lorsqu'elles/ils sont confronté-es à un élève ayant des besoins particuliers, et la transmission magistrale de contenus ayant une visée plus générale produit cette représentation. D'un côté, il leur paraît difficile d'assimiler des apports théoriques pour lesquels elles/ils ne peuvent pas faire de lien sur le terrain, qui apparaissent comme déconnectés de la réalité. D'un autre côté, lorsque des difficultés apparaissent, elles/ils souhaiteraient pouvoir obtenir immédiatement des apports concrets. Cette demande de connaissances au service de l'action pédagogique est très présente et est en lien avec la recherche « de bonnes attitudes et d'outils à utiliser reliés aux invariants [...] afin de se rassurer sur ce qui est vécu » (Poutoux, 2011, p. 141). Ce manque d'apports de la formation est exprimé par rapport à des profils d'élèves spécifiques, selon une appréhension individualisante de la difficulté scolaire, ce qui reflète encore une fois la représentation de l'inclusion scolaire véhiculée sur le terrain tributaire de la spécialisation de la prise en charge de ces élèves dont les besoins s'écartent de l'élève ordinaire. Or, l'enjeu pour la formation est de ne pas renforcer cette logique catégorielle, de déconstruire celle-ci pour remettre en question cette prise en charge spécialisée et individualisée de la difficulté scolaire.

Cet obstacle se couple à une incertitude concernant leur expertise professionnelle « sur la justesse des interprétations des difficultés des élèves, des besoins éducatifs particuliers, des situations de handicap [...] de toute la variété des situations spécifiques » (Kohout-Diaz, 2017, p. 73) et qui les laissent particulièrement démuni-es en stage et en début de carrière. En effet, les résultats montrent un mal-être dans la vie au travail qui s'exprime principalement sous forme d'émotions négatives et d'une surcharge. Ainsi, cela pourrait expliquer en partie le fait qu'elles/ils évoquent des émotions négatives vives (pleurs, sentiment d'impuissance, etc.) (B3) et qui va jusqu'à se questionner sur les limites de l'inclusion (B1). Ces difficultés provoqueraient un épuisement au quotidien, une baisse de motivation, une résignation rapide face à l'impossibilité de pouvoir « continuer de croire » aux principes mêmes de l'inclusion scolaire, car les conditions que rencontrent les enseignant-es ne leur permettent pas d'y trouver leur compte pour exercer leur profession dans un cadre adéquat.

4.3. L'accompagnement en formation et à l'entrée dans le métier

Une des hypothèses de ce travail était de penser que la « parcellisation » de la formation entre différents contenus transversaux (gestion de classe, processus d'apprentissage, etc.) et didactiques (Degand & Dejemepe, 2014), et une ingénierie de formation séparative entre filières de l'enseignement ordinaire et spécialisé (Tremblay, 2020) induiraient un sentiment d'incompétence face au projet de l'inclusion scolaire. Les résultats de cette enquête semblent confirmer cette hypothèse. Plusieurs enseignant-es novices interrogé-es nous ont fait part d'une certaine désillusion étant donné l'envergure des défis auxquels elles/ils sont confronté-es. Les obstacles rencontrés dans la mise en place de pratiques pédagogiques visant l'inclusion semblent produire un besoin important d'accompagnement au moment de

l'entrée dans le métier. L'enquête de Moussi et Luczak (2020) montre les effets bénéfiques de la mise en place d'un tutorat entre enseignant-es expérimenté-es et enseignant-es débutant-es dans le but de soutenir le développement de pratiques de différenciation pédagogiques inclusives. Or, ces étudiant-es et enseignant-es novices qui ont suivi le module d'approfondissement affirment que l'accompagnement de la formatrice ou du formateur tout au long du projet a eu un effet concret sur le développement de pratiques inclusives et équitables en gestion de classe. Tout se passe comme si cet accompagnement dans l'entrée dans le métier permettrait de soutenir le développement de compétences professionnelles acquises durant la formation initiale. Cet espace d'échange ou d'analyse de pratiques permettrait d'éviter que l'enseignant-e novice, face aux problèmes qu'elle/il rencontre, s'appuie sur des représentations du métier tributaire de son habitus d'élève ou s'inspire de pratiques d'autres collègues qui ne sont pas nécessairement dans une visée inclusive.

CONCLUSION

Cet article a permis de mettre en évidence des pistes pour la formation des enseignant-es dans le développement de compétences en matière d'inclusion scolaire. Seul-es six étudiant-es et enseignant-es novices ont été interrogé-es, ce qui limite fortement la portée de ces résultats. En contrepartie, ils pointent plusieurs obstacles de la formation, pratique et théorique, qui méritent d'être considérés avec sérieux au regard de constats similaires produits par d'autres travaux dans le champ de la professionnalisation des enseignant-es. Le dernier angle de discussion montre que l'accompagnement au sein d'un dispositif de formation et/ou à l'entrée dans le métier constitue une clé pour avancer dans la réalisation du projet de l'école inclusive.

Ainsi, les étudiant-es et enseignant-es que nous avons interrogé-es témoignent de valeurs professionnelles qui font écho au projet de l'inclusion scolaire. Elles/ils mobilisent des concepts clés de l'inclusion scolaire dans leurs propos pour nommer des pratiques pédagogiques réalisées en classe et auxquelles se greffent l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles. Néanmoins, la représentation de l'inclusion scolaire semble encore très ancrée dans une approche individualisée de la difficulté scolaire. Ce que révèle cette enquête, ce sont aussi les contrastes qu'elles/ils vivent entre la formation qui s'appuie sur les principes de l'inclusion scolaire, et certaines conditions de travail qui ne favorisent pas la réalisation de ce projet de société :

Moi je trouve que l'inclusion, c'est magnifique. Concept 360°. Vraiment, j'espère qu'on arrivera à ça. Mais en voyant comment ça se passe d'être en stage [...] On se dit qu'il y a des blocus quand même à certains endroits et qu'il y a aussi plein de choses qui doivent être mises en place en même temps que les nouveaux enseignants qui sont formés [...] En fait, quand on se retrouve en classe, là, toute seule. Et de se dire, ben là je peux rien faire, pas avancer. (B3)

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay (Ed.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-57). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043>
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>
- Borri-Anadón, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. In M. Potvin, M.-O. Magnan, & Larochelle-Audet, J. (Eds.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique* (pp. 215-224). Montréal : Fides Éducation.
- Borri-Anadón, C., Potvin, M., & Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 49-63). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2016). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP. <https://portail.ciip.ch/per/domains>
- Daepfen Benghali, K., Ntamakiliro, L., & Vuilleumier, P. (2023). *Restitution des résultats du questionnaire 360° sur l'école inclusive, une enquête menée auprès des directions d'établissements de l'école obligatoire vaudoise*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes (URSP). <https://edudoc.ch/record/230693>
- Degand, M., & Dejemeppe, X. (2013). De l'analyse des dispositifs de formation initiale à leur intégration : quotidienneté de la pratique et noblesse des intentions. In M. Altet (Ed.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp. 135-156). Bruxelles : De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0135>
- Degand, M., & Dejemeppe, X. (2014). Enseignant : un métier fantasmé ? L'impossible cohérence en formation initiale d'enseignants entre le métier prescrit et le métier réel ? In L. Paquay (Ed.), *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 49-63). Bruxelles : De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2014.01>
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 11-16. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0011>

- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Département de la jeunesse, de la formation et de la culture du canton de Vaud (DFJC). (2019). *Concept 360° : concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. Lausanne : DFJC. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G., & Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous (pp. 139-145). In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 139-145). Bruxelles : De Boeck.
- Gfeller, C., & Jacobs, M. (2020). L'hétérogénéité, une opportunité pour favoriser l'engagement des élèves ? *Les cahiers pédagogiques*, 559, 64-65.
- Kaufman, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kohout-Diaz, M. (2017). Incertitudes de l'éducation inclusive : obstacles ou moteurs pour la formation des enseignants ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60(2), 71-87. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0071>
- Kohout-Diaz, M., Noël, I., & Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure : représentations et pratiques professionnelles d'enseignant·e·s en formation initiale en France et en Suisse. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 45-54. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0045>
- Lotan, R. A. (2006). Managing groupwork in the heterogeneous classroom. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and competence issues* (pp. 525-539). London: Lawrence Erlbaum.
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In L. Albarello (Ed.). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 83-110). Paris : Armand Colin.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelser, A. (2017). *Favoriser l'estime de soi à l'école : enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique sociale.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Moussi, D., & Luczak, C. (2020). La gestion de l'hétérogénéité des élèves par des enseignants débutants. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(2), 25-38. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0025>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>

- Poutoux, V. (2011). Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion : quelles entrées privilégier ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 133-148. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0133>
- Pugach, M., & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575-582. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.007>
- Ramel, S., & Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Éducation comparée*, 18, 151-172. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312589>
- Société pédagogique vaudoise (SPV). (2023). *Qu'en pense le terrain ? Résultats bruts de l'enquête SPV-SSP-SVMS relative à l'école à visée inclusive*. https://spv-vd.ch/docs/Resultats_Ecole_visee_inclusive_VF.pdf
- Stayton, V. D., & McCollun, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 211-218. <https://doi.org/10.1177/088840640202500302>
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 87-102. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Troncin, T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 123-132. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0123>
- Vidal, M., & St-Onge, M. (2020). Vers une gestion individualisée et externalisée de la difficulté scolaire au Québec. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 19, 127-150. <https://journals.openedition.org/cres/5003>

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de Genève
Creative Commons Licence 4.0

