

# L'expérience de facilitation à la différenciation pédagogique en formation initiale : quels apports pour l'inclusion scolaire ?

François Gremion, *Haute École Pédagogique BEJUNE*

Pascal Carron, *Haute École Pédagogique BEJUNE*

Jean-Steve Meia, *Haute École Pédagogique BEJUNE*

David Zappella, *Haute École Pédagogique BEJUNE*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1200](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1200)

## Résumé

Alors que les effets de la différenciation structurelle n'apportent pas les attentes espérées, la différenciation pédagogique pourrait faire partie de la solution à la prise en charge de la diversité au sein de la classe. Un des enjeux, voire une condition majeure de l'éducation inclusive est la capacité des enseignant-es à proposer un enseignement flexible et adapté aux besoins de leurs élèves. Selon une approche méthodologique mixte, ce texte propose une analyse des résultats d'entretiens de bilan conduits dans le cadre d'un dispositif innovant de facilitation à la pédagogie différenciée, menée de 2019 à 2023, à la Haute École Pédagogique-BEJUNE (Bienne, Suisse). L'implication conjointe d'étudiant-es et d'enseignant-es en fonction du cycle secondaire 1 devait leur permettre de développer leurs savoirs pour agir en tant que professionnel-les d'une école à visée inclusive. Au service de la réussite d'élèves, elles/ils peuvent proposer un enseignement diversifié en vue de mieux pratiquer la différenciation pédagogique et la gestion de l'hétérogénéité. L'étude met en évidence le changement global de posture à réaliser encore avec les étudiant-es en formation initiale et chez les enseignant-es en fonction pour atteindre l'idéal inclusif décrit dans les déclarations internationales.

**Mots-clés :** dispositif de facilitation, inclusion scolaire, méthode pédagogique, pédagogie différenciée, secondaire premier cycle

## Abstract

While the effects of structural differentiation are not bringing the hoped-for results, pedagogical differentiation could be part of the solution to dealing with diversity within the classroom. One of the challenges, indeed a major condition, of inclusive education is the ability of teachers to offer flexible teaching adapted to the needs of their students. Following a mixed lexicographic methodological approach, this text proposes an analysis of the results of

debriefing interviews conducted as part of an innovative differentiated pedagogy facilitation scheme, run from 2019 to 2023, at the Haute Ecole Pédagogique-BEJUNE (Biel, Switzerland). The joint involvement of students and teachers in secondary cycle 1 was to enable them to develop the knowledge they need to act as professionals in an inclusive school. In the service of student success, they can offer diversified teaching, with a view to better practicing pedagogical differentiation and managing heterogeneity. The study highlights the overall change in posture that still needs to be achieved with pre-service students and in-service teachers to reach the inclusive ideal described in international declarations.

**Keywords:** differentiated teaching, facilitation device, lower secondary, school inclusion, teaching method

## INTRODUCTION

L'école et ses acteurs/trices ont pour défi de répondre aux besoins éducatifs de chaque apprenant-e, quelle que soit son origine, sa culture, sa langue, son genre, son niveau de développement et, depuis Salamanque, sa situation de handicap (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994). Avec la perspective inclusive (UNESCO, 2017), les enseignant-es des cycles réguliers accueillent de nouveaux publics d'élèves auparavant scolarisé-es dans des structures spécialisées séparées de l'enseignement ordinaire. Il est établi que les pratiques enseignantes, notamment celles qui encouragent la différenciation pédagogique, composent une part essentielle de la réussite de l'intégration de ces élèves (Rousseau, *et al.*, 2015).

Le personnel enseignant témoigne généralement d'une attitude positive à l'égard des principes de justice sociale qui sous-tendent l'inclusion scolaire (Avramidis & Norwich, 2002 ; Gremion & Brahier, 2021 ; Subban & Sharma, 2005). Cependant, selon ces auteur-es, il exprime également de l'inquiétude quant à sa capacité à prendre en charge les élèves en difficultés dans les classes régulières, ainsi qu'un manque de préparation, d'expérience et de soutien pour répondre aux besoins plus complexes de certain-es élèves. De manière générale, il se plaint du manque de ressources et de moyens pour mettre en œuvre l'inclusion (Gremion & Brahier, 2022). Il n'applique pas pour autant la différenciation pédagogique (Centre national d'étude des systèmes scolaires [Cnesco], 2017 ; Gremion, 2022), mesure première recommandée pour répondre à la diversité des besoins des élèves (Meier-Popa & Ayer, 2020).

Comment dès lors inciter les enseignant-es et futur-es enseignant-es à différencier leur enseignement ? Cet article examine, à travers des entretiens de bilan, les aspects de la visée inclusive d'un dispositif de facilitation à la différenciation pédagogique qui recourt à des étudiant-es en formation initiale pour agir auprès de collègues en fonction.

## 1. DEUX FORMES DE DIFFÉRENCIATION : STRUCTURELLE ET PÉDAGOGIQUE

Deux formes de différenciation visent à mieux répondre aux besoins et aux capacités de chaque élève : l'une est de nature structurelle ou institutionnelle, tandis que l'autre est d'ordre pédagogique (Lafontaine, 2017). La différenciation structurelle ou institutionnelle peut être verticale (par ex. le redoublement) ou horizontale (par ex. l'enseignement spécialisé, les classes de niveau ou les filières). En Suisse, la différenciation structurelle se manifeste par un système scolaire « à filières », avec des programmes distincts pour des groupes d'élèves réunis en fonction de leurs performances scolaires. Selon les cantons suisses (Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS/SZH], 2023), cette différenciation peut se traduire par la formation de classes homogènes, de groupes de niveaux disciplinaires, voire par la création de parcours appropriés pour les élèves avancé-es ou ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Le postulat initial de ces regroupements homogènes repose sur le souhait de favoriser un apprentissage et un enseignement adaptés aux élèves. Toutefois, les diverses formes de différenciation structurelle n'ont pas toujours produit les résultats attendus en termes de gestion de la diversité ni d'intégration dans le cadre de l'inclusion scolaire (Bonvin, *et al.*, 2013). En outre, selon l'UNESCO (2020), les systèmes scolaires les plus inclusifs ont tendance à avoir moins d'établissements spécialisés et à privilégier une unique filière de scolarisation (*one track approach*), contrairement aux systèmes plus séparatifs comme ceux que l'on trouve en Suisse.

Une autre façon de répondre aux besoins individuels des élèves est la différenciation pédagogique qui, quant à elle, met l'accent sur la flexibilité de l'enseignement en adaptant les contenus, les activités et les évaluations dans le but de favoriser la réussite de tous/tes les élèves (Sousa & Tomlinson, 2013). C'est ce que rappellent également Leroux et Paré (2016) : « Retenons que la différenciation pédagogique propose d'abord de prendre acte de manière systématique des variables qui ont une incidence sur la réussite des élèves » (p. 17). L'un des défis de l'éducation inclusive réside dans la capacité des enseignant-es réguliers/ères à offrir à leurs élèves un enseignement souple et flexible qui réponde à leurs besoins (Paré & Prud'homme, 2014 ; Prud'homme, *et al.*, 2016). Concrètement, différencier son enseignement implique d'« organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté-e aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1992, p. 52). Comme le soulignent Meia et ses collègues (2022), la différenciation pédagogique peut être abordée de deux manières : soit de manière successive, soit de manière simultanée. La différenciation successive consiste à utiliser, les unes après les autres et au cours même de la leçon, une variété de situations d'apprentissage, d'interactions, d'outils et de supports afin de permettre à chaque élève de trouver la méthode de travail qui lui convient le mieux. La différenciation, par contre, est simultanée lorsqu'en classe les élèves travaillent individuellement ou en groupes sur des tâches adaptées à leurs besoins du moment.

### **1.1. De la pédagogie différenciée à l'éducation inclusive**

Cependant, bien que les deux formes de différenciation, structurelle et pédagogique, aient pour objectif de favoriser la création d'un environnement éducatif inclusif et stimulant, en tenant compte des différences de compétences, elles n'ont pas encore réussi à promouvoir pleinement l'inclusion ni à optimiser le potentiel de chaque apprenant-e (Bonvin, *et al.*, 2013 ; Paré & Prud'homme, 2014). En effet, la première forme de différenciation maintient la croyance chez les enseignant-es que les groupes de niveaux homogènes favorisent davantage les apprentissages que des groupes hétérogènes. Cette croyance est en décalage avec les principes de l'apprentissage vicariant (Bandura, 1997) et de la diversité comme une source de richesse (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017). De plus, la constitution de groupes en se basant sur d'autres critères pertinents et plus inclusifs que la seule performance scolaire n'a que rarement été explorée. En ce qui concerne la seconde forme de différenciation, les enseignant-es semblent avoir du mal à la mettre en pratique (Gremion, 2022), ce qui signifie que les élèves n'ont pas véritablement accès à une pédagogie différenciée, semble-t-il essentielle dans le cadre d'une école visant l'inclusion. Pourtant, l'objectif de la différenciation pédagogique est ancré dans la mission de formation, visant à faire progresser tous/tes les élèves vers l'acquisition des compétences prévues par le plan d'études romand (PER) selon le *Projet global de formation de l'élève* (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2003). En se basant sur des principes tels que le respect de la personne, de ses droits et devoirs, les principes d'éducabilité, d'égalité et d'équité, le cadre d'action et les principes de l'école suisse romande affirment bien que le projet de l'école publique est de « différencier ses démarches pédagogiques selon les dispositions intellectuelles et affectives des élèves » (CIIP, 2003).

### **1.2. La gestion inclusive de la diversité : un enjeu de formation**

D'un côté, la diversité est une richesse pour l'école (CSE, 2017). Elle permet aux élèves de développer des compétences en matière de collaboration et de compréhension interculturelle et mutuelle. Selon le modèle de réponse à l'intervention (Fuchs & Fuchs, 2006), la différenciation pédagogique devrait être en mesure de répondre aux besoins de 80 % des élèves (Meier-Popa & Ayer, 2020). En effet, les enseignant-es en mesure de répondre aux besoins individuels de leurs élèves peuvent faire la différence. Sensibles aux différences entre les élèves, elles/ils peuvent exercer une influence positive sur le rendement des élèves (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2005) en adaptant leur enseignement en fonction des modes d'apprentissage, des compétences ou des particularités spécifiques de chaque élève.

D'un autre côté, la gestion de la diversité pose de nombreux défis aux enseignant-es. Dans une étude récente menée en Suisse dans le canton de Vaud auprès des directions scolaires, 93 % des personnes interrogées estiment que la différenciation liée à l'hétérogénéité des compétences des élèves constitue l'un des défis majeurs auxquels le corps enseignant doit

faire face (Daeppen Benghali, *et al.*, 2023). Dans les faits, comme l'illustre l'histoire de la professionnalisation (Tardif, 2013), une majorité d'enseignant-es demeure attachée à une approche pédagogique traditionnelle. Globalement, le personnel enseignant est peu enclin à différencier son enseignement, voire à le diversifier (Gremion, 2022). En maintenant une approche usuelle, qui montre ses limites en matière de gestion de l'hétérogénéité, les enseignant-es persistent dans leurs pratiques (Tardif, 2013) et recourent davantage à des mesures externes de soutien additionnel pour gérer les différences au sein de la classe. Cela entraîne une augmentation progressive des demandes d'aides et d'accompagnement (Noël, 2019), alors que les ressources disponibles sont limitées et que les enseignant-es se plaignent du manque de moyens (Gremion & Brahier, 2022). Cette situation expose ces dernières et derniers à un risque accru d'épuisement professionnel et entretient la médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2014). Cela renforce la stigmatisation de certains types d'élèves et renvoie à une essentialisation de la difficulté scolaire (Gremion & Gremion, 2018).

Le passage de l'école intégratrice à l'école inclusive est encore en chantier (Vienneau, 2006 ; Kronenberg, 2021) et présente des défis majeurs (Chambon, 2020 ; Gremion, 2022) aussi pour la formation initiale des enseignant-es. Dans une métasynthèse portant sur les représentations des enseignant-es à l'égard de l'inclusion et de l'intégration, Fortier et ses collègues (2018) suggèrent, à l'instar d'autres auteur-es (Bergeron & St-Vincent, 2011; Forlin, 2010; O'Neill, *et al.*, 2009) que pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de repenser les formations à l'enseignement. Si le passage de l'intégration à l'inclusion se marque par trois changements paradigmatiques, la formation devrait encourager, chez les enseignant-es « l'abandon d'une conception biomédicale au profit d'une approche biopsychosociale, le passage d'une perspective individuelle à une perspective communautaire et l'engagement des communautés éducatives dans un processus réflexif et transformationnel » (Fortier, *et al.*, 2017, p. 15). L'objectif est d'inciter les enseignant-es à tenir compte de leurs représentations dans la prise en charge des élèves à BEP et de la diversité des élèves, en lien avec ces trois changements.

Cependant, il existe des débats sur les contenus de formation à privilégier. Certains mettent l'accent sur les aspects médicaux des besoins des élèves, tandis que d'autres insistent sur la mise en place de pratiques inclusives visant à éliminer les obstacles à l'apprentissage (Rouse, 2010), ou de privilégier une approche intersectionnelle plutôt qu'unitaire de la différence (Waitoller & Artile, 2013). Les stages pratiques sont considérés comme un lieu important pour interroger les représentations sociales des futurs enseignant-es et, selon Ramel (2015), une pratique plus fréquente de stage peut renforcer leur confiance dans l'accueil d'élèves à BEP dans leur classe. La formation continuée ne devrait pas se limiter à une transmission de connaissance, mais intégrer aussi les représentations et les pratiques usuelles des enseignant-es dans un contexte spécifique. Pour surmonter les défis de l'articulation entre la formation initiale, la pratique en établissement scolaire, la formation continuée et la recherche, nous avons mis en place un dispositif de formation à visée inclusive qui se distingue des approches traditionnelles de transmission. La visée inclusive d'un dispositif de facilitation à la

différenciation pédagogique qui recourt à des étudiant-es en formation initiale pour agir auprès de collègues en fonction est examinée dans cet article, à travers des entretiens de bilan.

## **2. UN DISPOSITIF INNOVANT DE FORMATION À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE**

L'augmentation de l'hétérogénéité des élèves et le développement de l'école inclusive placent en première ligne le défi de développer la capacité à différencier l'enseignement (Cnesco, 2017 ; Feyfant 2016) dans l'école régulière et plus spécifiquement au cycle secondaire 1 que ce soit dans notre région ou de manière plus générale. Un projet de recherche-action et formation a été mené de 2019 à 2023 à la HEP-BEJUNE et s'est organisé selon quatre phases : (1) *Préparation des étudiant-es*, (2) *Recrutement des participant-es*, (3) *Mise en œuvre* et (4) *Évaluation du dispositif*. Nous avons expérimenté l'implication d'étudiant-es en formation initiale à l'enseignement pour le cycle secondaire 1 en tant que facilitateurs/trices de différenciation pédagogique auprès de collègues en fonction. Par facilitateurs/trices, nous entendons que les étudiant-es se forment efficacement à une pratique pédagogique, ce qui leur permet d'acquérir une expertise spécifique de cette même pratique et de coordonner, en collaboration avec un-e enseignant-e en fonction, le bon déroulement d'une séquence d'enseignement et d'apprentissage.

### **2.1. Dispositif de formation mis en œuvre**

La préparation des étudiant-es se déroule sur une année universitaire dans le cadre d'une Unité de Formation (UF) intitulée *Pratiques pédagogiques guidées* (PPG). Les étudiant-es y abordent sept formes d'organisation pédagogiques, approfondissent et testent deux d'entre elles : l'enseignement magistral différencié, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par projets, l'enseignement programmé, la classe inversée, l'enseignement explicite, le travail en ateliers (Meia, *et al.*, 2022). Un *coaching* individuel, une analyse et un retour sur leur expérience vécue les préparent, potentiellement, à devenir des facilitateurs/trices pour les deux approches mises en œuvre. L'objectif est de favoriser l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles pour promouvoir un enseignement différencié à visée inclusive, tant chez l'étudiant-e que chez l'enseignant-e qui profitera de l'action de facilitation.

Se situant sur le versant pédagogique de la différenciation et non pas sur le versant structurel ou institutionnel (Lafontaine, 2017), ce dispositif de formation ne rend pas inclusive, de fait, l'école séparatiste. Néanmoins, nous faisons l'hypothèse que ce dispositif peut aider à améliorer la capacité à adapter l'enseignement et à atteindre tous/tes les élèves, sans distinction, qui fréquentent l'école régulière. Cela serait conforme à une vision de l'idéal inclusif à l'école.

Si l'éducation inclusive concerne le « renforcement de la capacité du système éducatif à toucher tous/tes les apprenant-es », l'inclusion scolaire renvoie quant à elle au « processus

qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants » (UNESCO, 2017, p. 7). Cette définition reprend trois des quatre critères de Farrell (2004) : la présence, l'acceptation, la participation et l'*achievement*. La présence porte sur un enseignement commun pour toutes et tous, le lieu où se déroule l'enseignement et la régularité avec laquelle les élèves le fréquentent. L'acceptation concerne le fait que chaque élève est accueilli-e selon ses aptitudes d'apprentissage et sa condition, quelles qu'elles soient. Quant à la participation, il s'agit de la possibilité pour tout-e apprenant-e d'être activement engagé-e dans les activités communes d'apprentissage. Elle renvoie à la qualité de ce que les élèves peuvent vivre et penser. Enfin, l'*achievement* (réalisation ou réussite) porte sur les apprentissages de l'ensemble du programme plutôt que sur les seuls résultats aux tests ou examens. L'idée reste de poser des objectifs de haut niveau, d'avoir des attentes élevées envers chaque élève, même si chacun et chacune doit pouvoir progresser selon ses aptitudes individuelles. Nous utiliserons ces critères pour analyser nos données et répondre à la question de recherche suivante : Quels aspects de la visée inclusive du dispositif de facilitation à la différenciation pédagogique ressortent au moment du bilan de l'expérience vécue par les étudiant-es en formation initiale et les enseignant-es en fonction ?

### 3. MÉTHODOLOGIE

Il s'agit d'une recherche qui utilise une approche méthodologique mixte (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) dans une expérience de recherche-action et formation.

#### 3.1. Participant-es

Du côté des étudiant-es en formation, la population de référence s'est constituée de 2019 à 2022, lors de la phase 1 de préparation du projet de recherche-action et formation. Sur l'ensemble des trois volées (2019-2020 ; 2020-2021 ; 2021-2022), il a été possible de solliciter des facilitateurs/trices parmi 131 futur-es enseignant-es ayant participé à l'UF PPG, soit entre 40 et 50 par an. Aucune intervention de facilitation n'a pu être organisée en 2020 en raison de la pandémie de Covid 19. Au total, seules six réponses positives à l'offre de facilitation ont été reçues, soit trois à quatre fois moins que prévu initialement : une seule en 2021 et cinq en 2022, car une n'a pas pu être appariée.

Du côté des enseignant-es en fonction, la population de référence porte sur l'ensemble des enseignant-es du secondaire 1 de l'espace BEJUNE. Leur participation à ce projet est validée comme une activité de formation continuée. Au total, cinq enseignant-es en fonction au niveau secondaire 1 se sont annoncé-es et ont participé : un-e dans le canton de Neuchâtel en 2019 et, en 2020, deux enseignant-es du canton de Berne, un-e dans le canton de Neuchâtel et un-e dans le canton du Jura.

Comme le présente le tableau 1, cinq paires ont pu être formées. Cet échantillon est de convenance, basé sur un engagement volontaire des sujets (critère de faisabilité > critère de

représentativité). Ces cinq paires ont permis d'entreprendre une démarche exploratoire du dispositif de facilitation à la différenciation pédagogique.

**Tableau 1. Participant-es appairé-es du dispositif mis en œuvre**

	<b>Paire 1</b>	<b>Paire 2</b>	<b>Paire 3</b>	<b>Paire 4</b>	<b>Paire 5</b>
<b>Lieu Période</b>	Chaux-de-Fonds (NE) 12.20 – 02.21	Chaux-de-Fonds (NE) 01 – 02.22	Noirmont (BE) 02-10.22	Bienne (BE) 01-10.22	Bienne (BE) 03-10.22
<b>Facilitateur/trice (2e année de formation)</b>	F1 (secondaire (sec.) II) – JU Théâtre	F2 (sec. I et II) – JU Géographie / Éducation physique et sportive (EPS)	F3 (sec. I et II) – NE Français / EPS	F4 (sec. I et II) – NE Allemand / Anglais	F5 (sec. I et II) Français / EPS
<b>Enseignant-e</b>	E1 (sec. I) – NE Mathématiques / EPS Expérience (Exp.) : 2 ans	E2 (sec. I) – NE Géographie / EPS Exp. : > 5 ans	E3 (sec. I) – BE Maths / Physique / EPS Exp. : > 5 ans	E4 (sec. I) – BE Allemand / Anglais Exp. : > 5 ans	E5 (sec. I) – BE Allemand (+ Eng. / Fr.) Exp. : 4 ans
<b>Pratique choisie</b>	<b>S : Apprentissage par projet</b>	<b>S : Apprentissage coopératif</b>	<b>S1 : Apprentissage coopératif</b> <b>S2 : Enseignement programmé</b>	<b>S : Apprentissage coopératif</b>	<b>S : Apprentissage coopératif</b>
<b>Discipline</b>	<b>Mathématiques</b>	<b>Géographie</b>	<b>Mathématiques</b>	<b>Allemand</b>	<b>Allemand</b>

### 3.2. Procédure

La mise en place du dispositif de facilitation pédagogique a eu lieu à la HEP-BEJUNE, en collaboration avec le département de la recherche, la formation à l'enseignement secondaire, la formation continuée et les services cantonaux de l'enseignement qui soutiennent le projet. Dans le courant de novembre, le projet de facilitation a été présenté aux étudiant-es dans le cadre de l'UF PPG. Au terme de l'année universitaire, soit de leur première année d'étude, les étudiant-es (sur inscription et avec promesse de rétribution) confirment leur intérêt à s'engager dans l'équipe des facilitateurs/trices pour une intervention de facilitation durant leur seconde année de formation en mentionnant les pratiques pour lesquelles elles/ils ont acquis une expertise. À cette même période, les enseignant-es en fonction sont informé-es par les services cantonaux de l'enseignement de la conduite du projet et invité-es à y participer (sur inscription auprès de la formation continuée). Sur le site internet dédié, les intéressé-es indiquent pour quelles pratiques d'enseignement, parmi celles proposées, elles/ils souhaitent être accompagné-es.

Selon la pratique souhaitée par les enseignant-es en fonction, nous identifions d'abord les étudiant-es qui ont adopté cette pratique au cours de l'année universitaire. On examine ensuite leurs disponibilités horaires, suivi du critère de proximité géographique. En tenant compte de ces éléments, nous procédons au pairage entre la/le facilitateur/trice et l'enseignant-e en fonction.

Un membre de l'équipe de recherche organise le premier rendez-vous au cours duquel les deux protagonistes font connaissance et partagent leurs attentes et ressources respectives. Comme mémo, un support fixant les objectifs de la rencontre est à disposition (faire connaissance, expliciter ses motivations, construire dans les grandes lignes le dispositif de différenciation, convenir des échéances et de la répartition des tâches). Cette séance de préparation d'une durée 45 à 60 minutes est enregistrée et retranscrite.

Au jour et à l'heure convenus, la séquence d'enseignement d'une durée de 45 minutes basée sur la pratique demandée par l'enseignant-e en fonction est dispensée (voir Tableau 1). Un membre de l'équipe de recherche y assiste et consigne ses observations dans un journal de terrain.

À la suite de l'intervention conjointe en classe, une séance de bilan de l'expérience vécue est menée avec les duos, par le membre de l'équipe de recherche qui assiste à la séquence et, le plus souvent, à la suite sinon au plus vite après celle-ci, selon la disponibilité horaire des protagonistes.

### **3.3. Outils de recueil des données**

Les données analysées dans ce texte sont issues des cinq entretiens de bilan menés par le chercheur avec chaque duo. Ils ont eu lieu à la suite des interventions conjointes en classe et se sont déroulés dans l'établissement scolaire, plus précisément dans la salle de classe de l'enseignant-e en fonction. Lors de ces cinq entretiens semi-dirigés, d'une durée prévue de 60 minutes, les thèmes abordés par les duos, sous la conduite du chercheur, incluent une double réflexion critique portant sur l'expérience vécue de la leçon et l'ensemble du dispositif de facilitation pédagogique. Le chercheur leur fait formuler dans une première partie de l'entretien, un retour critique sur la leçon vécue. Il laisse les deux protagonistes échanger librement et les questionne, le cas échéant, en fonction de ses observations. Dans une seconde partie, l'échange critique porte sur l'entier du dispositif de facilitation. Il s'agit de permettre aux protagonistes de porter un regard réflexif sur l'ensemble de la démarche vécue. Le chercheur mène l'entretien en abordant les thèmes suivants : la différenciation pédagogique, la collaboration, les obstacles et les éléments facilitants, l'impact sur la pratique future, ainsi que le rôle et la place prise par le chercheur. Cette séance est enregistrée sur bande audio et retranscrite dans son intégralité.

### **3.4. Outils de recueil des données**

Le volet quantitatif se base sur une analyse multidimensionnelle selon la méthode Reinert (1990). Elle permet d'effectuer une analyse des cartographies de la dynamique des discours en utilisant le logiciel libre *Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires* (IRaMuTeQ). L'objectif de cette analyse est de fournir une interprétation des entretiens de bilan en se basant sur les données extraites par le logiciel. Cet outil propose

une représentation graphique pour l'analyse textuelle qui se caractérise par une classification simple sur segments de texte.

Le but est de repérer des mots, en lien avec les quatre critères de Farell (2004), qui rendent compte de la visée inclusive du dispositif de facilitation à la différenciation pédagogique dans le traitement par IRaMuTeQ des verbatims retranscrits, issus des cinq bilans de l'expérience vécue par les étudiant-es en formation initiale et les enseignant-es en fonction. Nous retenons comme critère de validation que la part des segments de textes représente au moins 60 % de l'ensemble du corpus (Loubère & Ratinaud, 2014). Pour extraire le sens des grappes, nous nous basons sur un dendrogramme (Figure 1) qui « représente la partition, et une indication de la taille des classes (exprimée en pourcentage du corpus classé) » (p. 22) ainsi que les mots les plus fréquents. De plus, un graphique de l'analyse factorielle des correspondances (AFC) est inclus (Figure 2). Il s'agit d'une forme de représentation générale des cinq bilans réalisés.

L'analyse du corpus se déroule en deux étapes après avoir effectué la lemmatisation et la segmentation. Nous procédons tout d'abord à une observation de la structure des bilans en utilisant une classification Reinert (1990). Ensuite nous examinons la cohérence des bilans à travers une analyse factorielle de correspondance.

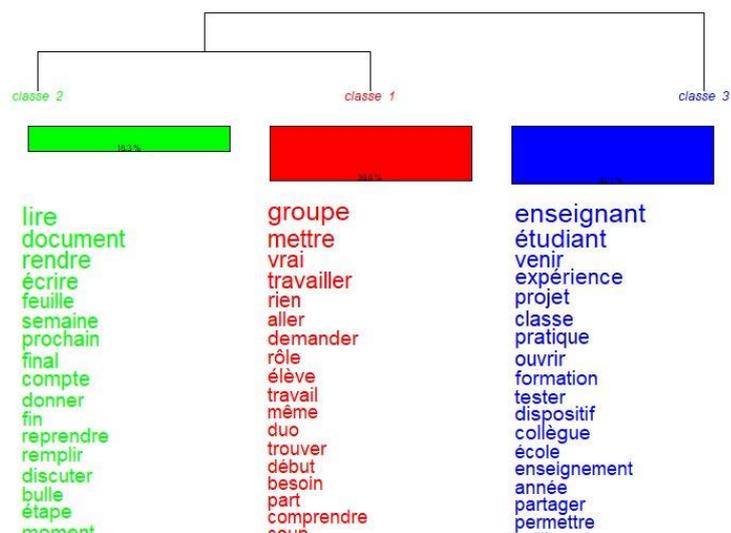
Le volet qualitatif quant à lui se fonde sur une analyse de contenu des verbatims de ces mêmes cinq entretiens de bilan (Bardin, 2005) des quatre critères de Farell (2004), en procédant par une recherche textuelle (présen- ; accept- ; particip- ; réussi- ; réalis- ) et un repérage des passages dont le sens est en lien avec les définitions de ces critères (Paillé & Mucchielli, 2016).

## **4. RÉSULTATS**

### ***4.1. Analyse quantitative par la méthode Reinert des entretiens de bilan***

La classification de Reinert a permis de classer la majorité des segments (77,74 % ; 1320/1698). Deux ensembles se distinguent. Les classes 1 et 2 sont associées, opposées à la classe 3 (Figure 1).

**Figure 1. Dendrogramme des classes de l'analyse multidimensionnelle selon Reinert**

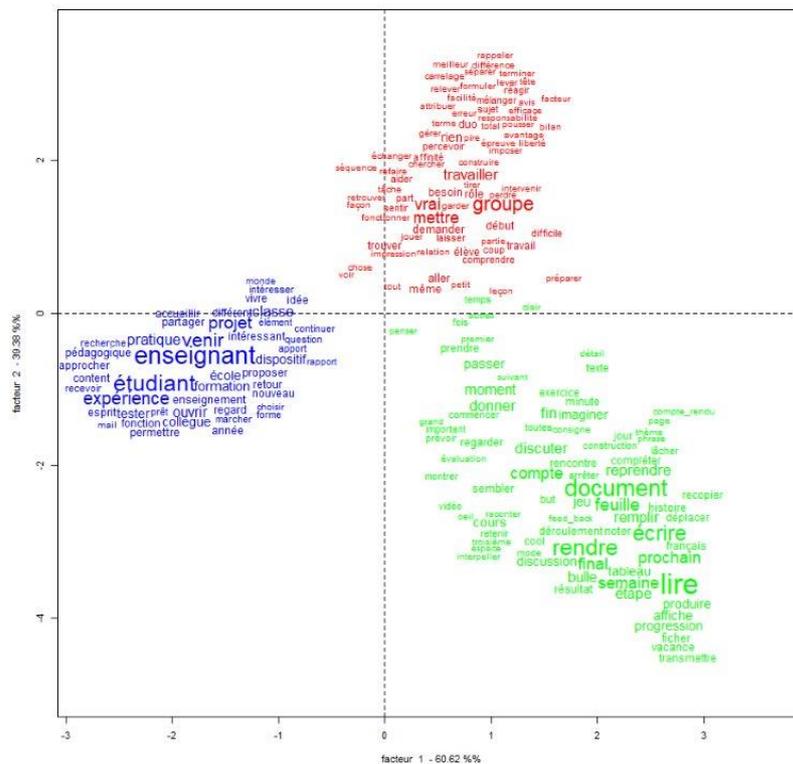


La classe 1 regroupe des formes associées à des activités, notamment cognitives (*lire* ou *remplir un document*, *écrire sur une feuille*), discursives (*discuter*, *rendre compte des étapes* en vue d'une *fin*) ou organisationnelles et temporelles (pour la *semaine prochaine* ou à *reprendre* plus tard à un autre *moment*). Cette classe porte sur l'activité des élèves prévue dans le dispositif coopératif que discutent les protagonistes quant à ses aspects organisationnels.

La classe 2 fait quant à elle plutôt référence à la pratique de différenciation demandée et mise en œuvre par les étudiant-es en formation chez quatre des cinq enseignant-es en fonctions : l'apprentissage coopératif (Tableau 1). Il s'agit de *mettre* les *élèves* en *groupe* en leur *demandant* de réaliser un *vrai travail*, de *travailler* et de tenir un *rôle* pour *comprendre* et *trouver* la solution à un problème, en lien avec un *besoin*.

Pour ce qui est de la classe 3, les segments sont associés au dispositif de facilitation. Un-e *enseignant-e* en fonction dans une *école* *ouvre sa classe* à un-e *étudiant-e* qui y *vient* pour vivre une *expérience de formation* dans le cadre d'un projet qui consiste à *tester* un *dispositif* *permettant* de partager une *pratique d'enseignement*.

**Figure 2. Graphique de l'analyse factorielle des correspondances (AFC)**



Si la méthode Reinert contribue à une meilleure compréhension entre les formes d'un segment de texte, l'analyse factorielle des correspondances (AFC) peut mettre en évidence les liens entre les classes (Graphique 2). Cette analyse ne fait que confirmer les oppositions mentionnées plus haut : d'une part les formes portant sur ce qui est anticipé de la pratique dans la classe 1 et celles quant à ce qui est vécu concrètement dans la classe 2, et, d'autre part, les formes de ce qui est concrètement réalisé en lien avec la séquence (classe 1 et 2) et celles de ce qui est expérimenté dans le cadre plus large du dispositif de facilitation à la différenciation pédagogique (classe 3).

Dans aucune des trois classes, on ne peut cependant repérer de mots qui pourraient être associés à l'inclusion scolaire selon les critères de *présence*, *acceptation*, *participation* ou *réussite* (Farell, 2004).

## 4.2. Analyse qualitative par catégorisation des entretiens de bilan

Le tableau 2 présente une synthèse issue de l'analyse qualitative des bilans. Comme on peut le lire dans le tableau, on ne trouve pas non plus de mention explicite d'effets liés à la pratique sur l'inclusion scolaire dans les propos des protagonistes<sup>1</sup>. Néanmoins, pour quatre des cinq paires, la question de l'engagement des élèves est le seul lien direct que l'on peut identifier avec l'un des quatre critères de Farell (2004) : la participation. Elle se décline en termes de climat de travail pour les paires 1 et 2, de mise en activité pour la paire 3 ou d'investissement pour la paire 5.

**Tableau 2. Synthèse des bilans : arguments pour la participation et effets du dispositif par les enseignant-es (E) et les facilitateurs/trices (F)**

	<b>Paire 1</b>	<b>Paire 2</b>	<b>Paire 3</b>	<b>Paire 4</b>	<b>Paire 5</b>
<b>Motivation à participer au dispositif de facilitation à la différenciation</b>	1F : Collaborer Partager Se confronter  1E : Découvrir Se remettre en cause Collaborer	2 F : Concrétiser la théorie Collaborer  2E : Enrichissement Diversifier son enseignement	3F : Rétribution de l'activité  3E : Nouveaux apports Enrichissement	4F : Tester du nouveau Collaborer Problématiser le travail de groupe  4E : Problématiser le travail de groupe	5F : Rétribution de l'activité  5E : Problématiser le travail de groupe
<b>Effets sur les aspects liés à la pratique pédagogique en elle-même</b>	Pratique motivante pour les élèves (nouveau) - Gestion de classe plus aisée - Meilleur climat		Intérêt à mettre les élèves en activité	Analyse commune du dispositif d'apprentissage coopératif	Engagement et investissement des élèves
<b>Effet sur l'inclusion scolaire et la différenciation pédagogique</b>	Aucune mention explicite	Aucune mention explicite	Aucune mention explicite	Différences de niveaux à gérer dans le cadre des travaux de groupes	Aucune mention explicite

Pour ce qui est du premier critère, la « présence », on ne trouve pas ce mot dans nos données. Par contre, un premier verbatim nous informe au sujet des conséquences de l'absence d'un élève perturbateur le jour de la séquence, sur le climat de travail :

Quand vous m'aviez fait une remarque, vous m'aviez dit « mais en fait avec cette classe, vous n'avez pas de discipline à faire ». Et puis ça m'a un petit peu titillé en me disant, « oui, j'ai de la discipline à faire, mais en l'occurrence pas. C'est-à-dire que, eh bien, je pense que ça a été, et puis il y a eu plusieurs facteurs parce qu'un des élèves n'était pas présent heu, qui est un peu plus heu, ouais qui est un peu plus perturbateur, qui entraîne certains avec, etc. ». (E. Paire 1)

<sup>1</sup> La collaboration n'est pas un critère de cette recherche. Nous souhaitons toutefois mentionner qu'elle fait partie des dispositifs favorisant l'inclusion scolaire, notamment en ce qui concerne la collaboration interprofessionnelle. Ici, on identifie dans les motivations à participer, le désir de collaborer pour un-e facilitateur/trice sur deux (les facilitateurs/trices (F) des paires 1, 2 et 4). On ne retrouve cette motivation à collaborer que chez un-e seul-e enseignant-e (E paire 1). Toutefois, pour deux autres (E des paires 2 et 3) la perspective est plus large sur la découverte de ce qui pourrait favoriser le développement professionnel ou constituer un enrichissement, notamment l'envie de diversifier son enseignement (E paire 2).

Si, comme on peut le lire dans le tableau 1, c'est l'effet sur le climat de travail qui a été relevé comme retombée positive de la pratique, il y a néanmoins l'absence en classe de l'élève qui, d'habitude, pose des difficultés, rendant cette même ambiance moins propice aux apprentissages. On observe que dans le cas d'un-e élève perturbateur/trice, voire de celles et ceux que l'on est sur le point d'exclure, leurs prénoms ne sont pas utilisés : « Et pis bah là justement, on est comme je vous disais on est sur le point d'en exclure trois » (E. Paire 4).

A contrario, dans tous les entretiens de bilan, des élèves sont mentionné-es par leur prénom lorsque leur présence compte et qu'une attention particulière leur est donnée : « Donc je pense, typiquement je pense pour Eric, ça serait important de faire ce retour » (E. paire 2).

Pour ce qui est du deuxième critère, l'« acceptation », on a pu identifier cette dimension de façon explicite chez un-e des enseignant-e dont le projet est que tous/tes les élèves puissent avoir leur place :

Après le premier échange en français, ça, je l'ai vraiment fait pour que bah voilà ceux qui sont au niveau C ou qui ont un niveau très, très bas ou d'autres soucis d'apprentissage ben voilà, ils puissent avoir leur place là-dedans aussi pouvoir parler et participer au truc parce qu'en allemand c'était impossible, enfin ou du moins difficilement réalisable pour eux. (E. paire 4)

On trouve par ailleurs, dans un autre verbatim, une mention en lien avec ce deuxième critère même si elle ne porte pas directement sur une acceptation d'autrui, mais sur le fait que la capacité d'une attention est limitée pour l'élève comme elle l'est également pour l'enseignant-e :

Finalemnt je me dis, nous on fonctionne aussi comme ça c'est difficile d'être focalisé 45 minutes sur une page, on part des fois sur un autre sujet, deux minutes et puis après on se dit, bon on s'y remet et puis, et puis voilà. Il faut accepter ces petites, ces petites heu dérives de, dans ce genre de travaux. (F. Paire 5)

Qu'en est-il du troisième critère, la « participation » ? Si dans un précédent verbatim, les élèves à qui l'enseignant-e fait une place peuvent participer, ici dans le cas de ce duo, le bilan leur permet de prendre conscience du fait que les raisons pédagogiques pour lesquelles elles/ils ont utilisé l'approche coopérative pour le développement des compétences n'ont pas été explicitées de sorte que les élèves puissent y mettre du sens et se projeter :

On ne les [élèves] a pas intégrés forcément aux, aux raisons pour lesquelles on mettait ça en place. Et c'est clair que pour Eric, typiquement, ça aurait heu, ça aurait apporté quelque chose et pis pour d'autres aussi qui ne l'ont pas formulé. (F. Paire 2)

Si dans ce cas, la participation est empêchée par l'enseignant-e, dans le suivant, c'est davantage l'élève qui refuserait de s'y mettre et de participer : « Ça fonctionne avec presque tous les élèves, mais pas avec eux. Je vois. Ouais ça c'est toujours une bonne question, heu, comment réussir à... à impliquer ceux qui cherchent toujours à ne pas l'être quoi » (F. Paire 5).

Le dernier critère, l' « *achievement* », se concentre sur la maîtrise de l'ensemble du programme plutôt que sur les seuls résultats aux travaux écrits. L'intérêt est de se décentrer de la seule évaluation des contenus, pour prendre plus de recul sur les capacités transversales et compétences. Il s'agit de fixer des normes et attentes élevées pour chaque élève, tout en permettant à chacun-e de progresser selon ses aptitudes individuelles : « Et puis le je trouve ces deux approches pédagogiques très différentes ben ça ils ont bien aimé hein moi je, je, je retiens encore Marie qui dit : « Ah ouais, c'était génial j'ai compris » (E. paire 3) ».

Néanmoins cela reste des objets de savoir du programme : « On est resté dans le programme en faisant une activité différente que celle que j'aurais fait d'habitude, mais en suivant exactement les mêmes objectifs que ce que l'on avait à faire » (E. Paire 1).

Toutefois, les enseignant-es demeurent souvent focalisé-es sur l'efficacité pratique immédiate, moins sur une vision plus large, tant du contenu que du sens que les apprenant-es doivent s'approprier pour réussir.

## 5. DISCUSSION

Ces résultats permettent de prendre en compte un double point de vue analytique quant à la portée inclusive, toute relative, de ce dispositif de facilitation à la différenciation pédagogique par les étudiant-es en formation initiale et les enseignant-es en fonction.

Les trois classes de l'analyse selon la méthode Reinert (1990) reflètent bien la structure du dispositif de facilitation à la différenciation pédagogique. Il s'agit de mettre en relation un-e étudiant-e et un enseignant-e en fonction, afin qu'elles/ils fassent connaissance et qu'elles/ils envisagent ensemble la préparation d'une séquence d'enseignement qui puisse répondre aux besoins spécifiques de l'enseignant-e, auxquels l'expertise acquise par l'étudiant-e au cours de sa formation pourrait apporter des solutions. Cette analyse reprend la structure en deux étapes des entretiens de bilan, avec d'abord un retour sur la pratique vécue, suivie d'un retour sur le dispositif de facilitation dans un second temps. Elle ne semble pas vraiment adaptée pour identifier des phénomènes qui ne structurent pas l'ensemble du discours.

Si cette analyse ne met pas en évidence des formes pouvant évoquer l'inclusion scolaire, on peut s'interroger toutefois sur l'absence de mentions explicites quant à la différenciation pédagogique. Notre hypothèse à ce sujet est que des entretiens de bilan de ce type, consistant en un retour réflexif sur la pratique immédiatement après l'action, induisent les protagonistes à maintenir la focale sur l'action vécue ; le temps de prise de recul se faisant, le cas échéant, au mieux pendant l'échange. Par ailleurs, il serait à déterminer si cette absence d'évocation résulte de la décision de ne pas interroger directement les protagonistes pour éviter des réponses biaisées par la recherche et l'approbation sociale de la part d'un

interviewer favorable à la différenciation pédagogique à visée inclusive. Cela peut être également dû au fait que le processus de changement de posture est encore en cours. Il se pourrait qu'avec le temps, une période de réflexion et de recul, il devienne possible de se référer explicitement à un cadre d'analyse plus vaste traitant de la différenciation pédagogique à visée inclusive pour un retour sur la pratique vécue.

Cette absence de référence directe à l'inclusion ne nous empêche cependant pas de percevoir, en creux (Goigoux, 2010), en regard des quatre critères de Farell (2004), le changement de posture globale que les acteurs/trices de l'école doivent encore réaliser pour entrer dans le projet inclusif des déclarations internationales (UNESCO, 1994 ; 2016 ; 2017), et ce, dès la formation initiale.

La participation est le seul des quatre critères mentionnés dans tous les bilans. Malgré cette constatation, on peut émettre l'hypothèse que le manque de motivation perçu chez les élèves par les enseignant-es, mais surtout par les étudiant-es en formation, demeure une préoccupation majeure pour leur enseignement. Elle passe bien avant celle de la différenciation pédagogique et même celle de l'inclusion (Tableau 2). Or ce ne serait pas le cas si cette préoccupation portait non seulement sur l'engagement et la persévérance des élèves dans la tâche, mais aussi sur la qualité de l'expérience vécue par les élèves et celle de leur réflexion.

Bien que la présence à l'école puisse sembler évidente dans un pays où la scolarité est obligatoire, la question de la qualité de la présence peut être soulevée. Comme l'a souligné Gosling (1992), l'élève en difficulté scolaire est souvent perçu-e de manière anonyme à travers la représentation de la cause de son échec – *l'élève perturbateur est absent*. En revanche, on trouve dans tous les bilans des prénoms d'élèves mentionnés. Ces élèves sont considéré-es comme des individus, en relation avec l'enseignant-e. Nous faisons l'hypothèse ici que la qualité de la présence au sein d'une école inclusive passe notamment, au minimum, par la connaissance, par les enseignant-es, des prénoms de chacun-e de leurs élèves, sans exception.

En ce qui concerne l'acceptation de l'élève tel qu'elle/il est, on ne la retrouve que dans deux bilans. Cependant, dans une école où l'inclusion est souvent interprétée comme de l'intégration (Kronenberg, 2021), la responsabilité semble souvent reposer sur l'élève en vue de son adaptation aux normes scolaires (Sérir & Gremion, sous presse), avec éventuellement quelques ajustements comme compensation.

Le dernier critère, *achievement*, n'apparaît que dans deux bilans également. Il semble ne pas refléter la préoccupation de garantir un accès complet de chaque élève au *Projet global de formation* (CIIP, 2003) en respectant les trois entrées du PER. Le souci du programme semble principalement axé sur le contenu disciplinaire, sans accorder suffisamment

d'importance à ce que les élèves comprennent ou apprennent (Saint-Onge, 2014), même si l'expression « j'ai compris » d'un-e élève est gratifiante pour l'enseignant-e. Cela rejoint les analyses d'autres chercheurs (Cronwall, 2005 ; Noël, 2014) concernant les tensions que vivent les enseignant-es, entre les attentes scolaires et les besoins individuels ou difficultés des élèves. Ces tensions font intrinsèquement partie de l'activité d'enseignement. Le défi, pour la formation initiale, consiste à reconnaître et gérer ces tensions, plutôt que de chercher à les résoudre, voire à les ignorer en adoptant une attitude idéaliste isolée (Noël, 2014 ; Robertson, 1999).

## CONCLUSION

Dans une école inclusive, il est essentiel que l'école s'adapte aux besoins des élèves et y réponde. C'est dans cette optique que ce dispositif de facilitation à la différenciation pédagogique a été créé. Il visait à encourager les étudiant-es en formation initiale et les enseignant-es en fonction à l'action concrète en diversifiant leur enseignement pour mieux répondre aux élèves et à leurs besoins. Toutefois, il reste incertain si ce dispositif de facilitation peut réellement changer les attitudes des professionnel-les en matière de différenciation pédagogique et d'éducation inclusive. La transformation nécessaire pour une école réellement capable d'accueillir et de gérer la diversité des élèves, conformément au projet d'une école pour toutes et tous, n'a pas encore été pleinement réalisée, car l'enseignement traditionnel et peu diversifié persiste.

Pourtant, depuis plusieurs années, il existe un large consensus selon lequel « la qualité des enseignant-es » est la variable scolaire la plus importante sur l'influence du rendement des élèves (Hattie, 2023 ; OCDE, 2005). En effet, les enseignant-es compétent-es et bienveillant-es ont un impact significatif sur les apprentissages des élèves et leur pleine participation en classe (Prud'homme, *et al.*, 2016). Le défi réside donc dans la formation d'enseignant-es bienveillant-es et capables de différencier leur enseignement, enjeu majeur pour les programmes de formation initiale et continuée, car ils restent encore souvent peu explicites sur cette compétence essentielle. En réalité, la différenciation pédagogique est une préoccupation d'actualité, d'autant plus que les réponses aux besoins des élèves par le biais de la différenciation structurelle sont limitées, et que l'enseignement traditionnel ne permet pas de répondre efficacement aux besoins de nouveaux publics d'élèves.

## RÉFÉRENCES

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion/integration: 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*. New York, NY: Freeman.

- Bergeron, G., & St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7(2), 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.007>
- Chambon, N. (2020). Les défis de l'école inclusive. *Rhizome*, 78, 2-2. <https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0002>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique. <https://portail.ciip.ch/per/pages/declaration>
- Centre national d'étude des systèmes scolaires (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse*. <https://www.cnesco.fr/differentiation-pedagogique/>
- Centre suisse de pédagogie spécialisée / Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik [CSPS/SZH]. *Informations des cantons*. <https://csps.ch/fr/themes/ecole-et-integration/informations-des-cantons>
- Cornwall, J. (2005). Chapitre 8. Travailler avec les enseignants à la mise au point d'un programme d'études adéquat et d'un environnement pédagogique favorable pour les élèves à risque ou exclus. In D. Zay (Ed.), *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (pp. 233-250). Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.zayd.2005.01.0233>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Daepfen Benghali, K. (coll. 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*. Renens : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications\\_99-ajd/Restitution\\_des\\_r%C3%A9sultats\\_du\\_questionnaire\\_360\\_-\\_printemps\\_2023.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/Restitution_des_r%C3%A9sultats_du_questionnaire_360_-_printemps_2023.pdf)
- Farell, P. (2004). School psychologist making inclusion reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'ifé*, 113. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-12). London: Routledge.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentation des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44, 12-39. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2018-v44-n1-rse04136/1054156ar>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 92-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 21-30. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0021>
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Presses universitaires de France.
- Gremion, F. (2022). L'école inclusive et ses défis. In J.-S. Meia, P. Carron, K. Dominé, F. Gremion, & D. Zappella (Eds.), *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier* (pp. 13-28). Bienne : Éditions HEP-BEJUNE. <https://edutools.hep-bejune.ch/diversifier>
- Gremion, F., & Brahier, A. (2021). Prendre en charge les besoins éducatifs particuliers (BEP) en s'engageant dans « une pensée didactique ». *Babylonia Journal of Language Education*, 2, 68-73. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.102>
- Gremion, F., & Brahier, A. (2022). Le soutien pédagogique spécialisé, au service des apprentissages ou à la botte de l'évaluation scolaire ? *Revue Suisse De pédagogie spécialisée*, 12(3), 53–58. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/1085>
- Gremion, F. & Gremion, L. (2018). Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale sur la difficulté scolaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 89-108. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0089>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning – the sequel : A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X03300701>
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse : rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation*. Berne : SEFRI et CDIP. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/services/publications/base-de-donnees-des-publications/pedagogie-specialisee.html>
- Lafontaine, D. (2017). *La différenciation dans les systèmes éducatifs : pourquoi, comment, avec quels effets ?* Rapport commandé par le Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves*. Montréal : Chenelière.

- Loubère, L., & Ratinaud, P. (2014, 02 19). Documentation IRaMuTeq 0.6 alpha 3 version 1. <http://www.iramuteq.org/documentation>
- Meia J.-S., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F., & Zappella, D. (Eds.). (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier*. Bienne : Éditions HEP-BEJUNE. <https://edutools.hep-bejune.ch/diversifier>
- Meia, J.-S. (2022) Vers un enseignement différencié. In J.-S. Meia, P. Carron, K. Dominé, F. Gremion, & D. Zappella (Eds.). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier* (pp. 39-58). Bienne : Éditions HEP-BEJUNE. <https://edutools.hep-bejune.ch/diversifier>
- Meier-Popa, O., & Ayer, G. (2020). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. Berne : Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik / Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers : du sens à la mise en actes*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/303878>
- Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 226-244. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312687>
- O'Neill, J., Bourke, R., & Kearney, A. (2009). Discourses of inclusion in initial teacher education: Unravelling a New Zealand 'number eight wire' knot. *Teaching and teacher education*, 25, 588-593. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.002>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2005). *Le rôle crucial des enseignant-es : attirer, former et retenir des enseignant-es de qualité*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2016). *Déclaration d'Incheon : Éducation 2030: vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2017). *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation : tous, sans exception*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/BIEV1074>
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

- Paré, M., & Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 31-36. [https://csps.ch/bausteine.net/f/50966/Pare\\_Prudhomme\\_140231.pdf?fd=3](https://csps.ch/bausteine.net/f/50966/Pare_Prudhomme_140231.pdf?fd=3)
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1992/1992\\_08.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html)
- Prud'homme, L., Paré, L., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R., & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 123-137). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire*. Thèse de doctorat, Université de Lausanne. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1233>
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia, de Gérard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Robertson, C. (1999). Initial teacher education and inclusive schooling. *Support for learning*, 14(4), 169-173. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00125>
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 47-55). London: Routledge.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Renaud, M., Riddell, K., & Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR); Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC); Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc\\_rousseau\\_rapport\\_integration\\_inclusion.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_rapport_integration_inclusion.pdf)
- Saint-Onge, M. (2014). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* (5e éd.). Lyon : Chroniques sociales.
- Sérir, Z., & Gremion, F. (sous presse). Visible et invisible. De l'inclusion scolaire à la reconnaissance. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 97, 249-262.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability studies quarterly*, 25(2). <https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/545/722>

- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, 40, 42-59.  
<https://journals.openedition.org/trema/3066>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In N. Rousseau, & C. Dionne (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Waitoller, F., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A literature review and notes for a sociocultural research program. *Review of Educational Research*, 83, 319-356.  
<https://doi.org/10.3102/003465431348390>

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

