



HAL
open science

Apport d'un échange européen pour une formation initiale des enseignants et enseignantes à l'éducation inclusive

Muriel Epstein

► **To cite this version:**

Muriel Epstein. Apport d'un échange européen pour une formation initiale des enseignants et enseignantes à l'éducation inclusive. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation, 2024, Les pratiques d'encadrement, d'éducation, d'enseignement et de formation professionnelle à l'ère inclusive, 2024, p139-147. hal-04770343*

HAL Id: hal-04770343

<https://hal.science/hal-04770343v1>

Submitted on 2 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Apport d'un échange européen pour une formation initiale des enseignants et enseignantes à l'éducation inclusive.

*Muriel Epstein*¹

Résumé : Cet article présente une première expérience menée en 2022/2023 dans le cadre du consortium d'universités européennes Eutopia et visant à former des enseignants et enseignantes à l'éducation inclusive et à la pédagogie universelle (Bergeron et al., 2011). L'expérience a consisté en des échanges écrits en anglais entre 15 étudiants français en master 2 MEEF en INSPE et des étudiants belges néerlandophones de même profil, sur une période de six mois. L'article analyse la formation, à l'aune d'une grille conçue en Belgique (Van Peteghem et Consuegra, 2021) listant les principaux critères que doit respecter une formation à l'éducation inclusive. Les résultats montrent que l'expérience a permis des déplacements professionnels et une réflexion sur l'inclusion grâce aux échanges internationaux et à l'ingénierie réflexive (Lehner & Nordmann, 2021), mais a fait l'impasse sur la remobilisation des définitions de l'inclusion, ce qui constitue une limite du procédé. Cette recherche peut servir de base pour créer d'autres expériences similaires.

Mots-clés : inclusion, enseignement professionnel, formation des enseignants, développement professionnel.

Abstract: *This article presents an initial experiment carried out in 2022/2023 as part of the Eutopia consortium of European universities, aimed at training teachers in inclusive education and universal pedagogy (Bergeron et al., 2011). The experiment involved written exchanges in English between 15 French students on a Master 2 MEEF in INSPE and Dutch-speaking Belgian students with the same profile, over a six-month period. The article analyzes the training in the light of a grid designed in Belgium (Van Peteghem and Consuegra 2021) listing the main criteria to be met by training in inclusive education. The results show that the experiment enabled professional changes and reflection on inclusion thanks to international exchanges and reflexive engineering (Lehner & Nordmann, 2021), but overlooked the remobilization of definitions of inclusion, which is a limitation of the process. This experiment can be a base for similar ones in the future.*

Introduction

Une communauté de recherche et d'apprentissage européenne au sein du consortium d'universités européennes *Eutopia* tente des expériences pour améliorer la capacité à former les enseignantes² à l'éducation inclusive et à la pédagogie universelle (Bergeron et al., 2011). Les difficultés rencontrées sont de plusieurs ordres : 1) organisation des dispositifs de formation à

¹ Maitresse de conférences CY Cergy Paris Université — laboratoire EMA

² Nous faisons le choix pour la suite d'utiliser un féminin générique

l'inclusion (coût d'une rencontre internationale, absentéisme des étudiantes, manque de temps prévu pour l'inclusion et la pédagogie dans les maquettes ...); 2) variété des visions de l'inclusion en Europe selon nos contextes nationaux; et 3) difficulté à autonomiser les étudiantes, c'est-à-dire à mettre en place des formations qui ne sont pas directement prescriptrices de bonnes pratiques mais bien génératrices d'un développement professionnel réflexif.

L'objet de cet article est de rendre compte d'une de ces expériences, menée avec un groupe de 15 étudiantes françaises en master 2 MEEF³ en voies technologiques et professionnelles en INSPE⁴ qui ont échangé avec des étudiantes belges néerlandophones de même profil, par écrit en anglais, entre septembre 2022 et mars 2023 et d'analyser quelles sont les conditions pour que cette expérience internationale atteigne son objectif de formation à l'inclusion.

Après avoir explicité le contexte, détaillé l'expérience et la grille d'analyse, l'article présentera, à travers quatre situations spécifiques des étudiantes, la façon dont l'inclusion est effectivement travaillée à travers le collectif et permet des déplacements professionnels, notamment grâce aux échanges internationaux, et à l'ingénierie réflexive (Lehner & Nordmann, 2021) mais également les limites de ce procédé qui a fait l'impasse sur la remobilisation des définitions de l'inclusion.

I – Contexte et enjeux

I – 1 Contexte général

La loi sur la refondation de l'école du 8 juillet 2013 met en avant une nécessaire collaboration entre acteurs avec une école « qui s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ». Par ailleurs, la loi pour une école de la confiance de 2019 fait de l'école inclusive une priorité centrale et pointe la nécessité d'une coopération renforcée entre les acteurs (tant internes qu'externes à l'établissement). Ces pratiques collaboratives sont exigées en lycée professionnel (arrêtés du 21-11-2018, Note de service n° 2019-023 du 18-3-2019). Ces établissements sont particulièrement concernés par la question de l'inclusion (Lansade, 2021), qui accueillent de plus en plus d'élèves issus d'ULIS et de SEGPA, notamment en CAP. Or si les enseignants de filières professionnelles sont habitués à s'organiser en groupes de travail collaboratifs (Guérin et al., 2022), ils se disent, en

³ Métiers de l'éducation l'enseignement et la formation

⁴ Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

revanche, peu accompagnés et formés au travail avec ce type de public (Lopez et Oria, 2023).

Bien qu'il s'agisse d'une formation initiale, la moyenne d'âge de nos étudiantes de master 2 destinées à être enseignantes en voie technologiques et professionnelles est de 36 ans et, une majorité d'entre elles sont en reconversion professionnelle (d'après un questionnaire de recherche dispensé en 2021). Ainsi, leur formation en tant qu'enseignantes s'inscrit dans un développement professionnel de plus long terme au cours duquel elles changent d'un métier passant d'une profession antérieure (cuisinière, infirmière, graphiste, comptable...) à l'enseignement de cette profession.

Selon Donnay et Charlier (2006), « le développement professionnel est un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle » (2006, p. 13). C'est par les « interactions avec l'altérité » c'est-à-dire les échanges et en recherchant les « conditions qui le permettent » que nous visons à développer chez nos futures enseignantes des pratiques et une réflexion pour une pédagogie inclusive.

Pour ce qui est de la « pédagogie inclusive » ou du développement professionnel « inclusif » nous faisons référence, dans la lignée de Pelletier et Thomazet (2019, p.14), à « une école ouverte à la diversité » et des échanges permettant de « favoriser les apprentissages de tous les élèves » (*Ibid*, p.15) sans lien spécifique avec des besoins éducatifs particuliers. C'est à ce titre que nous émettons l'hypothèse qu'augmenter les échanges à divers milieux culturels permet d'améliorer la formation des enseignants à l'inclusion.

I - 2 Présentation de l'expérience

L'expérience est conçue sur la base d'un cours intitulé Gestion Professionnelle des Situations (GPS), qui est mis en œuvre sur la plateforme GPS Educ⁵. Ce cours se déroule sur une douzaine d'heures qui s'étalent d'octobre à mars. Il vise à promouvoir la réflexivité et un déplacement professionnel via un travail collaboratif (en trinôme) avec publication d'un écrit d'une dizaine de pages en suivant un protocole. Le

⁵ <https://www.plateforme-gps-educ.fr/>

protocole consiste à choisir une situation réelle problématique vécue par l'une des participantes, à la rédiger de façon détaillée, à en sortir les problématiques saillantes puis regarder ce que dit la réglementation à ce sujet. Ensuite, il s'agit d'interviewer quelques collègues et de lire un ou des articles de recherche pour trouver et proposer, toujours en groupe, des pistes de résolutions. Le trinôme est imposé pour sa diversité : les enseignantes ne doivent pas enseigner la même discipline.

La version « inclusive » de ce projet en 2022/2023 a consisté à ajouter la traduction, en cours d'anglais, de la situation et d'une dizaine de questions, à l'envoyer aux correspondantes belges néerlandophones qui y ont répondu par écrit. Les étudiantes françaises ont alors traduit la réponse de l'anglais vers le français pour l'intégrer, au même titre que les différents entretiens, à l'analyse finale. Ceci a notamment permis d'ajouter six heures de cours d'anglais sur le même thème, et donc d'augmenter les collaborations entre formatrices d'une part, et entre les étudiantes d'autre part.

II – Méthodes de recherches et cadre d'analyse

Entre avril et juillet 2023 quatre entretiens semi-directifs enregistrés, d'environ une heure, ont eu lieu avec des étudiantes françaises ayant participé à l'expérience. Ces entretiens étaient structurés autour de quatre séries de questions : une première sur leur parcours antérieur, et leur identité professionnelle incluant des questions sociodémographiques ; une seconde sur l'exercice proposé, son intérêt, ce qu'il leur a apporté ; une troisième sur la dimension européenne du projet et leur compréhension du métier d'enseignante tel qu'exercé en Belgique ; et une dernière partie était spécifique de l'inclusion.

Ces entretiens sont analysés sur la base d'une grille développée par Peteghem & Consuegra (2021). Cette grille est issue d'une méta-analyse de 26 méta-analyses, regroupant plus d'une centaine d'études sur la formation des enseignants à l'inclusion. Elle identifie dix critères fondamentaux à la formation à l'éducation inclusive. Les dix critères sont 1) l'intégration de la formation à l'inclusion dans l'ensemble du programme de formation des enseignantes ; 2) la diversification du recrutement ; 3) la formation à la réflexivité et l'esprit critique ; 4) l'existence de tutorat ; 5) la construction de communautés d'apprentissage ; 6) l'apprentissage tout au long de la vie ; 7) la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation ; 8) l'existence d'espaces sûrs ; 9) la formation aux besoins particuliers et 10) l'utilisation des technologies numériques.

III – Présentation des quatre visions de l'expérience

Les quatre personnes interviewées ont été choisies pour la variété de leurs profils (âge et discipline enseignée).

III-1 Parcours et situations traitées

Laura⁶ a 24 ans, elle a obtenu un bac ST2S⁷ et un diplôme d'éducatrice spécialisée. Elle souhaite être enseignante en ST2S et projette de passer une agrégation ultérieurement. La situation de son groupe traitait d'un élève présentant un trouble du spectre autistique qui avait insulté à plusieurs reprises une fille noire de sa classe, cette dernière avait fini par réagir violemment. Dans le même groupe se trouvait Maud, 25 ans. Celle-ci a fait une double licence de philosophie et de droit et un service civique dans une association de prévention du décrochage scolaire avant de s'inscrire en master pour être enseignante de lettres-histoire.

Karima est algérienne, elle a 34 ans. Elle était gestionnaire en entreprise en Algérie et a souhaité faire un master en France pour immigrer. Elle est arrivée en master MEEF2 pour l'éco-gestion « par hasard » car c'est la seule filière qui l'a acceptée. Elle ne présente pas les concours de la fonction publique mais visait un poste de contractuelle en éco-gestion (qu'elle a obtenu). Son groupe travaillait sur le cas d'une classe de filles intégralement séparées entre les « noires » d'un côté et les « blanches » de l'autre.

Sophie a une quarantaine d'années, elle était cadre de santé avant son master et souhaitait quitter la fonction publique hospitalière pour devenir enseignante en filière soin à la personne (préférentiellement filière technologique). Son trinôme a choisi de traiter la tentative de suicide d'un élève en classe dont avait été témoin une collègue. Leur situation est la seule qui n'a pas eu de réponse et d'analyse de la Belgique. Cet imprévu a conduit la formatrice d'anglais à réorganiser les groupes pour que tout le monde participe à la traduction, ceci a amené une meilleure interconnaissance dans la classe.

III-2 Vision de l'intérêt du travail

En premier lieu, la formation dans son ensemble est plutôt bien perçue, comme l'explique Laura lors de son entretien : « *la formation [...] m'apporte beaucoup au niveau de la méthodologie pour créer un cours, pour rechercher mes sources, identifier, du coup, les besoins aussi des élèves, les différents profils d'élèves et adapter mes activités et mon accompagnement auprès d'eux.* » Maud se montre, quant à

⁶ Dans un souci d'anonymat et de lisibilité tous les prénoms sont modifiés.

⁷ Sciences et technologies de la santé et du social (bac technologique).

elle, plus critique en général « *Pour ce qui est de la formation(...) la France est un peu le mauvais élève* » même si, sur le travail réalisé en GPS, Maud considère, comme les autres, que le travail de groupe permet de voir des situations variées. Spécifiquement, il lui a permis de mieux analyser sa situation, et lui a fait comprendre que son établissement de stage était très sélectif. Karima parle de « *travail complet* » parce qu'il intègre la recherche, le travail collectif, les connaissances réglementaires et les aspects culturels. Elle valorise également le fait que la situation soit réelle et « *lui soit arrivée à elle [la collègue] !* ».

Sophie détaille la part du travail collectif dans la réflexivité et les déplacements professionnels réalisés sur un temps long : « *c'est la force du dialogue (...) d'avoir été un peu dans l'action, de devoir mettre par écrit, je pense que ça a aussi forcé aussi un peu à la prise de recul. Mais le fait d'avoir une consigne aussi très claire, ça a permis vraiment de cadrer la réflexion et de pouvoir prendre du recul, je pense. C'est vraiment un tout. (...) c'est vraiment le groupe qui a permis ça aussi... le groupe et la consigne.* »

Dans l'ensemble, à l'instar de ce qu'avaient souhaité et documenté ses concepteurs (Lehner et Nordmann, 2021), ce protocole, parce qu'il est collaboratif, et qu'il traite par écrit d'une situation réelle, permet un développement professionnel réflexif.

IV- Apports de l'échange européen

IV-1 La culture et la langue

Lors de l'élargissement du protocole aux collègues européens, deux dimensions s'ajoutent : la langue et la culture.

Les quatre interviewées notent la façon dont la traduction participe à la prise de recul. Sophie explicite ainsi : « *Il a fallu vraiment qu'on se centre sur la problématique. (...) ça nous a demandé d'être plus rigoureux à ce moment-là pour bien faire comprendre quelle était la situation, (...). Je pense que c'est ça, oui, effectivement, que ça a apporté.* » Karima complète : « *on aurait pu avoir une réponse en langue française et le lire, c'est comme lire une revue ou un texte ... mais le fait de faire un petit peu la recherche [pour traduire en français], oui, oui, ça apporte un petit plus quand même. On s'intéresse un peu plus à la chose.* » Ainsi les témoignages concordent pour expliquer que l'étude en langue étrangère favorise la précision et la réflexion.

Culturellement, l'ensemble des étudiantes notent que les belges ont une vision plus médicale ou psychologique voire « pathologique » de l'inclusion et du handicap. Laura s'en plaint et trouve qu'il s'agit d'une vision médicalisée de l'inclusion « *Oui, mais, en fait, ils ont émis d'autres*

hypothèses au niveau des neurones, au-delà de la pathologie de l'autisme qui était diagnostiqué ». Maud a eu un « choc culturel avec leur orientation très neuro-psy » sur laquelle elle est très sceptique : « *En l'occurrence, la réponse, c'était que, du fait de la difficulté de son environnement, il ne fallait pas oublier qu'elle avait peut-être des lésions préfrontales qui rendaient le contrôle de ses émotions difficile. Peut-être que, quand on est adolescent, les contrôles des émotions sont difficiles. Le cortex préfrontal est pas encore développé de toute manière. J'ai peur, moi, des conséquences politiques que ça peut avoir, en fait, sur un élève et sur la lente progression qu'il doit faire dans sa compréhension... enfin... dans sa responsabilisation. Je ne suis pas sûre qu'une approche qui soit purement médicale, voire anatomique, ça permette ça. Ça m'embête un peu.* ». Cette distance critique vis-à-vis d'une vision médicalisée de l'éducation est partagée par l'ensemble des étudiantes interrogées.

Pour autant Maud et Sophie, qui ont eu une expérience antérieure dans le médico-social, avaient toutes les deux déjà travaillé avec la Belgique « *très en avance sur les questions de handicap* », ont pris plaisir à échanger avec des collègues. Ainsi, la distance linguistique et culturelle n'altère pas le sentiment de proximité, comme en témoigne Laura : « *on éduque... alors, pas de la même façon, mais, pour moi, on fait tous le même métier. Et je pense que je me sentirais proche de n'importe quel enseignant* ». La distance permet une prise de recul et une autre vision de la question. Karima détaille : « *J'ai appris que, eux, ils sont plus dans la psychologie. Il faut comprendre les élèves, il faut voir le pourquoi de la chose. Il ne faut pas aller dans les sanctions. (...) C'est pas la même approche, ni la même façon de résoudre le problème. Ici, c'est la sanction : par exemple, punition, passer par le CPE, mise à pied trois jours. (...) Ils ne résolvent pas la situation de la même façon.* » Cet intérêt pour d'autres formes possibles de résolution des situations n'est pas, loin s'en faut, une adoption immédiate mais participe, d'après les interviewées à leur développement professionnel.

IV-2 Et sur l'inclusion en particulier ?

Il est essentiel de constater que certaines étudiantes, malgré une journée organisée sur l'inclusion et une réflexion sur l'inclusion dans la plupart de leurs cours, ne sont pas sûres de comprendre nos questions sur l'inclusion. Ainsi Karima demande-t-elle « *Inclusif, dans quel sens ?* » tandis que Maud répond « *pas du tout* » à la question « *avez-vous entendu parler de pédagogie universelle ?* » de l'enquêtrice. La transcription de l'entretien avec Maud permet de lire un passage de plusieurs minutes pendant lequel l'enquêtrice essaie d'expliquer ce qu'est l'inclusion. Cette limite importante s'exprime avec d'autres frustrations des étudiantes : le fait que l'échange ait été exclusivement écrit d'une part et limité à un aller-retour d'autre part.

L'absence de déconstruction des préjugés (racisme notamment) lors de la formation est pointé par Karima qui déplore l'absence de réflexion globale sur l'inclusion « *de la diversité des religions et des langues* ». Pour Karima, l'inclusion est limitée par les idées politiques et les idées non travaillées des étudiantes. Elle témoigne du racisme qu'elle observe en France chez certaines collègues « *Par exemple, quand on fait les cours transversaux, il y avait une camarade qui me disait « Moi, je supporte pas les wesh-wesh. J'ai quitté la France pour aller en Martinique à cause d'eux. » (...) Le mot « wesh », c'est de l'arabe... c'est des élèves qui sont nés ici en France, mais ayant des parents étrangers, (...). Mais elle, elle n'arrive pas à supporter justement ça (...) Elle a une vision politique, ... Elle supporte Marine Le Pen. (...) je trouve que peut-être il y a beaucoup d'enseignants, ici, en France qui ont des choix politiques et ils n'arrivent pas à rester neutres* ». Cette remarque serait également vraie pour les stéréotypes genrés ou les idées préconçues sur l'autisme ou le handicap en général. De fait, la formation ne contient pas de temps de définition de l'inclusion, ni de temps d'analyse et de déconstruction des stéréotypes et encore moins de modules qui seraient spécifiques aux élèves à besoins particuliers en dehors de la journée « inclusion » qui sur quelques heures proposent une vue d'ensemble des dispositifs d'inclusion.

Magré cela, les quatre interviewées témoignent de ce qui a été étudié par Pelletier et Thomazet (2019) à savoir l'importance de travailler collectivement, avec les différents acteurs de l'éducation, pour favoriser l'inclusion. Les étudiantes parlent du fait qu'elles travaillent avec des étudiantes d'autres filières, avec des étudiantes étrangères et que ce cours « GPS européen » est à cheval sur le cours d'anglais et le cours de GPS. Sophie explique « *Déjà, je pense que ça permet déjà de pouvoir voir aussi que nous, que les enseignants, peuvent tous travailler ensemble. (...) en favorisant ce travail d'équipe, ça peut effectivement favoriser l'inclusion des élèves avec les différents regards. (...) ça nous a vraiment montré qu'effectivement, on pouvait tous travailler et que chacun avait quelque chose à apporter de différent. Et par rapport à ça, je pense qu'effectivement... enfin... pour moi, le fait que les enseignants travaillent en équipe, ça favorise forcément l'inclusion et, oui, l'individualisation certainement des enseignements.* » Laura confirme « *En fait, c'est en échangeant et je pense, du coup, en comprenant comment eux [les Belges], ils peuvent gérer les situations et nous aussi, je pense que c'est comme ça qu'on va créer quelque chose : un peu d'unité autour de l'inclusion.* ». Les étudiantes considèrent que l'échange est forcément positif car il amène à prendre en compte divers points de vue, à mieux considérer l'autre et donc à inclure.

V- Analyse de cette expérience au prisme de la grille

Dans ce qui suit, nous allons analyser la formation en utilisant la grille de Peteghem & Consuegra (2021).

1) L'intégration de la formation à l'inclusion dans l'ensemble du programme de formation des enseignantes est effectivement en place. En effet, la formation vise à proposer des déplacements professionnels et intègre des situations librement choisies permettant de travailler, entre autre, la question de l'inclusion. On retrouve dans d'autres cours (Analyse de pratiques, numérique...) l'inclusion. De plus le travail conjoint entre les formatrices d'anglais et de GPS donne du sens au travail global ainsi que le spécifient plusieurs étudiantes et ce d'autant plus que les enseignantes de voies professionnelles et technologiques doivent, dans le cadre de la co-intervention, donner des cours de leur discipline en anglais.

2) La diversification du recrutement des étudiantes est partiellement permise par le choix de proposer des cours transversaux et non spécifiquement disciplinaire. Ainsi ce cours accueille des enseignantes dans des situations personnelles très variées. Pour autant, la diversification réel du recrutement des enseignantes, elle n'est pas de notre ressort.

3) La réflexivité et l'esprit critique sont particulièrement développées dans la formation. Le protocole GPS, l'écrit et le travail de groupe permettent cette réflexivité. Ces éléments positifs semblent encore augmentés grâce à à l'échange européen. Le travail de double traduction/contre-traduction améliore également la prise de recul, la réflexivité et l'esprit critique.

4) L'existence de tuteurs de stage existe si les enseignantes sont en stage en responsabilité, ce qui est variable.

5) La communauté d'apprentissage se constitue notamment grâce à GPS ainsi qu'en témoigne Sophie quand elle parle du « groupe et de la consigne » comme éléments centraux de sa « prise de recul ».

6) L'apprentissage tout au long de la vie n'est pas directement du ressort du master. Néanmoins une étude que nous avons réalisée auprès d'enseignantes titularisées montre qu'elles continuent de se parler après la formation ; le fait de les aider à construire des communautés, en particulier en ligne (la formation est hybridée et se déroule partiellement en ligne) peut impulser des communautés de pairs durables.

7) La collaboration entre les acteurs est présente via l'interdisciplinarité mais y est limitée. Maud conseille de faire étudier des cas Belges pour l'augmenter encore et améliorer la réciprocité. D'autres acteurs (parents, éducateurs spécialisés, etc.) pourraient intervenir pour une meilleure collaboration.

8) La possibilité de publier sur une plateforme anonymement ou non et d'échanger entre pairs sans forcément de regard du formateur constituent des lieux d'échanges non normatifs. L'avis d'étrangers et l'ouverture à une culture très différente permet également la construction d'espaces sûrs, non jugeants.

9) La formation aux besoins particuliers est survolée. Il y a juste une sensibilisation lors de la journée « inclusion » avec les acteurs institutionnels. On observe aussi que la manière très médicale avec laquelle les questions ont été traitées par les collègues belges a permis d'amener l'idée de besoins particuliers mais cela n'a pas été institutionnalisé en cours et a dépendu de la situation et de la réponse reçue.

10) L'utilisation des technologies numériques est présente dans l'expérience mais pas au sens de l'intégration vers des besoins particuliers (dyslexie, non-voyants...) et cet usage spécifique n'est pas présent dans la formation en général.

Conclusion

Pour conclure, l'échange européen s'avère être un atout pour la formation à l'éducation inclusive des enseignants de voies professionnelles et technologiques mais nécessite une définition conjointe de l'inclusion que nous commençons à construire. En effet, le protocole proposé, qui comprend un travail de groupe transdisciplinaire, permet des déplacements professionnels significatifs grâce aux échanges écrits en langue étrangère avec des étudiantes utilisant des cadres théoriques différents. Cette approche, améliorée par la collaboration entre les formatrices d'anglais et de GPS, a favorisé la création d'une communauté d'apprentissage, ce qui est très bénéfique pour la formation à l'inclusion. Nos recherches, ainsi que celles des concepteurs, ont montré l'efficacité du dispositif sur la réflexivité et ont démontré que l'augmentation des échanges améliore l'inclusion. Cependant, la grille d'analyse a révélé plusieurs points faibles, tels que l'absence de définition de l'inclusion partagée, la nécessité de déconstruire les stéréotypes et d'approfondir le travail sur les besoins particuliers, ainsi que l'intégration insuffisante des outils numériques. Cette première expérience, prometteuse, offre des pistes d'amélioration de nos formations. Elle se poursuit en 2023/2024 en augmentant le nombre de groupes participant en France, et en définissant conjointement l'inclusion avec 5 pays du consortium. Elle pourrait permettre une meilleure formation à l'éducation inclusive à l'échelle européenne sans déplacements physique.

Bibliographie

- Bergeron L., Rousseau N. & Leclerc M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, n°39(2), pp.87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Guérin E & Laurens V. (2022). Débattre de la laïcité et de la liberté d'expression avec des lycéens: Entretien mené avec des enseignants du lycée professionnel Charles Tillon de Rennes. *Le français aujourd'hui*, 217, 91-101. <https://doi.org/10.3917/lfa.217.0091>
- Lansade, G. (2021). Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90,2, 47-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0047>
- Lehner, P. et Nordmann, J-F. (2021). «Le dispositif d'analyse de situations professionnelles GPS et sa plateforme numérique », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 36, mis en ligne le 14 décembre 2021, consulté le 23 février 2022. URL : <http://journals.openedition.org/dms/6727>
- Lopez M. & Oria N. (2023), "Un LéA pour penser les pratiques en contexte : l'exemple d'une équipe d'enseignants de la voie professionnelle", dans S. Pesce et P. Bourdier dir. *Les pratiques des enseignants à l'épreuve des contextes*, Paris, L'Harmattan, coll « Passages aux actes », p. 147 – 160.
- Pelletier, L. & Thomazet, S. (2019). Présentation du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85, 13-18. <https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/nresi.085.0013>
- Van Peteghem, H., & Consuegra, E. (2021). Aandacht voor culturele diversiteit in de (leraren)opleiding. In *Diversiteit in het hoger onderwijs: van theoretisch kader naar praktijkgerichte verandering* (pp. 129-145). ASP.