

Prendre en compte la diversité des élèves dans une perspective inclusive : qu'en disent des professeurs des écoles stagiaires à l'issue de leur année de formation à l'INSPÉ ?

*Dalila MOUSSI*¹

Résumé :

Cet article se propose d'interroger les représentations et les pratiques d'enseignants débutants relatives à la prise en compte de la diversité des élèves au terme de la formation initiale à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ, France). Face à la promotion d'une éducation inclusive, comment des professeurs des écoles stagiaires réagissent-ils et s'adaptent-ils ? Comment des néo-enseignants parviennent-ils (ou non) à accompagner tous les apprenants dans leurs apprentissages ? Nous présentons quelques résultats issus d'un projet de recherche en cours (Projet HETER, INSPÉ Lille HdF, 2018-2020) sur les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants contrastés par leur ancienneté dans le métier et leur statut. A partir d'une enquête menée auprès de fonctionnaires stagiaires après 10 mois de responsabilité de classe et d'entretiens semi-directifs, nous cherchons à reconstruire leurs compétences professionnelles face à la gestion de l'hétérogénéité des élèves afin d'outiller plus efficacement la formation initiale.

Mots-clés : école inclusive, gestion de l'hétérogénéité, pédagogie différenciée, formation initiale, enseignant débutant

Abstract:

This paper aims to explore the future schoolteachers' perceptions and practices about the management of heterogeneity in classroom after finishing the initial training at the Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ, France). In an inclusive school context, how do probationary teachers still in training respond and

¹ - Maître de conférences, université de Lille, France.

adjust their practices? How do beginning teachers manage (or not) to support all pupils in their learnings? We present here some results of an ongoing study (HETER project, INSPÉ Lille HdF, 2018-2020) about teachers' practices of differentiated instruction. This study includes beginning and expert teachers with different status. Based on a survey of beginning teachers after ten months of responsibilities in a classroom and semi-structured interviews, we seek to identify their professional skills towards diversity management in the classroom in order to improve initial training.

Keywords: inclusive school, heterogeneity management, differentiated instruction, initial training, beginning teacher

Introduction

En France, pour devenir professeur des écoles et travailler avec des élèves de 2 à 11 ans, les étudiants suivent une formation en alternance dans le cadre du master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » (MEÉF), mention Premier degré. En deuxième année, après validation du M1 MEÉF et obtention du concours de recrutement, les lauréats deviennent fonctionnaires stagiaires (FS) et poursuivent leur professionnalisation sur le terrain. Leur année est rythmée par un stage à mi-temps devant élèves dans une école maternelle ou élémentaire et par des cours à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ). Les enseignants fonctionnaires stagiaires construisent progressivement leurs compétences professionnelles au sein d'une communauté éducative.

Dans le nouveau référentiel de formation « Former l'enseignant au XXI^e siècle » (MEN, 2019), la connaissance des élèves et des processus d'apprentissage, la prise en compte de la diversité des élèves et l'accompagnement des élèves dans leur parcours de formation font partie des compétences professionnelles du professeur des écoles attendues à l'entrée dans le métier. Une large place est faite à la conception et la mise en œuvre de situations d'apprentissage différenciées en fonction des besoins des apprenants. Pourtant, un grand nombre d'études ont montré que les enseignants débutants avaient beaucoup de mal à placer les apprentissages des élèves en tête

de leurs préoccupations tant ils avaient de choses à gérer en début de carrière, se focalisant d'abord sur leur « survie » puis la situation d'apprentissage et seulement ensuite, les élèves (Fuller & Brown, 1975 ; Durand, 1996 ; Chouinard, 1999). De la même façon, la littérature de recherche a montré que si l'hétérogénéité de la classe était un fait, l'invocation d'une nécessaire différenciation pour y répondre était loin d'être suffisante. Nombreux sont les travaux qui ont mis en évidence les difficultés de sa mise en œuvre (Prud'homme & al., 2005 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Piquée, 2010). D'abord envisagée pour pallier les difficultés des élèves et lutter contre l'échec scolaire, la pédagogie différenciée a connu un nouvel essor avec la loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013 (Loi n°2013-595)² qui reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et qui veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Cependant, au-delà des déclarations d'intention et d'une conviction largement partagée sur la nécessaire prise en compte de la diversité des élèves, comment des enseignants débutants parviennent-ils (ou non) à relever ce défi ? Quelles sont les représentations des enseignants FS au sujet de la différenciation pédagogique ? Comment perçoivent-ils leur développement professionnel ? Quels types de différenciation sont-ils capables de proposer à l'issue de la formation ? Dans quelles disciplines ? Quel est le profil des élèves concernés ? Comment (re)penser la formation initiale en matière d'éducation inclusive ?

Après avoir présenté le cadrage conceptuel de l'étude ainsi que les aspects méthodologiques, nous discutons l'analyse de 52 questionnaires d'enseignants fonctionnaires stagiaires (FS) à la fin de leur année de formation complétés par des entretiens semi-directifs afin d'apporter quelques éléments de réponse.

² - Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 paru dans le JORF n°0157 du 9 juillet 2013
page 11379. Consultable en ligne :
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/2013-595/jo/texte>

1. Eléments théoriques

Inclusion et école inclusive ?

Depuis la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi n°2005-102)³, les professionnels de l'éducation se doivent de favoriser la scolarisation en milieu ordinaire des enfants et adolescents en situation de handicap et l'Etat s'est engagée à mettre les moyens techniques, financiers et humains nécessaires. Quelques années plus tard, dans le prolongement de cette loi et sous l'impulsion d'instances internationales comme l'Organisation des Nations Unies (ONU)⁴, les termes d'inclusion et d'école inclusive ont fait leur apparition dans le système éducatif remplaçant ainsi le terme d'intégration et renouvelant alors la vision du handicap. L'éducation inclusive désigne désormais l'exigence faite à l'école d'assurer « la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009, p.79). Outre les élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers (BEP), l'éducation inclusive implique d'instaurer les conditions pédagogiques pour l'ensemble des apprenants. Ainsi, en transférant à l'école la responsabilité de la gestion de la difficulté et des besoins particuliers des élèves, l'éducation inclusive invite à un changement de paradigme et implique nécessairement une modification structurelle et pédagogique de l'école (Thomazet, 2008, p.129). Reposant sur des principes démocratiques et humanistes, l'inclusion suppose pour les enseignants de rompre avec les pratiques traditionnelles et de « délaisser la figure de l'élève moyen pour s'ouvrir à la diversité des profils, des attentes et des besoins »

³ - Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 paru dans le Journal officiel de la République française (JORF) n°36 du 12 février 2005 page 2353. Consultable en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005/2/11/2005-102/jo/texte>

⁴ - Résolution 70/1 adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015 : Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030. L'Organisation des Nations Unies (ONU) a identifié dix-sept objectifs de développement durable (ODD) à atteindre d'ici 2030 et notamment celui « d'assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (objectif 4). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>

(Ebersold, 2009, p.75), autrement dit, de reconnaître les avantages de la diversité et d'en tirer profit pour enseigner. A l'instar de l'ONU, le projet « Formation des enseignants pour l'inclusion » (FEPI, 2009-2012), porté par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive a cherché à dresser un profil des enseignants inclusifs en étudiant comment les enseignants stagiaires de 25 pays d'Europe étaient formés via la formation initiale à devenir des enseignants « inclusifs ». Ce projet mentionne que l'éducation inclusive n'est pas réservée aux apprenants perçus comme ayant des besoins différents et risquant d'être exclus des opportunités pédagogiques, mais a vocation à faire accéder tous les élèves à une éducation de qualité.

La notion d'éducation inclusive ne trouve cependant pas le même écho chez tous les acteurs de l'éducation et en particulier ceux de l'éducation spécialisée qui utilisent encore de manière interchangeable les termes d'inclusion et d'intégration (Reverdy, 2019). Nous constatons par exemple que pour le Ministère de l'Éducation nationale, l'inclusion réfère principalement au champ du handicap. Pour s'en rendre compte, il suffit de parcourir le décret du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) (Décret n° 2017-169)⁵, décret permettant la création d'une certification pour les enseignants appelés à exercer auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers et fixant le cadre de la formation professionnelle spécialisée. Citons également les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) mis en place depuis 2019 et chargés de coordonner les moyens d'accompagnement humain au sein des écoles pour les élèves en situation de handicap.

Education inclusive et différenciation pédagogique ?

Afin de répondre aux besoins de tous les apprenants dans une école inclusive, la différenciation pédagogique (ou pédagogie différenciée) apparait comme une modalité à privilégier. De nombreuses études ont cependant montré que les enseignants, même expérimentés, ne semblaient pas y recourir de façon explicite et systématique

⁵ - Décret n°2017-169 du 10 février 2017 paru dans le JORP n° n°0037 du 12 février 2017 texte n° 7. Consultable en ligne :
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/2/10/2017-169/jo/texte>

(Prud'homme & al., 2005). Trop souvent improvisée et réactive, la différenciation peut se révéler inefficace dans bien des cas (Tomlinson & Mc Tighe, 2010). D'autres recherches ont dénoncé les écueils des pratiques différenciatrices, notamment l'amalgame entre différenciation et individualisation (Crahay & Wanlin, 2012 ; Toullec-Théry, 2016) mais aussi le surajustement didactique (activités simplifiées) ou le sous-ajustement (activités trop floues) (Bautier & Goigoux, 2004), le tout conduisant souvent à un accroissement des inégalités scolaires. Pour Houssaye (2012), la pédagogie différenciée aurait disparu des pratiques pédagogiques des enseignants au profit d'une pédagogie de soutien ; en cause, le nombre important de facteurs à prendre en compte pour envisager sa mise en œuvre mais également la nature du changement qu'elle requiert. La pédagogie différenciée supposerait en effet un passage du processus « enseigner » au processus « apprendre », plaçant ainsi l'enseignant en position de devoir s'adapter à l'élève, ce qui relève, selon l'auteur, d'une modification importante de paradigme.

Prendre en compte la diversité des élèves : une compétence à construire...

Les premières années d'enseignement ont fait l'objet de nombreuses études depuis les années 2000.⁶ Les travaux de Ria et al. (2004) montrent que l'expérience en début de carrière est caractérisée par différents aspects comme l'incertitude ou l'indétermination, la contradiction et l'exploration. Selon les auteurs, les enseignants débutants manquent de repères sur les élèves et la gestion du temps et sont traversés par des émotions contradictoires liées au souvenir d'expériences passées qui pénétreraient leur expérience présente. Au cours de leur année de formation, les enseignants débutants apprendraient autant sur les élèves, leurs agissements, les dispositifs pédagogiques que sur eux-mêmes. Face à ces constats, peut-on/ doit-on attendre d'un enseignant débutant qu'il gère pédagogiquement les différences entre élèves dans une perspective inclusive ?

De nombreuses recherches se sont intéressées au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (ou sentiment d'auto-efficacité) des

⁶ - Pour une lecture détaillée de ces études, voir l'article de Ambroise et al. (2017).

enseignants débutants et ont démontré l'influence du SEP sur les pratiques pédagogiques et la réussite des élèves (Bandura, 2003 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007, Monfette & al., 2015). Issu de la théorie sociale cognitive de Bandura (2003), le SEP désigne « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.12). En d'autres termes, lorsqu'un enseignant pense que ses actes peuvent produire les effets qu'il recherche, ce dernier sera plus facilement incité à agir et cela influencera ses choix. Divers travaux soulignent l'importance de développer le SEP des enseignants lors de la formation initiale afin de leur permettre de surmonter les obstacles auxquels ils feront face lors de leur entrée dans la profession (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). Selon certaines études, le SEP serait en effet plus malléable au cours de la formation initiale, pouvant augmenter de manière significative, mais il tendrait à diminuer lors de la première année d'insertion professionnelle (Woolfolk Hoy & Spero, 2005 ; Ménard & al., 2012). Si l'on en croit ces travaux, l'efficacité personnelle perçue par les enseignants débutants pourrait alors avoir un impact sur leur capacité à répondre aux besoins des apprenants.

La prise en compte de la diversité des élèves est l'une des quatorze compétences que l'enseignant FS doit développer dans le cadre de sa formation (MEN, 2019). Dès la première année, il doit être capable de conduire « un enseignement explicite, attentif aux besoins de chaque élève, en recourant à la coopération et à la différenciation ». La formation initiale des professeurs des écoles apparaît alors comme clé de voûte pour la mise en place d'une éducation inclusive. Nonobstant, cette dernière est souvent identifiée comme déficitaire (Ramel & Noël, 2017 ; Moussi & Luczak, 2020), les contenus ainsi que les dispositifs de formation proposés ne faciliteraient pas le transfert dans la pratique des apprentissages.

Cette étude exploratoire se propose d'interroger les représentations et les pratiques d'enseignants débutants relatives à la prise en compte de la diversité des élèves au terme de la formation initiale ainsi que le SEP de ces enseignants et les facteurs susceptibles de l'influencer.

2. Méthodologie de recherche

Cette étude fait partie d'un projet de recherche en cours (Projet HETER, INSPÉ Lille HdF, 2018-2020) qui vise à contribuer à définir la différenciation pédagogique et à interroger les représentations et les pratiques de futurs professeurs des écoles ainsi que celles d'enseignants plus expérimentés sur la gestion de l'hétérogénéité en classe afin d'améliorer les dispositifs proposés dans le cadre de la formation initiale. Une première enquête menée en décembre 2018 nous a permis de mettre en évidence les compétences d'enseignants novices face à la gestion de l'hétérogénéité au bout de 3 mois de responsabilité en classe (Moussi & Luczak, 2020). Cette enquête exploratoire a été prolongée afin de révéler les compétences des enseignants débutants à l'issue de la formation initiale, soit après 10 mois de responsabilité en classe et constitue l'objet de cette contribution. Les mêmes enseignants FS (N=52)⁷ ont été interrogés en juin 2019 par questionnaire et une partie d'entre eux (N=12) a été sélectionnée pour des entretiens semi-directifs afin de compléter et d'approfondir les réponses du questionnaire : 4 enseignants stagiaires responsables d'une classe de cycle 1 (école maternelle), 4 enseignants FS de cycle 2 (classes de CP, CE1 et CE2) et 4 enseignants FS de cycle 3 (classes de CM1 et CM2). Plusieurs critères ont présidé à cette sélection : ces enseignants volontaires enseignent dans des cycles différents, ils ont tous été titularisés à la fin de l'année et ont été présentés par leurs tuteurs comme des enseignants stagiaires disposant déjà de solides compétences professionnelles liées à la maîtrise des contenus disciplinaires et à leur didactique.

Le questionnaire qui a été complété en ligne au mois de juin par les stagiaires comportait quatre sections. La première section portait sur les caractéristiques socio-professionnelles des participants, la seconde concernait la gestion de l'hétérogénéité : sentiment d'efficacité, disciplines concernées par la différenciation pédagogique, types de différenciation et profils des élèves. La troisième section invitait les répondants à caractériser leurs pratiques de différenciation en

⁷ - Les enseignants fonctionnaires-stagiaires interrogés sont en Master 2 et ont la responsabilité d'une classe. Ils appartiennent tous à la même promotion et font partie du même site de formation, l'INSPÉ de Lille, site de Gravelines.

fournissant un exemple précis de situation d'enseignement-apprentissage en Français dans laquelle la différenciation a été pensée. Enfin, une dernière section a permis de recueillir la définition des stagiaires quant à la différenciation pédagogique et les éventuels bénéfices perçus par les pratiques de la différenciation. Cette section permettait également de mesurer le niveau d'appréciation des enseignants stagiaires par rapport à la formation initiale et de collecter les besoins.

Parmi les répondants, nous avons demandé à douze enseignants stagiaires (volontaires) de s'identifier pendant le remplissage du questionnaire en indiquant le nom de leur école afin de pouvoir les retrouver pour les interroger lors d'entretiens semi-directifs. Ces entretiens d'une durée de 30 à 40 minutes ont permis de préciser et/ou de compléter certaines réponses apportées lors du questionnaire. Les enseignants ont été invités à commenter et/ou expliciter les réponses fournies dans les sections 3 et 4 du questionnaire, à savoir la description d'une situation d'enseignement-apprentissage en Français intégrant de la différenciation pédagogique (DP) et les représentations de la DP.

Voici les questions posées lors de l'entretien semi-directif :

Guide d'entretien :

- *Dans le questionnaire, vous avez évoqué la situation (...), pourriez-vous détailler un peu cette séance et nous expliquer concrètement ce que vous avez mis en place pour aider tous vos élèves ?*
- *Quels sont les élèves qui nécessitent une aide/adaptation dans votre classe ? Pour quelles raisons ?*
- *Qu'est-ce qu'un élève en difficulté selon vous ?*
- *Aviez-vous prévu ces aides/adaptations en amont, dans votre fiche de préparation ?*
- *Comment avez-vous prolongé cette séance d'apprentissage ?*
- *Comment définiriez-vous finalement la différenciation pédagogique ?*
- *A qui doit-elle s'adresser selon vous ? A quel profil d'élèves ? Pour quelles raisons ?*

Notre étude se décline en deux temps. Dans une première partie, les résultats obtenus par questionnaires ont été codés et analysés afin de reconstruire les pratiques de différenciation de 52 enseignants stagiaires d'une même promotion au bout de 10 mois de responsabilité de classe. Les résultats permettent d'appréhender le développement professionnel perçu par les enseignants débutants à travers leur sentiment d'efficacité personnelle mais aussi les formes de différenciation privilégiées, les disciplines et les élèves concernés. L'analyse des données, à dominante descriptive, a principalement recouru à des tris à plat (pourcentage effectué question par question) et à des tris croisés (avec des variables couvrant les cycles d'enseignement ou la discipline enseignée). Dans un second temps, nous avons retranscrit les enregistrements des entretiens des enseignants FS (N=12) et procédé à une analyse qualitative de type « analyse inductive générale » (Savoie-Zajc, 2004) dont le codage a été construit à partir des informations significatives repérées dans les réponses des participants en lien avec les principaux objets de recherche.

3. Résultats

3.1. Le développement professionnel perçu par les enseignants débutants (N=52)

Nous avons cherché à interroger les connaissances et compétences que les enseignants stagiaires pensent avoir en matière de gestion de la diversité des apprenants car il nous semble que ces compétences perçues et revendiquées peuvent jouer un rôle non négligeable dans l'engagement vers une éducation inclusive (ces enseignants vont proposer un enseignement différencié car ils s'en sentent capables). Les travaux de Galand et Vanlede (2004) soulignent en effet une relation étroite entre sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et performance ou persévérance. Selon ces auteurs, « les performances d'un apprenant ne dépendent pas seulement de ses compétences « objectives » mais également de sa confiance en sa maîtrise de celles-ci » (p.96). Il existe de nombreuses échelles utilisées pour mesurer le SEP des enseignants (De Stercke, Temperman, De Lièvre & Lacocque, 2014 ; Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007) mais dans notre étude, il ne s'agit que d'approcher

modestement ce sentiment d'auto-efficacité et précisément le sentiment/ressenti des fonctionnaires stagiaires à propos de la gestion de l'hétérogénéité de leur classe à l'issue de la formation initiale. Pour mesurer ce sentiment, nous avons utilisé une échelle de Likert à nombre de modalités impaires (5 degrés) en faisant intervenir une modalité centrale du type « ni satisfait, ni insatisfait.»

Voici les résultats obtenus :

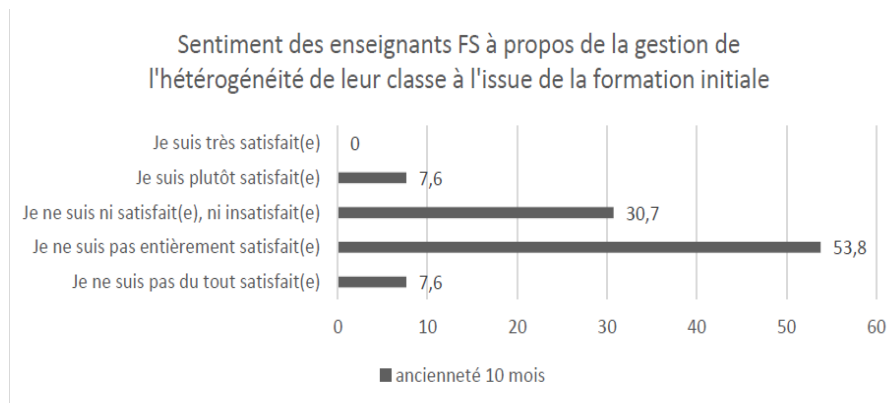


Figure 1 : Réponse des enseignants FS à la question : Quel est votre sentiment par rapport à votre gestion de l'hétérogénéité après un an d'expérience sur le terrain ?

Les résultats montrent une évolution du sentiment d'efficacité des enseignants FS à propos de la gestion de l'hétérogénéité des élèves à l'issue de la formation. Lors de notre première enquête réalisée au bout de 3 mois (Moussi & Luczak, 2020), 42% des fonctionnaires stagiaires jugeaient la prise en charge de la diversité des élèves trop complexe et n'arrivaient pas à proposer un enseignement différencié. Au terme de 10 mois de formation, tous les enseignants interrogés déclarent prendre en compte la diversité des apprenants et seuls 7,6% d'entre eux évoquent une insatisfaction totale.

L'étude montre que 53,8% des stagiaires ne se sentent pas « entièrement satisfaits » quant à la gestion de l'hétérogénéité de leur classe après 10 mois d'expérience sur le terrain (contre 21% au bout de 3 mois) soit près d'un enseignant sur deux. 31% des enseignants ont

répondu « ni satisfait, ni insatisfait ». Ce résultat reste stable entre les deux temps de mesure (30% au bout de 3 mois) et peut s'interpréter de différentes manières. En effet, cette modalité (ni satisfait, ni insatisfait) apparaît comme une modalité « refuge » ou « neutre » pour les stagiaires qui n'arrivent pas à se positionner par rapport à la question posée et qui préfèrent ne pas répondre, la réponse pouvant leur sembler délicate ou « implicante ». Moins de 10% des enseignants FS déclarent être « plutôt satisfaits » de leur gestion de l'hétérogénéité de la classe.

Nous leur avons ensuite demandé ce qu'ils pouvaient nous dire de la différenciation pédagogique par rapport à leur expérience sur le terrain et quelles éventuelles difficultés ils rencontraient. Voici leurs réponses :

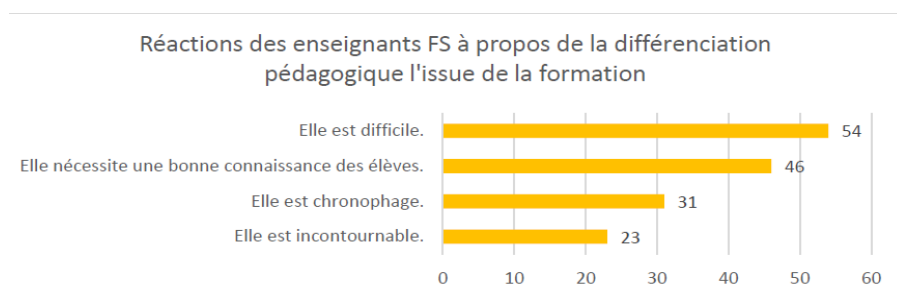


Figure 2: Réponse des enseignants FS à la question : Que pouvez-vous dire de la différenciation pédagogique par rapport à votre expérience ?

Les réponses des enseignants FS restent sensiblement les mêmes que celles données au bout de 3 mois. La différenciation pédagogique apparaît difficile pour plus de la moitié d'entre eux (54%). Cette complexité serait liée au nombre important de facteurs à prendre en compte pour envisager sa mise en œuvre comme l'analyse Houssaye (2012), complexité qui finirait par décourager les débutants. 46% des enseignants FS estiment que la différenciation pédagogique nécessite une bonne connaissance de ses élèves : « Personnellement, je n'ai pas su la mettre en place avant janvier/février car je ne connaissais pas suffisamment mes élèves. ». 31% des enseignants mettent en avant l'aspect chronophage : « Elle nous demande beaucoup trop de travail de préparation à la maison ». 23% des enseignants FS expliquent

cependant qu'elle est incontournable : « C'est une question primordiale que chaque enseignant se pose quotidiennement », « Elle est indispensable si on veut faire progresser tous ses élèves ». Interrogés sur leurs difficultés de mise en œuvre de la différenciation, les enseignants FS déclarent d'abord manquer de temps et d'outils/supports. Certains évoquent les problèmes de gestion de classe qui les empêchent de penser les séances d'apprentissage différenciées, d'autres enfin citent la difficulté à évaluer précisément leurs élèves (niveau et besoins), le manque de formation face au handicap ou les troubles d'apprentissage.

3.2 Les disciplines concernées par la gestion pédagogique des différences

Les enseignants stagiaires ont été questionnés sur les disciplines dans lesquelles ils pratiquent la différenciation. Les enseignants débutants citent principalement le Français (100% des enseignants) et les Mathématiques (60%), 20% d'entre eux évoquent d'autres disciplines comme l'EPS, les Sciences ou l'Histoire-Géographie. Ce résultat est stable par rapport à celui obtenu au bout de 3 mois en responsabilité. La différenciation pédagogique est pensée avant tout pour l'acquisition des savoirs fondamentaux.

Au bout de 3 mois, 72% des enseignants FS estimaient qu'il y avait des disciplines où la différenciation était difficile voire impossible. Après 10 mois de responsabilité, ils sont 32% des enseignants à continuer de le penser, 27% d'entre eux répondent de manière négative et 40% ne se positionnent pas en indiquant simplement « Je ne sais pas ». Ce résultat peut apparaître là encore comme un non-dit et peut refléter un malaise de la part des stagiaires face à l'injonction de différencier leur enseignement-apprentissage qu'ils subissent de la part de l'institution et à laquelle ils sont souvent impuissants à répondre (Moussi & Luczak, 2020). En indiquant qu'ils ne savent pas, ils limitent d'une certaine manière l'impact de l'évaluation sur eux.

Les enseignants FS ont été interrogés plus précisément sur les disciplines dans lesquelles ils éprouvent des difficultés à mettre en œuvre des pratiques différenciatrices. Voici les résultats :

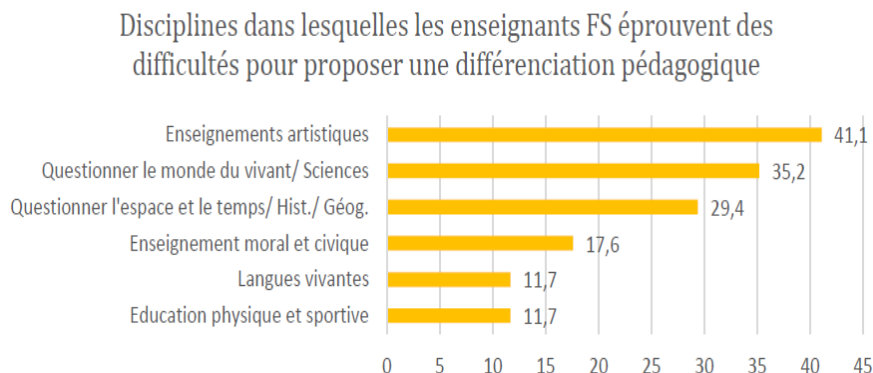


Figure 3 : Réponse des enseignants FS à la question : Dans quelle(s) discipline(s) la différenciation pédagogique vous semble difficile voire impossible à pratiquer?

Les résultats indiquent que les Enseignements artistiques (41%), les Sciences (35,2%) et l'Histoire-Géographie (29,4%) sont les disciplines les plus citées par les stagiaires. Trois raisons sont avancées pour expliquer l'absence de différenciation dans ces disciplines ou sa complexité de mise en œuvre :

- La première serait liée à un manque de formation et/ou à un sentiment d'incompétence dans la discipline concernée : « Il faudrait d'abord que je maîtrise moi-même la discipline avant de pouvoir proposer une différenciation », « Ce sont des disciplines dans lesquelles je ne suis pas très à l'aise ». Les enseignants débutants déclarent « ne pas voir concrètement comment différencier en arts plastiques » par exemple. Ils pointent notamment le manque de culture disciplinaire et didactique dans certaines disciplines et mettent en cause la formation initiale.

- La deuxième raison évoquée est liée au rapport qu'entretient le stagiaire avec la discipline. En effet, certains enseignants FS déclarent ne pas aimer la discipline ou en avoir gardé un mauvais souvenir en tant qu'élève, ce qui semble faire écho avec les travaux portant sur le vécu disciplinaire développés par Reuter (2016). Voici quelques propos de stagiaires que nous avons relevés à propos de l'Histoire : « Ce n'est pas une discipline que j'affectionne particulièrement », « Ce n'est pas

la discipline que je préfère...». Les travaux de Reuter ont en effet montré que quel que soit le niveau scolaire, la discipline « histoire-géographie est toujours vécue plus négativement que positivement » (Reuter, 2016, p.110). Cette discipline serait globalement peu aimée par les élèves et assez peu attractive selon l'auteur. Il semblerait que l'on retrouve ce vécu négatif chez les enseignants stagiaires quelques années plus tard et qu'il pourrait expliquer en partie l'absence de différenciation dans ces disciplines. Cette hypothèse aurait cependant besoin d'être vérifiée par un échantillon plus important.

- La troisième raison est liée à la représentation qu'a le stagiaire de la discipline enseignée : « L'enseignement de l'anglais se fait essentiellement à l'oral, il n'y a pas besoin de différencier à l'oral... », « Il me semble plus difficile de voir les différences entre les élèves dans cette discipline » ou encore « Ce sont des disciplines où la réflexion des élèves est souvent utilisée. Il est donc difficile de mettre en place une différenciation pour les élèves ».

3.3 Les élèves concernés par la différenciation pédagogique

Nous avons procédé à un relevé sémantique des expressions et qualificatifs utilisés par les fonctionnaires stagiaires pour évoquer les élèves pour lesquels ils disent proposer une différenciation pédagogique. Voici les résultats :

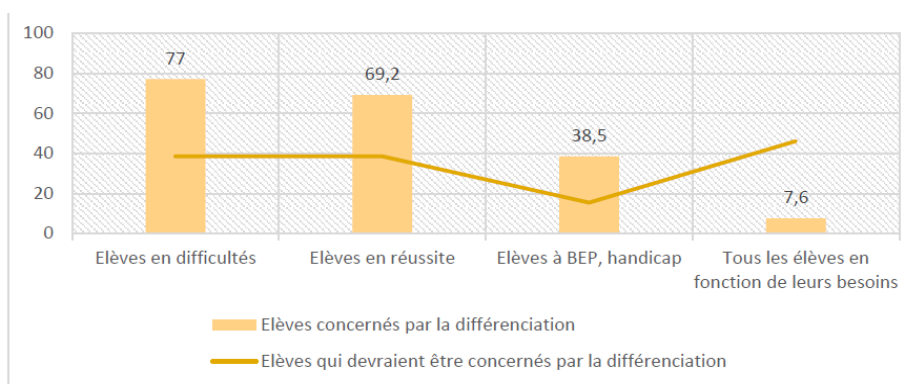


Figure 4 : Réponse des enseignants FS aux questions : Pour quels types d'élèves arrivez-vous à proposer une différenciation ? et Quels sont les élèves qui devraient être concernés par la différenciation selon vous ?

On retrouve tout d'abord la désignation classique largement répandue pour parler des élèves qui n'arrivent pas à suivre les

apprentissages : les élèves « en difficulté » et ceux qui y parviennent mieux que les autres, à savoir les élèves « en réussite », autrement dit une manière de caractériser les apprenants à travers leur rapport à la norme (Kahn, 2010). En effet, près de 77% des enseignants stagiaires évoquent la difficulté scolaire pour justifier la mise en place de pratiques différenciatrices et 70% d'entre eux, les élèves en réussite. Ainsi, à l'issue de la formation à l'INSPÉ, la différenciation n'est plus perçue uniquement sous l'angle de la difficulté comme c'était le cas au bout de 3 mois en responsabilité.

Une analyse détaillée des termes utilisés par les enseignants FS montre que l'expression « élèves en difficulté » est très ambiguë dans leur discours et comporte de nombreuses acceptions. 77% des enseignants FS interrogés font référence aussi bien aux élèves qui ont cumulé des retards importants qu'aux élèves qui achoppent sur un point ou dans un domaine à un moment de leur parcours. À côté des élèves en difficulté, 38,5% des enseignants FS citent les élèves à besoins éducatifs particuliers (handicap, allophone, troubles dys) et les élèves en inclusion scolaire faisant référence aux élèves issus des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) qui accueillent des enfants présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales par exemple. De la même façon, lorsqu'ils évoquent les élèves « en réussite » qui nécessitent la mise en place d'une différenciation, les enseignants FS mentionnent les élèves « avec des facilités », les élèves « doués », les élèves « qui ont des capacités avancées », les élèves « à l'aise dans les notions », les élèves « performants » ou encore les élèves « pour qui les tâches semblent aisées ». Dans cette catégorie, se trouvent également les élèves « qui finissent avant les autres », les stagiaires mettant ainsi sur le même plan des aptitudes intellectuelles supposées supérieures à la norme et le rythme d'apprentissage des apprenants. Sont alors écartés tous les apprenants qui ne se situent ni dans la difficulté ni dans la « facilité », les apprenants « intermédiaires » ou dans la norme et pour lesquels les différences ne sont ni « frappantes », ni suffisamment « destabilisantes » pour les prendre en compte. Seuls 7,6% des stagiaires déclarent en effet envisager la différenciation pour tous les apprenants sans exception et ce en fonction de leurs besoins.

Nous avons ensuite demandé aux enseignants stagiaires s'ils avaient des élèves dans leur classe qui auraient besoin d'un enseignement différencié mais pour lesquels ils ne parvenaient pas à le mettre en place. La réponse est sans équivoque. La majorité des enseignants a répondu de manière positive (76%) et les autres (24%) déclarent ne pas savoir. Ainsi, les 3/4 des enseignants débutants estiment ne pas mettre en place « tout ce qu'il faut » pour aider leurs élèves en reconnaissant que les apprentissages ne sont pas adaptés pour tous les apprenants.

Interrogés précisément sur les élèves qui devraient selon eux bénéficier de différenciation, 46% des enseignants stagiaires expliquent qu'elle devrait s'adresser à tous les élèves de la classe en fonction de leurs besoins. Ce résultat montre qu'un stagiaire sur deux perçoit l'éducation inclusive au sens large telle qu'elle est promue par l'UNESCO (2005), à savoir la prise en compte des singularités de tous les apprenants en s'adaptant à leur mode et besoins d'apprentissage, mais la mise en œuvre de cette éducation inclusive reste vraisemblablement très complexe.

3.4 Les types de différenciation utilisés par les enseignants FS (N=52) à l'issue de la formation

Le graphique qui suit présente les types de différenciation privilégiés par les enseignants FS (N=52) au bout de 10 mois de responsabilité en classe. A partir des réponses du questionnaire, nous avons relevé 6 types que nous avons codés de A à F. Cette catégorisation est discutable mais elle correspond au relevé sémantique utilisé par les enseignants ou reconstruit à partir de leurs réponses.

Type A : allègement de la tâche (longueur ou nombre d'exercices)

Type B : aide accordée par l'enseignant ou un autre élève (reformulation, groupe de besoins, tutorat...)

Type C : mise à disposition d'outils conçus en classe (leçons, fiches outils, affichages...)

Type D : variété de supports proposés

Type E : variété des démarches d'apprentissage

Type F : travail différent avec le même objectif d'apprentissage

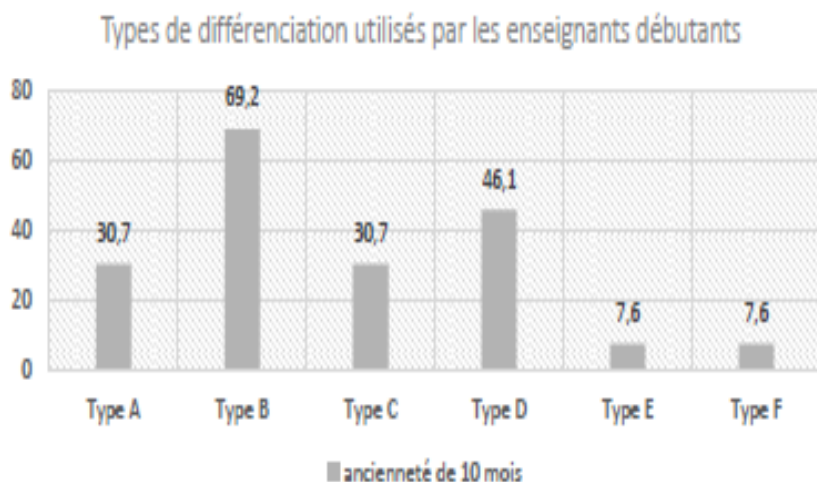


Figure 5 : Réponse des enseignants FS à la question : quels sont les types de différenciation que vous utilisez le plus souvent après un an d'expérience ?

Les enseignants stagiaires déclarent proposer de 1 à 3 types de différenciation au cours d'une séance d'enseignement-apprentissage à l'issue de leur formation contrairement à des enseignants plus expérimentés qui peuvent proposer jusqu'à 7 types (Moussi & Luczak, 2020). Les résultats montrent que les enseignants débutants se servent principalement des types B et D (69% et 46%) au bout de 10 mois en responsabilité. Pour répondre à l'hétérogénéité de leur classe, ils expliquent privilégier l'intervention directe auprès de leurs élèves (aide sous forme de reformulation ou d'exemples) et ne pas hésiter à proposer des supports différents. Interrogés au bout de 3 mois, les types A, B et C étaient dominants dans leurs pratiques. Il semblerait qu'après 10 mois d'ancienneté, les pratiques de différenciation aient changé. Les types E et F restent cependant faiblement représentés, ils correspondent à la différenciation des processus d'apprentissage et des productions des élèves.

Selon ces enseignants débutants, la différenciation a lieu principalement pendant les apprentissages (100% des répondants) et après la séance d'apprentissage (76%). 15% des enseignants interrogés expliquent cependant qu'après 10 mois d'expérience, ils envisagent la différenciation en amont de la séance afin d'anticiper les

difficultés de leurs élèves. Ces résultats sont à rapprocher de ceux obtenus par les chercheurs genevois Forget et Lehraus (2015) qui montrent que la différenciation pédagogique *a priori*, censée préparer les élèves à l'enseignement reste sous-exploitée par les enseignants du primaire à l'inverse des pratiques situées pendant et après l'enseignement d'une notion. Les enseignants débutants semblent recourir principalement à des dispositifs d'individualisation dont les formes sont multiples : aide apportée dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires (APC) après la classe, aide au sein de la classe : exercices d'entraînement dans le cadre d'un plan de travail, groupes de besoins...

Exemples de pratiques différenciatrices décrites par les enseignants débutants (N=12)

Nous avons demandé aux enseignants stagiaires de nous donner un exemple concret de pratiques différenciatrices mises en place en Français puisque cette discipline avait été citée par l'ensemble des stagiaires comme discipline prioritaire. Nous nous sommes intéressés en particulier aux réponses fournies par l'échantillon d'enseignants (N=12) sélectionnés pour notre étude. Ces enseignants ont été interrogés par entretien et invités à expliciter leur pratique de différenciation. L'exploitation de l'ensemble des réponses (52 enseignants FS) fait l'objet d'une autre étude. Le tableau suivant récapitule les domaines et les connaissances/ compétences visées par la différenciation pédagogique ainsi que les enseignants concernés et leur cycle d'affectation.

Domaine du Français	Connaissances et compétences visées	Nombre d'enseignants	Cycle
Grammaire	-Identifier les constituants d'une phrase simple. -Acquérir l'orthographe grammaticale.	4/12	Cycle 3
Orthographe	-Acquérir l'orthographe lexicale et grammaticale.	1/12	Cycle 2
Lecture	-Identifier les mots de manière de plus en plus aisée.	1/12	Cycle 2
Écriture	-Transcrire un texte avec les correspondances entre diverses écritures des lettres. -Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche.	2/12	Cycle 2
Langage <i>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</i>	-Acquérir et développer la conscience phonologique. -Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. -S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. -Pratiquer divers usages du langage oral.	4/12	Cycle 1

Tableau 1 : Domaines du Français dans lesquels les enseignants débutants (N=12) déclarent proposer des pratiques différenciatrices.

Les résultats montrent que les quatre enseignants débutants exerçant en cycle 1 proposent tous un exemple de différenciation dans le domaine du langage oral tandis que les enseignants du cycle 2 citent majoritairement un exemple en lecture-écriture (3 enseignants sur 4) et les quatre enseignants du cycle 3, un exemple en étude de la langue (grammaire/ conjugaison, orthographe). Interrogés sur les raisons de ce choix, les enseignants FS expliquent que ces domaines disciplinaires leur apparaissent comme essentiels dans leur cycle d'enseignement et font partie des domaines qui leur ont été confiés au moment de la répartition avec le binôme titulaire de la classe, domaines pour lesquels ils se sont investis un peu plus et se sentent mieux formés. Ainsi, les enseignants qui proposent une séance en étude de la langue (grammaire et orthographe) pour illustrer leur pratique de différenciation évoquent des situations de manipulation de la langue ou des activités de classement et raisonnements permettant de mettre en évidence les régularités. Selon ces enseignants de cycle 3, la différenciation serait plus évidente à mettre en œuvre dans le cadre d'activités portant sur le fonctionnement de la langue que dans des activités de langage oral ou de lecture-écriture.

Le graphique suivant offre une représentation détaillée des types de différenciation proposés par les enseignants débutants (N=12) au cours d'une séance de Français (cycle 2 et 3) ou de Langage (cycle 1).

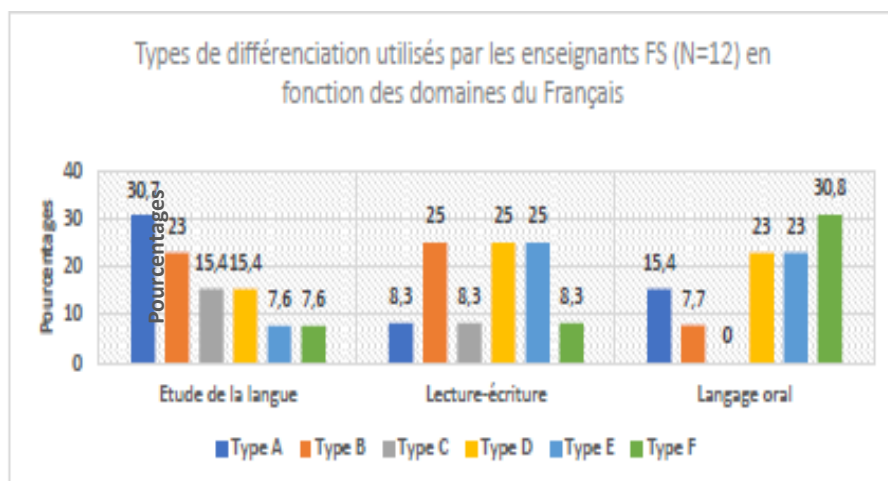


Figure 6 : Réponse des 12 enseignants FS à la question : Pouvez-vous donner un exemple de différenciation dont vous êtes particulièrement satisfaits en Français?

Une première lecture du graphique montre que tous les types de différenciation sont représentés. En étude de la langue, au cycle 3 (CM1-CM2), les stagiaires se servent principalement des types A et B. L'allègement de la tâche et la réduction du nombre d'exercices constituent 30,7% des pratiques de DP chez les stagiaires et l'aide accordée par l'enseignant représente 23%. En lecture-écriture (cycle 2), les stagiaires recourent davantage aux types B, D et E (25%) à savoir une aide accordée par l'enseignant ou un élève mais tentent également de varier les supports d'enseignement ainsi que les démarches d'apprentissage pour s'adapter aux besoins de leurs élèves. Concernant le langage oral, les enseignants de cycle 1 déclarent se servir principalement des types D, E (23%) et surtout F (30,8%) lorsqu'ils proposent une séance de langage à leurs élèves. Par rapport aux enseignants des cycles 2 et 3, les enseignants débutants qui exercent en maternelle se servent de types de différenciation que nous estimons plus experts en essayant de proposer un travail différent à leurs élèves tout en conservant le même objectif d'apprentissage. Ce

résultat vient confirmer celui que nous avons obtenu lors de notre précédente étude sur les pratiques de différenciation des enseignants débutants au bout de 3 mois en responsabilité (Moussi & Luczak, 2020). En effet, les enseignants de cycle 1 se distinguaient déjà de ceux des cycles 2 et 3 par leur propension à différencier plus « facilement » que les autres et dans des proportions plus importantes. Certaines analyses doivent cependant encore être achevées afin de dresser un portrait complet des résultats de cette étude et notamment des pratiques différenciatrices selon les disciplines et les cycles d'enseignement.

Pratiques de différenciation déclarées et pratiques effectives...

Le croisement des données révèle des écarts importants entre les pratiques de différenciation pédagogique (DP) déclarées dans le questionnaire et celles décrites au cours de l'entretien semi-directif par l'échantillon d'enseignants (N=12).

Les graphiques suivants illustrent les types de différenciation déclarés et ceux effectivement utilisés au cours d'une séance de Français/ Langage.

Les enseignants ont été codés de la manière suivante :

E1 à E4 : enseignants FS de cycle 1, séance de langage oral

E5 à E8 : enseignants FS de cycle 2, séance de lecture-écriture

E9 à E12 : enseignants FS de cycle 2 et 3, séance d'étude de la langue

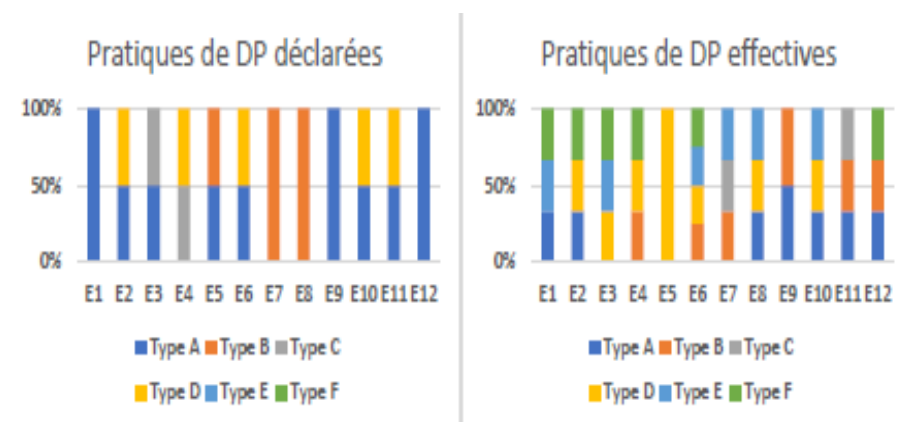


Figure 7 : Types de différenciation déclarés par les 12 enseignants et types effectivement utilisés

L'analyse qualitative du discours des enseignants FS concernant les séances décrites de Français (N=12) révèle le recours à une plus grande variété de types de DP. En effet, les 12 enseignants interrogés par questionnaire ont déclaré se servir de 1 à 2 types alors qu'ils peuvent recourir à 3 ou 4 types lorsque l'on analyse la séance explicitée au cours de l'entretien.

Les réponses du questionnaire montrent que le type A, à savoir l'allègement de la tâche (réduction de la longueur ou du nombre d'exercices) est cité par la plupart de ces enseignants comme pratique dominante alors que l'analyse des séances montre une atténuation de ce type au profit des autres types. A l'inverse, les types E et F ne sont pas cités par les enseignants dans leurs pratiques lors du questionnaire pourtant ces types sont bien présents dans les séances décrites. Ils représentent respectivement 23% et 30% chez les enseignants FS du cycle 1, 25 et 8% chez les enseignants du cycle 2 et 7,6% chez les enseignants du cycle 3.

Au vu de ces résultats, l'hypothèse qui prévaut serait que les enseignants stagiaires n'identifient pas les pratiques de différenciation qu'ils mettent en œuvre en classe pour s'adapter à la diversité des élèves par manque de connaissances et/ou de formation.

En effet, si l'on observe les résultats dans le détail, on constate des

différences importantes chez les enseignants E3, E5 et E7 entre les pratiques déclarées et celles effectivement réalisées. Ces trois enseignants se servent de plusieurs types de DP qu'ils ne citent pas lorsqu'ils sont interrogés par questionnaire. De même, les enseignants E1, E4, E6, E7, E11 et E12 identifient 1 type sur les 3 ou 4 qu'ils utilisent réellement. Seuls les enseignants E2 et E10 parviennent à nommer 2 types de DP sur les 3 effectivement utilisés.

A travers la description détaillée des séances, nous constatons un recours intéressant aux pratiques de types E et F, des pratiques plus expertes qui consistent à différencier les processus et les productions des élèves. Les enseignants débutants sont donc capables, pour certains, de proposer à leurs élèves des démarches d'apprentissage différentes au cours d'une même séance d'apprentissage allant même jusqu'à différencier les productions de leurs élèves en particulier au cycle 1. Pour illustrer ce constat, voici quelques propos recueillis chez les enseignants de notre échantillon :

E2 (cycle 1) : *« Je mets en place des ateliers de langage selon le vocabulaire connu. Pendant que certains réinvestissent le vocabulaire en remplaçant les étiquettes sous le bon dessin grâce au TBI, je propose à d'autres des lotos ou des memory pour les aider à fixer le vocabulaire et un jeu de « qui est-ce ? » pour les plus avancés... ».*

E6 (cycle 2) : *« Lors de la rédaction du portrait d'un monstre, trois parcours étaient proposés aux élèves en fonction de leurs capacités : un parcours relativement autonome guidé par les consignes et les observations réalisées précédemment, un parcours avec une fiche de structuration de l'écrit et un parcours en dirigé avec l'enseignant. »*

E10 (cycle 3) : *« Pour une activité d'étude de la langue, en conjugaison, nous avons souvent recours à la transposition. Cela peut prendre différentes formes selon l'objectif, selon l'élève. Je pars toujours du même extrait de texte étudié, qui peut être plus ou moins long, travaillant une difficulté plutôt qu'une autre (si j'ai observé une difficulté), nécessitant de recopier les phrases pour certains ou avec un texte à trous pour d'autres, parfois avec un*

exemple déjà réalisé (la première phrase) ou une consigne intermédiaire (souligner les sujets d'une couleur, les verbes d'une autre... observer ce qui va ainsi être modifié). »

Ces trois enseignants déclarent dans le questionnaire que pour s'adapter aux besoins des apprenants, ils se servent principalement des types A et D, à savoir l'allègement de la tâche et le recours à une variété des supports. Or, dans les exemples qu'ils proposent, nous constatons que leurs pratiques différenciatrices vont bien au-delà. L'enseignant E2 propose à ses élèves des tâches et démarches différentes pour le même objectif d'apprentissage, soit de la différenciation de type E. De même, l'enseignant E6 adapte ses apprentissages à l'aide de parcours différenciés en fonction de ses élèves en proposant de la différenciation relevant des types B, E et F. Enfin, l'enseignant E10 du cycle 3 anticipe les éventuelles difficultés de ses élèves en variant les supports, les consignes de travail et les stratégies, soit de la différenciation de type E et F.

Ces quelques exemples montrent que les enseignants débutants ne semblent pas suffisamment outillés pour analyser et caractériser leur pratique professionnelle relative à la gestion des différences entre élèves comme le constate notamment cet enseignant débutant :

« Nous avons chacun des clés que nous essayons de mettre au service de différentes disciplines mais surtout au service des différents élèves (pas seulement dits en difficulté) qu'il est indispensable de bien connaître pour accompagner. Cela est souvent contraint par le temps mais la différenciation peut parfois prendre des formes « simples » auxquelles nous ne pensons pas nécessairement. »

Conclusion

Cette recherche exploratoire avait pour but d'interroger les représentations et les pratiques de d'enseignants débutants relatives à la prise en compte de la diversité des élèves (dans le premier degré) à l'issue de la formation initiale. L'éducation inclusive suppose pour les enseignants d'aborder la diversité des apprenants comme un élément positif mais suppose également une connaissance accrue des pratiques

inclusives et leur expérimentation dès la formation initiale. En effet, percevoir la diversité comme une richesse et un atout pour l'éducation serait un premier pas pour la formation mais les enseignants débutants doivent disposer d'un large éventail de réponses à apporter aux apprenants.

Cette enquête, avec toutes les précautions et les limites qu'elle impose, montre cependant qu'à l'issue de la formation initiale à l'INSPÉ, la plupart des enseignants FS interrogés ne se sentent pas suffisamment formés et efficaces pour faire face à l'hétérogénéité de leur classe alors même qu'ils disposent déjà, pour certains d'entre eux, de compétences professionnelles proches de celles d'enseignants experts en matière d'éducation inclusive. Ils sont capables de différencier les processus d'appropriation des savoirs en variant les stratégies d'enseignement mais également de différencier les productions d'élèves en modulant le format ou le type de travail au sein d'une même activité, en particulier au cycle 1. Ce faible sentiment d'efficacité personnelle peut s'expliquer en partie, par la difficulté des enseignants débutants à identifier dans leurs pratiques ce qui relève ou non de la gestion pédagogique des différences. Parmi les différents éléments susceptibles d'influencer le développement du SEP, Bandura (2003) évoque l'expérience réussie ou maîtrisée, l'expérience vicariante ou indirecte, la persuasion verbale et l'état physiologique. Cette étude montre que les enseignants débutants n'ont pas suffisamment de connaissances et de recul sur les pratiques différenciatrices qu'ils mettent en œuvre et manquent de rétroactions pour percevoir les expériences positives ou réussies en matière d'inclusion, expériences qui leur donneraient envie de persévérer. Il nous semble que la formation initiale peut agir sur tous ces facteurs. En mettant en place de véritables dispositifs d'analyse réflexive permettant de questionner les représentations de ces futurs enseignants quant à la notion de différence entre élèves mais aussi en donnant à voir les pratiques inclusives mises en place, en les comparant, en apprenant à les caractériser, la formation initiale pourrait renforcer de manière notable le SEP des stagiaires selon nous. Par ailleurs, l'étude révèle que la différenciation pédagogique est envisagée principalement en Français et en Mathématiques au détriment des autres disciplines ce qui interroge la formation dispensée à l'INSPÉ. Cette différenciation

concerne les élèves perçus par les stagiaires comme étant en difficulté (handicap compris) ou au contraire, disposant de capacités intellectuelles supposées élevées. L'analyse montre cependant que près de la moitié des stagiaires aimeraient envisager la différenciation pour l'ensemble des apprenants mais estiment ne pas y parvenir, ce qui accroît leur sentiment de « culpabilité » et d'inefficacité face à la gestion de l'hétérogénéité.

Enfin, la difficulté pour les enseignants débutants de préciser les modalités de mises en œuvre de la différenciation pédagogique démontre l'importance de recourir à des études empiriques pour observer les pratiques réellement déployées en classe et la nécessité d'interroger également les représentations et les pratiques des formateurs d'enseignants comme le suggérait Meirieu (2015) soulignant que « *les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur a dit de faire, mais ce que l'on a fait avec eux* ».

Bibliographie

1. Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion : profil des enseignants inclusifs*. Odense, Danemark.
2. Ambroise, C., Toczek, M.-C. & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation*, 46.
3. Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
4. Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
5. Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
6. Crahay, M. & Wanlin, P. (2012). Comment gérer l'hétérogénéité des élèves in M. Crahay (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* [2e éd.], 301-362. Bruxelles : De Boeck.

7. Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire (3ème édition 2002)*. Paris : Presses Universitaires de France.
8. Ebersold, S. (2009). Autour du mot « Inclusion », *Recherche et formation*, 61, 71-83.
9. Forget, A. & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23(3), 70-84.
10. Fuller, E. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Éd.), *Teacher education*, 25-52. Chicago (IL): University of Chicago Press.
11. Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation. Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 29.
12. Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245.
13. Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
14. Knoblauch, D. & Woolfolk Hoy, A. (2008). « Maybe I can teach those kids. » The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
15. Meirieu, P. (2015). Former les enseignants en établissement : un impératif. Colloque : Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ? *Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXIème siècle »*. Institut Français de l'Éducation (IFÉ).
16. Ménard, L., Legault, F. & Dion, J-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 21-231.
17. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2019). *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21ème siècle*.
18. Monfette, O., Grenier, J. & Gosselin, C. (2015). Influence des stages sur le sentiment d'efficacité personnelle de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS). *Carrefours de l'Éducation*, (40), Décembre, 133-147.

19. Moussi, D. & Luczak, C. (2020). La gestion de l'hétérogénéité des élèves par des enseignants débutants : quand la recherche devient professionnalisante... *Spirale*, 65 (2), 25-38.
20. Piquée, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie*, 170, 43-60.
21. Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3 (1), 1-31.
22. 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 (AFEC)*, 18, 151-172.
23. Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
24. Ria, L., Sève, C., Durand, M. & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 535-554.
25. Reuter, Y. (dir.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
26. Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (éd.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
27. Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
28. Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 123-139.
29. Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière.
30. Toullec-Théry, M. (2016). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation*

plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves. Paris : CNESCO.

31. UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous.* Paris, UNESCO.
32. Woolfook Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.