



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Accompagnement et développement professionnel

Volume 3, numéro 1

2016

SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE PRATIQUES PLUS INCLUSIVES : ILLUSTRATION D'UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT INSCRIT DANS UNE VISÉE PROFESSIONNALISANTE ET AUTONOMISANTE**

GENEVIEVE BERGERON, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA¹

LUC PRUDHOMME, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA

NADIA ROUSSEAU, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA

Résumé

Les dispositifs de formation et d'accompagnement principalement axés sur la transmission de connaissances présentent des limites importantes quant aux impacts qu'ils peuvent démontrer sur les pratiques des acteurs. Cet article illustre un dispositif de formation et d'accompagnement inscrit dans une visée professionnalisante et autonomisante. Il poursuit l'intention de positionner une équipe professionnelle aux commandes de leur propre projet et processus de développement professionnel, en fonction de leurs besoins et de leur contexte spécifique. D'abord, les postulats de base ainsi que chacune des caractéristiques du dispositif sont explicités. Ensuite, les apports et limites de cette approche singulière sont discutés en établissant des parallèles avec une partie des résultats de la recherche à l'origine de cette contribution. Notamment, sont mis en évidence l'appropriation graduelle de l'approche de formation par les participants, la croissance progressive de leur pouvoir d'agir, le processus de redéfinition de l'identité collective et les défis rencontrés par le chercheur-formateur.

Mots-clés : Dispositif de formation, accompagnement, inclusion scolaire, professionnalisation, développement professionnel, enseignement secondaire

¹ Adresse de contact : genevieve.bergeron@uqtr.ca

**Pour citer cet article :

Bergeron, G., Prudhomme, L. et Rousseau, N. (2016). Soutenir le développement de pratiques plus inclusives : illustration d'un dispositif d'accompagnement inscrit dans une visée professionnalisante et autonomisante. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 1-15.

1. LE DÉFI DE L'INCLUSION SCOLAIRE AU SECONDAIRE

Les classes régulières du secondaire constituent des lieux d'enseignement et d'apprentissage où se rencontre une diversité grandissante d'apprenants. Qu'ils vivent ou non des défis sur le plan de l'apprentissage ou des comportements, chacun d'eux devrait pouvoir bénéficier de chances égales d'accéder aux savoirs et de participer socialement aux activités de la classe et de l'école. En effet, la classe inclusive se caractérise par la possibilité qu'ont tous les élèves de s'engager dans les activités d'apprentissage, d'exploiter et de démontrer leur plein potentiel ainsi que de participer socialement dans la communauté d'apprentissage que représente la classe (Ainscow, 2005; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). Elle constitue un lieu où les différences de chacun sont reconnues, acceptées et valorisées. Sur le plan pédagogique et didactique, les enseignants qui cherchent à devenir plus inclusifs sont conscients du fait que les difficultés scolaires ne sont pas localisées chez l'élève et dépendent plutôt de l'interaction entre des facteurs individuels et environnementaux. Ainsi, ces derniers s'engagent dans un processus continu de régulations de leurs pratiques en fonction des obstacles à l'apprentissage qu'ils identifient au sein de l'environnement de la classe et des activités d'apprentissage (Ainscow, 2005).

L'inclusion scolaire constitue un défi important pour les enseignants du secondaire dont la préparation et la formation présentent des lacunes importantes dans la perspective plus large que la simple intégration physique d'élèves ayant des besoins particuliers (Moran, 2007; Rose et Garner, 2010). D'ailleurs, plusieurs d'entre eux doutent de leurs compétences à enseigner à ces élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont, et Frenette, 2012; Moran, 2007) et craignent que leur présence en classe n'affecte le climat de classe et la qualité de l'enseignement (Koutrouba et al., 2006; Val Reusen et al., 2001). De surcroît, bon nombre d'enseignants éprouvent des difficultés à adapter leur enseignement aux besoins et caractéristiques d'une diversité d'apprenants (Gaudreau et al., 2008; CSE, 2010).

Cette problématique soulève la nécessité de soutenir les enseignants du secondaire dans le développement de pratiques plus inclusives. L'un des défis importants consiste à développer des dispositifs de formation qui leur permettent de prendre en compte les multiples rapports aux savoirs en classe. C'est dans cette perspective que nous avons développé un dispositif de formation et d'accompagnement visant le développement de pratiques plus inclusives. L'objectif général de la recherche était d'étudier le processus de développement de pratiques professionnelles inclusives chez un groupe d'enseignants du secondaire réunis dans une démarche de recherche participative de recherche-action-formation. Nous voulions comprendre comment peuvent se développer de telles pratiques, et à l'instar de ces constats, dégager des repères d'accompagnement pour les chercheurs-formateurs. La section qui suit explicite le devis méthodologique original créé pour répondre aux questions de recherche.

2. LE DISPOSITIF DE FORMATION ET D'ACCOMPAGNEMENT

Dans la prochaine section, nous précisons d'abord les postulats de base qui ont influencé les choix de la chercheuse. Les principales caractéristiques du dispositif sont ensuite explicitées.

2.1 Les postulats de base

Le premier postulat stipule que le fait d'exposer les acteurs aux connaissances issues de la recherche et aux pratiques probantes n'a que peu d'impact sur les changements de pratiques. En effet, les modèles de formation ponctuelle de type transmissif ne seraient pas efficaces (Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Mintésinos-Gelet et Turcotte, 2012; Haberman, 2004). Ces modèles reposent sur une conception techniciste

ou applicationniste du rôle de l'enseignant qui applique les savoirs qui lui sont transmis (Hensler et Dezutter, 2008). Dans le champ spécifique de l'inclusion scolaire, les chercheurs insistent sur le fait que la formation continue ne peut se limiter à dire et à montrer quoi faire aux enseignants à partir des connaissances issues de la recherche (Deppeler, 2010 ; Garcia Cedillo et Fletcher, 2010).

Le deuxième postulat à la base de cet article est à l'effet que la construction des savoirs des acteurs est largement influencée par leur subjectivité ainsi que la culture des milieux (Laboskey, 2007). Un défi majeur de la formation continue réside dans le fait que le développement professionnel de l'enseignant l'implique comme personne dans toute sa rationalité et sa subjectivité (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Il est un professionnel puisant dans un répertoire de connaissances, d'expériences et de théories développées sur l'apprentissage et l'enseignement au fil des expériences (Bourassa, Serre et Ross, 2003). C'est à partir de ces logiques d'action et de pensées, par ailleurs influencées par ce qui est valorisé et reconnu comme efficace dans un milieu éducatif particulier, que les enseignants s'engagent dans les processus de changement : « les situations premières des différents acteurs dans leurs processus déterminent la façon dont sont reçus, pensés, et vécus les innovations/changements proposés » (Bélanger et al., 2012, p.65) . Tel que l'indique Savoie-Zajc (2010), l'accompagnement ne peut occulter la dimension individuelle et collective de l'apprentissage et doit parallèlement tenir compte des règles par lesquelles une pratique est légitimée, notamment au sein des communautés de pairs. C'est d'ailleurs pourquoi les formations continues de type transmissives seraient peu efficaces pour soutenir l'appropriation de nouvelles pratiques (Deppeler, 2010). En dépit du fait que les connaissances issues de la recherche et pratiques probantes demeurent essentielles, leurs modes d'appropriation s'inscrivent de plus en plus dans une perspective professionnalisante (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998).

2.2 Les caractéristiques du dispositif de formation et d'accompagnement

Les postulats explicités ci-haut ont influencé l'échafaudage du dispositif de formation et d'accompagnement qui présente cinq caractéristiques principales : 1) une visée professionnalisante et autonomisante ; 2) une stratégie énovative au cœur de la posture d'accompagnement ; 3) une coconstruction soutenue par l'interaction, la réflexion et l'action ; 4) une logique générale inductive et 5) un processus analytique et décisionnel éclairé par la recherche

2.2.1. Une visée professionnalisante et autonomisante

On reconnaît généralement le caractère complexe et multidimensionnel du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999). En tant que réalité contemporaine, l'hétérogénéité croissante des publics scolaires contribue à faire de l'enseignement une fonction hautement professionnelle. De fait, soutenir l'apprentissage de tous en classe ordinaire appelle le recours à un ensemble de savoirs et la mobilisation de nombreuses compétences. Les enseignants en exercice doivent continuellement s'adapter aux caractéristiques et besoins des élèves ainsi qu'aux situations inédites auxquelles ils font face. Ces aspects ne sont pas étrangers au concept de professionnalisation qui se veut une réponse à la complexification de l'enseignement (CSE, 2014). Il renvoie à l'engagement des acteurs dans des démarches de résolution de problèmes complexes et singuliers et conjugué à une forte capacité à réfléchir dans et sur l'action (Perrenoud, 2008). La professionnalisation appelle à la mobilisation de ressources et savoirs faisant de l'enseignant un spécialiste de l'apprentissage et de l'enseignement (MEQ, 2001). Comme le précise Wittorski (2008), la formation est professionnalisante lorsqu'elle participe à la construction identitaire du professionnel (l'individu) en même temps que de la profession (le groupe social).

Conçu dans une visée professionnalisante et autonomisante, le dispositif de formation poursuit l'intention de permettre à cette équipe professionnelle de développer sa propre capacité à inclure en fonction des particularités de son organisation. La chercheuse-formatrice facilite la définition et la construction de leur propre projet inclusif ainsi que l'amélioration progressive de leur pouvoir d'agir face aux défis rencontrés. S'éloignant d'une logique d'application de stratégies prêtes à l'emploi, les acteurs identifient la problématique spécifique vécue, déterminent leurs besoins et des cibles d'action et s'engagent dans un processus réflexif et analytique accompagné qui consiste notamment à : 1) analyser les caractéristiques et besoins des élèves et analyser les situations éducatives rencontrées ; 2) analyser les forces et limites des pratiques existantes ; 3) mobiliser les connaissances et ressources nécessaires ; 4) planifier et mettre à l'essai des pratiques et 5) analyser les impacts des mises à l'essai sur leurs élèves. À cet effet, nous rejoignons la vision de Beauvais qui définit l'accompagnement comme « une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts » (2004, p.101). Il s'agit d'aider l'autre à réfléchir à son expérience et sa pratique de manière à accroître son pouvoir d'agir (Paul, 2009).

2.2.2. Posture d'accompagnement : stratégie d'énovation

Ce dispositif de formation et d'accompagnement ne repose donc pas sur l'application d'un programme dont les objectifs, les activités et les contenus sont imposés aux acteurs. Adoptant ce que Gélinas (2004) décrit comme une stratégie énovative, l'ensemble des acteurs impliqués sont perçus comme les porteurs des intentions de changements et les conditions sont mises en place pour qu'ils deviennent les concepteurs du changement. La chercheuse-formatrice tente de créer une dynamique d'accompagnement qui s'inscrit à l'opposé d'une perspective de transmission, vision dans laquelle l'acteur reçoit passivement les directives quant à ce qu'il devrait faire.

L'accompagnement est centré sur le processus d'apprentissage et de formation qui se déploie et non sur l'atteinte de résultats. La chercheuse-formatrice écoute, questionne, met en doute et aide les acteurs à rendre explicite les enjeux ainsi que les logiques d'action et de pensée qui guident l'action professionnelle et qui sont interrogés par le projet de changement. Il s'agit de chercher à comprendre ce qui se joue au sein du groupe et pour les acteurs, ce qui les préoccupe ainsi que d'effectuer des médiations entre les intentions de changement, les actions envisageables et l'évolution individuelle et collective. Dans une telle posture, la compétence du chercheur-formateur à faire émerger du sens et à faciliter le processus de coconstruction de savoirs joue un rôle important. Il ne se présente pas comme un expert, mais bien comme un agent de changement qui détient une expertise (Gélinas, 2004).

2.2.3. Une coconstruction soutenue par l'interaction, la réflexion et l'action

Basée sur les écrits scientifiques pertinents dans le champ de la formation continue et de l'inclusion scolaire, la recension des écrits a notamment permis de mettre en évidence trois éléments qui semblent faire consensus quant à leur potentiel pour favoriser un processus d'ajustement pratiques. Il s'agit de l'interaction, la réflexion professionnelle critique ainsi que l'action.

Le rôle potentiel de l'interaction et de la coopération sur l'apprentissage est bien connu. Inscrits dans une perspective qui reconnaît l'aspect social de l'apprentissage, le dialogue entre pairs et l'intersubjectivité encouragent un dépassement des points de vue personnel (Barth, 2004). En regard de l'inclusion scolaire, différents écrits mettent en évidence l'importance d'instaurer des environnements coopératifs qui stimulent les enseignants à relever des défis (Rouse et Florian, 1996) et qui favorisent l'émergence de nouveaux savoirs et de pratiques plus inclusives (Deppeler, 2010 ; Rousseau et Point, 2015). Ce projet se caractérise donc par sa

dimension interactive et coopérative où tous les protagonistes construisent ensemble de nouvelles façons de faire et de penser.

En ce qui concerne la réflexion, son apport sur la construction de savoirs et la transformation des pratiques a fait l'objet de plusieurs écrits (Perrenoud, 2008; Saussez et Ewen, 2006; Schön, 1994). Dans une optique de développement professionnel, la réflexion se conçoit comme une démarche de la pensée, centrée sur l'analyse d'une situation éducative problématique qui touche la mission de l'enseignant en tant que professionnel actuel ou en devenir (Hensler et Desjardins, 2006). Par réflexion professionnelle critique, nous entendons qu'elle doit permettre aux acteurs de prendre conscience et de remettre en question les représentations et principes qui guident leurs actions (Argyris, 2003; Laboskey, 2007; Whitehead, 1993). Tel que l'illustre Perrenoud, « la manière d'agir et d'être au monde d'une personne ne peut changer sans transformations sous-jacentes de ses attitudes, représentations, savoirs, compétences ou schèmes de pensée et d'action. » (2008, p. 116). Les échanges entre les participants, les cadres conceptuels ou théoriques présentés, certaines activités de formation ou encore les techniques d'impact utilisées favorisent les déséquilibres et confrontations intra et inter individuels nécessaires pour amener les acteurs à sortir de leur répertoire habituel de pensées et d'actions. La chercheuse-formatrice s'efforce de jouer le rôle d'«avocat du diable» afin de questionner ce qui est « pris pour acquis » et de rendre visibles les dynamiques invisibles. Sur ce plan Savoie-Zajc (2010) indique d'ailleurs que :

Le processus d'ajustement de pratiques suppose aussi que les participants deviennent conscients des zones à améliorer au niveau de leur pratique, qu'ils soient capables de réflexivité et soucieux de garder des traces de leur démarche d'observation – action – réflexion - expérimentation, cycle typique de la recherche-action.

De son côté, la valeur de l'expérience comme moyen d'apprentissage et d'adaptation est reconnue depuis longtemps (Dewey, 1972; Kolb, 1984). Essentiellement, l'apprentissage expérientiel consiste en la transformation d'une expérience vécue en savoir personnel. Par la réflexion, l'enseignant donne un sens à ce qu'il a vécu et construit des connaissances utiles à sa pratique (Saussez et Ewen, 2006). C'est dans cette perspective que le dispositif s'appuie sur les cycles de planification, d'action et de réflexion sur et pour l'action. Entre chacune des rencontres, les enseignants et l'orthopédagogue mettent à l'essai certaines pratiques en fonction des besoins et situations-problèmes qu'ils ont identifiés.

2.2.4 Une logique générale inductive

Ce dispositif de formation et d'accompagnement s'articule par l'entremise d'une recherche-action-formation dont une partie de la spécificité s'associe à la complémentarité des démarches de recherche, d'action et de formation. Dans la perspective de permettre aux acteurs devenir concepteurs du changement, le dispositif de formation se déploie en suivant une logique générale inductive, c'est-à-dire que le projet prend forme en fonction de ce qui se vit dans l'action et l'interaction à chacune des rencontres. En effet, aucun plan précis n'est déterminé à l'avance, si ce n'est que la problématique générale qui réunit cette équipe professionnelle.

Au départ du projet, les acteurs sont invités à définir la problématique spécifique en établissant un portrait de la diversité rencontrée dans leurs classes. Soutenus par la chercheuse-formatrice, ils précisent les défis et les problèmes spécifiques vécus dans la pratique professionnelle. C'est par ailleurs sur cette base que les acteurs choisissent leurs cibles d'action. La co-problématisation et la re-problématisation s'effectuent de manière

continue au cours du processus. De l'approche inductive résulte donc une ouverture à remettre en question les éléments de problématique et à en découvrir de nouveau.

Le caractère inductif du dispositif se traduit également par le fait que les moyens mis à l'essai par les acteurs ne sont pas imposés par la chercheuse-formatrice ; ils émergent en grande partie des besoins du terrain et sont issus du travail de coconstruction. Lors des rencontres, ces mises à l'essai font alors l'objet d'un travail rigoureux d'évaluation et de coanalyse mobilisant tous les participants dans la coconstruction de savoirs entourant le développement de pratiques inclusives au secondaire. Engagés dans un processus de formalisation et d'objectivation de la pratique, ils décrivent leurs actions et les significations qu'ils y accordent. Ce travail influence les enseignants qui planifient de nouvelles actions à entreprendre. Il ne s'agit donc pas d'appliquer et de valider des solutions prêtes à l'emploi. Chaque rencontre de RAF est intrinsèquement liée à la précédente et influencée par ce qui y a été vécu dans l'expérience et au sein des interactions. Qui plus est, les objectifs et le contenu des rencontres sont déterminés en fonction des besoins et des préoccupations manifestés par les participants au cours de la démarche.

Ainsi, la formation offerte prend forme en fonction des besoins ou interrogations manifestés par les participants afin de soutenir l'action professionnelle. Elle peut correspondre à l'intégration de certaines connaissances issues de la recherche à partir de différents supports (articles, courts exposés, interventions verbales, etc.) ou encore à des activités de formation planifiées. Voyons plus précisément la place accordée à ces éléments.

2.2.5 Un processus analytique et décisionnel éclairé par la recherche

Les connaissances issues de la recherche sont intégrées au projet en fonction des besoins en situation. D'une part, ces connaissances peuvent servir à stimuler la réflexion professionnelle critique sur l'action mise en œuvre de manière à enrichir l'analyse des pratiques inclusives mises à l'essai. D'autre part, elles permettent de soutenir la réflexion professionnelle critique pour l'action, c'est-à-dire de stimuler la planification des prochaines mises à l'essai et des façons de le faire. En ce sens nous avons cherché à inscrire le dispositif dans une logique de prise de décision éclairée par la recherche. L'analyse des situations éducatives complexes, des caractéristiques et besoins des élèves et l'identification des intentions est stimulée par la mobilisation de connaissances issues de la recherche qui offrent différentes options pédagogiques et didactiques dont la pertinence doit continuellement être interrogée en fonction de l'analyse effectuée et des résultats produits subséquentement. En effet, même si une pratique est jugée probante par la recherche, elle ne sera réellement efficace que si elle est adaptée au sujet et au contexte et que si elle est adéquatement mise en œuvre (Bourke et Loveridge, 2013 ; CSE, 2014). Le choix en regard d'une pratique ne devrait pas s'effectuer uniquement au nom du fait que la science en a démontré l'efficacité.

Des activités de formation ont été réclamées par les membres de l'équipe professionnelle afin de soutenir le développement de pratiques inclusives. Par exemple, ils ont demandé à en apprendre davantage sur les façons d'intervenir en cas de rejet répété d'un élève lors d'activités différenciées coopératives. Qui plus est, lors de la réalisation d'activités de formation, différentes questions sont posées aux participants afin que les connaissances soient examinées à la lumière de leurs croyances et des pratiques existantes : comment percevez-vous ces connaissances et stratégies ? En quoi sont-elles différentes ou similaires de vos pratiques actuelles ? Comment et sous quelles conditions pourriez-vous les intégrer à vos pratiques ?

3. UNE MÉTHODOLOGIE PARTICIPATIVE DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION

Les recherches participatives sont perçues comme des voies prometteuses en formation continue (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Elles permettent d'établir un rapport plus étroit entre la recherche et la pratique ainsi que d'étudier des phénomènes de l'intérieur (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007). Comprendre comment se développent des pratiques inclusives ne pouvait se faire sans créer une dynamique collaborative avec un groupe de praticiens dans un projet de changement. Parmi les différentes méthodologies de recherche participative, le choix spécifique d'une recherche-action-formation (RAF) s'explique en grande partie par la nécessité de créer des régulations entre l'action et la formation pour soutenir les changements que réclame l'inclusion scolaire. Moldoveanu, Dubé et Dufour (2015) ont réalisé une importante recherche visant notamment à identifier les dispositifs et moyens efficaces de soutien et d'accompagnement du personnel enseignant, en vue d'une intégration réussie des élèves à risque en classe ordinaire. Ceux-ci concluent que la recherche-action-formation fait parti des dispositifs les plus efficaces de par le fait qu'elle mobilise la dimension collective du développement professionnel.

L'échafaudage du devis méthodologique et du dispositif de formation et d'accompagnement a été soutenu par la réalisation d'un cadre conceptuel. Il repose notamment sur une importante revue de littérature portant sur les caractéristiques des dispositifs de formation continue reconnues pour leur potentiel à soutenir l'appropriation de nouvelles pratiques. Une équipe-cycle du secondaire oeuvrant auprès des mêmes élèves pendant les deux années du premier cycle du secondaire (looping) prend part à cette recherche. Cinq enseignants, un directeur adjoint ainsi qu'un orthopédagogue de la même école secondaire se sont engagés pendant plus d'un an et demi dans des cycles d'expérimentation, d'analyse et de réflexion critique entourant la pratique professionnelle inclusive. Le nombre moyen d'années d'expérience des participants se situe à 12. Ils travaillent auprès de trois groupes-classes (85 élèves au total) inscrits dans un programme bonifié de quatre périodes d'activités physiques et de plein air par cycle de neuf jours. Deux principales méthodes de collecte sont exploitées, soit l'entretien individuel en amont et en aval de la démarche ainsi que les rencontres collectives de RAF. Entre novembre 2010 et février 2012, huit rencontres de RAF (cinq demi-journées et trois journées complètes) ont été réalisées et enregistrées aux fins d'analyse. L'analyse des données est ancrée dans un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011). Plus spécifiquement, une analyse par théorisation s'appuyant sur les principes de la *grounded theory* (Corbin et Strauss, 2008) est exploitée. Celle-ci se caractérise principalement par son caractère inductif ; elle s'est donc construite à partir des données du terrain et non à partir de cadres théoriques.

Plusieurs stratégies ont été mobilisées afin d'assurer la crédibilité, la fiabilité et la transférabilité des résultats. Notamment, l'interprétation préliminaire des données recueillies est fréquemment soumise aux participants et réajustée. Une stratégie de triangulation est également exploitée par le recours aux diverses méthodes de collecte de données explicitées précédemment. Différents points de vue sur l'objet sont ainsi mis en relief. De plus, les logiques sous-jacentes aux interprétations de la chercheuse sont soumises à d'autres chercheurs contribuant ainsi au processus de validation et à l'enrichissement de la théorisation en construction. La crédibilité du processus de recherche par théorisation repose en grande partie sur la comparaison constante des données entre elles.

4. POTENTIEL ET LIMITES

Les résultats de recherche découlant de l'analyse du processus collectif et de l'opérationnalisation du dispositif de formation et d'accompagnement permettent de discuter du potentiel et des limites de cette approche ayant l'ambition de s'inscrire dans une perspective professionnalisante.

4.1 De l'insatisfaction à l'appréciation des participants

Il est intéressant de constater qu'au départ du projet, certains participants se sentent insatisfaits des modalités de fonctionnement bien que ces dernières aient été expliquées et acceptées par l'ensemble de l'équipe lors de la première rencontre. Plus spécifiquement, des enseignants expriment l'attente qu'on leur communique quoi faire :

[...] On dirait que je suis encore en attente [...] on en a fait des choses, mais on dirait qu'on s'attendait [. . .] je pensais arriver puis qu'on me donnerait un petit guide ... un petit guide des choses à essayer. Telle problématique, va essayer ça. [RAF5, 162]

La première phase du projet (première année) est en effet caractérisée par un engagement plus faible des participants qui expriment une difficulté à « sortir du cadre » [RAF4, 205] habituel, c'est-à-dire à entrevoir d'autres possibilités pour l'action. Ils indiquent manquer de temps pour analyser les besoins et planifier des mises à l'essai. Situé dans ce contexte, le besoin d'appliquer plutôt que d'analyser, de réfléchir et d'expérimenter paraît compréhensible. Il semble donc se vivre une tension entre l'approche participative privilégiée dans le projet et une approche plus applicationniste. La chercheuse-formatrice doit rappeler les limites d'une telle approche, sensibiliser les participants au caractère progressif du changement et valoriser les petites réussites.

Cette attente de recevoir « un guide pour l'inclusion » disparaît lors de la deuxième phase du projet qui est caractérisée par un engagement et un intérêt plus élevé. Ce point tournant dans le projet s'associe principalement au fait que les participants constatent des retombées concrètes positives de leurs mises à l'essai sur l'engagement, l'intérêt et les comportements de leurs élèves. Ces retombées positives contribuent ainsi à valider l'efficacité, la pertinence et la faisabilité des alternatives imaginées en plus de renforcer et de valoriser les réussites et efforts des participants :

Parce que je voyais qu'il y avait beaucoup de résultats positifs. Au niveau de la gestion, au niveau des élèves, de la motivation, au niveau des travaux que je remettais, que tout le monde me remettait. Donc les retombées étaient beaucoup, beaucoup plus positives. Donc ça me motivait à en essayer d'autres ou en trouver d'autres. [T2-P4, 887]

D'autres travaux sur le changement abondent en ce sens et mettent en évidence que les enseignants ont besoin de preuves confirmant qu'ils sont sur la bonne voie et que leur engagement produit les résultats souhaités (Leclerc et Moreau, 2011).

De surcroît, les participants manifestent une nouvelle opinion concernant la pertinence d'un « guide pour l'inclusion » lors des dernières étapes de la recherche. Interrogés sur ce plan, ils sont désormais d'avis qu'un guide est impossible à créer dans un contexte où l'enseignant et les besoins des élèves sont différents. Lors des entrevues en aval de la recherche, les participants identifient la dimension participative du projet comme un levier important dans le processus de changement. Ils relatent leur appréciation du fait qu'aucun modèle

de pensée ou d'action n'a été imposé. Par exemple, ce participant rapporte le fait que le groupe a construit son propre modèle de pratiques inclusives :

Tu nous as laissés aller. Et de faire un peu notre propre définition de l'inclusion et de partir avec ça. [T2-P5, 1649] C'est de la façon que c'était apporté, moi, je trouve que ça a été bien fait. [..] Ça n'a pas été imposé. Puis quand ... quand je parle d'imposition, c'est « Tiens. Rentre ça dans ta tête. C'est de même, maintenant, que tu fonctionnes. [T2-P5, 1873]

L'appréciation des participants en regard du caractère autonomisant du projet ainsi de la possibilité de développer des stratégies et des moyens adaptés au contexte est présente dans plusieurs témoignages :

Ça personnalise beaucoup plus la formation [...] C'est à partir de nous, ce qu'on est. Et avec qui on travaille. Puis en plus, ça nous rend autonomes dans le transfert. [...] .À partir de ça, on sait comment faire maintenant. On n'attend pas juste de recevoir pour faire quelque chose. On va faire tout, maintenant, à partir de comment on l'a fait, nous-mêmes à partir de nous. Tu sais, quand ça vient de nous autres ... Après, c'est intégré. [T2-P6, 1250]

Tu sais, c'est pas du tout cru dans la bouche. Puis regarde, c'est réglé. Non, mais dans le fond, c'est de trouver la solution par toi-même. Mais avec ta réalité. C'est ça. Ah! C'était bien! [T2-P5, 1280]

Il faut convenir qu'une telle approche de formation et d'accompagnement nécessite la mobilisation de temps et d'énergie de la part des acteurs. L'un des constats importants de la recherche est qu'un projet de changement doit être situé en relation avec un enjeu important pour l'enseignant: celui de préserver sa santé psychosociale. Dans un contexte où il se sent surchargé et épuisé, on peut comprendre qu'il soit difficile de s'engager dans une démarche de développement professionnel. Les enseignants du Québec seraient nombreux à vivre des symptômes d'épuisement (Houlfort et Sauvé, 2010) ce qui laisse penser que le contexte scolaire québécois actuel peut nuire à l'engagement des enseignants dans de tels projets. Notons également que les participants ne semblent pas familiers avec les approches de formation et d'accompagnement dans lesquelles ils sont responsables de créer et d'identifier leurs propres solutions aux problèmes qu'ils rencontrent. Nous faisons l'hypothèse que cela peut générer de l'incertitude pour certains d'entre eux. Or, en progressant dans cette voie, ils en constatent les bénéfices tels qu'en témoignent les extraits précédents.

4.2 La croissance progressive du pouvoir d'agir reposant sur les pratiques existantes

De manière unanime, les participants à la recherche décrivent leur processus en termes de progression. Utilisant les vocables évolution ou cheminement, cette progression personnelle et collective est dépeinte comme un phénomène s'effectuant petit à petit. Plusieurs témoignages illustrent cet aspect, dont ceux du directeur adjoint et de l'orthopédagogue :

Je pense qu'ils ont un cheminement personnel et d'équipe. Ça a pris un bout de temps, parce que le changement, ça dérange. [T2-P6, 214]

À travers les cycles de réflexion et d'action, les participants établissent certains constats entourant les façons de développer des pratiques professionnelles inclusives. Selon Wittorski (2007), la professionnalisation

implique le développement de « process action », c'est-à-dire de façons d'agir perçues efficaces par l'environnement. En cohérence avec cette perspective, les propos des participants relatent la coconstruction et la consolidation graduelles de deux savoirs d'action, lesquels renvoient à des séquences d'action que l'équipe professionnelle énonce comme étant efficaces dans la visée spécifique de développer des pratiques plus inclusives. Les participants considèrent qu'ils doivent s'appuyer sur les pratiques existantes et ajuster graduellement ces dernières en accomplissant de petits gestes :

Moi, ce que je retiens d'aujourd'hui, c'est que justement, comme on disait à la fin, je me rends compte qu'il y a plein de petites choses que je fais déjà, mais c'est de trouver LA façon de monter les étapes. Là, ok, là, j'ai déjà ma base. Puis c'est quoi [. . .] la façon pour que je sois capable de monter mon enseignement d'un niveau? [RAF6, 7743]

Les résultats montrent que la consolidation de ses savoirs d'action favorise un enrichissement et un élargissement graduels de leur répertoire de pratiques :

Je pense qu'au fur et à mesure, j'ai comme réalisé que nécessairement, si on fait de la différenciation, ce n'est pas obligé d'être si énorme. Ça peut être toutes des petites choses. Ça peut être des choses qu'on apprend tranquillement pas vite. C'est pas TOUT refaire ta planification de l'année, là. [. . .] On essaie des petites choses tranquillement. Puis elles grossissent. Puis là, tu vas pouvoir le prendre puis ajouter d'autre chose à ça. [T2-P4, 1225]

La vision de certains auteurs vis-à-vis des processus de changement de pratiques s'accorde avec ce constat. Par exemple, Masciotra et Medzo (2009) soutiennent qu'il est illusoire de chercher à remplacer des pratiques pédagogiques par de nouvelles pratiques, un peu comme s'il s'agissait d'une transplantation d'organes. Les processus de changement de pratiques prendraient davantage la forme d'ajustement de pratiques (Savoie-Zajc, 2005) et non de transformation radicale. Le fait de placer les pratiques professionnelles existantes comme point de départ de la démarche et au centre de celle-ci semble soutenir l'appropriation de nouvelles pratiques. D'autres chercheurs situent aussi leurs travaux de formation et d'accompagnement dans cette optique (L'Hostie, Gauthier, Allaire, Cividini et Cody, 2011).

Sur le plan individuel, les participants décrivent plusieurs impacts positifs découlant de leur participation au projet. Les données mettent en évidence des retombées sur les plans conatifs, cognitifs, opératoires, identitaires, métacognitifs et réflexifs (Bergeron, 2014). Les résultats suggèrent donc un processus d'évolution des façons de faire et de penser en regard de la gestion de la diversité traduisant ainsi une professionnalisation de l'activité au sens de Wittorski (2007).

4.3 Une redéfinition de l'identité collective

Dans le cadre de cette recherche, nous avons analysé le processus vécu par une équipe professionnelle engagée dans la coconstruction de leur propre projet inclusif. Ayant étudié pendant plusieurs années les processus collectifs de développement de compétences dans certains groupes de travailleurs, Wittorski (2008) conclut que ces modalités de formation professionnalisante produisent à la fois des identités spécifiques de groupe et la construction de nouvelles règles de relations entre les acteurs. En concordance avec ces résultats, les données issues de cette recherche mettent en lumière un processus de redéfinition de l'identité collective de cette équipe professionnelle.

En effet, cherchant à satisfaire les besoins de tous en classe ordinaire les participants clarifient, les uns par rapport aux autres, leurs besoins ainsi que leurs rôles respectifs en regard de la mise en œuvre de pratiques

inclusives. À titre d'exemple, les enseignants manifestent le besoin de recevoir rapidement l'information sur les besoins particuliers de leurs élèves en début d'année ainsi que sur les mesures adaptées auxquelles ils ont droit. Ils communiquent aussi le besoin d'obtenir du soutien orthopédagogique en classe et leur appréciation face à ce service précis. L'orthopédagogue explique et clarifie son rôle auprès des enseignants, à la fois celui qu'il peut jouer auprès d'eux, mais également auprès des élèves. Il exprime ouvertement les défis qu'il vit à travers la relation de collaboration, notamment le contexte de surcharge qui parfois, empiète sur son intention de les informer et de les soutenir adéquatement. En somme, les participants redéfinissent et clarifient leurs rôles les uns par rapport aux autres, construisant ainsi de nouvelles règles de relations et de collaboration.

Un autre élément illustrant le processus de redéfinition de l'identité collective concerne l'émergence d'un nouveau rôle joué par l'équipe-professionnelle auprès des autres acteurs de l'école qui leur attribuent désormais une compétence particulière en ce qui a trait à l'adaptation de l'enseignement. Ces derniers deviennent donc un groupe de référence. En outre, certains sentiments identitaires (Wittorski, 2008) apparaissent dans les données, soit un sentiment de valorisation de l'intragroupe et un sentiment d'être différent par rapport aux autres équipes. Au terme du projet, ils s'attribuent des compétences spécifiques par rapport aux autres collègues de l'école et se voient reconnus pour ces compétences. Le dispositif peut ainsi être qualifié de professionnalisant puisqu'il amène à la reconnaissance d'une compétence et qu'il participe à la construction identitaire du groupe en même temps que de la profession (Wittorski, 2007).

4.4 Un défi pour l'accompagnateur : l'art de suivre le mouvement et de vivre l'instabilité.

L'articulation de ce dispositif de formation et d'accompagnement singulier constitue une illustration des choix que peuvent faire les chercheurs-formateurs et les accompagnateurs dans la perspective de proposer une formation continue qui prend racine au sein d'une organisation. L'importance de proposer des dispositifs de développement professionnel adaptés aux besoins et aux réalités des praticiens est bien connue (Rouse et Florian, 1996). Cela représente en soi un défi pour les formateurs auquel s'ajoute celui de favoriser une participation authentique des acteurs en leur offrant les moyens et conditions pour qu'ils soient les maîtres d'œuvre de leur développement professionnel.

Pour relever ce défi, nous avons opté pour une stratégie énovative qui oriente le travail d'accompagnement autour du processus qui se vit par les protagonistes. Un tel accompagnement suppose un certain lâcher-prise vis-à-vis de ses propres savoirs et valeurs au profit d'une centration sur ce qui fait sens pour l'autre, sur ce qui le préoccupe et sur les défis qu'il rencontre (Beauvais, 2006). Tel que l'indique Beauvais (2006, p.4) :

L'accompagnant n'est pas tant celui qui sait ce que l'on doit savoir et comment le savoir, que celui qui sait « se retenir », « s'abstenir », pour que l'autre puisse se prendre en projet, se décider et advenir.

Bien qu'un certains nombres de points de repère existent pour le formateur et qu'il ne s'agit en rien de laisser l'autre à lui-même, cette posture d'accompagnement exige une grande flexibilité afin de laisser place à ce qui émerge et ainsi permettre à chacun d'être partie prenante du projet de changement en construction et de produire de nouvelles options pour agir face à la complexité. L'accompagnement ne pourrait prétendre à la professionnalisation ainsi qu'à favoriser l'autonomie et la responsabilisation si le projet et les chemins à emprunter étaient entièrement déterminés.

De telles modalités d'accompagnement ne sont pas sans occasionner des inconforts pour le chercheur-formateur qui doit apprendre à composer avec une part d'inconnu, avec une instabilité certaine et des remises en question continues. De plus, il n'est pas aisé de transiger avec les moments critiques et les tensions vécues dans le processus. Le chercheur-formateur fait face au défi de demeurer dans une posture compréhensive et de percevoir ces moments de tensions comme des opportunités d'aller plus en profondeur dans la compréhension du phénomène qui préoccupe le groupe ainsi que de faire émerger du nouveau. Il importe alors d'être en mesure de gérer ces inconforts et d'accepter d'être soi-même en déséquilibre (Beauvais, 2007; Lafortune et Martin, 2004).

Des tensions importantes se présentent à la chercheuse tout au long du processus, par exemple lorsque les participants prennent des directions qui s'éloignent de l'objet principal ou qui sont discutables sur le plan de l'efficacité. Considérant ce qui précède, nous suggérons que de tels processus d'accompagnement s'effectuent en équipe. Le soutien des pairs chercheurs-formateurs peut favoriser une meilleure gestion des situations stressantes ainsi que la mise en commun de compétences variées. Lafortune et Martin (2004) proposent d'ailleurs un modèle d'accompagnement basé sur l'interaction entre des personnes accompagnatrices de différents niveaux.

Une telle perspective d'accompagnement suppose de s'ajuster au processus de transformation qui se déroule; en ce sens nous faisons l'hypothèse que cela peut prendre plus de temps qu'un projet de changement planifié où les objectifs et pratiques à mettre en œuvre sont prescrits. Or, force est de reconnaître que le temps est une ressource rare dans le milieu scolaire. Qui plus est, des conditions favorables semblent nécessaires à l'opérationnalisation d'un tel dispositif. Il importe donc de rappeler certaines conditions particulières qui caractérisent ce projet : le nombre considérable d'années d'expérience de l'équipe, une culture de collaboration déjà présente, des libérations en temps pour les rencontres, la participation et l'apport positif notable du directeur adjoint ainsi que le fonctionnement en équipe-cycle pour les deux années du premier cycle du secondaire (le looping).

5. CONCLUSION

S'articulant à travers un devis de recherche-action-formation, ce dispositif de formation et d'accompagnement visait à soutenir une équipe professionnelle du secondaire dans le développement de pratiques plus inclusives. Les choix effectués quant aux modalités de formation et d'accompagnement s'appuient sur deux postulats. Le premier est à l'effet que les dispositifs de formation axée principalement sur la transmission de connaissances et de pratiques jugées probantes n'ont que peu d'impacts sur les pratiques des acteurs à qui elles s'adressent. Le second renvoie à l'importance de la prise en compte du savoir de l'enseignant, c'est-à-dire des logiques d'action et de pensée qui influent sur la construction du savoir. C'est sur cette base que cinq caractéristiques ont été explicitées : 1) une visée professionnalisante et autonomisante ; 2) une stratégie énovative au cœur de la posture d'accompagnement ; 3) le développement professionnel soutenu par l'interaction, la réflexion et l'action ; 4) une logique inductive et 5) un processus analytique et décisionnel éclairé par la recherche.

Cette contribution illustre un dispositif de formation et d'accompagnement visant à soutenir le développement professionnel des acteurs dans une perspective professionnalisante. Il paraît pertinent de mener d'autres recherches afin de comprendre les rôles, fonctions, postures et conditions d'un accompagnement axé sur le processus d'apprentissage de manière à ce que les acteurs soient maîtres d'œuvre de leur développement professionnel et à réduire l'écart tant critiqué entre théorie et pratique.

6. RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Argyris, C. (2003). *Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: Dunod.
- Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Beauvais, M. (2007). Chercheur-Accompagnateur: une posture plurielle et singulière. Dans C. Royer (Dir.), Actes du colloque international francophone sur les méthodes qualitatives sous le thème Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales. *Recherches qualitatives*, 3, 44-58.
- Beauvais, M. (2006). Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité. 7^e Colloque Européen sur l'autoformation. *Faciliter les apprentissages autonomes*. Toulouse 18 au 20 mai 2006.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie. Savoirs, revues internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 6(3), 99-113.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et Francophonie*, 40(1), 56-75.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourke, R. et Loveridge, J. (2013). A Scientist-practitioner Model for Inclusive Education: Supporting Graduate Students to Conduct Systematic Reviews for Evidence-based Practice. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10(1), 4-24.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Corbin, J. et Strauss, A (2008). *Basics of qualitative research (3e édition)*. Thousand Oaks, CA : Sage publication.
- Deppeler, J. (2010). Professional learning as collaborative inquiry : working together for impact. Dans C. Forlin (Dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 180-197). Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.
- Dewey, J. (1972). *Experience and education*. New York, NY: Collier Books (Ouvrage original publié en 1938).
- García Cedillo, I. et Fletcher, T. (2010). Attending to diversity : a professional learning program in Mexico. Dans C. Forlin (Dir.), *Teacher Education for Inclusion* (pp. 162-171). Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 31-45). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- Hensler, H. et Desjardins, J. (2006). Pourquoi l'approche par compétence oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants? Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A.

- Beauchesne (Dir.), Actes de colloque sous le thème Quelle réflexion professionnelle dans une perspective de développement des compétences en formation à l'enseignement, dans le cadre du 71e Congrès de l'ACFAS (p. 5-24). Montréal: Association francophone pour le savoir (ACFAS).
- Hensler, H. et Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples: à quelles conditions? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (Dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 107-124). Bruxelles: De Boeck.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal: École nationale d'administration publique. Récupéré de <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2010/03/30129826.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Koutrouba, K., Varnvakari, M. et Steliou, M. (2006). Factors correlated to teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 21*(4), 381-394.
- LaBoskey, V. K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Dans J. Loughran, M. Hamilton, V. Laboskey et T. Russell (Dir.), *International Handbook of Self Study of Teaching and Teacher Education Practice: Tome 2* (p. 817-869). Dordrecht, Netherlands : Springer.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 47-62). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie, 39*(2), 189-202.
- L'Hostie, M., Gauthier, R., Allaire, S., Cividini, M. et Cody, N. (2011). Pour un renouvellement de la formation continue des enseignants au Québec: Le cas d'une recherche-action-formation. *Actes du Colloque Question de pédagogie dans l'enseignement supérieur, les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements*, 7-10 juin. Angers: France. Document est téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.colloque-pedagogie.org/workspaces/colloque_2011/pub_data/78.pdf?downloadFile/file/78.pdf?nocache=1>
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.
- Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard et J. P. Béchard (Dir.), *Innové dans l'enseignement supérieur* (p. 125-138). Paris: Presses universitaires de France
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- Moldoveanu, Dubé et Dufour (2015) *Modalités innovantes d'accompagnement des enseignants en début de carrière : expériences internationales*. Communication présentée 3^e colloque international en éducation : Enjeux actuels et futurs de la formation et profession enseignante, Montréal, Québec, Canada.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education, 30*(2), 119-134.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Rose, R. et Garner, P. (2010). The professional learning of teachers through experience in an international and intercultural context. Dans C. Forlin (Dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 23-33). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Rouse, M. et Florian, L. (1996). Effective inclusive schools : a study in two countries. *Cambridge Journal of Education, 26*, 71-85.
- Rousseau, N. et Point, M. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-synthèse [Rapport de recherche déposé au FRQSC]. Trois-Rivières : Chaire de recherche Normand-Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi ... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 5-48). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saussez, F. et Ewen, N. (2006). La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (Dir.), *Quelle réflexion professionnelle dans une perspective de développement des compétences en formation à l'enseignement*, dans le cadre du 71e Congrès de l'ACFAS (p. 45-67). Montréal: Association francophone pour le savoir (ACF AS).
- Savoie-Zajc, L. (2005). Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. Dans L. Sauvé, 1. Orellana et E. Van Steenberghe (Dir.), *Éducation et environnement: un croisement de savoirs* (p. 249-258). Montréal: Les cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation*, e-293, 9-20. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-151). Sherbrooke: CRP.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal: Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflexive Practitioner*. New York, NY: Basic Books).
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'université Laval : Québec.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction générale. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris: Presses universitaires de France.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1),133-155.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. et Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Whitehead, 1. (1993). *The growth of educational knowledge : Creating your own living educational theories*. Bournemouth, Royaume-Uni : Hyde Publications.
- Wittorski, R. (2008). La notion d'identité collective. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (Dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation: Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 195-213). Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.