

## La formation continue à distance : conditions propices pour répondre aux besoins des enseignantes. et des enseignants.

Étude de portée et perspective pour des formations  
à l'éducation à visée inclusive

*Delphine Odier-Guedj, Omara Sansegundo Moreno et Floriane Moulin*

**Résumé :** Les évolutions constantes dans le milieu éducatif, notamment dans le champ de l'école à visée inclusive, modifient les offres de formations continues présentées aux enseignant-e-s. Si les formations à distance (FAD) répondent à divers enjeux sociaux tels que la conciliation famille-travail-étude, la dispersion géographique des professionnel-le-s ou encore des enjeux d'ordre économiques liés aux coûts des formations, dans le contexte suisse romand, celles-ci restent minoritaires. La littérature souligne l'importance de penser les modalités et les contenus des FAD en adéquation aux besoins des utilisateur-trice-s.

Cet article propose donc un état des lieux, dans le contexte francophone, des divers besoins exprimés par les enseignant-e-s face à ces formations à distance.



Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Une étude de portée sur des travaux publiés entre 2012 et 2021 a été effectuée. Trois catégories de facteurs, la motivation en tant qu'élément clef dans l'engagement, les modalités et les outils de collaboration sont discutés afin de souligner des perspectives pour la création de FAD dans le contexte vaudois à visée inclusive.

**Mots clés :** formation continue, formation à distance (FAD), formation autoportante, développement professionnel, motivation, travail collaboratif

# Distance Learning Education: Conditions to Meet Teachers' Needs

## A Scoping Review and Perspective on Inclusive Education Training

**Abstract:** Ongoing developments in the education sector, particularly in the field of inclusive schools, are changing the range of continuing training courses available to teachers. While distance learning (DL) responds to a number of social challenges, such as the need to reconcile family, work, study, and the geographical dispersion of professionals and economic issues linked to training costs, it remains a minority option in French-speaking Switzerland. The literature underscores the importance of designing DL modalities and content in line with users' needs. This article provides an overview, in the French-speaking context, of the various needs expressed by teachers according to distance learning. A scoping study of works published between 2012 and 2021 was carried out. Three categories of factors — motivation as a key element in engagement, collaboration modalities, and tools — are discussed in order to highlight perspectives for the creation of inclusive continuing distance education in the Vaud context.

**Keywords:** distance learning, self-paced training, professional development, motivation, collaborative work

## Introduction

Dans le contexte vaudois suisse comme ailleurs dans le monde, les orientations politiques tendent à solliciter un changement de pratique conséquent pour les enseignant·e·s afin de mettre l'élève au cœur d'un processus éducatif basé sur une éducation à visée inclusive (UNESCO, 2005, Convention relative aux droits des personnes handicapées, ratifiée par la Suisse, 2014). Cette dernière induit une refonte massive des systèmes éducatifs dans leur ensemble afin que l'école puisse s'adapter à la diversité des élèves et non l'inverse. Le concept d'accessibilité universelle permet d'entrevoir un environnement éducatif sécurisé et équitable dans lequel tous les acteur·trice·s et élèves sont soutenu·e·s et travaillent ensemble vers des buts communs. Professionnel·le·s, parents, membres des communautés extérieures à l'école et élèves sont alors invités à agir ensemble, ce qui induit pour chacun de définir ou redéfinir leurs rôles et modalités de travail. Dans ce cadre, la complexité du travail des enseignant·e·s dans les établissements scolaires à visée inclusive est multiple (Eckhart et al., 2011; Garrote et al., 2017; Ruijs et Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet et al., 2012; Szumski et al., 2017). Un des aspects est lié à la diversité des besoins, des expériences et des capacités des élèves et des divers partenaires avec qui ils ou elles travaillent. L'autre est lié au manque de formation des professionnel·le·s à la mise en œuvre d'une pédagogie à visée inclusive (redéfinition des rôles entre partenaires, travail avec les familles, différenciation pédagogique, etc.) Reprenant les propos de Renard et Derobertmeasure (2019), il ne fait plus de doute que la formation continue « est déterminante dans l'implantation des innovations insufflées par les réformes du système éducatif » (p. 96). La place et le rôle des

formations guidées en présentiel sont incontestables. Toutefois, la littérature scientifique tout comme les milieux éducatifs mettent aussi en exergue l'importance de l'acquisition de savoirs nouveaux de façons diversifiées (Fischer, 2004) dont celle en ligne (Lock, 2006). Dans le champ de l'éducation à visée inclusive, une formation continue à distance (FAD) est un enjeu de taille étant donné la nécessité de toucher le plus grand nombre de personnes possible (Piccioli, 2014; Sokal et Sharma, 2017; Subban et Sharma, 2006). Ou, dans le contexte francophone, aucune étude scientifique n'a été trouvée sur les enjeux liés à une FAD pour les enseignant·e·s dédiée à l'éducation inclusive. Ces modalités de formation sont aussi beaucoup moins répandues que dans d'autres pays comme l'Australie, où du fait d'une formation continue obligatoire et de l'éloignement géographique, les FAD se sont rapidement implantées dans le paysage des formations adressées aux professionnel·le·s de l'éducation.

Dans l'idée d'offrir une FAD sur l'éducation à visée inclusive dans le canton de Vaud en Suisse, qui respecte les exigences 1) de qualité; 2) d'adéquations au terrain; et 3) de réponses aux besoins des professionnel·le·s (Bissonnette et Richard, 2010); il nous a semblé nécessaire d'explorer, dans le contexte francophone, quels sont les enjeux rencontrés par les enseignant·e·s relatifs à des formations à distance, selon leur propre point de vue.

Par le prisme des écrits scientifiques de ces dix dernières années ayant révélé les questionnements relatifs à l'expérience des enseignant·e·s lors de l'usage de FAD, l'article se veut une invitation à réfléchir sur les conditions à maintenir pour permettre non seulement une appropriation des contenus

présentés dans les formations à distance, mais encore une expérience transférable dans la pratique.

Étant notre intention d’orienter la conception d’une future formation, nous avons donc réalisé une étude de portée, considérée comme un examen exploratoire ayant une « portée » plus étendue et des critères d’inclusion moins restrictifs que la revue systématique des écrits, et ce, afin d’analyser les concepts clés, les principales sources et les types de résultats disponibles (Mays et al., 2001).

Scoping reviews are an increasingly common approach to informing decision-making and research based on the identification and examination of the literature on a given topic or issue. Scoping reviews draw on evidence from any *research methodology* and may also include evidence from non-research sources, such as policy (Peters et al., 2021, p. 19).

Nous présenterons d’abord quelques-uns des enjeux du développement professionnel et des FAD, ainsi que leurs forces pour enfin discuter le contenu des articles retenus afin de répondre à la question de recherche suivante :

*Selon le point de vue des enseignants et des enseignantes dans le contexte francophone, quels sont les critères pour qu’une formation continue à distance réponde à leurs besoins de formation?*

Notre discussion apportera un éclairage supplémentaire sur des pistes à considérer lors de la création future d’une FAD en lien avec l’éducation à visée inclusive dans le contexte vaudois en Suisse.

## Cadre théorique

### Les formations à distance, forces et écueils

L'arrivée des formations à distance (FAD) s'est faite progressivement dans le paysage de la formation continue depuis les années 2010 (notamment au travers de Massive Online Open Courses – MOOC). Ces FAD répondent à divers enjeux sociaux tels que la conciliation famille-travail-étude, la dispersion géographique des professionnel·le·s et leurs besoins très ciblés (p. ex., la formation aux approches à visée inclusive) ou encore des enjeux d'ordre économique liés aux coûts des formations (Verzat et al., 2016). Certains pays, tels que la France, commencent à systématiser les FAD sous forme de plateforme d'apprentissage en ligne nommée « M@gistère », accessible aux enseignant·e·s. En Suisse, et plus précisément dans le canton de Vaud, les FAD restent minoritaires.

Généralement, ces formations à distance sont regroupées selon deux modalités de présence, les modes synchrone et asynchrone, aussi nommées formations autoportantes; toutes deux utilisent diverses solutions pour favoriser les expériences interactives d'apprentissage médiatisées par les technologies. Diverses combinaisons sont aussi envisagées entre ces deux modes (Grégoire, 2017).

La littérature scientifique de ces dernières années sensibilise toutefois au taux important d'abandon par exemple dans le cas des MOOC (Moeglin, 2014; Verzat et al., 2016) lorsque les FAD ne prennent pas en considération les engagements effectifs des professionnel·le·s pour maintenir leur motivation jusqu'en fin de formation (Lambert et al., 2012).

Malgré ces écueils, les FAD ont un potentiel important du fait qu'elles offrent des cadres flexibles basés sur une variété d'activités facilitées par leur mise en ligne (p. ex., notes de cours, lectures, forums, portfolio en ligne, wikis, clavardages, vidéos, tests éclairés d'autoévaluations) et des processus d'apprentissage socioconstructivistes (Carlos, 2018). L'apprenant·e fait le choix de ce qu'il ou elle lit, écoute ou regarde : « il est actif et peut tenter d'exploiter les ressources qui lui conviennent au moment où cela lui convient » (Charlier et Henri, 2016, p. 41).

Pour ce qui est des bénéfices de l'adéquation des formations à la réalité de la pratique, Maulini (2017), sur la base de l'étude de recherches actuelles soulève les sept critères à considérer :

1. Une concentration dans l'espace et dans le temps (quelques jours par an, dans l'établissement)
2. Une explicitation des soubassements théoriques de la formation
3. Des démonstrations pratiques par les formateur·trice·s
4. Des occasions pour les formé·e·s d'expérimenter à leur tour ces pratiques
5. Un accompagnement critique dans les classes
6. Une focalisation sur l'amélioration des apprentissages des élèves
7. Un travail dans la zone proche de développement des participant·e·s — ni trop, ni trop peu déstabilisant (Maulini, 2017, p. 3).

Les FAD facilitent aussi l'usage de la vidéoformation reconnue comme une piste solide pour analyser le travail réel des enseignant·e·s et enrichir les pratiques (Devermelles, 2018). Lorsque ces conditions sont remplies, ces modalités sont reconnues pour soutenir le développement professionnel.



## Les enjeux du développement professionnel et les FAD

Dans cet article, nous considérerons à la suite de Brau-Antony (2015) ou encore Barbier et al. (1994), le développement professionnel comme « toutes transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p. 7).

Dans ce cadre, pour les professionnel·le·s, la formation continue contribue à garantir un contact avec l'évolution des disciplines et à adapter l'enseignement en lien avec l'évolution des pratiques et les demandes sociales (Artigue, 2016). Cet objectif ambitieux du changement de pratique nécessite dans un premier temps la mise en place d'interventions nouvelles (Belmont et Vérillon, 2006), mais aussi une pérennisation de l'engagement des enseignant·e·s et finalement leur future autonomie dans l'usage des résultats des recherches (Aldon, 2015). Il s'agit donc d'une articulation étroite entre « des connaissances théoriques et des savoirs procéduraux » (Lameul et Loisy, 2014, p. 96).

La littérature scientifique met en évidence diverses conditions pour que les formations continues visant le développement professionnel soient efficaces. Nous évoquons, ici, les plus récurrentes. Tout d'abord, l'engagement des participant·e·s semble plus durable lorsque les formations se basent sur des situations réelles de travail et liées à leur contexte de travail direct (Donnay et Charlier, 2008; Dadds, 2014). Elles doivent aussi répondre aux besoins de chaque enseignant·e (Louws et al., 2017; Visser et al., 2014), induisant alors la nécessité d'une logique de conception souple et adaptable à divers besoins (Bourdet, 2014). C'est en prenant en compte la particularité des milieux de travail que des « savoirs situés »

(Haraway, 2007) peuvent être construits. Ensuite, le développement professionnel gagne à être pensé en matière de collectivités (Cole, 2004). L'apprentissage réflexif avec les pairs (Buczynski et Hansen, 2010; Gobeil-Proulx, 2015), la création de communautés d'apprentissage en présentiel et en ligne (Kishida, 2011) se sont révélés efficaces pour soutenir le changement de pratique (Visser et al., 2014), car elles favorisent le processus réflexif sur la base de ses propres pratiques (Louws et al., 2017; Schön, 1983) ou celles de ses pairs. Les interactions y jouent un rôle central afin d'améliorer les modalités d'enseignement (Paquay et Sirota., 2001) et faciliter l'implantation de nouvelles pratiques.

## **Méthodologie**

La démarche pour cette étude de portée (Peters et al., 2017), aussi connue sous le nom anglais de « *mapping review ou scoping review* », s'appuie sur les cinq étapes proposées par Arksey et O'Malley (2005) pour la mise en œuvre d'une étude de portée.

### **Ce choix repose sur l'objet**

Premièrement, nous avons déterminé la question de recherche qui découle du questionnement mentionné dans notre problématique à savoir :

*Selon le point de vue des enseignants et des enseignantes, quels sont les critères pour qu'une formation continue à distance réponde à leurs besoins de formation?*

Deuxièmement, l'identification des recherches pertinentes publiées entre 2012 et 2021 s'est réalisée par la consultation de huit bases de données : Edudoc, DOAJ, Cairn.info, ERIC, Sociological Abstracts, IBSS, Ebook Central et Early Modern

Books. Cette consultation a eu lieu entre le 27 août et le 20 septembre 2021, en utilisant la phrase suivante :

« formation AND (Any Field: ligne OR Any Field: continue OR Any Field: autoportante OR Any Field: "développement professionnel") AND (Any Field:educ\*OR Any Field: enseign\* OR Any field: école) ».

L'exploration a conduit à un total de 118 textes (une fois les doublons triés); les titres et résumés ont été téléchargés dans Zotero.

Troisièmement, la sélection des études s'est basée sur des critères d'exclusion *stricts* décidés par l'équipe des autrices. Ce tri a été validé par chacune d'entre elles. Ont été exclus tous les textes qui ne portaient pas exclusivement sur des formations continues en ligne et qui n'étaient pas destinés à des enseignant·e·s dont le point de vue était rapporté. Au total, 54 textes ont été retenus. Ils ont été alors téléchargés dans Zotero. Suite à la lecture intégrale des écrits, un second tri a été effectué pour confirmer les critères d'exclusion. Finalement, 17 textes composent cette étude de portée.

Quatrièmement, les principales données concernant les textes ont été compilées sous forme de tableau (voir Tableau 1).

### Tableau 1

*Tableau récapitulatif des articles analysés*

N°	Auteur	Titre	Pays
1	Boufflers (2019)	<i>En noir, je grave... en rouge, je découpe!</i> Conception, mise en œuvre et évaluation d'un dispositif de formation continue destiné aux enseignant·e·s pour la fabrication digitale d'outils pédagogiques	Suisse

<b>N°</b>	<b>Auteur</b>	<b>Titre</b>	<b>Pays</b>
2	Carlos (2018)	La formation continue à distance (FAD) des enseignants du secondaire : établissements de l'arrondissement d'Eseka	Cameroun
3	Coutat-Gousseau et al. (2019)	Des « capsules vidéo » comme dispositif innovant de formation continue d'enseignants du primaire	Suisse
4	Flavier (2021)	La vidéoformation	France
5	Fortun (2016)	Les enjeux du e-learning « communautaire » en formation continue d'enseignants	France
6	Maulini (2017)	Que penser... De la formation continue des enseignants	Suisse
7	Maulini (2020)	De la formation continue au développement professionnel des enseignants. Que nous apprennent les comparaisons internationales?	Suisse et autres pays (car comparaison internationale)
8	Mons et al. (2021)	Formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation : dossier de synthèse	France et autres pays (car comparaison internationale)
9	Perréard Vité et Tessaro (2018)	Entre formation et accompagnement en formation continue : analyse d'une expérience au secondaire	Suisse
10	Pogent et al. (2019)	Transformations professionnelles et personnelles en situation de formation hybride. Le cas d'une professeure des écoles aux prises avec la plateforme M@gistère	France

<b>N°</b>	<b>Auteur</b>	<b>Titre</b>	<b>Pays</b>
11	Rasmy et Karsenti (2016)	Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies	Québec, Canada
12	Tali et Marcel (2017)	Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride : étude d'un carnet de bord en ligne collaboratif	France
13	Tali (2020)	Contribuer à l'école inclusive : cas d'une communauté d'apprentissage en ligne d'enseignant-e-s en formation hybride	France
14	Tali, et Marcel (2020)	Formation hybride et apprentissages professionnels des enseignants spécialisés	France
15	Toro (2019)	Les MOOC dans le cadre de la formation continue des professeurs de français en Albanie	Albanie
16	Trestini et Cabassut (2019)	Les représentations sur la formation à distance : une clé pour comprendre l'ingénierie de la formation des enseignants à distance	France
17	Zurn Grillon (2018)	L'analyse de l'activité professionnelle en formation continue des enseignants genevois	Suisse

Enfin, la cinquième étape visait l'analyse et la description des données. L'analyse de chaque texte a été réalisée à l'aide du logiciel MAXQDA 2022, avec une première démarche de type déductif basée sur les éléments phares de la problématique. Une liste de code a été générée de façon inductive. La liste finale des codes utilisés est présentée ci-dessous.

## Codes utilisés lors de l'analyse des articles

### ***Motivation***

1. Facteurs personnels
2. Liens avec la pratique
3. Adaptabilité professionnelle
4. Perfectionnement
5. Carrière

### ***Collaboration***

1. Liens aux formateurs
2. Coévaluation
3. Travail collaboratif
4. Changes entre les pairs

### ***Outils***

1. Diversité des outils
2. Formation aux outils
3. Outils adaptés aux contextes et besoins

Cette étape nous a permis de mettre en valeur des unités de sens, regroupées en trois catégories : 1) la prise en compte de facteurs qui garantissent un engagement durable; 2) les modalités pratiques qui soutiennent les collaborations; 3) les outils utilisés pour répondre aux besoins exprimés.

Certains contenus des études ont permis d'alimenter l'une ou l'autre des trois thématiques de la revue des écrits, les catégories étant ainsi non mutuellement exclusives.

## Résultats

Dans le cadre de cet article, la littérature consultée met en évidence une série de critères auxquels les modalités des formations continues à distance doivent répondre pour permettre à l'ensemble des participant·e·s l'appropriation des contenus présentés ainsi que leur utilisation dans la pratique. Les résultats présentés ci-dessous sont regroupés en trois catégories principales : les facteurs motivant l'engagement dans la formation, la notion de la collaboration et les interactions entre pairs ainsi que la question en lien avec les outils employés.

### Catégorie 1. La motivation des apprenant·e·s : un élément clé d'engagement dans la formation professionnelle continue – faire sens pour la pratique

Neuf des textes de cette revue évoquent les liens intrinsèques entre la motivation à poursuivre une FAD et son caractère ancré dans la pratique. Quatre composantes ont un impact notable tel que présenté dans le Tableau 2.

**Tableau 2**

*Textes scientifiques associés aux thèmes*

<b>Composantes</b>	<b>Textes</b>
Facteurs personnels	Perréard Vité et Tessaro (2018); Rasmy et Karsenti (2016)
Lien direct avec la pratique	Boufflers (2019); Maulini (2017); Rasmy et Karsenti (2016); Toro (2019)
Manières dont le perfectionnement professionnel est envisagé	Maulini (2017); Maulini (2020); Mons et al. (2021); Pogent et al. (2019); Rasmy et Karsenti (2016); Toro (2019); Trestini et Cabassut, 2019

<b>Composantes</b>	<b>Textes</b>
Adéquations avec la progression de carrière	Maulini (2017); Maulini (2020); Mons et al. (2021)

### ***Facteurs personnels : autonomie et liberté de choix***

Lorsqu'il s'agit d'une formation continue, Rasmy et Karsenti (2016) constatent que « les déterminants les plus importants en lien avec la motivation sont les sentiments d'autonomie, de compétence, d'appartenance sociale et la pertinence des activités de formation » (p. 31). Perréard Vité et Tessaro (2018) évoquent quant à eux que le sentiment d'autonomie reconnu comme ayant un impact positif sur la motivation, en matière de responsabilité, mais aussi de liberté d'action et d'expression des opinions.

### ***Lien direct avec la pratique***

Procurer des formations ciblées et adaptées à la réalité de la pratique enseignante est révélée comme étant un élément favorisant la motivation des apprenant·e·s à s'investir dans une formation continue. Les auteurs d'une étude réalisée au Québec en 2013 avec des enseignant·e·s du primaire et du secondaire ayant suivi une formation continue sur l'intégration des TIC dans leurs pratiques mettent en évidence qu'« un peu plus de la moitié des enseignants estiment que les activités de formation continue ne répondent pas à leurs besoins réels » (Rasmy et Karsenti, 2016, p. 32). De ce fait, il s'avère nécessaire de privilégier des formations qui sont en lien avec des pratiques réelles afin de rattacher « l'articulation des contenus de formation aux pratiques réelles des enseignants » (Rasmy et Karsenti, 2016, p. 29). Pour les professeur·e·s de français



ayant participé à l'étude de Toro (2019) « les formations devraient être plus concrètes et apporter des compétences plus pratiques que théoriques, afin de pouvoir les réutiliser immédiatement sur le terrain » (p. 279). Quant aux enseignant·e·s de l'étude de Boufflers (2019), ils-elles évoquent l'importance de pouvoir identifier « l'utilité professionnelle » de la formation suivie, afin d'apprendre de nouvelles perspectives d'enseignement ou de découvrir du matériel pédagogique différent de celui utilisé dans leur pratique actuelle telle que dans l'étude de Maulini (2017).

### ***Perfectionnement professionnel***

L'enrichissement personnel (Toro, 2019), le développement de nouvelles compétences (Rasmy et Karsenti, 2016) ainsi que la progression professionnelle (Pogent et al., 2019), font aussi partie des facteurs motivants pour la formation continue. L'envie de trouver des solutions à des problèmes quotidiens est une source d'incitation à se former (Pogent et al., 2019) tout autant que l'augmentation du sentiment de compétence (Maulini, 2017; 2020). Ces derniers facteurs induisent des formations adroitement ajustées aux divers besoins au sein d'un même groupe de professionnel·le·s. C'est alors un arrimage recherche-formation qui s'avère une stratégie propice du fait de l'association directe de la théorie à la pratique (Trestini et Cabassut, 2019). Le rapport de synthèse du CNEC de 2021 met en évidence l'efficacité d'intégrer les nouvelles connaissances issues de la recherche dans un processus de formation continue. « Les activités de formation me permettraient de mieux développer mes

compétences professionnelles, donc ça enrichissait mon enseignement »  
(participante de l'étude de Rasmy et Karsenti, 2016, p. 30).

### ***La progression de carrière***

Valoriser les efforts des enseignant·e·s qui suivent des formations continues sous forme de rémunération (Mons et al., 2021) ou des paliers de progression (Maulini, 2020), permet la reconnaissance formelle de compétences acquises et/ou la diplomation (Maulini, 2017; Mons et al., 2021). Ils constituent des facteurs de motivation essentiels (Mons et al., 2021) pour l'inscription et la poursuite de formation.

## **Catégorie 2. Les modalités de collaboration**

Dix des textes de cette revue permettent de souligner trois aspects complémentaires quant aux modalités qui permettent de répondre aux besoins reliés au travail collaboratif (Tableau 3).

### **Tableau 3**

*Textes scientifiques associés aux thèmes*

<b>Composantes</b>	<b>Textes</b>
Le maintien des liens avec les formateur·trice·s	Fortun (2016); Perréard Vité et Tessaro (2018); Trestini et Cabassut (2009)
Les modalités d'échanges entre participant·e·s	Fortun (2016); Tali (2020); Tali et Marcel (2017); Tali et Marcel (2020); Zurn Grillon (2018)
Le travail d'apprentissage collaboratif lui-même	Rasmy et Karsenti (2016); Toro (2019); Zurn Grillon (2018)

### ***Le maintien des liens avec les formateurs et formatrices***

Dans les formations à distance, le ou la formateur·trice s'inscrit dans une relation de tutorat. Ainsi selon Fortun (2016) :

*Pour que l'espace appartienne au groupe [...], il semble que le formateur doit être reconnu par les stagiaires comme un « expert légitime », mais pas comme le seul expert ou l'expert absolu ce qui l'amène à déléguer une part de ses « pouvoirs » (p. 303).*

Ces modalités doivent être pensées dès la conception de la FAD (Trestini et Cabassut, 2009). Cette relation de guidance de l'apprenant·e répond directement au besoin d'autonomie relevé par les enseignant·e·s (voir catégorie 1), afin de prendre en charge leur propre développement professionnel (Perréard Vité et Tessaro, 2018). Toutefois, l'écueil perçu est de l'ordre d'une sensation de détachement entre formateur·trice et enseignant·e·s lorsque le lien social n'arrive pas à être créé (Fortun, 2016) par les moyens virtuels.

### ***Les modalités d'échanges entre participantes et participants***

Les interactions entre pairs sont aussi reconnues comme répondant adéquatement aux attentes d'une formation afin de construire du sens ensemble de ce qui est observé dans des situations réelles (Zurn Grillon, 2018). Tel que le précise Fortun (2016) :

*les membres de la « communauté » peuvent apporter des témoignages, une expérience, des références notionnelles ou institutionnelles, des arguments logiques qui enrichissent les échanges ou encore soutenir, encourager leurs pairs. À partir de ces interactions, le sujet qui au départ avait « fait don » au groupe d'une problématique personnelle, pourra en retour faire évoluer sa pensée et ses actions en fonction de son propre*

*contexte d'activité. Ainsi nous pouvons percevoir des formes émergentes d'autodidaxie et de compagnonnage (p. 311).*

De nombreuses solutions techniques et outils pédagogiques existent pour solliciter, encourager et soutenir les interactions entre pairs. Certains outils permettent de discuter, poser des questions et y répondre (Tali et Marcel, 2017). D'autres permettent la mise en commun afin de s'inspirer du travail et de l'expérience des autres (Fortun, 2016) ou encore de créer un réseau de support (Tali, 2020; Tali et Marcel, 2020; Tali et Marcel, 2017). Dans l'étude de Tali et Marcel (2020), l'usage d'un carnet de bord collectif a par exemple permis à plusieurs enseignant-e-s de se soutenir mutuellement dans des situations complexes en partageant difficultés et ressources.

### ***Le travail d'apprentissage collaboratif lui-même***

Le travail collaboratif est considéré par les enseignant-e-s comme un atout indéniable pour la formation professionnelle à distance (Zurn Grillon, 2018). Dans les études de Rasmy et Karsenti (2016) et Toro (2019), les activités proposées permettent « un climat propice à la collaboration et au partage des expériences, de bonnes relations avec les collègues » (p. 31). Ces activités collaboratives ne changent pas foncièrement de celles réalisées au sein des équipes enseignantes in situ (Zurn Grillon, 2018) : apport théorique, mise en pratique, discussion sur cette mise à l'essai à plusieurs pour partager les réflexions et les expériences (Toro, 2019). Ce sont plutôt les outils pour la mise en œuvre de ces activités qui diffèrent.

Un écueil relevé dans l'étude de Zurn Grillon (2018) est celui de ne pas pouvoir accéder à l'entièreté des activités et discussions lorsque le travail collaboratif se réalise en petit-groupe sur la plateforme.

Enfin, le besoin de bâtir des liens sociaux avec les participant·e·s comme lors de formations en présentiel est aussi une condition importante soulevée par les participant·e·s. et notamment lorsqu'il s'agit d'exprimer la sympathie et l'estime (Rasmy et Karsenti, 2016).

### Catégorie 3. Outils pour favoriser le travail collaboratif et l'apprentissage

Neuf textes abordent la question des outils employés lors de formations à distance favorisant le travail collaboratif et l'apprentissage, et reconnus comme efficaces par les enseignant·e·s (Tableau 4).

#### Tableau 4

*Textes scientifiques associés à chaque thème*

<b>Composantes</b>	<b>Textes</b>
Diversité d'outils	Coutat-Gousseau et al. (2019); Flavier (2021); Fortun, (2016); Rasmy et Karsenti (2016); Tali et Marcel (2017); Tali et Marcel (2020); Toro (2019)
Difficulté liée aux outils informatiques.	Carlos (2018); Fortun (2016); Pogent et al. (2019)

## ***La diversité d'outils***

Les formations continues à distance dans le domaine de l'éducation font appel à de nombreux outils innovants et connectés qui répondent directement au besoin de coconstruction des connaissances et des échanges entre pairs (Tali et Marcel, 2020) tout autant qu'à leur besoin de mémorisation des apprentissages.

Premièrement, divers outils visant à faciliter les communications entre les participant·es permettent de soutenir la dimension groupale de la formation (Tali et Marcel, 2020). Les études consultées mentionnent trois outils permettant d'arriver à ces fins. Les forums contribuent aux échanges entre professionnel·le·s, aux partages de ressources et aux discussions portant sur les pratiques professionnelles (Fortun, 2016; Tali et Marcel, 2020). Ils ont la particularité d'être des lieux d'échanges souvent facultatifs, archivant le contenu déposé en ligne et permettant la création d'un site de ressources pour les participant·es (Fortun, 2016). Les carnets de bord collaboratifs (CBD) en ligne permettent, quant à eux, de mettre en évidence la coconstruction des savoirs professionnels entre enseignant·e·s (Tali et Marcel, 2017). Pour Tali et Marcel (2020) :

*Le CBD apparait comme un support de la médiation cognitive et socioaffective entre apprenants, s'appuyant sur des interactions à visée de soutien et des questions/réponses pouvant favoriser la construction de savoirs (Tali et Marcel, 2017). Au niveau du bilan fait par les enseignants, il en ressort, selon eux, que la coconstruction des savoirs passe par le fait d'avoir à expliquer, à reformuler ses écrits pour les pairs dans le CBD (p. 35).*

Enfin, des capsules vidéos peuvent aussi être employées avec ces mêmes finalités. Ces vidéos sont considérées comme des outils efficaces lorsqu'elles sont proches, voire similaires aux contextes dans lesquels enseignent les

participant·e·s. Dans l'étude de Coutat-Gousseau et al. (2019), les vidéos avaient été tournées dans le contexte genevois pour des enseignant·e·s du même canton suisse. De plus, Flavier (2021) démontre dans sa recherche que la vidéoformation permet de s'intéresser directement à des éléments précis qui sont présents dans les pratiques professionnelles des participant·e·s à la formation « c'est-à-dire sur des dimensions de l'activité professionnelle qui les préoccupent » (p. 29).

Plusieurs études de cette revue mettent en évidence l'importance de l'adaptation et de l'implémentation des outils certes aux besoins des professionnel·le·s de l'éducation, mais aussi au contexte de leur enseignement (Flavier, 2021; Toro, 2019; Rasmy et Karsenti, 2016) et la possibilité d'implanter les ressources étudiées sur le terrain.

Par exemple, dans l'étude de Rasmy et Karsenti (2016) un participant énonce : « nous avons accès à des formations, mais nous n'avons pas accès à des outils afin de mettre en pratique ce que nous apprenons, ce qui enlève la motivation à participer à des formations » (p. 30). Dans le même sens, un participant précise :

*La planification n'est pas toujours adéquate, par exemple pour le TBI, j'ai suivi la formation il y a deux ans, mais je n'ai reçu le TBI qu'en octobre dernier. J'avais déjà tout oublié, car je ne m'en suis pas servi tout de suite (p. 30).*

### **Les difficultés liées aux outils informatiques**

D'autres écueils ont été soulevés. L'utilisation d'outils en ligne tels que la participation à des forums peut aussi être considérée comme chronophage par les personnes y prenant part (Fortun, 2016).

L'étude de Carlos (2018) effectuée dans le contexte camerounais, souligne l'importance de former les professionnel·le·s de l'éducation à l'emploi des outils lorsque ces personnes manquent de compétences techniques. Dans le contexte français d'obligation de suivi de formation continue à distance, Pogent et al. (2019) précise que le manque de tutoriel officiel explicatif rend complexe l'appropriation des outils et qu'il serait nécessaire d'éviter « une importante profusion de tutoriels de toute sorte sur internet » (p. 4).

## **Discussion et implications dans le contexte vaudois de l'enseignement à visée inclusive**

La question que nous nous posions était de savoir, selon leur propre point de vue, quels étaient les critères retenus par les enseignant·e·s pour qu'une FAD réponde à leurs besoins de formation. La recension des écrits effectuée met en avant l'importance d'offrir des formations qui soient adaptées à la diversité des professionnel·le·s de l'éducation, leurs pratiques d'enseignements et leurs besoins particuliers (Mons et al., 2021; Perréard Vité et Tessaro, 2018; Pogent et al., 2019; Toro, 2019). Ces facteurs sont similaires à ceux soulevés dans le cadre théorique vis-à-vis de l'apprentissage actif collaboratif et basé sur l'analyse de pratique (Dupriez, 2010; Félix, 2014; Ria et al., 2006).

Premièrement, les enseignant·e·s interrogé·e·s dans les diverses études, bien qu'ils ou elles aient repéré leurs besoins de déterminer l'utilité professionnelle de la formation suivie (Boufflers, 2019), évoquent tout autant la nécessité d'étudier la possibilité d'implanter les ressources déployées en formation dans le contexte spécifique de la classe. Pour répondre à leurs besoins,



les formations doivent viser des compétences concrètes (Rasmy et Karsenti, 2016; Toro, 2019) et l'apprentissage de nouvelles perspectives d'enseignement (Maulini, 2017) liées à des recherches afin que théorie et pratique soient arrimées pour faciliter l'accès au sens des actions proposées.

Dans le cadre de l'éducation à visée inclusive dans le canton de Vaud, cette première conclusion pose la question centrale de l'accessibilité à des contenus issus de recherche, liés à la réalité locale des enseignant·e·s. En effet, la visée inclusive étant à ses balbutiements dans ce canton et plus généralement en Suisse, peu d'exemples soutenus par la recherche présentent des pratiques pédagogiques inclusives contextualisées. Les concepteur·trice·s des FAD doivent se poser la question des conditions à remplir pour que des exemples issus des recherches à l'étranger puissent être facilement reconnus par les participant·e·s comme des ressources possibles dans leur contexte francophone vaudois particulier. S'il existe divers supports, ressources, ou propositions pédagogiques dans des pays qui ont développé une approche à visée inclusive depuis quelques années, par exemple en Australie ou en Nouvelle-Zélande, la question se pose des critères qui permettront aux enseignant·e·s francophones vaudois de s'approprier des modalités d'enseignements implantés à l'étranger.

Deuxièmement, cette recension a mis en avant l'importance des sentiments d'autonomie, d'auto-efficacité et de liberté dans la prise en charge de sa formation, éléments indispensables pour soutenir l'engagement durable dans une formation à distance (Perréard Vité et Tessaro, 2018; Rasmy et Karsenti, 2016). Cela est rendu possible du fait même des modalités distancielles à savoir, le changement de posture des formateur·trice·s devenu·e·s guides plus que

transmetteur·trice·s de savoir, des interactions entre pairs et entre formateur·trice·s ainsi que le travail collaboratif, tous médiés par de multiples outils. Ces derniers, s'ils requièrent pour certains enseignant·e·s un apprentissage spécifique pour leur usage, sont toutefois reconnus comme répondant adéquatement à ces fonctions d'apprentissage collaboratif.

Cette prise en considération induit alors pour les concepteur·trice·s des FAD de planifier une structure flexible, proposant divers parcours au sein d'une même thématique notamment grâce à des outils différenciés selon les besoins des participant·e·s. Face à une diversité de parcours pédagogiques et d'outils technologiques auxquels se familiariser, la question se pose de s'assurer que la conception et les sections au sein de ces parcours répondent adéquatement à une expérience utilisateur·trice aisée. Dans le contexte vaudois, où les professionnel·le·s ne sont pas encore familiarisé·e·s aux FAD, il sera important d'explorer par des recherches complémentaires les modalités d'accueil de l'expérience utilisateur·trice pour éviter que la flexibilité et l'offre ne soient perçues comme un éparpillement.

### Force et limites des études consultées

Les études consultées révèlent ainsi les diverses facettes des conditions qui soutiennent l'efficacité d'une FAD pour les enseignant·e·s d'après leur point de vue. Or, la large majorité des études reposent sur des FAD qui introduisent des contenus génériques de formation et non ceux en lien avec les visées inclusives, qui ne sont pas développées et étudiées par la recherche en contexte francophone suisse. À ce titre, un complément pourrait être amorcé par une

recension en milieu anglophone où ces pratiques sont plus fréquentes et les FAD plus systématiquement proposées, comme en Australie ou en Nouvelle-Zélande.

## **Conclusion**

L'étude de portée réalisée donne un portrait des conditions qui favorisent la prise en considération des besoins exprimés des enseignant·e·s lors des FAD dans le contexte francophone. Toutefois, dans l'idée de la création de FAD sur les pédagogies à visée inclusive dans le contexte vaudois, il serait souhaitable de mettre en œuvre une recherche qui permettrait d'étudier les conditions d'utilisation de contenus pédagogiques issus de pays qui utilisent d'ores et déjà une visée inclusive en attendant que des exemples locaux puissent être générés en recherche et étudiés. De même, cette recension remet en question l'accompagnement des transformations de pratiques lorsque les changements sont ambitieux, relevant tant d'une modification du système que des pratiques. Si comme le proposent Savoie-Zajc et Dionne (2001), la formation continue se situe à l'intersection des concepts de culture, de collaboration et de développement professionnel, la FAD, par son caractère modulable gagnerait aussi à être pensée sur une période plus longue pour soutenir ces processus graduels d'acquisitions et de transformations.

## Références

- Aldon, G. (2015). Technology and education: Frameworks to think mathematics education in the twenty-first century. Dans *Educational Paths to Mathematics* (pp. 365–381). Springer, Cham.
- Arksey, H., et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Artigue, M. (2016). Soutenir le développement professionnel des enseignants : un défi majeur à relever. *Cuadernos*, 15, 35–56. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/23840>
- Barbier, J. M., Chaix, M. L., et Demailly, L. (1994). Éditorial Recherche et développement professionnel. *Recherche et formation*, 17, 5–8. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1994\\_num\\_17\\_1\\_1223](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1223)
- Belmont, B., et Vérillon, A. (2006). Enjeux d'une formation en équipe dans une perspective d'éducation inclusive. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 29–39. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-1-page-29.htm>
- Bissonnette, S., et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34–36. <http://mrichard.telug.ca/telugDownload.php?file=2015/01/Modalités-efficacité-formation-continue.pdf>
- Boufflers, L. (2019). En noir, je grave... en rouge, je découpe! Conception, mise en œuvre et évaluation d'un dispositif de formation continue destiné aux enseignants pour la fabrication digitale d'outils pédagogiques [mémoire de maîtrise, Université de Genève]. RERO. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:124922>
- Bourdet, J. F. (2014). Les problématiques de conception en formation à distance : Logiques et contextes du web. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(7). <https://doi.org/10.4000/dms.808>
- Brau-Antony, S. (2015). Recherche en didactique et développement professionnel d'enseignants d'Éducation physique et sportive. *Éducation et didactique*, 1, 107–118. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2015-1-page-107.htm>
- Buczynski, S., et Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and teacher education*, 26(3), 599–607. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>

- Carlos, N. O. (2018). La formation continue à distance (FAD) des enseignants du secondaire : établissements de l'arrondissement d'Eseka. *Multilinguales*, 10. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3692>
- CDPH Organisation des Nations Unies (ONU) (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Charlier, B., et Henri, F. (2016). Rechercher, comprendre et concevoir l'apprentissage avec la vidéo dans les xMOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(2-3), 36–45. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-03>
- Cole, P. et Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria (2004). *Professional development: A great way to avoid change*. IARTV.
- Coutat-Gousseau, S., DeSimone, M., Dorier, J. -L., Favier, S., Riedeweg, P., et Vendeira-Marechal, C. (2019). Des « capsules vidéos » comme dispositif innovant de formation continue d'enseignants du primaire. Dans *Dispositifs de formation à l'enseignement des mathématiques au XXIe siècle – Actes du colloque de la COPIRELEM* (p. 46). ARPEME. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151215>
- Dadds, M. (2014). Continuing professional development: Nurturing the expert within. *Professional Development in Education*, 40(1), 9–16. <https://doi.org/10.1080/13674589700200007>
- Devermelles, V. (2018). *Comment utiliser la vidéo pour améliorer sa pratique professionnelle?* De Boeck supérieur.
- Donnay, J., et Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif (Nouvelle édition revue et augmentée). Presses universitaires de Namur.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, 2–10. <http://journals.openedition.org/tfe/1492>
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C., et Blanc, P. (2011). Effets à long terme de l'intégration scolaire. Une étude empirique sur l'importance des expériences d'intégration à l'école pour la situation sociale et professionnelle des jeunes adultes. *Contributions à l'éducation curative et spéciale*, Berne: Haupt.
- Félix, C. (2014). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP. *Questions Vives*, 21. <http://questionsvives.revues.org/1510>

- Fiszer, E. P. (2004). *How Teachers Learn Best: an ongoing professional development model*. Scarecrow Education.
- Flavier, E. (2021). La vidéoformation. *Savoirs*, (1), 17–55. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2021-1-page-17.htm?contenu=resume>
- Fortun, V. (2016). *Les enjeux du e-learning « communautaire » en formation continue d'enseignants* [thèse de doctorat, Université Paris-Est Créteil]. NNT : 2016PESC0018.
- Garrote, A., Dessemontet, R. S., et Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Gobeil-Proulx, J. (2015). Les dispositifs collaboratifs de confrontation et le rôle des interactions dans le contexte de l'analyse de pratique avec la vidéo. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, (Hors série, août 2015), 46–56. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/download/30660/pdf>
- Grégoire, R. (2017). Panorama des pratiques en formation à distance au Canada francophone. *Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*. <https://refad.ca/wp-content/uploads/Panorama-des-pratiques-en-FAD-au-Canada-francophone.pdf>
- Haraway, D. (2007). Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. Dans Allard, L., Gardey, D. et N. Magnan (Dir.), *Donna Haraway, Manifeste cyborg et autres essais*. Sciences-Fictions-Féminismes. Paris, Exils.
- Kishida, Y. (2011). Changes in teachers' practices following their participation in an autism-specific professional development program. *Special Education Perspectives*, 20(1), 29–39.
- Lambert M., Vero J., et Zimmermann B. (2012). Vocational training and professional development. *International Journal of Training and Development*, 16(3), 164–182. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00402.x>
- Lameul, G., et Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. De Boeck Supérieur.
- Lock, J. V. (2006). A new image: Online communities to facilitate teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 663–678.

- Louws, M.-L., Meirink, J. -A., van Veen, K., et van Driel, J.-H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education*, 66, 171–183.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.004>
- Maulini, O. (2017). Que penser... de la formation continue des enseignants?  
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107243>
- Maulini, O. (2020). De la formation continue au développement professionnel des enseignants. Que nous apprennent les comparaisons internationales? Dans *Teachers' bildung and continuous professional development, 3rd WCCES Symposium*. Lisbonne (Portugal). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:148606>
- Mays N, Roberts E, Popay J. (2001). Synthesising research evidence. Dans Fulop N, Allen P, Clarke A, Black N (éd.), *Studying the organisation and delivery of health services: Research methods*. Routledge.
- Mœglin, P. (2014). L'enseignement supérieur au défi du numérique. MOOC : de l'importance d'un épiphénomène. *Futuribles*, 398, 5–21.  
<https://doi.org/10.4000/dms.8164>
- Mons, N., Chesné, J. F., et Piedfer-Quêney, L. (2021). Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation? Dossier de synthèse. Cnesco-Cnam.
- Paquay, L., et Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et formation*, 36(1), 5–16.  
[https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2001\\_num\\_36\\_1\\_1686](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1686)
- Perréard Vité, A., et Tessaro, W. (2018). Entre formation et accompagnement en formation continue : Analyse d'une expérience au secondaire. Dans S. Boucenna, E. Charlier, A. Perréard Vité et R. Wittorski (éd.), *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles; des vecteurs de professionnalisation* (pp. 81–103). Editions Octarès.
- Peters, M. D., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C., et Khalil, H. (2017). Scoping reviews. *Joanna Briggs Institute reviewer's manual, 2015*, 1–24.
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2021). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI evidence implementation*, 19(1), 3–10.  
<https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000277>

- Piccioli, V. (2014, March). *E-Learning market trends et forecast 2014-2016 report*. Docebo. <https://www.iconcept.nl/publicfiles/136/bestanden/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.pdf>
- Pogent, F., Albero, B., et Guérin, J. (2019). Transformations professionnelles et personnelles en situation de formation hybride. Le cas d'une professeure des écoles aux prises avec la plateforme M@gistère. *Distances et médiations des savoirs/Distance and Mediation of Knowledge*, (26). <https://doi.org/10.4000/dms.3604>
- Rasmy, A., et Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(1), 17–36. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-02>
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., et Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43–56. <https://doi.org/10.4000/trainingresearch.477>
- Ruijs, N. M., et Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Renard, F., et Derobertmasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 93–119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>
- Savoie-Zajc, L., et Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Exploration conceptuelle et illustrations. Dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P. A. et D. Martin (Dir.), *La formation continue, de la réflexion à l'action* (139–164). Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. BasicBooks.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G., et Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>



- Sokal, L., et Sharma, U. (2017). Do I really need a course to learn to teach students with disabilities? I've been doing it for years. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 40(4), 739–760.  
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3186>
- Subban, P., et Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42–52.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., et Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational research review*, 21, 33–54.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Tali, F. and Marcel, J.-F. (2017). Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride : étude d'un carnet de bord en ligne collaboratif. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 14(1), 19–39. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n1-02>
- Tali, F. (2020). Contribuer à l'école inclusive : cas d'une communauté d'apprentissage en ligne d'enseignant-e-s en formation hybride. *Revue suisse de recherche en éducation*, 42(1), 210–232. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.1.12>
- Tali, F., et Marcel, J. F. (2020). Formation hybride et apprentissages professionnels des enseignants spécialisés. *Recherche formation*, 93, 33–50.  
<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2020-1-page-33.htm>
- Toro, E. (2019). Les MOOC dans le cadre de la formation continue des professeurs de français en Albanie. *Synergies Turquie*, 12.  
<https://gerflint.fr/Base/Turquie12/toro.pdf>
- Trestini, M., et Cabassut, R. (2019). Les représentations sur la formation à distance. Une clé pour comprendre l'ingénierie de la formation des enseignants à distance. *Distances et médiations des savoirs/Distance and Mediation of Knowledge*, 26.  
<https://doi.org/10.4000/dms.3721>
- UNESCO. (2005). Comité des droits de l'enfant des Nations Unies/The UN Committee on the rights of the child. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Verzat, C., Jore, M., Toutain, O., et Silberzahn, P. (2016). Apprendre par soi-même l'entrepreneuriat via un MOOC. *Revue française de gestion*, 4 (257), 33–52.  
<https://doi.org/10.3166/rfg.2016.00050>

- Visser, R. D., Evering, L. C., et Barrett, D. E. (2014). Twitter for teachers: The implications of Twitter as a self-directed professional development tool for K–12 teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 396–413.  
<https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925694>
- Zurn Grillon, A. (2018). *L'analyse de l'activité professionnelle en formation continue des enseignants genevois* [mémoire de maîtrise, Université de Genève]. RERO.  
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107254>
-

## Auteures

**Delphine Odier-Guedj** est professeure ordinaire à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et codirige le laboratoire sur les alliances éducatives et l'accrochage scolaire (lasalé). Dans ses travaux de recherche, elle s'intéresse aux communautés d'apprentissage professionnelles et aux changements dans les pratiques, aux rôles et activités des familles et communautés ainsi qu'aux pédagogies d'enseignement qui répondent aux besoins de tous les élèves comme la conception universelle de l'apprentissage.

Courriel : [Delphine.odier-guedj@hepl.ch](mailto:Delphine.odier-guedj@hepl.ch)

**Omara Sansegundo Moreno** est assistante diplômée au sein de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Actuellement, elle réalise son doctorat en cotutelle entre l'Université de Genève et l'Université Côte d'Azur (Nice) sur la question de la cyberhaine chez la population adolescente avec une approche intersectionnelle.

Courriel : [omara.sansegundo-moreno@hepl.ch](mailto:omara.sansegundo-moreno@hepl.ch)

**Floriane Moulin** a terminé sa maîtrise en psychologie à l'Université de Lausanne, actuellement elle effectue un doctorat sur la voix des enfants à besoins éducatifs particuliers lors de leur transition du milieu préscolaire au milieu scolaire. Elle effectue sa thèse à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en codirection avec l'Université de Genève.

Courriel : [floriane.moulin@hepl.ch](mailto:floriane.moulin@hepl.ch)



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/).