

Un stage d'intervention pédagogique sous l'angle des approches inclusives : évolution des pratiques et des perceptions des stagiaires

Rola Koubeissy, *Université de Montréal*

Annie Malo, *Université de Montréal*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1208](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1208)

Résumé

Cet article est tiré d'un projet de recherche mené auprès des stagiaires dans le cadre d'un programme de formation initiale des enseignant-es au Québec. Il a pour but de saisir l'évolution des pratiques inclusives de deux étudiantes stagiaires et de leurs perceptions à propos de ces pratiques tout au long d'un stage d'intervention pédagogique au primaire. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur les cinq domaines des pratiques inclusives observables (Finkelstein, *et al.*, 2021). La collecte de données repose sur l'analyse de trois travaux demandés aux stagiaires dans le cadre de leur stage : deux productions écrites et l'analyse d'un extrait vidéo d'une activité d'enseignement qu'elles ont réalisée. L'analyse des données est organisée en trois phases : avant, pendant et après l'expérience du stage. Elle met en exergue l'élargissement des domaines des pratiques inclusives tout au long du stage, d'une phase à l'autre. Les perceptions des stagiaires des pratiques inclusives ont également évolué, mais différemment. La perception de l'une des stagiaires s'inscrit dans la perspective d'engager et de faire participer tous/tes les élèves et celle de l'autre est orientée vers des pratiques pour des élèves ayant des besoins particuliers.

Mots-clés : évolution, formation initiale, perceptions, pratiques inclusives, stagiaire

Abstract

This article is based on a research project carried out with student teachers as part of initial training teacher program in Quebec. It aims to explore the evolution of inclusive practices of two student teachers and their perceptions about these practices throughout their internship program. To do this, we used the five areas of observable inclusive practices (Finkelstein, *et al.*, 2021). The data collection is based on the analysis of three works requested from the student teachers as part of their internship: two written productions and the analysis of a video extract of a teaching activity they practiced. The data analysis is organized in three phases: before, during and after the internship experience. It highlights the expansion of the areas of inclusive practices throughout the internship. Student teachers' perceptions about

inclusive practices have also evolved, but differently. The perception of one emerged in a perspective of engaging and involving all students and the perception of the other is oriented towards practices for students with particular needs.

Keywords: evolution, inclusive practices, initial training, perception, student teachers

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Depuis la Déclaration de Salamanque en 1994, la question de l'éducation inclusive occupe une place importante dans les débats éducatifs et politiques de plusieurs pays. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2017) précise dans son rapport intitulé *Pour une école riche de tous ses élèves* que l'éducation inclusive consiste à « prendre en compte la diversité des élèves dans leur ensemble et de considérer l'inclusion de tous » (p. 86). Contrairement à l'intégration, orientée vers des élèves ayant des besoins spécifiques, l'inclusion concerne la participation et l'engagement de tous/tes les élèves (Donnelly & Watkins, 2011 ; Tremblay, 2020). Pourtant, la transition vers un paradigme inclusif n'a pas encore eu lieu dans les pratiques pédagogiques (Bergeron, *et al.*, 2021 ; Charrette & Borri-Anadon, 2022 ; Gremion & Ramel, 2017) ni dans la formation initiale, qui ne prépare pas complètement le personnel enseignant à agir en contexte de diversité (Larochelle-Audet, *et al.*, 2016 ; Mujawamariya & Moldoveanu, 2006 ; Ramel & Noël, 2017). Au Québec, il serait encore davantage question de l'approche intégrative plutôt qu'inclusive ; une approche pointée vers l'élève ayant un besoin particulier plutôt que sur l'ensemble des élèves (Tremblay, 2020). Cette approche risque d'engendrer des pratiques pédagogiques qui tendent vers la catégorisation de ces élèves, ce qui contribue à développer chez les futur-es enseignant-es une pensée déficitaire à leur égard (Ramel & Noël, 2017).

Or, la transition entre les deux paradigmes est un défi de taille du fait qu'elle touche les logiques d'action et la pensée des différent-es acteurs/trices (Bergeron & Prud'homme, 2018). Elle nécessite des changements dans les rôles conventionnels de l'école et des enseignant-es (Ainscow, 2005 ; Farrell, 2004 ; Ramel, 2015 ; Tremblay, 2020), appelé-es ainsi à ajuster leur enseignement pour répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves (André, 2018 ; Bergeron, 2019 ; Gremion & Kalubi, 2015 ; Koubeissy, 2019 ; Plaisance, 2015) et à manifester une attitude positive et une ouverture au changement (Rousseau, *et al.*, 2017). En effet, les croyances des enseignant-es au sujet des différences et de la diversité entraînent assurément des répercussions sur leurs pratiques (Chiner, *et al.*, 2015). Par conséquent, le point de départ pour un changement dans la situation des élèves vulnérables dépend des changements dans les attitudes et dans les actions des enseignant-es (Ainscow, 2023). Plusieurs défis peuvent apparaître sur ce plan, du fait que certain-es enseignant-es reflètent inconsciemment les représentations négatives véhiculées dans la société par leurs attitudes et par leurs pratiques pédagogiques (Potvin, 2017). Par exemple, l'écart par rapport aux

normes de la classe est plutôt perçue comme une difficulté (Conus, 2021 ; Jacobs, 2018). Le personnel enseignant fait référence parfois à des « modèles d'enfant et de parent attendus » (Conus, 2021, p. 25) désignés en tant que « normativité exclusive et excluante » (Conus, 2021, p. 25) à visée assimilationniste. D'autres auteurs soulignent l'effet d'un jugement professoral envers les élèves qui ne maîtrisent pas la langue de scolarisation qui « non seulement essentialise la difficulté scolaire des élèves, mais encore génère des attributions causales souvent réductrices » (Gremion & Brahier, 2021, p. 70). Ainsi, une visée normative quant aux différences (Chan, 2011 ; Kohout-Diaz, 2017 ; Lea, 2010) ferait obstacle à l'inclusion.

Le changement de paradigme requiert donc une formation initiale qui suscite un changement d'attitudes chez les futur-es enseignant-es en contexte de diversité. Il s'agirait de les former pour qu'elles/ils développent des compétences interculturelles et relatives aux enjeux liés à la diversité et à la réalité du contexte scolaire québécois (Armand, 2013; Koubeissy & Audet, 2021 ; Larochelle-Audet, *et al.*, 2016; Steinbach, 2012 ; Tardif & Akkari, 2005 ; Tremblay, 2020). Une autre avenue est de les amener à se décentrer d'elles/eux-mêmes et de leurs pratiques culturelles et sociales afin de s'engager envers leurs élèves (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2002) et de prendre conscience des normes scolaires qui peuvent faire obstacle à l'inclusion (Conus, 2021). Il serait nécessaire de sensibiliser les stagiaires aux besoins des élèves et de les former à l'importance de créer un environnement de classe qui respecte et valorise la diversité (Young & Mary, 2009). Finalement, il serait important de les conscientiser à « la tension entre l'égalité et la diversité afin qu'elles/ils puissent mettre en œuvre des pratiques de différenciation s'inscrivant dans les fins et les défis de l'école inclusive » (Noël & Ogay, 2017, p. 211). C'est dans ce sens que cet article vise à saisir l'évolution des pratiques inclusives de deux stagiaires et de leurs perceptions de ces pratiques tout au long d'un stage d'intervention pédagogique dans le cadre d'un nouveau programme de maîtrise au Québec. Nous considérons, à la manière de Noël (2015), que les stagiaires sont confrontées à divers facteurs contextuels et institutionnels qui influencent l'évolution de leurs perceptions et des pratiques qu'elles adoptent.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les résultats présentés dans cet article proviennent d'un projet de recherche que nous avons mené en 2022-2023 au Québec, qui a pour objectif général d'explorer les pratiques des stagiaires et leurs perceptions au sujet des pratiques inclusives dans le cadre de leur stage d'intervention pédagogique au primaire. Le stage fait partie d'un nouveau programme de maîtrise qualifiante de 60 crédits destiné aux titulaires d'un diplôme de premier cycle. On peut associer le programme à un modèle infusé à l'inclusion scolaire (Stayton & McCollun, 2002, citées dans Tremblay, 2020). En effet, il comprend un seul cours théorique de trois crédits portant explicitement sur l'inclusion scolaire et trois stages (11 crédits) articulés autour des pratiques de l'école inclusive. Le deuxième stage (quatre crédits), dont il est question ici,

s'étale sur 35 jours, et est réalisé en deuxième année. La thématique annuelle de ce stage est « Intervenir et réguler ses pratiques enseignantes au préscolaire et au primaire ». Le stage amène les étudiant-es à se familiariser avec les pratiques en vigueur dans le contexte de l'école et à assumer graduellement des tâches d'enseignement et d'apprentissage. Il comprend deux visites de supervision, trois séminaires et des travaux remis avant le stage (images actualisées d'enseignant-e et de stagiaire), pendant le stage (analyse des pratiques, analyse d'un extrait d'enseignement sur vidéo) et après le stage (bilan réflexif qui résume toute l'expérience de stage). Dans le cadre de cet article, pour saisir l'évolution des pratiques inclusives de deux stagiaires et de leurs perceptions de ces pratiques, nous nous concentrons sur l'analyse de trois travaux réalisés avant, pendant et après le stage (nous y reviendrons).

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Des assises théoriques pour l'éducation inclusive

Les pratiques inclusives renvoient aux tentatives déployées pour surmonter les obstacles à la participation de tous/tes les élèves dans une classe ordinaire (Ainscow, 2005 ; André, 2018 ; Farrell, 2004). Ces pratiques remettent à l'école la responsabilité de s'adapter aux élèves et de garantir leur accessibilité des savoirs, quelles que soient leurs différences et leurs difficultés (Borri-Anadon, *et al.*, 2020 ; Issaieva & Scipion, 2020 ; Ramel, 2015) et non l'inverse. Il s'agit d'un processus dont le but ultime est de trouver de meilleures façons pour répondre à la diversité, conçue elle-même comme un stimulant riche qui favorise l'apprentissage (Ainscow, 2005).

Les pratiques inclusives demandent un processus de conscientisation qui permet de remettre en question les pratiques et les perceptions du personnel scolaire (Carlson Berg, 2011) et de transformation de pratiques et de valeurs pour développer ce que Donnelly et Watkins (2011) nomment un « profil inclusif ». Ces auteurs ont identifié quatre « valeurs » principales qui le constituent : 1) valoriser la diversité des élèves et apprécier leur différence ; 2) apporter un soutien à tous les élèves tout en ayant des attentes élevées à leur égard ; 3) collaborer avec l'équipe-école ; et 4) poursuivre sa formation personnelle et professionnelle tout au long de sa vie. Par ailleurs, Ainscow (2023) a souligné des éléments que le personnel scolaire doit considérer pour favoriser l'inclusion scolaire : 1) utiliser les compétences et les connaissances existantes au sein de l'école ; 2) identifier et éliminer les obstacles à la participation et à l'apprentissage de tous/tes les élèves ; 3) utiliser efficacement les ressources disponibles à l'école, en particulier les ressources humaines ; 4) développer une culture d'expérimentation en classe ; et 5) apprendre des autres écoles (Ainscow, 2023). En continuité avec ce qui précède, Finkelstein et ses collègues (2021) ont relevé plusieurs pratiques inclusives observées en classes qu'ils ont réparties en cinq domaines (voir Tableau 1 pour des exemples de ces pratiques) : 1) détermination du progrès de l'élève ; 2) soutien pédagogique ; 3) pratiques organisationnelles ; 4) soutien social, émotionnel et comportemental (soutien SEC) ; et 5) collaboration et travail en équipe. Pour pouvoir suivre

l'évolution des pratiques des stagiaires et de leurs perceptions de leurs pratiques sur l'ensemble du stage, il nous faut analyser les pratiques qu'elles ont mises en place. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur les cinq domaines des pratiques observables (Finkelstein, *et al.*, 2021). Pour chaque domaine, nous donnons des exemples qui s'y inscrivent, tels que proposés par les auteur-es. Nous ajoutons un domaine que nous nommons Autres pour identifier les pratiques émergentes qui ne font pas partie des cinq domaines (voir Tableau 1).

Tableau 1. Domaines de pratiques inclusives

Domaine 1	Détermination du progrès des élèves Exemple : effectuer une évaluation formative et informelle pour suivre le progrès de chaque élève, utiliser différentes stratégies d'évaluation, faire le suivi des plans individuels, etc.
Domaine 2	Soutien pédagogique Exemple : veiller à la manière de présenter le contenu, promouvoir la capacitation de l'élève, favoriser le développement des compétences auprès des élèves, organiser des groupes de travail pour encourager l'apprentissage entre les pairs, différencier la pédagogie, etc.
Domaine 3	Pratiques organisationnelles Exemple : organiser la classe, établir les routines, observer les élèves, gérer les comportements, accorder un temps approprié, adapter les ressources et les technologies pour couvrir les besoins des différent-es élèves, garder un œil sur les élèves, etc.
Domaine 4	Soutien social, émotionnel et comportemental (Soutien SEC) Exemple : développer un climat de classe positif qui tient compte des besoins des élèves sur le plan social, émotionnel et comportemental, communiquer les attentes en termes de comportements, gérer des situations d'exclusion et d'intimidation, donner des rétroactions, etc.
Domaine 5	Collaboration et travail en équipe Collaborer avec l'équipe-école, les parents, les élèves et les organismes communautaires.
Domaine 6	Autres

Source : Finkelstein, *et al.* (2021)

2.2. Les stagiaires en tant qu'acteurs/trices compétent-es

Nous accordons un rôle principal aux stagiaires, que nous considérons qu'elles/ils sont, tout au long du stage, à la recherche des pratiques qui leur permettent de répondre aux besoins de leurs élèves. Les stagiaires sont en processus d'apprentissage, c'est-à-dire de transformation de leurs façons de comprendre et d'intervenir (Malo, 2010). Compte tenu des défis auxquels les stagiaires peuvent être confronté-es pour mobiliser des pratiques inclusives dans leur classe de stage, nous posons qu'elles/ils sont des acteurs/trices compétent-es (Giddens, 1987), qui agissent en fonction des contraintes structurelles pour des raisons et des motifs qui leur appartiennent et qui sont doté-es d'une certaine marge de manœuvre pour mettre en place leurs pratiques et s'adapter au contexte (Malo, 2008 ; 2010). Leur pouvoir d'agir n'est donc pas donné à l'avance (Maury & Hedjerassi, 2021). Ce sont les stagiaires qui le développent pour atteindre leurs objectifs pédagogiques et de stage. Leurs décisions découlent d'un processus de négociation interne (Bucheton, 2009), duquel peuvent surgir des tensions entre le souhait de mettre en place des pratiques inclusives, la capacité de le faire et le souhait de répondre aux attentes du stage. La décision relève aussi de la façon dont les stagiaires conçoivent leur rôle. C'est dans cette perspective non

déficitaire qui reconnaît les stagiaires comme des acteurs/trices compétent-es dans un contexte qui n'est pas nécessairement inclusif, que nous pourrions comprendre le sens qu'elles/ils donnent à leurs pratiques. Il s'agit des pratiques qu'elles/ils adoptent tout en se basant sur leur propre compréhension et interprétation de ce qu'elles/ils ont observé dans le contexte du stage et retenu des compétences professionnelles et des cours théoriques.

3. MÉTHODOLOGIE

Pour mener à terme ce projet, nous recourons à une méthodologie de nature qualitative interprétative (Van der Maren, 2003) afin de saisir l'évolution des pratiques inclusives de deux stagiaires et de leurs perceptions de leurs pratiques tout au long de leur stage. Le stage dont il est question a regroupé six stagiaires dans leur deuxième année qui ont complété les cours préalables pour entamer le deuxième stage. La lettre d'invitation pour solliciter la participation des stagiaires à la recherche a été envoyée après la fin du stage en 2022. La recherche a été approuvée par le comité d'éthique de l'université. Vu que l'une des deux chercheuses a été responsable de stage du même programme et superviseuse du deuxième stage, la lettre a inclus une clause qui précise que le lancement du projet et l'analyse des données n'auront lieu qu'après la remise des résultats de stage.

3.1. Participantes

Deux stagiaires, Caroline et Amélie, ont accepté de participer à la recherche sur une base volontaire. Caroline effectue un stage en classe de quatrième année du primaire, dans un milieu favorisé. Elle décrit sa classe comme étant à majorité francophone, comprenant trois élèves dont la langue maternelle est autre que le français et un élève avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Elle avait un an d'expérience avant sa maîtrise dans une classe de deuxième année¹. Amélie réalise son stage en situation d'emploi dans une classe de 6^e année du primaire, dans un milieu défavorisé. Il s'agit d'un contrat de six mois jusqu'à la fin de l'année. Elle décrit sa classe comme étant multiethnique et comptant deux élèves en grande difficulté. Amélie a déjà réalisé plusieurs contrats temporaires dans des niveaux scolaires différents avant et au cours de sa maîtrise.

3.2. Instruments de collecte et analyse de données

La collecte de données repose sur l'analyse de trois travaux demandés aux stagiaires dans le cadre de leur stage. Les travaux choisis permettent de documenter les pratiques inclusives des stagiaires et d'analyser leurs perceptions sur ces pratiques : 1) deux productions écrites, l'image actualisée d'enseignante et de stagiaire et le bilan réflexif ; 2) l'analyse d'un extrait vidéo d'une activité d'enseignement qu'elles ont réalisée. L'image, remise avant le début du stage, a comme objectif de permettre à la stagiaire d'énoncer la conception qu'elle a de son rôle comme étudiante stagiaire et celle de son rôle d'enseignante. On demande aux

¹ Le Québec vit un contexte de pénurie d'enseignant-es, c'est pourquoi même des personnes ne détenant pas une qualification légale obtiennent un contrat dans un milieu scolaire.

stagiaires de considérer, entre autres, les questions suivantes pour rédiger leurs images : comment je définis mon rôle comme enseignante en contexte multiethnique au Québec ? Quelles sont les croyances et les valeurs qui vont guider mon enseignement lors de la prise en charge du groupe d'élèves ? Quelles pratiques inclusives pourrais-je adopter ? Comment réguler mes pratiques à la lumière de l'hétérogénéité du groupe d'élèves dans le but de soutenir l'apprentissage de tous/tes ? Le bilan réflexif est remis une semaine après la fin du stage. Les stagiaires font un retour sur l'expérience de stage, décrivent les apprentissages qu'elles en ont tirés et réfléchissent sur leurs interventions. L'analyse d'un extrait d'une activité d'enseignement fournit des renseignements sur leurs pratiques inclusives pendant le stage. En effet, lors du 2e séminaire, chaque stagiaire présente une analyse réflexive d'un extrait de six à huit minutes qu'elle choisit du premier enregistrement de sa pratique. Après le visionnement en grand groupe, chaque stagiaire explique l'extrait et décrit en quoi ses actions convergent vers des pratiques inclusives. Cette analyse est suivie d'une discussion. Le séminaire s'est déroulé sur Zoom² et a été enregistré. Les analyses réflexives des deux stagiaires ont été retenues et transcrites pour les fins de la recherche.

Pour l'analyse de corpus, nous avons réalisé une analyse de contenu catégorielle (Bardin, 2013) en trois temps (avant, pendant et après le stage) des deux productions écrites et de l'analyse d'extraits. Les textes ont été découpés en unités de codes à partir du cadrage théorique, puis classifiés en des catégories, soit les domaines des pratiques inclusives retenus. Nous avons complété l'analyse par de nouvelles catégories émergentes (posture, rôle, autres pratiques, etc.) qui proviennent directement des données (Merriam, 1988) se positionnant ainsi dans une logique d'induction dite délibératoire (Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Les données recueillies par chaque type de travail sont analysées transversalement entre les deux participantes et des catégories communes sont ressorties.

4. RÉSULTATS

Nous présentons, dans cette partie, les résultats de l'analyse des données en trois phases : avant, pendant et après l'expérience du stage. Cela nous permet de saisir l'évolution des pratiques inclusives des deux stagiaires et de leurs perceptions sur leurs pratiques. Pour la première phase, nous avons analysé les deux images actualisées rédigées par les deux stagiaires avant le début du stage, mais après avoir contacté leurs enseignantes associées et fait une visite à l'école. Pour la deuxième phase, nous avons étudié l'analyse d'un extrait vidéo d'une activité d'enseignement réalisée par chacune des deux stagiaires sur un thème particulier. Pour la troisième phase, nous avons analysé le bilan réflexif rédigé par chacune des deux stagiaires après la fin du stage. Aux fins de cet article, les résultats sont retenus en raison de leur potentiel à illustrer l'évolution des pratiques des stagiaires et de leurs perceptions pendant le stage, d'une phase à l'autre, avant, pendant et après l'expérience.

² Pendant la pandémie, plusieurs activités de la formation initiale ont été assurées par des modalités à distance, comme ce fut le cas pour les séminaires de stage.

4. 1. Avant l'expérience de stage

Pour la première phase, l'analyse des images actualisées des deux stagiaires fait ressortir 1) des pratiques inclusives qu'elles souhaitent mettre en place pendant leur stage et 2) leurs perceptions de leurs postures et de leurs rôles.

En premier lieu, pour Caroline, ses pratiques souhaitables consistent à prendre en considération les besoins des élèves et leurs intérêts et à tisser des liens avec elles/eux et avec l'équipe-école :

Je veux être ouverte à saisir les opportunités, les projets qui les intéressent en ce moment pour en faire des occasions d'apprentissage. Le bonheur d'être là avec eux, le plaisir d'apprendre à se connaître et de se nourrir mutuellement auront des répercussions positives sur les élèves. Le plus important est peut-être le lien avec les élèves et les liens avec l'équipe-école.

Ces pratiques rejoignent surtout les domaines 4) Soutien SEC (se connaître, le bonheur d'être avec les élèves, respecter leurs intérêts) ; 5) Collaboration et travail en équipe (lien avec les élèves et l'équipe-école).

Pour sa part, Amélie semble préoccupée par son apprentissage en stage en termes de gestion de classe et d'adaptation des pratiques : « Mes apprentissages seront davantage de cet ordre, soit la gestion d'une classe et des enseignements au troisième cycle, d'adapter ma pratique apprise chez les plus jeunes (deuxième à quatrième année) aux plus vieux de l'école primaire (6^e année) ». Cela rejoint surtout le domaine 3) Pratiques organisationnelles (gestion de classe et adaptation de ses pratiques).

En deuxième lieu, il semble que les pratiques souhaitables découlent des perceptions des stagiaires du contexte, de leur rôle et des besoins anticipés des élèves. L'analyse nous a permis de discerner des postures différentes chez les deux stagiaires, qui renvoient à la manière dont elles se préparent au stage, soit une posture attendue, voire exigée, celle d'apprentie en stage (Caroline) : « Pour ce deuxième stage, je me propose de découvrir un autre cycle » et une autre posture, celle d'enseignante plutôt que de stagiaire en apprentissage (Amélie) : « Je ne sens pas que je m'intègre dans un rôle d'étudiante stagiaire puisque j'enseigne déjà ».

L'analyse montre également une certaine prise de conscience par rapport au travail enseignant. Sans le mentionner explicitement, les deux stagiaires semblent dévoiler leurs préoccupations à l'égard de leur rôle ainsi que leurs perceptions de ce que constitue le travail enseignant. Caroline perçoit le travail enseignant dans sa totalité, prenant ainsi conscience des différentes facettes qui le constituent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe :

La réalité d'une enseignante débutante (et même expérimentée) est complexe : apprendre à connaître les enfants dans leur unicité (les prendre pour ce qu'ils sont et les faire

progresser), le contenu pédagogique et les mille et une façons de le présenter, le lien avec les parents, l'école et son fonctionnement, l'équipe-école, les évaluations, etc.

Pour sa part, Amélie qui enseigne pour la première fois dans un milieu multiethnique semble plutôt préoccupée par l'enseignement dans ce contexte: « N'ayant pas travaillé dans des écoles ayant une grande diversité de cultures [...] ce nouveau contrat [...] me permettra de mieux percevoir mon rôle dans un contexte multiethnique ».

En continuité avec leurs perceptions de leurs rôles, nous avons discerné la manière dont les deux stagiaires interprètent, voire prévoient, les besoins des élèves dépendamment des caractéristiques des milieux. Il s'agit, pour Caroline, des élèves qui apprennent rapidement parce que le milieu est favorisé : « Une clientèle assez favorisée et cultivée qui apporte aussi son lot de défis, car certains élèves apprennent très rapidement ». Pour Amélie, il s'agit plutôt d'élèves en difficulté, sans soutien à la maison, parce que le milieu est défavorisé : « Certains n'ont pas de support à la maison. [...] Puisqu'il s'agit d'élèves faibles au niveau académique ».

4.2. Pendant l'expérience de stage

La deuxième phase porte sur l'analyse réflexive d'un extrait d'une activité d'enseignement. L'examen de leur analyse a permis de faire ressortir deux catégories : 1) les pratiques qui les préoccupent et 2) ce qu'elles perçoivent comme pratiques inclusives qu'elles ont mises en place.

Dans leur analyse réflexive faite lors du séminaire, les deux stagiaires expriment plusieurs préoccupations en lien avec leurs activités d'enseignement. Caroline, qui fait l'analyse d'une activité d'enseignement de français, se préoccupe de la clarté de ses consignes, du type des questions qu'elle pose aux élèves (fermées ou ouvertes), de l'adéquation du temps de réflexion donné aux élèves et de la participation de tous/tes les élèves. Elle craint avoir perdu certain-es élèves qui se désengagent rapidement et ne suivent pas l'activité. Ce sont des pratiques qui rejoignent surtout les domaines : 2) Soutien pédagogique (consignes, questionnement), 3) Pratiques organisationnelles (temps de réflexion) et 6) Autres (participation des élèves). Pour sa part, Amélie se préoccupe de sa gestion de classe lors d'une activité en mathématiques et de la mise en place de consignes claires, de l'établissement de la routine pour ne pas perdre les élèves et de l'importance de garder un œil sur tous/tes les élèves. Elle remarque que sa gestion des groupes manque de structure et qu'elle devait faire plus de suivi pour engager les élèves. Ces pratiques rejoignent les deux domaines : 2) Soutien pédagogique (consignes) et 3) Pratiques organisationnelles (gestion de classe, routines, garder un œil sur les élèves).

Invitée à commenter l'extrait de sa pratique à la lumière de la convergence vers des pratiques inclusives, Caroline mentionne : le choix d'une histoire en classe qui rejoint les intérêts des élèves et la manière de la présenter en interagissant avec les élèves, le fait d'engager tous

ses élèves lors de la lecture, la flexibilité au sein de la classe, la place donnée à un élève TSA qui se sent à l'aise de bouger en classe et le climat inclusif de la classe qui, selon elle, tolère le comportement de cet élève. Ces pratiques rejoignent les domaines 2) Soutien pédagogique (choix et présentation de l'histoire), 3) Pratiques organisationnelles (flexibilité, adaptation à un élève TSA), 4) Soutien SEC (climat inclusif) et 6) Autres (engagement des élèves).

Pour sa part, Amélie nomme le soutien individuel apporté à certain-es élèves, le passage au tableau de certain-es élèves lors de la correction des exercices et la flexibilité du temps alloué à la résolution des exercices en mathématiques. Ses pratiques rejoignent les domaines : 2) Soutien pédagogique (soutien individuel) et 3) Pratiques organisationnelles (flexibilité du temps, passage au tableau).

4.3. Après l'expérience de stage

La troisième phase consiste à analyser le bilan réflexif rédigé par les stagiaires une semaine après la fin de leur stage. Le but de ce travail est de sonder leurs pratiques inclusives telles qu'elles les décrivent et de comprendre leurs perceptions, c'est-à-dire le sens qu'elles donnent à ces pratiques. Nous avons analysé ce qu'elles énoncent explicitement des apprentissages réalisés en termes des pratiques inclusives mises en place.

Caroline décrit plusieurs activités qu'elle considère inclusives et qu'elle a mises en place et apprises au cours de son stage. Ces activités amènent, selon elle, à « engager et faire participer tous les élèves ». À titre d'exemple, sans utiliser l'expression « différenciation pédagogique », elle nomme des groupements variés en classe et des ateliers qui permettent aux élèves de travailler à leurs rythmes :

J'ai beaucoup varié les regroupements : pour une même notion, les élèves devaient d'abord travailler seuls dans leur cahier, puis il y avait un atelier/jeu à faire en équipe de trois-quatre élèves et enfin différentes fiches à faire à leur rythme, de différents niveaux, avec un partenaire s'ils le désiraient, à différents endroits de la classe. Cette formule permet à tous les élèves d'apprendre à leur rythme, de varier les positions et regroupements de travail, de coopérer (un élève ayant plus de facilité peut aller en aider un autre) et cela les garde toujours engagés : une vraie classe inclusive quoi !

Ces pratiques rejoignent les domaines 2) Soutien pédagogique (regroupement varié, rythme et différents niveaux), 4) Soutien SEC (climat positif) et 6) Autres (engagement et participation des élèves). Au-delà de ces pratiques, Caroline mentionne également sa collaboration avec différents organismes communautaires pour produire des activités en lien avec le projet éducatif de l'école : « J'ai aussi beaucoup appris en collaborant avec différents organismes ». Elle souligne aussi son travail de collaboration avec l'équipe-école pour répondre aux besoins des élèves en difficulté : « Travail de concert avec le TES pour un élève TSA et les deux orthopédagogues pour trois élèves aux besoins différents ». Cela rejoint le domaine 5) Collaboration et travail en équipe (organismes communautaires et personnel scolaire).

D'autre part, Amélie précise avoir « appris à partir des discussions et des rétroactions reçues ». Elle nomme plusieurs ajustements réalisés au cours de son stage, tels que l'adaptation de son langage verbal et non verbal ; la communication avec les élèves ; la gestion de classe (gérer des petits comportements nuisibles, discuter des comportements inacceptables, prendre du temps pour comprendre les comportements d'un-e élève et les raisons qui les motivent) ; la présentation du contenu (réduire le temps de ses propos au début de la tâche) ; l'instauration d'un travail en groupe. Cela rejoint les domaines 2) Soutien pédagogique (contenu, travail en groupe), 3) Pratiques organisationnelles (gestion de classe, adaptation du langage verbal et non verbal) et 4) Soutien social, émotionnel et comportemental (communication). En outre, Amélie mentionne l'intégration de la culture des élèves issu-es de l'immigration dans les activités qu'elle planifie: « Dans ce stage je souhaitais intégrer la culture des élèves, leurs intérêts et leurs activités ». Elle précise qu'elle a fait des causeries thématiques pour rendre le climat agréable, des présentations sur divers pays pour susciter l'intérêt des élèves, des journées et des repas thématiques pour découvrir la culture des élèves dans la classe. Ces pratiques rejoignent le domaine 6) Autres et s'inscrivent dans la perspective de tenir compte de la diversité culturelle des élèves.

En résumé, le bilan des domaines et pratiques mentionnées d'une phase à l'autre par chacune des stagiaires est représenté dans le Tableau 2.

Tableau 2. Bilan des domaines et des pratiques

	Phase 1	Phase 2		Phase 3
		Préoccupations	Convergences	
<p>Caroline</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posture d'apprentie en stage - Elle perçoit le travail enseignant dans sa totalité 	<ul style="list-style-type: none"> 4) Soutien SEC (se connaître, le bonheur d'être avec les élèves, respecter leurs intérêts) 5) Collaboration et travail en équipe (lien avec les élèves et l'équipe-école) 	<ul style="list-style-type: none"> 2) Soutien pédagogique (consignes, questionnement) 3) Pratiques organisationnelles (temps de réflexion) 6) Autres (participation des élèves) 	<ul style="list-style-type: none"> 2) Soutien pédagogique (présentation de l'histoire) 3) Pratiques organisationnelles (flexibilité, adaptation à un élève TSA) 4) Soutien SEC (climat inclusif) 6) Autres (engagement des élèves) 	<ul style="list-style-type: none"> 2) Soutien pédagogique (regroupement varié, rythme et différents niveaux) 4) Soutien SEC (climat positif) 5) Collaboration et travail en équipe (organismes communautaires et personnel scolaire) 6) Autres (participation et engagement)
<p>Amélie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posture d'enseignante - Préoccupée par l'enseignement en contexte multiethnique 	<ul style="list-style-type: none"> 3) Pratiques organisationnelles (gestion de classe et adaptation de ses pratiques) 	<ul style="list-style-type: none"> 2) Soutien pédagogique (consignes) 3) Pratiques organisationnelles (gestion de classe et routines et laisser un œil) 	<ul style="list-style-type: none"> 2) Soutien pédagogique (soutien individuel) 3) Pratiques organisationnelles (flexibilité du temps, passage au tableau) 	<ul style="list-style-type: none"> 2) Soutien pédagogique (travail en groupe, contenu) 3) Pratiques organisationnelles (gestion de classe, adaptation du langage) 4) Soutien SEC (communication) 6) Autres (valoriser la diversité culturelle des élèves)

5. DISCUSSION

Tel que le montre l'analyse du corpus, les pratiques des deux stagiaires rejoignent quelques exemples des pratiques inclusives relevant des cinq domaines définis par Finkelstein et ses collègues (2021). Certains domaines sont plus représentés que d'autres. Chez Caroline, les domaines 2) Soutien pédagogique, 4) Soutien SEC et 5) Collaboration sont les plus représentés, suivis par le domaine 3) Pratiques organisationnelles. Pour Amélie, le domaine le plus représenté qui apparaît dans chaque phase est 3) Pratiques organisationnelles. Le domaine 2) Soutien pédagogique apparaît dans deux phases, le 4) Soutien SEC dans une phase et le domaine 5) est absent. Pour le domaine Autres, des pratiques en lien avec l'engagement des élèves et leur participation (Caroline) et la valorisation de la diversité culturelle des élèves (Amélie) sont ressorties.

Il est noté que tout au long du stage, les deux stagiaires ont élargi leurs pratiques inclusives, que ce soit d'un domaine à l'autre ou à l'intérieur des mêmes domaines. Par exemple, avant le stage, les pratiques souhaitées d'Amélie rejoignent seulement le domaine 1 alors qu'après le stage, ses pratiques s'inscrivent dans quatre domaines. Pour le même domaine, avant le stage, les pratiques souhaitées de Caroline consistaient à tisser des liens avec les élèves et leurs familles (domaine 5). Après le stage, ce domaine évolue et inclut le développement des liens avec des organismes communautaires. Cette évolution de pratiques d'une phase à l'autre témoigne de l'émergence d'une prise de conscience (Altet, 2000) quant aux pratiques inclusives et quant à leur rôle comme stagiaires/enseignantes. Il y a également une cohérence entre le rôle que les stagiaires se sont prescrit (Courally, 2007) avant le stage et les pratiques qu'elles ont mises en place. Par exemple, Amélie qui a été préoccupée par son rôle dans un milieu multiethnique a développé des pratiques qui valorisent la culture de ses élèves. Les perceptions des stagiaires de leurs pratiques ont également évolué. Pour en discuter, nous considérons, tel que mentionné dans l'introduction, que les stagiaires sont confrontées à divers facteurs contextuels qui influencent l'évolution de leurs perceptions et des pratiques qu'elles adoptent (Noël, 2015). Cela mène à des espaces de négociation qu'elles opèrent avec elles-mêmes (Bucheton, 2009 ; Troncin, 2011) spécifiques aux trois moments de stage qui reflètent leurs perceptions et à partir desquels découlent leurs décisions et leur agir. Troncin (2011) souligne la nécessité de comprendre ces négociations afin de pouvoir interpréter l'évolution de leurs postures premières lors de leur confrontation à la réalité de la classe.

Avant le stage, l'espace de négociation vécu par les stagiaires oscille autour de l'expérience anticipée en milieu de stage afin de s'y préparer à partir du sens qu'elles donnent à leur expérience prévue dans le milieu et de leurs perceptions de l'inclusion. Cette manière de se préparer et de se projeter par rapport à leurs classes (Noël, 2015) et au stage se manifeste par l'expression des pratiques inclusives souhaitables qui sont spécifiques à chaque stagiaire. Les pratiques souhaitables de Caroline s'inscrivent dans deux domaines et

dépasse à un certain point les exigences et les compétences évaluées dans le cadre du stage en matière d'inclusion. Ses perceptions de son rôle dans un milieu favorisé et son enseignement à des élèves qui apprennent « très rapidement » lui ont probablement permis d'être ambitieuse et d'aller au-delà des pratiques pédagogiques vers une perspective plus large de prendre en considération l'aspect socioémotionnel de ses élèves et la collaboration avec eux et avec l'équipe-école. Cette perception de l'inclusion rejoint *grosso modo* le profil inclusif défini par Donnelly et Watkins (2011). Pour sa part, Amélie, qui semble préoccupée par l'enseignement à « des élèves en difficulté, sans soutien à la maison », limite ses pratiques souhaitables à un seul domaine, celui des pratiques organisationnelles, voire la gestion de classe. Elle souligne également ses préoccupations quant à l'enseignement dans un contexte multiethnique. Ce résultat s'avère cohérent avec les conclusions de certaines études sur la formation aux compétences interculturelles et sur le niveau de préparation des stagiaires et des personnes enseignantes pour travailler en contexte multiethnique (Larochelle-Audet, *et al.*, 2016 ; Moldoveanu, 2007 ; Steinbach, 2012 ; Troncin, 2011).

Un deuxième espace de négociation, spécifique à l'extrait vidéo, se produit pendant le stage, entre ce que la stagiaire souhaite adopter en termes de pratiques et ce qu'elle peut faire, devant les défis rencontrés, dans le contexte de son stage. Il fait écho à l'articulation des intentions inclusives des stagiaires aux manières de procéder (Kohout-Diaz, *et al.*, 2020), en tenant compte des caractéristiques extrinsèques et intrinsèques qui entrent en jeu (Goigoux, 2007), telles que les prescriptions qui réfèrent aux exigences et aux attentes du stage, les caractéristiques des élèves et les caractéristiques des enseignantes-stagiaires incluant leurs objectifs, leurs expériences, leurs croyances et leurs postures. Par comparaison avec la première phase, les domaines évoluent et les pratiques à l'intérieur des domaines sont plus spécifiques, diversifiées et orientées vers l'apprentissage et vers les besoins contextuels des élèves. De plus, les stagiaires s'expriment sur des pratiques qui les préoccupent dans le contexte de leurs classes. Tout se passe comme si elles voulaient s'assurer que leurs gestes professionnels ne fassent pas obstacle à l'inclusion. Elles ont tendance à remettre leurs pratiques en question afin de les améliorer pour permettre la participation et l'apprentissage de tous/tes les élèves. Dans le cas de Caroline, les domaines 2) Soutien pédagogique et 3) Pratiques organisationnelles apparaissent. Les domaines commencent à prendre une forme plus typique et située. Ils se manifestent concrètement sous forme de pratiques spécifiques, relatives aux apprentissages des élèves lors d'une activité (clarté des consignes, questionnement, temps de réflexion, manière de présenter l'histoire, etc.), et ce, dans une perspective d'engager tous/tes les élèves (Ainscow, 2023 ; Donnelly & Watkins, 2011 ; Tremblay, 2020) et de créer, à la manière de Vienneau (2002), un terrain prêt pour l'inclusion. Cela rejoint les constats d'Ainscow (2023) en termes des éléments que le personnel scolaire doit considérer pour favoriser l'inclusion scolaire. Ces pratiques qui se sont ajoutées reflètent une perception de l'inclusion qui s'inscrit dans une perspective collective. Pour Amélie, le domaine 3) Pratiques organisationnelles est toujours présent auquel s'ajoute le domaine 2) Soutien pédagogique. Ce qui ressort particulièrement ici est que la perception d'Amélie des

pratiques inclusives se manifeste sous une forme d'une individualisation du soutien à travers des pratiques orientées vers des élèves en particulier. Les pratiques qu'elle perçoit inclusives se limitent au soutien individuel et au passage au tableau de certain-es élèves. Ces résultats s'arriment avec plusieurs études qui constatent que la transition du paradigme d'intégration à celui d'inclusion n'a pas eu lieu complètement dans les pratiques des enseignant-es (Bergeron, *et al.*, 2021 ; Gremion & Ramel, 2017).

Un troisième espace de négociation s'établit autour du sens que les deux stagiaires donnent à leurs pratiques inclusives après le stage, lors de la rédaction du bilan réflexif. Les deux stagiaires y décrivent les apprentissages qu'elles ont faits en termes de pratiques d'adaptation et d'ajustement (Bucheton, 2009 ; Tardif & Lessard, 1999). En paraphrasant les propos de Le Bossé (2003), les deux ont agi comme des actrices actives capables de gérer le contexte pour réaliser leurs pratiques souhaitables tout en transformant les contraintes en opportunités et en ressources, selon leurs perceptions de l'inclusion. Par comparaison avec les deux autres phases et, surtout, avec les pratiques souhaitables, l'analyse montre que Caroline élargit et diversifie ses pratiques tout en se concentrant sur l'engagement et la participation de tous/tes les élèves. Comme dans la deuxième phase, l'analyse de son bilan réflexif montre que son discours est orienté vers le collectif et non pas vers l'individuel, dans le sens qu'elle désigne tous/tes les élèves, sans cibler exclusivement des élèves ayant des besoins particuliers.

Pour sa part, Amélie change de posture au cours de son stage, ce qui donne l'idée qu'elle s'est trouvée devant des conditions de stage différentes de celles attendues. En effet, pour une stagiaire « n'ayant pas travaillé dans des écoles ayant une grande diversité de cultures », réaliser un stage dans ce milieu défavorisé pourrait être un défi de taille qui pousse la stagiaire à faire évoluer ses perceptions pour laisser place à de nouveaux apprentissages. Elle développe une attitude de réflexivité (Altet, 2000) pour chercher des façons de bien gérer la classe et de rejoindre les besoins des élèves, tel que le montrent les pratiques qu'elle a décrites. D'une part, il y a une évolution dans ses domaines dont un nouveau apparaît (Soutien SEC). D'autre part, l'évolution de ses pratiques dans les deux mêmes domaines, 2 et 3, montre une perception plus compréhensive et collective des pratiques inclusives qui se manifeste par une certaine décentration et par des ajustements qui donnent un rôle plus actif aux élèves, par exemple, réduire le temps de ses propos au début d'une tâche et instaurer un travail en groupe. En outre, l'intégration d'un nouveau domaine 6) Autres (valoriser la diversité culturelle des élèves), qui se manifeste par le développement des pratiques interculturelles pour rejoindre ses élèves et par l'amélioration de sa communication avec eux/elles, reflète une meilleure compréhension de la réalité des élèves et de leurs besoins. Sa négociation avec les défis du milieu n'a donc pas été conflictuelle et la réalité de la classe n'a pas été perçue comme un obstacle. Amélie a probablement pu transformer le défi de réaliser son stage en milieu multiethnique et celui d'assurer la gestion de classe en des occasions d'enseignement et d'apprentissage. Elle a donc perçu la diversité comme une occasion

d'enseigner et d'apprendre autrement, et a élargi ses perspectives interculturelles afin de mieux agir dans un milieu pluriethnique (Steinbach, 2012). Ces pratiques interculturelles, qu'elles soient compensatoires ou non (Akkari & Radhouane, 2019 ; Koubeissy & Audet, 2021), montrent une certaine prise de conscience, une flexibilité et une adaptation au contexte. À la manière d'Ainscow (2023), elle a utilisé les compétences et les connaissances existant au sein de son école et analysé la situation et les ressources du milieu pour développer de nouvelles pratiques inclusives.

CONCLUSION

Dans le cadre de leur stage, les deux stagiaires ont appris à adapter et à ajuster leurs pratiques au contexte et à développer de nouvelles pratiques en utilisant les ressources du milieu. L'analyse a fait ressortir un développement des domaines et des pratiques au cours des trois phases du stage qui rejoignent quelques exemples de pratiques inclusives relevant des cinq domaines (Finkelstein, *et al.*, 2021). Comme nous l'avons dit dans notre cadre théorique, les stagiaires sont en processus d'apprentissage (Malo, 2010) et à la recherche de meilleures pratiques inclusives (Ainscow, 2005). Les perceptions des stagiaires ont également évolué. À partir d'une perception générale de l'inclusion avant le stage, Caroline a développé une perception plus située, concrète et spécifique des pratiques qui s'ancrent dans le contexte de sa classe. Une perception qui s'inscrit dans la perspective d'engager et de faire participer tous/tes les élèves. Amélie a aussi passé d'une perception de l'inclusion limitée à la gestion de la classe à une perception plus large qui inclut d'autres domaines. Nous estimons toutefois que sa perception de l'inclusion est restée orientée sur une certaine individualisation et sur des pratiques envers des élèves ayant des besoins particuliers. Cette distinction dans l'évolution des perceptions des stagiaires et leurs pratiques montre que chacune, à sa manière, a négocié ses choix, adhéré aux exigences du stage en termes de pratiques inclusives et a développé son pouvoir d'agir. Elles agissent pour atteindre les objectifs du stage qu'elles redéfinissent selon leurs perceptions des pratiques inclusives et la manière dont elles saisissent leurs rôles et leurs postures.

Pour ce qui est des limites de la recherche, notre choix d'analyser deux travaux et un seul extrait vidéo pourrait affecter la richesse des données. En outre, la présentation et l'analyse de données limitées à trois phases pourront délimiter l'articulation entre les différentes phases pour discuter d'une pratique ou d'un domaine. Finalement, la double posture de l'un-e des chercheuses à titre de responsable et de superviseure de stage pourrait réduire sa marge de manœuvre comme chercheuse et restreindre également son choix d'outils de collecte de données pour rester fidèle aux exigences du stage. Par exemple, les discussions informelles et les questions posées par les participantes lors des séminaires ainsi que les visites de stage n'ont pas été considérées.

En termes de recommandations, et pour pousser plus loin la réflexion sur la formation initiale sous l'angle des approches inclusives, nous soulignons que le stage pourrait être un espace qui favorise des apprentissages situés dans une praxis pédagogique, sociale et critique (Freire, 2018 ; Giroux, 2010 ; Leroux, 2018 ; Mainardi, 2015) et qui développe chez les stagiaires une capacité de réfléchir sur leur agir professionnel (Mainardi, 2015). Cela ouvre la porte pour revisiter la formation initiale sous l'angle des approches inclusives comme espace pour que les stagiaires développent leurs perceptions et leurs pratiques, voire des compétences inclusives.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2023). Promoting inclusion and equity: Lessons from international experience. *Teaching Scotland*, 96, 12-13.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Akkari, A. J., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170. <https://doi.org/10.7202/007153ar>
- Altet, M. (2020). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante. *Recherche & Formation*, (35), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Anadón, M., & Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- André, A. (2018). *L'inclusion pour changer l'école : la diversité en contexte scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, (168), 83-85.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bergeron, G. (2019). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives dans l'enseignement secondaire : une étude au Québec*. Québec : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés [INSHEA]. <https://www.inshea.fr/fr/content/le-d%C3%A9veloppement-de-pratiques-professionnelles-inclusives-dans-l%E2%80%99enseignement-secondaire>
- Bergeron, G., & Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L., & Virginie Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour

- le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, (59), 1-18. <https://journals.openedition.org/edso/13814>
- Borri-Anadon, C., Gonçalves, G. B. B., & Russo, K. (2020). Évolution des politiques relatives à l'inclusion scolaire au Brésil et au Québec : regards croisés sur la formation des enseignants. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 117-130. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0117>
- Borri-Anadon, 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* (3e éd., pp. 49-63). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bucheton, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (1e éd., pp. 25-68). Toulouse : Octarès.
- Carlson Berg, L. (2011). Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois. *Francophonies d'Amérique*, (32), 65-86. <https://doi.org/10.7202/1014045ar>
- Chan, A. (2011). Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. *International Research in Early Childhood Education*, 22(1), 63-75.
- Charrette, J., & Borri-Anadon, C. (2022). Intégration et inclusion : interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Periferia*, 14(2), p. 62-88. <https://doi.org/10.12957/periferia.2022.65376>
- Chiner, E., Cardona-Moltó, M. C., & Puerta, J. M., (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- 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/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Conus, X. (2021). Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus. *Recherches en éducation*, (44), 16-29. <https://doi.org/10.4000/ree.3325>
- Courally, S. (2007). L'acculturation à l'écrit dans les pratiques et les instruments des maîtres en situation d'enseignement du français, langue de scolarisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 415-432. <https://doi.org/10.7202/017885ar>
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(55), 11-16.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Farmer, D., Connelly, C., & Greenblatt, M. (2021). Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la

- « voix » de l'élève. *Recherches en éducation*, (44), 72-85. <https://doi.org/10.4000/ree.3360>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50e éd.). New York: Bloomsbury Academic.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Giroux, H. (2010). Rethinking education as the practice of Freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <http://educationdidactique.revues.org/232>
- Gremion, F., & Brahier, A. (2021). Prendre en charge les besoins éducatifs particuliers (BEP) en s'engageant dans « une pensée didactique ». *Babylona*, 2, 68-73. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.102>
- Gremion, L., & Ramel, S. (2017). Avant-propos. In L. Grémion, S. Ramel, V. Angelucci, & J.-C. Kalubi (Eds.), *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels* (pp. vii-xi). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gremion, L., & Kalubi, J.-C. (2015). Introduction. In J.-C. Kalubi, & L. Gremion (Eds.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 15-18). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Issaeva, É., & Scipion, R. (2020). Face à l'inclusion scolaire : conceptions et pratiques des enseignants en Guadeloupe. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 69-95. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0069>
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des enseignants. *Recherche et formation*, 3(89), 57-69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>
- Kohout-Diaz, M. (2017). Incertitudes de l'éducation inclusive : obstacles ou moteurs pour la formation des enseignants ? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 60, 1-17. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0071>
- Kohout-Diaz, M., Noël, I., & Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure ? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 65(1), 45-54. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0045>
- Koubeissy, R. (2019). *Enseigner dans un milieu multiethnique : pratiques de soutien des enseignants auprès d'élèves immigrants*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Koubeissy, R., & Audet, G. (2021). Towards critical teaching in a multi-ethnic context for a just integration of minority students. In V. Alves, & B. da Silva (Eds.), *Access to justice in the Americas* (1re éd., pp. 419-442). Rio de Janeiro : Fórum Justiça.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., & Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2016-v44-n2-ef02953/1039027ar/>

- Lea, V. (2010). Empowering preservice teachers, students, and families through critical multiculturalism: Interweaving social foundations of education and community action projects. In M. Stephen, & C. E. Sleeter (Eds.), *Critical multiculturalism: Theory and praxis* (pp. 33-46). New York, NY: Routledge.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51. <https://doi.org/10.7202/009841ar>
- Leroux, G. (2018). Le défi pluraliste : éduquer au vivre-ensemble dans un contexte de diversité. *Éducation et francophonie*, 46(2), 15-29. <https://doi.org/10.7202/1055559ar>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G., & Conus, X. (2021). Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, 44, 2-15. <https://journals.openedition.org/ree/3300>
- Mainardi, M. (2015). La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. In J.-C. Kalubi, & L. Gremion (Eds.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 49-63). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina, & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en stage en contexte d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-078_MALO.pdf
- Maury, Y., & Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation : à la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirales - Revue de recherches en éducation*, 3(66), 3-13. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0003>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-davenir-politique-dintegration-scolaire-et-de-education-interculturelle/>
- Moldoveanu, M. (2007). La construction de la compétence multiculturelle perçue par des étudiants-maîtres lors de stages d'enseignement. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 1(2), 1-25.
- Mujawamariya, D., & Moldoveanu, M. (2006). Les paradoxes du multiculturalisme : de la préparation des futurs enseignants dans les grandes universités canadiennes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 139-161.
- Noël, I. (2015). Prise en charge d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire : quel regard le jeune enseignant porte-t-il sur sa formation dès l'insertion

- professionnelle ? In J.-C. Kalubi, & L. Gremion (Eds.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 245-260). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Noël, I., & Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité: point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(78), 211-228. <https://doi.org/10.3917/nras.078.0211>
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Plaisance, E. (2015). Clarifier les mots pour définir les pratiques. In J.-C. Kalubi, & L. Gremion (Eds.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 19-30). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, (3), 97-121. <https://doi.org/10.7202/1042939ar>
- 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 / nouvelle série*, 18, 151-171. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1277>
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1267>
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2373>
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives culturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(2), 153-170. <https://doi.org/10.7202/1013121ar>
- Tardif, M., & Akkari, A (2005). Approches interculturelles dans la formation des enseignants : impact, stratégies, pratiques et expériences. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5(2), 5-10.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation des enseignants au Canada. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 87-102. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>
- 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), 123-132.

- Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3(39), 87-100. <https://doi.org/10.3917/lse.393.0087>
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion. Se construire dans un monde scolaire : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>
- Young, A., & Mary, L. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le français aujourd'hui*, 1(164), 87-97. <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0087>

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

