



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

INTERSECTORIALITE : EXPERIENCES ET PRATIQUES

Volume 2, numéro 1

2015

LES CERCLES D'APPRENTISSAGE ET D'INCLUSION COMME FACILITATEURS DU DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES À L'ÉCOLE SECONDAIRE**

NANCY GRANGER, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA¹

JEAN-CLAUDE KALUBI, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA

Résumé

Au Québec, les différentes réformes ont introduit des bouleversements dans les pratiques éducatives des enseignants du secondaire. Les changements apportés ont eu des répercussions sur le développement des compétences professionnelles des enseignants et sur l'instauration des stratégies de formation continue novatrices. C'est dans ce cadre que se justifie l'implantation de nouveaux dispositifs appelés cercles d'apprentissage et d'inclusion. L'objectif visait à soutenir le développement professionnel des enseignants et à proposer un socle commun de pratiques pédagogiques susceptibles de répondre aux besoins singuliers de chacun des acteurs concernés. Tout au long de ce projet, la transmission s'est posée comme un enjeu incontournable qui continue d'alimenter notre réflexion tant sous l'angle de la recherche que sous celui de la pratique au quotidien.

Mots clés : enseignement, transformation des pratiques, communauté apprenante, inclusion scolaire

¹ Adresses de contact : grangernancy@hotmail.com

** Pour citer cet article :

Granger, N. et Kalubi, J.-C. (2015). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion comme facilitateurs du développement des pratiques enseignantes à l'école secondaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 2(1), 33-45.

***Adaptation d'une communication présentée à la *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Juillet 2012, Paris, France.

1. INTRODUCTION

Plusieurs réformes de curriculum ont marqué le système scolaire québécois. Chacune d'elles a instauré des mesures de plus en plus axées sur les besoins de l'enfant et la scolarisation du plus grand nombre (Tardif, Lessard, et Mukamurera, 2001). Actuellement, les visées du programme de formation de l'école québécoise proposent « la réussite pour tous » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Parallèlement, les enfants qui faisaient autrefois partie de classes dites spéciales sont intégrés à la classe régulière. Or, le soutien aux élèves en difficulté suppose l'adaptation des pratiques enseignantes (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005), le développement des compétences professionnelles, l'adoption des dispositifs actifs d'enseignement-apprentissage ainsi que l'apport de toute mesure pédagogique favorisant l'amélioration des pratiques effectives (Avalos, 2002).

De nombreuses études relèvent l'importance de développer une organisation pédagogique encourageant l'apprentissage et caractérisée par l'innovation, la collaboration, la recherche et l'individualisation de l'enseignement (Galand, Philipot et Frenay, 2006; Santa, 2006). Ainsi, le fait que les enseignants délaissent les pratiques d'enseignement traditionnelles, qu'ils exigent un travail de qualité de l'élève, qu'ils lui laissent plus de place dans le choix des sujets, qu'ils fassent des retours sur les apprentissages, qu'ils créent dans la classe un climat chaleureux sont des suggestions qui pourraient favoriser des expériences positives en contexte scolaire (Rousseau, 2009). À cet égard, Jellab (2005) souligne que le travail visant à mobiliser les élèves suppose au préalable une construction dans le cadre scolaire de dispositions cognitives qui ne sont pas reliées aux seuls contenus référés par les programmes. Pour cet auteur, amener les élèves à construire leur pensée et à réfléchir, tout en les encadrant, aiderait à réaffirmer l'importance de la forme scolaire. Pour y arriver, les enseignants devront modifier leurs attitudes, travailler sur leurs croyances et s'impliquer dans une démarche de formation continue leur permettant d'appréhender leur nouvelle réalité et de favoriser la réussite de leurs élèves.

Ainsi, les conclusions tirées de ces recherches ont permis de créer un dispositif qui permettrait aux enseignants de s'appropriier les connaissances nécessaires à la différenciation pédagogique, de les mettre en pratique, de poser un regard critique sur les modifications apportées et de déterminer avec eux, en situation, quels éléments doivent être présents pour que se réalise la transformation de leurs pratiques professionnelles.

Nous cherchions à savoir dans quelle mesure il est possible d'encourager et de soutenir la transformation des pratiques pédagogiques chez les enseignants du secondaire. Est-il possible de travailler à l'arrimage des pratiques d'enseignement compte tenu des différences existantes entre les disciplines scolaires? Quelles sont les pratiques qui pourraient faire l'objet d'une application commune dans le but d'améliorer les apprentissages des élèves en difficulté intégrés en classe régulière au secondaire? Et finalement, dans quel contexte peut-on travailler de concert avec les enseignants à la transformation de leurs pratiques professionnelles?

2. CADRE CONCEPTUEL

Pour répondre à ce questionnement, nous avons élaboré un cadre conceptuel qui repose sur trois concepts reliés entre eux de façon dynamique. Dans un premier temps nous recourons aux apports de la pédagogie actualisante parce qu'elle permet la construction active de la socialisation par la personne dans une relation éducative fondée sur le dialogue et la réflexion (Landry, 2002). Puis, nous référons à l'importance de la

relation de l'être humain avec l'écrit dans une société comme la nôtre basée sur l'information. En ce sens, le niveau de littératie atteint par l'individu lui permet de s'approprier des informations et de construire du sens à partir de ces dernières. Il importe donc, comme le souligne Barré-De Miniac (2003), d'utiliser les différentes disciplines scolaires comme contexte d'utilisation de l'écrit. Enfin, à l'instar de Hamel (2005), nous croyons qu'il s'avère important pour les enseignants de se familiariser avec des types de pédagogies qui permettent l'arrimage des pratiques autour des compétences à développer dans les différentes disciplines. Tel que suggéré par Bresler (2004), la création d'une zone à l'intérieur de laquelle le dialogue et l'arrimage des pratiques professionnelles sont valorisés permettrait la transformation des pratiques professionnelles des enseignants.

La recherche-action que nous présentons visait à répondre à la demande formulée par les enseignants d'une école secondaire située en Montérégie au Québec. Ces enseignants désiraient pouvoir mieux intervenir auprès des élèves en difficulté intégrés dans leurs classes régulières. Les cercles d'apprentissage et d'inclusion (CAI) ont été créés dans le but de proposer un dispositif qui offrirait aux enseignants le soutien nécessaire pour favoriser le développement des apprentissages de leurs élèves, et ainsi, effectuer les changements souhaités.

3. MÉTHODOLOGIE

À cet égard, notre question de recherche visait à identifier les effets de la participation des enseignants aux CAI sur la transformation de leurs pratiques professionnelles à l'égard des élèves en difficulté intégrés en classe régulière au secondaire.

Plus précisément nous cherchions à savoir:

- A) Quelles sont les conditions favorables à la transformation des pratiques professionnelles des enseignants ?
- B) Quelles ressources mobilisées leur ont paru utiles dans la transformation de leurs pratiques professionnelles?

Afin d'en savoir plus, nous avons questionné les enseignants sur :

- C) les rôles spécifiques qu'ils rapportent avoir joués au sein des CAI, et finalement,
- D) les retombées perçues par ces derniers à la suite de leur participation aux CAI.

3.1. Caractéristiques des participants

Au total, neuf (9) enseignants ont manifesté un intérêt à participer au projet. La plupart des enseignants travaillaient au premier cycle du secondaire, une seule enseignante du deuxième cycle s'est greffée au projet. Toutefois, cette dernière intervenait aussi comme enseignante-ressource au premier cycle. Les enseignants représentaient différentes disciplines scolaires et avaient pour la plupart entre six et dix ans d'expérience dans le milieu de l'enseignement. Un seul enseignant avait vingt ans d'expérience. Ils souhaitaient tous travailler sur leurs pratiques professionnelles afin de dégager des pratiques communes d'enseignement qui seraient bénéfiques aux élèves en difficulté d'apprentissage intégrés dans leurs classes respectives. Ces enseignants ont accepté de s'investir à différents niveaux, de différentes manières, dans ce processus basé sur le changement de pratiques: participation à des demi-journées de formation, interventions directes ou indirectes auprès des élèves en collaboration avec des enseignants-ressources et réflexion sur leurs pratiques en participant aux collectes de données organisées sous forme d'entretiens semi-dirigés et de groupes de

réflexion. À cet égard, la confidentialité des participants a été respectée en tenant compte des règles d'éthique professionnelle qui s'imposaient.

3.2. Le dispositif des CAI

La formation continue et le soutien aux changements d'ordre professionnel sont basés sur une dynamique de construction sociale (Savoie-Zajc, 2007). Ce processus d'innovation débouche logiquement sur des mesures de soutien et d'accompagnement (Paavola, Lipponen et Hakkarainen, 2004). Dans le cadre des CAI, nous avons mis à la disposition des enseignants participants des moments de formation axés sur les difficultés éprouvées dans leur pratique ainsi qu'un mécanisme d'accompagnement (étayage) dans le but de soutenir le changement de leurs pratiques professionnelles adaptées aux besoins identifiés lors des échanges de groupe.

3.2.1 Formations en grand groupe

Selon Levin (2001), la recherche sur l'impact des réformes scolaires montre que celles-ci échouent souvent dans leurs efforts de modification des pratiques parce que l'accompagnement et le suivi sont négligés sinon occultés. Dans cet ordre d'idées, cinq rencontres d'une demi-journée réparties sur l'année scolaire ont été offertes aux enseignants participants. Des ateliers basés sur les stratégies d'apprentissage et les stratégies plus spécifiquement liées à l'écrit ont été offerts. Le temps entre les rencontres devait être utilisé au réinvestissement des stratégies en classe selon les besoins de chaque enseignant. Ainsi, à chaque rencontre, un moment était consacré à la discussion des essais effectués par les participants. À la lumière des commentaires reçus ou des besoins exprimés, l'enseignante-chercheuse, en collaboration avec les enseignants, tentait de dégager des pratiques pédagogiques applicables par tous afin de répondre aux difficultés vécues. L'objectif était de dépasser les discours pédagogiques habituels pour développer de nouvelles façons de faire en posant de nouvelles questions, en produisant des interprétations, en construisant à partir des idées des autres et en définissant de nouvelles règles (Bresler, 2004). En ce sens, notre souci était de travailler la transdisciplinarité en partant de différentes disciplines scolaires pour dégager des façons de faire utiles aux enseignants. De plus, chaque participant devait s'engager à intégrer les pratiques ou les stratégies discutées dans une situation d'enseignement-apprentissage qui serait vécue en classe et qui ferait l'objet de discussions lors de la prochaine rencontre. Pour y arriver, les enseignants avaient la possibilité de recourir au soutien des enseignants-ressources.

3.2.2 Soutien par les enseignants-ressources (ER)

Selon Pelletier, Tétréault et Vincent (2005), les membres d'une équipe transdisciplinaire doivent être réceptifs à la confrontation entre plusieurs disciplines et schèmes de pensée. Selon ces derniers, il importe de démontrer une ouverture à ce qui traverse et dépasse leur propre expertise. Dans cette recherche, des enseignants-ressources provenant de différentes matières soutenaient les enseignants de matières pouvant être distinctes de la leur. Leur rôle consistait à assister l'enseignant à l'intérieur de la classe, à planifier avec lui des situations d'enseignement-apprentissage et à produire du matériel pédagogique en lien avec les stratégies enseignées aux élèves. Les ER servaient, en quelque sorte, de modèles sur lesquels les enseignants pouvaient s'appuyer pour élaborer des séquences d'enseignement-apprentissage favorables à l'éducation inclusive et au développement des stratégies liées à l'écrit. Le travail en projet a facilité l'intégration des ER, mais a aussi permis d'être davantage sensible au contexte d'apprentissage. Ainsi, à l'instar de Hickling (2000), nous avons misé sur le partenariat entre les enseignants afin d'améliorer les chances de succès. Finalement, afin de saisir

toutes les nuances du processus de transformation des pratiques professionnelles des enseignants, différents outils ont permis de profiter du caractère intégrateur de la recherche-action, tout en tenant compte des besoins émis préalablement par le milieu (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

3.3. Outils de collecte de données

Dans cette recherche-action, différents outils ont été utilisés. La démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP) (Boudreault et Kalubi, 2006) a permis de recueillir et d'analyser les énoncés provenant des groupes de réflexion composés d'enseignants du secondaire et le logiciel QDA Miner a servi à analyser les données issues des entrevues semi-dirigées réalisées avec des enseignants ayant participé au projet.

3.3.1 L'approche DRAP

Dans la présente recherche, le but était de recueillir des discussions centrées sur des situations particulières soit les pratiques professionnelles des enseignants. Un guide d'entretien semi-directif appelé dans ce cas « Guide d'entretien DRAP » a permis d'orienter la collecte d'informations au sein du groupe de réflexion. En prenant appui sur le cadre conceptuel de la recherche, ce guide a facilité la création de différentes catégories utiles à l'entretien telles que : 1) l'expérience vécue; 2) les outils, les instruments, la démarche et les approches pédagogiques utilisées; 3) l'organisation du travail; 4) le rôle des différents acteurs; 5) les apprentissages réalisés. L'avantage de l'approche DRAP est de permettre une catégorisation des énoncés à la fois quantitative et qualitative. L'originalité de cette démarche réside dans le caractère unique de chaque énoncé. Une fois la question lancée, les enseignants s'expriment librement sur ce qui leur vient comme élément de réponse. Chaque énoncé est indépendant et n'a pas à être endossé par les autres participants. Lorsque l'animateur sent que le sujet est épuisé, il lance une autre question jusqu'à ce que le canevas d'entrevue ait été complété.

À la fin de chaque séance, les énoncés ont été compilés et retournés aux participants dans un délai d'environ une semaine. Cette étape rejoint la visée restituante de la recherche-action (De Lavergne, 2007). Elle permet aux acteurs de se réapproprier le savoir dégagé et de se repositionner par rapport à leur propre réalité. Ainsi, lors de la réception des énoncés, chaque participant est appelé à les relire et à leur attribuer une cote allant de 0 à 9 démontrant son degré d'accord avec l'énoncé. Cette façon de procéder permet d'avoir une idée assez précise des éléments perçus comme importants par les participants. Toutefois, certains énoncés méritaient d'être mieux explicités ou nuancés. Considérant la recommandation de Mertens (2005) qui soutient l'importance d'utiliser plusieurs outils pour rendre compte de la complexité d'une recherche, nous avons choisi de réaliser des entrevues semi-dirigées auprès des enseignants participants.

3.3.2 Le logiciel QDA Miner

Dans cette perspective, l'entrevue semi-dirigée comprise comme une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur qui aborde, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux de la recherche permettait une compréhension riche du phénomène (Savoie-Zajc dans Gauthier, 2006, p.296). De plus, comme notre objectif consistait à analyser les effets de la participation des enseignants aux CAI, il convenait de les interroger sur le sens donné à l'expérience vécue. Les données extraites des entrevues nous ont donc permis d'enrichir notre compréhension tout en les confrontant avec celles obtenues lors des groupes de réflexion. Cette démarche de triangulation des données visait à assurer la crédibilité de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2005).

Au total, six entrevues ont été menées auprès d'enseignants ayant préalablement participé aux groupes de réflexion. Les données recueillies ont été analysées au moyen du logiciel QDA Miner (Lewis et Maas, 2007). Ainsi, une fois les données retranscrites, les énoncés ont été séparés en segments. Chaque segment a été codé selon les catégories établies. QDA Miner offre la possibilité d'analyser les données selon trois modes, soit la fréquence des codes attribués aux segments, leur cooccurrence et le croisement entre les variables. Des analyses de contenu ont permis d'en faire ressortir toute la richesse et d'établir des liens de complémentarité avec les données recueillies à l'aide des outils de DRAP.

3.3.3 Journal de bord

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p.203), le journal de bord est un instrument qui soutient l'observation et la réflexion au cours de la recherche. Il permet de dégager le cheminement effectué entre le début et la fin de la recherche ; il sert d'instrument de validation. À l'instar de Jodelet (2003), nous avons utilisé les notes de l'enseignante-chercheuse pour appuyer, nuancer et enrichir les données recueillies au cours de l'étude, en renforçant les outils DRAP avec les outils du logiciel QDA Miner.

4. RÉSULTATS

4.1. Les conditions pour favoriser la transformation des pratiques professionnelles des enseignants

La formation continue est un élément récurrent dans les écrits empiriques qui traitent de la transformation des pratiques professionnelles (Rousseau, 2009, MacKay, 2006 ; Bresler, 2004 ; Vienneau, 2002). Selon ces auteurs, elle aurait pour fonction de favoriser le travail en collaboration autour d'un projet commun. Pour ce faire, certains auteurs (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009 ; Gaudreau et *al.*, 2008 ; Gomez, 2004 ; Presseau et Martineau, 2002) suggéraient que la formation continue permette les échanges sur les habitudes de travail dans le but de développer des compétences à gérer le quotidien et à susciter de nouvelles pratiques possibles.

4.1.1 La formation continue en grand groupe

Selon les résultats obtenus, la participation des enseignants aux CAI a contribué significativement aux visées de la formation continue. En effet, les résultats montrent que ces derniers y ont vu une occasion d'échanger sur leur façon d'enseigner. À l'intérieur de cette zone de transformation des pratiques, ils ont fait l'acquisition de nouvelles connaissances. Ils ont tenté de se les approprier au meilleur de leurs capacités et de les intégrer à l'intérieur de situations d'enseignement-apprentissage dans leurs classes respectives. Plusieurs enseignants soulignent d'ailleurs que le fait d'échanger avec leurs collègues leur a permis d'envisager le travail en collaboration et de mieux comprendre la réalité vécue dans les différentes disciplines scolaires. Enfin, la formation continue offerte dans le cadre des CAI a contribué à mobiliser les enseignants autour d'un projet commun en leur permettant de travailler à partir d'éléments concrets de leur vie quotidienne. À cet égard, plusieurs enseignants ont souligné l'importance de pouvoir relier la théorie à la pratique au cours de ces moments de formation.

Toutefois, il arrive que les adaptations réalisées en salle de classe demeurent très générales et peu adaptées aux besoins des élèves. Afin de favoriser le transfert des apprentissages réalisés en formation continue par les enseignants, nous leur avons proposé un deuxième type d'accompagnement soit le soutien individualisé.

4.1.2 Le soutien individualisé

Les travaux de recherche consultés suggèrent que la capacité de l'enseignant à susciter le questionnement couplé avec l'enseignement stratégique s'avère une pratique d'enseignement efficace parce qu'elle permettrait aux élèves de se sentir plus en contrôle face à la tâche à réaliser (Hébert, 2007; Cartier, 2006; Santa, 2006). Aussi, nous avons voulu offrir aux enseignants la possibilité de recevoir de l'aide individualisée pour planifier leurs séquences d'enseignement-apprentissage, pour construire du matériel pédagogique utile aux apprentissages des élèves en difficulté et pour les assister dans la modélisation de la compétence à développer. Les enseignants rapportent avoir apprécié énormément ce soutien direct en salle de classe et disent avoir mieux compris la pertinence des adaptations suggérées par les ER. Ce type de soutien en situation permet des échanges précis entre l'enseignant et l'ER. Ainsi, l'ouverture à collaborer, la confiance mutuelle et la capacité à communiquer ses besoins sont identifiés par les enseignants comme des attitudes à développer pour favoriser le soutien optimal en salle de classe. Ces attitudes dégagées par les participants aux CAI corroborent les propos de Naoum (2007) concernant les conditions favorables à la mise en place de pratiques collaboratives au sein d'une équipe de professionnels. La collaboration engendrée par la zone de transformation des pratiques a aussi permis de solliciter les ressources disponibles au sein de l'école.

4.2. Les ressources utilisées par les enseignants au cours de leur participation aux CAI

Notre deuxième objectif de recherche concernait les ressources mises à la disposition des enseignants. Inspirée de recherches précédemment citées, nous voulions procurer aux enseignants une aide soutenue qui répondrait à leur besoin. Compte tenu de leurs prérogatives professionnelles, les enseignants-ressources (ER) ont joué un rôle de choix en tant que principale ressource à la disposition des enseignants. Ainsi, le soutien offert par les ER semble avoir sécurisé les enseignants dans les adaptations qu'ils ont apportées à leur enseignement et a permis d'alléger la tâche de ces derniers en situation de classe. Toutefois, il est intéressant de constater combien le fait de devoir collaborer avec les ER semble avoir favorisé le contact avec d'autres types de ressources jusqu'ici à peu près inutilisées. Dans cette perspective, les formations offertes et les exercices de planification de la tâche semblent avoir stimulé certains enseignants à se référer aux orthopédagogues de l'école pour avoir des précisions sur les lacunes observées chez certains élèves. Dans un premier temps, les orthopédagogues ont été sollicitées pour informer les enseignants sur les troubles du langage de certains élèves. Puis, dans un deuxième temps, les enseignants les ont consultées dans le but d'identifier les interventions favorables aux apprentissages des élèves en difficulté intégrés dans leurs classes. Finalement, certains enseignants ont demandé aux orthopédagogues d'agir comme soutien direct en salle de classe.

Le dispositif des CAI a réellement permis d'inclure une variété de ressources disponibles au sein de la classe et du groupe de formation continue. Ainsi, stimulés par les échanges en grand groupe, certains enseignants ont décidé d'instaurer des projets communs, de s'entraider dans la construction de matériel didactique, d'arrimer leurs pratiques pédagogiques autour de stratégies identifiées comme favorables aux élèves en difficulté. Meirieu (1995, p.95) semble aller dans ce sens en parlant des pratiques pédagogiques différenciées comme d'« une façon de mettre les élèves au travail et de se mettre au service de ce travail... de créer des conditions optimales pour qu'eux-mêmes, avec leurs richesses et leurs limites, progressent le plus efficacement possible».

Pour arriver à créer ces conditions optimales, les enseignants doivent nécessairement connaître les caractéristiques particulières de leurs élèves (Santa, 2006). Cette préoccupation à l'égard des besoins à

comblent chez leurs élèves devrait se traduire par l'adoption de nouveaux rôles chez les enseignants (Landry, 2002).

4.3. Les rôles joués par les enseignants dans leur transformation des pratiques

Les différentes études recensées (Rousseau, Baby, Deslandes, Dumont et Rhéaume, 2007; Santa, 2006; Jellab, 2005) montrent que le rôle des enseignants qui favorisent l'inclusion scolaire doit se modifier en vue de guider l'apprenant vers le développement de son potentiel humain (Landry, 2002). La participation des enseignants semble leur avoir permis de travailler en ce sens. En effet, certains enseignants soulignent qu'ils perçoivent maintenant l'importance d'aller vers les élèves qui éprouvent des difficultés. Ils précisent qu'il est désormais de leur ressort de trouver des moyens pour motiver leurs élèves. Ils disent comprendre que la planification des apprentissages permet de mieux accompagner les apprenants dans la réalisation de la tâche. Alors qu'ils étaient davantage axés sur la pédagogie de type traditionnelle, la plupart des enseignants se décrivent dorénavant comme des guides, des accompagnateurs, des étincelles pour leurs élèves. Nous attribuons ce changement de vocabulaire pour décrire leurs pratiques pédagogiques aux formations auxquelles ils ont participé tout au long du projet. En effet, le fait d'acquérir des connaissances sur les pratiques pédagogiques différenciées, sur les stratégies utiles aux apprentissages et les attitudes à mettre en valeur auprès des élèves a grandement contribué à faire changer leur perception des élèves en difficulté, et par le fait même à percevoir leur rôle différemment. Leur éventail de moyens étant diversifié, les enseignants rapportent pouvoir mieux répondre aux besoins de leurs élèves et ainsi, percevoir des améliorations quant à leur capacité à réaliser les apprentissages nécessaires à leur réussite scolaire.

4.4. Les retombées perçues par les enseignants suite à leur participation aux CAI

Le quatrième objectif de recherche consistait à savoir si les enseignants pouvaient identifier des retombées provenant de la transformation de leurs pratiques professionnelles. Les résultats obtenus suite à la participation aux CAI corroborent les résultats rapportés par Rousseau et *al.* (2007). En effet, les enseignants disent percevoir des améliorations notables chez les élèves identifiés comme étant en difficultés. Au plan de la réussite éducative, ils soulignent la diminution du stress, l'augmentation de l'engagement des élèves face à la tâche et une relation maître-élève de meilleure qualité. Certains mentionnent aussi des améliorations au plan de la performance académique qu'ils semblent relier à l'enseignement des stratégies, à une meilleure planification des situations d'enseignement-apprentissage et au soutien dont ils ont bénéficié tout au long de ce projet.

Les transformations rapportées par les enseignants témoignent de l'interrelation des différentes facettes impliquées dans la transformation de leurs pratiques professionnelles. Si jusqu'ici nous avons relevé les éléments qui montrent l'utilité de recourir à un dispositif comme celui des CAI, nous devons aussi rendre compte des éléments identifiés par les enseignants comme susceptibles de freiner la transformation de leurs pratiques professionnelles.

4.5. Les obstacles à la transformation des pratiques professionnelles

Selon Novoa (2004), l'organisation d'espaces d'apprentissage entre pairs et de partage permettrait un échange véritable et la circulation des savoirs au sein d'une équipe pédagogique. Un tel contexte rend possible la déconstruction des savoirs individuels pour permettre la reconstruction des savoirs nouveaux issus de la négociation collective (Portelance et Durant, 2006). Or, les enseignants semblent disposer de peu d'occasions pour mener à bien un dialogue constructif avec leurs partenaires et se sentent parfois déstabilisés dans un tel

contexte (Brodeur, Daudelin et Bru, 2005). En effet, les formations mises en place exigeaient une certaine remise en question par rapport à soi-même mais aussi une nécessaire interaction avec les autres. Lors des formations en grand groupe, le défi consistait, pour les enseignants, à discuter de leur pratique personnelle, à identifier des stratégies utilisées en salle de classe, à expliquer comment elles sont utilisées et à dégager des constantes de manière à pouvoir les arrimer soit entre les différentes disciplines d'un même niveau, soit entre les mêmes disciplines scolaires sur différents niveaux. L'arrimage nécessite un certain consensus et est le résultat d'une volonté, de la part des enseignants, de travailler ensemble dans un but commun. La décentration par rapport à soi-même est ici inévitable et suppose de considérer l'autre comme une source possible d'enrichissement, plutôt que comme une menace pour soi-même. Le même défi s'est présenté dans la relation à établir avec l'ER. Pour les enseignants, il n'est pas aisé de faire entrer quelqu'un dans leur salle de classe. Plusieurs ont souligné la nécessaire ouverture d'esprit et le caractère déstabilisant de cette situation. La peur d'être jugé par l'autre, d'être pris en défaut ou encore de perdre la relation privilégiée qui les unit aux élèves fait partie des difficultés rencontrées. Bien que les enseignants qui ont participé à la collecte de données disent avoir transcendé leurs craintes et avoir vécu cette déstabilisation comme une opportunité de grandir au contact des autres, il convient de considérer la formation continue comme un défi complexe que les enseignants doivent accepter de relever pour amorcer le changement.

Toujours en rapport avec le soutien offert aux enseignants, la compétence des personnes qui offrent de l'accompagnement joue un rôle majeur dans la transformation des pratiques. C'est ce qui a motivé plusieurs enseignants à s'investir dans le projet des CAI. Les connaissances de l'enseignant-chercheuse sur l'éducation et le travail avec les élèves en difficulté ont suscité l'engagement des enseignants qui se sont impliqués dans le projet. Toutefois, ces connaissances peuvent intimider d'autres enseignants qui se sentent déjà peu confiants dans leurs pratiques professionnelles et qui n'ont pas envie de se faire remettre en question. Ainsi, malgré le fait que, tout au long du projet, le respect mutuel au sein de l'équipe-école a été de mise, certaines tensions sont demeurées. Nous croyons que les tensions vécues par les enseignants sont attribuables à l'habitude qu'ils ont de faire cavalier seul. Dans cette perspective, cette résistance au changement apparaît comme une source d'énergie à canaliser. En ce sens, nous pensons qu'il convient d'être davantage attentif aux discours et aux comportements des enseignants pour identifier les besoins qu'ils manifestent par leur opposition. Tel que recommandé par Bourassa, Pillion et Chevalier (2007) et Desgagné et Bednarz (2005), la co-construction des savoirs doit pouvoir s'établir sur les liens de confiance et de respect établis entre les membres d'une même équipe.

5. CONCLUSION

La question de la transmission est au cœur des changements qui s'opèrent en éducation. En effet, de nombreux enseignants sont actuellement démunis face aux nouveaux paradigmes qui teintent les visées ministérielles et gouvernementales quant au phénomène de l'inclusion scolaire. Quelles sont les conditions nécessaires à la réalisation de l'école inclusive ? Comment peut-on transmettre cette nouvelle vision de manière à assurer l'adoption de pratiques pédagogiques favorables à l'actualisation du potentiel des élèves sans mettre de côté les besoins des enseignants ? Comment créer un lieu d'échange suffisamment sécuritaire pour que les enseignants se sentent à l'aise d'exprimer leurs réticences, leurs craintes et pour qu'ils puissent à la fois échanger sur les pistes de solutions possibles ? Ces préoccupations sont au nombre des questions que nous croyons nécessaire d'approfondir. La présente recherche a été réalisée en réponse à une demande du milieu. Grâce aux différents travaux recensés dans la littérature scientifique, nous avons offert une variété de

possibilités aux enseignants afin que ces derniers puissent travailler à la transformation de leurs pratiques professionnelles.

La construction de l'identité professionnelle des enseignants en exercice est préoccupante ; car elle est directement en lien avec la réussite scolaire et éducative de leurs élèves. En contexte d'inclusion, il est nécessaire que les pratiques pédagogiques reflètent la vision sociale et communautaire de l'école. Dans un tel cadre, ce sont tous les acteurs qui doivent travailler à promouvoir les valeurs d'équité, de justice, de partage et d'accessibilité à l'éducation pour tous. Chacun doit assumer ses responsabilités quant à la mission qui lui est confiée. Parmi les conditions à mettre en place pour assurer cette construction des savoirs professionnels, l'adoption de certaines attitudes semble disposer davantage les enseignants à envisager le changement. En effet, leur ouverture d'esprit, leur capacité à se remettre en question et de quitter leurs habitudes pour aller explorer d'autres types de pédagogies seraient favorables à cette transformation.

Aussi, les valeurs inhérentes à la pédagogie actualisante leur ont permis de prendre contact avec leurs élèves, de s'intéresser à leurs besoins tant affectifs que cognitifs. Pour plusieurs, le fait de passer d'une pédagogie de la transmission vers une pédagogie de l'accompagnement a changé la perception qu'ils entretenaient par rapport aux élèves à besoins particuliers. Les résultats positifs observés par les enseignants chez leurs élèves les ont amenés à persévérer dans leur démarche.

De plus, leur volonté commune de créer des situations d'apprentissage signifiantes pour les élèves, d'adopter des stratégies d'enseignement et de les enseigner dans un souci de cohérence entre les différentes disciplines scolaires a stimulé la réflexion quant aux pratiques professionnelles utilisées par les enseignants. Ils ont dû se questionner sur leur pertinence en contexte, sur les différentes méthodes de transmission des savoirs et sur le rôle que chacun doit jouer dans l'apprentissage des élèves. L'arrimage transdisciplinaire a constitué un point d'ancrage pour le dispositif des CAI et a permis aux enseignants de collaborer autour de préoccupations collectives.

C'est donc la nécessité de rendre leurs actions signifiantes pour eux-mêmes et pour leurs élèves qui a stimulé les enseignants à mieux planifier leurs séquences d'activités, à se mobiliser pour leurs élèves et à demander de l'aide. Le dispositif des CAI a contribué de manière significative à la formation des enseignants. Il a permis de répondre spécifiquement aux besoins des enseignants, de leur offrir un soutien quotidien et de créer un réseau d'entraide au sein de l'équipe-école grâce aux moments de formation en grand groupe qui ont servi de lieux d'échange, de confrontation des idées et de zone de transformation des pratiques.

Ainsi, à l'instar de Pratt (2002), nous sommes d'avis qu'il n'existe pas de modèle unique d'intervention en classe pour faire progresser les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Cependant, nous croyons qu'il importe de documenter les efforts réalisés par le milieu de l'éducation pour optimiser l'enseignement offert aux élèves. Notre recherche portait essentiellement sur les conditions à mettre en place pour favoriser la transformation des pratiques professionnelles des enseignants. Parmi les constats dégagés, nous croyons indispensable de développer des dispositifs de soutien aux enseignants qui soient reconnus et implantés par des personnes compétentes dans les écoles et qui favorisent la transmission des acquis à travers le temps. Le leadership de la direction d'établissement doit servir à induire dans leur milieu l'importance du travail réalisé par les enseignants qui se sont mobilisés et à impliquer l'ensemble des acteurs vers la poursuite des pratiques éducatives identifiées comme favorables à la réussite des élèves en contexte d'inclusion.

6. RÉFÉRENCES

- Avalos, B. (2002). How do we do it ? Global rhetoric and the realities of teaching and learning in the developing world. In C. Sugrue et C. Day (dir.), *Developing teachers and teaching practices: International research perspectives* (p. 181-198). Londres : Routledge Falmer.
- Barré-De Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8, 107-120.
- Boudreault, P. et Kalubi, J.-C. (2006). *Animation de groupes : Une démarche réflexive d'analyse*. Montréal : Éditions Carte Blanche.
- Bourassa, M., Phillion, R. et Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits : une co-construction de groupe. *Revue éducation et francophonie*, 35(2), 78-116.
- Bresler, L. (2004). La construction d'un nouveau domaine d'expertise pour les enseignants : La transdisciplinarité. *Recherche et formation*, 47, 25-40.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, 139. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/139/vp139_40-42.pdf>
- Cartier, S.C., Boulanger, A. et Langlais, F. (2009). Apprendre en lisant : Développement professionnel des conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration (2006-2008). Rapport remis au sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie (SCGE).
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherche qualitative*, 3. Actes du colloque « Bilan et prospective de la recherche qualitative ».
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Galand, B., Philippot, P. et Frenay, M. (2006). Structure de buts, relation enseignants-élèves et adaption scolaire des élèves : Une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Legendre, R. (2008). Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire. Montréal : UQAM.
- Gauthier, B. (2006). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Montréal : PUQ.
- Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 47, 105-126.
- Hamel, J. (2005). Sociologie et interdisciplinarité : Un mariage de raison ? *A Contrario*, 1(3), 107-115.

- Hébert, M. (2007). Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 19-36. Document téléaccessible à l'adresse : <www.ustboniface.mb.ca/cusb/reefmm/Notrerevue/v2n1Hebert.pdf>.
- Hickling, A. (2000). Education and therapy needs of children with multiple disabilities. *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 7(8), 334-338.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. In S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 139-162). Paris: PUF.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Landry, R. (2002). L'unité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2). Québec : ACELF. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/02-landry.html>>
- Levin, B. (2001). *Reforming education : From origins to outcomes*. London : Routledge- Falmer Press.
- Lewis, B. et Maas, S. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-Model Qualitative Data Analysis Software, *Field Methods*, 19, 87-108.
- MacKay, W.A. (2006). *L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Halifax : AWM Legal Consulting Inc.
- Meirieu, P. (1995) *La Pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF éditeur.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale des services à la gestion.
- Naoum, T. (2007). La pratique en collaboration. *Journal Association FSI-USJ*, 10-13. Beyrouth : Hôtel Dieu de France Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.fsi.usj.edu.lb/anciens/journal2007/arti2.pdf>>
- Novoa, A. (2004). Les enseignants et le « nouvel » espace public de l'éducation. In M. Tardif et C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, (p. 225-242). Québec : PUL.
- Paavola, S., Lipponen, L. et Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557-576.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pelletier, M.-E., Tétreault, S. et Vincent, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16(1 et 2), 75-95.

- Portelance, L. et Durant, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), 77-99.
- Pratt, D. D. (2002), *Good Teaching: One Size Fits All? New Directions for Adult and Continuing Education*, 5–16.
- Presseau, A. et Martineau, S. (2002). Le développement de compétences chez des enseignants : évaluation de dispositifs de formation continue des maîtres pour favoriser le transfert des apprentissages d'élèves en difficulté. Actes du 4e colloque International Inter-IUFM, Bordeaux, France, avril 2002.
- Rousseau, N., Baby, A., Deslandes, R., Dumont, M. et Rhéaume, D. (2007). Étude multidimensionnelle de la transférabilité des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. UQTR.
- Rousseau, N. (2009). Des initiatives inspirantes de réinsertion en milieu communautaire. Identification et validation des contenus. Cahier D, 2e Rencontre nationale des organismes communautaires de lutte au décrochage - ROCQLD, Saint-Augustin-de-Desmaures. Document téléaccessible à l'adresse : <rocqld.org/public/files/2009/10/s_atelier_d.pdf>
- Santa, C.M. (2006). A vision for adolescent literacy: Our or theirs? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 466-476.
- Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action et le processus d'innovation : accompagnement des dynamiques d'ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires. In F. Cros (dir.) *L'agir innovatif: aux sources de la professionnalisation enseignante* (p. 63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. et Mukamurera, J. (dir.) (2001). Le renouvellement de la profession enseignante : tendances et défis des années 2000. *Éducation et francophonie*, 29(1). Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.acef.ca/revue/XXIX-1>>
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, défis et perspectives. *Revue Éducation et francophonie*, 30(2), Québec : ACELF. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/10-vienneau.html>>.