

l'éducation en débats

analyse comparée

education in debate

comparative analysis

Volume 13 Numéro 1 2023

Volume 13 Issue 1 2023

Numéro thématique

Thematic issue

La formation initiale au service de l'inclusion scolaire :
où en sommes-nous aujourd'hui ?

Initial training for inclusive education:
where do we stand today?

Coordination : Rola Koubeissy & Annie Malo



L'éducation en débats : analyse comparée est une revue internationale en ligne et en libre accès. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais portant sur des problématiques contemporaines de l'éducation dans une perspective critique et comparative.

Education in debate: comparative analysis is an international, peer-reviewed open access online journal that publishes academic work in French and English on contemporary educational issues from a critical and comparative perspective.

Numéro de série international/International Standard Serial No. : ISSN 1660-7147

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



L'éducation en débats : analyse comparée / Education in debate: comparative analysis

Université de Genève
Bd du Pont d'Arve 40
1211 Genève 4 - Suisse
ed-journal@unige.ch

oap.unige.ch/journals/ed

COMITÉ ÉDITORIAL / EDITORIAL TEAM

Rédacteur/trice en chef / Editors in chief

Thibaut Lauwerier, Université de Genève thibaut.lauwerier@unige.ch

Rita Locatelli, Catholic University of the Sacred Heart, Milan rita.locatelli@unicatt.it

Membres du Comité scientifique / Scientific Board members

Clementina Acedo, Webster University Geneva

[Abdeljalil Akkari, Université de Genève](#)

Kwame Akyeampong, University of Sussex

[Nigel Bagnall, University of Sidney](#)

Stéphanie Bauer, Haute École Pédagogique Vaud

[Maren Elfert, King's College London](#)

Georges Felouzis, Université de Genève

[Vlad Glaveanu, Webster University Geneva](#)

Nolwen Henaff, Université Paris Cité

[Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke](#)

Colleen Loomis, Wilfrid Laurier University

[André Mazawi, University of British Columbia](#)

Peri Mesquida, Université Catholique du Parana

[Aoi Nakayama, Osaka Kyoiku University](#)

Myriam Radhouane, Université de Genève

[Mylene Santiago, Université Fédérale de Juiz de Fora](#)

Ronald Sultana, University of Malta

[Sobhi Tawil, UNESCO](#)

Frédéric Tupin, Université de la Réunion

SOMMAIRE / TABLE OF CONTENTS

Éditorial. La formation initiale au service de l'inclusion scolaire : où en sommes-nous aujourd'hui ? , Rola Koubeissy & Annie Malo	p. 1
Développer des compétences professionnelles à visée inclusive par l'accompagnement des étudiant-es dans la mise en œuvre d'un projet en lien avec les compétences psychosociales en classe de stage , Marie Jacobs , César Gfeller & Stéphanie Bauer	p. 7
Un stage d'intervention pédagogique sous l'angle des approches inclusives : évolution des pratiques et des perceptions des stagiaires , Rola Koubeissy & Annie Malo	p. 26
L'expérience de facilitation à la différenciation pédagogique en formation initiale : quels apports pour l'inclusion scolaire ? , François Gremion , Pascal Carron , Jean-Steve Meia & David Zappella	p. 47
Élèves d'hier, étudiant-es d'aujourd'hui, et enseignant-es de demain. Quels rapports les étudiant-es en formation en enseignement primaire entretiennent-elles/ils avec les enjeux de diversité culturelle ? , Myriam Radhouane & Abdeljalil Akkari	p. 164

Éditorial. La formation initiale au service de l'inclusion scolaire : où en sommes-nous aujourd'hui ?

Rola Koubeissy, *Université de Montréal*

Annie Malo, *Université de Montréal*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1341](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1341)

La thématique de ce numéro de la revue *L'éducation en débats : analyse comparée* est : *La formation initiale au service de l'inclusion scolaire : où en sommes-nous aujourd'hui ?* Après avoir situé l'intérêt de sa problématique, nous présentons les cinq articles qui composent le numéro et soulignons leurs contributions à l'avancement des connaissances sur la question de la formation initiale des futur-es enseignant-es sous l'angle de l'inclusion scolaire.

1. INTÉRÊT DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION À L'INCLUSION SCOLAIRE

En 1994, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a tenu une conférence mondiale en Espagne portant sur les besoins éducatifs spéciaux qui a réuni 300 participant-es représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales. À son issue, la déclaration de Salamanque, du nom de la ville où a eu lieu la rencontre, a été ratifiée pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation. Trente ans après la publication de cette déclaration et de ce cadre d'action, où en sont les actions éducatives offertes aux élèves à cet égard ? Il semble que la question de l'inclusion scolaire reste un défi auquel sont confrontés les systèmes éducatifs. En effet, on constate que d'importantes transformations des façons de penser et d'agir sont nécessaires pour s'inscrire dans une visée d'inclusion scolaire (Gardou, 2006).

Sur le plan conceptuel, le terme de l'inclusion a depuis évolué. Comme le titre de la conférence l'illustre, le terme « intégration » a d'abord été pensé en lien avec l'intégration des élèves ayant des besoins spéciaux, soit les élèves présentant un handicap ou des difficultés d'apprentissage. Aujourd'hui, l'inclusion est pensée dans une perspective plus large pour atteindre tous/tes les élèves dans les classes ordinaires, et ce, peu importe leurs caractéristiques individuelles, socioéconomiques et culturelles (Ainscow, 2005 ; Borri-Anadon, *et al.*, 2015 ; Farmer, *et al.*, 2021). La visée est de restructurer les politiques et les pratiques scolaires afin de soutenir la réussite de tous/tes, particulièrement les plus vulnérables à l'exclusion (Ainscow & Miles, 2008) et susceptibles de subir les « conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009,

p. 4). Le concept d'inclusion invite à tenir compte de la diversité en délaissant une culture de la standardisation (Gardou, 2006), de la normalisation et de la conformité.

Sur le plan des pratiques, il semble que la visée d'intégration, plutôt que celle d'inclusion, l'emporte encore majoritairement dans les écoles (Charrette & Borri-Anadon, 2022 ; Gremion & Ramel, 2017). La transition vers des pratiques scolaires flexibles et en permanence adaptées (Tremblay, 2020) est marquée par des incertitudes et des contradictions (Ainscow & Miles, 2008) et nécessite un processus continu d'évolution et de transformation (Ainscow & Miles, 2008 ; UNESCO, 2009) afin de se préoccuper de tous/tes les élèves et de favoriser leur participation. Le but ultime de ce processus continu est la recherche de façons satisfaisantes de répondre à la diversité présente au sein du groupe d'élèves (Ainscow, 2005), diversité considérée comme un stimulant riche qui favorise l'apprentissage (André, 2018). Cette transition met en jeu les différentes ressources institutionnelles et engage tous les acteurs et toutes les actrices scolaires, dont les enseignant-es (Borri-Anadon, *et al.*, 2015 ; Mainardi, 2015). Ces derniers/ères jouent toutefois un rôle central pour favoriser l'inclusion scolaire et développer un environnement d'apprentissage inclusif (Pit-ten Cate & Krischler, 2021). De ce fait, la mise en œuvre des conditions propices à l'inclusion scolaire semble être une compétence de plus en plus attendue chez les enseignant-es (Escalié & Legrain, 2020) qui doivent être préparé-es et prêt-es à contribuer à ce changement (Troncin, 2011).

Afin de soutenir ce changement de perspective et de pratiques, la formation des enseignant-es est une voie toute désignée (Jacobs, 2018 ; Noël, 2015 ; Tremblay, 2020 ; Troncin, 2011). Pourtant, dans plusieurs contextes, les enseignant-es, actuel/les et futur-es, jugent ne pas être suffisamment outillé-es pour mettre en place des pratiques inclusives satisfaisantes (Desombre & Chateignier, 2023 ; Escalié & Legrain, 2020 ; Issaieva & Scipion, 2020 ; Kohout-Diaz, 2017 ; Ramel, 2015 ; Tremblay, 2020). Par exemple, elles/ils se disent peu sensibilisé-es aux différents dispositifs qu'elles/ils sont susceptibles d'utiliser pour favoriser l'inclusion scolaire (Escalié & Legrain, 2020) et mentionnent le peu de place accordée aux pratiques inclusives dans leur formation (Troncin, 2011). Ainsi, trente ans après la déclaration de Salamanque, nous nous demandons : comment former davantage à l'inclusion scolaire dès la formation initiale ? Dans la perspective où on reconnaît les futur-es enseignant-es comme des acteurs/trices compétent-es inscrit-es dans un processus d'apprentissage, c'est-à-dire de transformation de leurs façons de comprendre et d'agir (Malo, 2008 ; 2010), comment les sensibiliser aux enjeux de l'inclusion et soutenir le développement de leurs compétences à cet égard ? Ce numéro se veut un espace pour pousser la réflexion sur la formation initiale et le développement des pratiques inclusives en milieu scolaire.

2. PRÉSENTATION DES ARTICLES COMPOSANT LE NUMÉRO THÉMATIQUE

Ce numéro est composé de cinq articles qui abordent la question de la formation de la population étudiante à l'inclusion scolaire dans le cadre de programmes de formation qualifiante. Ils présentent des recherches tant sur les pratiques que sur les conceptions d'étudiant-es en formation en enseignement de la Suisse et du Québec, et proposent des retombées concrètes à ce sujet.

Le numéro thématique s'ouvre sur l'article de Marie Jacobs et César Gfeller intitulé *Développer des compétences professionnelles à visée inclusive par l'accompagnement des étudiant-es dans la mise en œuvre d'un projet en lien avec les compétences psychosociales en classe de stage*. Les signataires de l'article ont mis en place un dispositif dans une formation initiale du canton de Vaud en Suisse afin de développer les compétences professionnelles des étudiant-es stagiaires en matière d'inclusion scolaire. Trois angles de discussion sont mis en évidence en fonction des différents contextes de formation : à l'université, un enseignement explicite des compétences psychosociales pour favoriser l'inclusion des élèves et la cohésion de groupe ; dans les deux milieux, universitaire et scolaire, la rencontre de plusieurs obstacles pour pouvoir exercer son rôle d'enseignant-e ; dans le milieu scolaire, l'accompagnement durant la formation et à l'entrée dans le métier afin de soutenir la mise en œuvre de compétences professionnelles à visée inclusive.

Le deuxième article écrit par Rola Koubeissy et Annie Malo est intitulé *Un stage d'intervention pédagogique sous l'angle des approches inclusives : évolution des pratiques et des perceptions des stagiaires*. Dans le même sens que l'article précédent, mais situé au Québec dans le cadre d'un programme de maîtrise qualifiante, l'article décrit l'évolution des pratiques inclusives et des perceptions de deux étudiantes stagiaires tout au long d'un stage de 35 jours centré sur l'intervention pédagogique au primaire. L'analyse du matériau de recherche documente leur évolution à travers trois phases (avant, pendant et après l'expérience du stage). On constate, d'une part, un élargissement des domaines de leurs pratiques inclusives, comme par exemple le domaine du soutien pédagogique, et, d'autre part, l'évolution de leurs perceptions au sujet des pratiques inclusives suivant les deux perspectives de l'inclusion : l'une engage et fait participer tous/tes les élèves, tandis que l'autre privilégie des pratiques orientées vers les élèves ayant des besoins particuliers.

Le troisième article porte le titre : *L'expérience de facilitation à la différenciation pédagogique en formation initiale : quels apports pour l'inclusion scolaire ?* Ses auteurs, François Gremion, Pascal Carron, Jean-Steve Meia et David Zappella rapportent, eux aussi, un dispositif innovant d'une Haute école pédagogique de Suisse expérimenté afin de faciliter, en formation initiale et en formation continue en enseignement secondaire, l'appropriation de stratégies d'enseignement associées à la différenciation pédagogique. L'analyse mixte d'entretiens menés avec les participant-es en guise de bilan de la démarche vécue montre des résultats

en lien avec une certaine diversification de l'enseignement, tout en demeurant relativement loin de l'idéal inclusif promu par la littérature dans le domaine.

Dans le quatrième article, les auteures, Marie-Ève Boisvert et Andréa Lavigne, partagent les pistes de formation inspirées de démarches méthodologiques utilisées dans le cadre de deux recherches ethnographiques menées avec des élèves autistes dans les contextes préscolaire et secondaire québécois. Elles nous invitent à réfléchir à la place accordée à la voix des élèves dans la formation initiale en enseignement, et plus largement à la considération de leur point de vue à l'école. Les deux principales pistes identifiées correspondent à renoncer à une logique de comparaison à la norme et à miser sur les capacités des élèves. La diversité des moyens d'expression utilisés par les élèves et de la teneur de leurs points conduit également à reconsidérer le recours aux interventions uniformes pour intervenir auprès des élèves.

Le cinquième article écrit par Myriam Radhouane et Abdeljalil Akkari est intitulé *Élèves d'hier, étudiant-es d'aujourd'hui, et enseignant-es de demain : quels rapports les étudiant-es en formation en enseignement primaire entretiennent-elles/ils avec les enjeux de diversité culturelle ?* La recherche menée auprès de futur-es enseignant-es genevois-es en Suisse vise à identifier leurs expériences en matière de prise en compte de la diversité culturelle. Les chercheur-es s'appuient sur deux postulats : connaître les expériences de prise en compte de l'altérité vécues par les futur-es enseignant-es permettrait d'adapter les formations à leurs préconceptions ; exploiter les biographies culturelles de ces futur-es enseignant-es, notamment celles et ceux issu-es de la diversité culturelle comme ressources pour la formation initiale. Toutefois, les résultats conduisent à conclure que pour devenir des ressources, ces expériences nécessitent d'être problématisées.

En conclusion, les articles de ce numéro thématique nous montrent quelques avancées en ce qui concerne l'actuel et le futur de la formation à l'inclusion scolaire chez les futur-es enseignant-es. Trente ans après la déclaration de Salamanque, quelques progrès sont notés, mais les défis demeurent nombreux. À l'heure où, comme au Québec, plusieurs programmes de formation à l'enseignement sont marqués par des réformes (Ministère de l'Éducation, 2020), le contexte est propice pour réfléchir aux dispositifs et aux pratiques d'accompagnement nécessaires pour former la relève enseignante à considérer la diversité en tant que richesse, pour favoriser l'apprentissage de tous/tes les élèves, incluant les plus vulnérables à l'exclusion, et aux bénéfiques de la société dans son ensemble.

RÉFÉRENCES

- 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>

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous: prochaine étape ? *Perspectives*, 38(1), 20-47.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_fre
- André, A. (2018). *L'inclusion pour changer l'école : la diversité en contexte scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- 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). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Charrette, J., & Borri-Anadon, C. (2022). Intégration et inclusion : interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Periferia*, 14(2), 62-88.
<http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2022.65376>
- Desombre, C., & Chateignier, C. (2023). Des pratiques pédagogiques en contexte : l'exemple de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. In P. Bourdier, & S. Pesce (Eds.), *Les pratiques d'enseignement et de formation à l'épreuve des contextes : questions épistémologiques et méthodologiques* (pp. 155-173). Paris : Téraèdre.
- Escalié, G., & Legrain, P. (2020). Coopérer pour apprendre : un levier pour construire une école inclusive ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2(65), 75-85.
<https://doi.org/10.3917/spir.652.0075>
- 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>
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 4(22), 91-98. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>
- Gremion, L., & Ramel, S. (2017). Avant-propos. In L. Gremion, 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.
- Issaieva, 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*, 2(60), 71-87.
<https://doi.org/10.3917/spir.060.0071>
- 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). Montréal : 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
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentielcompetencesprofessionnellesprofessionenseignante.pdf>
- 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.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et Ministère de l'éducation et des sciences (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Salamanque : UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Pit-ten Cate, I. M., & Krischler, M. (2021). Influence des modules de formation initiale et continue sur les compétences perçues et l'attitude des enseignant(e)s vis-à-vis de l'éducation inclusive. In C. Schiltz, & C. Rosa, *Rapport sur l'éducation nationale : 2021* (pp. 80-81). Luxembourg : Université du Luxembourg. <https://doi.org/10.48746/bb2021lu-fr-11>
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0123>

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

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

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

Stéphanie Bauer, *Haute École Pédagogique du canton de Vaud*

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

Résumé

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

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

Abstract

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

attended a module (in 2021 or 2022) related to equitable and inclusive classroom management. The aim of the study was to understand how their practicum enhanced their professional competences in the areas of inclusive schooling. We highlight three analytical perspectives to examine this corpus of comprehensive interviews: 1) explicit teaching of life skills to promote inclusion and group cohesion, 2) the encounter of various obstacles during the teacher education and in the classroom to fulfill their teacher's role and 3) support during the practicum and when entering the profession to facilitate the implementation of inclusive professional competences.

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

INTRODUCTION

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

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

Blanton, 2009) qui concerne cette enquête, c'est-à-dire composé de quelques cours touchant à l'inclusion scolaire, les étudiant-es ne sont pas amené-es à collaborer en stage ou dans l'institution de formation avec leurs semblables qui se destinent à l'enseignement spécialisé. À l'opposé, le modèle dit unifié ou fusionné est considéré comme correspondant le plus à la vision de l'inclusion scolaire puisque les étudiant-es des deux profils participent au même programme visant à les préparer à enseigner dans des classes inclusives et à les mettre directement en situation de collaboration et de co-enseignement (Tremblay, 2020).

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

L'enquête qualitative présentée dans cet article a été menée auprès d'étudiant-es en formation et d'enseignant-es novices ayant suivi un module d'enseignement (en 2021 ou en 2022) en lien avec la gestion de classe équitable et inclusive. La recherche a été guidée par la

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

1. POINTS D'ANCRAGE THÉORIQUES DE L'ENQUÊTE

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

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

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

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

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

1.2. La gestion de classe dans une perspective inclusive

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

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

2. MÉTHODOLOGIE

Pour rappel, l'enquête a pour objectif de récolter les représentations d'étudiant-es et enseignant-es ayant suivi un module de formation entre 2021 et 2022 sur la question

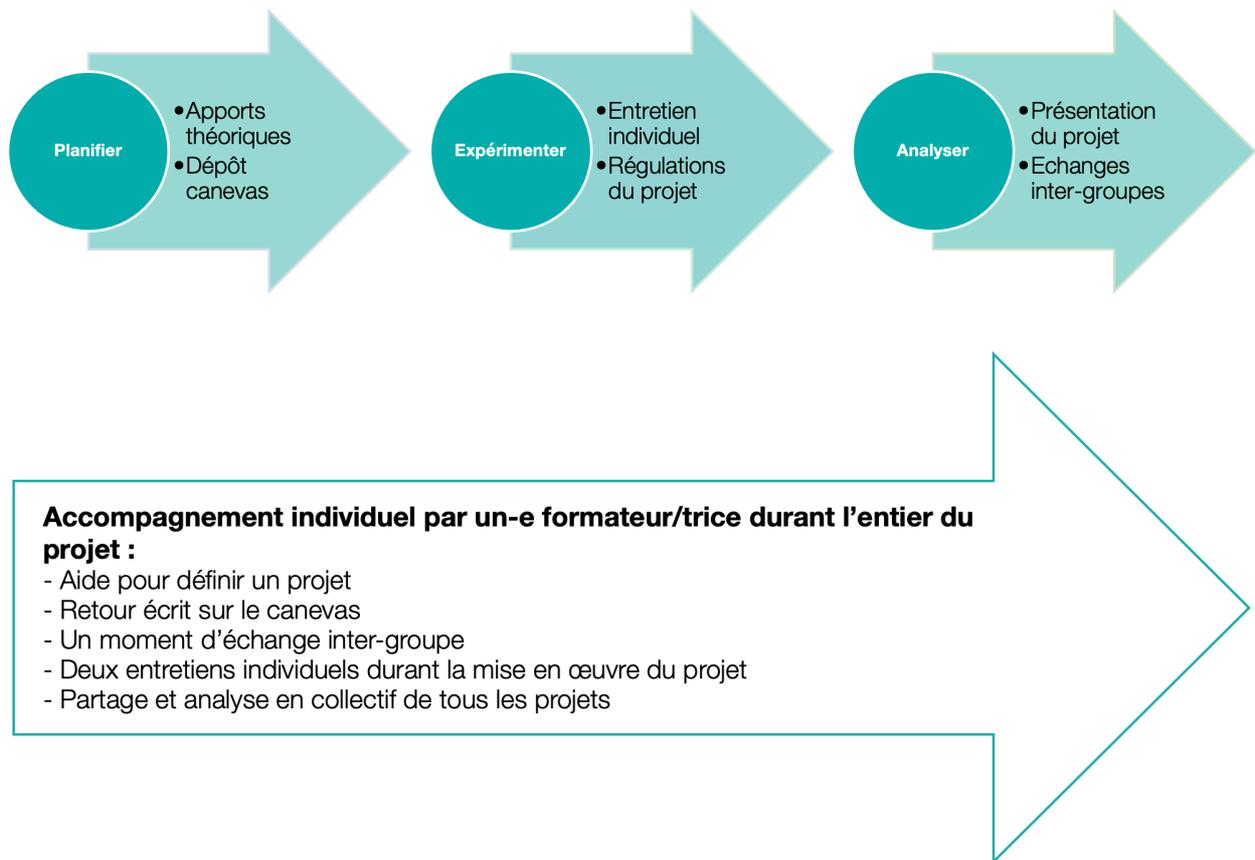
suivante : « En quoi votre formation (en stage et au sein des unités d'enseignement, dont le module d'approfondissement) a-t-elle permis de développer des compétences professionnelles en matière d'inclusion scolaire ? ».

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

2.1. Présentation du dispositif du module d'approfondissement

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

Figure 1. Ingénierie du module d'approfondissement



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

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

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

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

Tableau 1. Profil des personnes interrogées

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

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

3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

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

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

3.1. Les apprentissages réalisés durant la formation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. DISCUSSION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSION

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

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

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

RÉFÉRENCES

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

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

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

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 6e 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 2^e 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-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-davenir-politique-dintegration-scolaire-et-deeducation-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>

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

	Paire 1	Paire 2	Paire 3	Paire 4	Paire 5
Lieu Période	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
Facilitateur/trice (2e année de formation)	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
Enseignant-e	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
Pratique choisie	S : Apprentissage par projet	S : Apprentissage coopératif	S1 : Apprentissage coopératif S2 : Enseignement programmé	S : Apprentissage coopératif	S : Apprentissage coopératif
Discipline	Mathématiques	Géographie	Mathématiques	Allemand	Allemand

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.

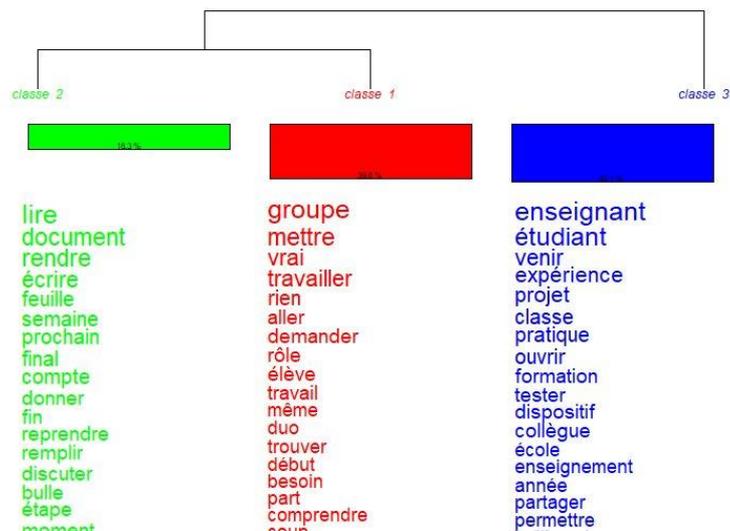
Le volet qualitatif quant à lui se fonde sur une analyse de contenu des verbatims de ces mêmes cinq entretiens de bilan (Bardin, 2005) des quatre critères de Farell (2004), en procédant par une recherche textuelle (présen- ; accept- ; particip- ; réussi- ; réalis-) et un repérage des passages dont le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

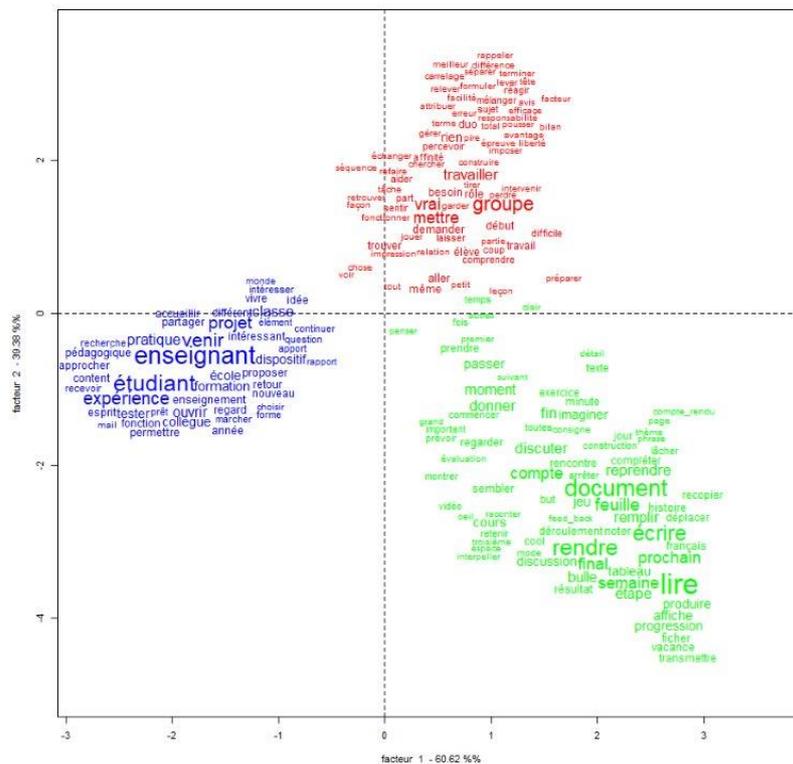


La classe 1 regroupe des formes associées à des activités, notamment cognitives (*lire* ou *remplir un document*, *écrire sur une feuille*), discursives (*discuter*, *rendre compte des étapes* en vue d'une *fin*) ou organisationnelles et temporelles (pour la *semaine prochaine* ou à *reprendre* plus 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 protagonistes¹. 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)

	Paire 1	Paire 2	Paire 3	Paire 4	Paire 5
Motivation à participer au dispositif de facilitation à la différenciation	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
Effets sur les aspects liés à la pratique pédagogique en elle-même	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
Effet sur l'inclusion scolaire et la différenciation pédagogique	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)

¹ 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
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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>

Apprendre à tenir compte des voix des élèves autistes dans la formation initiale pour soutenir l'éducation inclusive

Marie-Eve Boisvert, *Université de Montréal*

Andréa Lavigne, *Université du Québec à Montréal*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1207](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1207)

Résumé

Les déclarations internationales récentes sur les droits des enfants de même que les changements de paradigme pour une éducation inclusive amènent à réfléchir à la considération des points de vue des élèves à l'école. Ainsi, cet article vise à s'interroger sur la place des voix des élèves dans la formation initiale des futures personnes enseignantes. Des exemples tirés de deux recherches ethnographiques réalisées avec des élèves autistes du secondaire et du préscolaire permettent de réfléchir à l'espace discursif donné aux élèves en classe et à la réelle prise en compte de ce qu'ils expriment. L'analyse permet de dégager des pistes pour incorporer les voix des élèves à la formation initiale et en montrer l'importance dans la pratique enseignante. L'hétérogénéité des moyens d'expression des élèves, de même que des points de vue, amène à la prudence relativement aux interventions uniformes. Les pistes dégagées illustrent la nécessité de sortir d'une logique de comparaison à la norme, et de plutôt dresser des portraits positifs des élèves qui montrent leurs capacités. Les pistes émergentes contribuent à mettre en doute les représentations qu'ont les personnes étudiantes des difficultés des élèves.

Mots-clés : autisme, éducation inclusive, in/capacité, formation initiale des enseignant-es, voix des élèves

Abstract

Recent international statements on the rights of children as well as paradigm shifts for inclusive education are leading to reflection on the consideration of students' perspectives at school. This article aims to question the place of student voices in the initial training of future teachers. Examples from two ethnographic research carried out with autistic secondary and preschool pupils allow us to reflect on the discursive space given to students in class and the real consideration of what they express. The analysis makes it possible to identify ways to incorporate students' voices into initial training and show their importance in teaching practice. The heterogeneity of students' means of expression, as well as viewpoints, lead to

caution regarding uniform interventions. The results illustrate the need to go beyond a logic of comparison to the norm, and instead draw positive portraits of students who show their abilities. The results also contribute to question the representations that future teacher in training have of students' difficulties.

Keywords: autism, dis/ability, inclusive education, student voice, teacher education

INTRODUCTION

L'importance d'accorder une place aux points de vue des jeunes sur les sujets qui les concernent est reconnue depuis la ratification de l'article 12 de la Convention pour les droits des enfants des Nations Unies (Committee on the Rights of the Child, 2009). Or, la réflexion sur la prise en compte des voix des jeunes dans les domaines qui les concernent était déjà entamée. En 1992, Hart proposait déjà une échelle de participation pour identifier les situations de pouvoir dans les recherches impliquant les jeunes. Diverses échelles ont suivi pour soutenir l'évaluation de la participation des jeunes dans les projets de recherche (Fielding, 2001, 2004 ; John, 1996 in Fielding, 2012 ; Shier, 2001). Plus récemment en éducation furent identifiées des conditions pour éviter une lecture adulte-centrée du discours des jeunes (Robinson & Taylor, 2007) afin d'assurer que la participation des jeunes résulte en de véritables transformations (Pearce & Wood, 2019). D'ailleurs, Messiou (2019) suggère de parler « des voix » plutôt que « de la voix » des élèves soulignant que ce sont la multiplicité des points de vue et l'importance d'écouter pour soutenir la prise de décision à l'école qui doivent être mises en valeur (Butler, *et al.*, 2017).

En parallèle, plusieurs prônent la mise en place d'une éducation inclusive depuis la ratification de la déclaration de Salamanque (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994). L'éducation inclusive est définie comme un processus de réduction des obstacles à la présence, à la participation et à l'apprentissage de tous/tes les élèves sans en exclure, qui s'inscrit dans un changement de la culture scolaire (Ainscow, 2020). Si les définitions de l'éducation inclusive ne précisent pas explicitement le rôle des enfants (Messiou, 2019), plusieurs auteurs/trices soulignent la nécessité d'entendre les voix des jeunes pour soutenir le projet de l'éducation inclusive (Ainscow, 2020 ; Andriana & Evans, 2020 ; Gonzalez, *et al.*, 2019). En ce sens, en donnant de la place aux points de vue des élèves, des recherches permettent de mieux comprendre comment soutenir l'engagement des élèves (Dunleavy, 2008 in Gordon, 2010), d'identifier les biais dans les pratiques scolaires (Andriana & Evans, 2020) et d'apporter de nouvelles perspectives sur les inégalités vécues dans les écoles (Gonzalez, *et al.*, 2019).

Pour soutenir l'éducation inclusive, il est essentiel de s'assurer que tous/tes les élèves puissent être entendus et que leur voix soit reconnue dans leur milieu en tenant compte du

contexte. D'ailleurs, l'A12 (Committee on the Rights of the Child, 2009) stipule que l'on doit présumer de la capacité de l'enfant à donner son point de vue et il ajoute que l'enfant ne doit pas posséder une compréhension exhaustive du sujet, mais une compréhension suffisante selon son âge et ses capacités. L'article précise également qu'il ne doit pas y avoir de discrimination quant aux choix des jeunes qui prennent la parole. On jette ici les bases de questionnements sur la notion de capacité, sur l'équité entre les jeunes que l'on considère avec ou sans incapacité ainsi que sur les moyens utilisés pour soutenir la parole des jeunes jugé-es comme ayant des incapacités. En effet, les droits des enfants ne sauraient s'actualiser sans une remise en question des conceptions de la capacité et de l'incapacité qui dominent actuellement dans les systèmes scolaires (Goodley, 2018). Rien ne sert de créer des espaces et de soutenir de différentes manières les voix des jeunes, notamment celles des élèves qu'on dit avoir des incapacités, si c'est pour les réduire à ces dernières et perpétuer un système qui les met systématiquement en marge de l'éducation pour tous et toutes (Slee, 2011). Certain-es enfants, ayant entre autres un trouble du développement comme l'autisme, sont en effet davantage tenu-es à l'écart parce que les attentes sont généralement faibles envers elles/eux et que leur capacité à offrir un point de vue valide n'est pas présumée (Jones, 2011). Pour s'assurer que personne ne reste à l'écart, il est nécessaire de remettre en question plusieurs croyances et perceptions qui sont bien ancrées dans notre société (Jones, 2011). Effectivement, au Québec comme ailleurs, l'expérience des élèves qu'on dit avoir des incapacités est encore minée par une médicalisation de la difficulté scolaire (Fortier, *et al.*, 2018 ; Hehir, 2002).

Par ailleurs, lorsque les élèves qui vivent des difficultés scolaires sont consulté-es, les changements restent souvent en surface et visent l'amélioration des résultats scolaires plutôt que des changements de culture ou l'émancipation des jeunes (Andriana & Evans, 2020 ; Gonzalez, *et al.*, 2019). Pour tendre davantage vers l'éducation inclusive et accorder une véritable place aux voix des jeunes, incluant celles des élèves autistes, diverses pistes sont envisagées. L'une de ces pistes passe par la formation initiale des personnes enseignantes (Cook-Sather, 2009 ; Fortier, *et al.*, 2018). En effet, ce droit des élèves d'exprimer leurs points de vue sur des enjeux éducatifs qui les concernent a peu de place actuellement dans la formation initiale, alors que les personnes formatrices et enseignantes s'appuient souvent plutôt sur des savoirs experts et professionnels sur les élèves (Cook-Sather, 2009 ; Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021). Pour soutenir une meilleure compréhension de l'expérience d'élèves ayant différentes difficultés scolaires, des auteurs/trices proposent de partir de témoignages dans l'enseignement en formation initiale (Jones, 2011) ou de faire rencontrer des jeunes en situation de handicap (Forlin, 2010). D'autres soulignent l'importance de travailler sur les représentations qu'ont les futures personnes enseignantes de ces élèves (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021 ; Fortier, *et al.*, 2018). Dans tous les cas, il s'agit de remettre en question le regard que le futur personnel enseignant porte sur l'incapacité comme étant à l'extérieur des relations que l'on crée avec les élèves et de la diversité

humaine (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021), de les amener à donner la parole à leurs élèves et à prendre en compte leurs points de vue dans les différentes décisions prises.

Tout bien considéré, si certaines recherches se sont intéressées aux manières d'amener les enseignant-es en formation initiale à donner la parole à leurs élèves (Cook-Sather, 2009), nous n'en avons trouvé aucune qui permet de dégager des pistes pour amener les futur-es enseignant-es à tenir compte des voix des élèves qui ont un trouble du développement comme l'autisme. Cependant, les voix des élèves qui vivent des difficultés scolaires sont de plus en plus considérées dans les recherches participatives dans le but d'améliorer l'offre éducative aux élèves et tendre vers l'éducation inclusive (Lewis-Dagnell, 2023). Empruntant cette avenue, nous avons analysé des stratégies qui ont été utilisées dans deux recherches pour entrer en interaction avec des élèves autistes et soutenir leur prise de parole afin de dégager des pistes pour la formation initiale.

1. CADRE THÉORIQUE : LA PRISE EN COMPTE DES POINTS DE VUE DE TOUS/TES LES JEUNES

Lundy (2007) s'est intéressée à la prise en compte des points de vue des jeunes, notamment dans les pratiques en éducation, soulignant le manque de consultation des enfants dans ce domaine. Elle souligne que de donner des espaces de parole à des jeunes n'est pas suffisant pour que l'A12 (Committee on the Rights of the Child, 2009) soit respecté, puisque rien n'assure la prise en compte des points de vue exprimés sur les enjeux liés à leur éducation. Lundy (2007) propose ainsi deux droits fondamentaux et quatre dimensions, décrits dans ce qui suit, à prendre en considération pour s'assurer de la prise en compte des voix des élèves dans les décisions qui les concernent.

D'abord, afin d'être en mesure d'exercer son droit d'exprimer son point de vue en éducation, la création d'espaces dans lesquels tous/tes les jeunes peuvent donner leur point de vue est un prérequis (Lundy, 2007). Cela implique que les adultes soient proactifs/tives afin que les jeunes abordent des sujets leur tenant à cœur, au-delà de ceux prédéterminés par les adultes. Leurs points de vue doivent être accueillis de manière positive et sans préjudice, et il faut respecter la possibilité que certain-es n'aient pas envie de donner leurs points de vue sur un sujet, tout en s'assurant d'offrir des occasions à tous/tes les enfants, sans discrimination. Pour Lundy (2007), l'expression des points de vue implique également de soutenir et de faciliter les prises de parole des jeunes. La parole ne vient pas facilement à l'ensemble les jeunes, et elles/ils peuvent avoir besoin de soutien pour former leurs points de vue et pour l'exprimer à travers divers moyens.

Le deuxième droit, de voir les points de vue exprimés pris en compte dans les décisions, pose d'abord la question de l'auditoire qui doit être présent pour que les points de vue soient ensuite pris en compte (Lundy, 2007). Déjà en formation initiale, les futures personnes

enseignantes doivent être formées pour écouter activement et observer les jeunes ne s'exprimant pas toujours verbalement. Il s'agit d'apprendre à s'ajuster pour s'assurer d'écouter les jeunes afin de tenir compte de la multiplicité des voix (Messiou, 2019) dans les choix pédagogiques qu'elles font. Lundy (2007) reconnaît que le nœud des enjeux relativement aux voix des jeunes se retrouve généralement ici : donner du poids aux voix des jeunes demande de vrais changements.

Pour ce faire, il faut remettre en question les normes scolaires sur lesquelles s'appuie la notion de capacité opposée à celle d'incapacité (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021 ; Goodley, 2014 ; Goodley, 2018). À travers les études sur les in/capacités¹, Goodley (2014) propose que la question « qu'est-ce que veut dire être différent? » demande nécessairement de se questionner sur ce qu'est la normalité. Pour tenir compte des voix des élèves, il est essentiel de mettre de côté la notion de norme, pour écouter ce que les élèves ont à dire, sans toujours se demander ce qui leur manque pour atteindre cette norme. Cela implique par exemple de comprendre ce que l'élève veut dire dans son texte et de la/le soutenir dans la clarification de ses idées plutôt que de dire qu'elle/il a des difficultés en écriture parce qu'elle/il écrit des textes plus courts que ceux des autres élèves.

Cet article vise à répondre aux trois objectifs suivants : (1) identifier des stratégies pour soutenir l'expression de jeunes autistes en contexte scolaire ; (2) identifier des stratégies pour que les points de vue exprimés soient pris en compte par les futures personnes enseignantes dans leur formation initiale ; (3) identifier, dans ces stratégies, les manières de présumer de la capacité des élèves. Ces trois objectifs seront documentés par l'analyse des méthodologies de recherche utilisées dans deux projets prenant en compte le point de vue d'élèves autistes.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Contexte des deux recherches

La première recherche porte d'une part sur le rapport à l'écriture de deux jeunes autistes afin de comprendre le sens que prend l'écriture pour ces jeunes (Boisvert-Hamelin & Odier-Guedj, 2021). D'autre part, elle porte sur les facteurs personnels et les facteurs environnementaux qui, selon les jeunes, entrent en interaction avec les activités d'écriture scolaires et extrascolaires pour soutenir ou nuire à l'activité des jeunes (Boisvert & Lavigne, 2023). Les jeunes, Camille et Mathieu, ont 14 ans et sont en 2e secondaire en classe ordinaire dans la grande région de Montréal, Québec, Canada.

La deuxième recherche porte sur l'ajustement entre une enseignante et son élève minimalement verbale au préscolaire lorsqu'elles interagissent ensemble dans les activités en dyade (Lavigne, *et al.*, 2022). Ainsi, l'enseignante de classe maternelle spécialisée et l'élève

¹ Traduction de *Dis/ability Studies*

autiste âgée de 6 ans (Laura) combinent leurs ressources multimodales (mots, gestes, prosodie) pour se comprendre mutuellement et co-construire ensemble du sens dans l'activité en cours. Les données ont été recueillies à Montréal, Québec, en classe maternelle spécialisée.

Pour ces deux recherches, une approche de recherche ethnographique a été utilisée puisqu'elle permet de s'intéresser à ce que les personnes font et au sens qu'elles donnent à leur action (Wolcott, 2008) comme co-construction entre les chercheurs/euses et les participant-es (Streeck & Mehus, 2004). Comme Spradley (1979/2016, p. 3) le souligne « *Rather than studying people, ethnography means learning from people* ». L'ethnographie postule que certaines significations ne viennent pas directement en tête pour les participant-es. À travers des observations participantes répétées et filmées en classe (12 heures 45 minutes d'observations par jeune pour la première et 75 heures pour la seconde) et des entretiens ethnographiques s'échelonnant sur six mois (première recherche) et quatre mois (deuxième recherche), les chercheuses ont pu soutenir le discours des participant-es, faire des inférences informées quant aux significations que prennent les actions (Spradley, 1979/2016) et mieux comprendre le langage utilisé dans l'interaction pour le contextualiser (Auer, 1992 ; Gumperz, 1982). Ces entretiens se sont déroulés avec les jeunes elles/eux-mêmes (quatre par personne) en utilisant leurs écrits scolaires et extrascolaires (première recherche) et avec l'enseignante (six entretiens) en utilisant les vidéos captés en classe des interactions enseignante-élève ou en groupe (deuxième recherche). Dans ces deux recherches, le choix a été fait en amont de présumer des capacités des participant-es et d'interpréter le discours sans passer par la lunette de l'incapacité.

2.2. Analyse des extraits retenus

À l'instar de Lewis-Dagnell et ses collègues (2023), nous avons fait ressortir comment certains extraits du corpus et méthodes de collecte des données des deux recherches doctorales permettent de répondre aux deux droits des enfants énoncés par Lundy (2007) : le droit de s'exprimer son point de vue et le droit que ce point de vue soit pris en compte à l'école. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse par questionnement analytique (Paillé & Mucchielli, 2021). En ressortant d'abord les extraits des recherches où les voix de l'élève sont considérées, nous avons précisé notre questionnement en documentant comment s'actualise le cadre de Lundy (2007) dans ces deux recherches, puis comment des pistes de stratégies pour la formation initiale en enseignement peuvent être dégagées.

3. RÉSULTATS PRINCIPAUX RELATIFS À L'ÉCOUTE ET À LA PRISE EN COMPTE DES VOIX DES JEUNES

Dans ce qui suit, nous présenterons ce que nous retenons des différentes stratégies des deux recherches qui ont permis de soutenir le droit des jeunes à donner leurs points et des moyens pour tenir compte des points de vue exprimés

3. 1. Droit d'exprimer son point de vue

Dans la première recherche, la création d'espaces, physiques et temporels, mais surtout discursifs, permet de créer des liens entre la chercheuse et la/le jeune afin que les deux se sentent à l'aise de discuter et puissent se comprendre mutuellement. La création de cet espace discursif est pensée à travers le choix d'aborder l'utilisation de l'écriture et le sens que prennent les activités d'écriture plutôt que les difficultés en écriture, présumant des capacités des jeunes en lien avec l'écriture plutôt que de leurs incapacités.

Les observations participantes ont permis d'être témoin des situations d'écriture qui ont fait l'objet de discussion par la suite. Il a également été possible de collecter, auprès des enseignant-es des deux élèves, des textes écrits à l'école pour en discuter. Durant les entretiens, c'est en s'appuyant sur des textes précis que les deux participant-es réussissent à expliquer leur utilisation de l'écriture ainsi que les processus qu'elles/ils mobilisent et les facteurs contextuels qui influencent l'écriture. Les deux jeunes sont en mesure de s'exprimer verbalement, mais avaient parfois de la difficulté à évoquer des activités précises ou à donner des informations précises lorsque la discussion portait sur l'écriture en général. Les textes et les rappels par la chercheuse des activités vécues ensemble soutiennent ainsi leur prise de parole.

En entretien, Camille montre par exemple des messages textes qu'elle écrit aux membres de sa famille ou à son meilleur ami. Elle montre également différentes interactions extrascolaires sur Wattpad avec des auteurs/trices amateurs/trices. Ces interactions lui servent de point de départ pour expliquer par exemple les raisons d'utilisation de l'écriture :

Camille : Parfois j'l'écris parfois j'l'écris pas. Un auteur c'est comme je veux la suite ou c'est bon

[...]

Chercheuse : Ok, est-ce que tu leur poses des questions des fois?

Camille : ((Elle hoche la tête)) une fois j'ai demandé une question. C'était pour préciser ((petit rire)) quelle chose. C'était pas dans l'tex-. [...]. J'comprenais pas (1 sec.).

Comment : il s'est transformé en loup-garou ce personnage? Donc j'ai écrit (1 sec.) elle m'a répondu. :

Pour sa part, Mathieu parle des articles qu'il a écrits dans le journal de l'école. Il montre aussi un récit policier fait en classe et revient sur son processus en expliquant la différence entre ce qu'il voulait écrire et ce qu'il a écrit :

Mathieu : Oui oui oui oui ((regarde le document)) c'était ((pointe du doigt)) ce paragraphe-là ((tourne la page [3 sec.])) ((pointe du doigt)) ici j'aurais aimé faire- rajouter certaines choses [1 sec.] mais j'ai comme bogué pis j'ai oublié de l'écrire pis j'm'en suis souvenu comme après avoir remis. Donc ((sourire))

Chercheuse : qu'est-ce que t'aurais aimé écrire de plus ?

Mathieu : euh parce que oui ((tourne la page [1 sec.])) en gros ce paragraphe-là ce qu'ils viennent de voir qu'il y a comme un cadavre qui est [1 sec.] ((rire)) [Mathieu explique son idée dans ses mots]

Chercheuse : Est-ce que c'est que t'oublies l'idée ou c'est que tu ne sais pas comment l'écrire ?

Mathieu : que j'sais pas comment l'écrire ((hoche de la tête)).

Dans la seconde recherche, la classe et ses alentours tiennent lieu d'espaces discursifs, alors que tout ce qui s'y trouve soutient la compréhension mutuelle entre l'élève et l'enseignante, puis avec la chercheuse. Les observations directes et filmées effectuées ont permis de constater que l'espace n'y est pas figé, c'est là tout son intérêt. En effet, l'enseignante comme l'élève circulent dans cet espace, dans les différentes aires de la classe (coin bricolage, coin de rassemblement pour l'accueil et les transitions entre les activités, table de travail de groupe, coin jeux), se rapprochent de matériels, les manipulent librement. L'élève peut donc prendre des initiatives et aborder quelque chose en s'aidant de l'espace autour d'elle. Par exemple, lors d'une activité de peinture, l'enseignante demande à Laura ce qu'elle veut maintenant faire, puisque cette dernière a terminé sa tâche principale. Laura se lève, se dirige et regarde vers la table de matériel où il y a des pinceaux propres. L'enseignante comprend alors et rapproche le pot de pinceaux de l'élève en la questionnant. Laura verbalise « petit », ce que l'enseignante reformule : « tu veux un petit pinceau ? », avant de lui remettre. Cependant, Laura regarde ce nouveau pinceau, le dépose sur la table, puis précise en pointant un autre pinceau qu'elle souhaite davantage. Tout compte fait, l'appropriation de cet espace où il est possible de montrer, de mimer, de bouger, d'agir, de faire ensemble permet, autant pour l'élève que pour l'enseignante, de construire au fil de leur interaction leur espace discursif constamment en mouvance.

De plus, la prise de parole de l'élève est soutenue par de multiples moyens technologiques utilisés dans tout type de classe au Québec (ex. utilisation du tableau numérique interactif pour dessiner ou pointer des images) ou ne faisant pas appel à la technologie : des productions faites par l'élève elle-même ou faites collectivement en classe, du matériel manipulable connu de l'élève (jouets, jeux, matériels de bricolage, aliments), des tableaux effaçables ou des papiers pour dessiner, des pictogrammes spécialisés, des livres d'images. C'est la prise en compte de la combinaison de ce que l'élève dit avec ses ressources langagières, de ce qu'elle fait comme action et de la considération du contexte dans lequel elle se trouve (ce qui s'est passé avant, type d'activité, connaissances évoquées) qui lui permet de partager ses idées. L'enseignante pour sa part utilise aussi spontanément ou de manière planifiée le matériel environnant, combine des gestes naturels et reformule en mots les idées de l'élève pour vérifier son interprétation de ce que signifie l'élève. Par exemple, en entretien, l'enseignante explique comment elle comprend les idées de son élève en observant finement ses actions, même si ses actions ne semblent pas avoir un lien direct avec l'activité en cours. Elle raconte un moment de transition vécu où elle souhaitait amener l'élève à l'aider à accrocher aux fenêtres du matériel fabriqué par les élèves. L'enseignante a constaté que

l'élève s'était plutôt dirigée vers le coin jeux et qu'elle manipulait les poupées bébés. L'enseignante explique avoir incorporé l'idée des bébés de l'élève à l'activité en cours :

Bien je pense que je me rendais compte qu'elle n'était pas tant intéressée à regarder, à rester avec moi le temps qu'on accroche ça, fait que je l'ai ramenée un peu à son intérêt des bébés, bien de toute façon ils sont là, puis regarde, ils vont regarder eux autres aussi quand on accroche.

Entrer dans l'imaginaire de l'élève est donc pour elle une manière de donner crédit à ce que fait l'élève dans cet espace où le discours se co-construit. À propos des déplacements de l'élève dans la classe, elle explique à quel point il est important de laisser de la flexibilité et du temps à l'élève pour prendre des initiatives :

Dans l'interaction avec Laura, j'ai quand même appris que c'est rare qu'elle fait quelque chose pour rien. Des fois elle va se lever, elle va quitter l'activité, puis on va lui laisser le temps ou on va juste penser, puis ok elle s'en va chercher ses coupe-son, elle s'en va chercher un mouchoir. [...] J'ai appris à plus prendre le temps de regarder, laisser aller, prendre le temps d'attendre [...].

C'est de cette manière que l'élève peut aller chercher un élément qui a du sens pour elle à ce moment dans l'activité en cours. À travers l'observation, l'enseignante présume de la capacité de l'élève, même lorsque cette dernière ne fait pas ce qui est demandé immédiatement.

Dans le premier projet de recherche, les jeunes parlent très concrètement de ce qui les aide et de ce qui ne les aide pas. À titre d'exemple, à propos d'un récit policier qu'elle a à écrire, Camille explique :

[L'enseignante de français] a presque rien expliqué. Je crois qu'elle a pensé, bon, on a lu beaucoup de textes policiers disons. Ok c'est correct. Mon cerveau il a fait que dans le texte policier il faut trouver les indices et c'est difficile. Demande-moi pas d'en écrire une [...] je suis habituée qu'on me décrive tout comment faire pis tout ça. Mon cerveau a fait hein attendez à l'aide.

Ainsi, Camille est capable non seulement d'envisager la démarche de l'enseignante, mais également d'exprimer son point de vue sur ce qui aurait pu l'aider à la chercheuse.

Dans la seconde recherche, l'enseignante met en place plusieurs outils pour faciliter la compréhension et l'expression de l'élève et propose une structure récurrente à l'élève qui lui permet de se repérer dans les activités du jour. Elle prend aussi des décisions, apporte des changements à ce qui était prévu au fil de l'interaction avec son élève. Par exemple, dans l'activité d'accueil du matin, Laura reçoit la responsabilité de dire les présences, c'est-à-dire de classer les photos des élèves sur le tableau numérique pour annoncer à toutes et tous qui est absent-e et qui est présent-e. Or, une fois les photos classées par Laura, celle-ci insiste pour rester à l'avant au tableau et pointe le crayon, potentiellement pour écrire quelque chose. En entretien, l'enseignante explique :

Mais tu sais là, le fait qu'elle insiste, qu'elle revient, je me dis il y a quelque chose. [...] Il y a vraiment quelque chose d'autre, puis je me dis bien regarde, on va regarder, on ne perd rien à regarder ce qu'elle va faire. Ça va peut-être nous donner un indice [...].

Cette attente pour regarder ce que fait l'élève permet à l'enseignante de finalement réaliser que l'élève dénombre les photos à voix très basse. L'adulte peut ainsi donner du poids à cette nouvelle initiative de l'enfant et l'accompagner pour que ce soit profitable pour toute la classe. L'enseignante se donne donc un devoir de constamment développer ses capacités d'observation de tout ce que l'élève dit (mots et sons), de ce qu'elle fait et combine ces informations avec le contexte de l'activité en cours et avec ses connaissances à propos de son élève et des interactions passées qu'elles ont eues ensemble. Elle cherche à interpréter et à valider ses hypothèses pour pouvoir s'ajuster sur le moment à ce que lui exprime l'enfant à travers son expérience et ainsi donner du poids à ses idées.

4. DISCUSSION

4.1. Donner la possibilité aux élèves de s'exprimer en présument de leur capacité à le faire

Pour commencer, ces deux recherches soulignent la complexité des deux dimensions du droit de s'exprimer. Pour créer un espace discursif essentiel, elles soulignent l'intérêt de soutenir les futures personnes enseignantes pour qu'elles soient en mesure de se questionner, d'écouter et d'observer avec ouverture les élèves et leurs forces, sans a priori à propos de ce que les jeunes sont capables ou incapables d'exprimer. Concrètement, partir des activités des élèves plutôt que de leurs difficultés semble porteur. En effet, c'est à travers de multiples discussions sur ces activités après coup, par exemple pour connaître les raisons qui poussent les jeunes à utiliser l'écriture ou en observant l'élève durant l'activité, qu'il est possible d'identifier ses forces (facilité à trouver des idées pour écrire ou dans le jeu symbolique par exemple) et ses difficultés (difficulté à exprimer les idées en mots écrits par exemple), ainsi que le sens que prennent les activités pour les jeunes.

Cette manière d'aborder les élèves d'après ce que ces derniers/ères effectuent et expriment dans ou à propos des activités est un moyen de comprendre l'hétérogénéité des élèves afin d'en tenir compte et ainsi de respecter leur diversité, comme le stipule le référentiel québécois de compétences professionnelles des personnes enseignantes (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). Néanmoins lorsque l'adulte et la/le jeune ne sont pas d'emblée familiers/ères l'un-e avec l'autre et qu'il est plus difficile pour la/le jeune d'utiliser le langage oral, cet espace discursif sécurisant doit d'abord se construire entre elles/eux (Lewis-Dagnell, *et al.*, 2023), ce qui apparaît primordial pour les futures personnes enseignantes désireuses de donner une place à tous/tes leurs élèves. Qui plus est, plusieurs recherches soulignent l'importance de créer un dialogue (Messiou, 2019), de comprendre comment les élèves parlent de leur réalité (Andriana & Evans, 2020) ou de revoir les rôles

pour permettre la collaboration (Messiou, 2019). Pour ce faire, Cook-Sather (2009) explique également qu'il faut donner différents moyens aux élèves d'exprimer ce qui ne fonctionne pas et ce qui pourrait fonctionner en laissant place à l'imagination, mais également à l'erreur. Les jeunes n'ont pas toutes les réponses. Elles/ils peuvent également se tromper et proposer des réajustements. Faute de prendre en considération cette dimension, les changements risquent d'être en surface (Andriana & Evans, 2020), alors que les prises de parole des jeunes doivent permettre de réelles remises en question de la culture scolaire et non seulement des changements en surface.

D'autre part, pour créer cet espace discursif, il faut reconnaître que certain-es jeunes ont besoin de soutien pour s'exprimer et que l'expression peut prendre différentes formes. C'est notamment le cas pour des élèves autistes qui s'expriment de manière moins conventionnelle. Sur ce point, deux principales stratégies ressortent des deux recherches : utiliser les documents qui servent de support à l'activité ou qui en témoignent pour soutenir le discours de l'élève (montrer un texte par exemple lorsqu'on veut questionner l'élève) ; soutenir le discours par plusieurs moyens, technologiques ou non (par exemple rapprocher le matériel, pointer un objet). Pour les personnes étudiantes à la formation initiale, il s'agit de comprendre que l'expression des idées passe par l'addition de multiples indices multimodaux potentiellement sur plusieurs tours de parole, d'où l'intérêt de bien connaître les élèves et leurs moyens d'expression.

Ces propos font écho chez d'autres auteurs/trices qui s'intéressent aux voix des élèves en situation d'insécurité langagière et qui montrent la co-construction nécessaire entre l'adulte et la/le jeune dans l'interaction (Dindar, *et al.*, 2016 ; Heller & Kern, 2021). En outre, nos résultats rappellent que la future personne enseignante et le jeune doivent apprendre à exploiter la multimodalité dans la communication de messages en combinant des moyens, sans tomber dans le piège de choisir à l'avance les supports qui aideront l'élève, puisque ce qui est aidant pour s'exprimer et comprendre est unique à chacun-e et que la/le jeune gagne et apprend à combiner différentes ressources (Jullien & Marty, 2020 ; Stafford, 2017). De plus, bien que la voix de l'élève reste centrale, une triangulation des sources avec une personne intervenante proche de l'élève (parent, enseignant-e) peut aussi aider à comprendre l'élève lorsque ce/cette dernier/ère ne s'exprime pas verbalement (Lewis-Dagnell, *et al.*, 2023), comme c'est le cas dans la seconde recherche présentée par des entretiens avec l'enseignante. Les futures personnes enseignantes peuvent donc dès lors apprendre à aller confirmer ce qu'elles comprennent avec l'élève et son entourage dans une vision collaborative.

4.2. Le droit que les points de vue exprimés soient pris en compte dans la prise de décisions

D'autres stratégies ressortent des études présentées, cette fois relativement à la prise en compte des voix des élèves. Bien que plusieurs auteurs/trices soulignent l'importance d'en

tenir compte en formation initiale pour soutenir un changement de la culture scolaire (Cook-Sather, 2009 ; Fortier, *et al.*, 2018), ils ne figurent pas dans la compétence 7 Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020).

Or, trois pistes sont envisageables en formation initiale pour incorporer ces voix. D'abord, il s'agit de s'appuyer sur les voix des élèves pour orienter les principales décisions pédagogiques (créations d'activités, outils pour aider les élèves, choix des stratégies d'enseignement). Ainsi dans la première recherche, Camille montre qu'elle comprend la démarche de l'enseignante, mais qu'elle aurait souhaité d'autres outils pour mieux la guider. Dans la seconde recherche, l'enseignante apprend à connaître son élève en profondeur et s'intéresse à ses goûts/préférences entre autres. Ensuite, il s'agit de s'appuyer sur les voix des élèves pour réaliser des changements faits dans l'action, dans la pratique enseignante quotidienne (pour soutenir la compréhension, pour incorporer spontanément l'idée de l'élève, pour rendre l'activité plus engageante et amusante par exemple). C'est par exemple ce que fait l'enseignante de la seconde recherche en cherchant à interpréter et à valider ses hypothèses pour pouvoir s'ajuster sur le moment à ce que lui exprime l'enfant. Enfin, il s'agit d'identifier des moyens pour tenir compte des voix des élèves et pour comprendre le caractère unique de chaque point de vue, duquel peuvent émaner différentes suggestions pédagogiques permettant d'offrir plus de flexibilité. Cette singularité de chaque élève dans ce qui l'aide ou ne l'aide pas en classe, dans ses manières de s'exprimer rappelle que les discussions avec les jeunes et les activités vécues en classe en interaction avec eux et elles mettent également en lumière leurs différences, invitant à la prudence dans l'application d'interventions uniformes pour l'ensemble des élèves (Butler, *et al.*, 2017 ; Messiou, 2019).

Qui plus est, tenir directement compte des points de vue des élèves, et ce, de manière continue et non à titre de consultation une fois l'an, permettrait « [d'] amener les élèves à développer leur sentiment d'appartenance en les impliquant dans la vie de la classe et de l'école », comme le sous-tend la compétence professionnelle 8 *Soutenir le plaisir d'apprendre* (MEQ, 2020). La formation initiale pourrait donc constituer un moment où les futures personnes enseignantes peuvent entendre directement les élèves par des rencontres/conférences ou par des vidéos et travailler à partir de mises en situation qui mettent en scène la parole de l'élève pour ensuite faire des propositions. Ainsi, elles pourraient dès le départ réfléchir aux manières de considérer les points de vue des élèves.

Plus largement, la flexibilité revendiquée découlant de l'écoute des points de vue et besoins multiples ramène à la nécessité d'un changement profond de paradigme dans l'enseignement (Forlin, 2010) nécessaire pour une véritable éducation inclusive. Les jeunes demandent une redéfinition des rôles traditionnels de chacun-e et souhaitent questionner ce qu'est une école inclusive et équitable (Gonzalez, *et al.*, 2019). De ce fait, la considération des voix des élèves permet de réfléchir à l'enseignement-apprentissage en sortant du cadre

normatif de l'analyse des capacités et des incapacités (Goodley, 2018). Dès la formation initiale, l'incorporation des voix des élèves et la critique de l'historique de l'éducation très centrée sur la difficulté de l'élève vue comme médicale et individuelle permettent de bousculer les représentations des personnes étudiantes (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021).

4.3. Le droit que les points de vue exprimés soient pris en compte dans la prise de décisions

En terminant, cet article comporte certaines limites. En premier lieu, les résultats présentés ont été sélectionnés particulièrement pour illustrer la prise en compte des voix des élèves. D'autres extraits révélant les idées des élèves auraient pu être identifiés dans d'autres séquences. En second lieu, il est impossible de généraliser les résultats présentés à l'ensemble des interactions des participantes et participants ni à l'ensemble des élèves en interaction avec leurs enseignant-es.

CONCLUSION

En conclusion, la rencontre des élèves dans les deux recherches présentées met en lumière ce que les jeunes disent et font dans toute la complexité de leur contexte respectif. L'hétérogénéité des moyens d'expression des élèves et de leurs points de vue appellent à la prudence quant à la mise en place d'interventions uniformes. Les pistes dégagées illustrent la nécessité de sortir d'une logique de comparaison à la norme, et de plutôt dresser des portraits positifs des élèves qui montrent leurs capacités. Ces deux recherches sortent ainsi du cadre in/capacité, un changement de paradigme qui permet d'apporter de nouvelles idées pour l'éducation inclusive (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021 ; Whitburn & Goodley, 2022), en l'occurrence ici pour la formation initiale du personnel enseignant. Les stratégies dégagées à partir des deux recherches dans cet article contribuent à la formation initiale des enseignant-es, particulièrement au développement de leurs compétences professionnelles liées à la considération de l'hétérogénéité des élèves et au soutien du plaisir d'apprendre. En effet, la formation initiale constitue un moment privilégié pour développer l'écoute des élèves, puisque les futures personnes enseignantes ne sont pas confrontées à l'immédiateté d'agir, elles peuvent tenir compte des différents discours pour développer leur propre posture de professionnel-les. En outre, la formation initiale est un lieu de discussion privilégié pour déconstruire les représentations que les personnes étudiantes ont des difficultés et du handicap (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021), les difficultés et les moyens de les surmonter devant être conçus comme étant dans les relations que l'on crée avec les élèves (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021).

Dans cette optique, la formation initiale est aussi un lieu de rencontre pour de premiers contacts avec des élèves (Cook-Sather, 2009) et leur famille, que ce soit en personnes ou par l'entremise de vidéos, de témoignages, de mises en situation, afin de parler de leur réalité

sociale (Forlin, 2010 ; Jones, 2011), comme nous le proposons dans cet article. En ce sens, un changement de paradigme vers l'éducation inclusive et la considération des voix des élèves pourront se faire à travers le partage et la collaboration dans la communauté. Chez les futures personnes enseignantes, écouter les voix des élèves pour soutenir une approche réflexive (Spyrou, 2011) et une vision partenariale de la relation enseignant-e/élève (Groundwater-Smith & Mockler, 2016) est une avenue prometteuse. Cela permettrait de surmonter la difficulté à revoir les relations de pouvoir entre les personnes enseignantes et les élèves (Andriana & Evans, 2020). Comme le soulignent Sagggers et ses collègues (2019), miser sur les voix collectives croisées de différents membres de la communauté (parents, intervenant-es scolaires et administration scolaire) dont l'élève elle/lui-même est la clé pour reconnaître l'élève parmi son groupe hétérogène et mieux assurer sa réussite éducative.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Andriana, E., & Evans, D. (2020). Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Research*, 103, 101644. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101644>
- Auer, P. (1992). Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. In P. Auer, & A. Di Luzio (Eds.), *The Contextualization of language* (pp. 1-37). Amsterdam: J. Benjamins.
- Boisvert, M.-È., & Lavigne, A. (2023). Les forces, les difficultés et les obstacles en écriture : la parole à deux adolescents autistes. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 84-109. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1311>
- Boisvert-Hamelin, M.-È., & Odier-Guedj, D. (2021). The meaning of writing for teenagers with autism spectrum disorder: Exploring their motives for writing in and out of school. *Inclusion*, 9(1), 17-30. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-9.1.17>
- Butler, J. K., Kane, R. G., & Morshead, C. E. (2017). "It's my safe space": Student voice, teacher education, and the relational space of an urban high school. *Urban Education*, 52(7), 889-916. <https://doi.org/10.1177/0042085915574530>
- Committee on the Rights of the Child. (2009). *General comment no. 12: The right of the child to be heard*. CRC/C/GC/12. Geneva: United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/671444>
- Cook-Sather, A. (2009). "I am not afraid to listen": Prospective teachers learning from students. *Theory into practice*, 48(3), 176-183. <https://doi.org/10.1080/00405840902997261>
- Del Rocío Garzón Díaz, K., & Goodley, D. (2021). Teaching disability: Strategies for the reconstitution of disability knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 25(14), 1577-1596. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1640292>

- Dindar, K., Korciakangas, T., Laitila, A., & Kärnä, E. (2016). Building mutual understanding: How children with autism spectrum disorder manage interactional trouble. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 7(1), 49-77.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change*, 2(2), 123-141. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1017949213447.pdf>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2012). Interrogating student voice: Preoccupations, purposes and possibilities. In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter (Eds.), *Educational theories, cultures and learning* (pp. 101-116). London: Routledge.
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 173-188). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846780>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gonzalez, T., Bertrand, M., & Salinas, S. (2019). Pursuing inclusive schools: The case of youth researchers of color expanding a new vision. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 19(1), 4-22. <https://doi.org/10.56829/2158-396X.19.1.4>
- Goodley, D. (2018). The dis/ability complex. DiGeSt. *Journal of Diversity and Gender Studies*, 5(1), 5-22. <http://eprints.whiterose.ac.uk/129050/>
- Gordon, M. (2010). Student voice key to unlocking inclusive educational practices. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(2), 1-11. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30480>
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2016). From data source to co-researchers ? Tracing the shift from 'student voice' to student-teacher partnerships. *Educational Action Research*, 24(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1053507>
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies: Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti.
- Hehir, T. (2002). Eliminating ableism in education. *Harvard educational review*, 72(1), 1-33. <https://doi.org/10.17763/haer.72.1.03866528702g2105>
- Heller, V., & Kern, F. (2021). The co-construction of competence: Trusting autistic children's abilities in interactions with peers and teachers. *Linguistics and Education*, 65, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100975>

- Jones, M. M. (2011). Awakening teachers strategies for deconstructing disability and constructing ability. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5(4), 218-229.
- Jullien, S., & Marty, S. (2020). Le choix des moyens de communication alternative et améliorée (CAA) : le cas des communicateurs émergents. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 73, 27-48. <https://doi.org/10.26034/tranel.2020.2997>
- Lavigne, A., Odier-Guedj, D., & Chatenoud, C. (2022). Le soutien au développement du langage oral de l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : quelles stratégies dans l'interaction enseignante-élève ? *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1088545ar>
- Lewis-Dagnell, S., Parsons, S., & Kovshoff, H. (2023). Creative methods developed to facilitate the voices of children and young people with complex needs about their education: A systematic review and conceptual analysis of voice. *Educational Research Review*, 39, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100529>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pearce, T. C., & Wood, B. E. (2019). Education for transformation: An evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving schools*, 10(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Saggers, B., Tones, M., Dunne, J., Trembath, D., Bruck, S., Webster, A., Klug, D., & Wang, S. (2019). Promoting a collective voice from parents, educators and allied health professionals on the educational needs of students on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3845-3865. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04097-8>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. New York: Taylor & Francis.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Stafford, L. (2017). "What about my voice": Emancipating the voices of children with disabilities through participant-centred methods. *Children's Geographies*, 15(5), 600-613. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1295134>
- Streeck, J., & Mehus, S. (2004). Microethnograph: The study of practices. In K. L. Fitch, & R. E. Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (pp. 381-404). New York: Taylor & Francis.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Whitburn, B., & Goodley, D. (2022). Storying disability's potential. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 415-428. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1668487>
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: A way of seeing* (2e éd.). Lanham: Altamira.

Élèves d'hier, étudiant-es d'aujourd'hui, et enseignant-es de demain. Quels rapports les étudiant-es en formation en enseignement primaire entretiennent-elles/ils avec les enjeux de diversité culturelle ?

Myriam Radhouane, *Université de Genève*

Abdeljalil Akkari, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1215](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1215)

Résumé

Dans un monde toujours plus globalisé, la diversité culturelle des écoles est en constante évolution. Face à ce constat, il est essentiel de préparer les futur-es enseignant-es à tenir compte de cette donnée dans leurs pratiques. Notre article présente une recherche dans laquelle nous avons cherché à identifier les expériences de futur-es enseignant-es en matière de prise en compte de la diversité culturelle. À l'aide d'un questionnaire, nous leur avons demandé de faire appel à leurs souvenirs d'élèves et cela afin d'identifier les manières dont la diversité culturelle a été prise en compte ou valorisée durant leur scolarité. Notre étude a également investigué plus spécifiquement les souvenirs d'étudiant-es issu-es de la diversité culturelle puisque la recherche internationale a démontré que leur parcours scolaire, pouvait – dans certains cas – se traduire en ressource pédagogique. Notre étude repose sur deux postulats principaux : (1) connaître les expériences de prise en compte de l'altérité vécues par les futur-es enseignant-es permettrait d'adapter les formations à leurs préconceptions ; (2) les biographies culturelles des futur-es enseignant-es issu-es de la diversité culturelle peuvent être des ressources lorsqu'elles sont exploitées en formation.

Mots-clés : biographie culturelle, diversité culturelle, enseignant-es issu-es de la diversité culturelle, expérience formatrice, formation des enseignant-es

Abstract

In an increasingly globalized world, the cultural diversity of schools is constantly evolving. In view of this, it is essential to prepare future teachers to take this into account in their teaching practices. Our article presents a study in which we sought to identify the experiences of future teachers in taking cultural diversity into account. Through a survey, we asked them to recall their memories as pupils, in order to identify the ways in which cultural diversity was considered during their schooling. Our study also looked more specifically at the memories of

pre-service teachers from culturally diverse backgrounds, as international research has shown that their educational backgrounds can - in some cases - translate into pedagogical resources. Our study is based on two main postulates: (1) knowing future teachers' experiences of taking otherness into account would enable us to adapt training courses to their preconceptions; (2) the cultural biographies of future teachers can be resources when exploited in training.

Keywords: cultural biography, cultural diversity, teacher education, teachers from culturally diverse backgrounds, teaching experience

INTRODUCTION

Dans un monde toujours plus globalisé, la diversité des écoles est en constante évolution. Elles accueillent, entre autres, des élèves issu-es de la migration forcée, de la migration économique, ou encore des élèves dont les parents ou grands-parents ont migré des décennies avant leur naissance. Ainsi, nombre d'entre elles/eux aujourd'hui ont une « biographie culturelle » marquée par la migration, c'est-à-dire que différentes origines, cultures, valeurs et langues s'entremêlent dans leur histoire, et peut-être alors dans la manière dont elles/ils définissent leur identité. Au fil de ce texte, nous utiliserons ce concept de biographie culturelle pour faire écho à ces histoires personnelles marquées par la migration. En parallèle de ces évolutions, contraint-es par le temps ou la surcharge curriculaire, des enseignant-es décrivent la peine qu'elles/ils éprouvent à inclure des enjeux liés à la prise en compte de la diversité culturelle dans leur quotidien professionnel. On retrouve ainsi dans les classes des pratiques inspirées par l'éveil aux langues, nécessaires, mais prenant parfois une forme stéréotypée, réduite à des « salutations ou joyeux anniversaires » multilingues (Radhouane, 2019).

Au regard de ces données, la formation est l'espace pour apprendre à mobiliser la diversité culturelle à différents niveaux de l'action enseignante (planification, choix des contenus, des modalités d'évaluation...). La formation des enseignant-es en Suisse romande a tenté, depuis de nombreuses années, d'inclure ces thématiques dans ses objectifs. Il est de son ressort de préparer les enseignant-es à des classes hétérogènes, miroirs d'une société plurielle. Pour adapter au mieux cette formation, il nous semble intéressant de connaître le point de départ des futur-es enseignant-es, autrement dit la manière dont elles/ils ont vécu, en tant qu'élève, la prise en compte de la diversité culturelle. Empreintes de biais ou sources d'innovations, ces expériences vécues, une fois secondarisées (Maulini, *et al.*, 2014), pourraient alors devenir des apports intéressants en formation.

Parmi les différentes ressources pouvant servir aux enseignant-es à relever ce défi, leur biographie culturelle en est une particulièrement intéressante. En Amérique du Nord, puis de

manière moins extensive en Europe et en Suisse, de nombreuses recherches, présentées ci-après, ont mis en évidence la possibilité, pour les enseignant-es issu-es de la diversité culturelle, de mobiliser leur parcours, leurs expériences pour en faire des ressources pédagogiques. Les aidant à tisser du lien avec des familles, à comprendre des injustices ou encore à s'inscrire comme un *role-model* (Hopson, 2014) auprès des élèves, leurs histoires participent à faire d'elles/eux des professionnels/elles sensibles aux questions migratoires et à leurs effets. À la façon d'une « formation buissonnière » (Maulini, *et al.*, 2021), les expériences personnelles peuvent participer à la compréhension de ces enjeux par les enseignant-es.

Ainsi, la recherche présentée dans cet article repose sur deux postulats principaux : (1) connaître les expériences de prise en compte de l'altérité vécues par les futur-es enseignant-es lorsqu'ils étaient élèves peut permettre d'adapter les formations à leurs préconceptions. (2) mobiliser les biographies culturelles des futur-es enseignant-es issu-es de la diversité culturelle en formation peut permettre de leur donner un statut de ressources pédagogiques. Derrière ces deux postulats réside l'idée qu'une meilleure connaissance de nos étudiant-es est un tremplin vers l'amélioration des formations qui leur sont dispensées. Cette perspective est étayée dans la suite de l'article par une revue de la littérature ainsi qu'un cadre théorique afférent.

Ce texte retrace donc une recherche auprès de futur-es enseignant-es genevois-es¹. Notre objectif était double. Premièrement, nous cherchions à connaître et recenser les expériences qu'elles/ils ont eues, en tant qu'élève, de la prise en compte de la diversité culturelle. Deuxièmement, nous avons cherché à identifier les expériences spécifiques des futur-es enseignant-es issu-es de la diversité culturelle (ci-après IDC) ; en effet, ce sont elles et eux que la littérature a identifié comme étant, en raison de leurs histoires, potentiellement compétent-es du point de vue interculturel et sensibles aux enjeux relatifs à la migration.

L'article est structuré en six temps principaux : (1) une revue de la littérature dans laquelle nous présentons les travaux sur lesquels nous appuyons nos deux postulats de départ ; (2) un cadre conceptuel et théorique nous permettant de définir les concepts clés de la recherche ; (3) une problématique notamment inspirée de la revue de la littérature et basée sur notre cadre théorique et conceptuel ; (4) une présentation de notre méthode de recherche et des axes privilégiés pour cet article ; (5) une présentation des résultats ; (6) leur discussion et leur mise en perspective avec les apports théoriques mobilisés pour l'étude. La conclusion de notre article présentera également ses limites et ouvertures.

¹ Il est important de préciser au lecteur et à la lectrice que cette étude s'inscrit dans un projet plus large et dans une suite de recherches portant sur la diversité culturelle en contexte éducatif. Nous avons dans de précédents travaux investigués la potentielle plus-value pédagogique des enseignant-es IDC et avons, par exemple, identifié la possibilité pour certain-es d'utiliser leur biographie culturelle face aux élèves et aux parents issu-es de la migration (Bauer & Akkari, 2016 ; Radhouane, 2019 ; Radhouane, *et al.*, 2021). Nous avons également investigué la formation des enseignant-es à la prise en compte de la diversité culturelle et les pratiques des enseignant-es (Radhouane, 2019 ; Radhouane & Akkari, 2022).

1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Afin de situer notre projet de recherche, nous proposons une revue de la littérature en deux temps principaux. Le premier est centré sur les enseignant-es et la prise en compte de la diversité culturelle. En effet, connaître la manière dont elles/ils s'inscrivent dans une interaction interculturelle est nécessaire pour comprendre les besoins de formations, les forces de leurs actions et les éventuels manques. Dans un second temps, nous nous centrerons sur la littérature consacrée aux enseignant-es IDC et à leur potentielle plus-value pédagogique.

1.1. Les enseignant-es et la prise en compte de la diversité culturelle

Afin de situer les besoins de formation des futur-es enseignant-es, notre revue de la littérature se centre en premier lieu sur leurs pratiques et les enjeux relatifs à la diversité culturelle dans leur quotidien professionnel.

De récentes recherches montrent des attitudes variées des enseignant-es face à la diversité culturelle. Nombre d'entre elles/eux la considèrent comme une « richesse » et démontrent ainsi une attitude positive vis-à-vis de l'altérité (Mottet, 2021 ; Radhouane, 2019), qui peut se traduire en activités de valorisation ponctuelle (goûter interculturel, lecture en langue d'origine...). En outre, certaines de ces pratiques peuvent participer à la réification de la culture des élèves (Ouellet, 2002). Vis-à-vis des élèves, plusieurs attitudes de la part des professionnels/elles ont été observées. S'il existe une tendance des enseignant-es à promouvoir la différenciation pédagogique comme un outil de prise en compte de la diversité (Mottet, 2021 ; Radhouane, 2019), ce respect des différences s'accompagne parfois d'un discours sur les « limites [de leur] prise en compte » (Mottet, 2021, p. 6). On retrouve ici une problématique professionnelle importante centrée sur la tension entre égalité et différence (Ogay & Edelman, 2011). A ce propos, il ressort de certains travaux une recherche d'homogénéisation dans la mesure où les « enseignants attendent des publics qu'ils s'ajustent à certaines attentes institutionnelles, mettant dans un arrière-plan les dispositifs de reconnaissance des diversités qu'ils mobilisent » (Mottet, 2021). Cette recherche d'unité ou d'homogénéisation fait écho à un enjeu documenté tant dans la recherche nord-américaine que francophone. En anglais, les auteur-es parlent de « *colorblindness* », autrement dit le fait de ne pas voir les couleurs (des élèves) et en français « d'indifférence aux différences » (Bastenier, 2015 ; Blaisdell, 2005 ; Estivalèzes, 2009 ; Payet, 2000). Enfin, les difficultés des élèves issus-es de la diversité culturelle tendent à être externalisées et ainsi reportées sur l'élève même ou sur leur famille (Mottet, 2021 ; Serir, 2017).

Ces quelques éléments montrent que la prise en compte de la diversité culturelle en contexte éducatif est généralement positive, que les enseignant-es semblent volontaires (différenciation, pratiques valorisant la diversité...), mais que certains biais persistent et dès

lors, la formation des enseignant-es reste nécessaire. En effet, certains travaux ont mis en évidence un manque de préparation des enseignants à l'appréhension de la diversité culturelle (Bhopal & Ramie, 2014 ; Knoblauch & Woolfolk, 2008 ; Mukamurera, *et al.*, 2006).

1.2. La biographie culturelle des enseignant-es issu-es de la diversité, une ressource ?

Depuis une dizaine d'années dans le contexte suisse, et bien plus encore dans d'autres contextes comme l'Amérique du Nord, les questions de diversification du corps enseignant font l'objet de nombreux travaux (Bauer & Akkari, 2016 ; Changkakoti & Broyon, 2013 ; Delevaux, 2021 ; Kohli, 2009 ; Niyubawhe, *et al.*, 2014 ; Villegas & Irvine, 2010). De ceux-ci se dégage un consensus autour d'une plus-value pédagogique des enseignant-es dit-es « issu-es de la diversité culturelle » ; « issu-es de la migration » ; « *from a minority background* » ; « *black/hispanic teachers* » ou encore « issu-es de minorités visibles ». Toutes ces dénominations ont pour point commun de traduire l'expérience de l'appartenance à une minorité, au sens sociologique du terme, d'enseignant-es œuvrant dans un contexte majoritaire. Le postulat sur lequel reposent ces travaux est que cette expérience peut se traduire en ressource pédagogique, au profit des élèves, particulièrement celles/ceux qui, comme les enseignant-es, appartiennent à des minorités.

La méta-analyse développée par Villegas et Irvine (2010) a permis de dégager différentes caractéristiques de ces enseignant-es² : ils seraient par exemple plus à même d'avoir des attentes élevées envers tous/tes les élèves ou de pratiquer un enseignement dit culturellement pertinent (Gay, 2010). Différents travaux ont montré que l'engagement de ces enseignant-es pouvait prendre racine dans une expérience personnelle de confrontation au racisme ou à la discrimination (Kohli, 2009) ou de manière plus nuancée à une expérience difficile liée à un parcours migratoire, vécue en contexte scolaire (Radhouane, 2019).

Auprès des élèves, ces enseignant-es peuvent agir comme *role-model*. Deux postures ont été théorisées à ce sujet : l'une pourrait être qualifiée d'involontaire (passive) et l'autre de volontaire (active) (Hopson, 2014). Le *role-model* involontaire est celui qui incarne le modèle par son identité (sa couleur, son origine...) tandis que celui qui est volontaire incarne ce rôle par ces actions ou son discours. Nos précédents travaux à ce sujet (Radhouane, 2019) nous ont permis de constater que des enseignantes IDC, dans le contexte suisse romand, endossaient ces différentes postures : certaines tenaient des discours engagés auprès de leurs élèves qui auraient pu être résumés ainsi : « vous êtes issu-es de la migration, mais comme moi, vous pouvez réussir à l'école ». Tandis que d'autres estimaient être un modèle en raison de certaines de leurs caractéristiques visibles. Nos données ont également confirmé que l'expérience personnelle vécue en tant qu'élève peut, lorsqu'elle a été

² Leur méta-analyse évoque les enseignant-es de couleur, latinos, hispaniques, ce qui correspond aux termes évoqués précédemment dans notre texte et plus particulièrement à l'expérience d'appartenir à une minorité.

marquante, se traduire par une volonté d'agir pour les élèves IDC, leurs familles et même d'agir auprès des collègues enseignant-es pour les soutenir dans leurs interactions interculturelles (par exemple: les aider à comprendre certaines pratiques culturelles des familles).

Enfin, il est essentiel de mentionner quelques précautions émergeant de la recherche sur cette thématique : les enseignant-es composant cette catégorie ne revendiquent pas forcément cette appartenance et peuvent vouloir d'abord – avant tout – être perçu-es comme des professionnels/elles de l'éducation. Autrement dit, cette première limite est une mise en garde face à l'essentialisme pouvant caractériser cet objet de recherche (voir par exemple le risque d'assignation identitaire décrit par Changkakoti & Broyon, 2013). Deuxièmement, si les enseignant-es IDC semblent pouvoir avoir des effets sur les performances des élèves IDC³ et de manière générale sur la prise en compte de la diversité, il est important de ne pas leur faire porter toutes les responsabilités liées à cette thématique en contexte scolaire (Georgi, 2016 ; Santoro, 2016). Enfin, moins une limite qu'un avertissement à la/au lecteur/trice : valoriser et mettre en évidence les compétences des enseignant-es issu-es de la diversité ne signifie pas amoindrir ou renier les possibles compétences en la matière des autres enseignant-es (Radhouane, 2019 ; Santoro, 2016).

2. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Pour appréhender notre objet de recherche, il convient d'en définir les termes clés. Nous commencerons par définir le terme de « diversité culturelle ». Nous poursuivrons par la définition de l'expression « enseignant-es issu-es de la diversité culturelle » et du concept de « biographie culturelle ». Enfin, nous présenterons un modèle théorique que nous avons développé au cours d'une recherche précédente permettant de situer l'expérience comme une ressource pour la formation des enseignant-es à la prise en compte de la diversité culturelle.

2.1. Définition de la diversité culturelle

Dans ce projet de recherche, nous mobilisons le concept de « diversité culturelle » pour définir la multitude de conceptions du monde, d'origine, de valeurs, de pratiques, liées à la migration, faisant ainsi écho aux définitions du concept de culture rassemblant tant des éléments tangibles (« arts, lettres ») qu'intangibles (« modes de vie, façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances ») (UNESCO, 2002, p. 4), source de complexité et d'influence des comportements individuels (Lévi-Strauss, 2001).

Le terme « diversité culturelle » est préféré à ethnicité ou origine, ou même encore « migrant-e ». En effet, au regard de la complexité du monde globalisé d'aujourd'hui, il est possible de se sentir appartenir ou d'avoir une histoire liée à la diversité culturelle sans pour autant se

³ Voir par exemple Pitts (2007)

définir comme migrant-e. Ce terme permet également d'interroger la composition du monde, des écoles et des classes. Il fait toutefois écho à la différence issue des mouvements migratoires.

2.2. Définitions des enseignant-es issu-es de la diversité culturelle et de biographie culturelle

« Enseignant-es issu-es de la diversité culturelle » est une expression que nous mobilisons pour pallier la complexité induite par la profusion de termes présents dans la recherche sur cette thématique. Les personnes issu-es de la diversité culturelle peuvent faire partie de minorités visibles, être – dans notre cas – des Suisses de retour de l'étranger, faire partie d'un groupe (culturel) minoritaire, etc. Il y a donc une diversité d'expériences pouvant être rassemblées sous ce terme. Notre objectif, en l'utilisant, est de circonscrire son usage sans réduire les appartenances des individus à un parcours migratoire ou une nationalité. Ainsi, dans notre travail peuvent se définir « issu-es de la diversité culturelle » les personnes ayant une nationalité autre que suisse ou des origines culturelles variées (par exemple lorsqu'elles/ils n'ont pas hérité d'une nationalité du point de vue administratif, mais que leur processus d'enculturation a fait se rencontrer divers mondes culturels). Notre définition nous permet d'accéder à des histoires très variées, par exemple, de personnes ayant été élèves allophones ou de personnes binationales n'ayant que peu de lien avec d'autres pays que la Suisse.

Par ricochet, les personnes n'ayant que la nationalité suisse et n'ayant que des origines suisses romandes ne sont dans notre étude, pas considérées comme « issues de la diversité culturelle ». Cette définition nous permet de prendre en compte la diversité interne à la Suisse (par exemple : une personne venant de Suisse alémanique est ici considérée comme issue de la diversité culturelle).

Le terme « biographie culturelle » fait référence à l'histoire des individus en lien avec la diversité culturelle (l'usage de ce terme est inspiré des travaux de Belkaid, 1999 ; 2002). Ses questionnements rejoignent des enjeux identifiés à propos des enseignant-es IDC (Radhouane, 2019 ; 2021), dans lesquels nous avons pu observer l'effet d'expériences personnelles en lien avec le parcours migratoire sur la construction d'une posture professionnelle :

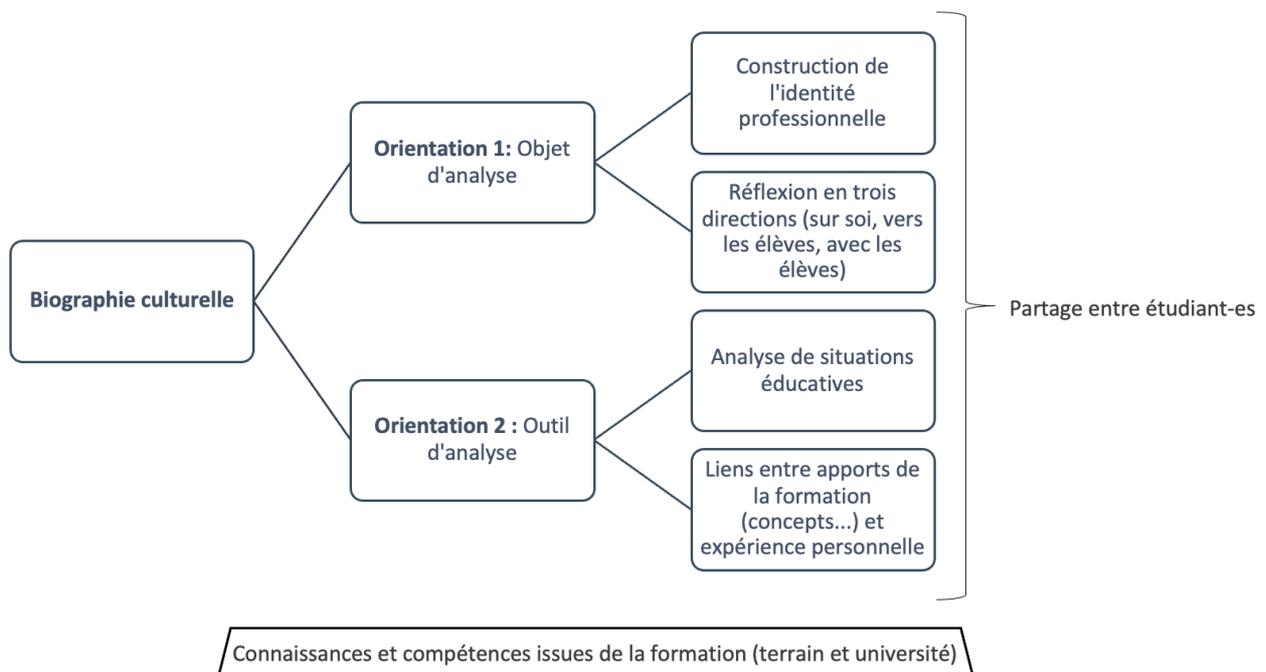
Ou encore, une élaboration narrative cohérente à partir d'un passé a-t-elle une quelconque retombée sur le présent et le futur d'un individu, sur ses actions et ses projets, et partant sur sa profession ? La question est intéressante en formation des enseignants, initiale ou continue, car il se pourrait bien que la prise de conscience des événements d'une histoire personnelle, suivant une démarche de reconstruction par le souvenir, donc par un travail sur la mémoire et l'oubli puisse contribuer à soutenir une construction identitaire professionnelle. (Belkaïd, 1999, p.17)

L'auteure postule que le passé de l'histoire personnelle a des incidences sur le présent professionnel, ce qui rejoint les conclusions des travaux sur les enseignant-es IDC évoqués plus haut. L'objectif de la démarche de Belkaïd (1999) en formation est de « produire du sens à partir d'expériences de vie réactivées et revisitées » (p. 21). C'est à partir de son travail que nous avons élaboré le cadre théorique présenté ci-dessous (Radhouane, 2021).

2.3. Cadre théorique : un modèle pour penser l'expérience des enseignant-es issues de la diversité en formation

Le cadre théorique utilisé ici est une figure modélisant les usages potentiels de la biographie culturelle des futur-es enseignant-es en formation. Celle-ci peut suivre deux orientations : (1) la biographie peut devenir un objet d'analyse, à la manière dont le décrit Belkaïd (1999) permettant de comprendre ce qu'elle produit sur l'identité professionnelle en construction ; (2) la biographie peut être un outil d'analyse. En misant sur le partage des expériences entre étudiant-es, elle peut leur permettre d'analyser des situations concrètes. La formation apporte alors les concepts, les théories, les outils d'analyse nécessaires pour mettre à distance ces expériences et en faire des ressources pour l'appréhension de la diversité culturelle.

Figure 1. Deux orientations pour valoriser la diversité culturelle en formation



Source : Radhouane (2021)⁴

⁴ Figure notamment inspirée des travaux de Belkaïd (1999)

3. PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Au regard des enjeux soulevés dans la littérature, il semble important d'identifier le point de départ de nos étudiant-es. Autrement dit, connaître et comprendre leurs préconceptions vis-à-vis de la diversité culturelle et connaître leurs expériences de sa prise en compte en contexte éducatif. En effet, il est possible que ces expériences soient reproduites sans être interrogées :

Les résistances au changement, les sécurisations, les économies paresseuses que la vie parfois exige ou souffle comme solutions à des perplexités diverses ne suffisent pas à expliquer que des formés, une fois dans leurs classes, aient tendance à revenir à des méthodes d'enseignement et à des attitudes qui reproduisent ce qu'ils ont connu dans leurs vies d'élèves. Le passé peut nous rattraper un jour, pas toujours un beau jour. Mais ce qui est peut-être grave, c'est l'inconscience où l'enseignant se trouve de ces magnétismes, de ces emprunts, de ces annexions, qui s'ils étaient conscientisés, seraient peut-être honnis ou retravaillés. Les prêts-à-penser reprennent d'autant plus volontiers du service qu'ils demeurent des données inconnues. (Belkaïd, 1999, p. 23)

Cet extrait de texte montre l'importance de comprendre le passé de nos étudiant-es en termes de prise en compte de l'altérité. En effet, celui-ci peut colorer leurs pratiques et l'auteure (Belkaïd, 1999) met, dès lors, en évidence la nécessité de ne pas laisser ces expériences dans l'inconscient professionnel. C'est pour cette raison que le premier axe de notre recherche vise à comprendre les expériences vécues des étudiant-es, futur-es enseignant-es, pour se donner la possibilité comme formateurs/trices de s'en saisir afin de participer à leur mise à distance et leur compréhension critique.

Le deuxième axe de notre recherche se centre sur les expériences vécues des futur-es enseignant-es dits « issu-es de la diversité culturelle ». Faisant écho tant aux travaux de Belkaïd (1999) qu'à la littérature suisse et internationale portant sur cet objet, nous souhaitons comprendre ce que ces étudiant-es ont pu vivre en lien avec leur biographie culturelle. Ces apports pourraient enrichir la formation.

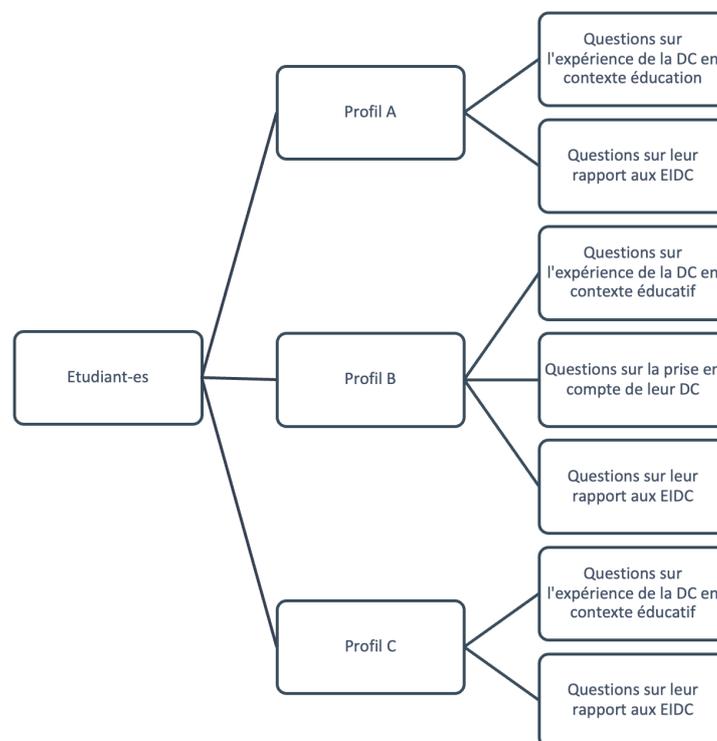
Afin de récolter les souvenirs des futur-es enseignant-es, nous avons transmis un questionnaire à environ 200 étudiant-es de première année d'un baccalauréat (licence) en sciences de l'éducation. Le questionnaire a été rendu disponible en ligne et les étudiant-es ont été contacté-es durant l'un de leur cours. Le questionnaire proposait des questions fermées et ouvertes. Il était construit de sorte à distinguer trois profils d'étudiant-es :

- Profil A : les étudiant-es uniquement suisses romand-es ;
- Profil B : les étudiant-es issu-es de la diversité culturelle ayant réalisé toute ou une partie de leur scolarité (primaire et secondaire I et II) en Suisse romande ;
- Profil C : les étudiant-es issu-es de la diversité culturelle n'ayant pas réalisé leur scolarité (primaire et secondaire I et II) en Suisse romande.

Le fait de préciser la région Suisse romande nous permettait d'inclure la diversité interne au pays (4 régions culturelles et linguistiques), trop souvent traitée de manière distincte des enjeux migratoires (Ogay, 2021).

En fonction de leur profil, les étudiant-es étaient redirigé-es vers une série de questions spécifiques. Seul-es les étudiant-es du profil B ont été interrogé-es sur la prise en compte de leur diversité, de leur biographie culturelle en contexte scolaire. En effet, nous souhaitons accéder spécifiquement aux expériences « locales » (de Suisse romande) relatives à la prise en compte de la diversité, de futur-es enseignant-es elles/eux-mêmes issu-es de la diversité culturelle.

Figure 2. Constitution du questionnaire de recherche



Abréviations : DC = Diversité culturelle ; EIDC = Enseignant-es issu-es de la diversité culturelle

Les statistiques mobilisées pour analyser les données sont d'ordre descriptif. Les données qualitatives issues des questions ouvertes sont quant à elles, traitées à l'aide de la méthode d'analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994/2003). Dans une perspective compréhensive, nous avons procédé par induction afin de faire émerger des catégories faisant état de variations et régularités dans les expériences des futur-es enseignant-es (Maulini, 2013/2017). Les données sur les rapports des futur-es enseignant-es à leur EIDC lorsqu'ils étaient élèves ne sont pas exploitées dans cet article.

Nous avons récolté 136 questionnaires valides, c'est-à-dire complétés entièrement par les participant-es. Étant donné que nous souhaitons connaître le parcours de futur-es

enseignant-es, nous n'avons retenu que 108 questionnaires, ceux correspondant spécifiquement aux étudiant-es ayant indiqué souhaiter s'orienter dans la Formation en enseignement primaire (FEP). Avant de procéder aux analyses, nous avons vérifié la concordance des réponses aux questions sociodémographiques avec le profil choisi par les participant-es et ainsi écarté les questionnaires incohérents (par exemple : un étudiant-e ayant choisi le profil A (uniquement suisse romand), mais ayant indiqué avoir plusieurs nationalités européennes). Ainsi, après ces strates de vérification, nous ne retenons que 90 questionnaires.

Tableau 1. Répartition des participant-es par profil

Informations	Profil A	Profil B	Profil C	Total
Nombre de participant-es	12	71	7	90

Il est important de noter que les participant-es des profils A et C sont très peu nombreux. Les statistiques présentées plus loin dans cet article doivent être pensées en conséquence : pas forcément représentatives, elles sont utilisées pour homogénéiser la présentation des résultats. Pour cette raison, le nombre de références utilisé pour extraire les statistiques sera toujours mentionné.

Tableau 2. Nationalités des futur-es enseignant-es

	Nationalités	Indication de binationalités
Profil A (N=12)	Suisse : 100 %	--
Profil B (N=71)	Suisse : 76,06 % Portugal : 11,27 % Espagne : 7,04 % Italie : 2,82 % Allemagne : 1,41 % France : 1,41 %	84,5 %
Profil C (N=7)	France : 57,14 % Portugal : 14,28 % Italie : 14,28 % Suisse : 14,28 %	42,86 %

N.B. : Bien que demandées, les origines ou secondes nationalités indiquées ne sont pas mentionnées dans l'article. Certaines étant très peu représentées dans la population genevoise, leur mention pourrait nuire à l'anonymat garanti aux participant-es. Le même raisonnement s'applique aux langues présentées plus loin.

La diversité des nationalités ainsi que celles des origines représentées mettent en évidence l'hétérogénéité culturelle des futur-es enseignant-es genevois-es. À cette diversité en termes d'identité culturelle s'ajoute une diversité linguistique importante. Parmi les langues maternelles annoncées par les étudiant-es du profil B, on retrouve le portugais, l'espagnol et l'italien, en plus du français. Toutefois, nous retrouvons également des langues dites « minoritaires », c'est-à-dire qui bénéficient d'une valorisation moindre à l'échelle sociétale.

4. RÉSULTATS

Nos résultats se divisent en deux axes principaux. Le premier traite de l'expérience de la diversité culturelle en contexte éducatif. Ici, le concept d'expérience se rapporte à tous les éléments vécus pendant la scolarité pouvant rapprocher les étudiant-es de la diversité culturelle : faire l'expérience d'une classe hétérogène, faire l'expérience d'activités évoquant la diversité du monde, faire l'expérience d'activités portant sur la diversité des élèves de la classe. L'expérience rassemble donc l'ensemble des événements vécus en lien avec la diversité culturelle. Pour les besoins de notre recherche, nous nous centrons sur celles ayant eu lieu en contexte scolaire. Dans un second temps, nous présentons les données relatives à la considération de la diversité culturelle des étudiant-es du profil B à l'école primaire et secondaire. La distinction entre ces deux étapes de la scolarité est nécessaire au regard des différences de traitement des enjeux relatifs à l'altérité émergeant des données.

4.1. Expérience de la diversité culturelle en contexte éducatif (profils A, B et C)

Pour circonscrire cette expérience de la diversité culturelle qu'ont pu avoir les futur-es enseignant-es genevois-es nous leur avons demandé de qualifier l'hétérogénéité des classes dans lesquelles elles/ils ont été scolarisé-es.

Tableau 3. Perception de l'hétérogénéité des contextes de scolarisation

	Homogène		Hétérogène		Très hétérogène	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Profil A (N=12)	16,67 %	--	33,33 %	50 %	50 %	50 %
Profil B (N=71)	7,04 %	4,23 %	43,7 %	46,49 %	49,30 %	49,30 %
Profil C (N=7)	57,14 %	14,29 %	14,29 %	71,43 %	28,57 %	14,29 %
Tout profil (N=90)	12,22 %	4,44 %	40 %	48,89 %	47,78 %	46,67 %

Ce tableau permet d'identifier une tendance générale : tous/tes les étudiant-es se destinant à l'enseignement primaire disent avoir été majoritairement scolarisé-es dans des contextes hétérogènes ou très hétérogènes. Il ne s'agit ici que de leurs propres perceptions. Toutefois, ces chiffres mettent à jour le fait qu'elles/ils ancrent leur expérience scolaire dans des contextes marqués par la diversité culturelle.

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux étudiant-es de faire appel à leurs souvenirs pour comprendre comment la diversité culturelle était prise en compte dans la classe : l'était-elle comme un objet d'apprentissage permettant d'aborder les différences dans le monde ou la diversité à travers l'environnement social ; ou bien l'était-elle comme une réaction à la composition de la classe, évoquée dès lors en mobilisant les origines des

élèves ? Ces deux questions sont inspirées de précédents travaux dans lesquels nous avons observé des pratiques enseignantes valorisant la diversité au travers d'activités sur le monde qui entoure les élèves ou au travers d'activités centrées sur leurs appartenances, leurs histoires ou encore leurs langues.

Tableau 4. Évocation de la diversité culturelle en contexte éducatif

	Les enseignant-es ont-ils parlé de diversité culturelle ?		Les enseignant-es ont-ils évoqué la diversité culturelle des élèves ?	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Profil A (N=12)	Oui : 25 % Non : 75 %	Oui : 25 % Non : 58,33 % N/A : 16,67 %	Oui : 20 % Non : 80 %	Oui : 20 % Non : 80 %
Profil B (N=71)	Oui : 36,72 % Non : 63,38 %	Oui : 50,70 % Non : 49,30 %	Oui : 26,76 % Non : 73,24 %	Oui : 49,30 % Non : 50,70 %
Profil C (N=7)	Oui : 14,29 % Non : 85,71 %	Oui : 57,14 % Non : 42,86 %	Oui : 14,29 % Non : 85,71 %	Oui : 42,86 % Non : 57,14 %
Tout profil (N=90)	Oui : 33,33 % Non : 66,67 %	Oui : 47,78 % Non : 50 % N/A : 2,22 %	Oui : 24,44 % Non : 75,56 %	Oui : 44,44 % Non : 55,56 %

Plusieurs éléments importants émergent de ce tableau. Seul-e un-e étudiant-e sur trois parmi nos participant-es se souvient avoir eu un-e enseignant-e ayant parlé de diversité culturelle au primaire. Ce constat implique une grande responsabilité pour la formation qui se doit de préparer des enseignant-es à entendre les enjeux de diversité culturelle et s'en saisir. En effet, en parler en classe fait aujourd'hui partie du Plan d'études romand (programme scolaire en vigueur dans notre contexte de recherche). Au secondaire, les expériences sont plus marquées puisqu'un-e étudiant-e sur deux se souvient d'expériences à ce sujet. Il est possible que les plans d'études du secondaire permettent plus aux enseignant-es d'aborder des thématiques liées à la diversité culturelle.

Pour comprendre ces chiffres, nous avons demandé aux étudiant-es de nous signifier les occasions dans lesquelles la diversité culturelle a été abordée. De leurs commentaires concernant l'école primaire (tous profils confondus), trois tendances se dessinent. Premièrement, la diversité culturelle est abordée au travers d'activités visant à valoriser les origines des élèves : dessiner son drapeau, réaliser un exposé, dessiner un plat typique ou encore des activités d'éveil aux langues. Ici, la catégorisation reposait sur un point commun principal : la construction de l'activité autour de la mobilisation possible des identités culturelles des élèves. Ce type d'activités est celui le plus régulièrement décrit par tous/tes nos participant-es : « Lors d'un cours de musique à mon école primaire nous devons chanter une musique en [langue] et nous avons donc parlé de ma langue maternelle, etc. » ; « On a fait des exposés sur nos pays, on a chanté des chansons, appris à dire bonjour ou compter dans les langues de chaque élève, etc. ».

Deuxièmement, les étudiant-es disent avoir évoqué la diversité culturelle en classe lors de l'arrivée d'un-e nouvel-le élève ; ce qui pour certain-es était un événement courant. Ici, la catégorisation prenait racine dans cette centration sur l'élève évoquée précédemment, tout en y ajoutant une dimension liée à l'accueil et à l'intégration : « Lors de la venue de nouveaux élèves, par exemple, ou lors des présentations de la classe » ; « Il y avait très souvent des élèves qui arrivaient et qui ne parlaient pas français donc à chaque fois nous faisons une leçon sur son parcours, pour comprendre d'où il/elle venait et pourquoi il/elle ne parlait pas français ».

Enfin, nous avons identifié deux autres formes minoritaires permettant d'aborder la diversité culturelle en classe. La première fait écho à des événements spécifiques comme la participation à une rencontre interculturelle⁵ ou à la mobilisation pour un pays en crise. La seconde inscrit la diversité culturelle dans les objectifs disciplinaires : un bricolage en arts visuels centré sur la diversité ou encore une leçon de géographie transformée en occasion de faire appel aux expériences des enfants. Une personne a mentionné un travail sur l'actualité et, de manière générale, sur des enjeux sociopolitiques qui, pour elle, était une manière de voir la diversité présentée à l'école.

Pour le secondaire, que ce soit pour parler de la diversité en général ou de celle des élèves, la tendance majoritaire est à son intégration dans les enseignements, notamment d'Histoire et de géographie, plus rarement de musique ou d'éducation civique. Des discussions autour des vacances, du foot ou d'une présentation de son pays sont par exemple citées de manière beaucoup plus ponctuelle. Très rarement, des étudiant-es se sont permis une critique de la manière dont est abordée la diversité culturelle au secondaire : « rarement », « anecdotique », « programme très étroit ».

4.2. Prise en compte de la diversité culturelle des étudiant-es (profil B)

Dans cette seconde partie, nous traitons des résultats portant sur la prise en compte de la diversité culturelle des étudiant-es correspondant au profil B. Autrement dit, des étudiant-es ayant réalisé toute ou une partie de leur scolarité en Suisse romande et étant issu-es de la diversité culturelle. Notre objectif fait écho à la littérature présentée précédemment, et vise à identifier leurs expériences et ainsi des potentielles ressources pour la formation.

⁵ Le nom de cette rencontre n'est pas mentionné pour ne pas nuire à l'anonymat garanti à la personne ayant donné cette indication.

Tableau 5. Prise en compte de la diversité culturelle des étudiant-es du profil B

	OUI	NON
Diversité valorisée au primaire (N=71)	35,21 %	64,79 %
Si non, cela vous a-t-il manqué ? (N=28)	42,86 %	57,14 %
Diversité dévalorisée au primaire (N=71)	12,68 %	87,32 %
Diversité valorisée au secondaire (N=71)	36,62 %	63,38 %
Si non, cela vous a-t-il manqué ? (N=28)	32,14 %	67,86 %
Diversité dévalorisée au secondaire (M=56)	8,9 %	91,10 %

Le tableau 5 met en exergue une ambiguïté de l'espace scolaire : majoritairement, les étudiant-es n'ont pas vécu de valorisation de leur identité culturelle, mais n'ont pas non plus vécu de dévalorisation de celle-ci. Le principe d'égalité impliquerait-il une persistance de l'adage « indifférence aux différences » ? Pour donner vie à ces statistiques, les étudiant-es ont été invité-es à exemplifier les moments de valorisation ou de dévalorisation de leurs appartenances culturelles.

Au primaire, leurs identités ont principalement été valorisées grâce à des exposés dans lesquels leurs appartenances pouvaient prendre une place centrale. Autrement, ce sont des moments informels : fêtes, chansons, buffets... qui ont permis aux élèves de sentir leurs appartenances culturelles valorisées. De manière très minoritaire, les cours d'Histoire et de géographie ont pu permettre cette valorisation. Au secondaire, une tendance forte se dégage : la valorisation de la diversité des élèves passe par les contenus disciplinaires. Cours de langue et cours d'histoire sont les espaces privilégiés décrits par les étudiant-es.

Concernant la dévalorisation de leurs identités culturelles, les étudiant-es expliquent qu'au primaire, il s'agit essentiellement de remarques faites par des élèves : « Les élèves pouvaient se moquer du fait que je sois [nationalité] » ; « Les seules fois où j'ai pu être dévalorisé c'était par d'autres élèves, avec des blagues ou des stéréotypes ». Toutefois, pour une minorité d'étudiant-es ce sont les enseignant-es qui ont émis des remarques négatives à leur égard : « On voit que tu as pris le mauvais côté des [groupe culturel] ».

Au secondaire, très peu d'exemples de dévalorisation émergent des données. Toutefois, leur ancrage est différent. Aux moqueries entre élèves ou remarques d'enseignant-es s'ajoute une forme de dévalorisation par le curriculum : « En général, l'Histoire des autres continents que l'Europe reste faible » ; « Parce que lorsqu'on parlait de l'Histoire de mon continent, c'était plus au travers de l'esclavage que des personnes qui se sont battues pour la libération des peuples par exemple ».

Les données montrent que la faible valorisation de la diversité culturelle n'a pas représenté un manque pour une majorité d'étudiant-es. Certain-es considèrent que cela aurait été trop chronophage, qu'elles/ils n'y faisaient pas attention ou encore que le besoin ne se soit pas fait ressentir. Deux étudiant-es expliquent que leur inscription aux Cours de langue et culture d'origine (CLCO) était suffisante pour voir leur culture valorisée. Au secondaire, les explications sont quasiment similaires ; il convient toutefois de présenter le propos d'une personne interrogée expliquant que l'identité culturelle se rapporte au domaine personnel, ce qui justifie pour elle le fait que sa valorisation ne lui ait pas manqué en contexte scolaire.

Pour les étudiant-es ayant indiqué que la valorisation de leur identité culturelle leur avait manqué, les justifications sont également variées. Pour le primaire, certain-es expliquent que cette thématique les aurait intéressé-es et, dans cette optique, certain-es disent qu'elle participerait au développement de leurs compétences interculturelles. Pour d'autres, c'est la vision de l'étranger caractérisée par une logique déficitaire qui est à la source du manque : « J'avais l'impression que ma culture n'était pas importante, dévalorisée » ; « Les étrangers étaient perçus comme des analphabètes et on ne m'a jamais fait voir ma différence comme un atout, mais un poids. Typiquement, dans mon nom, des remarques désobligeantes sur mon origine » ; « Parce qu'au final je n'avais pas d'autre choix que de m'identifier à la culture qui m'était présentée par l'enseignant. Je ne m'identifiais à ma culture que lorsque je sortais du cadre scolaire ».

Au secondaire, là aussi, certain-es étudiant-es auraient aimé voir la diversité culturelle valorisée et cela dans un objectif de compréhension mutuelle ou par intérêt pour ces thématiques. Pour d'autres répondant-es, le manque est dû à des sentiments négatifs, tels que la difficile identification aux savoirs enseignés, car culturellement situés ou encore au sentiment d'être « de trop ».

5. DISCUSSION

Deux objectifs ont motivé cette étude : premièrement, nous souhaitons recenser les expériences vécues par les futur-es enseignant-es genevois-es en matière de prise en compte de la diversité culturelle. Deuxièmement, nous souhaitons connaître la manière dont l'identité culturelle des futur-e-s enseignant-e-s IDC a été prise en compte durant leur scolarité.

Tout d'abord, notre étude permet de mettre à jour le fait que l'expérience de l'altérité des futur-es enseignant-es genevois-es (profils A, B et C) est importante. La plupart des personnes interrogées ont qualifié les contextes dans lesquelles leur scolarité a été effectuée d'hétérogènes ou de très hétérogènes. Si cette expérience n'est pas formatrice en tant que telle, elle peut participer à une meilleure appréhension de la diversité culturelle. En effet, la relation à l'autre, la (re)connaissance de la différence ou encore le travail en commun avec des personnes différentes de soi peuvent participer au renforcement des relations

interindividuelles (Sleeter & Grant, 2009). À ce titre, l'étude de Causey et ses collègues (2000) a démontré que les stages en milieu hétérogène participaient à une remise en cause de stéréotypes, mais que leur effet formateur n'était pas de longue durée. Ainsi, l'expérience des étudiant-es, si elle est importante, ne peut être considérée que comme un point de départ à leur formation. Notre modèle théorique nous permet alors de situer ces expériences comme des « objets d'analyse ». En effet, l'expérience seule ne suffit pas à former. Cependant, la réflexion, la mise à distance, l'analyse soutenue par des concepts et théories disponibles en formation, permet la secondarisation de la rencontre interculturelle et peut dès lors devenir une ressource pour les étudiant-e-s, futur-e-s enseignant-e-s.

Ensuite, la manière dont la diversité culturelle a été prise en compte et valorisée dans les expériences scolaires des étudiant-es des profils A, B et C) semblent pouvoir faire l'objet d'un travail d'analyse en formation. En effet, la diversité des élèves est moins évoquée que la diversité au sens large. Ce constat soulève une question : est-il le résultat de la tendance à l'homogénéisation observée chez de nombreux enseignant-es ? : « Face à ces formes d'homogénéisation et d'essentialisation, la reconnaissance des singularités semble être mise à distance puisqu'elle pose d'emblée certaines limites aux professionnels » (Mottet, 2021, p. 10).

Cette réflexion peut s'inscrire dans notre cadre théorique dans la mesure où elle participe à la construction de l'identité professionnelle. Interroger son vécu d'élève et ici la manière dont la diversité culturelle est présentée, valorisée ou même dévalorisée, peut devenir une ressource :

Car il se pourrait bien que la prise de conscience des événements d'une histoire personnelle, suivant une démarche de reconstruction par le souvenir, donc par un travail sur la mémoire et l'oubli puisse contribuer à soutenir une construction identitaire professionnelle. (Belkaïd, 1999, p.17)

La construction d'une identité professionnelle reposerait dès lors sur la mise à jour des expériences vécues et leur analyse critique.

Enfin, nous avons observé une dichotomie dans la prise en compte de la diversité culturelle au primaire et au secondaire. Au secondaire, celle-ci est particulièrement intégrée dans les objectifs disciplinaires alors qu'elle semble plus « diluée » au primaire. Le concept « d'économie curriculaire » tel que développé par le Conseil de l'Europe (Beacco, *et al.*, 2010) pourrait permettre d'amoinrir cette différence entre les deux ordres d'enseignement et de répondre à la surcharge curriculaire évoquée par certaines enseignantes du primaire (Radhouane, 2019). En effet, ce concept invite à intégrer les enjeux relatifs à la diversité dans les disciplines. Les expériences des étudiant-es, même celles du secondaire, peuvent dès lors devenir une inspiration pour penser l'intégration de la diversité culturelle dans les enseignements disciplinaires au primaire. Il est également possible que cette perspective

permette d'amoindrir le risque d'essentialisme observé dans certaines pratiques décrites par les étudiant-es (buffet canadien, exposés...).

Dans une seconde partie, notre étude s'est centrée sur les souvenirs des étudiant-es IDC, et plus précisément sur la manière dont a été prise en compte leur diversité culturelle en contexte éducatif.

Ces étudiant-es disent – en majorité – n'avoir vécu ni de valorisation ni de dévalorisation de leur identité culturelle. La tendance à l'homogénéisation décrite dans la littérature (Mottet, 2021) explique potentiellement ce résultat. Toutefois, les expériences qu'ils ont vécues montrent que leur diversité a tout de même eu une certaine place dans leur parcours scolaire. Des buffets, des exposés... ces pratiques parfois qualifiées d'essentialistes et critiquées dans la recherche représentent, pour les étudiant-es, des souvenirs de valorisation de leur identité culturelle en contexte éducatif. Si les critiques invitent à dépasser ce stade et à valoriser la diversité de manière plus pertinente (Gay, 2010) et plus critique (Sleeter & Grant, 2009), elles représentent tout de même un premier pas vers l'ouverture à l'autre.

Au regard de la formation, les expériences vécues par ces étudiant-es IDC, peuvent devenir des objets ou outils d'analyse : la parole de certain-es d'entre elles/eux, peut traduire des concepts clés relatifs à la discrimination ou aux relations interculturelles (notamment celles/ceux ayant vécu une dévalorisation de leur identité).

Enfin, l'un des points importants de cette étude, bien qu'évoqué de manière minoritaire par les étudiant-e-s est relatif à la place du curriculum dans la prise en compte de la diversité culturelle. Au regard de certains témoignages, celui-ci représente un levier important : en choisissant des perspectives plus globales, multipliant les points de vue et les voix, il pourrait être l'outil clé d'intégration de la diversité culturelle à l'école. Cette perspective rejoint la tendance actuelle (Akkari & Maleq, 2020) à développer des compétences globales, relatives à une citoyenneté mondiale, visant l'accès à une variété d'expériences et de contenus disciplinaires.

CONCLUSION

Cet article avait deux objectifs principaux : identifier les expériences de la diversité culturelle des futur-es enseignant-es genevois-es, et la manière dont les biographies culturelles des étudiant-es issu-es de la diversité ont été prises en compte. En nous inspirant des travaux de Belkaïd (1999 ; 2002), nous postulons que la meilleure connaissance des étudiant-es permettrait d'adapter les formations et d'identifier des ressources pour mener avec les futur-es enseignant-es des analyses de situations éducatives.

De nos données, il ressort que l'expérience qu'ont ces étudiant-es de la diversité culturelle doit être problématisée en formation. Les concepts d'essentialisme, d'intégration, d'assimilation et d'économie curriculaire serviraient par exemple à discuter des expériences vécues afin d'en faire des ressources pédagogiques. L'expérience spécifique des personnes issu-es de la diversité culturelle peut elle aussi s'avérer être une ressource illustrant par exemple le manque de représentation dans les contenus d'enseignement.

Cette recherche présente évidemment quelques limites. La principale étant la teneur limitée des justifications écrites des étudiant-es. Le format questionnaire ne leur permettait pas d'élaborer leurs réponses. Il conviendrait dès lors de poursuivre ce travail par une démarche d'analyse qualitative basée sur des entretiens. La seconde étant que les données sont basées sur leurs souvenirs, et donc possiblement anciens et lacunaires.

Pour conclure, au regard de cette recherche, il semble important de viser la secondarisation des expériences pour en faire des ressources en formation. Mises à distance, analysées, étayées par des appuis théoriques, les expériences personnelles et les biographies culturelles se présentent alors comme une ressource renforçant l'alternance des formations d'enseignant-es.

RÉFÉRENCES

- Akkari, A., & Maleq, K. (2020) (Eds.). *Global citizenship education: critical and international perspectives*. Cham: Springer.
- Bastenier, A. (2015). L'école en France devant la société ethnique. *Le Débat*, 186(4), 168-185.
- Bauer, S., & Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité culturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-25.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Belkaïd, M. (1999). Formation des enseignants et (auto)-biographie éducative. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (24), 15-29.
- Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. In P. R. Dasen, & C. Perregaux, (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 205-222). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bhopal, K., & Rhamie, J. (2014). Initial teacher training: understanding "race, diversity and inclusion". *Race ethnicity and education*, 17(3), 304-325.
- Blaisdell, N. (2005). Seeing every student as a 10: using critical race theory to engage white teachers' colorblindness. *International journal of educational policy, research, & practice*, 6(1), 31-50.

- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33-45.
- Changkakoti, N., & Broyon, M.-A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 99-110. <https://doi.org/10.4000/ries.3491>
- Delévaux, O. (2021). La perception des inégalités et la promotion de la justice sociale par de futur-es enseignant-es issu-es de la migration. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 78-96. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e430>
- Estivalèzes, M. (2009). Education à la citoyenneté et enseignement des religions à l'école, un mariage de raison ? *Diversité urbaine*, 9(1), 45-57.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research and practice* (2nd Edition). New York, NY: Teachers College Press.
- Georgi, B. V. (2016). Self-efficacy of teachers with migrant background in Germany: Handling linguistic and cultural diversity in school. In C. Schmidt & J. Schneider (Eds.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts* (pp. 59-72). Rotterdam: Sense Publishers. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-6300-663-7.pdf>
- Hopson, R. L. (2014). Racialized teachers and the role-model hypothesis. *The international journal of diversity in organizations, communities and Nations: Annual review*, 13, 23-33.
- Knoblauch, D., & Woolfolk, H. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and teachers' education*, (24), 166-179.
- Kohli, R. (2009). Critical race reflections: Valuing the experiences of teachers of color in teacher education. *Race, Ethnicity and Education*, 12(2), 235-251. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13613320902995491?needAccess=true>
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Le regard éloigné*. Paris : Plon.
- Maulini, O. (2013/2017). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Genève : Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>
- Maulini, O., Desjardins, J., Guibert, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). *La formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Maulini, O., Meyer, A., & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques*. Genève : Université de Genève.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2e éd.)*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Mottet, G. (2021). Les enseignants et la diversité ethnoculturelle : entre différenciation et homogénéisation dans les discours et les pratiques pédagogiques. *Éducation et socialisation*, (59), 1-16.

- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Lambert, F. (2006). La préparation de futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle. In D. Mujawamariya (Ed.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemme et défis* (pp.15-48). Berne : Peter Lang.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian journal of education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Ogay, T. (2021). *La diversité comme objet et contrainte. La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants en Suisse romande*. In F. Lorcerie (Ed.), *Education et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. Dans A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2002). Quelle formation interculturelle en éducation ? In P. R. Dasen, & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 243-260). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Payet, J.-P. (2000). *Violences à l'école et ethnicité. Les raisons pratiques d'un amalgame. Ville-école-intégration, Enjeux*, (121), 190-200.
- Pitts, D. W. (2007). Representative bureaucracy, ethnicity and public schools. Examining the link between representation and performance. *Administration & society*, 39(4), 497-526.
- Radhouane, M. (2019). *La prise en compte de la diversité culturelle dans la formation et le travail des enseignants. Une analyse menée à partir du cas genevois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Radhouane, M., & Akkari, A. (2022). Ajoutée, intégrée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ? *Formation et profession*, 30(1), 1-15.
- Radhouane, M., Akkari, A., & Guardia Macchiavello, C. (2021). Understanding social justice commitment and pedagogical advantage of teachers with a migrant background in Switzerland: a qualitative study. *Journal for multicultural education*, 16(2), 159-170.
- Santoro, N. (2016). The cultural diversification of the Scottish teaching profession: How necessary is it ? In C. Schmidt, & J. Schneider (Eds.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts* (pp. 3-13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Serir, Z. (2017). *Dites-nous pourquoi « ils » sont en difficulté à l'école : étude de la représentation de la difficulté scolaire chez les enseignants genevois du primaire*. Genève : Université de Genève.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (6e éd.). New York, NY: Wiley.
- UNESCO. (2002). Déclaration universelle sur la diversité culturelle. *Série diversité culturelle*, (1), 4-5.

Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192.
<https://doi.org/10.1007/s11256-010-0150-1>