

Andreea Capitanescu Benetti
Sylvain Connac, Mylène Leroux (COORD.)



De la formation à la différenciation

Enjeux et inspirations pour mieux soutenir
le développement des compétences
du personnel scolaire

**Vanessa Joinel Alvarez
(Haute école pédagogique
du Canton de Vaud-HEP Vaud)**

**Former les enseignant-es par l'enquête
collaborative sur l'activité filmée.
Vers le développement de pratiques inclusives
en gestion de classe ?**

Résumé

Cet article examine l'impact d'un nouveau dispositif de formation continue sur le développement de pratiques inclusives en gestion de classe. Fondé sur l'enquête collaborative sur l'activité filmée, il s'ancre dans les préoccupations des enseignant-es et combine l'analyse collective de situations réelles avec l'intégration d'apports théoriques. Les résultats, issus des discours de huit participant-es et de leurs bilans écrits, révèlent des transformations notables: adoption d'une gestion proactive des comportements, meilleure prise en compte des dimensions émotionnelles et corporelles et reconfiguration des relations d'autorité. L'étude montre comment l'articulation entre théorie et pratique renforce les compétences professionnelles et répond aux défis de l'inclusion scolaire, tout en proposant des pistes pour enrichir la formation continue.

Abstract

This article explores the impact of a new in-service training system on the development of inclusive classroom management practices. Based on the collaborative study of filmed activities, it is rooted in teachers' concerns and combines the collective analysis of real classroom situations with the integration of theoretical input. The findings, based on discussions with eight participants and their written reports, reveal significant changes: adoption of proactive behaviour management, greater attention to emotional and physical dimensions, and reconfiguration of authority relationships. The study demonstrates how the link between theory and practice strengthens professional skills and responds to the challenges of inclusive education, while also suggesting ways in which in-service training can be enhanced.

1. Introduction

Dans le contexte de l'école inclusive, les enseignant-es expriment de plus en plus leurs difficultés pour instaurer un cadre propice à la réussite de tous les élèves (Egeberg et al., 2016). Une récente enquête menée dans les établissements scolaires du Canton de Vaud, en Suisse, rapporte que, si les enseignant-es adhèrent aux principes de l'école inclusive, ils et elles s'inquiètent d'accueillir dans leur classe des enfants présentant des besoins particuliers et considèrent la gestion des comportements des élèves comme un défi majeur (Daepfen Benghali et al., 2023). Ces préoccupations rejoignent les conclusions de nombreuses autres études internationales qui indiquent que la gestion des comportements est la principale source de stress et d'épuisement professionnel chez les enseignant-es qui y consacrent une part importante de leur temps de travail en classe (Bonvin et Gaudreau, 2015 ; Clunies-Ross et al., 2008 ; Kwok, 2021 ; Lohrmann et Bambara, 2006).

Souvent démun·es lorsqu'il s'agit d'intervenir face aux comportements inappropriés, les enseignant-es novices, comme les enseignant-es expérimenté·es, rapportent mobiliser un nombre limité de stratégies et

se tourner majoritairement vers des pratiques punitives traditionnelles (Bergeron, 2014; Joinel Alvarez, 2024). Ainsi, pour garder le contrôle de la classe, ils et elles recourent dans l'urgence à des pratiques qui altèrent le climat de classe (Gaudreau, 2017) et qui se révèlent particulièrement inefficaces avec les élèves présentant des problèmes de comportement (Bernier et al., 2022). Ce faisant, en adoptant un enseignement traditionnel, ils et elles s'écartent également de leurs ambitions premières visant la mise en œuvre des pratiques inclusives dans leur classe (Bergeron, 2014).

Aussi, les enseignant·es relaient fréquemment le sentiment d'être mal préparé·es pour appréhender l'étendue des problématiques rencontrées en gestion de la classe (Butler et Monda-Amaya, 2016; Hepburn et Beamish, 2019) et expriment des besoins croissants en formation continue pour les soutenir dans le développement de pratiques inclusives en gestion de classe (Bergeron, 2014; OCDE, 2019). En outre, Girouard-Gagné et Paré (2015) soulignent que le développement de compétences en gestion de classe est primordial pour favoriser la réussite de l'ensemble des élèves. À cet égard, la gestion de classe en contexte inclusif se révèle un enjeu déterminant de la formation des enseignant·es et focalise l'attention des acteur·rices de l'éducation.

2. Former aux pratiques inclusives en gestion de classe

Considérant que « chaque apprenant importe et importe de la même manière » (Unesco, 2017, p. 12), dans cette recherche, nous considérons que l'inclusion consiste « à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants » (*Ibid*, p. 13). Dès lors, l'inclusion implique une transformation profonde des pratiques et repose sur la valorisation de la diversité des apprenant·es et l'engagement de créer des conditions qui permettent à chacun·e de progresser (Paré et Prud'homme, 2014).

Dans cette perspective, nous définissons la gestion de classe comme « l'ensemble des pratiques éducatives conçues, organisées et réalisées en

collaboration entre la personne enseignante et les personnes apprenantes pour installer, maintenir ou restaurer les conditions qui favorisent l'engagement des personnes apprenantes dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences» (Dumouchel et Lanaris, 2020, p. 294). Dans cette acception, la gestion de classe, vise l'autonomie, la responsabilisation et le plein du potentiel de chaque élève: en plus de soutenir une approche centrée sur l'apprenant, cette conception permet d'anticiper les situations de classe pour mieux gérer la diversité des élèves avant même l'apparition de difficultés (Prud'homme et al., 2016). Elle encourage aussi un ajustement des pratiques en continu afin de garantir un environnement propice à l'apprentissage de toutes et tous, illustrant ainsi une approche flexible et inclusive (Prud'homme et Bergeron, 2012). Enfin, en favorisant la coconstruction des pratiques éducatives, cette vision démocratique de la gestion de classe répond aux besoins individuels des élèves et renforce leur engagement actif dans l'apprentissage et la vie de la classe.

Prise dans ce sens, la mise en œuvre de pratiques inclusives en gestion de classe nécessite le développement de nouvelles compétences (Ainscow et al., 2006). À l'instar de Bergeron et al. (2021), nous soutenons qu'il est essentiel de renforcer la formation des enseignant-es, en leur fournissant des repères clairs pour mettre en œuvre des pratiques inclusives en classe. Or, les formations proposées aux enseignant-es sont souvent lacunaires et ne répondent pas toujours à la nécessité de les outiller pour leur permettre de prendre en compte la diversité des élèves (Gérin-Lajoie Ferland, 2023).

Dans ce sens, Gaudreau (2011) souligne le fossé entre la prolifération de travaux sur les pratiques en gestion de classe et le manque de transfert sur le terrain. Même lorsque les enseignant-es connaissent ces pratiques issues de la recherche, ils et elles ne les mettent pas toujours en œuvre (Reinke et al., 2014). En outre, dans la plupart des programmes de formation initiale, les enseignements en gestion de classe sont considérés comme trop limités, trop théoriques et sans valeur pratique (Hepburn et Beamish, 2019; Stough et Montague, 2014), les enseignant-es novices préférant s'appuyer sur leurs propres expériences de terrain et celles de leurs pairs (Pidoux et al., 2024).

Comment, dès lors, surmonter ces paradoxes et concevoir une formation fondée sur des pratiques «solides et inspirantes»¹ (Ria, 2023) qui permettent le développement de pratiques inclusives en gestion de classe?

3. Enquête collaborative sur l'activité filmée

Afin de répondre aux nouveaux défis de l'école inclusive et d'accompagner les enseignant-es dans un processus de développement professionnel, à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud, nous proposons un nouveau dispositif de formation continue fondé sur les principes de l'enquête collaborative sur l'activité filmée (Lussi Borer et Muller, 2016). S'inscrivant dans une démarche de coconstruction des connaissances et des compétences, le module d'approfondissement professionnel *Gestion efficace et bienveillante des comportements en contexte hétérogène* (MAPPro GES) repose essentiellement sur quatre piliers :

- une approche clinique de l'activité qui place le dialogue sur le travail réel au cœur de l'analyse entre les professionnels (Clot, 2005) ;
- une conception de l'enquête collaborative et interobjective, conçue par Dewey (1993) et approfondie par Zask (2004) ;
- les caractéristiques de la vidéo qui offre notamment une trace durable des situations de classe (Flandin, Leblanc et Muller, 2015) ;
- une prise en compte des composantes corporelles et émotionnelles de l'enseignement, dimensions encore peu reconnues dans le monde de l'enseignement (Leblanc et al., 2021).

Pour réaliser leur enquête, les enseignant-es en formation (EF) participent activement aux six étapes du MAPPro GES, qui articulent notamment des moments de confrontation collective sur l'activité

¹ Par pratiques «solides et inspirantes», nous entendons les résultats issus des recherches, évitant les croyances ou intuitions non vérifiées et qui résonnent avec les enseignant-es, en leur offrant du sens et en les motivant à agir, tout en répondant aux défis de leur contexte professionnel.

Tableau 1 – Description de l'activité des enseignant·es en formation (EF) dans le MAPPro GES.

Étapes de l'enquête collaborative	Activité des enseignant·es en formation (EF)
Étape 1	Les EF définissent leur objet d'enquête individuel qui relève d'une préoccupation professionnelle partagée et se mettent d'accord sur un objet d'enquête collectif. + Apports théoriques
Étape 2	Les EF s'exercent à l'entretien d'autoconfrontation et à l'analyse de vidéo.
Étape 3	Les EF conçoivent, simulent et analysent une activité idéale. + Apports théoriques
Étape 4	Les EF analysent leur activité et celle de leurs pairs lors de confrontations collectives à partir de traces vidéoscopiques filmées en classe. + Apports théoriques
Étape 5	Les EF poursuivent ou redéfinissent leur objet d'enquête, récoltent des nouvelles traces d'activité en classe et analysent collectivement cette deuxième activité. + Apports théoriques
Étape 6	Les EF présentent (à l'oral puis dans un travail écrit) leur enquête en mettant en exergue les étapes de l'enquête significatives de leur développement professionnel ainsi que les compétences développées au sein de ces étapes.

filmée (Clot, 2005) et des sessions d'apports théoriques (tableau 1). Ainsi, après avoir défini leur objet d'enquête et récolté des traces filmées de leur activité, les EF visionnent ensemble une même séquence vidéo tirée d'une situation réelle de classe lors des confrontations collectives. Pour les analyser, ils et elles suivent un cadre précis qui consiste à décrire, à interpréter, puis à évaluer ce qu'ils et elles observent (pour plus de détails, voir Joinel Alvarez et Lussi Borer, 2025). Les différents points de vue formulés permettent de problématiser, de diversifier et d'enrichir l'activité, voire de se projeter dans une nouvelle activité (Lussi Borer et Muller, 2016). S'appuyant sur une démarche *bottom-up* qui part des situations vécues par les participant-es, les apports théoriques – notamment ceux sur les pratiques inclusives en gestion de classe – émergent des préoccupations des EF et viennent compléter le processus par des développements ponctuels. En prenant ainsi en compte le vécu des participant-es, une telle conception de la formation permet de dépasser la seule logique applicationniste de transmission des savoirs et de saisir toute la singularité et la complexité du travail enseignant (Ria, 2019).

Cette étude vise à observer les effets de la mise en place d'un tel dispositif sur les pratiques enseignantes. Plus spécifiquement, nous cherchons à répondre à la question de recherche suivante : dans quelle mesure un dispositif de formation continue, fondé sur les principes de l'enquête collaborative sur l'activité filmée, soutient-il le développement de pratiques enseignantes inclusives en gestion de classe ?

4. Méthode

Participant-es

Pour réaliser la présente étude, nous avons travaillé en collaboration avec les huit EF qui ont participé à l'intégralité de la première année du déploiement du MAPPro GES (2022-2023) et qui ont donné leur consentement pour participer à la recherche (tableau 2).

Tableau 2 – Caractéristiques des enseignant-es en formation participant à l'étude.

Prénom d'emprunt des EF	Années d'expérience dans l'enseignement	Disciplines enseignées	Niveau des classes	Autres informations
Arlène	30	Toutes	5P élèves de 9 ans environ	
Cindy	11	Sport	8P élèves de 12 ans environ	Travaille aussi au secondaire
Dalia	4	Toutes	7P élèves de 11 ans environ	Partage la classe avec Katia
Don	27	Maths	11S élèves de 15 ans environ	
Emily	18	Toutes	7P élèves de 11 ans environ	Suit un CAS sur la diversité
Katia	3	Toutes	7P élèves de 11 ans environ	Partage la classe avec Dalia
Ophélie	2	Toutes	5P élèves de 9 ans environ	
Margot	10	Français langue seconde	Classe d'accueil secondaire élèves de 11 à 15 ans environ	Reprend une classe après une pause de 8 ans

Production des données

Accordant de l'importance aux expériences subjectives des enseignant-es dans la compréhension de leur développement professionnel (Saury et al., 2013), nous nous appuyons sur leur point de vue pour mettre en évidence les compétences développées durant la formation. Concrètement, au sein de l'ensemble des données vidéoscopiques réalisées durant la formation², nous avons sélectionné les données de verbalisation obtenues lors de la première et de la dernière étape de l'enquête collaborative ainsi que celles des bilans écrits rendus à l'issue de cette dernière étape (figure 1).

Grâce à la définition de l'objet d'enquête (étape 1), nous pouvons identifier quelles sont les préoccupations des EF lorsqu'ils-et elles entrent en formation. La présentation orale et écrite de l'enquête par chaque EF (étape 6) permet, quant à elle, de documenter les moments considérés comme significatifs de l'expérience de formation vécue, d'identifier en quoi ces moments sont formatifs et quelles sont les compétences et les connaissances développées.

Traitement des données

Pour traiter ces données, nous avons d'abord procédé à une transcription intégrale des verbatims des étapes 1 et 6. Puis, pour étudier les discours, nous avons réalisé une analyse thématique au sein de chacune de ces étapes en intégrant le bilan écrit aux données issues du verbatim de l'étape 6 (Paillé & Mucchielli, 2016).

Plus spécifiquement, nous avons tout d'abord réalisé une première réduction des données en sélectionnant ce qui était significatif pour les EF en matière de développement professionnel. Ensuite, nous avons procédé à une synthèse systématique de tous les discours en les regroupant en fonction des thèmes que nous avons jugés représentatifs du contenu analysé et pertinents par rapport à notre question de recherche. Cette

² Toutes les journées de formation ont été filmées, produisant ainsi quarante-huit heures de formation enregistrées.

Figure 1 – Production des données lors de la formation MAPPro et sélection des données pour cette étude.



thématisation a été réalisée de manière continue, les thèmes ayant été progressivement ajustés au fil de l'analyse du corpus: certains ont été subdivisés, d'autres regroupés et des sous-thèmes ont été créés. Nous avons ainsi pu dégager les pratiques singulières développées par chaque EF en fonction de leur expérience de formation, tout en faisant émerger des pratiques communes à plusieurs d'entre elles et eux. Enfin, pour garantir la validité de nos interprétations, nous avons mis en place un processus de validation impliquant des échanges avec les participant-es afin de s'assurer que les thématiques identifiées reflétaient fidèlement leurs expériences.

5. Résultats et discussions

Préoccupations des enseignant-es à l'entrée en formation

Lors de la première étape de l'enquête collaborative, les EF étaient invité-es à construire individuellement l'objet d'enquête qu'ils et elles souhaitaient investiguer au cours de la formation (tableau 3). Puis, dans une phase collective, ils et elles le présentaient au reste du groupe en explicitant leur choix. Pour terminer, ils et elles se mettaient d'accord sur un objet d'enquête collectif. Dans cette volée, l'objet d'enquête collectif a été formulé ainsi: « Comment intervenir et gérer ses émotions face aux élèves qui nous empêchent de faire ce que l'on souhaite? »

Plusieurs constats s'imposent lorsque l'on analyse les objets d'enquête des participant-es et les éléments d'explication associés. Tout d'abord, soulignons que, si elle n'est pas notée explicitement, la diversité de la classe préoccupe toutes et tous les enseignant-es dès leur entrée en formation dans le MAPPro GES. Pour certaines, comme Dalia, Katia et Emily, c'est la gestion des écarts des niveaux scolaires qui suscite des perturbations dans leur gestion de classe. Pour elles, les interventions auprès des élèves les plus en difficulté les contraignent à individualiser leur enseignement, ce qui favorise l'émergence de comportements qu'elles jugent inappropriés chez les autres élèves. Pour d'autres, comme Ophélie, Cindy et Arlène, ce sont les comportements des élèves qui posent problème. Dans leur classe, elles identifient

Tableau 3 – Objets d'enquêtes et éléments d'explication pour chaque participant.e au MAPPro GES.

Prénom d'emprunt des EF et objets d'enquêtes individuels	Synthèse des explications amenées lors de la présentation de l'objet d'enquête, issue de la retranscription verbatim de la première journée de formation (prénoms d'emprunts pour les élèves)
<p>Dalia Comment gérer les transitions et la mise au travail des élèves dans une activité en sous-groupe et quand il y a de nombreuses interruptions ?</p>	<p>Elle explique qu'elle rencontre des difficultés importantes avec les élèves de sa classe, qu'elle trouve « très agités »³. Mais, ce qui lui pose le plus problème, ce sont les élèves qui ne travaillent pas et qui perturbent. Elle est obligée de prendre du temps avec « certains élèves en grosse difficulté » et les autres « en profitent pour faire n'importe quoi ».</p>
<p>Ophélie Comment être moins affectée émotionnellement par les comportements perturbateurs des élèves en situation de classe ?</p>	<p>Elle explique qu'elle travaille auprès de deux classes dans son établissement primaire. Le vendredi, elle enseigne dans une classe de 5P avec laquelle elle rapporte « n'avoir aucun lien, aucun plaisir ». « Ils bavardent tout le temps » et même « les plus sages se laissent contaminer ». Elle se sent épuisée et n'a plus « aucune envie d'y travailler ».</p>
<p>Katia Comment gérer les comportements perturbateurs (bruits, déplacements, interruptions ...) afin de garder un climat de classe calme et engagé pour que tous les élèves puissent travailler efficacement ?</p>	<p>Elle explique qu'elle a, dans sa classe, 7 élèves avec des besoins particuliers. L'un d'entre eux, Léo, lui pose particulièrement problème. Diagnostiqué hyperactif, Katia rapporte qu'il interrompt sans cesse l'activité de classe, ce qui agace ses pairs qui « n'hésitent pas à se plaindre à haute voix de son comportement ».</p>

³ Afin de restituer le plus fidèlement possible les discours des EF, la présentation des résultats est illustrée par des propos d'EF issus des verbatims. Ils apparaissent dans le texte entre guillemets.

Prénom d'emprunt des EF et objets d'enquêtes individuels	Synthèse des explications amenées lors de la présentation de l'objet d'enquête, issue de la retranscription verbatim de la première journée de formation (prénoms d'emprunts pour les élèves)
<p>Margot Comment faire entrer dans la tâche certain·es élèves, tout en maintenant l'intérêt pour celle-ci et un climat harmonieux ?</p>	<p>Elle explique que sa classe est très hétérogène en âge, niveau, pays d'origine et intérêt pour les apprentissages. Pour certains « apprendre le français c'est le dernier de leur souci », explique-t-elle. Elle craint que ce sous-groupe d'élèves qui refuse de travailler, péjore « l'ambiance de travail de la classe » qu'elle a eu tant de mal à construire avec ce groupe en constant changement.</p>
<p>Cindy Quand il y a un conflit, une montée en tension extrême de certains élèves, liée à une décision d'arbitrage par exemple, comment agir dans ces situations critiques ?</p>	<p>Elle explique rencontrer des difficultés importantes avec un élève de sa classe, Basil. Elle le décrit comme doué dans toutes les disciplines, extrêmement sensible et qui peut faire des « crises hyper violentes » lorsqu'il estime que la situation est injuste. Cindy se dit « démunie face à cet élève ». Elle rapporte enfin se sentir seule et pas soutenue par la famille.</p>
<p>Emily Comment maintenir les élèves au travail (éviter qu'ils discutent), alors que l'enseignante intervient individuellement auprès d'un élève ?</p>	<p>Elle explique que dans sa classe, elle a des élèves avec des niveaux de compréhension très différents et qu'ils n'hésitent pas à l'interrompre pendant ses explications pour lui poser des questions, ce qui perturbe son activité et celle des autres élèves.</p>
<p>Arlène Comment faire pour exercer son autorité durant un moment de conflit avec un élève, face à la classe et éviter la montée en escalade? Comment identifier le point de bascule ?</p>	<p>Elle explique enseigner depuis plus de 30 ans et être épuisée de devoir gérer constamment des conflits entre élèves. Elle a l'impression de ne pas pouvoir travailler comme elle l'aimerait avec cette classe où « l'ambiance est vraiment désagréable ».</p>
<p>Don Comment faire pour avoir une communication plus efficace avec les élèves ? Et notamment, que mes interventions soient perçues de façon bienveillante par les élèves ?</p>	<p>Il explique se sentir particulièrement « mis à mal » avec sa classe, composée uniquement d'élèves ayant un faible niveau en maths. Il précise que la plupart d'entre eux n'entrent pas dans les tâches proposées, passent la période « affalés sur leur bureau à dormir » et se plaignent de son attitude autoritaire dès qu'il intervient.</p>

quelques élèves qui, par leur attitude (bavardages, crises de colère, conflits), dégradent le climat de travail. Notons que, pour ces trois enseignantes, la gestion des comportements est systématiquement associée à l'expression d'émotions négatives. Arlène se dit «épuisée», Cindy «démunie et seule» et Ophélia aimerait être «moins affectée émotionnellement» par les comportements de ses élèves. Margot est particulièrement préoccupée par le manque de motivation des élèves récemment arrivés dans sa classe d'accueil. Elle craint que ces quelques élèves bouleversent le climat de travail qu'elle avait réussi à instaurer malgré la grande hétérogénéité de son groupe qui se compose, elle précise, «d'élèves de niveaux, d'âges, de cultures, de situations familiales et de parcours très variés». A contrario, pour Don, c'est le regroupement d'élèves de niveau faible en maths qui pose problème. Il rapporte ne pouvoir s'appuyer sur aucun élève de son groupe et ne trouve pas les leviers pour susciter leur motivation. «Frustré», il décrit l'adoption d'une «posture autoritaire» qui lui est régulièrement reprochée par les élèves et les familles.

Ces premiers échanges entre participant-es mettent en lumière deux tensions principales auxquelles sont confronté-es les EF :

- la gestion simultanée du groupe et des individus ;
- l'intégration des élèves ayant des comportements difficiles et la préservation de la santé des enseignant-es.

Les EF éprouvent, il est vrai, des difficultés à concilier les besoins collectifs de la classe avec les besoins individuels qui sont très diversifiés. Dalia illustre ce point en précisant qu'elle ne sait pas «comment intégrer les élèves avec lesquels personne [aucun autre élève] ne veut travailler». Katia ajoute que, lorsqu'elle individualise son enseignement, elle «perd les élèves qui ne sont plus sous son regard». La gestion de cette diversité, avec des élèves ayant des besoins et des comportements très différents, représente un défi constant. Cindy, même après dix ans d'enseignement, se sent toujours démunie face à un Basil «qui fait des crises hyperviolentes» à chaque leçon, perturbant ainsi tout le groupe. Don et Arlène, enseignant-es expérimenté-es, soulignent quant à eux l'enjeu de concilier l'intégration des élèves à comportements difficiles avec le maintien de leur propre bien-être. Don déclare : «Je sais que ces élèves, ils n'ont pas le choix d'être là et moi je dois les accueillir, mais

je sais plus comment faire pour garder la soif du métier», exprimant ainsi sa crainte que cette situation n'aggrave sa santé fragile.

Comme documentés dans la littérature, nos résultats montrent que l'inclusion engendre chez les EF de nombreuses difficultés qui mènent parfois à de la souffrance professionnelle (Bonvin et Gaudreau, 2015; Doudin et al., 2009). Pour certain-es, les écarts de niveau scolaire perturbent la gestion de classe, tandis que, pour la plupart, c'est la diversité des comportements qui pose problème et les empêche de faire apprendre tous leurs élèves. Ils et elles rapportent également un manque d'outils adaptés et n'évoquent, à ce stade de la formation, aucune pratique inclusive. Pour gérer la diversité, les EF privilégient des pratiques d'individualisation, qui peuvent renforcer les inégalités scolaires en accentuant les écarts entre les élèves (Kahn, 2017). En mettant en évidence les difficultés rencontrées par les enseignant-es, ces premiers résultats soulignent l'importance d'un dispositif de formation continue qui leur permette de réfléchir sur leurs pratiques, tout en leur fournissant des outils concrets pour favoriser le développement de pratiques inclusives (Bergeron et al., 2021).

Pratiques inclusives développées par les enseignant-es durant la formation

L'analyse des discours des enseignant-es lors de la présentation de leur enquête (étape 6 du MAPPPro GES) a permis de faire émerger quatre éléments clés du dispositif de formation qui, selon les EF, ont été significatifs pour le développement de pratiques inclusives en gestion de classe. Ils sont chacun détaillés ci-dessous avec un éclairage particulier sur les pratiques inclusives que les EF rapportent avoir développées. Dans une cinquième partie, les tensions et questions qui persistent à l'issue de la formation sont également exposées.

Le partage de préoccupations dès l'entrée en formation

Débuter la formation par un partage de préoccupations a permis aux EF de se rencontrer tels qu'ils et elles étaient avec leurs difficultés, de créer des liens entre elles et eux et d'instaurer ainsi un climat de confiance propice à

la formation. Cindy explique: « Dès le premier cours, j'ai senti que j'étais à ma place, que je n'étais pas seule, que d'autres collègues dans d'autres établissements galéraient aussi! » Partager ses préoccupations, mais aussi ses fragilités, a également contribué à favoriser un sentiment d'appartenance et à renforcer la cohésion entre les participant-es. Pour Margot, ces étapes ont été indispensables:

« Je dirais que c'est seulement à partir de ce moment [fin de la deuxième étape], avec le groupe, là, comme il fonctionnait, que j'ai pu investir pleinement la formation, oser me confronter à mon image et surtout accepter de confronter mon image au regard des autres. »

Au cours de ces premiers partages, Margot s'est reconnue dans les difficultés des autres et a réalisé qu'elle n'était pas seule à se poser des questions relatives à la gestion de la diversité des élèves. Le fait de voir des collègues traverser des situations similaires a créé un environnement de soutien où elle s'est sentie légitime à partager ses propres défis. Ce témoignage, qui rejoint ceux d'Emily et de Katia, révèle l'importance du climat de confiance instauré dans le dispositif collaboratif pour encourager une participation active. De même, si dans leurs discours, les EF ne font pas explicitement le lien entre l'entrée dans le dispositif et le développement de pratiques inclusives, la dimension sociale de ces premiers pas dans la formation a joué un rôle déterminant pour qu'ils et elles acceptent de partager leur activité filmée et de s'y confronter.

La confrontation collective aux situations de classe filmées

Sept EF sur huit⁴ considèrent les moments de confrontation collective comme essentiels au développement de leurs pratiques. Pour la plupart, c'est l'analyse de leur propre activité filmée qui a provoqué des transformations, tandis que trois EF rapportent avoir bénéficié de l'observation des pratiques de leurs pairs pour identifier des difficultés ou

⁴ Seule Arlène n'évoque pas ces temps de confrontation collective lors de la présentation de son enquête, mais elle est aussi la seule à ne pas avoir rapporté de traces filmées de son activité dans l'espace de formation.

des stratégies. Ces confrontations ont non seulement modifié leur regard sur les élèves, mais ont également orienté leurs pratiques vers une gestion proactive et inclusive des comportements.

Quatre EF ont modifié leur perception des élèves et ont pris conscience des effets de leurs jugements sur le comportement des élèves. Margot a réalisé qu'elle avait cessé de croire au potentiel de certain·es élèves. Dalia a reconnu qu'elle se focalisait trop sur les « élèves difficiles », au détriment du reste du groupe. Cindy et Katia ont, pour leur part, choisi de se concentrer sur les élèves qui se comportent bien, plutôt que de porter toute leur attention sur ceux qui posent des difficultés. En outre, les EF disent privilégier une gestion proactive des comportements pour prévenir les situations problématiques. Cindy anticipe les moments à risque. En y réfléchissant en amont et en clarifiant ses consignes, elle note que ses « réactions sont plus appropriées et [qu'elle] évite de se faire déborder par ses émotions ». Emily a également travaillé sur la précision de ses consignes, en prévoyant d'afficher clairement les attentes comportementales et de travail pour ses élèves. Katia, de son côté, a repensé l'établissement des règles en classe en les rendant plus inclusives. Cette réflexion lui a été inspirée par les échanges avec ses collègues, qui lui ont permis de repenser le rôle des règles et la manière dont elles pouvaient être mieux comprises et acceptées par les élèves. En observant les pratiques des autres EF, elle explique avoir pu enrichir son approche en créant un espace plus démocratique, où les règles sont expliquées et discutées, ce qui a renforcé leur acceptation par les élèves.

Margot, de son côté, privilégie désormais une gestion universelle des comportements : « Ce que je comprends maintenant, c'est qu'il faudrait avoir une base universelle et solide pour pouvoir gérer tous les comportements et pas seulement s'occuper de ceux du haut de la pyramide »⁵. Dans une perspective similaire, Ophélie et Dalia, quant à elles, ont compris l'importance de créer une communauté de classe forte. Ophélie prévoit d'impliquer davantage les élèves dans la vie de classe et de promouvoir l'entraide pour valoriser leurs compétences.

⁵ Margot fait ici référence au modèle de réponse à l'intervention à trois niveaux (Hawken et al., 2020)

À travers les échanges entre pairs et l'analyse des séquences filmées, les EF ont pris conscience de limites dans leurs pratiques initiales. Les confrontations collectives ont permis de questionner des habitudes ancrées, d'explorer des pistes d'amélioration et de développer des stratégies plus inclusives. Les résultats montrent que ces temps de formation ont non seulement ouvert la voie à des ajustements individuels, mais ont également encouragé une réflexion plus large sur la manière d'aborder la diversité des élèves en classe, en tenant compte de leurs besoins spécifiques et en se tournant vers une gestion de classe proactive, plus centrée sur la coopération et l'inclusion.

La prise en compte du vécu corporel et émotionnel dans la gestion de classe

L'un des éléments clés de l'enquête collaborative réside dans l'intégration des dimensions émotionnelles et corporelles, souvent ignorées dans les dispositifs de formation traditionnels. En analysant leurs pratiques à travers des séquences vidéo, les EF ont pris conscience de l'importance de leur positionnement, de leurs déplacements dans la classe et de la gestion de leurs émotions dans l'interaction avec les élèves.

Grâce à l'analyse de sa posture et de son emplacement dans l'espace filmé, Emily a réalisé qu'elle se concentrait sur un groupe restreint d'élèves, en restant dans certaines zones de la classe, créant ainsi un déséquilibre dans les interactions. En réaménageant l'espace, elle a pu fluidifier les déplacements et chaque élève a ainsi été considéré dans l'espace physique de la classe, facilitant ainsi une meilleure prise en compte des besoins variés des élèves. Cindy, de son côté, a pris conscience qu'elle ne balayait pas assez la classe du regard, ce qui permettait à certain-es élèves de transgresser les règles sans qu'elle le remarque. Grâce à l'observation des séquences filmées, elle a enrichi sa manière de gérer la classe en se plaçant dans des endroits stratégiques de la salle de gym et rapporte avoir désormais un meilleur contrôle sur son groupe. Sur le plan émotionnel, Katia a noté que son stress influençait directement l'atmosphère de la classe. Elle rapporte que « dans des cours où j'étais un peu tac, tac, tac, les élèves suivaient, mais ils étaient tendus ». Ce constat l'a poussée à repenser sa manière

de gérer ses propres émotions et à adopter des stratégies pour créer un environnement plus calme et serein. Elle mentionne qu'elle a commencé à intégrer des moments de pleine conscience dans sa pratique, à la fois pour elle-même et pour ses élèves.

Enfin, Margot a évoqué la question de la communication non verbale et de son impact sur les élèves. Elle s'est rendu compte que sa posture et son ton sec et direct pouvaient provoquer des tensions avec ses élèves, qui se sentaient agressés par sa manière de parler. Durant cette année de formation, Margot a décidé de s'inspirer des principes de la communication non violente (Rosenberg, 2018) pour adopter un mode de communication plus respectueux, améliorant ainsi ses interactions avec les élèves.

Cette prise en compte des dimensions corporelles et émotionnelles, un aspect souvent invisible pour les enseignant-es, a conduit à des transformations notables dans leurs pratiques. Ils et elles ont ainsi modifié leur manière d'occuper l'espace et de communiquer et ont travaillé sur leur gestion émotionnelle, créant ainsi des environnements d'apprentissage plus sereins et favorisant des relations plus équilibrées avec tous les élèves.

L'ancrage des apports théoriques dans les situations des enseignant-es

Plusieurs EF ont souligné l'impact des apports théoriques sur leur manière d'aborder la gestion de classe en contexte inclusif. En premier lieu, ils et elles se remémorent avoir pris conscience de la différence entre pouvoir et autorité. Avant la formation, Margot s'était engagée dans une lutte de pouvoir avec ses élèves, en cherchant à imposer son autorité de manière stricte et coercitive : « J'essayais de leur dire que c'était moi la cheffe et qu'ils devaient obéir. Travailler mon autorité, c'est vraiment une priorité aujourd'hui ». Elle s'attache désormais à construire une autorité basée sur la confiance et le respect, plutôt que sur la coercition. Arlène, durant ces moments, rapporte également avoir trouvé des « repères pratiques » pour exercer une autorité légitime. Katia, quant à elle, retient l'importance du travail en équipe pour soutenir l'autorité en classe. Elle estime que la valeur de cette collaboration est actuellement sous-estimée et reconnaît

que travailler « en équipe peut améliorer le soutien aux élèves et réduire le sentiment d'isolement face à la diversité ». Pour Don, l'apport théorique le plus marquant a porté sur l'importance de l'écoute active. Avant la formation, il évitait de répondre à certaines sollicitations, pensant que cela nuirait à son autorité. Grâce aux apports théoriques, il a expérimenté une nouvelle approche, où écouter les élèves renforce leur attention et leur coopération. Cette prise de conscience lui a permis d'adopter une gestion plus inclusive, où les élèves se sentent écoutés et impliqués, ce qui, note-t-il, renforce déjà « leur engagement en classe ». Enfin, Cindy a vécu un déclic lors de l'apport sur les interventions correctives, réalisant qu'elle n'avait pas besoin de recourir systématiquement aux sanctions pour maintenir son autorité. Avant, elle pensait que, pour préserver sa crédibilité face à la classe, chaque comportement inapproprié devait être sanctionné. L'apport théorique sur la gestion non punitive des comportements lui a offert une nouvelle perspective, montrant qu'elle pouvait gérer la discipline de manière plus constructive. Ce changement lui a permis d'alléger sa pratique et d'adopter une approche plus flexible et adaptée aux besoins des élèves.

Qu'il s'agisse de repenser l'autorité, de comprendre l'importance de l'écoute active ou de découvrir des interventions non punitives, les EF explicitent que ces apports ont eu un effet direct et tangible sur leurs pratiques en classe. L'ancrage de ces apports théoriques dans leurs réalités professionnelles a permis de rendre ces connaissances immédiatement applicables, facilitant ainsi l'adoption de pratiques plus inclusives et adaptées aux besoins diversifiés des élèves.

Tensions/interrogations qui persistent à l'issue de la formation

La présentation de l'enquête a aussi permis de mettre en évidence les tensions qui persistent à l'issue du MAPPro GES. Margot, par exemple, souligne son besoin de se former aux outils langagiers, notamment à la rétroaction, qu'elle peine toujours à maîtriser. Dalia, Don et Arlène expriment leur désarroi face au choix des sanctions appropriées pour différents comportements. Ils et elles ressentent une incertitude quant à l'efficacité des sanctions et s'interrogent encore sur la manière de gérer les

élèves que Dalia qualifie de « désensibilisés aux sanctions ». Enfin, Katia, Emily et Ophelia évoquent la tension entre la flexibilité nécessaire pour gérer la diversité et la nécessité de poser un cadre clair. Elles expliquent qu'elles cherchent toutes trois à trouver encore un équilibre dynamique qui tiendrait compte des besoins individuels des élèves tout en répondant aux exigences de chaque situation.

6. Synthèse et perspectives

L'enquête collaborative sur l'activité filmée s'est révélée comme un levier puissant pour le développement de pratiques inclusives chez les EF. Ainsi, en partant de leurs préoccupations, les premières étapes du dispositif ont donné la possibilité aux participant-es de se rencontrer dans toute leur singularité, mais aussi avec tout ce qui les réunissait. Une fois le groupe de formation construit, ils et elles ont pu élaborer leur parcours de formation et inclure ce parcours dans une collectivité.

Au terme de la formation, les EF témoignent toutes et tous de transformations qui illustrent une évolution significative de leurs compétences vers une gestion de classe plus inclusive. Contrairement aux observations réalisées jusqu'alors (Gaudreau, 2011), les EF, à l'issue du MAPP_{ro} GES, disent avoir bénéficié de l'articulation entre les confrontations aux situations filmées et les apports théoriques pour intégrer les recherches récentes en gestion de classe dans leur pratique. Tout d'abord, en anticipant les moments à risque et en rendant les consignes plus claires et spécifiques, les EF rapportent pouvoir mieux répondre aux besoins variés des élèves, notamment ceux qui auraient des difficultés à comprendre les attentes comportementales (Clunies-Ross et al., 2008). De même, en discutant du sens des règles avec la classe, les EF attendent qu'elles soient perçues comme des protections plutôt que des contraintes, ce qui peut être particulièrement bénéfique pour les élèves ayant des réactions négatives aux restrictions (Blin et Gallais-Deulofeu, 2004). Enfin, la focalisation sur le renforcement positif et les interventions universelles encourage tous les élèves à adopter le comportement attendu en créant un environnement inclusif et encourageant pour tous (Bernier et al., 2021).

Ainsi, la réappropriation des apports théoriques souligne l'importance d'une formation continue qui ne se limite pas à une transmission de savoirs, mais qui les articule de manière directe à la réalité professionnelle des enseignant·es. Cette articulation entre théorie et pratique facilite l'émergence de pratiques inclusives en gestion de classe, en permettant aux participant·es d'intégrer et d'expérimenter les apports théoriques dans leur contexte spécifique. Ces éléments montrent que, lorsque la théorie est contextualisée et adaptée aux besoins concrets, elle devient un levier efficace pour transformer les pratiques de gestion de classe et pour promouvoir un environnement éducatif plus inclusif. Enfin, en intégrant les dimensions émotionnelles et corporelles de l'enseignement, l'enquête collaborative offre également un espace réflexif unique, où les enseignant·es ont pu appréhender la complexité de leur métier de manière plus holistique (Petiot et Kermarrec, 2022).

Cependant, si les apports de ce dispositif sur le développement de pratiques inclusives sont indéniables et offrent des pistes pour repenser la formation continue des enseignant·es, certaines limites peuvent être rapportées afin de maximiser l'efficacité du dispositif et d'en assurer la transférabilité dans d'autres contextes de formation. L'un des principaux défis du dispositif repose sur le fait que les situations apportées par les EF ne couvrent pas nécessairement l'ensemble des thématiques liées à l'inclusion, laissant ainsi de côté certains aspects importants, comme pour cette volée : le partenariat avec les familles, le coenseignement ou la collaboration au sein des équipes pédagogiques. Pour pallier ces lacunes, il serait utile d'introduire des modules thématiques dans la formation pour couvrir l'ensemble des problématiques liées à l'inclusion. Une piste supplémentaire pourrait être d'enrichir les confrontations collectives avec des séquences filmées présentant différents aspects de l'inclusion, afin de préparer les EF à des situations qu'ils et elles n'ont pas encore rencontrées, mais qu'ils et elles pourraient affronter à l'avenir. En outre, bien que les confrontations collectives aient été fructueuses pour enrichir les pratiques, certain·es EF ont montré des résistances. Une participante, en particulier, a refusé de partager ses vidéos. Une contractualisation plus claire en amont de la formation permettrait probablement de réduire ces biais. Enfin, si les EF rapportent une compréhension accrue des enjeux actuels

liés à la relation d'autorité en classe, ils et elles observent des difficultés récurrentes à comprendre le comportement de leurs élèves. Dans ce sens, nous pensons qu'il pourrait être pertinent de ramener le point de vue des élèves, sous forme d'entretien d'autoconfrontation par exemple, pour enrichir l'espace de formation. Intégrer le vécu des élèves dans la réflexion des enseignant-es peut considérablement enrichir leur compréhension des comportements en classe et donc leur capacité à répondre à leurs besoins.

Bibliographie

- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Bergeron, G. (2014). *Le Développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Université du Québec à Montréal.
- 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. Les Cahiers du CERFEE* (59).
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La Nouvelle Revue - Éducation et société inclusives*, 89-90, 1(1), p. 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2022). Les pratiques de gestion de classe des enseignant-es : efficacité perçue par les élèves présentant des difficultés comportementales. *McGill Journal of Education*, 57(3), p. 57-79.
- Blin, J.-F. et Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Delagrave.
- Bonvin, P. et Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(3), p. 480-500.
- Butler, A. et Monda-Amaya, L. (2016). Preservice teachers' perceptions of challenging behavior. *Teacher Education and Special Education*, 39(4), p. 276-292. <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>

- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, p. 37-55.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), p. 693-710.
- Daepfen Benghali, K., Ntamakiliro, L. et Vuilleumier, P. (2023). *Restitution des résultats du questionnaire 360° sur l'école inclusive, une enquête menée auprès des directions d'établissements de l'école obligatoire vaudoise*. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La Théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (9), p. 11-31.
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), p. 288-312.
- Egeberg, H. M., McConney, A. et Price, A. (2016). Classroom management and national professional standards for teachers : a review of the literature on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), p. 1-18.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 122-144.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie Ferland, F. (2023). *Étude de la mise en œuvre de la gestion de classe d'enseignantes reconnues pour leurs pratiques de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Girouard-Gagné, M. et Paré, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe? *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 999 (999).

- Hepburn, L. et Beamish, W. (2019). Towards implementation of evidence-based practices for classroom management in Australia: A review of research. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(2), p. 82-98.
- Joinel Alvarez, V. (2024). Conceptions de l'autorité des enseignant-es en formation: une combinaison de dimensions internes et externes à la relation enseignant-es-élève(s). *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Joinel Alvarez, V. et Lussi Borer, V. (2025). (Se) former en gestion de classe entre pairs et experts. *Phronesis*. (HS3), 133-153.
- Kahn, S. (2017). *Pédagogie différenciée: guide pédagogique*. De Boeck.
- Kwok, A. (2021). Pre-service teachers' classroom management beliefs and associated teacher characteristics. *Educational Studies*, 47(5), p. 609-626.
- Leblanc, S., Bouchot, H. et Secheppet, M. (2021). Modélisation théorique de l'expérience mimétique et cours d'action: analyse de situations de formation en enseignement, santé et sport. *Activités* (18-1).
- Lohrmann, S. et Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), p. 157-173. <https://doi.org/10.1177/154079690603100208>
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement: de la formation initiale à la formation continuée. *Apprendre à enseigner*, p. 193-207.
- OCDE (2019). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045-page-231.htm>
- 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: Mélanie Paré et Luc Prud'homme. *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (2), p. 31-36.
- Petiot, O. et Kermarrec, G. (2022). Le travail émotionnel des enseignants: une part méconnue du métier. *Administration et éducation* (4), p. 71-78.
- Pidoux, M., Martin, B., Court, L. et Brülhart, E. (2024). Les systèmes d'émulation utilisés par les enseignants novices pour gérer les comportements

- d'élèves s'appuient-ils sur la formation initiale? *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 32(2), p. 1-14.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes, Revue pédagogique de la HEP Vaud*, 17, p. 12-13.
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadon, C. (2016). Apprendre à différencier: défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. *La Diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*, p. 162-171.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L. et King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), p. 74-82. <https://doi.org/10.1177/1063426613519820>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants: pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF sciences humaines.
- Ria, L. (2023). *Deux Pas dans l'activité d'autrui, un pas dans son développement professionnel... Le programme de vidéoformation Néopass pour l'accompagnement des actrices et acteurs de l'éducation*. 10^e Colloque international en éducation, Montréal.
- Rosenberg, M. B. (2018). *Les Mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs): initiation à la communication non violente*. La Découverte.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Éditions EP&S.
- Stough, L. M. et Montague, M. L. (2014). How teachers learn to be classroom managers. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management*, p. 446-458. Routledge.
- Unesco. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Consulté à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389/PDF/259389fre.pdf.multi>
- Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. Dans T. Karsenti et L. Quéré (dir.), *La Croyance et l'Enquête: aux sources du pragmatisme*, p. 141-163. De Boeck.