

Lier recherche, formation et pratique enseignante : une piste pour développer des pratiques inclusives ?

Jean-Steve Meia, Pascal Carron, François Gremion et David Zappella

Volume 8, numéro 1, hiver–printemps 2024

Hors thématique 1

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1112249ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i1.1649>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Meia, J.-S., Carron, P., Gremion, F. & Zappella, D. (2024). Lier recherche, formation et pratique enseignante : une piste pour développer des pratiques inclusives ? *Revue hybride de l'éducation*, 8(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1522/rhe.v8i1.1649>

Résumé de l'article

Cet article présente et discute une configuration d'actions liant recherche, formation et pratique professionnelle en vue de promouvoir un enseignement différencié à visée inclusive. Quatre actions interreliées ont été conduites. Elles ont permis de constater que travailler à développer une vision inclusive et des compétences dans le domaine de la différenciation semble un défi accessible en formation initiale, mais plus conséquent en formation continue. Dans les deux cas, une visée praxéologique est nécessaire pour susciter l'adhésion des personnes enseignantes. L'entrée par l'activité, supervisée par une même équipe de personnes formatrices-chercheuses, est une piste prometteuse pour développer des pratiques différenciées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Lier recherche, formation et pratique enseignante : une piste pour développer des pratiques inclusives ?

Auteurs

Jean-Steve Meia, chargé d'enseignement, Haute École Pédagogique BEJUNE, Suisse, jean-steve.meia@hep-bejune.ch

Pascal Carron, chargé d'enseignement, Haute École Pédagogique BEJUNE, Suisse, pascal.carron@hep-bejune.ch

François Gremion, professeur, Haute École Pédagogique BEJUNE, Suisse, francois.gremion@hep-bejune.ch

David Zappella, chargé d'enseignement, Haute École Pédagogique BEJUNE, Suisse, david.zappella@hep-bejune.ch



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article présente et discute une configuration d'actions liant recherche, formation et pratique professionnelle en vue de promouvoir un enseignement différencié à visée inclusive. Quatre actions interreliées ont été conduites. Elles ont permis de constater que travailler à développer une vision inclusive et des compétences dans le domaine de la différenciation semble un défi accessible en formation initiale, mais plus conséquent en formation continue. Dans les deux cas, une visée praxéologique est nécessaire pour susciter l'adhésion des personnes enseignantes. L'entrée par l'activité, supervisée par une même équipe de personnes formatrices-chercheuses, est une piste prometteuse pour développer des pratiques différenciées.

Mots-clés : différenciation ; inclusion ; formation ; enseignement ; dispositif



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

En Suisse, comme ailleurs, la construction d'une école de qualité, plus inclusive et équitable, occupe les actrices et les acteurs de l'éducation. Le défi de base de l'école vers l'inclusion est de développer la capacité des personnes enseignantes à différencier leur enseignement pour leur permettre de « sélectionner avec pertinence et utiliser à bon escient [...] telle pratique pédagogique plutôt qu'une autre » (Bloch, 2019, p. 63). Considérant, comme Bergeron et al. (2021, paragr. 48) qu'« il importe de renforcer la formation initiale et continue, et d'offrir aux enseignants des repères clairs et concrets sur les manières d'opérationnaliser la [différenciation pédagogique] en classe », nous avons cherché – en tant que personnes formatrices-chercheuses dans le domaine de la formation du personnel enseignant – à articuler quatre actions en faveur de la différenciation pédagogique : 1) un cours-atelier¹ dispensé dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement secondaire, 2) un dispositif de recherche-action et de formation qui vise à engager des personnes étudiantes en tant que *facilitatrices et facilitateurs* de différenciation pédagogique auprès de personnes enseignantes en fonction, 3) des interventions de formation continue, et 4) une publication invitant à diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Notre article se propose d'évaluer cette configuration liant recherche, formation et pratique professionnelle en portant un regard sur les actions menées et leur effet sur les personnes enseignantes novices ou en fonction.

La configuration d'actions présentée dans cet article s'ancre dans deux types de défis que le monde de l'éducation doit relever : ceux de la formation initiale et continue des personnes enseignantes et ceux de la construction d'une école inclusive.

Défis de la formation des personnes enseignantes

Les défis de la formation des personnes enseignantes ont déjà été largement décrits et discutés. Nous renvoyons les lectrices et lecteurs à Joubaire (2019) pour une synthèse globale et à Meia et coll. (2021a) pour un résumé lié à notre contexte. La configuration d'actions présentée dans cet article vise à répondre à deux de ces défis : premièrement, celui d'articuler les savoirs issus de la recherche et les pratiques enseignantes et, deuxièmement, celui d'« infuser » des approches actuelles dans le milieu scolaire. Développons brièvement chacun d'eux.

Comment amener les personnes enseignantes, en particulier novices, à mobiliser dans leur pratique les éléments abordés en formation ? Comment parvenir à articuler théorie et pratique ? On peut « connecter

¹ Un cours-atelier est une unité de formation dans laquelle les moments d'enseignement sont associés à des temps où les personnes étudiantes travaillent à la mise en œuvre des notions abordées, en groupes ou individuellement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'expérientiel au conceptuel » (Darling-Hammond, cité dans Desjardins, 2012, p. 33), et donc prévoir une « organisation de la formation qui rend possible ou du moins facilite l'établissement de liens » (Legendre et David, 2012, p.47), autrement dit instaurer des « activités d'intégration » (Lefrançois, 2017, p. 108). Dans ces activités, Bouthier (2019) relève l'importance de travailler à la fois de manière descendante, à l'expérimentation d'éléments théoriques et, de manière ascendante, à l'explicitation des pratiques. Sève (2019) souligne qu'il « ne s'agit pas de chercher à réduire les écarts entre théorie et pratique, mais d'aider les futurs enseignants à interroger et enrichir leur activité en classe à partir d'apports théoriques et pratiques » (p.11). Ces perspectives nous ont conduits à travailler précédemment au « renforcement d'une contextualisation et d'une intégration des savoirs dans tous les espace[s]— temps de la formation » (Meia et al., 2021a, p.12). Les résultats prometteurs obtenus (Meia et al., 2021b) incitent à continuer « d'inventer sans cesse des tierces-voies » (Merhan et al., cités par Perréard Vité et Vanhulle, 2007) pour dépasser la dichotomie théorie-pratique.

La question de l'articulation entre acte de formation et acte de travail se pose dans la formation initiale en alternance (Magendie, 2019) où « les cours à l'université et la formation en milieu de pratique devraient idéalement être reliés de manière significative dans un système intégré et cohérent (Tardif et Jobin, 2014), ce qui aiderait les étudiants à établir des liens entre savoirs théoriques et savoir expérientiels » (Leroux et Portelance, 2018, p. 250). Elle est également un défi au niveau de la formation continue.

Les personnes enseignantes se disent insuffisamment formées (Bloch, 2019; Ria, 2019; Bergeron et al., 2021), mais, dans les établissements scolaires, on observe une certaine résistance par rapport aux approches mises de l'avant par les institutions chargées de la formation initiale (Viau-Gay, 2014; Broccolichi et al., 2018). Un constat unanime est que « la formation gagne à se tenir sur les lieux d'exercice des enseignants (écoles et établissements), lors de moments formels et informels, en équipe » (Centre national d'étude des systèmes scolaires [Cnesco], 2017, p. 13).

Défis de la construction d'une école inclusive

La construction d'une école inclusive est un chantier au niveau mondial, guidé et orienté par des textes produits à toutes les échelles, du niveau international (Organisation des Nations unies pour l'éducation [UNESCO], 2016) aux niveaux nationaux et régionaux dont Gremion (2022) a fait une présentation succincte. L'inclusion est un « processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants » (UNESCO, 2017) et l'école inclusive renonce aux solutions séparatives (Gremion, 2022). L'accueil de l'ensemble des élèves en contexte régulier nécessite une évolution des pensées et des pratiques



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignantes (Bergeron et Prud'homme, 2018). Dans cette perspective, développer les compétences des personnes enseignantes à la différenciation pédagogique est aujourd'hui d'actualité partout, comme en témoignent les synthèses de Feyfant (2016) et le rapport du Cnesco (2017). La différenciation peut être définie comme une

démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves [...] d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative (Caron, 2003, p. 80).

La compétence à différencier l'enseignement est à travailler en formation initiale, mais également avec les personnes en fonction dont les pratiques usuelles ne permettent plus de répondre efficacement aux besoins du public d'élèves hétérogène et connecté qu'elles se voient confiées. L'importance de travailler en tenant compte de la complexité et des particularités des contextes institutionnels est mentionnée dans différents travaux (Tremblay, 2017 ; Vienneau, 2015). Il est aussi souligné qu'il n'existe pas une seule et unique solution en mesure de répondre aux besoins éducatifs actuels (Cnesco, 2017) et il en découle que toute personne enseignante se doit d'être en mesure de déployer un ensemble de pratiques diverses et diversifiées pour répondre adéquatement à la participation et aux apprentissages de tous les élèves (Paré et Prud'homme, 2014).

Visées de la configuration d'actions

L'ensemble de ces éléments nous a conduits à tenter de rassembler les actrices et les acteurs de la formation et de l'enseignement dans une configuration d'actions innovante² visant à fournir aux personnes enseignantes : (a) des repères abordables tant en ce qui concerne les concepts de la différenciation que sa mise en œuvre en classe, et (b) des opportunités de travailler de concert à cette mise en œuvre, avec *in fine* la visée de développer des pratiques enseignantes plus diversifiées, flexibles et inclusives.

² Nous parlons de « configuration » dans la mesure où les actions sont interreliées à la manière des éléments d'un système (<https://dictionnaire.lerobert.com>). Le caractère innovant est constitué par la mise en réseau systémique d'actions touchant quatre milieux du monde de l'éducation : la formation initiale, la formation continue, la recherche et le milieu scolaire.

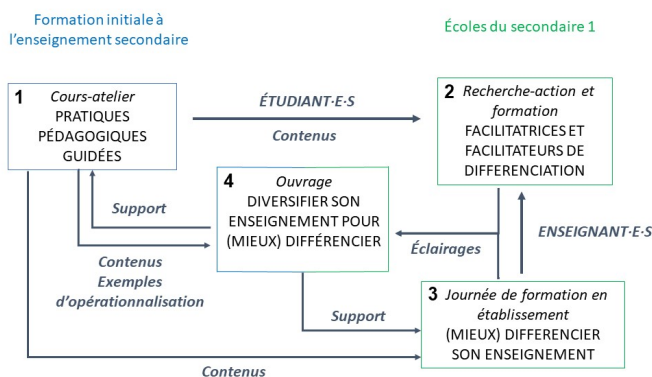


Déroulement

Présentation des actions

Les actions ont été conçues et développées entre 2019 et 2023 dans une haute école pédagogique (HEP) de la Suisse romande. En tant que personnes formatrices-chercheuses, nous avons souhaité y concilier nos champs de compétences et d'intérêt, en profitant de deux cadres institutionnels partagés : un cours-atelier intitulé *Pratiques pédagogiques guidées (PPG)* dispensé dans quatre groupes (chacun confié à l'un d'entre nous) et une *recherche-action et formation s'ancrant dans ces PPG*. Deux actions complémentaires ont été ajoutées pour aboutir à un ensemble de quatre actions, situées dans la formation initiale, dans le milieu scolaire ou à leur interface, et articulées de manière à développer des interrelations (Figure 1).

Figure 1. La configuration d'actions discutée dans cet article³



L'action 1, le cours-atelier *PPG*, est proposée en première année de la formation initiale à l'enseignement secondaire (trois dernières années de la scolarité obligatoire et trois premières années du postobligatoire). Les caractéristiques de cette formation initiale ont déjà été détaillées ailleurs (Meia et al. 2021a, 2021b). Dans ce cours-atelier, les personnes étudiantes ont travaillé cinq pratiques pédagogiques (Meia et al., 2022) choisies parmi la liste suivante : *apprentissage coopératif*, *enseignement magistral différencié*, *apprentissage par projets*, *classes inversées*, *enseignement programmé*, *enseignement explicite*, *travail en ateliers*. Ces pratiques sont autant d'« outils de différenciation » au sens de Leroux et Paré (2016). Chaque personne étudiante devient « spécialiste » de deux de ces

³ Les flèches dans ce schéma représentent les liens entre les quatre actions (nommées dans les cadres).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pratiques, dans la mesure où elle les planifie, les expérimente en classe et les critique.

L'action 2 renvoie à un dispositif de recherche-action et de formation qui visait à tester le recours aux personnes étudiantes-stagiaires formées durant le cours-atelier *PPG* pour agir en tant que *facilitatrices et facilitateurs* de différenciation pédagogique auprès de personnes enseignantes en fonction. L'idée était d'engager (et de rétribuer) des personnes étudiantes de deuxième année ayant achevé les *PPG* et intéressées à promouvoir, *faciliter*, les pratiques qui avaient été étudiées en cours de première année, en particulier celles expérimentées dans leur(s) classe(s) de stage. Concrètement, il s'agissait de former des paires constituées d'une personne étudiante et d'une personne enseignante en fonction pour (co)construire une courte séquence différenciée. Les deux types de protagonistes se sont annoncés de façon volontaire, dans une perspective de développement professionnel, avec des motivations diverses qui ont fait l'objet d'une analyse spécifique (Zappella et al., à paraître).

Pour sa part, l'action 3 consistait à intervenir dans les établissements scolaires afin d'animer une journée de formation continue visant à fournir des repères et des outils dans le domaine de la différenciation. La journée s'est construite sur la base des contenus du cours-atelier *PPG*. À la fin de chaque journée, nous avons fait la promotion de notre deuxième action (le dispositif de facilitation) en supposant qu'après avoir vécu une formation de base et qu'en ayant créé un contact direct nous susciterions chez certaines personnes participantes l'envie de s'annoncer pour accueillir une facilitatrice ou un facilitateur.

L'action 4, que l'on peut situer à l'interface entre formation initiale et milieu scolaire, a consisté en la rédaction d'un ouvrage sur les questions de diversification de l'enseignement, de différenciation pédagogique et de gestion de l'hétérogénéité. L'objectif était de créer un matériel de référence pour nos actions, mais aussi de répondre aux besoins existant au-delà de notre microcosme, en mettant en valeur les contenus et les exemples de notre cours-atelier, tout en profitant des éclairages de nos actions menées dans les écoles (actions 2 et 3 ci-dessus). La rédaction s'est inscrite dans le temps rendu disponible par le fait que les actions 2 et 3 ont été freinées par la pandémie de COVID 19.

Évaluation des actions

Cours-atelier *PPG* (action 1)

Les perceptions des personnes étudiantes à l'issue des *PPG* ont été recueillies de deux manières (trois recueils, en 2020, 2021 et 2022) : (1) par l'intermédiaire du questionnaire institutionnel d'évaluation de l'enseignement par les personnes étudiantes (EEE ; Berthiaume et al.,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2011); l'indicateur de satisfaction fourni par le logiciel à partir du dernier item « Globalement, cet enseignement m'a paru de qualité » pour lequel les personnes participantes expriment leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de Likert à quatre graduations a été pris en compte pour calculer un indicateur de satisfaction moyen ; (2) les personnes étudiantes ont été invitées à répondre à la question « Dans cette unité de formation PPG, j'ai appris... » ; les réponses à cette question ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

Tout au long du cours-atelier, les perceptions des personnes étudiantes au sujet de la diversification, de la différenciation et de l'inclusion scolaire ont aussi été collectées. L'analyse de leur évolution a été résumée ailleurs (Gremion et al., à paraître) et ne sera pas reprise dans le présent article.

Recherche-action et formation *facilitation* (action 2)

Les entretiens de préparation et de débriefage des actions de facilitation ont fait l'objet d'enregistrements audios.

Journée de formation en établissement (action 3)

Les perceptions des personnes participantes à l'issue de chaque journée ont été recueillies à l'aide du questionnaire institutionnel d'EEE, comme pour le cours-atelier PPG, (voir Cours-atelier PPG ci-dessus). En sus, nous avons réalisé une analyse de contenu des questions ouvertes de ce questionnaire.

Ouvrage (action 4)

Le manuscrit de l'ouvrage a fait l'objet de relectures croisées au sein du collectif de personnes autrices. Il a été ensuite soumis à une relecture à l'aveugle par deux personnes expertes (l'une française, l'autre québécoise) choisies par l'éditeur en raison d'une implication dans la formation des personnes enseignantes et d'une spécialisation pour les questions de gestion de l'hétérogénéité. L'ouvrage terminé a été remis à un enseignant au degré secondaire qui a rédigé un commentaire critique.

Globalement

L'ensemble des démarches entreprises durant les quatre années de déploiement des actions ont été documentées, en particulier dans un journal de recherche partagé en ligne où chacun d'entre nous a pu consigner ses actions, observations et réflexions.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Apports et prospectives

Résultats

Cours-atelier PPG (action 1)

Ce cours-atelier constitue un élément du programme de la formation initiale qui a été très apprécié. L'enquête *EEE* a été soumise à l'ensemble des groupes de personnes étudiantes durant l'année 1 (quatre groupes), puis à l'un des groupes au cours des années 2 et 3. Les personnes étudiantes ont reçu un lien vers le questionnaire en ligne à l'issue du cours et disposaient de quinze jours pour le remplir. Sur les 77 personnes sollicitées, 48 ont répondu (62 %). L'item *Globalement, cet enseignement m'a paru de qualité* a obtenu 30 fois le degré d'adhésion le plus élevé (4), 16 fois le degré 3 et 2 fois le degré 2. L'indicateur de satisfaction moyen est de 3,6. En outre, il est très stable entre les groupes et les années (année 1 : 3,55/3,78/3,57/3,50 ; année 2 : 3,82 ; année 3 : 2,83). L'analyse de contenu des 125 réponses à la question *Dans cette unité de formation PPG, j'ai appris...* a fait ressortir 179 unités sémantiques présentées dans le tableau 1.

Tableau 1. Apports du cours-atelier PPG pour les 125 personnes étudiantes l'ayant suivi en 2020, 2021 et 2022⁴

Dans cette unité de formation PPG, j'ai appris		
... à diversifier (varier) mon enseignement	77	
... à différencier mon enseignement	34	
... à prendre en compte les besoins des élèves	14	
... des outils pour enseigner	10	135 (75,4 %)
... à gérer la diversité	6	
... à quitter un enseignement frontal	6	
... à mettre en pratique des approches pédagogiques	5	17 (9,5 %)
Divers		27 (15,1 %)

Les réponses des personnes étudiantes correspondent à l'objectif principal du cours-atelier, à savoir développer la diversification des pratiques d'enseignement dans une perspective de différenciation. Certaines réponses sont brèves, avec une seule unité sémantique « *J'ai appris... à varier mes pratiques* », d'autres plus développées « *J'ai appris... de solides bases théoriques et pratiques sur comment mettre en œuvre efficacement (c'est-à-dire de manière à favoriser l'apprentissage de tous mes élèves) différents scénarios pédagogiques suivant des pratiques pédagogiques différentes* ». Deux niveaux de réponses peuvent être

⁴ Seules les occurrences ≥ 5 sont détaillées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

distingués : dans certains cas, la personne étudiante témoigne de l'acquisition d'un savoir théorique « *J'ai appris... que la différenciation, c'est l'enseignement de demain* », dans d'autres la visée praxéologique du cours-atelier est plus visible « *J'ai appris... à différencier mon enseignement selon les besoins des élèves* ». Le terme *inclusion* n'apparaît pas dans les réponses.

Recherche-action et formation *facilitation* (action 2)

La réalisation de cette action s'est avérée compliquée, d'abord en raison de la situation sanitaire. La première année, les écoles ayant mis en place différents modes d'enseignement à distance, les personnes étudiantes n'ont pas pu mettre en œuvre leurs pratiques conçues dans le cadre du cours-atelier et n'ont donc pas atteint le niveau d'aisance attendu pour embrasser le rôle de facilitatrice ou de facilitateur. Les deux années suivantes, les perturbations liées à la COVID 19 (port du masque, absentéisme élevé, etc.) ont conduit à rendre les écoles presque indisponibles pour des actions de type recherche-action ou formation continue telles que nos actions 2 et 3.

Si la situation sanitaire n'a pas contribué à faciliter la création de paires « personne étudiante - personne enseignante », elle n'est pas seule en cause. Le recrutement s'est avéré très difficile, tant au niveau des personnes étudiantes que des personnes enseignantes susceptibles d'accueillir les actions de facilitation. Du côté étudiantin, l'effectif de personnes intéressées à devenir facilitatrices ou facilitateurs s'est, chaque année, réduit au fil de l'année de préparation dans le cours-atelier *PPG* (Tableau 2), et ce, pour des raisons que nous évoquerons plus loin dans la partie *Discussion* de cet article.

Tableau 2. Nombre de personnes étudiantes du cours-atelier *PPG* (action 1) intéressées à fonctionner comme facilitatrice ou facilitateur de différenciation pédagogique dans le cadre de la recherche-action et formation (action 2)

	Novembre (après le 1 ^{er} tiers du cours-atelier)	Mai (à la fin du cours- atelier)	Aout (au moment de débiter les actions)
2019—2020 (49 personnes étudiantes)	25	10	1
2020—2021 (47 personnes étudiantes)	30	14	3
2021—2022 (29 personnes étudiantes)	18	*	*

Du côté des personnes enseignantes, il y a eu très peu de personnes répondantes malgré nos efforts pour promouvoir le dispositif. La



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

première voie utilisée pour le faire connaître était de type « top-down » et visait à atteindre les quelque 860 personnes enseignantes du degré secondaire 1 de l'un des cantons liés à notre HEP. Le dispositif a d'abord été présenté (en novembre 2018) au service cantonal responsable des écoles qui s'est déclaré intéressé à le soutenir, également en prenant en charge la rémunération des facilitateurs et des facilitatrices, et à le promouvoir. Il nous a invités à l'une de ses réunions régulières avec les directions d'école. Cette rencontre a eu lieu en septembre 2020 et nous y avons fait connaître le projet et le site internet destiné à l'information et à l'inscription des personnes enseignantes intéressées. Les treize directions d'école se sont montrées très enthousiastes et se sont engagées à faire la promotion du dispositif si nous leur adressions un courriel promotionnel avec les informations utiles. Ledit courriel a été expédié en octobre 2020 avec un double adressage : la direction d'école et la direction adjointe concernée. Cette campagne de promotion s'est soldée par une (1) inscription.

Vu l'insuccès, nous avons tenté, en 2021, de promouvoir notre dispositif par une autre voie. Dès lors, nous l'avons présenté à l'occasion des journées de formation en établissement (action 3) à 96 personnes participantes comme une opportunité de poursuivre individuellement sa formation à la différenciation. Soixante-deux de ces personnes ont fait l'objet d'une relance par courriel environ une année après la journée de formation en établissement. Cette deuxième campagne de promotion n'a conduit à aucune inscription.

Finalement, un courriel (contenant deux liens, l'un vers une courte vidéo de promotion et l'autre vers le site internet du dispositif) a été adressé à 147 formatrices et formateurs en établissement (FEE) qui accueillent régulièrement des personnes étudiantes de la formation initiale en stage. Ce troisième et dernier coup de promotion a déclenché l'annonce de six personnes enseignantes conduisant à la concrétisation de quatre interventions de facilitation.

En fin de compte, cinq actions de facilitation seulement ont été menées. Leur analyse détaillée, visant à évaluer le potentiel du dispositif en termes de développement professionnel, est l'objet d'un compte rendu séparé qui examine les motivations des protagonistes et leurs manières de s'approprier le dispositif (Zappella et al., à paraître).

Journée de formation en établissement (action 3)

La journée de formation a été proposée à sept directions d'école. Six d'entre elles se sont annoncées pour nous accueillir dans leur établissement. La crise sanitaire a contraint à renoncer dans deux cas, si bien que la formation a été donnée quatre fois et a concerné 146 personnes enseignantes. Sur les 116 personnes participantes sollicitées pour remplir l'enquête *EEE*, 70 ont répondu (60 %). L'indicateur de satisfaction moyen



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

est plutôt bon (3,2 sur un maximum de 4), avec des différences marquées entre les trois écoles auxquelles l'enquête a été soumise (respectivement 3,6, 3,3 et 2,7). L'analyse des questions ouvertes confirme un *effet établissement* : les éléments reconnus positivement dans l'un (par exemple « proposition de quelques outils concrets, d'idées applicables »), étant trouvés inadaptés dans un autre : « le cours n'était pas vraiment en adéquation avec le secondaire 1 ». De manière générale, deux caractéristiques sont plébiscitées : la visée praxéologique de la formation et les moments où les personnes enseignantes ont été invitées à travailler en petits groupes pour échanger sur leurs pratiques ou discuter d'une question relative à la mise en œuvre de la différenciation.

Ouvrage (action 4)

À posteriori, nous considérons que la rédaction de l'ouvrage a constitué, pour nous et notre collègue venue compléter notre collectif, un acte de coformation profitable. En effet, il s'est agi de documenter, d'explicitier, de préciser, d'ajuster et de négocier nos idées, nos propos et les concepts abordés. Chaque chapitre consacré à une pratique pédagogique a été enrichi par la description d'un ou deux exemples de mise en œuvre réalisés par les personnes étudiantes dans le cours-atelier PPG. Une citation d'une personne étudiante relative à la pratique traitée a par ailleurs constitué l'épigraphe de chacun de ces chapitres. L'ouvrage, intitulé *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier* (Meia et al., 2022) a profité d'un soutien financier du Fonds national suisse de la recherche pour une mise à disposition en ligne en libre accès⁵. Les deux versions, numérique et papier, ont été bien accueillies, qualifiées de « réelle boîte à outils » par l'enseignant chargé d'en faire une lecture critique. Le livre constitue désormais l'ouvrage de référence de notre cours-atelier. L'éditeur, sans donner de chiffres, s'est dit très satisfait des ventes réalisées.

Discussion

Regard critique sur chaque action

Le cours-atelier de PPG (action 1) est considéré, tant par l'équipe formatrice que par les personnes étudiantes l'ayant fréquenté, comme un élément fort de la formation initiale en alternance. Il apparaît, par exemple, régulièrement dans la rubrique *Citez un ou deux éléments positifs (thèmes, événements, enseignements, manifestations, échanges...)*, sources de satisfaction personnelle dans la formation de l'enquête de fin de formation soumise chaque année aux personnes étudiantes. Son approche praxéologique est plébiscitée et il peut figurer sans nul doute parmi les « dispositifs susceptibles de contribuer à optimiser l'intégration des connaissances par les formés » sur lesquels Magendie (2019, p. 17)

⁵ <https://edutools.hep-bejune.ch/diversifier>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

appelle à porter l'attention, constituant un exemple d'articulation pensée entre situations de formation et situations professionnelles qui manque encore souvent dans les formations à l'enseignement (Sève, 2019). Aux dires des personnes étudiantes, le cours a atteint son objectif de formation à la différenciation ou à tout le moins de sensibilisation à cette thématique. Par contre, le fait que la notion d'inclusion n'apparaisse pas dans les réponses à la question *Dans cette unité de formation PPG, j'ai appris...* témoigne d'une belle marge de progression pour rendre plus lisible la perspective inclusive d'une démarche de diversification et de différenciation.

Toutefois, en ce qui a trait à l'action 2, le constat est sans appel : notre action de *facilitation* n'a pas trouvé son public. Du côté des personnes étudiantes, une faible disponibilité a été évoquée, liée aux incertitudes ambiantes, mais aussi à une forte demande en remplacement dans les écoles pour pallier les absences liées à la COVID 19. Même si elle n'a pas été explicitement exprimée, nous considérons à posteriori que la difficulté à se projeter dans la relation d'expertise inversée que nous avons imaginée a joué en défaveur du dispositif. S'il est assez facile de partager ses connaissances et ses pratiques avec d'autres personnes étudiantes dans le cadre protégé de la formation initiale, cela devient un défi bien plus conséquent d'aller le faire dans une école inconnue avec une personne enseignante en fonction. Néanmoins, comment expliquer que, de leur côté, les personnes enseignantes n'aient pas profité de l'offre qui leur était faite ? Surcharge ? Crainte ? Manque de lisibilité de l'activité proposée ? Questionnées à ce sujet, les cinq personnes enseignantes ayant participé ont indiqué une certaine difficulté de leurs collègues à se lancer dans des projets à la marge de leurs activités. Nous avons ainsi vécu un paradoxe rencontré ailleurs : les personnes enseignantes se disent insuffisamment formées, mais profitent peu des offres de formation qui leur sont faites (Bloch, 2019 ; Tardy et al., 2019). Les deux points positifs qui émergent de cette action sont le fait que nos effectifs de personnes inscrites ont été en cohérence (cela avait été une crainte des directions d'école lors de notre présentation du dispositif : aurait-on assez de personnes étudiantes pour répondre à la demande ?) et le fait que les personnes ayant vécu l'expérience l'ont jugée très positivement, comme nous le détaillons dans un autre texte (Zappella et al., à paraître).

Lors des journées de formation en établissement (action 3), les personnes participantes ont parfois témoigné d'une certaine retenue alors qu'elles parvenaient difficilement à se mettre dans une posture de personne apprenante, et ce, face aux formateurs de la HEP. Or, globalement le public s'est montré intéressé et engagé. Un vif intérêt pour les échanges de pratiques a été constaté. Ceci est à mettre en relation avec le fait que de tels échanges sont rares dans les établissements visités au dire des personnes ayant participé à nos formations. En fin de journée, les pratiques différenciées esquissées par les personnes participantes se sont avérées très pertinentes. La question de savoir si leur mise en œuvre a été



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

réalisée par la suite reste ouverte. À l'instar de ce qui a été constaté sur le plan international (Ria, 2019), notre action 3 soutient l'idée que la formation continue en établissement, pensée comme un espace-temps de développement professionnel individuel et collectif, est plutôt efficace.

Enfin, l'ouvrage (action 4) a été une opportunité de faire connaître nos activités en faveur de la différenciation et de développer le travail en réseau. Le livre a, par exemple, constitué le lien entre notre collectif et l'équipe de rédaction d'un nouveau moyen d'enseignement qui souhaitait intégrer des voies de différenciation.

Intérêt à articuler les quatre actions

Notre expérience confirme le besoin de formation et d'outils dans le domaine de la différenciation pédagogique relevé par Bergeron et coll. (2021). Comme ces auteurs, nous avons constaté que, dans les écoles visitées à l'occasion des journées de formation continue (action 3), la différenciation est globalement peu développée et les personnes enseignantes planifient peu d'actions de différenciation : lorsque nous demandions en début de journée à nos personnes participantes ce qu'il faut entendre par *différenciation* et comment la mettre en œuvre, la réponse était « aider les élèves qui en ont besoin » et le remède « donner plus de temps ».

Travailler à développer une vision inclusive et des compétences dans le domaine de la différenciation semble un défi accessible en formation initiale — notre cours-atelier le montre (action 1) — à condition, selon notre expérience, de proposer des activités de formation articulant les visées, les concepts liés et leur mise en action. Ce défi est plus conséquent en formation continue. Entre les visées politiques et institutionnelles (relayées par les administrations) et les pratiques de classe, le chemin est complexe. Comme le relève Duru-Bellat (2019), « il serait naïf de croire en un modèle technocratique du changement, où les acteurs suivent toujours aveuglément les directives » (p. 42). Notre dispositif de recherche-action et de formation (action 2) témoigne, si besoin était, combien il est difficile de mobiliser, sur une base volontaire, les personnes enseignantes dans des activités comprises dans leur mandat de base (formation continue), mais non perçues comme telles. Pour susciter l'adhésion, il nous semble que, non seulement, la proposition d'activité doit provenir d'une personne connue et légitimée à la formuler (un ou une collègue, une ancienne formatrice ou un ancien formateur, etc.), mais aussi qu'il est indispensable que la personne enseignante y voie du sens, voire un gain, par rapport à ses pratiques. Décréter ne suffit pas : il faut fédérer et dégager le temps nécessaire à la formation et à la mise en œuvre des éléments qui y sont abordés. À notre appréciation, les directions d'établissement s'avèrent un levier déterminant pour faire évoluer les pratiques enseignantes, à condition de parvenir à les mobiliser (ce que nous ne sommes pas parvenus à faire pour l'action 2).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Que des personnes formatrices-chercheuses de l'institution chargée de la formation initiale interviennent dans les écoles (action 3) contribue à assurer une continuité et constitue une piste intéressante pour réduire les écarts entre les deux mondes. Dans notre cas, les interventions se sont avérées aussi déterminantes pour orienter et enrichir les échanges de pratiques. Si ceux-ci sont plébiscités par les personnes enseignantes, ils peinent à prendre une véritable dimension réflexive s'ils ne sont pas accompagnés. Nous l'avons expérimenté lors des journées de formation en établissement, mais aussi lors des rencontres entre personnes étudiante-facilitatrice et personne enseignante de notre action 2.

Pour finir, les quatre actions présentées dans cet article concourent toutes au développement de pratiques différenciées dans une visée inclusive. Si la piste de la facilitation (action 2) s'est avérée peu porteuse au niveau du volume de personnes touchées, elle l'a été pour les quelques personnes participantes (Zappella et al., à paraître). La configuration présentée dans cet article renforce le constat selon lequel l'entrée par l'activité (Ria, 2019) et le lien *formation initiale-terrain scolaire* sont profitables à la formation des personnes enseignantes et à la construction d'une école inclusive.

Prospective

À l'issue de cette expérience, il apparaît assez clairement que la formation initiale est un moment propice au développement d'une pensée inclusive de l'école. Lors de leurs stages, les personnes enseignantes novices sont confrontées à l'hétérogénéité des élèves et à la gestion de ce qui en découle. La situation est propice à la présentation et à l'expérimentation de pratiques d'enseignement diversifiées (apprentissage coopératif, travail en atelier, classes inversées, etc.) car elles permettent de mieux gérer la classe par une mise au travail plus efficace et plus en adéquation avec les possibilités réelles des élèves. Un cours-atelier de *Pratiques pédagogiques guidées*, tel celui constituant l'une des actions sous revue dans cet article, recueille un très haut taux de satisfaction, car il coïncide avec deux préoccupations fortes : la gestion de la classe et celle des apprentissages. Il est donc suggéré aux responsables des formations initiales d'intégrer une initiation à des pratiques, alliant théorie et pratique, et aux personnes enseignantes en formation de saisir l'opportunité de s'inscrire à de telles unités de formation si elles leur sont proposées.

D'autre part, les actions menées ont mis en évidence — si besoin était — la difficulté à mobiliser les enseignantes et les enseignants du terrain autour d'actes de formation continue, quand bien même l'horaire de ceux-ci est fixé entre les personnes concernées et qu'ils se déroulaient dans une de leurs classes. Interpréter cette constatation reviendrait, à ce stade, à se perdre en conjectures : surcharge ? Désintérêt ? Manque d'informations ? Modalité de diffusion des informations inadaptée ? Ce point mérite d'être discuté dans les écoles, afin d'identifier les freins et les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

leviers propres à chaque établissement, dans la perspective de construire un cadre favorable au développement du « réflexe de la formation continue ».

Finalement, il semble intéressant de garder en tête qu'isolément chacune des actions entreprises dans la configuration présentée a donné satisfaction à une large part des personnes participantes qu'elles aient été forcées ou qu'elles aient choisi d'y participer. Alors que les formations continues imposées génèrent souvent du mécontentement, voire certaines angoisses, tant du côté des personnes enseignantes que chez les personnes formatrices appelées à les donner, cette constatation tend à montrer que le contenu et le dispositif mis en place lors des actes de formation continue pèsent de manière décisive sur le ressenti des personnes participantes. Plutôt qu'encourager un modèle de formation continue au détriment d'un autre (par exemple, les formations en établissement dispensées à des personnes enseignantes en ayant fait la demande au détriment des formations obligatoires imposées à l'ensemble du personnel enseignant), notre expérience plaide pour une complémentarité des approches, dont le réglage fin (quelle formation à quel moment ? Pour qui ? Avec quelle modalité de participation ?) devrait être discuté en fonction des réalités et des contraintes de chaque établissement, certainement, en faisant collaborer un groupe de travail formé de personnes enseignantes de l'école, d'une personne représentante de la direction d'établissement et d'un groupe de personnes formatrices engagées dans la formation initiale. Nous avons testé récemment cette méthode avec succès, ce qui nous incitera à le répéter dans d'autres contextes.

Références

- Bergeron, G. et 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. et 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. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. et Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- Bloch, J. (2019). Perceptions et pratiques de la différenciation pédagogique par les enseignants. De l'enthousiasme aux limites du terrain (ou inversement). *Recherches*, 71.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bouthier, D. (2019). Penser les finalités, les conditions et les moyens d'alternance qui soit intégrative pour la formation des enseignants suppose de dépasser les visions morcelées, parcellaires et simplificatrices. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 175-179). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (éd.) (2018). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Artois Presses Université.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Chenelière Éducation.
- Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse*. <https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/>
- Desjardins, J. (2012). Définir la cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans J. Desjardins, J., M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 29-42). De Boeck Supérieur.
- Duru-Bellat, M. (2019). La recherche en éducation, une recherche qui accepte d'être utile ? Dans B. Mabilion-Bonfils et C. Delory-Momberger (dir.). *A quoi servent les sciences de l'éducation ?* ESF Sciences humaines.
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFÉ* (113). Institut français de l'éducation. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- Gremion, F. (2022). L'école inclusive et ses défis. Dans J.-S. Meia, P. Carron, K. Dominé, F. Gremion et D. Zappella (éd.), *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Des propositions pour les degrés secondaires* (pp. 13-27). Éditions HEP-BEJUNE. <https://doi.org/10.37027/HEPBEJUNE.47282>
- Gremion, F., Carron, P., Meia, J.-S. et Zappella, D. (à paraître). *Un dispositif de recherche-action et formation pour un enseignement différencié à visée inclusive*. Haute école pédagogique BEJUNE.
- Joubaire, C. (2019). *Commencer à se former pour enseigner. Dossier de veille de l'IFÉ* (131). Institut français de l'éducation. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/131-septembre-2019.pdf>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Lefrançois, P. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants par une démarche d'intégration. Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O. Maulini (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 101-112). De Boeck Supérieur.
- Legendre, M.F. et David, R. (2012). Les référentiels de compétences : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? Dans J. Desjardins, J., M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 43-65). De Boeck Supérieur.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Leroux M. et Portelance, L. (2018). Les initiatives du milieu universitaire et milieu scolaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante. Vers une alternance intégrative ? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 244-271). Presses de l'Université du Québec.
- Magendie, E. (2019). L'alternance intégrative pour la formation des enseignants : un défi à relever ou un principe à dépasser. Dans G. Escalié & E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 13-23). Presses Universitaires de Bordeaux
- Meia, J.-S., Stumpf, A. et Garessus P.-A. (2021a). Traductions de la professionnalisation en formation à l'enseignement : des difficultés de mise en œuvre aux pistes d'amélioration. *Formation et profession*, 29 (3). <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.609>
- Meia, J.-S., Stumpf, A. et Garessus, P.-A. (2021b). *Faire évoluer les enseignements pour optimiser l'alternance intégrative*. [communication orale]. 88e Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, QC, Canada.
- Meia, J.-S., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F. et Zappella, D. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Des propositions pour les degrés secondaires*. Éditions HEP-BEJUNE. <https://doi.org/10.37027/HEPBELUNE.47282>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2016). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2017). *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*.
- Paré, M. et 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.
- Perréard Vité, A. et Vanhulle, S. (2007). Les défis de l'alternance dans la formation des enseignants. *L'Éducateur*, 13, 34-36.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF.
- Sève, C. (2019). L'alternance intégrative pour la formation des enseignants : tensions, enjeux et défis. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 9-11). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61-86). Presses de l'Université Laval.
- Tardy, S., Canvel, A., Maestacci, V, Lhermet, P. et Gauthier, R.-F. (2019). *La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel* (2018-068). Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-enseignants-du-second-degre-de-la-formation-continue-au-developpement-9707>
- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Viau-Guay A. (2014). Les limites des dispositifs de développement de la réflexivité. Contribution de l'analyse du travail à la formation initiale des enseignant(e)s. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (éd.), *Travail réel des enseignants et formation* (p. 127-139). De Boeck.
- Vienneau, R. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2014), Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 89-132). Presses de l'Université du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Zappella, D., Carron, P., Gremion, F. et Meia, J.-S. (à paraître). *Qui impliquer pour faire évoluer les pratiques enseignantes? Pistes issues d'un projet associant étudiant·e en formation initiale et enseignant·e en fonction.* Haute école pédagogique BEJUNE.