

2 septembre 2026

Faire face à l'hétérogénéité : état des lieux des pratiques de différenciation et collaboration d'enseignant·e·s en contexte inclusif (dans le canton de Fribourg)

Congrès SZH/CSPS 2026

Caroline Pedrosa¹, Marine Hascoët², Gonzague Yerly¹, Ariane Paccaud¹

¹Université de Fribourg

²Haute école pédagogique du canton de Vaud

1 Contexte

2 Cadre théorique

3 Questions de recherche

4 Méthodologie

5 Résultats

6 Limites

7 Conclusion

1 Contexte

- **Contexte général:**

- Mouvement général vers une éducation plus inclusive (p.ex. UNESCO, 2017)
- Nécessité d'une collaboration interprofessionnelle pour une école intégrative efficace (Luder, 2021; Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025)
- Fribourg: « Une école intégrative à visée inclusive » (SENOF, 2024)
- Projet pilote cantonal (Fribourg) « Classe de langage Gruyère » proposant un enseignement intégratif à des élèves jusqu'ici scolarisés en classe de langage (élèves ayant des TDL).

=> Pertinent de s'intéresser aux pratiques de différenciation et à la collaboration entre enseignant·e·s

2 Cadre théorique

Différenciation (1)

La différenciation pédagogique désigne un ensemble de pratiques visant à **adapter l'enseignement à l'hétérogénéité des élèves**. Elle vise à maximiser la progression de chaque élève dans un cadre collectif. (Tomlinson, 2014)

La différenciation est la prise en compte par les acteurs du système éducatif des **caractéristiques individuelles et potentialités à exploiter** de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les **objectifs fondamentaux prescrits**. (CNETCO, 2017)

Différenciation (2)

Elle peut porter sur : **contenus** (quoi apprendre) ; **processus** (comment apprendre) ; **productions** (comment démontrer l'apprentissage) ; **environnement** (conditions d'apprentissage) (Feyfant, 2016)

Mais la différenciation pédagogique est avant tout **une posture**. Il y a une différence entre les pratiques de différenciation (actions concrètes en classe) et la différenciation pédagogique (orientation globale de l'enseignement).
(Moldoveanu et al., 2016)

Différenciation (3)

Que sait-on des pratiques (déclarées) de différenciation pédagogiques mises des enseignant·e·s ?

- Perceptions positives de la différenciation
 - 80–90 % la jugent nécessaire (Roy et al., 2013)
 - ~70 % des enseignants disent différencier régulièrement (Prast et al., 2015)
- Mais... écart entre perception positive et pratiques : effets positifs sur les apprentissages (taille d'effet ~ 0.33) mais mise en œuvre rare et incomplète parce que complexité et défis méthodologiques (chronophage, difficile à mettre en œuvre, faible autoefficacité...) (Deunk et al., 2018)

Différenciation (4)

- La différenciation est peu planifiée par les enseignant·e·s (Forget et Lehraus, 2015)
- Peu systématiques souvent décorréliées d'une réflexion explicite (Moldoveanu et al., 2016)
- L'évaluation des apprentissages, surtout lorsqu'elle est sommative/certificative, est peu différenciée par les enseignant·e·s (Yerly et al., 2024)

Différenciation (5)

La différenciation est présente dans les discours, mais difficile à caractériser empiriquement (Forget et Lehraus, 2015).

Son construit théorique est flou, les enseignant·e·s l'utilisent rarement de manière systématique (Moldoveanu et al., 2016)

=> Il faudrait donc un outil de mesure

Collaboration (1)

Collaboration : un style d'interaction impliquant au moins deux partenaires paritaires qui partagent les responsabilités et les décisions en poursuivant des buts communs (Friend et al., 2010).

Collaboration interprofessionnelle (CI) : « une activité de travail collectif entre des professionnel·le·s de disciplines différentes, orientée vers des buts déterminés entre eux·elles, qui se traduisent dans des interactions et des fonctions définies conjointement. » (Burns, 2014, cité par Viviers et al., 2023, p.4).

Collaboration (2)

- La collaboration interprofessionnelle accrue est primordiale (Till et Kolb, 2024).
- Les pratiques varient fortement en fonction des contextes et des personnes, souvent de simples échanges d'informations (Boily et al., 2023).

Collaboration (3)

- Plusieurs modèles de service (co-intervention, consultation, co-enseignement) identifiés dans la collaboration entre enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s (Tremblay, 2012; Trépanier, 2019)
- CI reconnue comme un élément central d'une école plus inclusive (Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025)

3 Questions de recherche

- Quelles sont les pratiques de différenciation que les enseignant·e·s ordinaires déclarent mettre en œuvre ?
- Quels sont les liens entre ces dimensions et d'autres variables ?
- Dans quelle mesure la fréquence et les formes de collaboration entre EO, ES et LOG sont-elles liées aux pratiques de différenciation ?

4 Méthodologie

Questionnaire en ligne

Service de l'enseignement obligatoire (SENOF) + Service de l'enseignement spécialisé (SESAM)

Tous les EO, ES et LOG des trois arrondissements fribourgeois concernés par le projet pilote

Du 24.03.26 au 07.05.26

Durée: 30-40 minutes

Instruments

Collaboration (EO, ES, LOG)

Fréquence

Formes

Relation de collaboration (index)

Conditions cadres

Effets perçus de la collaboration

- stress
- professionnalisation

Différenciation pédagogique (EO)

Pratiques de différenciation pédagogique

Ouverture à des pratiques de différenciation de l'évaluation sommative

Sentiment d'efficacité (EO, ES, LOG)

Sentiment d'efficacité collective

Sentiment d'efficacité personnelle en contexte inclusif (TEIP)

Identité professionnelle des logopédistes (LOG)

Représentations (EO, ES, LOG)

concernant la justice scolaire (EO, ES, LOG)

concernant l'intégration scolaire (EO, ES, LOG)

concernant l'évaluation des apprentissages (EO et ES)

Satisfaction / insatisfaction (EO, ES, LOG)

Satisfaction avec la situation professionnelle

Intention de rester dans la profession

Surcharge liée à l'enseignement (open)

Variables démographiques (EO, ES, LOG)

- Genre
- Âge
- Années d'expérience
- Formation
- Pourcentage de travail
- ...
- Expérience préalable avec des élèves iBEP
- FoCo domaine BEP ou collaboration

Questionnaire sur les pratiques de différenciation

- Adaptation du questionnaire de Pedrosa et Hascoët (2025) sur les pratiques de différenciation au postobligatoire
- 32 items représentant 8 dimensions (leviers d'action)

Prendre en compte...

Facteurs d'hétérogénéité

Niveau de
performance
scolaire

Intérêt et
motivation

Rapidité
d'exécution
des tâches

Manières
d'apprendre

Parcours
scolaire

Niveau de
compréhension
de la langue
d'enseignement

Compétences
transversales

Facteurs
personnels

... des élèves,
pour adapter...

Leviers d'action

Niveau de
difficulté des
activités

Temps à
disposition

Matériel et
supports

Aides à
disposition

Thèmes et
contenus

Formes
d'enseignement

Modalités
d'évaluation

Modalités
de travail

(Pedrosa & Hascoët, 2025)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours ou presque	Ne s'applique pas à ma situation
Je propose aux élèves des activités avec des niveaux de difficulté variables, selon leurs besoins.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je laisse les élèves travailler à leur propre rythme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je propose aux élèves d'utiliser différents outils pour travailler (papier-crayon, ordinateur, calculatrice, smartphone, tablette, ...) selon leurs besoins.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'aide les élèves qui en ont besoin en restant près d'eux lorsqu'ils réalisent des activités.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je propose aux élèves de choisir les thèmes ou contenus qu'ils souhaitent travailler en classe selon leurs besoins.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je mets en place des dispositifs variés (ateliers, plans de travail, projets, tutorat) selon les besoins des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour l'évaluation sommative, je propose aux élèves de choisir la manière dont leurs acquisitions sont évaluées (par oral, par écrit, test, dossier personnel, présentation, vidéo, ...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Etude de la structure

Analyse en composante principale

Objectif 1: étudier si on retrouve les 8 dimensions présentes dans la version théorique

Résultats :

- Test de Bartlett significatif ($\chi^2(595) = 2264,91, p < 0.01$)
- KMO supérieurs à 0.70
- Suppression de 2 items qui saturaient trop faiblement (< 0.30)

→ 3 dimensions qui représentent 34% de la variance

	Composante		
	1	2	3
LEVIER 1 ITEM 1	0.66		
LEVIER 1 ITEM 3	0.65		
LEVIER 3 ITEM 3	0.62		
LEVIER 6 ITEM 1	0.59		
LEVIER 7 ITEM 5	0.56		
LEVIER 4 ITEM 2	0.50		
LEVIER 7 ITEM 6	0.48		
LEVIER 6 ITEM 2	0.44		
LEVIER 6 ITEM 3	0.42		
LEVIER 3 ITEM 4	0.40		
LEVIER 7 ITEM 3	0.35		
LEVIER 8 ITEM 2	0.31		
LEVIER 5 ITEM 1		0.72	
LEVIER 5 ITEM 3		0.69	
LEVIER 1 ITEM 2		0.60	
LEVIER 8 ITEM 5		0.59	
LEVIER 3 ITEM 2		0.57	
LEVIER 8 ITEM 6	-0.37	0.55	

	Composante		
	1	2	3
LEVIER 8 ITEM 6	-0.37	0.55	
LEVIER 8 ITEM 3	-0.45	0.52	
LEVIER 7 ITEM 4		0.50	
LEVIER 5 ITEM 2		0.50	
LEVIER 7 ITEM 1		0.46	
LEVIER 3 ITEM 1		0.31	
LEVIER 4 ITEM 3			0.68
LEVIER 2 ITEM 2			0.64
LEVIER 6 ITEM 4			0.62
LEVIER 2 ITEM 3	0.36		0.59
LEVIER 8 ITEM 4			0.56
LEVIER 7 ITEM 7			0.54
LEVIER 2 ITEM 1			0.54
LEVIER 4 ITEM 1			0.47
LEVIER 4 ITEM 4			0.37
LEVIER 2 ITEM 4			0.36
Note. la rotation 'promax' a été utilisée			

Suite aux différentes analyses, 3 dimensions ont été retenues :

- **Différenciation planifiée par l'enseignant (PLAN 1) $\alpha = 0.82$**
- **Différenciation planifiée par l'enseignant, mais laissée au choix des élèves (CHOIX) $\alpha = 0.79$**
- **Différenciation dans l'action (ACTION) $\alpha = 0.75$**

Instruments – EO, ES, LOG

Fréquence et relation de collaboration

Fréquence de la collaboration	« Parmi les professionnel-le-s suivant-e-s, indiquez avec qui vous collaborez et à quelle fréquence » Catégories de professionnel-le-s: -enseignant-e-s ordinaires (EO) -enseignant-e-s spécialisé-e-s (ES) -Logopédistes (LOG) Echelle (Till et al., 2025): 0 = Jamais 1 = 1-2 fois par année 2 = 1-2 fois par mois 3 = 1-2 fois par semaine 4 = tous les jours ou presque		
Relation de collaboration (Jeremy et al., 2025)	Dimension	Fiabilité	Exemple d'items
	Interdépendance (9)	α entre .553 et .905	Nous avons des attentes appropriées concernant les rôles de chacun-e dans le soutien aux élèves
	Nouvelles activités (4)	α entre .678 et .865	Nos interventions auprès des élèves prennent de nouvelles formes grâce à notre collaboration
	Flexibilité (5)	α entre .680 et .862	Nous collaborons de nombreuses façons
	Collaboration (5)	α entre .717 et .830	Nous prenons conjointement les décisions concernant la meilleure façon de soutenir les élèves.
	Echelle complète (23)	α entre .791 et .959	-

Instruments – EO et ES

Echelle (nbre items)		Fiabilité EOES	Exemple d'items
Efficacité personnelle en contexte inclusif (TEIP- short) (Lozano et al., 2022 et Valls, Benoit et Hascoët, 2024*)	Echelle complète (9)	.87	-
	Instruction (3)	.65	Je suis capable de fournir une explication alternative ou un autre exemple lorsque les élèves sont confus ou perdus
	Collaboration (3)	.75	J'ai confiance en ma capacité à impliquer les parents dans les activités scolaires de leurs enfants ayant des besoins éducatifs particuliers
	Gestion des <u>comporte- ments</u> (3)	.84	J'ai confiance en ma capacité à prévenir les comportements perturbateurs en classe avant qu'ils ne se produisent
Sentiment d'efficacité collective (PCTE) (7) (<u>Skaalvik</u> , E. M., & <u>Skaalvik</u> , S., 2007)		.88	Les enseignant·e·s de cette école agissent efficacement pour prévenir le harcèlement entre élèves.

*pour la version française

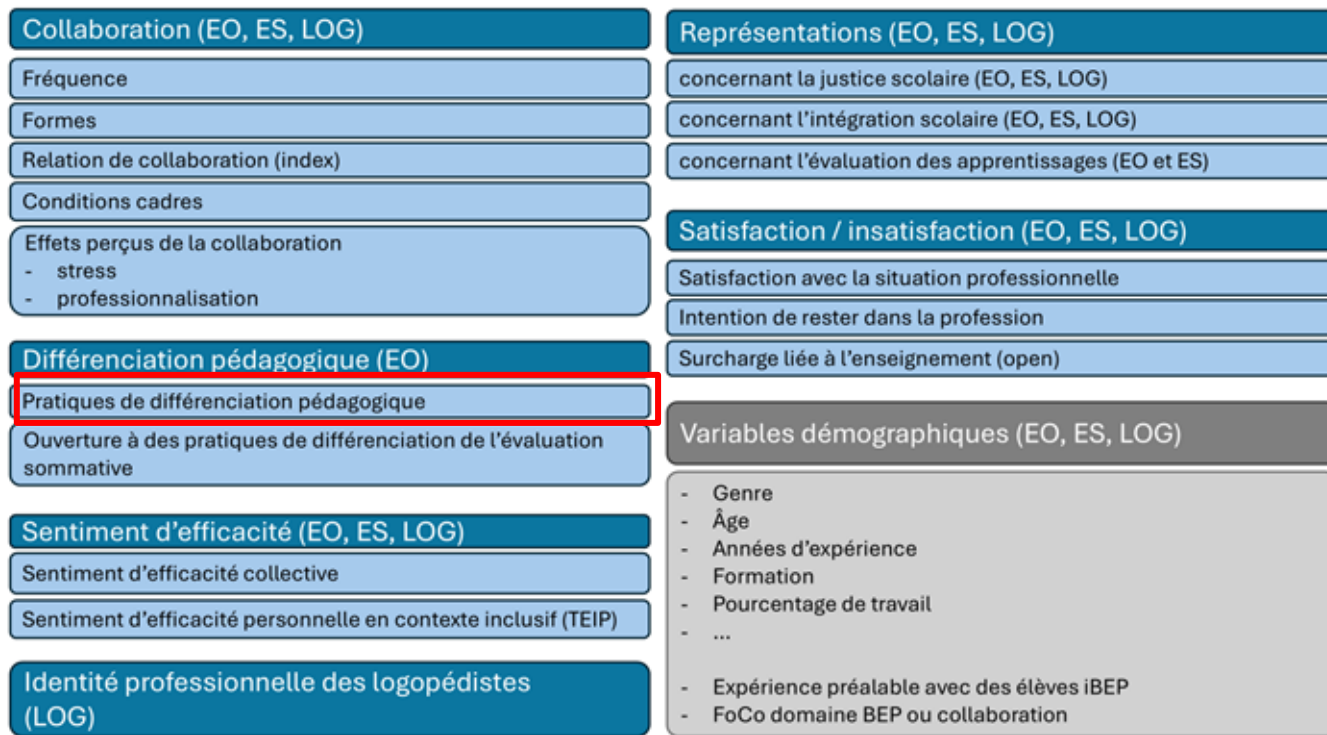
Echantillon

Fonction	Nombre de répondant-e-s	Total des professionnel-le-s pour les 3 arrondissements	Taux de retour
Enseignant-e-s ordinaires du primaire	318* (297 +21*)	586	54.26 %* (50.68 %)
Enseignant-e-s spécialisé-e-s du primaire	43* (36 +7*)	79	54.23 %* (45.56 %)
Logopédistes	31	32	96.87 %

* En tenant compte des personnes qui ont répondu à au moins 8 des 13 pages du questionnaire

5 Résultats

Quelles sont les pratiques de différenciation que les enseignant·e·s déclarent mettre en œuvre ?



Suite aux différentes analyses, 3 dimensions ont été retenues :

- **Différenciation planifiée par l'enseignant (PLAN 1) $\alpha = 0.82$**
- **Différenciation planifiée par l'enseignant, mais laissée au choix des élèves (CHOIX) $\alpha = 0.79$**
- **Différenciation dans l'action (ACTION) $\alpha = 0.75$**

Statistiques descriptives

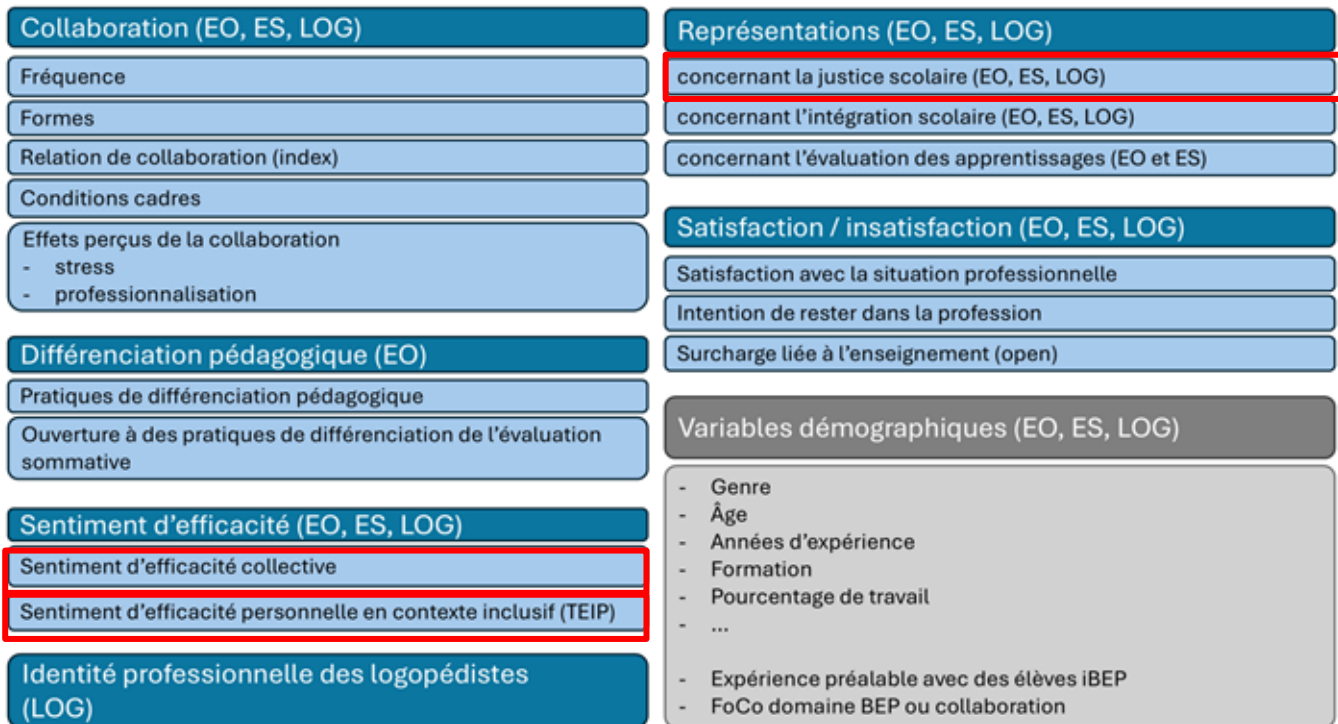
Statistiques descriptives

	PLAN	CHOIX	ACTION
N	329	329	329
Manquants	99	99	99
Moyenne	3.65	2.76	4.23
Médiane	3.67	2.73	4.30
Ecart-type	0.58	0.58	0.40
Minimum	1.60	1.50	1.90
Maximum	5.00	4.88	5.00

Différence significative dans la perception des dimensions
($F(656, 2) = 1289.36, p < 0.01$)

Les trois dimensions sont perçues à des niveaux différents

Quels sont les liens entre ces dimensions et d'autres variables ?



Mesures :

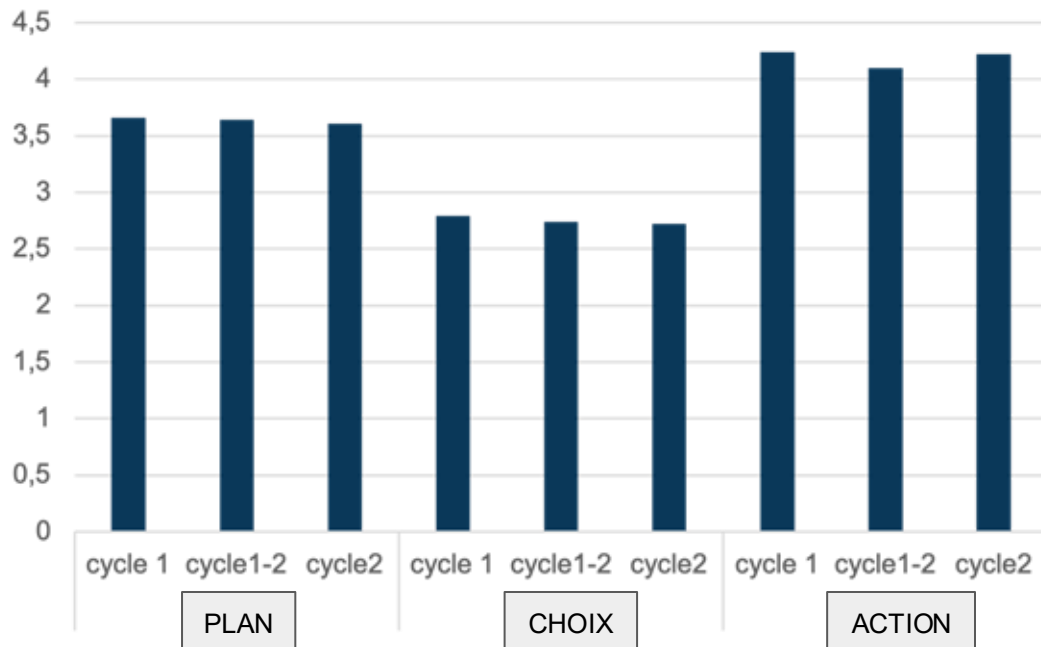
- Cycle d'enseignement (cycle 1, cycle 2)
- Expérience dans l'enseignement en année
- Perception de compétence :
 - En pratique inclusive (TEIP-short, Lozano et al., 2022, $\alpha = 0.87$)
 - Collective (PCTE, $\alpha = 0.82$)
- Représentation de la justice sociale (Dupriez et Dumay, 2012)
 - Égalité des acquis de base ($\alpha = 0.77$)
 - Égalité de traitement ($\alpha = 0.86$)
 - Compensation sociale ($\alpha = 0.84$)

Lien avec le cycle d'enseignement

PLAN : $X^2(2) = 0.57$, *ns.*

CHOIX : $X^2(2) = 0.42$, *ns.*

ACTION: $X^2(2) = 2.00$, *ns*
(Kruskal-Wallis)



Lien avec l'expérience

Matrice de corrélation

	PLAN	CHOIX	ACTION	Expérience
PLAN	—			
CHOIX	0.57***	—		
ACTION	0.52***	0.44***	—	
Expérience	-0.02	-0.00	-0.10	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Lien avec le sentiment d'efficacité collective (PCTE) et personnelle en contexte inclusif (TEIP)

Matrice de corrélation

	PLAN	CHOIX	ACTION	PCTE	TEIP
PLAN	—				
CHOIX	0.57***	—			
ACTION	0.52***	0.44***	—		
PCTE	0.20***	0.13*	0.25***	—	
TEIPENS	0.46***	0.34***	0.40***	0.45***	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

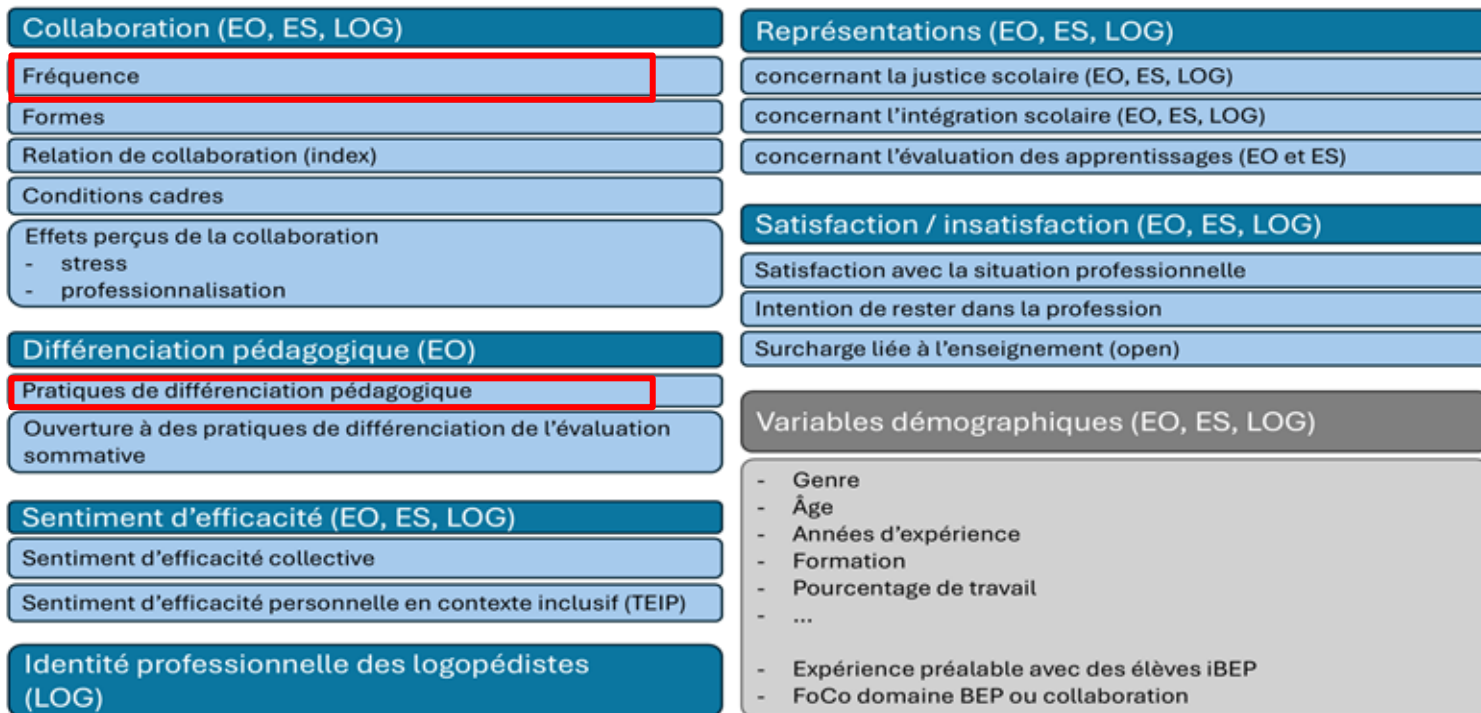
Lien avec la représentation de la justice scolaire

Matrice de corrélation

	PLAN	CHOIX	ACTION	RJS_Acquis	RJS_Compensation	RJS_Traitement
PLAN	—					
CHOIX	0.57***	—				
ACTION	0.52***	0.44***	—			
RJS_Acquis	0.11	0.07	0.12*	—		
RJS_Compensation	0.11	0.14*	0.20***	0.39***	—	
RJS_Traitement	0.11	0.04	0.08	0.42***	0.16**	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Est-ce que ces pratiques de différenciation peuvent être liées par la fréquence et les relations de collaboration que les enseignant·e·s entretiennent ensemble et avec des enseignant·e·s spécialisé·e·s ?



Est-ce que ces pratiques de différenciation peuvent être liées par la fréquence de collaboration que les enseignant·e·s ordinaires entretiennent avec les autre professionnel·le·s ?

Matrice de corrélation

	FREQCOLL_EO	DIM_PLAN	DIM_CHOIX	DIM_ACTION
FREQCOLL_EO	—			
DIM_PLAN	0.14**	—		
DIM_CHOIX	0.14*	0.57***	—	
DIM_ACTION	0.17**	0.52***	0.43***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Est-ce que ces pratiques de différenciation peuvent être liées à la relation de collaboration que les enseignant·e·s entretiennent avec les LOG et sur quelles dimensions ?

Matrice de corrélation

	DIM_PL AN	DIM_CH OIX	DIM_ACT ION	Échelle complète	Collaboration	Flexibilité	Nouvelles activités	Interdépendance
DIM_PLAN	—							
DIM_CHOIX	0.57* **	—						
DIM_ACTION	0.52* **	0.43** *	—					
Échelle complète	0.28* **	0.21*	0.32** *	—				
Collaboration	0.20*	0.16	0.21*	0.89***	—			
Flexibilité	0.23* *	0.14	0.34** *	0.88***	0.73***	—		
Nouvelles activités	0.28* **	0.23**	0.22**	0.84***	0.69***	0.68***	—	
Interdépendance	0.27* **	0.20*	0.35** *	0.93***	0.76***	0.78***	0.69***	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Est-ce que ces pratiques de différenciation peuvent être liées à la relation de collaboration que les enseignant·e·s entretiennent avec les ES et sur quelles dimensions ?

Matrice de corrélation

	DIM_PL AN	DIM_CH OIX	DIM_ACTI ON	Interdépen ance	Nouvelles activités	Flexibilité	Collaboration	Échelle complète
DIM_PLAN	—							
DIM_CHOIX	0.57* **	—						
DIM_ACTION	0.52* **	0.43** *	—					
Interdépendance	0.24* *	0.08	0.27***	—				
Nouvelles activités	0.30* **	0.14	0.28***	0.80***	—			
Flexibilité	0.27* **	0.08	0.28***	0.89***	0.83***	—		
Collaboration	0.22* *	0.09	0.25**	0.91***	0.79***	0.87***	—	
Échelle complète	0.27* *	0.10	0.29***	0.97***	0.89***	0.95***	0.95***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6 Limites

- Résultats exploratoires
- Adaptation d'outils
- Petits échantillons (LOG et ES)
- Désirabilité sociale
- Bug informatique concernant la variable « relation de collaboration » => réduction de l'échantillon
- Nombre de variables

7 Conclusion

- Pas de différences entre les objets (leviers), mais importance de la temporalité des pratiques et des intentions des enseignant·e·s
- Confirmation des études antécédentes : notre étude confirme que la différenciation est peu planifiée par les enseignant·e·s, la différenciation est davantage mise en œuvre dans l'action (phase interactive)
- Une différenciation dans l'instant plus aisée à mettre en place ? Un manque de compétences dans l'anticipation des difficultés ?

- Pour la différenciation, les relations de collaboration semblent davantage compter que la seule fréquence des collaborations.
- La collaboration interprofessionnelle est associée à la différenciation, mais cette relation varie selon le partenaire de collaboration et selon la forme de différenciation considérée.

Merci pour votre attention !

Questions ?

caroline.pedrosa@unifr.ch

Discussion

Comment sensibiliser davantage les professionnel·le·s à la différenciation ?

Comment former à la collaboration interprofessionnelle ?

D'autres variables peuvent-elles expliquer ce lien entre pratiques de différenciation et collaboration interprofessionnelle ?

...

Références

- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational research review*, 24, 31-54.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113.
- Forget, A. & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23(3), 70–84.
- Luder, R. (2021). Integrative Förderung in der Schweiz: Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz. [Université de Fribourg]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10246092>
- Moldoveanu, M., Grenier, N., & Steichen, C. (2015). La différenciation pédagogique : Représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 139–164.
- Mons, N., Chesné, J.-F., Piquet, N. & Coudroy, T. (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. Cnesco.
- Pedrosa, C., & Hascoët, M. (2025). Quelles pratiques de différenciation dans les établissements d'enseignement du post-obligatoire ? Perceptions d'élèves dans trois établissements fribourgeois, Suisse. *Recherches en éducation*, (58), 129–143. <https://doi.org/10.4000/1316f>
- Pool Maag, S. & Widmer-Wolf, P. (2025). Multiprofessionelle Teams stärken. hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035527346>
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90–116. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i2.163>

Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>

Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2023). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 375-388. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12607>

Till, C., & Kolb, J. (2024). Die Rollen verschiedener Fachpersonen in der Unterstützung sprachauffälliger Kinder. Eine Fragebogenstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 16(2), 103-121. <https://doi.org/10.2440/003-0023>

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

Trépanier, N. (2019). Une typologie de modèles de service d'orthopédagogie pour soutenir les élèves en situation de handicap. In *Des modèles de service d'orthopédagogie*. Les Editions JFD.

UNESCO (2017). *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.

Valls, M., Benoit, V. & et Hascoët, M. Sentiment d'auto-efficacité et perception d'efficacité collective des enseignant·e·s en contexte inclusif : quels liens avec l'engagement et l'intention de quitter la profession ? Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE), 2-4 juillet 2025, Lucerne. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/8478>

Widmer-Wolf, P. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. WagnerWilli (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Budrich.

Yerly, G., Gey, N., Villos, C., & Zambelli, L. (2024). Différencier mes évaluations sommatives ? Analyse des perceptions d'enseignant·es du primaire. *La Revue LEeE*, (9). <https://doi.org/10.48325/rleee.009.03>