

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC TROIS-RIVIÈRES

En association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
GENEVIÈVE BERGERON

AOÛT 2014

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

J'ai commencé ce processus doctoral avec l'intuition qu'il était possible que l'école du 21^e siècle offre un enseignement de qualité qui puisse permettre à tous les élèves d'apprendre dans un seul et même lieu, un lieu où chaque personne se sentirait acceptée, utile et se développerait à son plein potentiel. Après plus de cinq ans d'exploration et d'approfondissement, cette intuition s'est transformée en conviction. Néanmoins, j'ai compris qu'indépendamment de la force des convictions individuelles, la puissance de chacun est décuplée lorsqu'elle est jointe à celle des autres. Dans mes premières lectures, j'ai été séduite par le concept *d'intelligence collective*. Nous pouvons certainement accomplir de grandes choses, résoudre des problèmes complexes et augmenter notre potentiel créatif grâce à l'union de nos énergies. C'est dans cet esprit que je tiens à remercier chaleureusement plusieurs personnes pour leur apport tout au long de cette démarche.

Je désire remercier ma directrice de thèse Nadia Rousseau. Il y a déjà plusieurs années, c'est ta passion, ton audace et ta vision qui ont allumé ma flamme! Merci pour ta confiance et ta générosité qui permettent à de nombreux étudiants de développer une solide formation en recherche. Faire partie de cette famille que représente la Chaire de recherche Normand-Maurice constitue une expérience humaine d'une grande richesse. Je remercie également Luc Prud'homme, mon codirecteur de thèse. Tu es une source d'inspiration. Merci pour ton intégrité, ton humanisme ainsi que ton soutien hors du commun. Je suis ravie et privilégiée que nous ayons pu marcher ensemble... Tous les deux, vous m'avez permis de vivre de nombreuses expériences enrichissantes.

Je remercie pour leur expertise ainsi que leurs précieux commentaires, la présidente de mon jury de thèse Liliane Portelance, ainsi que Monique L'Hostie et Égide Royer, membres du jury.

Merci à ma sœur Léna, ma complice d'enseignement et de recherche, une grande passionnée d'éducation. En plus de me prêter main-forte dans toutes les étapes de cette démarche, tu as été d'une grande compréhension à mon égard.

Je tiens à remercier mes parents, Christiane Côté et Bernard Bergeron. Vous m'avez insufflé le goût de persévérer et de me dépasser. Je revois cette photo prise lors de la remise des diplômes de fin de secondaire. Vous y aviez apposé un signet sur lequel il y était écrit : « Un succès en entraîne un autre ». Merci à vous deux.

Un merci spécial à toute l'équipe de la Chaire de recherche Normand-Maurice, en particulier à Antoine Baby, Ghislain Samson, Lise-Anne St-Vincent, Sylvie Ouellet, Caroline Vézina, Christiane Pinard; et finalement Odette Larouche, dont le soutien dans les tout derniers instants a été fort précieux. D'autres personnes ont aussi été importantes : Sonia Marchand, Serge Ramel, Daniel Landry, Valérie Angelucci, François Guillemette, Michelle Dumont, Stéphane Thibodeau, Johana Monthuy-Blanc, Mélanie Paré, Rochelle Skogen, Alain Cyr, Marc Ayotte et Janet Savard. Je ne pourrais également passer sous silence les amitiés issues de la cohorte 2008 du Doctorat en éducation.

Cette étude n'aurait pas été possible sans l'apport des enseignants et enseignantes qui ont participé à cette recherche ainsi que sans le soutien financier du FRQSC, de la Chaire de recherche Normand-Maurice et du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire.

Enfin, je désire remercier mon conjoint, Sébastien Rojo. Ce cheminement doctoral constitue un tournant dans ma vie, particulièrement parce que j'y ai rencontré une personne extraordinaire. Ta force, ta simplicité, ton sens de l'humour et ton soutien inconditionnel ont été des phares qui ont grandement contribué à ma persévérance.

*À la douce mémoire de mon grand-père,
un homme au grand cœur,
un modèle de détermination.*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES FIGURES.....	xiii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Des sociétés et des écoles plus inclusives	4
1.2 L'intégration scolaire au Québec	5
1.3 Les difficultés relatives à la mise en œuvre de l'intégration scolaire	9
1.3.1 Sur le plan attitudinal	10
1.3.2 Sur le plan pédagogique	11
1.4 Les écueils associés à l'approche d'intégration de type <i>mainstreaming</i>	13
1.4.1 La perspective normalisante : une pression à devenir « comme les autres ». ..	13
1.4.2 Une compréhension des difficultés scolaires centrée sur les caractéristiques de l'élève	14
1.4.3 Un renforcement de la ségrégation	16
1.5 Un mouvement vers l'inclusion scolaire.....	17
1.6 Le défi de l'inclusion scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire	21
1.7 Des écueils sur le plan de la formation et de la préparation à rencontrer un environnement de classe hétérogène	24
1.8 La question générale de recherche	26
CHAPITRE II	27
CADRE CONCEPTUEL	27

2.1 Les pratiques professionnelles inclusives	27
2.1.1 L'inclusion scolaire.....	28
2.1.2 Les caractéristiques des écoles inclusives.....	31
2.2 La formation continue comme vecteur des pratiques professionnelles inclusives	36
2.2.1 Mettre en place une formation à long terme qui prend racine au sein de l'école.....	39
2.2.2 Soutenir l'apprentissage par la réflexion et l'action	41
2.2.3 Provoquer des prises de conscience et des remises en question des principes qui guident l'action professionnelle	43
2.2.4 Créer des espaces de formation interactifs et coopératifs	45
2.2.5 Aborder certains thèmes particuliers.....	47
2.2.6 Considérer la recherche participative comme voie à privilégier.....	49
2.3 L'objectif général et les questions de recherche	51
CHAPITRE III	54
MÉTHODOLOGIE.....	54
3.1 L'approche participative : avec, sur et pour les praticiens.....	54
3.2 Le choix d'une recherche-action-formation comme forme originale de recherche-action	56
3.3 L'opérationnalisation de la méthodologie.....	60
3.3.1 Les rôles du chercheur dans une vision énovative du changement.....	60
3.3.2 La description des participants et les modalités de recrutement	62
3.3.3 Les méthodes et outils de collecte de données.....	67
3.3.4 L'analyse des données et les outils exploités.....	73
3.3.5 Les critères de rigueur	78
CHAPITRE IV	85
RÉSULTATS	85
4.1 Le contexte	85

4.1.1 Les caractéristiques de l'équipe-famille.....	85
4.1.2 Les caractéristiques des élèves.....	86
4.1.3 Le rapport initial des participants en regard du projet	90
4.2 Le sens initial attribué au phénomène	94
4.2.1 La réussite scolaire.....	94
4.2.2 L'apprentissage	95
4.2.3 L'enseignement	95
4.2.4 La diversité des apprenants	98
4.2.5 L'intégration scolaire	99
4.2.6 Ce qui aide un élève ayant des besoins particuliers à réussir en classe ordinaire	104
4.3 La description chronologique du développement des pratiques professionnelles inclusives.....	108
4.3.1 Première rencontre de recherche-action-formation.....	109
4.3.2 Deuxième rencontre de recherche-action-formation.....	118
4.3.3 Troisième rencontre de recherche-action-formation.....	120
4.3.4 Quatrième rencontre de recherche-action-formation	131
4.3.5 Cinquième rencontre de recherche-action-formation.....	142
4.3.6 Suivi de la cinquième rencontre : réalisation de l'activité de sensibilisation aux différences	154
4.3.7 Sixième rencontre de recherche-action-formation	158
4.3.8 Septième rencontre de recherche-action-formation	173
4.3.9 Huitième rencontre de recherche-action-formation	179
4.3.10 Synthèse la démarche chronologique	189
4.4 Les éléments constitutifs du développement de pratiques professionnelles inclusives.....	197
4.4.1 Le processus évolutif individuel et collectif	198
4.4.2 Les résultantes	236

4.4.3 Le travail d'accompagnement et de formation.....	259
CHAPITRE V	267
DISCUSSION	267
5.1 La nécessité de revisiter la problématique	267
5.1.1 Les aspects attitudinaux	268
5.1.2 Les aspects opératoires.....	269
5.1.3 Les aspects émotionnels	276
5.2 Des repères pour soutenir le développement de pratiques professionnelles inclusives.....	280
5.2.1 Placer les pratiques existantes au cœur du dispositif de formation continue	281
5.2.2 Rendre le savoir accessible et concret.....	282
5.2.3 Privilégier les démarches collectives afin de stimuler le dépassement du répertoire de pratiques.....	283
5.2.4 Soutenir la planification et la réalisation d'expériences probantes	286
5.2.5 Aider à comprendre et identifier les besoins d'apprentissage.....	288
5.2.6 Offrir un soutien psychosocial	288
5.2.7 Développer une base solide de connaissances entourant la gestion de classe, l'apprentissage et l'enseignement ainsi que les liens qui les unissent	289
5.2.8 Cultiver l'art de suivre le mouvement et de vivre l'instabilité.....	291
CONCLUSION	294
RÉFÉRENCES.....	308
ANNEXES	334
Annexe A. Canevas d'entrevue (en amont du processus).....	336
Annexe B. Canevas d'entrevue (en aval du processus)	340
Annexe C. Canevas d'entrevue avec la direction (en aval du processus)	346

Annexe D. Document d'appui à l'identification des forces individuelles et collectives	351
Annexe E. Activité de formation entourant les paradigmes d'apprentissage et d'enseignement	353
Annexe F. Tableau synthèse des caractéristiques associées aux paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage	357
Annexe G. Questionnaire réflexif entourant les paradigmes de l'enseignement et l'apprentissage.....	360
Annexe H. Outil de planification : les quatre catégories de besoins.....	362
Annexe I. Fiche de planification de la différenciation pédagogique	364
Annexe J. Outils de coanalyse des situations de pratique.....	366
Annexe K. Synthèse de la coanalyse des situations de pratique issues de la quatrième rencontre.....	369
Annexe L. Outil réflexif et analytique soutenant la coconstruction d'exemples de différenciation pédagogique.....	373
Annexe M. Pense-bête : dix pistes d'action vers la différenciation pédagogique	375
Annexe N. Canevas de base d'une activité de sensibilisation aux différences	377
Annexe O. Séquence d'animation La pizza des intelligences multiples.....	379
Annexe P. Repères de planification d'une activité différencierée selon les intelligences multiples.....	381
Annexe Q. Tableau synthèse des intelligences multiples	383
Annexe R. Outil d'exploration d'activités pédagogiques selon les intelligences multiples.....	385
Annexe S. Outil d'analyse des mises à l'essai de différenciation pédagogique selon les aptitudes d'apprentissage.....	387

Annexe T. Synthèse de la coanalyse des situations de pratique issues de la septième rencontre.....	389
Annexe U. Outil de planification d'une situation enseignement-apprentissage différenciée selon les aptitudes d'apprentissage	394
Annexe V. Topogramme de plan de cours selon les aptitudes d'apprentissage	398
Annexe W. Calendrier hebdomadaire de planification selon les aptitudes d'apprentissage.....	400
Annexe X. Synthèse de la coanalyse des situations de pratique issues de la huitième rencontre.....	402

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Portrait des participants à la recherche.....	65
Tableau 2. Synthèse des éléments méthodologiques	72

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Le portrait de la diversité.....	110
<i>Figure 2.</i> La situation-problème coconstruite.....	121
<i>Figure 3.</i> Les pistes d'action découlant de la première rencontre.....	122
<i>Figure 4.</i> Les cycles de coanalyse, de planification, d'action et de réflexion	191
<i>Figure 5.</i> Les unités significatives issues de la réflexion sur et pour l'action.....	197
<i>Figure 6.</i> Les trois phases du processus.....	205
<i>Figure 7.</i> L'interaction entre trois modalités de coconstruction de savoirs.....	227
<i>Figure 8.</i> La synthèse des obstacles à la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives.....	248
<i>Figure 9.</i> La synthèse des leviers à la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives.....	251

RÉSUMÉ

L'intégration scolaire préconisée au Québec est l'un des facteurs qui contribuent à accroître la diversité des apprenants au sein des classes et des écoles. Plusieurs travaux laissent entrevoir que bon nombre d'enseignants éprouvent des difficultés à enseigner, tout en prenant compte des besoins de tous en contexte de diversité. Apparemment plus importantes à l'ordre d'enseignement secondaire, l'apparition et le maintien des difficultés observées chez les enseignants sont reliés à différents éléments, dont certaines caractéristiques de l'approche d'intégration adoptée, le manque de préparation et de formation des enseignants, le manque de temps, la rigidité de l'organisation du travail, l'isolement professionnel ainsi qu'une conception de l'enseignement centrée sur la transmission des contenus d'apprentissage.

De nombreux chercheurs du champ de l'inclusion scolaire incitent les enseignants du secondaire à faire face aux défis de la diversité en privilégiant un modèle pédagogique où ils prennent ensemble la responsabilité de trouver des moyens pédagogiques originaux pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves, qu'ils aient ou non des besoins particuliers. Le développement de pratiques professionnelles inclusives s'associe à certains changements dans les façons de concevoir les difficultés scolaires, l'enseignement et l'apprentissage. Certes, il importe de soutenir concrètement les enseignants du secondaire en exercice vis-à-vis le développement de pratiques inclusives. De surcroît, les chercheurs insistent sur l'importance de mieux comprendre comment les besoins de tous peuvent être satisfaits en contexte régulier afin de proposer des pistes d'action et de réflexion pertinentes en regard de ce projet de changement. Peu d'études se sont intéressées à la dimension collective de tels processus ainsi qu'au contexte spécifique que représente l'ordre d'enseignement secondaire.

Privilégiant une vision transformative de l'inclusion scolaire dans cette recherche, le développement de pratiques professionnelles inclusives est défini avec une grande flexibilité puisque le concept doit être envisagé en relation avec les besoins spécifiques d'un contexte éducatif particulier. Les caractéristiques associées aux écoles inclusives sont présentées de manière à offrir les repères essentiels quant à la nature des efforts à fournir. La nécessité de soutenir les praticiens par la formation continue s'établit graduellement à travers une description des caractéristiques des dispositifs de formation continue susceptibles de soutenir de tels changements de pratiques. Il en découle d'ailleurs le choix méthodologique pour une démarche participative de recherche-action-formation. L'intention d'établir un rapport plus étroit entre la recherche et la pratique et d'étudier le phénomène de l'intérieur justifie également cette décision.

L'objectif général de cette recherche est d'étudier le processus de développement de pratiques inclusives chez un groupe d'enseignants du secondaire réunis dans une démarche de recherche-action-formation. Les questions de recherche sont les suivantes : 1) Comment se développent des pratiques professionnelles inclusives dans le cadre d'une démarche de recherche participative par un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire? 2) Comment le chercheur-formateur peut-il soutenir le développement de pratiques professionnelles inclusives dans ce contexte?

Une petite équipe-cycle œuvrant auprès des mêmes élèves pendant les deux années du premier cycle du secondaire (*looping*) prend part à cette recherche-action-formation. Plus spécifiquement, cinq enseignants, un directeur adjoint ainsi qu'un orthopédagogue se sont engagés pendant plus d'un an et demi dans des cycles d'expérimentation, d'analyse et de réflexion entourant la pratique professionnelle inclusive. Deux principales méthodes de collecte sont exploitées, soit l'entrevue individuelle en amont et en aval de la démarche ainsi que les rencontres de recherche-action-formation. Entre novembre 2010 et février 2012, huit rencontres collectives ont été réalisées et enregistrées aux fins d'analyse. De manière générale, cette recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif/interprétatif. Une analyse qualitative de théorisation est exploitée de manière à identifier les éléments constitutifs du phénomène et à générer inductivement un processus de théorisation sur la démarche collective.

De la première question de recherche découle une conclusion générale entourant l'objet d'étude. Le développement de pratiques professionnelles inclusives est un processus évolutif individuel et collectif qui place les besoins d'apprentissage des élèves au cœur de la pratique professionnelle. Il évolue selon des phases elles-mêmes caractérisées par des microprocessus adaptatifs où, d'une part, l'enseignant valide et invalide le projet de changement sous l'influence de différents enjeux et obstacles, de situations professionnelles particulières ou de prises de conscience prépondérantes. D'autre part, l'enseignant effectue des allers-retours entre sa zone de risque et sa zone de sécurité. Les composantes interactive et coopérative, réflexive et expérientielle du projet amènent graduellement le praticien à ajuster ses pratiques existantes et à poser de plus en plus de petits gestes. Il explore des pratiques moins traditionnelles et différentes, en constate les bénéfices et élargit progressivement son répertoire de pratiques. L'identité collective du groupe se redéfinit à mesure que les participants clarifient, les uns par rapport aux autres, leurs besoins, leurs rôles respectifs et leur manière de collaborer en regard du développement de pratiques inclusives.

Ce processus conduit à la coconstruction d'une représentation à la fois globale et précise des pratiques inclusives et des façons dont elles peuvent s'opérationnaliser, en plus de générer des transformations conatives, cognitives réflexives, métacognitives et opératoires chez les protagonistes. En outre, les participants relient les mises à

l'essai effectuées à différents impacts positifs : une diminution des comportements perturbateurs ainsi qu'une augmentation de l'intérêt et de l'engagement des élèves dans les tâches.

Fort de ces constats, ce projet de thèse apporte également une contribution scientifique en regard des pistes prometteuses pour soutenir le développement de pratiques inclusives à l'ordre d'enseignement secondaire, dans le cadre d'une démarche participative. Plusieurs repères destinés aux chercheurs-formateurs sont suggérés.

MOTS-CLÉS : diversité, inclusion scolaire, différenciation pédagogique, recherche-action-formation, problèmes de comportement, formation continue

INTRODUCTION

L'objet de cette recherche doctorale concerne le développement de pratiques professionnelles inclusives à l'ordre d'enseignement secondaire. Le phénomène est étudié par l'entremise d'une démarche collective de recherche-action-formation dans laquelle les membres d'une équipe-cycle du secondaire collaborent afin d'apprendre à satisfaire les besoins de la diversité des apprenants, telle qu'elle se manifeste dans leur contexte particulier. Principalement, cette étude vise à comprendre comment se développent des pratiques professionnelles inclusives dans un tel contexte ainsi qu'à comprendre comment le chercheur-formateur qui les soutient peut en favoriser l'émergence.

Le chapitre I situe l'objet de recherche dans le cadre plus large de l'inclusion sociale et de l'éducation inclusive. Les raisons sous-jacentes à l'étude de ce phénomène sont mises en évidence par la description de la problématique entourant la mise en œuvre de l'intégration scolaire au Québec. Les écarts à combler sur le plan social et scientifique ainsi qu'une question générale de recherche complètent ce chapitre.

Le chapitre II définit les éléments conceptuels essentiels à une compréhension plus approfondie de l'objet de recherche et précise également les perspectives privilégiées par la chercheuse en regard de l'étude de ce dernier. D'abord, le concept de pratiques professionnelles inclusives est circonscrit en définissant l'inclusion scolaire ainsi que les caractéristiques des écoles inclusives. Ensuite, le rôle crucial de la formation continue pour favoriser le développement de pratiques inclusives est situé. Sont également explicitées les caractéristiques des dispositifs de formation continue susceptibles de soutenir des changements de pratiques selon la recherche. Ce travail, qui traduit la sensibilité théorique de la chercheuse, offre graduellement des repères

entourant la construction du devis méthodologique. Le chapitre II se conclut par la présentation de l'objectif général de recherche qui consiste à étudier le processus de développement de pratiques professionnelles inclusives chez un groupe d'enseignants du secondaire réunis dans une démarche de recherche participative. Une question de recherche principale et une question secondaire en découlent : 1) Comment se développent des pratiques professionnelles inclusives dans le cadre d'une démarche de recherche participative par un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire? 2) Comment le chercheur-formateur peut-il soutenir le développement de pratiques inclusives d'un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire engagés dans une recherche participative?

La présentation du devis méthodologique de la thèse figure au chapitre III. C'est en l'inscrivant dans le contexte plus large des recherches participatives que la méthodologie de recherche-action-formation est décrite et justifiée. Son opérationnalisation poursuit cette section, alors que sont explicitées les caractéristiques des participants, les modalités de recrutement ainsi que les méthodes et outils de collecte de données. L'analyse par théorisation choisie pour traiter l'ensemble du corpus de données fait l'objet d'une présentation détaillée. Ce chapitre, qui expose les paradigmes épistémologiques dans lesquels s'inscrit la recherche, se termine par les critères de rigueur pris en compte tout au long de la réalisation du projet.

Divisé en trois parties, le chapitre IV présente les résultats de recherche issus de l'analyse des données. La première partie se rapporte au contexte spécifique dans lequel s'est déroulé le projet de recherche; les caractéristiques générales de l'équipe-famille et des élèves ainsi que le rapport initial des participants en regard du projet sont décrits. La deuxième partie des résultats consiste en une description chronologique des rencontres de recherche-action-formation du projet. La troisième et dernière partie des résultats incarne les composantes de la théorisation entourant l'objet

d'étude et prend la forme d'une présentation des éléments constitutifs en regard du phénomène, c'est-à-dire le développement de pratiques professionnelles inclusives.

Le chapitre V propose une discussion relative aux principaux résultats de recherche. D'une part, la problématique de recherche est revue à la lumière des résultats, et d'autre part, des repères concernant le travail du chercheur-formateur pour soutenir le développement de pratiques inclusives sont présentés et discutés. La thèse se termine par une conclusion qui synthétise les résultats de recherche, cerne les limites de l'étude et ouvre sur des prospectives de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Des sociétés et des écoles plus inclusives

D'importants efforts s'accomplissent chaque jour et au-delà des frontières pour instaurer des sociétés de plus en plus démocratiques. Ces efforts se traduisent entre autres par la façon dont ces communautés réagissent à l'égard de la différence ainsi que par leur capacité à faire participer des groupes ayant vécu ou vivant encore de la ségrégation (Grossman, 2008). En ce sens, la démocratie s'avère étroitement liée à la capacité d'inclusion sociale d'une société, c'est-à-dire à son potentiel à soutenir la participation de chaque individu aux sphères civiques, économiques, sociales et culturelles de la société (Gutman, 2004).

Cet idéal poursuivi à travers l'inclusion sociale représente encore aujourd'hui un défi bien réel, même pour les sociétés occidentales (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2003, 2009). Devant l'ampleur du chantier, l'UNESCO (1994) désigne l'éducation comme le principal outil qui puisse permettre à des personnes économiquement et socialement marginalisées de se sortir de cette réalité et de participer pleinement au sein de la communauté. À cette fin, l'éducation doit se rendre accessible et ouverte à la diversité (Grossman, 2008). En se démocratisant, elle cherche à donner non seulement à chaque individu et à chaque groupe l'accès à l'éducation, mais également à tenir compte des besoins particuliers de ces derniers, car « ce n'est que lorsque la scolarisation est rendue accessible, acceptable et adaptable aux besoins des apprenants qu'il est possible de réaliser le droit à l'éducation » (Osler et Starkey, 2005, p. 77). C'est dans cette perspective que

plusieurs sociétés s'efforcent de rendre leur système scolaire plus inclusif. Au sens large, l'éducation inclusive désigne une mise en action consciente de valeurs basées sur l'équité, le droit, la communauté, la participation sociale et le respect des différences. Elle est pour ainsi dire toujours liée à la réduction de l'exclusion sociale (Ainscow et César, 2006; Booth, Nes et Stromsdad, 2003). S'efforçant d'offrir à tous les élèves des opportunités d'apprentissage optimales sur le plan académique et social, l'éducation inclusive se donne pour mission qu'ils puissent devenir membre de la société à part entière (Brown et Bauer, 2001). Promotrice et ouvrière de l'éducation inclusive, l'UNESCO (2003, p. 7) décrit l'inclusion comme :

un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âge visé et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants.

L'effort visant à développer des systèmes scolaires plus inclusifs est d'envergure internationale, bien qu'il se soit plus amplement déployé dans les pays industrialisés (Boutin et Bessette, 2009). Largement inspiré des États-Unis, le Québec a lui aussi amorcé un mouvement en ce sens vers la fin des années 70 (Beauregard et Trépanier, 2010). C'est sous l'appellation « intégration scolaire » que le souci d'offrir et de garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les élèves y prend forme.

1.2 L'intégration scolaire au Québec

Dès 1976, le système scolaire québécois entame des transformations importantes en fusionnant deux systèmes d'éducation jusqu'alors séparés, soit celui de l'éducation ordinaire et celui de l'enfance inadaptée (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1976). Avant cette refonte, bon nombre d'élèves différents étaient scolarisés par un

vaste réseau d'écoles et de classes spéciales. La nouvelle politique d'organisation des services (MEQ, 1978) mise en place recommande d'offrir les services éducatifs aux élèves selon un continuum qui privilégie, dans l'ordre : la classe ordinaire (avec différents niveaux de soutien à l'élève et à l'enseignant), la classe ordinaire avec participation à la classe ressource, la classe spéciale, l'école spéciale, l'enseignement à domicile et l'enseignement à l'intérieur d'un centre hospitalier ou d'un centre d'accueil. Le mode de regroupement des élèves est donc basé sur un « système en cascade »¹, où chaque élève est placé dans le milieu le plus naturel (ordinaire) possible en fonction de l'évaluation de ses capacités et besoins. Le placement en classe ordinaire, c'est-à-dire l'intégration scolaire, n'est pas obligatoire, mais il représente une voie d'action à prioriser, tel qu'en témoigneront de plus en plus les politiques et documents ministériels à la suite de cette première transformation. En effet, la Loi sur l'instruction publique (1988), la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a), le plan d'action pour la réussite des élèves handicapés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008) ainsi que les lignes directrices pour l'intégration des EHDA (MELS, 2011) représentent les balises qui orientent les efforts des milieux scolaires pour offrir des services adaptés aux besoins de tous les élèves.

L'approche québécoise d'intégration scolaire est en grande partie axée sur des préoccupations entourant les services offerts aux EHDA en classe ordinaire. Le sigle EHDA est utilisé par le MELS pour parler d'un ensemble d'élèves présentant certains besoins particuliers². Il s'agit d'élèves qui éprouvent des difficultés importantes empêchant les apprentissages au regard du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et qui nécessitent des mesures d'appuis (MELS, 2006a). Dans la grande majorité des cas, ces élèves se situent à l'ordre d'enseignement primaire ou

¹ Le continuum de service a été popularisé sous le vocable « système en cascade ».

² Dans la thèse, l'utilisation du vocable « besoins particuliers » sera privilégiée à l'emploi du terme « besoins spéciaux », puisque nous considérons ce dernier plus stigmatisant pour l'élève.

secondaire. Le nombre d'EHDAAs est en augmentation légère, mais constante au Québec. Les statistiques les plus récentes montrent qu'il est passé de 135 563 à 162 800 entre 2002-2003 et 2009-2010 dans le réseau public (MELS, 2010). Il s'agit d'une variation de 20 %. Deux éléments mis en parallèle peuvent toutefois expliquer une partie de cette augmentation. D'une part, certains critères d'inclusion relatifs à la catégorie EHDAAs ont été révisés en 2005 (MELS, 2010). En effet, les élèves en difficulté ayant un plan d'intervention sont inclus dans la catégorie EHDAAs à partir de ce moment. De plus, la définition des élèves en difficulté d'apprentissage n'est plus basée sur l'évaluation d'un retard d'apprentissage de deux ans et plus, mais bien sûr l'atteinte minimale des objectifs de fin de cycle. D'autre part, une importante baisse d'effectif s'observe depuis plusieurs années (MELS, 2010). Ces éléments ne peuvent toutefois suffire à expliquer l'augmentation du nombre d'EHDAAs (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin *et al.*, 2008). Indépendamment de ces constats, il va sans dire que l'intégration scolaire préconisée au Québec contribue à faire des classes préscolaires, primaires et secondaires des lieux d'apprentissage où se rencontre une hétérogénéité grandissante d'apprenants, du moins selon le point de vue d'une majorité d'enseignants (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011).

Le nombre d'EHDAAs intégrés en classe ordinaire est légèrement en hausse dans le réseau québécois des écoles publiques (MELS, 2010). En effet, le taux d'intégration³ national en classe ordinaire est passé de 60 % à 65 % entre 2002-2003 et 2009-2010. C'est à l'ordre d'enseignement préscolaire et primaire que l'on observe les taux d'intégration les plus élevés (Gaudreau *et al.*, 2008). De fait, le rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire (Gaudreau *et al.*, 2008) dévoile un pourcentage d'intégration de 69,9 % au préscolaire, de 80,4 % au primaire et de 48,5 % au secondaire.

³ Pour être considéré comme intégré en classe ordinaire, un élève doit y recevoir des services éducatifs pour plus de la moitié du temps d'enseignement (MELS, 2010).

daire au sein des commissions scolaires en 2005-2006. Ces statistiques mettent en évidence un certain mouvement vers l'intégration scolaire au Québec, mouvement qui suppose par ailleurs que l'enseignant adopte certains rôles et responsabilités spécifiques.

En effet, la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) situe l'enseignant comme premier responsable de l'adaptation des programmes et des services destinés aux EHDAAs. Pour baliser le travail des agents du milieu éducatif, la Politique spécifie certaines voies d'action. Il est recommandé aux enseignants de faire appel à divers moyens tels que : élaborer des programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, adapter les modalités d'enseignement et le matériel didactique, exploiter des approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves ainsi qu'assurer une intégration harmonieuse dans le groupe ordinaire. D'autres documents, par exemple les Programmes de formation de l'école québécoise du primaire (MELS, 2006b) et du secondaire (MELS 2006c; MELS, 2007) ainsi que la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) incitent les enseignants à recourir à la différenciation pédagogique. Sur le plan des attitudes, la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) recommande aux enseignants et autres personnels de faire preuve d'ouverture par rapport à la différence, d'accepter que la réussite puisse se traduire différemment d'un élève à l'autre, et d'envisager l'adaptation des services éducatifs d'abord en fonction des services offerts à l'ensemble des élèves, puis en fonction des services plus spécialisés.

L'approche d'intégration adoptée au Québec n'est pas sans rappeler le mouvement d'intégration de type *mainstreaming* ayant prévalu aux États-Unis dans les années 70 et 80. D'un point de vue purement terminologique, c'est le concept d'intégration scolaire qui est relevé dans les documents officiels du MELS et du gouvernement provincial. Il n'est cependant pas exhaustivement défini dans ces écrits (Beauregard

et Trépanier, 2010). En effet, de rares informations sont disponibles en regard des fondements et modèles théoriques sur lesquels s'appuie l'approche québécoise. Malgré cette lacune sur le plan des assises, le système scolaire québécois présente clairement plusieurs caractéristiques qui l'associent à l'intégration de type *mainstreaming* (Bergeron et St-Vincent, 2011; Rousseau, Dionne, Cauchon et Bélanger, 2006). D'abord, l'intégration du plus grand nombre est privilégiée, tout en considérant comme nécessaire le maintien d'une variété de services ségrégés. Il s'agit de favoriser le placement le moins restrictif possible, l'intégration en classe ordinaire n'étant pas la norme à adopter pour tous les EHDA (Vienneau, 2004). Ensuite, s'appuyant sur l'identification et la catégorisation de leurs difficultés, le mode d'attribution des services destinés aux élèves rappelle l'intégration de type *mainstreaming* qui fonde l'offre de services sur la base du diagnostic (Beauregard et Trépanier, 2010). Finalement, la participation à la classe ordinaire varie en termes d'heures, d'activités et de localisation dans l'approche d'intégration québécoise. L'intégration se conçoit donc comme l'établissement d'un contact quelconque entre des « élèves normaux » et des « élèves spéciaux » (Bélanger, 2004).

Quoi qu'il en soit, l'intégration scolaire semble occasionner de nombreux défis au Québec et ailleurs. L'adoption d'une attitude d'ouverture et la mise en place de pratiques souples et flexibles qui doivent soutenir l'intégration scolaire ne semblent pas se réaliser comme prévu. Après plus de 40 ans d'intégration scolaire, les limites de cette approche commencent à se révéler dans différents écrits scientifiques et professionnels (Thomazet, 2008).

1.3 Les difficultés relatives à la mise en œuvre de l'intégration scolaire

Force est de constater que la mise en œuvre de l'intégration scolaire rencontre plusieurs obstacles. En effet, certains enseignants éprouvent des craintes ou perçoivent

négativement l'intégration d'EHDAAs dans leur classe, et le recours à la différenciation pédagogique ainsi qu'à des approches pédagogiques souples et flexibles ne semble pas caractériser le quotidien des classes.

1.3.1 Sur le plan attitudinal

Plusieurs chercheurs reconnaissent le rôle majeur joué par les attitudes de l'enseignant à propos de l'intégration scolaire et des EHDAAs vis-à-vis de la mise en œuvre de l'intégration et la réussite des élèves ayant des besoins particuliers (Avramidis, Bayliss et Burden, 2002; Doré, Wagner et Brunet, 1996; Elliott, 2008; MEQ, 1999a). Les attitudes de l'enseignant peuvent soutenir ou nuire à la réalisation de projets visant à scolariser une diversité d'apprenants en classe dite ordinaire.

Bien que des craintes relativement à l'intégration scolaire soient observées chez les enseignants du primaire, c'est à l'ordre d'enseignement secondaire que la situation s'avère plus préoccupante. En effet, les enseignants du secondaire sont plus négatifs que leurs homologues du primaire en regard de l'intégration scolaire (Horne et Timmons, 2009). Certaines études provenant des États-Unis, de l'Angleterre et du Canada révèlent qu'une proportion importante d'enseignants du secondaire présentent des attitudes négatives relativement à l'intégration scolaire (Dufour, 2006; Ellins et Porter, 2005; Koutrouba, Vamvakari et Steliou, 2006; Van Reusen, Shoho et Barker, 2001). À titre d'exemple, certains estiment que la présence d'élèves ayant des besoins particuliers au sein de leur classe peut nuire au processus d'apprentissage du groupe-classe. Ils sont d'avis que cette intégration rend l'enseignement plus difficile et qu'il en découle une diminution des performances scolaires pour tout le groupe (Koutrouba *et al.*, 2006). Ces mêmes appréhensions sont relevées dans l'étude de Van Reusen *et al.* (2001) qui démontre que plusieurs enseignants du secondaire craignent que l'intégration affecte le climat de classe ainsi que la qualité de l'enseignement et

finisse par miner la qualité des apprentissages effectués. Entre autres choses, les enseignants des matières dites plus fondamentales telles que les sciences présentent des attitudes plus négatives à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers (Ellins et Porter, 2005). De surcroît, certaines études rapportent un manque de confiance relativement à la capacité d'enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers (Moran, 2007; Van Reusen *et al.*, 2001). Ces résultats de recherche sont sans contre-dit préoccupants, considérant l'influence certaine des attitudes sur le travail des personnes responsables d'enseigner.

1.3.2 Sur le plan pédagogique

Force est d'admettre que plusieurs enseignants éprouvent des difficultés importantes à composer avec l'hétérogénéité des classes (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010; Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess, Janikova *et al.*, 2006). Plus souvent, les stratégies d'enseignement se limitent à un enseignement plus traditionnel qui tient peu compte de la diversité des élèves (Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin *et al.*, 2003). Au Québec, le rapport d'évaluation de la politique québécoise de l'adaptation scolaire (Gaudreau *et al.*, 2008) démontre que les méthodes pédagogiques exploitées par les enseignants sont la plupart du temps assez conventionnelles, et ce, malgré le fait que la Politique appelle à l'usage d'approches variées et souples. En concordance avec ces constats, le rapport du CSE (2010) sur l'état et les besoins de l'éducation émet l'avis selon lequel les faibles taux de diplomation dans le temps prévu et l'augmentation des taux de retard scolaire reflètent la difficulté du système éducatif à s'adapter aux différents rythmes d'apprentissage des élèves et à répondre aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés. Au Québec (CSE, 2010; Paré, 2011; Prud'homme *et al.*, 2011) ou ailleurs (Avramidis *et al.*, 2002; Picano et Poizat, 2006), la mise en œuvre de pédagogies différencierées s'avère généralement ardue. Pourtant,

la question de la nature des pratiques d'enseignement employées en regard de la diversité semble déterminante. Dans une revue d'étude explorant la relation entre les apprentissages scolaires et l'hétérogénéité des élèves, Galand (2009, p. 9) démontre que :

l'hétérogénéité ou le niveau moyen des élèves ne seraient pas en eux-mêmes des déterminants fondamentaux des apprentissages. Ce serait plutôt la mesure dans laquelle les variations d'hétérogénéité ou de niveau moyen s'accompagnent de changements dans les pratiques d'enseignement et la nature de ces changements, qui s'avèreraient déterminants.

Dans plusieurs cas, l'intégration semble se résumer au placement physique d'un élève dans une classe ordinaire, sans que ce placement s'accompagne des dispositions nécessaires sur le plan pédagogique (Beauregard, 2006; Lewis, 2000; Rousseau *et al.*, 2006). Pourtant, le succès de l'intégration dépend en grande partie de la qualité de ces mesures (Vakil, Freeman et Swim, 2003; Vienneau, 2004). Une telle situation peut réduire les opportunités d'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers inclus en classe ordinaire et ainsi compromettre les bénéfices potentiels recherchés (Van Reusen *et al.*, 2001).

Les difficultés pédagogiques associées à la gestion de la diversité en classe semblent être plus importantes à l'ordre d'enseignement secondaire (Doré *et al.*, 1996; Prud'homme *et al.*, 2011; Roach, 2001). L'intégration scolaire y est d'ailleurs beaucoup moins fréquente comparativement à l'ordre d'enseignement primaire (Maertens, 2004; Gaudreau *et al.*, 2008). De surcroît, les écoles secondaires reconnues comme étant exemplaires en ce qui a trait à la gestion de la diversité seraient beaucoup plus rares (Vienneau, 2010b).

Après plusieurs décennies de mise en œuvre de l'intégration scolaire, les chercheurs et praticiens de plusieurs pays occidentaux constatent les difficultés similaires aux-

quelles ils font face (Thomazet, 2008). Parallèlement, on identifie certaines caractéristiques associées à l'intégration de type *mainstreaming* qui semblent freiner l'atteinte de l'idéal poursuivi par la diminution des mesures séparatives en même temps qu'elles contribuent à l'émergence et au maintien des difficultés vécues dans la pratique.

1.4 Les écueils associés à l'approche d'intégration de type *mainstreaming*

Un regard critique et rétrospectif de l'approche *mainstreaming* vis-à-vis l'intégration permet de constater certaines limites à cette approche. Une perspective normalisante, une compréhension des difficultés scolaires en fonction des caractéristiques individuelles de l'élève et finalement une certaine forme de renforcement de la discrimination semblent des limites importantes à considérer.

1.4.1 La perspective normalisante : une pression à devenir « comme les autres »

Le principe de normalisation est étroitement associé au mouvement d'intégration de type *mainstreaming*. À l'origine, le modèle scandinave de la normalisation vise à donner à l'enfant présentant un handicap les moyens et les conditions pour vivre une vie adulte se rapprochant le plus possible de ce qui est considéré comme « normal » au sein de sa communauté (Nirje, 1985). Repris aux États-Unis par Wolfensburger (1972), le modèle initial de normalisation subit une transformation importante. En effet, Wolfensburger cherche non seulement à offrir des conditions de vie les plus normales possible à la personne handicapée, mais également à créer chez elle un comportement rejoignant la norme (AuCoin et Vienneau, 2010). Dans une telle perspective, l'enfant doit se conformer le plus possible aux exigences de l'éducation ordinaire et aux normes en vigueur dans la classe (AuCoin et Vienneau, 2010; Beauregard et Trépanier, 2010). Il a donc la responsabilité d'évoluer comme les autres et

sera intégré s'il fait la démonstration qu'il peut suivre l'enseignement dispensé à tous les élèves de la classe (Thomazet, 2008). De ce point de vue, la mise en œuvre de l'intégration scolaire s'effectue en cherchant à opérer des changements chez l'élève pour qu'il puisse répondre aux exigences de l'éducation ordinaire. Certaines études portant sur les attitudes des enseignants révèlent que cette préoccupation relative à la norme est bien réelle (Dufour, 2006; Koutrouba *et al.*, 2006; Van Reusen *et al.*, 2001). En concordance avec ces constats, des travaux effectués au Québec auprès d'enseignants du secondaire en formation (Dufour, 2006) mettent en évidence que ces derniers s'attendent à ce que les élèves intégrés soient en mesure de suivre le rythme d'apprentissage et le curriculum normal de la classe et cela, sans empêcher les autres de fonctionner. Ainsi inscrits dans la perspective américaine de la normalisation, certains enseignants pourraient ne pas considérer la pertinence d'adapter leur enseignement. Qui plus est, une telle conception amène une pression importante et des attentes parfois irréalistes par rapport aux élèves qui peinent à répondre aux exigences de la norme auxquelles ils font face (Pekarsky, 1981). En fin de compte, intégrer des élèves en s'attendant à ce qu'ils rejoignent la norme, tout en leur laissant le fardeau de s'adapter, limite les impacts positifs potentiels recherchés d'une mesure visant à agir sur le phénomène de l'exclusion scolaire.

1.4.2 Une compréhension des difficultés scolaires centrée sur les caractéristiques de l'élève

Le modèle médical et celui de la pathologie sociale ont largement influencé le mouvement d'intégration scolaire (Ainscow, 1996; Avramidis *et al.*, 2002; Arnaiz Sachez, 2003; Beauregard et Trépanier, 2010; Boutin et Bessette, 2009). Toujours influents, ces modèles contribuent au maintien d'une conception dominante quant à la façon de répondre aux besoins particuliers des élèves. En effet, Ainscow (1996) met en évidence que la façon de répondre aux difficultés scolaires rencontrées par certains

élèves est la plupart du temps basée sur un raisonnement qui consiste à poser ou à interpréter les problèmes en se rapportant uniquement aux caractéristiques de l'élève. Ces problèmes sont alors abordés indépendamment du milieu et du contexte social dans lesquels ils se manifestent. Dans le cadre des travaux d'Ainscow (1996), cette façon d'aborder les difficultés réfère à une « définition fondée sur l'élève ». Selon le chercheur, la majorité des approches et des méthodes développées pour aider les élèves éprouvant des difficultés à l'école est axée sur l'individu; elle passe par une évaluation centrée sur l'élève pour déterminer les caractéristiques qui l'empêchent d'apprendre. Or, cette conception largement répandue peut nuire à l'élève, car elle amène une centration sur le diagnostic ainsi que sur la catégorisation de l'élève à partir de la nature de ses difficultés (Ainscow, 1996; Thomas et Loxley, 2007; Thomazet, 2008). Elle justifie alors la présence de systèmes de catégorisation, comme en témoigne le système en cascade québécois. Qui plus est, une « définition fondée sur l'élève » influence la façon dont les enseignants répondent aux besoins des élèves. Elle entraîne une analyse du groupe-classe selon des « catégories d'élèves » pour lesquels un enseignement ou un type d'enseignant différent sera perçu nécessaire (Ainscow, 1996).

C'est donc dire que la réponse aux besoins dans cette façon de concevoir encourage l'identification d'élèves perçus comme spéciaux et hors norme d'une part, et l'association entre ces élèves et des formes spéciales d'enseignement, d'autre part. Les besoins éducatifs particuliers sont donc plus souvent interprétés comme devant être pris en charge par un dispositif exceptionnel (Thomazet, 2008). Ainscow (1996) suggère que cette association porte les enseignants à croire que les ressources spécialisées sont indispensables et surtout, qu'elles sont à la base du succès de l'intégration scolaire. Cela n'est pas sans rappeler la situation des enseignants québécois qui expriment, à travers différentes tribunes médiatiques, leur sentiment d'impuissance par rapport à l'intégration scolaire et le désir d'obtenir toujours plus de ressources

pour les EHDAAs.

Parallèlement, cette conception engendre l'émergence de réponses individualisées destinées à faire progresser l'élève en difficulté à l'intérieur d'un groupe ordinaire (Ainscow, 1996). Effectuée dans cet esprit, l'adaptation de l'enseignement consiste à donner à l'élève une aide individualisée, c'est-à-dire une tâche ou du matériel différent, s'effectuant parfois en présence d'un autre adulte. Ces réponses individualisées occasionnent des situations où l'élève accomplit des tâches en parallèle sans participer réellement aux activités d'apprentissage du groupe-classe. Par conséquent, il peut se retrouver privé du soutien des autres élèves et des apports potentiels de l'interaction dans le processus d'apprentissage. Qui plus est, une telle perspective peut s'avérer épuisante pour l'enseignant qui multiplie les réponses spéciales à mesure que des besoins particuliers se manifestent. Caractéristique de l'éducation spéciale, la planification de l'enseignement effectuée dans cette optique semble jouer un rôle très important dans le maintien des écueils de l'intégration scolaire (Ainscow, 1996, 1999; Arnaiz Sanchez, 2003). Elle entrave l'émergence de formes d'enseignement qui répondent aux besoins de tous les apprenants au sein de la classe en même temps qu'elle fait obstacle aux conditions qui pourraient favoriser leur progression (Ainscow, 1996).

1.4.3 Un renforcement de la ségrégation

La recherche met en lumière certaines caractéristiques qui nuisent à l'apparition des retombées positives recherchées par l'approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire. Paradoxalement, certaines caractéristiques liées à cette approche contribuent à exacerber la ségrégation entre les élèves. En effet, plusieurs chercheurs et professionnels de l'éducation critiquent l'identification ainsi que la catégorisation des élèves tel que préconisé dans l'approche d'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010).

Ces caractéristiques stigmatisent et marginalisent les élèves en créant une dichotomie élèves ordinaires et élèves spéciaux (Stainback et Stainback, 1984). En outre, comme l'intégration s'effectue selon des modalités variables, l'élève est placé dans une posture de visiteur de la classe ordinaire, contraint à un mouvement d'aller-retour entre la classe ordinaire et les services spécialisés (Armstrong, 2006; Mitchell, 2005). Dans un autre ordre d'idées, les lacunes relatives à la mise en place de dispositions pédagogiques et organisationnelles inhérentes au succès de l'intégration scolaire peuvent aggraver les difficultés de l'élève intégré ainsi que nuire à son intégration sociale au sein de la classe. Peu de mesures seraient prises pour faciliter l'accueil et l'intégration de l'élève ou encore pour le préparer à apprendre en contexte régulier (Taylor, 2004). Enfin, ces conditions viennent freiner la participation sociale de l'élève et renforcer la ségrégation. L'intégration scolaire de type *mainstreaming* échoue ainsi dans l'objectif d'aider l'élève.

Devant ces constats, certains chercheurs proposent d'apporter des transformations majeures dans les façons de concevoir et de mettre en œuvre l'intégration scolaire. L'adoption et l'appropriation de certains fondements et pratiques spécifiques appuyées par la recherche semblent se présenter comme une avenue prometteuse pour contrer les écueils de l'intégration scolaire. Il s'agit d'un mouvement qui prône le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire (Ainscow, 2000; AuCoin et Vienneau, 2010; Rousseau et Prud'homme, 2010).

1.5 Un mouvement vers l'inclusion scolaire

Depuis une dizaine d'années, plusieurs chercheurs et praticiens s'affairent à soutenir le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire (Ainscow, 2000; Downing et Eichinger, 2003; Rousseau et Prud'homme, 2010; Vienneau, 2002; Thomazet, 2008). Ce mouvement ralliant un nombre d'adhérents grandissant (Boutin et Bessette, 2009)

se décrit comme un modèle pédagogique dont le but est de répondre aux besoins particuliers de tous les apprenants, qu'ils soient ou non HDAA (Vienneau, 2002). L'école inclusive est celle où tous les élèves y ont d'emblée leur place (Thomazet, 2008; Rousseau et Prud'homme, 2010) et où l'ensemble du personnel scolaire s'engage à prendre la responsabilité de tous les élèves (Brown et Bauer, 2001; Booth *et al.*, 2003; Rouse et Florian, 1996). Le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire implique l'actualisation d'une participation sociale authentique de tous les élèves de la classe (Brown et Bauer, 2001). Les acteurs éducatifs reconnaissent, accueillent et valorisent la diversité sans tenter de la camoufler et ils cherchent continuellement de nouvelles façons d'adapter leur enseignement pour répondre aux besoins des élèves (AuCoin et Vienneau, 2010).

Soutenir l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire ne peut se concrétiser sans une volonté manifeste de l'école d'enclencher un important processus de changement dans les modes d'organisation ainsi que dans les façons de concevoir l'enseignement, l'apprentissage et les difficultés des élèves (Ainscow, 1996; UNESCO, 2009). Selon Ainscow (1996), le regard historique porté sur l'évolution de l'aide apportée aux élèves ayant des besoins particuliers incite à penser que les progrès dans ce domaine dépendent d'une reconnaissance générale du fait que les difficultés scolaires de l'élève s'associent certainement aux modes d'organisation scolaire et d'enseignement. De cette reconnaissance découle un nouveau paradigme qui consiste à définir les difficultés scolaires en fonction de tâches, d'activités et de caractéristiques de l'environnement (Ainscow, 1996; Avramidis *et al.*, 2002). Différentes appellations sont utilisées pour référer à cette perspective : « définition fondée sur le programme » (Ainscow, 1996), paradigme « organisationnel » (Avramidis, Bayliss, et Burden, 2002) ou encore « modèle social du handicap » (OMS, 2001). Elles ont en commun d'appréhender la situation de l'élève en tenant compte du contexte et d'envisager la réussite comme résultant des circonstances et des activités

mises en place. Le passage vers l'inclusion scolaire suppose donc le développement d'une conception plus large des difficultés scolaires (Avramidis *et al.*, 2002), où l'accent n'est pas uniquement porté sur les caractéristiques intrinsèques de l'élève. Elle invite l'enseignant à s'engager dans une activité réflexive où il cherche à identifier à travers ses propres pratiques, les barrières à la participation sociale et à l'apprentissage de tous les élèves (Ainscow, 1999).

L'inclusion scolaire transfère ainsi à l'école la responsabilité de s'adapter en créant des situations d'enseignement/apprentissage ouvertes qui peuvent répondre aux besoins de tous les élèves (Ainscow, 1996; Bauer et Matuszek, 2001; Thomazet, 2008). Il s'agit d'aller au-delà de la simple intégration physique et de déployer des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant (UNESCO, 2009). Ainsi, l'inclusion scolaire suppose différentes pratiques d'individualisation du processus enseignement-apprentissage (Paré et Trépanier, 2010; Vienneau, 2002) qui favorisent la participation optimale de tous les apprenants aux activités d'apprentissage du groupe-classe (Vienneau, 2004). L'individualisation de l'enseignement peut se comprendre comme un « processus qui peut conduire l'enseignant à puiser parmi diverses pratiques d'enseignement pour permettre à chacun de ses élèves de réussir ses apprentissages » (Paré et Trépanier, 2010, p. 291). Bien que ce concept puisse porter à confusion, il ne doit pas directement être associé au fait d'engendrer des réponses pédagogiques différentes pour chaque élève.

Les pratiques d'individualisation impliquent dans un premier temps le recours à la différenciation pédagogique. Celle-ci représente une voie initiale à privilégier pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire (AuCoin et Vienneau, 2010; MEQ, 1999; Paré et Trépanier, 2010; Prud'homme, 2010). L'inclusion se distingue de l'intégration, en ce sens qu'elle implique d'abord des processus d'enseignement/apprentissage dans lesquels tous les apprenants sont concernés, au

lieu de se centrer uniquement sur des méthodes spéciales pour les EHDA (Bauer et Matuszek, 2001; Lafortune, 2006). En effet, les enseignants les plus efficaces pour répondre à la multitude de besoins particuliers qui se manifestent dans un groupe seraient ceux ayant recours à des stratégies qui aident tous les élèves à réussir, évitant ainsi l'émergence de réponses individualisées (Ainscow, 1996). La différenciation pédagogique peut se définir comme une pratique pédagogique où l'enseignant conçoit des situations d'enseignement/apprentissage suffisamment flexibles pour permettre à tous les membres du groupe-classe de progresser (Prud'homme *et al.*, 2011; Tomlinson *et al.*, 2003). L'enseignant qui différencie son enseignement s'efforce d'aller au-delà des pratiques traditionnelles (Paré et Trépanier, 2010; Perrenoud, 1997), c'est-à-dire d'un enseignement principalement transmissif qui relègue l'élève à un rôle plus passif (Gauthier et Dembélé, 2004). En concordance avec ce point de vue, Rousseau et Prud'homme (2010, p. 31) ajoutent : « Il est important que l'environnement de la classe s'éloigne de la tâche uniforme pour tous. Il doit devenir fréquent et tout à fait normal que les élèves d'un groupe puissent travailler sur différentes tâches simultanément. » Dans cette perspective, « c'est donc à une véritable rupture avec les pratiques traditionnelles que l'école inclusive est invitée » (Thomazet, 2008, p. 129). Il s'agit assurément d'un défi important considérant la prégnance d'un modèle pédagogique conçu pour un groupe classe homogène (AuCoin et Vienneau; 2010).

Les pratiques d'individualisation de l'enseignement inhérentes au contexte de diversité impliquent également de mettre en œuvre des mesures de soutien plus spécifiques destinées à soutenir certains élèves à risque ou EHDA (Paré et Trépanier, 2010; Rousseau et Bélanger, 2004; Rousseau et Prud'homme, 2010). L'accommodation et la modification constituent des pratiques parfois nécessaires afin d'assurer l'accès aux apprentissages lorsque la différenciation pédagogique ne répond plus aux besoins (Beattie, Jordan et Algozzine, 2006; Paré et Trépanier, 2010). Cependant, dans une perspective inclusive, ce type de soutien particulier ne correspond pas à de nouvelles

activités spécialement conçues pour certains élèves. Au contraire, il s'agit d'inscrire le plus possible les accommodations et les modifications au sein de la structure globale du processus d'enseignement/apprentissage mis en œuvre (Bauer et Matuszek, 2001).

En somme, pour réellement favoriser l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire, des changements importants sont nécessaires dans les façons de concevoir les difficultés des élèves ainsi que vis-à-vis des modalités pédagogiques et organisationnelles susceptibles de soutenir la réussite. Cette ambition implique le passage à un nouveau paradigme centré sur une recherche de l'hétérogénéité où elle n'est plus perçue comme un problème à surmonter, mais comme une occasion à saisir (Roach, 2001; UNESCO, 2006). L'inclusion scolaire et les transformations importantes qu'elle implique représentent un défi de taille pour les acteurs scolaires québécois qui s'inscrivent encore, pour une large part, dans une perspective d'intégration scolaire (Bergeron et St-Vincent, 2011; Rousseau *et al.*, 2006; Rousseau, Lafortune et Bélanger, 2006). Par ailleurs, il semble que ce défi prenne plus d'ampleur à l'ordre d'enseignement secondaire.

1.6 Le défi de l'inclusion scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire

Certaines caractéristiques pouvant être associées à l'ordre d'enseignement secondaire rendent plus difficiles les transformations inhérentes à l'inclusion scolaire.

Premièrement, la rigidité de l'organisation du travail enseignant est apparemment suffisante pour freiner l'innovation pédagogique, la collaboration et la mise en œuvre de pratiques souples et flexibles (Ainscow, 1999; CSE, 2010; Forlin, 2010a; Prud'homme *et al.*, 2011; Vienneau, 2010). L'horaire cloisonné, les modalités d'affectation ou l'organisation des tâches représentent à ce titre quelques bons

exemples. Qui plus est, l'isolement professionnel qui caractérise actuellement l'enseignement au Québec (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008) freine l'innovation (Langevin, 2009) et s'inscrit à contre-courant du développement d'une culture collaborative et coopérative essentielle aux initiatives inclusives (Ainscow, 1999; Brown et Bauer, 2001). En effet, l'inclusion scolaire repose sur la responsabilité partagée des problèmes et des succès de tous les élèves de l'école et sur un processus de recherche collective continue de solutions pour soutenir l'apprentissage de tous (Brown et Bauer, 2001; Rouse et Florian; 1996; Rousseau et Prud'homme, 2010). Toujours sur le plan organisationnel, un facteur central limitant le développement de l'inclusion scolaire est relié au fait que les enseignants du secondaire œuvrent auprès d'un nombre beaucoup plus élevé d'élèves par semaine. Cette situation peut contribuer à diminuer le temps accordé à chaque élève (Van Reusen *et al.*, 2001) et nuire à l'établissement de la relation pédagogique avec celui-ci (Roach, 2001). En résumé, les structures traditionnelles de l'école secondaire font obstacle au développement de l'innovation que représente et implique l'inclusion (Brown et Kennedy, 2001).

Deuxièmement, il semble que certaines conceptions prépondérantes de l'apprentissage et de l'enseignement font des écoles secondaires des lieux moins propices à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. À cet effet, Vienneau (2010b) dénonce la centration sur les contenus d'apprentissage ainsi que la dominance des stratégies d'enseignement basées sur la transmission des connaissances. De son côté, Bauer (2001) précise certaines conceptions pouvant nuire au développement d'une pédagogie de l'inclusion : une vision passive de l'apprenant auquel il faut transmettre des connaissances, l'occultation des connaissances antérieures dans le processus d'apprentissage et la croyance que l'apprentissage peut se faire indépendamment d'un contexte ou d'une situation. Tout bien considéré, plusieurs des principes sur lesquels se basent bon nombre de réformes pédagogiques actuelles sont aussi les principes sur

lesquels s'appuie l'éducation inclusive (Roach, 2001).

Troisièmement, certains auteurs s'interrogent sur les attentes sociales entretenues à l'égard de l'école secondaire. Les enseignants du secondaire sont largement perçus comme responsables de la préparation de tous les élèves à répondre aux exigences d'une qualification postsecondaire et à acquérir les habiletés nécessaires sur les plans académique, social, technologique et cognitif dans le but d'assurer leur autonomie et leur succès académique futur (McCrory-Cole et McLesky, 1997). Souvent face à des épreuves et à des comparaisons au du point de vue provincial, national ou international (comme c'est le cas par exemple dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves [PISA]), les enseignants ainsi que les administrateurs des écoles secondaires vivent une pression sociale importante provenant de l'état et de la communauté au regard de l'excellence des élèves ainsi que de l'accès aux études avancées ou aux programmes prestigieux (Van Reusen *et al.*, 2001). Clark, Dyson, Millward et Robson (1999) aboutissent à des conclusions similaires dans le cadre de leurs travaux consistant à analyser le processus de quatre écoles secondaires cherchant à devenir plus inclusives et à adopter un paradigme fondé sur le programme. Ils mettent en lumière le dilemme vécu par ces établissements devant des impératifs contradictoires, c'est-à-dire l'équité ou l'excellence. Les travaux d'Avramidis *et al.* (2002) révèlent aussi la présence de ces mêmes dilemmes. Bon nombre d'écoles secondaires semblent caractérisées par une culture basée sur la compétition et l'élitisme, freinant ainsi les initiatives inclusives (Roach, 2001).

Tout compte fait, la mise en œuvre de l'inclusion scolaire comporte des obstacles considérables à l'ordre d'enseignement secondaire. Qu'il s'agisse des plans attitudinal, pédagogique ou organisationnel, elle réclame encore à ce jour de nombreux efforts à mobiliser. Bien sûr, plusieurs conditions doivent être réunies pour soutenir le travail des acteurs responsables de l'inclusion scolaire. La formation et la préparation

de ceux-ci constituent à ce titre un aspect déterminant sur la réussite de sa mise en œuvre (MELS, 2008; Rousseau, Lafortune et Bélanger, 2006; Thomazet, 2008; Vienneau, 2002). Pourtant, cet aspect présente lui aussi des lacunes importantes, tel qu'en témoigne la section suivante.

1.7 Des écueils sur le plan de la formation et de la préparation à rencontrer un environnement de classe hétérogène

La préparation et la formation des enseignants sont au cœur des transformations inhérentes à l'inclusion scolaire. Plusieurs insistent sur le lien qui unit le développement de pratiques pédagogiques inclusives et la façon dont les enseignants sont préparés (Booth *et al.*, 2003; CSE, 2010; Rousseau, 2012b; Rousseau, McDonald et MacPherson-Court, 2004). Par exemple, les enseignants qui indiquent détenir un niveau adéquat ou élevé de formation en adaptation scolaire présentent des attitudes plus positives en regard de l'inclusion scolaire et de l'enseignement aux EHDDA que ceux qui rapportent un bas niveau ou aucune formation (Van Reusen *et al.*, 2001). Les résultats de recherche d'Ellins et Porter (2005) révèlent aussi que les enseignants ne détenant pas de formation en adaptation scolaire ont des attitudes plus négatives en regard de l'inclusion scolaire.

Quoi qu'il en soit, une proportion importante d'enseignants dénoncent le manque de formation et réclament qu'on leur en offre davantage, et ce, dans différents pays à l'échelle internationale (Bélanger, 2004, 2010; Horne et Timmons, 2009; Koutrouba *et al.*, 2006; Leatherman, 2007; Rouse, 2010; Singh, 2007; Valeo, 2008). La question de la préparation des futurs enseignants à l'intérieur des programmes de formation initiale est préoccupante. Pour soutenir la création d'écoles inclusives, Booth *et al.* (2003) sont d'avis qu'il est nécessaire d'examiner en profondeur la possibilité de développer l'inclusion à l'intérieur des institutions de formation et d'envisager ces

dernières comme des vecteurs de transformation. Un obstacle majeur au développement des pratiques pédagogiques inclusives relève du fait que la formation initiale à l'enseignement n'offre pas une préparation adéquate pour rencontrer un environnement de classe hétérogène (Bergeron et St-Vincent, 2011; Gillig, 2006; Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997; Moran, 2007; Prud'homme, 2010; Rose et Garner, 2010; Tomlinson, 1997; Valeo, 2008). De manière générale, la formation des enseignants à l'égard des pédagogies différencierées comporte des lacunes importantes (Gillig, 2006; Tomlinson, 1997). Qui plus est, les enseignants ne bénéficient pas suffisamment de modèles ou d'expériences reliés au développement de pratiques inclusives (Ainscow, 2003).

Certaines études laissent entrevoir des lacunes spécifiques dans la formation à l'enseignement offerte aux enseignants du secondaire (Avramidis *et al.*, 2002; Moran, 2007). Une étude québécoise effectuée auprès d'enseignants du secondaire du Saguenay (Dufour, 2006) révèle que ces derniers ont une perception plutôt négative de la préparation qu'ils ont reçue en vue d'intégrer des élèves ayant des besoins particuliers. Plus préparés en tant que spécialistes d'une discipline, ces enseignants reçoivent moins de formation relative à l'adaptation scolaire (Houck et Rogers, 1994). Pourtant, la formation des enseignants du secondaire est considérée comme un facteur déterminant pour réussir à développer des écoles inclusives et ainsi soutenir tous les jeunes, dont ceux éprouvant des difficultés qui, souvent, échouent ou décrochent au secondaire (Van Reusen *et al.*, 2001).

En somme, ces constats mettent en évidence des écueils considérables relativement à la mise en œuvre de l'intégration scolaire de type *mainstreaming* au Québec et plus particulièrement à l'ordre d'enseignement secondaire. Mises à jour par la recherche, certaines limites à cette approche invitent à repenser la façon d'assurer un accès aux apprentissages sur le plan académique et social à tous les élèves. Les études sur

l'inclusion scolaire démontrent que le modèle pédagogique qui en découle peut générer des bénéfices importants pour les élèves et les enseignants (Vienneau, 2010a). Cela dit, il importe de soutenir et de guider les efforts des enseignants qui, souvent, ne sont pas bien préparés et formés pour faire face à ce défi qui nécessite de penser autrement les difficultés scolaires ainsi que les structures organisationnelles et pédagogiques.

1.8 La question générale de recherche

La recherche entourant l'inclusion scolaire s'est grandement développée à mesure que le mouvement a pris de l'ampleur à travers les politiques éducatives à l'échelle internationale (Ellins et Porter, 2005). La mise en œuvre de l'inclusion scolaire est un objet étudié dans de nombreux pays et dans certaines provinces canadiennes (Brown et Bauer, 2001). Cependant, les études portant sur la dimension pédagogique de même que celles concernant l'ordre d'enseignement secondaire sont plutôt rares (Florian, 2009). Globalement, peu d'écrits sont disponibles sur les processus à travers lesquels des enseignants en exercice cherchent à développer des pratiques plus inclusives au Québec (Rousseau, 2009). Or, pour soutenir l'innovation dans ce champ, certains chercheurs encouragent la recherche sur l'inclusion à investiguer les processus de développement de pratiques inclusives dans des contextes éducatifs particuliers (Ainscow et César, 2006; Avramidis *et al.*, 2002). Il importe de s'efforcer à comprendre comment les enseignants peuvent satisfaire les besoins de tous les élèves en contexte régulier. Enfin, il s'avère important de soutenir le travail des enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire au Québec dans le développement de pratiques inclusives, et simultanément, de chercher à mieux comprendre comment s'opèrent de tels processus. C'est au départ de ces considérations que se dessine la question générale orientant la démarche de recherche : Comment soutenir le développement de pratiques inclusives chez des enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

La perspective interprétative et inductive qui guide ce projet de thèse suggère le recours à un cadre qui comporte un ensemble d’éléments conceptuels nécessaires à la compréhension plus fine de la problématique, et parallèlement, qui soutient l’échafaudage du devis méthodologique (Van Der Maren, 1996). Dans un premier temps, la signification attribuée au vocable « pratiques professionnelles inclusives » est amenée. Dans un deuxième temps, l’importance du développement professionnel par la formation continue pour soutenir l’émergence des pratiques inclusives est située. Basées sur les écrits scientifiques pertinents dans le champ de la formation continue et de l’inclusion scolaire, les modalités de formation continue susceptibles de favoriser les changements de pratiques sont explicitées. Une avenue prometteuse pour mieux soutenir et comprendre les processus de développement de pratiques inclusives, soit la recherche participative, conclura cette section. Le cadre conceptuel prendra fin par une synthèse permettant de préciser l’objectif général de recherche et les questions de recherche qui en découlent.

2.1 Les pratiques professionnelles inclusives

De manière générale, Ainscow (2009) définit les pratiques inclusives comme l’ensemble des efforts déployés pour surmonter les obstacles à la participation et à l’apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire. Or, on ne peut occulter que la façon de concevoir les pratiques inclusives dépend aussi en grande partie de ce qui est entendu par « inclusion scolaire » (Moran, 2007). En effet, elles représentent en quelque sorte l’opérationnalisation ou la mise en œuvre d’une façon particulière de

concevoir l'inclusion. C'est dans cet esprit que les prochaines lignes visent à définir le concept d'inclusion scolaire et à préciser la perspective qui sera privilégiée. De plus, une présentation des caractéristiques générales associées aux écoles inclusives sera effectuée.

2.1.1 L'inclusion scolaire

Souvent utilisé comme descripteur général, le mot « inclusion » est un terme polysémique qui s'associe à une vaste terminologie : inclusion scolaire, pédagogie de l'inclusion, éducation inclusive, école inclusive. Stainback et Stainback (1990), précurseurs du mouvement inclusif s'étant développé graduellement aux États-Unis à partir des années 1990, font partie des premiers à utiliser le concept d'inclusion en contexte éducatif (Thomazet, 2008). Aujourd'hui, les termes « éducation inclusive » ou « école inclusive » sont fréquemment employés comme synonyme de l'inclusion scolaire. S'associant largement aux objectifs d'éducation pour tous (*Education For All*) promus par l'UNESCO depuis plus de 20 ans, l'éducation inclusive apparaît néanmoins comme un concept plus générique référant à différentes initiatives visant à lutter contre l'exclusion sociale. Au sens large, elle se rapporte donc au droit de tous les jeunes à recevoir une éducation de qualité, et ce, sans égard aux différences qu'ils peuvent manifester (Armstrong, 2006; Moran, 2007; UNESCO, 1994). Le vocable « pédagogie de l'inclusion » est également utilisé par certains chercheurs (Rousseau, 2010; Vienneau, 2002). Même si d'autres chercheurs (AuCoin et Vienneau, 2010; Vienneau, 2004) précisent que dans la pratique, l'inclusion scolaire n'est pas toujours associée à la pédagogie de l'inclusion, les deux concepts sont souvent utilisés comme synonymes et sont généralement concentrés sur les mêmes idées.

Pour plusieurs raisons, il s'avère complexe de circonscrire avec justesse chacun de ces concepts. D'abord, les définitions peuvent comporter certaines variations selon

les chercheurs et les écrits consultés. En outre, plusieurs de ces écrits privilégient l'emploi d'un terme plutôt qu'un autre sans toutefois préciser les raisons qui sous-tendent leur choix ou encore sans définir explicitement les dénominations retenues. Ajoutant à la confusion, d'autres utilisent plusieurs de ces concepts de manière synonyme dans un même écrit, tel qu'en témoignent les exemples cités plus haut. Plusieurs chercheurs constatent que différents termes sont utilisés pour parler de différents phénomènes (Ainscow, Farrell et Tweddle, 2000; Beauregard et Trépanier, 2010; Boutin et Bessette, 2009; Haug, 2003; Vienneau, 2004).

Indépendamment du vocable privilégié, il importe également de reconnaître que toute initiative inclusive s'inscrit dans un contexte éducatif particulier et peut donc prendre un sens quelque peu différent. Loin de se concevoir comme une approche astreignante, ces initiatives peuvent être mises en œuvre à différents niveaux, viser des objectifs différents, se fonder sur des motifs différents, toucher différentes catégories de besoins éducatifs particuliers, ou encore fournir des services dans des contextes différents (Peters, 2007). Comme le soulignent Rouse et Florian (1996), les façons de faire sont et doivent être spécifiques à chaque milieu et contexte éducatif particulier. Il n'y a donc pas de modèle unique pour décrire l'inclusion scolaire ou l'école inclusive (Mitchell, 2005).

En revanche, plusieurs chercheurs conçoivent l'inclusion scolaire comme un phénomène étroitement lié à l'adoption de valeurs éducatives de justice et d'équité (Moran, 2007; UNESCO, 1994). Plus spécifiquement, nombreux sont les acteurs et chercheurs du champ éducatif qui choisissent d'inscrire le développement d'écoles inclusives dans une vision transformative (Hick, Kershner et Farrel, 2009). Cette vision transformative (Booth *et al.*, 2003), également adoptée dans le cadre de ce travail doctoral, se présente comme une caractéristique importante des initiatives visant à lutter contre l'exclusion. Elle se conçoit comme un processus de développement d'une culture, de

politiques et de pratiques visant à soutenir l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves. De surcroît, elle se caractérise par la responsabilité partagée de chercher de nouvelles façons d'organiser les curriculums et de concevoir l'apprentissage afin que tous les élèves participent, s'acceptent et collaborent (Ainscow, 2009; Booth *et al.*, 2003; Brown et Bauer, 2001). Il s'agit donc d'un processus collectif et dynamique de résolution de problèmes visant à répondre positivement à la diversité des élèves et à considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des ressources pouvant contribuer à l'apprentissage (UNESCO, 2006). Cette conception n'est pas nouvelle, selon différentes recensions d'écrits concernant la diversité en éducation (Corno et Snow, 1986; Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996; Prud'homme, Ramel et Vienneau, 2011).

La vision transformative se distingue d'une vision assimilatrice (Booth *et al.*, 2003), se réduisant à placer ensemble tous les apprenants sans respecter et prendre en compte leurs intérêts, habiletés, expériences, genre, etc. Cette dernière vision s'apparente plutôt à l'intégration scolaire (Moran, 2007). Or, l'approche d'inclusion scolaire dont il est ici question se distingue clairement de l'intégration scolaire. L'intégration scolaire, rappelons-le, est davantage préoccupée par l'élève ayant des besoins particuliers et cherche à l'amener le plus près possible de ses pairs « normaux » par le recours à des services spécialisés et des adaptations au programme (Moran, 2007). L'école intégrative ne s'adapte et ne se transforme pas réellement (Mitchell, 2005); elle tente plutôt d'aider l'élève à se mouler à une structure scolaire prédéfinie (Loreman, Deppeler et Harvey, 2005). Certaines critiques signalent la naïveté de l'approche inclusive ou encore présentent l'inclusion scolaire comme une utopie (Gillig, 2006). Effectivement, l'inclusion pourrait se concevoir comme la poursuite d'un but inatteignable. Cependant, de manière lucide, Booth *et al.* (2003) proposent de voir l'inclusion comme un processus et non comme une destination. Il

s'agit de chercher à poser graduellement des actions concrètes, même petites, dans cette direction.

Bien que l'inclusion scolaire puisse se déployer de manière variable selon les contextes, certaines caractéristiques semblent faire un certain consensus au sein de la communauté scientifique et permettent de qualifier la nature de leurs efforts (Mitchell, 2005). En effet, les écrits scientifiques dans le champ de l'inclusion scolaire mettent en lumière la prégnance de certaines caractéristiques principales en regard du concept d'inclusion scolaire et du fonctionnement des écoles inclusives. Ces caractéristiques sont présentées dans le but de favoriser une compréhension plus fine de l'inclusion scolaire et des pratiques professionnelles inclusives qui peuvent soutenir les efforts en ce sens.

2.1.2 Les caractéristiques des écoles inclusives

Au cours des dernières années, face au flou conceptuel entourant les différents concepts associés à l'inclusion scolaire, certains travaux ont cherché à mettre de l'avant des caractéristiques qui s'associent aux écoles inclusives (Rousseau et Bélanger, 2004; Rousseau et Prud'homme, 2010; Vienneau, 2002). D'autres ont plus spécifiquement tenté de dégager celles s'apparentant aux écoles inclusives dites efficaces (Rouse et Florian, 1996). La présentation de ces caractéristiques ne vise pas à délimiter et imposer un modèle unique d'inclusion scolaire, mais bien à baliser un terrain d'investigation entourant les pratiques professionnelles inclusives. La vision transformative influence la façon de se représenter l'ensemble des caractéristiques des écoles inclusives. En effet, elles se conçoivent alors comme des cibles vers lesquelles les acteurs éducatifs ont avantage à diriger leurs efforts concertés.

Sur le plan organisationnel, l'école inclusive accueille tous les élèves de son quartier dans le groupe-classe de son âge, et ce, indépendamment de leurs particularités (Mitchell, 2008; Vienneau, 2002). Elle est également celle qui se rend accessible sur le plan physique en mettant en place des dispositions d'accessibilité aux différents environnements physiques (Armstrong, 2006; Mitchell, 2008). L'école inclusive semble aussi réclamer une certaine orchestration par une direction possédant un leadership solide et offrant à son personnel les conditions pour soutenir la création d'une culture collaborative (Beattie *et al.*, 2006; Booth *et al.*, 2003; Mitchell, 2008; Rouse et Florian; 1996; Rousseau et Prud'homme, 2010). Cette caractéristique que Rouse et Florian (1996) associent aux écoles inclusives efficaces comprend des activités de formation continue, du temps pour planifier et évaluer les efforts, une flexibilité organisationnelle, un soutien à la motivation et des attentes élevées envers le personnel et les élèves. En somme, l'école inclusive offre du soutien et du support aux acteurs scolaires afin de les aider à favoriser l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire (Loreman *et al.*, 2005; Rousseau et Prud'homme, 2010). Qu'elle profite aux élèves ou à l'enseignant, l'accessibilité à des ressources humaines et matérielles est une caractéristique incontournable des écoles inclusives (Mitchell, 2008). Le plus souvent, les ressources sont déployées dans la classe. Cependant, cela n'exclut pas la possibilité que certains élèves éprouvant des difficultés importantes reçoivent des services spécialisés en dehors de la classe, lorsque requis (Loreman *et al.*, 2005).

Sur le plan pédagogique, la qualité de l'enseignement constitue une composante cruciale d'une école inclusive efficace (Rouse et Florian, 1996). Plus spécifiquement, l'inclusion scolaire implique différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et des moyens d'évaluation variés et adaptés (Falvey et Givner, 2005; Mitchell, 2005, 2008; Paré et Trépanier, 2010; Roach, 2001; Vienneau, 2002).

Considérée comme un moyen d'individualisation de l'enseignement (Paré et Trépanier, 2010), la différenciation pédagogique se présente comme une approche pédagogique permettant de soutenir l'apprentissage d'une diversité d'apprenants (AuCoin et Vienneau, 2010; MEQ, 1999a; Paré et Trépanier, 2010; Rousseau et Prud'homme, 2010), bien qu'elle ne bénéficie que de peu d'appui sur le plan de la recherche (Jobin et Gauthier, 2008). Elle vise plus spécifiquement à favoriser la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/apprentissage flexibles favorisant la prise en compte des besoins de chacun. Leur mise en œuvre implique la création d'une communauté d'apprenants qui cherchent à reconnaître, valoriser et exploiter la diversité (Prud'homme et Bergeron, 2012). La différenciation pédagogique peut difficilement s'opérationnaliser lorsqu'un enseignant présente une vision centrée sur la transmission des contenus (Pratt, 2005; Prud'homme et Bergeron, 2012). Cette approche nécessite plutôt de se centrer sur l'apprentissage et sur l'élève de manière à placer ce dernier au cœur de son processus d'apprentissage. Certains n'hésitent d'ailleurs pas à situer la différenciation pédagogique dans une posture plus socio-constructiviste (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005), ce qui n'est pas sans rappeler l'approche préconisée par le Renouveau pédagogique québécois. De manière plus spécifique, la différenciation pédagogique peut s'effectuer sur le plan des contenus d'apprentissage, des processus d'apprentissage, des productions ainsi que des structures d'apprentissage (Tomlinson, 2004). La différenciation des contenus concerne ce que les élèves apprennent ou le matériel disponible pour accéder à ce contenu. En ce qui a trait aux processus, il s'agit de différencier les méthodes pédagogiques, le niveau de soutien ou encore les opérations qui peuvent conduire à l'apprentissage (manipuler, écrire, dialoguer, comparer, réfléchir individuellement, etc.). La différenciation des productions réfère aux différentes modalités permettant de faire la démonstration des compétences développées (production écrite ou orale, examen, portfolio, démonstration, etc.). Pour sa part, la différenciation des structures d'apprentissage se rapporte au fonctionnement et à l'organisation de la classe, aux procédures, aux règles, aux responsabilités et aux façons de demander de l'aide

(groupes de besoins, activités coopératives, ateliers carrousels, etc.). Qui plus est, la différenciation sur ces quatre plans peut s'effectuer de façon séquentielle pour l'ensemble du groupe ou encore de manière simultanée. Dans ce dernier cas, les élèves ne font pas tous la même chose au même moment et de la même manière.

L'individualisation de l'enseignement peut impliquer le recours à l'accommodation ou la modification lorsque la différenciation pédagogique ne semble plus répondre aux besoins (Beattie *et al.*, 2006; Loreman *et al.*, 2005; Paré et Trépanier, 2010). Ces ajustements spécifiques sont plus souvent destinés aux élèves handicapés ou encore à ceux présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage importantes. L'accommodation offre un soutien particulier à un élève dans le but de lui assurer l'accès aux apprentissages et de lui permettre de répondre aux exigences du programme. Elle ne modifie pas le niveau de complexité d'une tâche ou du programme. La modification est utilisée, quant à elle, lorsque l'élève ne réussit pas à progresser malgré le recours à la différenciation pédagogique et à l'accommodation. Elle se présente donc comme une modification du programme ou des contenus.

Toujours sur le plan pédagogique, le recours à l'apprentissage coopératif est fréquemment évoqué dans les écrits scientifiques comme une approche pédagogique soutenant l'apprentissage de tous en classe ordinaire (Bauer, 2001; Crahay, 2000; Falvey et Givner, 2005; Hume, 2009; Massé, 2010; Mitchell, 2008; Vienneau, 2002). La coopération permet de mettre à profit les différences entre élèves de manière à en faire des ressources pour l'apprentissage. Selon certains travaux cités par Galand (2009), les activités d'apprentissage coopératives, lorsqu'elles respectent certaines conditions, auraient un impact plus positif sur l'apprentissage que les activités individualistes et compétitives. En outre, des études montrent que le tutorat entre pairs augmente l'efficacité de l'enseignement en améliorant les progrès scolaires chez le tuteur et chez l'élève tutoré (Crahay, 2000).

Par ailleurs, la dimension du climat d'apprentissage revêt une grande importance dans l'école inclusive. De fait, cette école cherche à favoriser la participation de chaque élève à la vie sociale de la classe et de l'école ainsi qu'une participation optimale à toutes les activités d'apprentissage du groupe-classe (Ainscow, 2009; Mitchell, 2005; Vienneau, 2002). En accordant une valeur importante à la reconnaissance et à la valorisation de l'unicité de chaque apprenant (Armstrong, 2006; Vienneau, 2004), elle s'active par le fait même à créer un climat de respect et d'acceptation de la différence (Hick, Kershner et Farrel, 2009; Loreman *et al.*, 2005; Massé, 2010; Mitchell, 2008; Roach, 2001).

Sur le plan attitudinal, les attitudes positives envers l'inclusion et les EHDAAs chez tous les membres du personnel scolaire revêtent une importance capitale (Loreman *et al.*, 2005; Rousseau et Prud'homme, 2010). En effet, certaines études ont montré que les attitudes des acteurs scolaires, positives ou négatives, peuvent avoir un impact sur la réussite de l'élève (Bélanger, 2006). D'autres travaux ont également mis en évidence que l'attitude des acteurs scolaires est un facteur déterminant du bon fonctionnement des écoles inclusives (Lunt et Norwich, 2009; Salend, 2001). Précisons cependant que les attitudes ne peuvent assurer la capacité des acteurs à mettre en œuvre les pratiques inclusives. De fait, la recherche parvient difficilement à établir des liens solides entre les attitudes et les comportements (Pratkanis et Greenwald, 1989).

Voilà ce qui termine la description des principales caractéristiques des écoles inclusives. Comme mentionné en début de section, les pratiques inclusives se définissent la plupart du temps en relation avec la conception de l'inclusion scolaire privilégiée (Moran, 2007). Dans le cadre de cette thèse, les pratiques inclusives réfèrent à l'ensemble des pratiques professionnelles visant à soutenir l'apprentissage de tous en classe ordinaire, et ce, en cohérence avec la définition de l'inclusion présentée ainsi

que ses caractéristiques. Qui plus est, la vision transformative de l'inclusion scolaire invite à concevoir les pratiques inclusives comme un processus à long terme où les enseignants cherchent constamment à développer de nouveaux moyens pour favoriser l'apprentissage et la réussite de tous les élèves en classe ordinaire. L'expression « développement de pratiques inclusives » a été choisie parce qu'elle représente une conception particulière du changement. En effet, elle réfère à des visées d'amélioration d'envergure modeste contrairement au concept de transformation qui se distingue par le fait qu'il consiste en des modifications majeures (Brassard, 2003). Par ailleurs, il s'agissait aussi de privilégier une conception du changement plus réaliste où les pratiques existantes ne sont pas remplacées, mais bien renouvelées et enrichies (Masciotra et Medzo, 2009). C'est dans l'intention de ne pas surcharger le texte et d'en faciliter la lecture que le terme « pratiques professionnelles inclusives » sera parfois substitué par celui de « pratiques inclusives ».

À la suite de la présentation de ces éléments conceptuels, il paraît important d'établir certains repères quant aux modalités susceptibles de soutenir les efforts des enseignants face aux défis inhérents au développement de pratiques inclusives chez des enseignants en exercice.

2.2 La formation continue comme vecteur des pratiques professionnelles inclusives

La problématique met en évidence la nécessité de chercher à soutenir les enseignants afin de favoriser l'émergence de pratiques inclusives à l'ordre d'enseignement secondaire. Cet objectif revêt une importance substantielle, considérant les changements de croyances et de pratiques inhérentes à un mouvement inclusif ainsi que les lacunes actuelles qui s'observent sur les plans pédagogique et attitudinal. À cet effet, la question de préparation et de la formation des enseignants est un angle intéressant pour

approfondir la problématique et chercher à contribuer à l'amélioration de la situation. D'une part, la formation initiale ne semble pas préparer adéquatement les enseignants à œuvrer en contexte inclusif. D'autre part, les savoirs portant sur l'inclusion abordés en formation initiale ne paraissent pas suffisants pour se transposer concrètement dans l'action pédagogique (Ofsted, cité dans Rouse, 2010, p. 48) :

There is a growing recognition by researchers, governments and teachers themselves, that initial teacher education may not be preparing beginning teachers sufficiently well to meet the needs of all children in schools that are increasingly diverse.

Dans le même sens, une étude de Moran (2007) met en doute la capacité réelle des programmes de formation à l'enseignement à préparer les enseignants pour l'inclusion. La chercheuse soutient que les enseignants du secondaire ont davantage besoin d'être guidés et supportés dans la mise à l'essai de pratiques inclusives et dans la création d'une culture inclusive.

En fait, le développement professionnel des enseignants à travers la formation continue est considéré par plusieurs comme un vecteur de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (Ainscow, 2003; Avramidis *et al.*, 2002; MELS, 2008; Rouse, 2010; Rouse et Florian, 1996; UNESCO, 2006, 2009; Vienneau, 2002). En outre, Ainscow (1996) n'hésite pas à qualifier le développement professionnel comme le cœur des initiatives pour développer des pratiques inclusives. Les écoles inclusives efficaces semblent miser en grande partie sur la formation continue du personnel (Rouse et Florian, 1996). À cet effet, Rouse (2010) explique qu'apprendre à œuvrer en contexte inclusif nécessite de pouvoir « faire », c'est-à-dire de pouvoir être dans l'action. Comme le suggère Meirieu (1996a), il s'agit en quelque sorte d'apprendre à faire ce que l'on ne sait pas faire, en le faisant.

Parallèlement, les enseignants considèrent l'accès à la formation continue sur l'inclusion comme une ressource grandement profitable (Leatherman, 2007; Rousseau, McDonald et MacPherson-Court, 2004). Plus spécifiquement en regard des enseignants du secondaire, les travaux de Bélanger (2004) indiquent que ces derniers réclament davantage de formation continue, des suivis réguliers et des occasions pour échanger et observer des collègues qui pratiquent l'inclusion scolaire. Le soutien en cours d'exercice s'avère d'autant plus crucial considérant le fait que les enseignants de cet ordre d'enseignement détiennent apparemment souvent moins de formation et d'expériences reliées à l'adaptation scolaire (Van Reusen *et al.*, 2001).

La nécessité de la formation continue est également reconnue du point de vue politique. Le rapport d'évaluation de l'implantation de la Politique de l'adaptation scolaire au Québec (Gaudreau *et al.*, 2008) insiste sur l'importance de la formation destinée aux enseignants pour soutenir la mise en place des services adaptés. Les auteurs du rapport recommandent d'ailleurs de fournir du perfectionnement en adaptation scolaire aux enseignants en exercice. À la même période, le MELS (2008) s'engageait à demander aux commissions scolaires d'orienter leur programme de formation continue vers la création d'espaces de développement professionnel axés sur l'intervention auprès des EHDAAs.

Ces constats mettent de l'avant la pertinence de soutenir le développement professionnel des enseignants par la formation continue afin de favoriser l'émergence de pratiques inclusives. Cela soulève cependant des questionnements importants sur les formes et les contenus d'une formation continue susceptible d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques et revisiter leurs croyances. Au sens large, la formation continue des enseignants désigne « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique profession-

nelle » (MEQ, 1999b, p. 11). De fait, la formation continue est reconnue comme pouvant favoriser le développement professionnel de l'enseignant (Marcel, 2005; Parent *et al.*, 1999). Pour effectivement y arriver, elle doit engager l'enseignant dans l'actualisation de ses connaissances et de ses habiletés relatives à l'enseignement (MEQ, 1999b).

La formation continue peut prendre différentes formes, selon diverses modalités. La formation par les collègues, le perfectionnement à l'université, la formation en ligne, la participation à des colloques et congrès, les projets de collaboration université-école et les communautés d'apprentissage en sont quelques exemples (MEQ, 1999b; UNESCO, 2003). Toutefois, les formes et modalités de formation continue ne s'équivalent pas toutes en regard de leur impact sur les pratiques (Presseau, 2003). La recherche portant sur la formation continue et l'inclusion scolaire fournit des indicateurs sur les caractéristiques susceptibles de soutenir le développement de pratiques inclusives.

2.2.1 Mettre en place une formation à long terme qui prend racine au sein de l'école

Il est généralement reconnu que les modèles de formation ponctuelle de type transmissif ne sont pas efficaces (Dufour, 2006; Haberman, 2004; Hensler et Dezutter, 2008). Ces modèles reposent sur une conception techniciste du rôle de l'enseignant qui applique les savoirs qui lui sont transmis (Hensler et Dezutter, 2008). Or, les conditions et processus à travers lesquels se développent les compétences professionnelles sont beaucoup plus complexes (Boutet, 2004; Dewey, 1972; Huberman, 1995; Mayen, 2008; Schön, 1994). En dépit du fait que les savoirs théoriques demeurent essentiels, leurs modes d'appropriation s'inscrivent de plus en plus dans une perspective professionnalisante (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Ainsi, la formation continue à l'inclusion ne peut se limiter à dire et à montrer quoi faire aux enseignants à

partir des connaissances issues de la recherche (Garcia Cedillo et Fletcher, 2010; Rouse et Florian, 1996). Même si ces savoirs sont essentiels pour soutenir la pratique, ils doivent d'abord être examinés à la lumière des compréhensions et des pratiques actuelles des enseignants d'un milieu particulier. La réalisation de cette première étape peut ensuite les conduire à chercher comment intégrer ces savoirs dans leur contexte scolaire spécifique (Parr, Nuttall et Doecke, cités dans Deppeler, 2010). En concordance avec ces propos, Ainscow (2003) précise qu'il ne s'agit pas de présenter les savoirs aux enseignants dans une perspective de « leur dire quoi faire », mais bien de leur proposer des outils et des activités pour qu'ils puissent réfléchir à leur façon de travailler, dans leur propre contexte, afin d'identifier les façons d'améliorer leurs pratiques. Les travaux empiriques de Rouse et Florian (1996), Garcia Cedillo et Fletcher (2010) et du MEQ (1999b) abondent dans le même sens en démontrant que la formation continue à l'inclusion a avantage à être adaptée aux réalités des écoles et à être planifiée par et pour le personnel de l'école :

Des recherches récentes, dont les projets expérimentaux en formation continue subventionnés par le Ministère, ont montré qu'il est efficace de chercher à satisfaire les besoins définis par les équipes-écoles. Effectivement, les changements de pratique découlant d'apprentissages faits suivant des projets d'équipe sont soutenus par l'équipe elle-même et les difficultés éprouvées peuvent être surmontées avec l'aide de celle-ci. (MEQ, 1999b, p. 15)

Dans un autre ordre d'idées, la recherche sur les changements de pratiques a permis d'établir l'importance d'offrir de la formation continue impliquant un soutien de longue durée et des retours fréquents (Presseau, 2003). Les travaux de Rouse et Florian (1996), portant plus spécifiquement sur les caractéristiques des écoles inclusives efficaces, révèlent la nécessité de déployer la formation continue dans une perspective à long terme. En effet, les auteurs précisent que le développement professionnel continu et à long terme se présente comme un élément clé du développement d'écoles inclusives. L'UNESCO (2009) reconnaît à ce titre que l'adoption de méthodes souples d'enseignement et d'apprentissage impose le remplacement de

formation théorique ponctuelle par un perfectionnement permanent des enseignants en exercice.

En somme, comme point de départ, la formation continue à l'inclusion semble devoir prendre racine au sein même de l'école (Ainscow, 2003; Ainscow, Booth et Dyson, 2006; Deppeler, 2010) et être planifiée selon les besoins et les motivations du personnel (Garcia Cedillo et Fletcher; 2010). Elle a également avantage à être envisagée comme un processus à long terme (Rouse et Florian, 1996; UNESCO, 2009).

2.2.2 Soutenir l'apprentissage par la réflexion et l'action

Dans la visée de soutenir le développement de pratiques inclusives, plusieurs auteurs relèvent l'importance d'offrir aux personnels scolaires des moments planifiés leur permettant de réfléchir à leurs valeurs et à leurs pratiques au sein de la classe et de l'école (Ainscow, 1999, 2003; Armstrong, 2006; Deppeler, 2010; Rouse et Florian, 1996; UNESCO, 2009; Van Reusen *et al.*, 2001). La création d'opportunités de réflexion critique sur l'expérience peut permettre de générer de nouveaux savoirs et de soutenir les transformations de pratiques relatives à l'inclusion scolaire (Deppeler, 2010).

Le rôle de la réflexion sur la construction de savoirs et la transformation des pratiques a fait l'objet de plusieurs écrits (Boutet, 2004; Decock, Wibault et Paguay, 2006; Hensler et Desjardins, 2006; Perrenoud, 2008; Saussez et Ewen, 2006; Schön, 1994). Dans des contextes instables, comme peut l'être l'engagement dans des initiatives inclusives, le soutien à la réflexion sur l'expérience s'avère d'autant plus important afin de favoriser la construction de savoirs (Boutet, 2004). 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. Elle tient compte des acquis, de l'expérience et de la science et est orientée vers la production de savoirs pertinents pour la pratique professionnelle (Hensler et Desjardins, 2006). La réflexion professionnelle représente donc un moyen pour assurer la mise en relation des savoirs théoriques et pratiques (Hensler et Desjardins, 2006; Perrenoud, 2008).

De fait, la formation continue à l'inclusion a avantage à comprendre des aménagements organisationnels favorisant simultanément la mise à l'essai de pratiques inclusives et la réflexion sur ces expérimentations (Ainscow, 1999; Rouse et Florian, 1996; Van Reusen *et al.*, 2001). Appuyée sur plusieurs années de recherche sur le développement de pratiques inclusives, Ainscow (2003) situe clairement ses travaux dans une approche de recherche-action qu'il décrit en citant Lewin comme une action sociale pour résoudre un problème social. Il insiste sur l'importance de la réflexion sur l'expérience et de l'apprentissage par l'expérience. Certes, on reconnaît depuis longtemps la valeur de l'expérience comme moyen d'apprentissage et d'adaptation (Dewey, 1972; Kolb, 1984; Lewin, 1967). 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 les connaissances utiles à sa pratique (Boutet, 2004; Chevrier et Charbonneau, 2000; Saussez et Ewen, 2006). En somme, la formation continue à l'inclusion doit encourager la prise de risque (Ainscow, 2003) en créant des environnements qui stimulent les enseignants à relever des défis, à mettre à l'essai des pratiques inclusives et à réfléchir sur celles-ci (Rouse et Florian, 1996). La réflexion de l'enseignant sera d'autant plus bénéfique si elle lui permet de découvrir les fondements sur lesquels s'appuie son action pédagogique.

2.2.3 Provoquer des prises de conscience et des remises en question des principes qui guident l'action professionnelle

Un défi majeur de la formation réside dans le fait que le développement professionnel de l'enseignant l'implique comme personne dans toute sa rationalité et sa subjectivité (Mandeville, 2009; 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. Ses interprétations, ses choix et ses gestes pédagogiques ainsi que la construction de ses savoirs sont grandement influencés par ses théories personnelles et subjectives, souvent implicites et rarement articulées (Laboskey, 2007; Perrenoud, 2008). C'est d'ailleurs pourquoi les formations continues de type transmissives seraient peu efficaces pour soutenir des changements de pratique (Deppeler, 2010).

Il importe de considérer que les enseignants agissent souvent en fonction de routines et d'automatismes par rapport à la complexité (Perrenoud, 2008). Ces derniers portent des appellations qui varient selon les auteurs consultés. Par exemple, Bourdieu (1972) utilise le terme « habitus » et Perrenoud (2008) emploie le concept de schèmes d'action au sens piagétien. Pour leur part, Bourassa, Serre et Ross (2003) utilisent le concept de modèle d'action pour décrire des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage. Les auteurs décomposent ainsi le modèle d'action en trois principaux constituants : les représentations, les intentions et les stratégies.

Sans égard au vocable privilégié, plusieurs chercheurs démontrent que les praticiens doivent prendre conscience de leur façon d'agir et surtout des représentations et des principes qui guident leurs actions. En effet, pour réellement favoriser l'apprentissage

et l'amélioration des pratiques, la formation continue semble devoir soutenir une réflexion professionnelle qui permet aux enseignants de rendre explicites ces dimensions (Argyris, 2003; Bourassa *et al.*, 2003; Laboskey, 2007; Perrenoud, 2008; Saussez et Ewin, 2006). Plus encore, elle doit devenir un instrument de restructuration des représentations et principes qui guident l'action (Argyris, 2003; Presseau, 2003; Saussez et Ewen, 2006). L'apprentissage est ainsi favorisé lorsque des mesures sont prises pour inciter l'enseignant non seulement à prendre conscience de ces dimensions, mais également à les remettre en question (Charlier et Charlier, 1998; Laboskey, 2007; Mandeville, 2009; Perrenoud, 2008; Saussez et Ewin, 2006; Whitehead, 1993). En effet, la réflexion de l'enseignant a tout avantage à l'entraîner à sortir des limites de son savoir d'action et de son répertoire habituel d'intervention (Desgagné, Gervais, Gosselin et Legendre, 2006).

Ces éléments paraissent particulièrement importants en regard du développement professionnel des enseignants du secondaire, considérant les obstacles auxquels ils font face ainsi que les transformations nécessaires sur le plan des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'intervention auprès des élèves (Ainscow, 1996; Thomazet, 2008; UNESCO, 2006, 2009). Plusieurs chercheurs (Forlin, 2010b; Prud'homme, 2007; Rousseau, Lafourture et Bélanger, 2006; Van Reusen *et al.*, 2001) insistent sur la nécessité de tenir compte des attitudes et croyances des enseignants dans la mise en œuvre de programmes d'éducation inclusive. Ces éléments représenteraient les matériaux de base du travail de tout formateur visant à préparer et soutenir des enseignants pour l'inclusion (Forlin, 2010a; Loreman *et al.*, 2005).

En somme, la formation continue fait face au défi de mettre en œuvre des modèles de formation qui tiennent compte de ces dimensions subjectives (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Certains écrits suggèrent d'ailleurs que le rôle de ces dimensions est souvent occulté dans les processus d'apprentissage (Louis et Trahan, cités dans

Bourassa et al., 2003). Enfin, il demeure que de soutenir les prises de conscience et les remises en question des représentations et des principes qui guident l'action représente un défi pour les formateurs (Perrenoud, 2008; Saussez et Ewin, 2006).

2.2.4 Créer des espaces de formation interactifs et coopératifs

Les écoles inclusives efficaces s'appuient en grande partie sur le travail d'équipe et le soutien mutuel entre les enseignants (Hobbs et Westling, cités dans Loreman et al., 2005; Rouse et Florian, 1996). Les écrits montrent l'importance d'instaurer des environnements coopératifs qui stimulent les enseignants à relever les défis reliés à l'inclusion (Ainscow, 1999; Forlin, 2010a; Rouse et Florian, 1996). La création d'opportunités de collaboration et de coopération est reconnue comme pouvant favoriser l'émergence de nouveaux savoirs et de pratiques plus inclusives (Deppeler, 2010). Dans une telle perspective, la formation continue se conçoit comme un lieu de rencontre entre enseignants qui veulent non seulement apprendre, mais aussi échanger et discuter de leur expérience afin de s'enrichir mutuellement (Parent et al., 1999). Plus encore, elle se propose de soutenir le développement des habiletés à travailler en équipe (Rouse et Florian, 1996). Brown et Bauer (2001, p. 16) situent la collaboration à l'ordre d'enseignement secondaire dans le développement plus large d'une culture de collaboration :

Implementing inclusive learning in a secondary school requires that principals create a collaborative culture and empower teachers to perform effectively by sharing pertinent inclusion information with them, building their commitment to values of inclusive learning, and developing their skills and confidence in their ability to work with students with and without disabilities.

Certains auteurs précisent que le développement de la culture collaborative de travail est essentiel pour que l'apprentissage des enseignants se poursuive, et ce, même si le support externe n'y est plus (Ainscow, 2002; Garcia Cedillo et Fletcher, 2010).

Le rôle potentiel de l'interaction et de la coopération sur l'apprentissage est mis en lumière depuis longtemps. 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; Vygostky, 1978). Dans le cadre de ce travail, l'expression « dialogue cognitif » (Barth, 2004) sera préférée au concept de « conflit sociocognitif » pour témoigner du déséquilibre provoqué par la rencontre de points de vue différents. Le concept de dialogue cognitif met l'accent sur une ouverture à comprendre le point de vue de l'autre (Barth, 2004), alors que les oppositions se situent au centre du concept de conflits sociocognitifs. Quoi qu'il en soit, c'est l'entrechoquement d'idées entre les collègues qui semble pouvoir permettre de remettre en question et d'enrichir le répertoire de l'enseignant. Dans le cas contraire, la réflexion professionnelle court le risque de demeurer au stade d'une réflexion plus défensive et de confiner l'enseignant dans une zone de confort (Laboskey, 2007), ce qui, selon Vygotsky (1978), ne peut pas réellement favoriser la construction des savoirs. Il semble donc que le fait de privilégier des lieux de travail coopératifs permette aux enseignants de confronter leurs points de vue, d'apprendre les uns des autres et de modifier leurs pratiques en tenant compte de l'expérience (Eaker, Dufour et Dufour, cités dans Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Kane Sandretto et Heath, 2002). Cette approche est fréquemment préconisée lorsque des apprentissages sont visés (Loughran, 2007; Prud'homme, 2007; Uwamariya et Mukamurera, 2005). D'ailleurs, plusieurs chercheurs inscrivent leurs travaux sur l'inclusion dans le contexte de la création d'une communauté d'apprenants où chacun s'engage dans un dialogue à propos des nouveaux savoirs et des moyens pour favoriser l'apprentissage de tous les apprenants (Bartolo, 2010; Forlin, 2010a; Leclerc et Moreau, 2011).

2.2.5 Aborder certains thèmes particuliers

Comme indiqué précédemment, la formation continue à l'inclusion ne peut se limiter à des activités de formation continue transmissives portant sur des thèmes prédéterminés. Le fait de transmettre aux enseignants les « bonnes pratiques » ou encore de leur révéler des résultats de la recherche ne suffit pas à assurer l'apparition des pratiques souhaitées (Deppeler, 2010). Néanmoins, des chercheurs identifient certaines connaissances issues de la recherche qui devraient faire l'objet d'activités de réflexion et de construction de savoirs d'une démarche de formation continue à l'inclusion. En cohérence avec les modalités présentées précédemment, nous suggérons de les considérer comme des thèmes autour desquels il est possible de travailler en formation continue.

Au premier chef, les fondements de l'inclusion représentent un thème de formation important (Rousseau, 2009; Rousseau et Thibodeau, 2011). Qu'il s'agisse du plan éthique, philosophique, historique, social ou empirique, l'inclusion scolaire s'appuie sur certains fondements qui méritent de faire l'objet de discussion et de réflexion (Rousseau, 2009).

Les rôles et responsabilités de l'enseignant qui œuvre en contexte de diversité font partie des thèmes considérés primordiaux (Van Reusen *et al.*, 2001). La formation à l'inclusion a avantage à engager les enseignants dans une recherche de moyens pour réellement prendre la responsabilité de l'apprentissage de tous les élèves (Avramidis *et al.*, 2002; Rouse, 2010; Rouse et Florian, 1996). Les projets visant le développement de pratiques inclusives comprennent des espaces pour repenser les rôles professionnels des différents acteurs (Ainscow, 2002; Garcia Cedillo et Fletcher, 2010). En ce sens, bien qu'il soit pertinent d'offrir de la formation concernant l'adaptation scolaire, le fait de mettre l'accent sur les interventions adaptées pour les EHDAAs ne

permet pas aux enseignants de développer par le fait même leurs compétences à concevoir un environnement de classe favorisant l'apprentissage de tous les élèves (Depeler, Loreman et Sharma, 2005). La formation en cours d'exercice inclut donc un travail entourant les outils, stratégies pédagogiques et méthodes d'enseignement efficaces pour répondre simultanément aux besoins de tous les élèves en classe (Ainscow, 1999; Rousseau, 2009; Van Reusen *et al.*, 2001). À ce titre, les travaux de Rousseau et Thibodeau (2011) relatant trois projets de recherche-action, mettent en évidence l'importance de la formation continue en regard de la différenciation pédagogique pour les acteurs scolaires. Qui plus est, la gestion de la diversité concerne aussi la gestion de classe à proprement dit, qui est considérée comme un thème de formation indispensable, dans une perspective de formation continue à l'enseignement en contexte de diversité (Rousseau, 2009).

Sans être en contradiction avec ces aspects, des chercheurs (Rouse et Florian, 2009; Rousseau et Thibodeau, 2011) indiquent que la formation en cours d'exercice doit également permettre aux enseignants de développer leurs connaissances et leurs compétences pour répondre à certains besoins particuliers et pour dépister ces besoins (Rousseau, 2009). Selon les manifestations de la diversité en classe, des enseignants pourraient exprimer le besoin d'apprendre à composer avec certaines problématiques spécifiques (Van Reusen *et al.*, 2001) telles que la déficience intellectuelle ou encore les troubles du spectre de l'autisme. Qui plus est, la formation continue a avantage à soutenir les enseignants dans le développement de leurs compétences relatives à la mise en œuvre d'activités de sensibilisation et d'acceptation à la différence (Prud'homme, 2007; Rouse et Florian, 1996). Pour leur part, Avramidis *et al.* (2002) soulignent l'importance d'aider les enseignants à comprendre et à interpréter les difficultés de leurs élèves à travers le paradigme organisationnel, c'est-à-dire par une analyse continue des obstacles organisationnels et pédagogiques à l'apprentissage et à la participation sociale de tous. Comme il s'agit d'un nouveau paradigme à travers

lequel les enseignants sont invités à concevoir l'apprentissage, la formation continue à l'inclusion a tout avantage à provoquer des réflexions à ce sujet. En outre, l'évaluation se présente comme un thème important dans une perspective de formation continue à l'inclusion (Rousseau, 2009; Rousseau et Thibodeau, 2010). En effet, qu'elle soit sommative ou formative, l'évaluation en contexte inclusif fait émerger des préoccupations et des enjeux non négligeables relativement aux tensions entre équité et excellence (Avramidis *et al.*, 2002).

En résumé, soutenir le développement de pratiques inclusives au secondaire nécessite de prendre en compte plusieurs modalités identifiées par la recherche comme étant favorables à l'apprentissage et à l'amélioration de pratiques ainsi que certains thèmes spécifiques entourant la pratique inclusive. Le développement professionnel des enseignants par la formation continue s'inscrit dans une perspective à long terme et accorde une importance particulière à la collaboration, la réflexion professionnelle, l'apprentissage expérientiel et la restructuration des cadres interprétatifs. Vouloir prendre en considération toutes ces modalités de formation pourrait paraître hasardeux. Pourtant, une avenue est de plus en plus empruntée par les chercheurs et praticiens voulant créer des écoles plus inclusives; la recherche participative se présente comme une approche ayant un fort potentiel.

2.2.6 Considérer la recherche participative comme voie à privilégier

La recherche participative est perçue comme une voie prometteuse en formation continue des enseignants (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Globalement, elle est une façon de chercher à répondre à des questions concernant les praticiens, et de le faire avec eux. Une recherche participative se conçoit comme la réalisation d'un projet ancré dans la pratique dont les objectifs principaux s'articulent autour de la résolution de problèmes de la pratique. Elle est basée sur l'établissement de liens plus étroits

entre la recherche et l'action ainsi qu'entre la théorie et la pratique (Anadón et Couture, 2007). La recherche participative s'opérationnalise par la création d'espaces réflexifs et interactifs impliquant la collaboration des enseignants mobilisés autour d'un idéal commun de transformation d'une réalité (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007).

Des auteurs éminents dans le domaine de l'inclusion considèrent les recherches participatives comme des approches à privilégier pour favoriser le développement de pratiques inclusives ainsi que le développement des connaissances sur les processus favorisant leur émergence (Ainscow, 2000; Avramidis *et al.*, 2002; Rouse, 2010). Effectivement, la recherche participative s'appuie sur l'un des éléments clés du développement de pratiques inclusives : l'engagement collectif et volontaire d'un groupe de personnes vers l'amélioration d'une situation. Rouse et Florian (1996) ont d'ailleurs démontré que les écoles reconnues inclusives engagent tous les acteurs scolaires dans une démarche de résolution de problème, où tous sont habités par la mission commune de mettre l'accent sur l'apprentissage de tous les élèves. Ces auteurs concluent, comme plusieurs autres (Ainscow, 1999; Bauer et Matuszek, 2001; Deppeler, 2010; Garcia Cedillo et Fletcher, 2010), que ce type de planification collaborative est au cœur du processus de l'inclusion.

Depuis quelques années, des projets de recherche participative se déploient dans plusieurs pays afin de soutenir le développement de systèmes d'éducation plus inclusifs. Leurs objectifs se précisent en fonction de la réalité et des spécificités des milieux. Certains visent à concevoir, à mettre en œuvre ou encore à évaluer des programmes de développement professionnel (Garcia Cedillo et Fletcher, 2010). Quoi qu'il en soit, ces écoles engagées dans des recherches participatives cherchent et développent des solutions à des problèmes et défis reliés à leur propre réalité. Les travaux d'Ainscow (1996, 1999, 2000, 2003, 2006) sont certainement une référence incon-

tournable en ce qui a trait à la mise en œuvre de l'inclusion par la recherche participative. Le chercheur indique que la recherche-action, l'une des méthodologies participatives les plus reconnues et exploitées, favorise le partage de multiples interprétations des événements et incite les enseignants à pousser leur compréhension plus en profondeur et à revoir leurs propres perceptions; ceci les stimule à voir d'autres possibilités pour la pratique et les incite à élargir leur champ de réflexion. Qui plus est, les travaux empiriques d'Ainscow (1999) l'amènent à affirmer que de tels modèles de formation permettent aux enseignants de vivre des succès.

En somme, cette section met en lumière les avantages potentiels de la recherche participative afin de soutenir le développement de pratiques professionnelles inclusives au secondaire. La mise en commun de tous les éléments conceptuels de ce cadre oriente la définition de l'objectif général et des questions spécifiques de recherche.

2.3 L'objectif général et les questions de recherche

L'analyse de la situation relative à l'intégration scolaire et des limites qui y sont associées met en lumière la nécessité de guider et d'encourager les enseignants du secondaire en exercice dans le développement de pratiques plus inclusives. La formation à l'enseignement à elle seule ne peut préparer les enseignants à relever les défis que l'inclusion scolaire implique. À ce titre, les projets de recherche participative se présentent comme des dispositifs prometteurs de formation continue pour soutenir la collaboration d'enseignants dans un processus visant à chercher des moyens pour éliminer les barrières à l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves en classe ordinaire. La recherche participative offre l'avantage d'être basée sur des modalités de formation reconnues dans les écrits scientifiques pour leurs contributions à l'apprentissage et aux changements de pratiques.

La recherche sur les processus de développement des pédagogies inclusives est en émergence (Ellins et Porter, 2005). Elle semble d'ailleurs se présenter comme une voie importante à suivre. Ainscow et César (2006) se disent frappés de constater le nombre élevé d'articles qui concluent à la nécessité d'examiner des contextes particuliers de développement de pratiques inclusives afin de trouver des moyens avant-gardistes pour faire émerger ces pratiques. Plus spécifiquement, les études éventuelles doivent chercher à mieux comprendre les conditions sociales particulières (valeurs, croyances, relations de pouvoir, etc.) impliquées dans les processus de développement de pratiques inclusives (Ainscow et César, 2006). Cette avenue s'avère intéressante pour favoriser l'avancement des connaissances sur les stratégies et moyens à prendre pour mieux soutenir le développement de ces pratiques (Ainscow et César, 2006; Avramidis *et al.*, 2002).

Ainscow (2000) soutient qu'il importe de favoriser l'évolution des connaissances relatives aux cibles de réflexion et d'action pouvant soutenir le travail des enseignants engagés dans des projets participatifs. En plus de soutenir le développement de pratiques inclusives, les recherches participatives se présentent comme des méthodologies pertinentes et adaptées dans la visée de contribuer à l'étude des processus collectifs et culturels dans lesquels se développent et se déploient ces pratiques. Dans le contexte québécois, un éclairage spécifique sur l'ordre d'enseignement secondaire pourrait contribuer à mieux comprendre les défis auxquels font face les enseignants du secondaire ainsi que l'origine des résistances et écueils dont témoignent les écrits. Peu d'études se sont intéressées à cet ordre d'enseignement. Ainsi, il sera possible de proposer des pistes d'action et de réflexion pertinentes dans la perspective de soutenir le développement de pratiques inclusives chez des équipes enseignantes du secondaire au Québec. Compte tenu de ce qui précède, la question générale de ce projet se précise en ces termes :

Comment s'articule le développement de pratiques professionnelles inclusives chez des enseignants à l'ordre d'enseignement secondaire réunis dans une démarche de recherche participative?

L'objectif général de cette recherche consiste donc à étudier **le processus de développement de pratiques professionnelles inclusives chez un groupe d'enseignants du secondaire réunis dans une démarche de recherche participative**. Les questions de recherche qui en découlent sont présentées de manière à assurer la flexibilité et la liberté nécessaire à l'investigation du sujet en profondeur. En effet, dans le cadre de recherches qualitatives, Corbin et Strauss (2008) suggèrent de formuler des questions de recherche qui soient suffisamment larges pour offrir des possibilités les moins limitées possible. Ainsi, une question générale principale oriente la thèse. Les résultats obtenus permettront de répondre à la question secondaire.

Question principale :

- 1) Comment se développent des pratiques professionnelles inclusives dans le cadre d'une démarche de recherche participative par un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire?

Question secondaire :

- 2) Comment le chercheur-formateur peut-il soutenir le développement de pratiques inclusives d'un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire engagés dans une recherche participative?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la démarche méthodologique employée dans le cadre de ce projet doctoral. C'est en fonction de leur potentiel à soutenir le travail entourant l'objectif général et les questions de recherche que les méthodes et outils ont été choisis et conçus. Dans un premier temps, la méthodologie de recherche-action-formation est présentée en l'inscrivant dans le contexte plus vaste des approches participatives. Elle est ensuite située par rapport à la grande famille des recherches-actions à laquelle elle appartient. Dans un deuxième temps, la description de l'opérationnalisation de la recherche précise le processus de recrutement des participants, les méthodes ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données.

3.1 L'approche participative : avec, sur et pour les praticiens

Force est de reconnaître que le champ éducatif pose des défis complexes et imprévisibles pour lesquels les solutions peuvent difficilement être connues d'avance. Ces quelques constats ne sont pas étrangers au développement, dans les dernières décennies, de nouvelles approches méthodologiques pour soutenir l'adéquation entre la recherche et la complexité du champ éducatif (Paillé, 1994). Inscrite dans cette perspective, la recherche participative est une approche qui revendique la nécessité de recourir à des méthodologies qui réunissent chercheurs et praticiens dans la production de connaissances (Anadón et Couture, 2007). Globalement, cette approche méthodologique peut se comprendre comme la création d'un espace interactif où un groupe d'acteurs se mobilisent autour d'un projet visant à transformer la réalité (Bou-rassa *et al.*, 2007). La recherche participative s'appuie sur le postulat que le savoir est

subjectif, influencé par la personne et le contexte. Voulant réduire l'écart souvent critiqué entre la recherche et la pratique (Bourassa *et al.*, 2007; Desgagné et Bednarz, 2005), la valeur des savoirs pratiques ancrés dans une réalité y est reconnue (Anadón et Couture, 2007). Dans un esprit socioconstructiviste, le savoir y est considéré comme provisoire et l'approche invite tous les acteurs impliqués à le coconstruire par des boucles de réflexion et un partage des significations et des compréhensions (Bourassa *et al.*, 2007). Le chercheur est d'ailleurs attentif à la rationalité qui guide l'agir des acteurs (Sebillotte, 2007). S'éloignant des paradigmes positivistes, ces bouleversements au niveau de la posture du chercheur les amènent à produire des savoirs théoriques et pratiques nouveaux non plus seulement sur les praticiens, mais également avec eux et pour eux, dans le but de résoudre des problèmes vécus dans l'action professionnelle. Paillé (1994) précise qu'il s'agit de faire de la recherche à la fois sur, avec et pour les praticiens, mais également pour la science. Dans cette perspective, cette recherche doctorale, qui se veut à la fois acte de connaissance et action sociale, s'inscrit dans le courant des approches participatives.

Il existe différents modes de recherches participatives : la recherche-action (Anadón et Savoie-Zajc, 2007), la recherche-action-formation (Paillé, 1994; Prud'homme, 2007), la recherche-action collaborative (Bourassa *et al.*, 2007), la recherche collaborative (Desgagné, 2001), la recherche-intervention (Sebillotte, 2007), etc. Elles se distinguent par leurs finalités, les postures empruntées par le chercheur, le cadre théorique mobilisé ou encore le type d'activités réflexives. Il n'en demeure pas moins que les contours et frontières entre ces dernières ne sont pas étanches et sont composés de nuances parfois minimes. Une analyse en profondeur de chacune d'elles a néanmoins permis de faire un choix parmi ces modes de recherches participatives : la recherche-action-formation. Les prochaines lignes décrivent cette méthodologie de recherche ainsi que les motifs qui justifient ce choix.

3.2 Le choix d'une recherche-action-formation comme forme originale de recherche-action

Paillé (1994) décrit la recherche-action-formation comme une forme propre et originale de recherche-action en éducation. Afin de mieux saisir les enjeux scientifiques et éthiques qui y sont associés, il importe d'exposer, ne serait-ce que brièvement, certaines des caractéristiques de la recherche-action.

La recherche-action comme nous la connaissons aujourd'hui a pris forme dans les années 50 (Dolbec et Prud'homme, 2009). Au sens large, cette méthodologie concerne la recherche de moyens pour améliorer la pratique par la production de savoirs sur et pour la pratique (McNiff et Whitehead, 2010). C'est dans cet esprit que les chercheurs et praticiens s'engagent simultanément dans l'investigation d'un problème et des façons de le résoudre (Dolbec et Prud'homme, 2009). La recherche-action s'associe à la production de changements concrets, à l'amélioration de la pratique ainsi qu'à la compréhension des processus qui mènent à de telles transformations (Dolbec et Prud'homme, 2009; McNiff et Whitehead, 2010; Savoie-Zajc, 2001). Ce type de recherche peut donc être vu comme le moteur d'un processus de développement de savoirs permettant à des individus d'améliorer leur pratique et de croître professionnellement et personnellement (McNiff et Whitehead, 2010; Reason, 1996).

La recherche-action peut donc se définir comme un système d'activités humaines qui cherche à faire émerger un changement (dans sa pratique, dans son milieu, dans sa vie) par le biais d'un processus de collaboration visant l'éveil à soi, aux autres et à son environnement. (Dolbec et Prud'homme, 2009, p. 554)

La démarche de recherche-action réclame un engagement prolongé du chercheur-formateur qui soutient la mise en place d'un espace collectif de réflexion, de délibération et d'analyse critique de l'action par tous les protagonistes (Grundy, 1982). En

fait, il cherche à favoriser un travail de coconstruction entre chercheurs et praticiens. Cette coconstruction serait d'ailleurs un levier au regard des changements de pratiques recherchés (Savoie-Zajc, 2001).

Comme le soulignent Dolbec et Prud'homme (2009), la recherche-action active trois sous-processus qui sont gérés de manière concomitante : la recherche, l'action et la formation. Le pôle recherche consiste à produire des connaissances ancrées dans la pratique (McNiff et Whitehead, 2010). Savoie-Zajc (2001) ainsi que Dolbec et Prud'homme (2009) mettent en lumière différents types de connaissances qui peuvent être produites dans le cadre d'une recherche-action. Il peut s'agir de connaissances liées aux changements produits, au modèle utilisé, aux processus de développement professionnel ou encore aux processus de changement. La production de connaissances découlant de la recherche-action s'associe fréquemment à la volonté de mieux comprendre comment soutenir les changements ou l'amélioration des pratiques. De son côté, le pôle action correspond à l'intervention et aux moyens mis de l'avant pour susciter les transformations souhaitées en fonction des objectifs de la recherche-action. Finalement, le pôle formation représente l'ensemble des actions et des interventions du chercheur-formateur pour soutenir la production de savoirs sur la pratique et ainsi soutenir l'apprentissage des participants. Il représente aussi la volonté des participants d'apprendre en regard de leur pratique et d'améliorer cette dernière.

Concrètement, la recherche-action comporte certaines phases caractéristiques, bien que des variations importantes puissent s'observer. Selon Guay et Prud'homme (2011), les étapes suivantes sont généralement présentes : la formulation d'une situation-problème de départ, la planification des sous-processus (recherche-action-formation), la mise en œuvre du plan d'action, l'observation des effets de l'action, la réflexion et la répétition du processus. Notons que le processus de recherche-action nécessite une certaine souplesse pour s'adapter aux imprévus caractéristiques du

contexte de pratique. De plus, il n'est pas linéaire et doit davantage se comprendre comme des cycles en spirale, récurrents et dynamiques (Dolbec et Prud'homme, 2009).

Deux raisons distinctes guident le choix pour la famille des recherches-actions. Premièrement, la problématique de recherche telle que présentée s'associe clairement à la pierre angulaire de la recherche-action, soit la production de savoirs pour soutenir l'amélioration de la pratique (Dolbec et Prud'homme, 2009; McNiff et Whitehead, 2010). Les salles de classe des participants deviennent ainsi le lieu de mise à l'essai de pratiques inclusives par des cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion caractéristiques de la recherche-action. Dans ce contexte précis, il s'agit d'un précieux avantage par rapport à la recherche collaborative, qui ne vise pas explicitement le changement ou l'amélioration des pratiques, bien qu'elle puisse en générer.

Deuxièmement, la recherche-action peut offrir des lieux pour expliciter le savoir d'action tacite ainsi que les principes qui guident l'action par la réflexion critique. En effet, McNiff et Whitehead (2010) envisagent la recherche-action comme un moyen de soutenir le praticien par des prises de conscience au regard de sa pratique et des principes qui la sous-tendent. Cet éveil à soi, qui touche l'action et le changement, semble en congruence avec les visées du projet de recherche. En effet, le développement de pratiques inclusives réclame des remises en question de ses propres croyances, valeurs, attitudes et paradigmes (Bélanger, 2004; Vienneau, 2002). La réflexion engagée dans une recherche-action est à la fois source de développement professionnel (Perrenoud, 2008) et outil de résolution de problèmes (Dewey, 1972).

La recherche-action-formation et la recherche-action sont très similaires. Cependant, la première présente une caractéristique fort déterminante dans la visée de répondre

aux questions de recherche spécifiques à ce projet. Compte tenu des difficultés pédagogiques éprouvées par les enseignants et du manque de préparation et de formation pour rencontrer des environnements de classe hétérogène, il importe que la méthodologie soutienne plus fortement la construction des savoirs des enseignants pour provoquer le développement des pratiques souhaitées. Le pôle formation de ce projet doit occuper une place prépondérante puisque l'inclusion scolaire est un sujet peu et mal connu des enseignants.

Au cœur de ce projet se trouve donc l'interdépendance entre la formation et l'action pour soutenir l'amélioration des pratiques. La recherche-action-formation présente l'avantage de permettre au chercheur d'adopter une posture de formateur lorsque le besoin se manifeste. Le pôle formation de ce projet s'articule autour du travail de médiation entre théorie et pratique, autour d'échanges et de réflexions critiques sur les modes d'action et de pensée, mais également autour de la planification et de la réalisation d'activités de formation spécifique. En somme, le choix particulier pour une recherche-action-formation 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. L'originalité de la méthodologie de recherche-action-formation s'exprime par la complémentarité des démarches de recherche, d'action et de formation (Charlier et Charlier, 1998). Qui plus est, cette méthodologie permet de mieux comprendre les façons de soutenir les transformations inhérentes à l'inclusion scolaire.

Tel que le mentionne Barbier (1991), la recherche-action-formation se caractérise par le fait qu'elle vise à développer une compréhension du processus de formation et d'apprentissage des enseignants impliqués dans un changement. En conséquence, la méthodologie de recherche-action-formation offre un potentiel important pour étudier le processus de développement de pratiques inclusives d'un groupe d'enseignants et

ainsi chercher à comprendre comment soutenir de tels changements dans le système scolaire québécois.

3.3 L'opérationnalisation de la méthodologie

Les travaux de Prud'homme (2007), McNiff et Whitehead (2010), Charlier et Charlier (1998) ainsi que Gélinas (2004) ont principalement inspiré la création et l'articulation de ce design de recherche-action-formation. Les différents éléments reliés à l'opérationnalisation de la méthodologie sont présentés dans les lignes qui suivent.

3.3.1 Les rôles du chercheur dans une vision énovative du changement

La recherche-action-formation incarne une méthodologie originale qui supporte les régulations entre l'action et la formation afin de soutenir le développement de pratiques inclusives au secondaire et l'étude de ce processus. Les rôles de la chercheuse s'articulent autour de trois pôles : la recherche, la formation et l'action. Il va sans dire que la façon de concevoir ces rôles influence grandement le déroulement et les résultats de la démarche (Gélinas, 2004). À ce titre, il importe de les situer en relation avec la vision spécifique adoptée par la chercheuse en regard du changement.

Il existe plusieurs façons de concevoir le changement de pratiques. Dans le cadre de ce projet, le développement de pratiques inclusives est observé sous l'angle du processus. Cette centration sur le processus d'apprentissage et de formation, plus que sur l'implantation de pratiques nouvelles, reflète une stratégie d'éovation (Gélinas, 2004). Inscrite dans cette vision, la chercheuse oriente en grande partie son travail de recherche et d'accompagnement autour du processus qui se déploie, et s'attarde moins sur l'atteinte de résultats. C'est donc dire que la recherche-action-formation

dont il est ici question se situe dans une vision énovative du changement, puisque la chercheuse utilise différents moyens pour soutenir un processus de construction de sens des participants en regard de l'objet de changement. Elle se centre également sur la compréhension du processus de changement des participants et du processus de coconstruction de savoirs sur et pour la pratique. Le prochain paragraphe présente plus spécifiquement les rôles de la chercheuse en relation avec cette vision.

Le rôle associé au pôle recherche représente la production des connaissances émergeant de la pratique professionnelle. En cohérence avec les objectifs de recherche et la vision énovative du changement, le travail relatif à ce pôle consiste à produire des connaissances sur le processus de développement de pratiques inclusives par l'analyse : 1) du sens que prend le développement de pratiques inclusives pour les enseignants du secondaire, 2) du travail du chercheur-formateur dans la visée de favoriser le développement de pratiques inclusives. La chercheuse analyse donc le contenu des rencontres d'action-formation et tente d'établir des relations avec le processus de construction de savoirs des formés (Charlier et Charlier, 1998). L'analyse de la mise en œuvre des rencontres, de leur régulation et de leur influence constitue une partie importante du travail de recherche (Charlier et Charlier, 1998) et permet de produire des connaissances pour mieux agir auprès des participants (Dolbec et Prud'homme, 2009).

Les rôles reliés aux pôles action et formation sont intimement liés. Le rôle du pôle action est relatif aux planifications, à la mise en action et aux activités d'analyse de la pratique professionnelle. Le rôle de formation, pour sa part, consiste en la planification et la mise en œuvre d'activités de formation selon les besoins émergeant de la pratique. À tout moment dans le processus, la chercheuse déploie certaines stratégies d'accompagnement qui soutiennent les échanges, la réflexion critique, les prises de conscience et l'intégration de connaissances issues de la recherche. Ancrée dans une

vision énovative, la chercheuse centre son rôle et son action sur la médiation entre les intentions de changement et les actions souhaitables et réalisables, ainsi qu'entre les intentions de changement et les transformations émergentes (Gélinas, 2004). Elle cherche à provoquer un partage des visions et des enjeux associés au développement de pratiques inclusives. L'agent de changement énovatif aide les participants à exposer les principes et valeurs qui guident les décisions et les choix pédagogiques. Certes, la vision énovative du changement influence les choix de la chercheuse quant à la façon de conduire sa recherche.

3.3.2 La description des participants et les modalités de recrutement

Les enseignants et enseignantes du secondaire œuvrant en contexte d'intégration scolaire représentent la population à l'étude. Le choix du groupe de participants se fait de manière volontaire (Beaud, 2009; Savoie-Zajc, 2011) en identifiant les caractéristiques que doivent présenter les participants pour faire partie de l'étude. La caractéristique la plus importante dans le cadre de ce projet consiste à recruter des enseignants faisant partie de la même équipe-école. Cet élément est en cohérence avec le cadre conceptuel qui démontre clairement la nécessité d'ancrer la formation continue au sein de l'école et de tenir compte de la culture du milieu dans la formation et la recherche. La composition des classes doit être caractérisée par la présence à temps plein d'élèves présentant des besoins particuliers, qu'il s'agisse d'élèves à risque ou encore d'EHDAAs. Aucun critère relatif à la nature des difficultés ou à un nombre minimal d'élèves présentant des besoins particuliers par classe n'est retenu. Qui plus est, pour faciliter l'opérationnalisation du projet, l'équipe-école devait être issue de l'une des commissions scolaires de la Mauricie, lieu de résidence de la chercheuse. Il importe également qu'elle présente un intérêt à s'engager dans une démarche réflexive critique visant à améliorer les pratiques (Charlier, 1998) en regard de la diversité.

À l'automne 2010, une rencontre informelle avec le directeur d'une école secondaire jette les premiers jalons du projet de recherche. Lors de cette rencontre, la direction se dit intéressée d'en apprendre davantage sur le projet et perçoit son potentiel en relation avec l'une de ses équipes d'enseignants. Fonctionnant par centre d'intérêt, les enseignants de cette école sont regroupés en équipe-famille et œuvrent auprès des mêmes élèves pendant les deux années du premier cycle. Une rencontre subséquente avec le directeur, le directeur adjoint responsable de cette équipe et la chercheuse permet de préciser l'objectif général et les modalités de la recherche. L'équipe de direction décrit les enseignants de cette équipe-famille comme étant très dynamiques, mais éprouvant des difficultés à composer avec l'hétérogénéité grandissante observée dans leurs groupes. L'année 2010 se présente particulièrement difficile pour ces enseignants qui sont présentés comme étant épuisés de devoir gérer autant de comportements perturbateurs en classe. Motivés à l'idée d'offrir à l'équipe-famille une opportunité de réfléchir et d'agir face aux défis rencontrés et prêts à assumer une partie des coûts des libérations, la direction et la chercheuse planifient une rencontre visant à présenter le projet aux enseignants. Réalisée à la fin du mois d'octobre 2010 lors d'une réunion mensuelle de l'équipe-famille, la rencontre permet de décrire le contexte général de la recherche, la méthodologie proposée ainsi que la nature de l'engagement requis. Elle permet également de vérifier l'intérêt à s'engager dans une démarche réflexive critique visant à améliorer leurs pratiques. Malgré l'intérêt, des questionnements importants sont soulevés par les enseignants quant à l'implication nécessaire et à la pertinence de participer au projet compte tenu de leur état d'épuisement. À la suite de ce premier contact, le directeur rencontre à nouveau les enseignants pour discuter du projet et leur garantir des périodes de libérations afin de faciliter la participation aux rencontres inhérentes au projet de recherche-action-formation. Au début du mois de novembre, l'équipe-famille de cette école secondaire confirme son engagement en regard de la démarche de recherche proposée.

Le groupe de participants engagé dans ce projet de recherche exerce au sein d'une école secondaire de premier cycle d'une commission scolaire de la Mauricie. Un directeur adjoint, un orthopédagogue ainsi que huit enseignants ont initialement pris part au projet qui s'est déroulé entre novembre 2010 et février 2012. Or, au cours du projet, trois enseignants ont quitté le groupe pour des raisons incontrôlables : un arrêt de travail (santé physique), un retrait préventif (grossesse) et une nouvelle affectation (poste de direction dans une autre école). Le groupe de participants se compose donc de sept individus, ce qui est considéré comme acceptable en regard de ce type de recherche. En effet, McNiff et Whitehead (2010) suggèrent un nombre de participants variant entre trois et dix. Le groupe à l'étude est composé de trois femmes et de quatre hommes. Considérant la petite taille de l'équipe, le genre de chaque participant ne sera pas révélé, et ce, afin de préserver leur anonymat.

Le nombre moyen d'années d'expérience des enseignants se situe à 12. Si l'on exclut le plus jeune participant comptant quatre années d'expérience, la moyenne s'élève à 14 années. L'orthopédagogue, pour sa part, compte 13 ans d'expérience et le directeur adjoint, 24. Les enseignants détiennent tous une formation universitaire en enseignement. Le tableau 1 illustre le portrait du groupe de participants.

Tableau 1. Portrait des participants à la recherche

Code	Tâches	Formation	Nombre d'années d'expérience
P1	Français et Mathématiques	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	15
P2	Éducation physique et plein air	Baccalauréat en enseignement de l'activité physique et sportive	10
P3	Mathématique/Enseignant ressource	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale	15
P4	Anglais	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde	10
P5	Sciences	Baccalauréat en enseignement de l'activité physique et sportive	4
P6	Orthopédagogue	Baccalauréat en orthopédagogie	13
P7	Directeur adjoint	Baccalauréat en enseignement de l'activité physique et sportive	12 en enseignement 12 en direction
P8	Univers social Départ après la Rencontre 1 (affectation à un poste de direction)	Baccalauréat en enseignement au secondaire : profil univers social	7
P9	Éducation physique, Sciences Départ après la rencontre 3 (congé de maternité)	Baccalauréat en enseignement de l'activité physique et sportive	7
P10	Français Départ après la rencontre 4 (congé de maladie)	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale	20

L'insertion socioprofessionnelle de quatre enseignants sur cinq est caractérisée par l'obtention de contrats à temps plein très rapidement après la diplomation. Ces enseignants ont d'ailleurs obtenu un statut de permanence tôt dans leur cheminement. Seule la situation de l'enseignant le plus jeune se caractérise par une certaine précarité. Actuellement, sa tâche principale se situe en sciences alors qu'il est formé dans une autre discipline. Il doit cumuler d'autres petits contrats et des suppléances dans différentes disciplines pour lesquelles il ne détient pas de formation afin d'obtenir une tâche complète. En outre, deux enseignants n'œuvrent pas dans le champ correspondant à leur programme de formation initiale. Détenant une formation en adaptation scolaire et ayant travaillé plus de dix années dans ce secteur, le premier a effectué un changement de champ vers le secteur régulier à la suite de la fermeture de plusieurs classes d'adaptation scolaire dans la région. Le deuxième enseignant, formé pour le secteur primaire, s'est vu offrir un poste à l'ordre d'enseignement secondaire à la suite d'un contrat effectué dans ce champ. Il y œuvre toujours depuis ce temps.

Accueillant un total de 543 élèves⁴, l'école fonctionne par « centres d'intérêt », c'est-à-dire que les élèves sont regroupés par cohorte, selon un choix parmi sept centres d'intérêt (par exemple langues-études, sciences-études ou communication). Organisés en « équipe-famille », les participants composent une équipe qui œuvre plus spécifiquement auprès des élèves inscrits dans le centre d'intérêt axé sur le sport et le plein air. Ainsi, le programme de formation du premier cycle du secondaire est bonifié de quatre périodes d'activités physiques et de plein air par cycle de neuf jours. En gymnase ou en sorties éducatives, les élèves développent leurs compétences à travers différentes activités : escalade, randonnée pédestre, orientation carte et boussole, canot, camps, piscine, boxe, volley-ball, etc. Trois groupes-classes font partie de ce centre d'intérêt et regroupent au total 85 élèves. Notons aussi qu'une équipe-famille

⁴ Toutes les données sur les élèves décrivent la situation à l'automne 2010, moment où débute le projet.

accompagne ces groupes pendant les deux années du premier cycle (*looping*). Chaque groupe est guidé par un enseignant tuteur. Pour sa part, l'orthopédagogue de l'école collabore avec l'ensemble des équipes-familles.

Sur le plan du temps scolaire, le calendrier est divisé en cycles de neuf jours, chaque jour comportant quatre périodes. La convention collective prévoit dix rencontres d'équipes-familles par année. Deux d'entre elles sont utilisées pour les assemblées générales annuelles du personnel. Les autres rencontres sont planifiées aléatoirement à raison d'une fois par mois. Elles correspondent à du temps de concertation entre membres de l'équipe-famille, accompagnées par le directeur adjoint.

3.3.3 Les méthodes et outils de collecte de données

Cette méthodologie de recherche est caractérisée par des cycles itératifs de collecte et d'analyse de données. Les régulations constantes entre la collecte de données et leur analyse préliminaire influencent le travail de la chercheuse entourant chacun des pôles de la recherche. Ainsi, les résultats provisoires émergents de l'analyse d'une rencontre de recherche-action-formation influencent la collecte de données subséquente, et ainsi de suite (Corbin et Strauss, 2008). Ce mode de fonctionnement favorise le travail de validation écologique continue (Emerson, 2004). Dans une telle perspective, les méthodes et outils de collecte ne sont pas figés et sont appelés à se transformer durant le processus de recherche, selon les données recueillies (Paillé, 2004a).

La collecte de données s'effectue de novembre 2010 à février 2012. Les deux principales méthodes de collecte initialement prévues sont : l'entrevue en amont et en aval de la démarche auprès des participants, ainsi que les rencontres de recherche-action-formation. Parallèlement, la chercheuse tient un journal de bord. Dans le cadre de ce

type de recherche, il est fréquent que d'autres méthodes soient exploitées puisque le déroulement et l'orientation de la recherche sont en grande partie déterminés et ajustés par les participants à la recherche. La recherche-action-formation réclame cette souplesse et l'accès à une grande diversité de données (Charlier et Charlier, 1998). Dans cet esprit, cinq périodes d'observation non participante en classe s'ajoutent aux méthodes exploitées. Trois de ces périodes d'observation émergent d'un besoin manifesté par le groupe de participants au début du projet. Qui plus est, trois rencontres individuelles avec le directeur adjoint ont eu lieu. Ces observations non participantes ainsi que les rencontres avec le directeur adjoint ont fait l'objet de notes de terrain consignées dans le journal de bord de la chercheuse, bien qu'elles ne fassent pas partie des principales méthodes de collectes initialement prévues. Seuls les résultats de deux périodes d'observation font l'objet d'une présentation explicite (section 4.3.6 *Activité de planification et réalisation de l'activité de sensibilisation à la différence auprès des élèves*). Les résultats issus des autres périodes d'observation et des rencontres avec le directeur adjoint ont été utilisés dans les dernières étapes du travail d'analyse pour en soutenir la validité ainsi que pour favoriser la compréhension du phénomène à l'étude.

3.3.3.1 Les entrevues individuelles

Des entrevues individuelles semi-dirigées en amont et en aval de la démarche de recherche sont réalisées. Les premières entrevues visent à repérer le sens initial qu'accordent les participants au phénomène. Les thèmes abordés lors de l'entrevue semi-dirigée sont choisis en concordance avec le cadre conceptuel (Savoie-Zajc, 2004) sur l'inclusion scolaire : la réussite, l'apprentissage et l'enseignement, la diversité des apprenants, l'intégration scolaire et ce qui peut aider un élève ayant des besoins particuliers à réussir en classe ordinaire. Au départ du projet, le terme « intégration scolaire » est utilisé puisqu'il s'agit du terme le plus fréquemment employé dans les milieux de pratique.

Le canevas de l'entrevue effectuée au terme du projet a subi certaines modifications ainsi que l'ajout d'un thème supplémentaire. Ce dernier est ainsi ajusté aux données recueillies lors de la démarche (Paillé, 2004a). Le thème ajouté au canevas de la dernière entrevue s'articule autour du processus vécu par le participant. Concernant sa participation au projet, il s'agit pour lui de décrire son processus d'apprentissage, les retombées professionnelles individuelles et collectives de la démarche ainsi que d'identifier les éléments de la démarche qu'il associe aux apprentissages ou retombées (prises de conscience, activités particulières, etc.). Comme le suggèrent Charlier et Charlier (1998), ce thème soutient la triangulation des données en regard de l'influence des modalités du projet de formation continue sur le processus de construction de savoirs des participants. Les entrevues sont réalisées dans les locaux de l'école lors des périodes libres des enseignants et de l'orthopédagogue. Ayant participé activement à toutes les rencontres du projet de recherche-action-formation, une entrevue est réalisée avec le directeur adjoint à la toute fin du projet afin de recueillir sa perception du processus collectif de changement des enseignants. D'une moyenne d'une heure chacune, toutes les entrevues sont enregistrées à partir d'un enregistreur numérique. Les canevas d'entrevue utilisés sont présentés aux annexes A, B et C.

3.3.3.2 Les rencontres de recherche-action-formation

Entre novembre 2010 et février 2012, huit rencontres collectives et interactives ont été réalisées. Elles se sont déroulées dans les locaux de l'école secondaire ou dans ceux de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Les libérations des enseignants sont couvertes par le fonds de perfectionnement de l'école ainsi que par des fonds de recherche de l'étudiante (Bourse du FRQSC). À quelques reprises, une période libre d'une heure, commune à tous les enseignants, était utilisée en complément de la libération pour amoindrir les coûts. Chaque rencontre est enregistrée à partir d'un enregistreur numérique. Le projet de formation continue s'articule autour

de trois phases : la phase préparatoire, la phase de mise à l'essai et la phase de synthèse.

La phase préparatoire se déroule sur une journée. Une première partie de cette rencontre consiste d'abord à clarifier le projet de recherche-action-formation. Elle vise l'expression des attentes de tous les participants face à la recherche et des raisons qui motivent leur engagement. Elle consiste aussi à s'assurer que tous les participants comprennent et sont en accord avec les visées du projet, ses implications et ses modalités. Elle permet ensuite de sensibiliser les enseignants à la dimension réflexive et critique associée au projet. Dans une démarche qui encourage l'étude de la pratique et des principes qui la guident, l'engagement volontaire du participant est déterminant (Saussez et Ewen, 2006). Les participants doivent comprendre la pertinence de chercher à mettre à jour et remettre en question leurs théories subjectives. La deuxième partie de cette première rencontre sert à la coconstruction préliminaire de la situation-problème reliée à la diversité des apprenants dans leur contexte spécifique. Cette étape permet d'interroger le sens du projet de changement, sa pertinence sociale et surtout, la pertinence que le participant lui attribue (McNiff et Whitehead, 2010).

La phase de mise à l'essai comprend au total six rencontres. Cette phase implique une alternance entre les activités de formation et les cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion reliés au développement de pratiques inclusives.

La phase de synthèse se déroule sur une journée complète. Cette dernière rencontre vise d'une part à effectuer un bilan de l'ensemble du processus de recherche-action. Produit par la chercheuse, un récit synthèse du processus est étudié avec les participants en cherchant à recueillir leurs interprétations face à certaines étapes ou composantes jugées cruciales dans le processus. Il s'agit simultanément d'un moyen exploité pour favoriser la validité des données qualitatives analysées (Corbin et

Strauss, 2008). D'autre part, cette rencontre vise à recueillir le sens coconstruit par les participants relativement au développement de pratiques inclusives dans leur contexte particulier. En tenant compte de l'ensemble du processus vécu, les participants sont invités à coconstruire leur définition des pratiques inclusives. Finalement, les pistes de réinvestissement des savoirs coconstruits au sein de l'école et de la commission scolaire sont discutées.

3.3.3.3 Le journal de bord

Par souci de cohérence interne et d'authenticité, la chercheuse tient un journal de bord tout au long de la démarche (Savoie-Zajc, 2001). Intimement lié aux régulations entre les trois pôles de la démarche, ce journal de bord étaye le déroulement des rencontres de recherche-action-formation, le jugement que la chercheuse porte sur l'efficience de son travail de recherche, d'accompagnement et de formation, ainsi que des pistes d'analyse. Cette démarche réflexive offre un potentiel de réajustement par rapport aux rencontres subséquentes. Qui plus est, le journal de bord renferme des notes relatives aux rencontres avec la direction d'école ainsi que les notes d'observations en classe. Il comporte également un ensemble de notes manuscrites et d'enregistrements audio transcrits. D'une part, ces données ont été utilisées pour décrire le processus et le travail du chercheur-formateur, et d'autre part, une partie de ces données ont été confrontées aux résultats provenant des entrevues et des rencontres de recherche-action-formation. Le tableau suivant offre une vue d'ensemble des éléments méthodologiques. La recherche-action-formation y est désignée par l'acronyme RAF.

Tableau 2. Synthèse des éléments méthodologiques

Méthodologie de recherche-action-formation

Objectif général de recherche :

Étudier le processus de développement de pratiques professionnelles inclusives chez un groupe d'enseignants du secondaire réunis dans une démarche de recherche participative.

Questions de recherche :

- 1) Comment se développent des pratiques professionnelles inclusives dans le cadre d'une démarche de recherche participative par un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire?

- 2) Comment le chercheur-formateur peut-il soutenir le développement de pratiques inclusives d'un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire engagé dans une recherche participative?

Présentation du projet à l'équipe-famille				Novembre 2010
Entrevues individuelles avec les participants en amont de la démarche				Décembre 2010
Mise en œuvre de la démarche de recherche-action-formation	Phase 1 : La préparation	Rencontre RAF 1 (une journée)	Enregistrement audio et journal de bord	9 décembre 2010
		Rencontre avec la direction	Journal de bord	20 décembre 2010
		Trois périodes d'observation en classe	Journal de bord	20, 21 et 24 janvier 2011
	Phase 2 : Les mises à l'essai	Rencontre RAF 2 (une demi-journée)	Enregistrement audio et journal de bord	18 janvier 2011
		Rencontre RAF 3 (une demi-journée)		11 février 2011
		Rencontre avec la direction	Journal de bord	10 mars 2011
		Rencontre RAF 4 (une demi-journée)	Enregistrement audio et journal de bord	22 mars 2011
		Rencontre RAF 5 (une demi-journée)		22 Juin 2011
		Rencontre 2 avec la	Journal de bord	17 octobre 2011

		Présentation du projet à l'équipe-famille	Novembre 2010
		Entrevues individuelles avec les participants en amont de la démarche	Décembre 2010
	direction		
	Deux périodes d'observation en classe	Journal de bord	Semaine du 19 octobre 2011
	Rencontre RAF 6 (une journée)	Enregistrement audio et journal de bord	2 novembre 2011
	Rencontre RAF 7 (une demi-journée)		30 novembre 2011
	Phase 3 : La synthèse	Rencontre RAF 8 (une journée)	3 février 2012
		Entrevues individuelles avec les participants en aval de la démarche	Février et mars 2012

3.3.4 L'analyse des données et les outils exploités

Inscrite dans une visée compréhensive, l'analyse des données issues de cette recherche-action-formation est ancrée dans un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011). Elle consiste à faire émerger le sens construit par les participants à partir de données qualitatives, c'est-à-dire le discours de ces derniers (Paillé et Mucchielli, 2003; Savoie-Zajc, 2011). Dans un paradigme interprétatif, l'intérêt est porté sur la compréhension du sens que les participants livrent tout au long de la démarche entourant le développement de pratiques inclusives au secondaire.

La forme d'analyse utilisée dans le cadre de cette thèse est une analyse qualitative de théorisation (Paillé, 2004a). Au sens large, il s'agit de créer de manière inductive un processus de théorisation sur le phénomène à l'étude. Cette forme d'analyse a été privilégiée parce qu'elle permet d'apporter une compréhension nouvelle d'un phénomène par le travail constant de mise en relations entre les acteurs, les interactions et les processus à l'œuvre dans une situation éducative particulière (Paillé, 2004a). L'analyse qualitative de théorisation se différencie de la *Grounded Theory* (Glaser et Strauss, 1967) en ce sens qu'il ne s'agit pas d'une méthodologie à proprement dit, mais bien d'une méthode d'analyse de données (Paillé, 2004a). Le cursus doctoral plus structurant et séquentiel exige de justifier chacun des choix méthodologiques

avant d'avoir réalisé la recherche, ce qui permet difficilement de s'inscrire pleinement dans la *Grounded Theory*, traduite en français par l'expression *méthodologie de la théorisation enracinée* (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Cette dernière réclame une très grande souplesse au niveau de la réalisation de l'ensemble de la recherche. L'analyse de données par théorisation telle qu'exploitée dans le cadre de la thèse s'appuie néanmoins sur plusieurs des principes associés à cette approche.

L'analyse qualitative de théorisation s'inscrit dans une logique inductive. Elle s'effectue à partir de données empiriques desquelles la chercheuse tente de faire émerger un nouveau sens entourant le phénomène à l'étude (Guillemette et Luckehoff, 2009). Cette démarche se situe à l'opposé des approches hypothético-déductives qui consistent à prendre comme point de départ les théories existantes pour déduire des explications relatives au phénomène observé. Dans cette posture, l'apport des données empiriques se limite à servir d'exemple à d'autres grandes théories préexistantes. Dans le cadre de cette thèse, la chercheuse souhaite amener une compréhension nouvelle sur un processus de développement de pratiques inclusives au secondaire dans le contexte spécifique québécois. L'attention est portée sur ce qui émerge du processus vécu par les participants engagés dans la recherche. L'analyse se construit donc à partir des données du terrain et non à partir des cadres théoriques. En ce sens, elle est considérée comme enracinée (*grounded*) dans le terrain. Les lignes qui suivent précisent les principales opérations qui caractérisent le travail réalisé ainsi que les principes qui l'ont guidé. Bien que certaines opérations en précèdent d'autres, elles ne doivent pas se comprendre comme une suite séquentielle. Elles représentent plutôt une trajectoire hélicoïdale où la chercheuse revient continuellement sur les opérations d'analyse déjà débutées.

Une analyse inductive implique une suspension temporaire des présupposés et des cadres théoriques de la chercheuse. Bien qu'il lui soit impossible de devenir a-théo-

rique ou d'écartier complètement les univers théoriques qui l'habitent (Corbin et Strauss, 2008), la chercheuse tente « au meilleur de sa capacité » de faire abstraction de ses cadres (Glaser et Strauss, 1967) afin d'éviter d'entraver sa créativité et les possibilités d'innovation. Corbin et Strauss (2008) suggèrent donc d'entretenir un certain scepticisme à l'égard de ce que le chercheur sait ou connaît. Dans le même sens, Beauvais (2007, p. 53) aborde la nécessité de douter et de mettre en parallèle ses cadres afin de réellement comprendre les phénomènes à l'étude : « La compréhension de l'autre exige que l'on interroge en permanence ses propres cadres de références, cadres théoriques, épistémologiques, éthiques, qui à la fois figent le réel perçu, se figent, mais aussi transforment le réel et se transforment. » Au début du projet, la chercheuse prend le soin de mettre à jour, dans son journal de bord, ses présupposés quant à l'objet de recherche et à ce qui l'habite concernant l'ordre d'enseignement secondaire, en plus de faire l'effort constant d'écartier ses *a priori* afin de ne pas les imposer aux données.

Le corpus de données se divise en trois ensembles : les données issues des entrevues en amont, les données issues des rencontres de recherche-action et les données issues des entrevues en aval de la démarche. La chercheuse amorce les cycles de codage en analysant les propos recueillis lors des entrevues en amont du projet. Le point de départ de l'analyse étant les données du terrain, le premier travail de la chercheuse consiste à prendre une réelle posture d'ouverture à l'émergence, d'être « à l'écoute des données » (Corbin et Strauss, 2008). Il s'agit donc d'effectuer un codage ouvert des données. Ce premier niveau de codage permet de créer des codes *in vivo* à partir des mots du discours des participants. Graduellement, certaines données sont regroupées entre elles sous des codes conceptuels issus de la sensibilité théorique de la chercheuse. Certains codes paradigmatisques ont également été forts utiles. Il s'agit notamment de codes appartenant à des familles de concepts (Glaser, 1978), qui servent principalement à augmenter la sensibilité théorique de l'analyste pour nommer

ce qui émane des données et qui l'amène aussi à entrevoir et s'interroger sur de nouvelles perspectives en regard du phénomène. Afin de soutenir ce travail de codage, la chercheuse pose différentes questions pour interroger le sens des données et favoriser la conceptualisation (Glaser, 1998).

Les codes générés sont continuellement comparés entre eux afin d'identifier leurs similitudes et leurs différences ainsi que de les ajuster. Élevant toujours davantage le niveau d'abstraction, certains codes sont classés dans des catégories. Dans le prolongement du codage ouvert, un codage axial s'effectue autour de certaines catégories spécifiques afin d'en préciser des aspects et d'en découvrir davantage. De fait, la chercheuse établit progressivement des relations entre les catégories et les codes ainsi qu'entre les catégories elles-mêmes, en plus de générer de nouveaux codes. Tout au long du processus, elle rédige différentes notes qui comportent les questionnements, les doutes, les relations perçues entre les données et toutes pistes d'interprétations que les données suscitent chez elle.

À un certain moment, la chercheuse a le sentiment d'avoir atteint un niveau satisfaisant de compréhension de ce que pouvaient révéler à ce moment les données issues des entrevues initiales. Le besoin émergent de comparer ces données avec de nouvelles coïncide avec le début de l'analyse des rencontres de recherche-action. Les mêmes opérations sont effectuées, mais elles s'appuient sur la comparaison continue de ces deux ensembles de données. Il va sans dire que le codage des rencontres de recherche-action a fait naître un nombre considérable de nouveaux codes et catégories. À certains moments, la chercheuse doit recourir à des écrits scientifiques pour l'aider à trouver le vocabulaire juste pour nommer certains phénomènes spécifiques émergeant des données. Ainsi, des concepts sensibilisateurs (Luckerhoff et Guillemette, 2012) ont aidé le travail d'analyse. Ayant conservé un angle très ouvert dans

l'analyse, certains aspects du phénomène se sont avérés plus éloignés de la sensibilité théorique de la chercheuse.

Les données de ces deux ensembles de données ont fait émerger des catégories centrales relatives au processus de développement de pratiques inclusives : prises de conscience, leviers, obstacles, phases, enjeux, etc. Encore une fois, la chercheuse s'est permis de suspendre temporairement l'analyse de ces dernières pour introduire les données issues des entrevues en aval. Les premières opérations de codage ont été reprises sur ce nouveau matériel et l'analyse s'est poursuivie dans une montée théorique en cherchant constamment à ajuster les codes et les catégories émergents pour qu'ils représentent le plus justement possible ce que suggèrent les données (Corbin et Strauss, 2008). Suivant ce principe de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1967), les codes de chaque ensemble de données ont été comparés entre eux jusqu'à la toute fin du processus, de manière à circonscrire les éléments constitutifs du phénomène.

Graduellement et toujours plus en profondeur, l'étude des variations et des relations entre l'ensemble des données permet de proposer des énoncés qui visent à rendre compte de certains éléments du phénomène à l'étude. La chercheuse prend soin de vérifier dans les données empiriques la vraisemblance et la validité de ces énoncés. Il s'agit d'une quête générale d'adéquation empirique qui influence l'ensemble du travail. Cela signifie qu'elle compare constamment la théorisation en construction avec les données empiriques. Il s'agit du nœud central de l'analyse (Guillemette, 2006). Elle cherche ainsi à confronter les énoncés émergeant des analyses au phénomène étudié. Il s'agit par exemple de se demander : « Que serait-il logique de retrouver à l'intérieur des données si cet énoncé était valide? » (Paillé, 2004b).

Dans le but de préciser toujours davantage la compréhension du phénomène, la création de nombreuses figures représentant les éléments constitutifs est effectuée à l'aide du logiciel Inspiration 8Fr. Cette stratégie utilisée dès le codage axial a l'avantage de faciliter le travail de réduction des données par l'obligation de recourir à un nombre limité de concepts pour illustrer le phénomène (Corbin et Strauss, 2008). Ces opérations de schématisation ont grandement contribué à l'affinement des codes et catégories et à la justesse des relations.

Dans une logique de synthèse, un travail pour relier l'ensemble des données entre elles s'effectue progressivement; c'est le codage sélectif. À ce stade, les catégories et super-catégories deviennent des coquilles vides que la chercheuse manipule et réaménage dans le but de produire la structure finale du phénomène. Il s'agit de l'une des dernières opérations de l'analyse qui oriente d'ailleurs les conclusions entourant l'objet d'étude.

Toutes les entrevues ainsi que les rencontres d'action-formation sont transcrrites et analysées à partir du logiciel QSR Nvivo 7.0. Ce logiciel d'analyse présente l'avantage d'être simple d'utilisation. Il permet de classer et d'organiser l'information avec aisance et s'avère approprié pour l'analyse inductive et interprétative (Deschenaux, 2007).

3.3.5 Les critères de rigueur

L'intérêt pour la recherche qualitative interprétative en éducation prend de l'ampleur depuis déjà quelques décennies. Les écrits entourant cette approche se sont multipliés, contribuant à une consolidation de leur dimension épistémologique, leur légitimité scientifique et leurs perspectives méthodologiques (Anadón, 2006). Il demeure toutefois que plusieurs malentendus persistent et que certaines critiques relatives à la

recherche qualitative sont souvent teintées d'une logique positiviste postulant une réalité objective et définitive ou encore dénonçant un manque de validité (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006).

Il paraît essentiel d'insister sur le fait que la recherche qualitative interprétative, particulièrement dans le cadre plus large d'une approche participative de recherche-action-formation, s'inscrit dans une posture épistémologique socioconstructiviste qui reconnaît la subjectivité dans l'étude des réalités humaines (Anadón, 2006; Bourassa *et al.*, 2007). La production de savoirs découle d'un rapprochement volontaire et considéré nécessaire entre chercheur et praticiens (Anadón et Couture, 2007). Cette démarche étant fondamentalement interactive, le sens émerge et est construit à travers la relation entre le chercheur et les participants :

la connaissance est une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production. Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des « moyens » incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances. (Anadón et Guillemette, 2007, p. 28)

En outre, les méthodes qualitatives relèvent des approches subjectivistes dans la mesure où il s'agit d'un processus de reformulation/interprétation/théorisation. Au fondement même de ce processus interprétatif, le chercheur qualitatif n'est pas à la recherche d'objectivité, comme c'est le cas dans les méthodes quantitatives ou quasi qualitatives :

Pour les méthodes qualitatives, la notion de preuve ne traduit pas réellement l'effort fourni, qui en est plutôt un, soit de reformulation authentique (on souhaite non pas prouver un point de vue, mais le faire comprendre par une reformulation la plus authentique possible de l'expérience des participants), soit d'argumentation théorique (on propose au lecteur une interprétation/théorisation argumentée plutôt que démontrée). (Paillé, 2004c, p. 212)

Cela dit, une responsabilité et une préoccupation centrale de la chercheuse sont de produire des résultats de recherche crédibles, fiables et transférables pour la communauté scientifique. Dans l'objectif de respecter ces critères de rigueur propres à la recherche qualitative, différentes stratégies et procédures ont été exploitées par la chercheuse devant inévitablement faire face au risque de commettre des erreurs dans le processus d'interprétation. Assumant pleinement les visées et les méthodes particulières de la recherche qualitative interprétative, la chercheuse explicite dans cette section les critères de rigueur méthodologiques et relationnels sur lesquels s'appuie son travail.

3.3.5.1 Les critères d'ordre méthodologique

La crédibilité. L'un des critères méthodologiques importants de la recherche qualitative interprétative est la crédibilité. Cela consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2011). Différents moyens sont utilisés pour respecter ce critère qui n'est pas étranger aux concepts de validité ou de cohérence interne de la recherche. Premièrement, la crédibilité des données implique de s'assurer que les participants se reconnaissent dans la présentation des résultats (Savoie-Zajc, 2011). La description des résultats présentée au chapitre IV illustre concrètement les moments où l'interprétation préliminaire des données recueillies a été soumise aux participants et réajustée. Les participants contribuent ainsi directement à la validation et à l'enrichissement des interprétations. C'est par exemple le cas des données recueillies lors des entrevues individuelles, de la situation-problème, du plan d'action, de l'analyse des mises à l'essai ainsi que l'analyse collective du processus global à partir d'un récit synthèse du projet. Deuxièmement, une stratégie de triangulation est 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. En plus de conduire à une compréhension et à une interprétation plus riches du phénomène étudié, la stratégie de triangulation permet au chercheur d'interroger

ses pistes d'interprétation (Savoie-Zajc, 2004). Troisièmement, la présence prolongée du chercheur au sein du milieu, soit plus d'un an et demi, favorise le développement d'une compréhension plus fine des dynamiques du contexte (Savoie-Zajc, 2011). Quatrièmement, les efforts pour favoriser la crédibilité du projet se traduisent aussi par le recours à un « tiers » (Drapeau et Letendre, 2001). Des rencontres avec l'équipe de recherche seraient une stratégie bénéfique pour interroger et valider graduellement les résultats (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Dans ce cas-ci, plusieurs rencontres avec le comité de direction, ensemble ou séparément, visent plus spécifiquement à soumettre certaines interprétations de la chercheuse au comité de recherche. Lors de ces rencontres, la logique sous-jacente aux interprétations est discutée, contribuant ainsi au processus de validation de l'analyse et à l'enrichissement de la théorisation en construction.

Dans le contexte spécifique d'une analyse par théorisation, la crédibilité du processus de recherche repose en grande partie sur la comparaison constante des données entre elles. Le travail assidu et continu que représente la méthode de comparaison continue amène à préciser toujours plus les codes, les concepts et les catégories de même que les interprétations émergentes. Selon le critère de « l'*emergent fit* » (Corbin et Strauss, 2008), la chercheuse prend soin de vérifier dans les données empiriques la vraisemblance et la validité des interprétations. Cela signifie qu'elle compare constamment la théorisation en construction avec les données empiriques afin de valider et ajuster les interprétations : « Le matériau empirique est à la fois le point de départ de la théorisation, le lieu de la vérification des hypothèses émergentes, et le test ultime de la validité de la construction d'ensemble » (Paillé, 2004a, p. 215). Ainsi, contrairement à certaines méthodes de validation qui s'opère *a posteriori* de la recherche, il s'agit ici d'un travail continu de questionnement des données afin que les résultats soient fondés empiriquement :

L'analyse par théorisation ancrée tire toute sa légitimité de sa propre méthodologie, elle n'a nul besoin de vérifier si elle répond à tel ou tel critère arbitraire

de scientifcité, les réponses sont intrinsèques à la démarche d'analyse. Elle n'en est pas moins rigoureuse, elle déplace le moment de son autoévaluation qui n'est pas terminal, comme dans la plupart des méthodes, mais continu. Au lieu de chercher à répondre à une série de critères prédéfinis, l'analyse par théorisation ancrée s'astreint tout au long de sa formalisation à une réflexion critique et une démarche éthique. En conservant la meilleure ligne de conduite que l'on puisse tenir compte tenu du contexte de la recherche, et en se préoccupant systématiquement de ce qui est produit au regard des données empiriques pour toujours pouvoir remettre en cause la production intellectuelle du chercheur. (Méliani, 2013, p. 451)

La fiabilité. Le critère de fiabilité renvoie pour sa part à la cohérence entre les questions de recherche, le déroulement de l'étude et les résultats obtenus (Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, plusieurs rencontres avec le comité de direction permettent de soutenir la recherche de cohérence entre les actions, choix et outils exploités par la chercheuse tout au long du processus. À ce titre, la tenue du journal de bord contribue à documenter, tout au long du processus, les intentions et les actions du chercheur ainsi que le déroulement des rencontres. De surcroît, le chercheur doit être en mesure de démontrer la fiabilité de son processus de recherche. Ainsi, afin de rendre explicite le fil conducteur de la démarche de recherche-action-formation, les résultats sont décrits chronologiquement dans le chapitre IV et se poursuivent par les éléments constitutifs du phénomène. Le lecteur est ainsi à même de se représenter le processus vécu ainsi que de comprendre le rationnel derrière les choix effectués tant sur le plan de l'accompagnement que de l'interprétation des résultats.

La transférabilité. Le dernier critère d'ordre méthodologique concerne la transférabilité des résultats de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Il s'agit ici de s'assurer que les savoirs produits puissent être adaptés à d'autres contextes. Le critère de transférabilité ne doit pas être confondu avec le critère de généralisation, propre au courant positiviste. En effet, la recherche qualitative interprétative ne vise pas à généraliser, au sens statistique, les savoirs produits à l'ensemble d'une population (Corbin et Strauss,

2008). Dans une posture épistémologique interprétative, le savoir produit est contextuel et temporaire, influencé par le milieu de vie des participants (Savoie-Zajc, 2011). Ce savoir contribue à la compréhension d'un phénomène dans sa spécificité (Savoie-Zajc, 2013). Parallèlement, les résultats de recherche contribuent à enrichir la densité conceptuelle et théorique entourant l'objet d'étude (Ayerbe et Missonier, 2007; Savoie-Zajc, 2013). La pertinence de la recherche se situe dans le fait que la mise à jour de certains processus ou aspects inédits (savoirs théoriques produits) et inscrits dans des contextes particuliers peut être transférée à d'autres contextes similaires. C'est cet enrichissement théorique qui peut permettre non seulement de qualifier le singulier, mais aussi de le dépasser pour rendre compte de dimensions plus globales reliées à certains phénomènes (Savoie-Zajc, 2013). Dans le même sens, c'est la mise en évidence des aspects typiques de l'objet d'étude qui permet ensuite d'identifier les résultats transférables (Ayerbe et Missonier, 2007). Il importe cependant de spécifier les conditions dans lesquelles les phénomènes existent et de mettre à jour les actions et les événements qui y sont associés (Corbin et Strauss, 2008). Conséquemment, afin d'assurer la possibilité d'étendre certains savoirs produits à la compréhension d'autres contextes, les caractéristiques particulières du contexte dans lequel s'inscrivent les données de cette recherche sont exhaustivement décrites. Il en est de même pour les participants à l'étude, c'est-à-dire les enseignants, le directeur adjoint et l'orthopédagogue.

3.3.5.2 Les critères d'ordre relationnel

Des critères de rigueur de type relationnel sont plus récemment associés à la recherche qualitative. Puisque le savoir produit émerge d'une coconstruction entre les participants et le chercheur, ces critères visent à tenir compte des dynamiques interactives et collaboratives (Savoie-Zajc, 2011). Le principal critère se rapporte à l'authenticité de la recherche et se décline en quatre composantes. L'authenticité tactique et catalytique réfère à la possibilité que la recherche offre aux participants de

passer à l'action et d'agir sur leur réalité à partir d'outils conceptuels ou pédagogiques variés. La recherche doit également permettre aux participants d'élargir leur perception à propos de l'objet d'étude ainsi que de prendre conscience de leurs croyances et de comparer leurs points de vue aux autres participants. Ces deux derniers éléments représentent l'authenticité ontologique et éducative. Les visées et modalités de la recherche-action-formation décrites précédemment favorisent le respect des critères d'authenticité.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

4.1 Le contexte

Différentes composantes du contexte spécifique dans lequel s'est déroulé ce projet de recherche sont décrites dans cette section. Les caractéristiques de l'équipe-famille et des élèves introduisent cette présentation du contexte qui se termine par la description du rapport initial des participants en regard du projet. Cette section résulte de l'analyse des rencontres avec la direction avant le démarrage du projet, des entrevues de la démarche, ainsi que des rencontres de recherche-action-formation.

4.1.1 Les caractéristiques de l'équipe-famille

Lors de la rencontre préparatoire avec l'équipe de direction, les enseignants sont décrits comme étant une équipe très dynamique, mais dont l'état général se caractérise plutôt par un état de fatigue. En effet, l'automne 2010 se présente déjà particulièrement difficile pour ces enseignants épuisés devant une augmentation des comportements difficiles en classe. L'analyse des rencontres de recherche-action laisse aussi entrevoir cet état de fatigue; les enseignants mentionnent se sentir « brûlés », « essoufflés » et « surchargés ». Le thème de la lourdeur de la tâche de travail apparaît ainsi à de nombreuses reprises.

Cette équipe-famille est également caractérisée par la force des liens qui unissent les membres. En effet, la direction rapporte que les membres de l'équipe se connaissent bien entre eux et s'entraident dans le quotidien, ce que les enseignants confirment de

différentes façons au cours du projet. Par exemple, ils affirment communiquer entre eux lors de difficultés, se porter conseil, se visiter dans les classes ou se remplacer ponctuellement lorsque des situations exigent une absence soudaine (par exemple, une intervention individuelle avec un jeune ou un appel aux parents). Ils rapportent avoir beaucoup de plaisir ensemble et estiment avoir une vision commune de leur travail auprès des élèves. Bref, une certaine cohésion et un esprit de coopération semblent caractériser le groupe. Le directeur adjoint identifie deux leaders positifs au sein de l'équipe. Ces derniers sont décrits comme étant des gens proactifs, considérés comme des modèles par leurs pairs.

L'analyse des données des entrevues, effectuée en amont du projet, met également en évidence deux forces communes à l'ensemble des participants. Premièrement, tous les enseignants font mention de leurs habiletés relatives à la « discipline » ou à la gestion de classe. Deuxièmement, tous les enseignants ainsi que l'orthopédagogue soulèvent leurs aptitudes à créer des liens positifs avec leurs élèves.

Pour terminer ce portrait des participants à la recherche, notons que les données recueillies tout au long du projet révèlent une communication ouverte et respectueuse entre les participants et le directeur adjoint. La section qui suit situe le contexte dans lequel œuvrent les participants à partir de certaines caractéristiques organisationnelles.

4.1.2 Les caractéristiques des élèves

De manière générale, la direction ainsi que plusieurs enseignants estiment que la population d'élèves change; ce changement s'observe à travers l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers, l'apparition plus précoce des difficultés scolaires et autres problématiques (consommation de drogue, hypersexualisa-

tion) ainsi que l'omniprésence des nouveaux outils technologiques et communicationnels. Selon les participants, ces changements obligent à s'ajuster à de nouvelles réalités et à adapter les façons de faire.

Les groupes sont en majorité composés de garçons, soit pour approximativement 80 % des élèves. La taille moyenne des groupes est d'environ 28 élèves. Une proportion importante d'entre eux sont considérés comme ayant des besoins particuliers. Dans les groupes visés par le projet, près de 20 % avaient un plan d'intervention pour des difficultés variées. Précisons que les difficultés comportementales et d'apprentissage sont les plus fréquemment évoquées. Le directeur adjoint estime entre quatre et cinq le nombre d'élèves par groupe ayant des difficultés comportementales importantes. De surcroît, plusieurs d'entre eux vivent avec un diagnostic de TDA\H. À titre d'exemple, 11 élèves de l'un des trois groupes prennent une médication pour contrer cette problématique.

En ce qui concerne le redoublement en cours de projet, le taux s'élève à 9 % chez les élèves de 1^{re} secondaire et à 4 % chez les élèves de 2^e secondaire. D'autres informations obtenues permettent de dresser un portrait général quant au nombre de périodes de suspension à l'interne (local de retrait) et à l'externe (à la maison ou autre) déclarées en cours de projet. Notons que ces informations traduisent la nature du code de conduite de l'école ainsi que le niveau de tolérance des enseignants. Qui plus est, les données ne représentent qu'un nombre total de périodes de suspension, ce qui ne permet pas de savoir combien d'élèves ont été suspendus. Le nombre de suspensions ne tient pas compte de la durée de la suspension, par exemple une demi-journée de suspension à l'interne correspond à deux périodes. Ainsi, le nombre de périodes de suspension moyen à l'interne pour les groupes de 1^{re} secondaire s'élève à 32. Pour les groupes de 2^e secondaire, le nombre de périodes se situe à 15. En ce qui concerne les suspensions à l'externe, il importe de prendre en considération qu'il s'agit plus

souvent de suspensions pour un nombre plus important de périodes. Pour les groupes de 1^{re} secondaire, le nombre moyen de périodes de suspension est de 66, et de 67 pour les groupes de 2^e secondaire.

Les élèves qui évoluent dans le champ d'intérêt Sport/Plein air sont décrits au sens large comme étant une « clientèle difficile », et qui « demande beaucoup ». Les participants à la recherche comparent souvent leurs élèves à ceux des autres programmes pour illustrer les différences sur le plan comportemental et sur celui des niveaux de performance scolaire. Ils présentent leurs élèves comme ayant des difficultés ou des troubles de comportement et d'apprentissage, et ils insistent sur le fait qu'ils doivent composer avec certains cas « vraiment lourds » sur le plan des difficultés comportementales. De plus, les élèves du centre d'intérêt Sport/Plein air sont aussi décrits par l'équipe comme ayant des performances scolaires faibles et vivant moins de réussites sur le plan académique. Ces informations sont confirmées par les données officielles concernant les échecs en français et mathématique à la fin du premier cycle du secondaire. En effet, à ce moment, qui correspond aussi à la fin des deux années du projet, 10 % des élèves sont en échec en français et 19 % sont en échec en mathématique. Certains ont de la difficulté à suivre le rythme d'apprentissage de la classe. D'ailleurs, les écarts constatés quant aux rythmes d'exécution sont parfois jugés *quasi impossibles à rattraper*⁵ [T1-P4-PB, 18]. Quelques-uns auraient redoublé au primaire ou encore fait partie de groupes de « présecondaire » destinés aux élèves n'ayant pas les acquis du primaire nécessaire à l'entrée au secondaire. Les participants soulèvent aussi un manque important sur le plan de l'autonomie, de la maturité, des méthodes de travail et de la concentration. Sur le plan des relations entre eux, les enseignants sont d'avis que les élèves ne se respectent pas et ne savent pas comment coopérer.

⁵ L'italique a été utilisé pour la transcription mot pour mot (*verbatim*).

Les enseignants estiment que leurs groupes sont composés d'un plus grand nombre d'élèves ayant des carences affectives comparativement aux autres champs d'intérêt. Ces besoins affectifs auxquels ils cherchent à répondre leur paraissent nécessiter une plus grande écoute, la création de liens de confiance, des actions pour les rassurer, des manifestations d'appréciation et des opportunités de vivre des réussites. Qui plus est, les enseignants rapportent de manière particulièrement soutenue le besoin qu'éprouve leur population d'élèves d'être encadrée et structurée.

Pour ce qui est des aptitudes physiques, les enseignants perçoivent une disparité entre les élèves. Certains sont des athlètes, alors que la plupart ne disposent pas de qualités sportives malgré le fait qu'il s'agisse d'un profil Sport/Plein air. Les enseignants expliquent cette situation par le fait que les parents inscrivent leur adolescent dans ce profil sous prétexte qu'il bouge beaucoup et parce qu'il a besoin d'être actif. Ainsi, des habiletés particulières vis-à-vis du sport et du plein air ne seraient pas le critère principal pour justifier les inscriptions dans ce champ d'intérêt.

Toujours selon les membres de l'équipe-famille, l'implication familiale est caractérisée par une importante variabilité. Ainsi, plusieurs élèves ne bénéficieraient pas d'un soutien adéquat de la part de leur famille. L'implication des parents des élèves ayant plus de difficultés serait la plus difficile à obtenir.

Sur le plan socioéconomique, les enseignants rapportent que la majorité de leurs élèves proviennent de milieux défavorisés. De son côté, le directeur adjoint précise que l'indice de défavorisation socioéconomique (IMSE) se situe à 5 sur une échelle de 10. Il explique cette position mitoyenne par le fait que les élèves proviennent de différents quartiers où le niveau socioéconomique est parfois élevé et parfois faible.

Les participants semblent donc déjà se situer dans un contexte pédagogique de changement. Devant l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers, les enseignants indiquent devoir mettre en œuvre les mesures adaptées, pratiques décrites comme étant nouvelles pour plusieurs. L'avènement récent d'un laboratoire de technologie d'aide est aussi présenté comme suscitant beaucoup de questions quant aux façons et à la pertinence d'exploiter ces outils. Qui plus est, les enseignants disposent depuis peu du tableau numérique interactif, outil technologique pour lequel une formation leur a été offerte. Les extraits suivants témoignent de ce contexte de changement : *les trois dernières années ont été... C'est parce qu'on a eu beaucoup en même temps, beaucoup de choses qui amenaient des changements dans nos pratiques.* [RAF1, 2232]

Si je reviens au début, t'avais les petites calculatrices. Là, ils sont rendus avec des iPad puis [...] avec des tableaux interactifs. Il faudrait aussi que nous aussi on évolue dans ça. Au niveau de la technologie puis aussi au niveau des élèves, de la façon qu'ils sont. C'est pu la même génération que quand j'ai commencé. [T2-P4, 1007]

4.1.3 Le rapport initial des participants en regard du projet

Lors des entrevues en amont de la démarche, tous les participants se disent motivés ou très motivés à l'idée de participer au projet de recherche-action-formation. Certains associent leur motivation en lien à l'anticipation de retombées positives dans leur pratique : *Tu sais c'est sûr que peut-être que je vais investir un an ou deux, mais si ça m'apporte 2-3 semaines de cours, si ça va bien, c'est payant là au bout de la ligne.* [T1-P4-PB, 31] L'intérêt à l'idée de mettre à l'essai de nouvelles pratiques et le goût d'apprendre émergent des propos des participants.

Seulement deux participants expriment des attentes explicites en regard du projet, alors que les autres n'en font pas mention ou déclarent ne pas en avoir. Un enseignant souhaite aller chercher des outils et de nouvelles façons de faire, tandis que

l'orthopédagogue espère que le projet amène les enseignants, en particulier les plus « réticents », à s'impliquer davantage dans les actions visant à aider les élèves ayant des besoins particuliers et ainsi, que cette responsabilité soit mieux partagée entre les acteurs. En outre, il s'attend à apprendre et à pouvoir utiliser ce nouveau bagage dans le soutien qu'il offre aux élèves et aux enseignants.

À l'exception d'un enseignant, l'ensemble des participants déclare ne pas ressentir de crainte quant à leur participation au projet. Cet enseignant indique que l'objet du projet l'insécurise quelque peu, car ses pratiques lui paraissent bien loin de certains exemples énoncés lors de la rencontre de présentation du projet. Qui plus est, il craint que le projet soit déstabilisant : *Mais j'ai peur d'être déstabilisé. Puis ça va tu changer les...? Je suis confortable, moi, dans ce que je fais là* [T2-P3, 34]. Il se dit motivé par le projet et avoue la pertinence « de brasser des choses », tout en témoignant d'une tension entre la peur et le goût d'essayer. Ce même enseignant manifeste enfin une crainte que le projet représente une charge supplémentaire de travail.

En somme, lors des entrevues, la grande majorité des participants se déclarent ouverts et motivés à participer au projet. Ces données paraissent encourageantes; l'engagement volontaire du participant est déterminant pour la réussite de projets de recherche participatifs (Saussez et Ewen, 2006). Or, malgré ces données et les mécanismes mis en place par la chercheuse pour respecter ce principe, l'analyse des données en cours de projet laisse entrevoir certaines nuances qui n'étaient pas apparues lors des entrevues initiales.

Ce constat émerge des données issues de la première rencontre de recherche-action, alors que la chercheuse apprend que leur participation ne relève pas d'un choix totalement délibéré. À la fin du mois d'octobre 2010, lors de la présentation générale du projet, des questionnements importants avaient été soulevés quant à l'implication

nécessaire et à la pertinence de participer au projet compte tenu de leur état d'épuisement. À la suite de ce premier contact, la directrice organise une deuxième rencontre avec les enseignants pour discuter du projet et leur garantir des périodes de libération afin de faciliter leur participation. À la suite de cette rencontre, l'équipe-famille accepte de participer. Or, les données recueillies lors de la première rencontre de recherche-action ainsi que lors des entrevues finales mettent en évidence les propos de quelques enseignants qui affirment que la direction a fortement insisté pour qu'ils acceptent de participer au projet. Quelques-uns déclarent avoir senti qu'on le leur imposait. Lors des entrevues finales, ces mêmes enseignants expriment les doutes ressentis quant à l'idée de participer au projet ainsi que les craintes quant à une éventuelle surcharge de travail que peut impliquer une telle démarche.

Les données individuelles recueillies en amont ne correspondent pas à ce qu'expriment les participants lorsqu'ils sont regroupés au cours des rencontres collectives et à la toute fin du projet : *Au départ, il ne faut pas oublier qu'on n'était pas chaud à l'idée d'être ici non plus, quand ça a été présenté.* [RAF1, 3888]

Sur un autre plan, certaines données recueillies à mi-parcours du projet mettent en évidence une mauvaise compréhension des modes de fonctionnement du projet. Certains enseignants expriment le fait qu'ils s'attendaient à recevoir un ensemble d'outils et de stratégies prêts à l'emploi. Ils mentionnent que la direction leur a « vendu le projet comme ça ». Cela dit, cette ambiguïté n'a pas été vécue chez tous les enseignants de l'équipe, certains énonçant justement une satisfaction vis-à-vis du fait que le projet ne proposait pas une recette toute faite. Ainsi, bien que la plupart des participants se déclarent motivés et affirment entamer le projet dans un esprit d'ouverture, il semble que certaines craintes et une pression ressentie n'avaient pas été initialement exprimées.

La compréhension et l'interprétation du processus de développement de pratiques professionnelles inclusives vécu par les participants ne peuvent s'effectuer sans l'étude préalable de la situation dans laquelle le phénomène se déroule, d'où la présentation de ces résultats. Cette mise en rapport entre le phénomène et le contexte est cruciale. En résumé, cette étude concerne une équipe-famille composée de sept individus qui détiennent un nombre considérable d'années d'expériences professionnelles et qui se situent majoritairement dans une situation professionnelle stable. L'équipe, qui prend en charge trois groupes d'élèves pendant deux années consécutives, est caractérisée par une cohésion et une culture de coopération. Cela dit, c'est dans un état de fatigue et un contexte de surcharge de travail que cette équipe s'engage, plus ou moins de son plein gré, dans ce projet. La population d'élèves est principalement décrite comme étant difficile, exigeante et présentant des défis sur le plan de l'autonomie, de la maturité et des capacités organisationnelles. Les enseignants perçoivent qu'il s'agit d'élèves ayant des besoins plus importants d'encadrement et de structure. Une proportion importante d'élèves, environ 20 %, présente des difficultés d'apprentissage et de comportement. Néanmoins, les participants s'attribuent une force à gérer les comportements difficiles et à établir une relation de confiance avec les élèves. Finalement, l'équipe gravite dans un contexte global de changement face auquel ils se disent en ajustement. S'ajoutant à ces éléments de contexte, on ne peut occulter que les participants s'engagent dans cette démarche à partir de leurs visions des questions entourant l'intégration scolaire et c'est avec ces dernières qu'ils donneront sens au projet. Pour cette raison, la description du contexte se poursuit avec une présentation du sens initial que les participants attribuent au phénomène qu'est l'intégration scolaire.

4.2 Le sens initial attribué au phénomène

C'est au départ de notre cadre conceptuel que nous avons recueilli le sens accordé par les participants à : la réussite scolaire, l'apprentissage, l'enseignement, la diversité des apprenants, l'intégration scolaire et ce qui peut aider un jeune intégré à réussir en classe ordinaire. Ces données sont entièrement issues des entrevues effectuées avant le début du projet.

4.2.1 La réussite scolaire

L'ensemble des participants aborde la réussite en termes de progression. Réussir, c'est progresser, s'améliorer, se surpasser, aller plus loin ou encore aller à un autre niveau sur le plan académique. Pour la plupart des participants, la réussite ne peut se traduire uniquement par des notes ou par un chiffre. Par exemple, elle ne représente pas nécessairement l'obtention de notes élevées. Certains font la démonstration des limites de l'utilisation des notes pour exprimer la réussite. Par exemple, un élève peut obtenir une note plus élevée qu'un autre sans avoir fourni d'effort ou sans s'être amélioré. En outre, les élèves ne partent pas tous du même point, les notes ne peuvent donc témoigner de la réussite à elles seules. Les résultats quantitatifs ne sont cependant pas évacués par rapport au sens qu'ils accordent à la réussite, puisqu'ils peuvent témoigner de la progression d'élève. Plusieurs participants indiquent que la réussite peut se traduire différemment d'un élève à l'autre ou encore que les attentes de réussite doivent être différentes d'un élève à l'autre. Dans l'ensemble, la réussite semble s'associer à une progression, peut se manifester différemment et ne peut se traduire uniquement par des résultats quantitatifs.

4.2.2 L'apprentissage

Lorsque les participants décrivent le sens général qu'ils attribuent à ce qu'est apprendre, la plupart définissent l'apprentissage comme un processus qui amène l'élève d'un point A à un point B. Sans être explicite sur ce qui caractérise ce passage, le concept semble être associé à l'acquisition et à la somme de connaissances.

L'apprentissage, pour moi, c'est l'élève, encore là, qui part d'un certain niveau avec les connaissances que je vais lui transmettre, que si on compare de septembre au mois de juin il va avoir appris des notions, il va avoir appris des nouvelles... du vocabulaire, peu importe pour l'anglais. [T1-P4-PB, 10]

On part doucement puis on monte les connaissances tranquillement pour arriver à notre but. [T1-P3-IP, 14] Faisant référence à différents concepts tels que le fonctionnement cognitif et l'utilisation de l'information, l'orthopédagogue présente une vision plus exhaustive de l'apprentissage. Pour leur part, les enseignants décrivent plus souvent l'apprentissage en termes d'objets d'apprentissage, soit « ce que l'on peut apprendre à l'école ». Ils sont parfois reliés à leur discipline, aux méthodes de travail, aux stratégies cognitives, aux habiletés motrices, aux attitudes ou aux aptitudes liées à l'emploi. Il est intéressant de souligner que plusieurs insistent sur le fait que l'apprentissage se situe tant au niveau personnel qu'académique.

4.2.3 L'enseignement

L'enseignement est qualifié comme un mandat « d'ampleur » par les participants et dont les propos traduisent cinq principaux rôles. Le premier rôle concerne l'enseignement des « matières » et des connaissances. Certains spécifient notamment que le rôle de l'enseignant en est un de transmetteur de contenus.

Le deuxième rôle se rapporte à l'éducation. En effet, plusieurs soulignent que l'enseignement ne se limite pas au contenu d'apprentissage : *Enseigner, c'est scolariser puis c'est éduquer en même temps.* [T1-P1-AD, 11] À cet effet, les participants précisent leurs visées : former de bons citoyens, préparer au marché du travail, et favoriser le bien-être de l'élève.

Une très grande part des propos des participants concerne le troisième rôle qui s'articule autour de la valeur positive accordée à la relation avec l'élève. Tous les participants insistent sur l'importance de la création d'un lien ou d'une relation positive avec l'élève. Plusieurs impacts positifs associés à ce lien sont recueillis dans leurs propos : la création d'un climat de respect, de justice et d'acceptation, un sentiment de sécurité chez l'élève, l'ouverture de l'élève à se confier, une clé d'accès pour entrer en intervention orthopédagogique et finalement une plus grande facilité à *discipliner les élèves* [T1-P4-PB, 21]. Ce dernier impact mérite une attention particulière. En effet, cet enseignant va plus loin et illustre son expérience à partir d'un exemple qui laisse penser que la création d'un lien de confiance est utilisée pour exercer une pression morale à bien se comporter, voire pour opérer une certaine manipulation affective :

Je trouve que ça m'aide aussi au niveau de la discipline. Je peux donner un exemple; c'est déjà arrivé [...]. Je le retire. Mais j'ai dit : « Bien qu'est-ce qui se passe? En tout cas, vraiment, ça me fait de la peine. » Il dit : « Pourquoi? » J'ai dit : « Moi, chez nous, je suis samedi, chez nous, je prends le temps. Je m'habille. Je m'en vais. Je déblaye l'auto, parce que c'était l'hiver. Je m'en vais voir ta game. T'es content. Puis tu me fais ça à matin. » Honnêtement, j'ai trouvé ça... Non, je trouve pas ça correct. [...] Donc je pense que juste des fois des petites affaires comme ça... [...] Avant de les discipliner, il faut que tu crées un lien avec. [T1-P4-PB, 21]

Quelques participants spécifient les moyens déployés pour développer un lien de confiance avec leurs élèves. Pour certains, il s'agit d'apprendre à connaître les élèves et inversement, que ces élèves apprennent à les connaître. D'autres partagent des acti-

vités avec les élèves, qu'il s'agisse d'assister à des compétitions sportives la fin de semaine, de faire des activités sportives sur l'heure du midi ou encore d'accompagner des sorties ou des camps. Une attitude d'ouverture, de disponibilité et d'écoute des élèves semble un autre moyen pour soutenir la création d'un lien de confiance. Les propos des participants révèlent un facteur facilitant l'établissement de cette relation de confiance. Il s'agit du *looping* qui soutient la création et l'approfondissement de liens de qualité.

Le quatrième rôle mentionné à plusieurs reprises, bien que peu explicité, est celui d'être un modèle pour les élèves.

Un cinquième rôle, très important, semble relié à l'enseignement. En effet, une grande part des propos, principalement des enseignants, se rapporte à la gestion de classe. Ils évoquent plus souvent cet aspect en utilisant le vocable « la discipline ». Les participants perçoivent l'origine des problèmes de discipline comme relevant de deux aspects, soit le contexte d'intégration scolaire ainsi que le fait d'être un enseignant « ennuyant ». Outre la création du lien de confiance évoqué dans cette perspective, ils traitent d'autres stratégies importantes à déployer pour agir sur les comportements perturbateurs, à savoir, l'utilisation d'un système de conséquences, l'évitement de situations où les élèves sont laissés à eux-mêmes pendant une longue période, et le balayage visuel du groupe-classe. Plusieurs participants indiquent qu'une « bonne discipline » se traduit par certains comportements observables en classe : l'enseignant se fait respecter, il détient l'attention des élèves qui écoutent, les élèves se respectent entre eux, font ce qui est demandé, démontrent de l'intérêt et respectent les consignes. En outre, une bonne gestion de classe représente une étape préalable à « l'enseignement du contenu ». Certains des aspects relevés réfèrent à des facteurs qui aident à établir la discipline. Il s'agit du lien de confiance établi avec l'élève ainsi que du contexte de *looping* qui permet d'accompagner l'élève sur deux ans. Plus spé-

cifiquement, ce contexte est décrit comme favorisant une habituation des élèves face au cadre de fonctionnement établi. Finalement, un dernier aspect évoqué pour justifier la prépondérance de ce rôle concerne la finalité de la discipline qui consiste à préparer les élèves à vivre dans une société où *plus tard, ça va être encore plus strict, plus sévère* [T1-P5-EG, 11].

4.2.4 La diversité des apprenants

D'entrée de jeu, les propos des participants relatent une reconnaissance du caractère unique de chaque apprenant. Alors qu'un seul enseignant situe la diversité en classe en termes de besoin, la plupart la décrivent plutôt en rapport à des caractéristiques individuelles et en termes de catégories d'élèves ayant des besoins particuliers. Sur le plan des caractéristiques individuelles, les participants observent dans leurs classes des différences comportementales, cognitives (style d'apprentissage, des acquis, des capacités intellectuelles), affectives (intérêts, estime de soi), physiques, culturelles, socioéconomiques ainsi que des différences de genre et de niveau de performances académiques. Sur le plan des catégories d'élèves ayant des besoins particuliers, les participants mentionnent la possibilité de retrouver le trouble anxieux, les difficultés et les troubles d'apprentissage, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, le trouble envahissant du développement, le trouble obsessif compulsif, le trouble du langage/la dysphasie, le handicap physique, le trouble du comportement, et finalement les élèves en difficulté sans code ou sans « étiquette ».

Lorsqu'ils s'expriment sur cette diversité, plusieurs enseignants le font en catégorisant les élèves en deux groupes distincts : les bons et les moins bons. Relevée dans les propos des participants, l'expression « deux gangs » témoigne de cette vision dichotomique, tout comme c'est le cas dans plusieurs autres extraits : *C'est les élèves bons, les ordinaires, les élèves qui fonctionnent normalement puis qui rament leur*

petite barque tout à fait adéquatement. Puis les autres qui eux ont plus de difficultés. Qui rament. [T1-P3, 26]) Non étrangers à cette vision, les participants expriment se sentir « tirés vers le bas » par les moins bons élèves. Qui plus est, l'analyse des données témoigne d'une forte préoccupation des enseignants en ce qui concerne les élèves ayant des difficultés ou des troubles de comportement. D'une part, les enseignants leur associent des caractéristiques essentiellement négatives sur le plan comportemental et motivationnel; ils les décrivent comme des élèves « chialeux », qui prennent beaucoup de place en classe, qui n'écoutent pas les consignes et qui manifestent un manque de volonté et d'effort. D'autre part, les enseignants expliquent que leur présence en classe sollicite une grande quantité de temps et d'énergie, entraînant des conséquences négatives sur leur pratique. Tout compte fait, les enseignants estiment que ces élèves ont besoin de services spécialisés.

4.2.5 L'intégration scolaire

Le thème de l'intégration scolaire suscite des propos autour des catégories suivantes : les élèves concernés, une intention de normalisation, l'attitude générale vis-à-vis l'intégration scolaire, les conséquences positives et négatives du phénomène, les raisons d'être de l'intégration scolaire et finalement les leviers et les obstacles.

4.2.5.1 *Les élèves concernés*

Les propos recueillis montrent que les participants associent l'intégration scolaire uniquement aux élèves ayant des besoins particuliers. Les termes utilisés diffèrent d'un enseignant à l'autre : élèves différents, ayant des besoins particuliers, en difficulté, ou encore ceux provenant des classes spéciales.

4.2.5.2 Une intention de normalisation

Pour plusieurs participants, l'intégration représente une façon de normaliser l'expérience scolaire pour des élèves qui s'éloignent d'une certaine norme. D'abord parce que le placement en classe ordinaire devient le même pour tout le monde : *Peu importe la difficulté, les forces, les faiblesses, mais tout le monde ensemble, tout le monde pareil.* [T1-P4-PB, 14] Ensuite, cette intention de normalisation se traduit également à travers l'objectif de faire vivre à ces élèves les mêmes choses qu'à ceux qu'on reconnaît comme « normaux ». Enfin, l'analyse des propos révèle que l'intégration est vue comme une façon de « rendre pareil » en ce qui a trait au niveau des élèves ou à leur fonctionnement. Par exemple, un participant indique que l'intégration c'est *de mettre tout le monde au même niveau* [T1-P5-EG, 18], alors qu'un autre tient des propos dont le sens est similaire :

Je veux dire on fait pas d'exception... Oui. C'est vrai qu'on va t'aider un peu aussi [...] Parce que c'est comme s'ils s'attendaient à ce qu'ils soient capables de fonctionner comme l'autre élève à côté, de façon normale. C'est dans ce sens-là que je veux dire que tout le monde est pareil. [T1-P4, 14]

En outre, certains propos révèlent des attentes précises envers l'élève intégré en classe ordinaire, soit qu'il manifeste de l'autonomie et ne demande pas plus de temps que ses pairs.

4.2.5.3 L'attitude générale vis-à-vis l'intégration scolaire

L'attitude générale des participants en regard de l'intégration scolaire prend trois directions : l'une positive, l'autre négative et finalement une direction ambivalente. La direction positive reflète une valeur positive accordée à l'intégration ainsi qu'un accord avec ce mode de regroupement. Seuls les propos de l'orthopédagogue reflètent une telle attitude. Une partie des enseignants présentent des attitudes négatives et se positionnent en désaccord avec cette modalité de scolarisation. Ils décrivent le phénomène comme une surcharge rendant l'expérience scolaire difficile pour eux et

pour les élèves intégrés eux-mêmes. Certains souhaitent d'ailleurs le retour des classes d'adaptation scolaire ou encore spécifient que la classe ordinaire n'est pas le meilleur endroit pour les élèves ayant des besoins particuliers. D'autres participants manifestent une position plus ambivalente; ils soulèvent des doutes quant aux bienfaits et à la pertinence de l'intégration scolaire ou encore se demandent *pourquoi c'est fait* [T1-P1, 14].

4.2.5.4 Les conséquences positives et négatives

Les propos des participants font aussi référence aux conséquences du phénomène de l'intégration scolaire. À ce titre, l'analyse des données met en évidence quelques conséquences positives, bien que plus souvent, des conséquences négatives ressortent des propos. Il est à noter que les conséquences positives rapportées proviennent en grande partie de l'orthopédagogue, alors que toutes les conséquences négatives sont soulevées par les enseignants. Au sens large, un enseignant indique que l'intégration est bénéfique pour certains cas d'élèves intégrés, sans toutefois préciser la nature des bénéfices. Certaines conséquences positives relatées concernent les élèves ayant des besoins particuliers : 1) Éviter la stigmatisation, c'est-à-dire que l'élève se sente différent des autres ou soit étiqueté, 2) faire grandir l'élève, et 3) le préparer à la vie en société. Pour les autres élèves de la classe, l'intégration scolaire est aussi décrite comme une expérience qui fait grandir et qui permet d'apprendre à côtoyer la différence. Une autre conséquence soulevée par l'orthopédagogue concerne directement l'enseignant, en ce sens que l'intégration amène ce dernier à développer ses compétences professionnelles. Finalement, l'intégration scolaire entraîne aussi des conséquences positives plus larges sur plusieurs acteurs, sans distinction; elle démystifie le méconnu. Aucune conséquence positive n'est identifiée par rapport au processus d'apprentissage de l'élève intégré.

Plusieurs enseignants relatent que l'intégration scolaire entraîne des conséquences négatives. Les premières les concernent directement; ils indiquent que l'intégration entraîne une surcharge de travail et des défis importants, et ce, tant sur le plan pédagogique que sur celui de la gestion de classe. Ils énoncent d'autres conséquences négatives vécues cette fois par l'élève intégré. D'abord, ils évoquent le soutien insuffisant offert à l'élève ayant un trouble d'apprentissage dans un contexte régulier, ce qu'ils attribuent, entre autres, au temps monopolisé par les élèves manifestant des comportements perturbateurs. Ensuite, ils considèrent que ces derniers sont à risque de vivre du rejet en classe et une diminution de leur estime de soi du fait qu'ils obtiennent de moins bons résultats scolaires que les autres. Enfin, ces enseignants suggèrent que l'intégration scolaire entraîne des conséquences négatives pour les autres élèves de la classe, plus spécifiquement pour les élèves dits « normaux » qui sont considérés comme ceux qui en « paient le prix ». En ce sens, ils indiquent que leur rythme d'apprentissage se trouve ralenti et que moins de temps leur est consacré parce que les élèves ayant des besoins particuliers en mobilisent une grande partie. En concordance avec ces propos, certains précisent que l'intégration scolaire représente en quelque sorte un niveling par le bas : *Parce que, honnêtement, moi, la classe moyenne... Tu sais ceux qui sont dans la moyenne. Je trouve tellement qu'ils paient cher. Ils paient cher. [...] Sont attirés vers le fond et non vers le haut.* [T1-P1, 25]

4.2.5.5 Les raisons d'être de l'intégration scolaire

En cherchant à comprendre les finalités d'une intégration telles que perçues par les participants, les raisons d'être évoquées par tous sont associées à des visées économiques. Quelques-uns sont d'avis que le choix de l'intégration scolaire s'explique par les impacts positifs souhaités pour les élèves ayant des besoins particuliers et les autres élèves de la classe, ce qu'ils ne semblent pas reconnaître comme une finalité plausible. Plus spécifiquement, ils abordent l'intention d'éviter que ces élèves vivent avec des étiquettes ou soient mis à part. C'est concernant ces aspects qu'un ensei-

gnant présente le phénomène comme une pression pour être *politiquement correct*. L'intégration scolaire découlerait également d'une volonté que les autres élèves apprennent à côtoyer la différence. Le rôle des parents est également abordé; certains indiquent que les parents font des pressions pour que leur enfant ne soit pas étiqueté et placé en classe d'adaptation scolaire. Plusieurs participants établissent des liens entre l'intégration scolaire et l'intention de reproduire en classe la diversité présente dans la société. Ils expliquent que c'est une façon de les préparer à vivre dans « le vrai monde », un monde où la différence est présente. L'intégration scolaire est aussi vue comme permettant aux jeunes ayant des besoins particuliers de faire partie de la société :

Mais la raison, si je me mets à leur place, ils doivent se dire que ces élèves-là, un jour, vont terminer leur secondaire 4-5, vont arriver dans le vrai monde. Ils ne veulent pas qu'ils arrivent puis qu'ils soient dépareillés. Dans le sens qu'ils ont tout le temps été dans des petits groupes restreints où est-ce que la réalité est un petit peu faussée. Et là en secondaire 4-5, mettons cégep, là, on les « pitche ». [...] Ils vont avoir à faire face au vrai monde pareil dans les écoles, les vrais groupes. Donc peut-être qu'ils se sont dit, on va commencer avant, au secondaire. [T1-P4, 16]

4.2.5.6 *Les leviers et les obstacles de l'intégration scolaire*

Les participants à la recherche rapportent différents facteurs dont dépend la mise en œuvre ou le succès de l'intégration scolaire au secondaire. Certains concernent la présence de ressources financières ou de ressources humaines spécialisées pour les élèves, par exemple un éducateur spécialisé ou un orthopédagogue. Sans pour autant être en opposition avec l'importance des spécialistes, d'autres font référence à la nécessité d'une responsabilité partagée de l'intégration scolaire ou de l'apprentissage des élèves. Par exemple, un enseignant précise que l'intégration scolaire ne peut dépendre uniquement des spécialistes et que l'enseignant doit prendre la responsabilité de « s'occuper de l'intégration ». Un autre indique que tous les membres de l'équipe-école doivent jouer un rôle auprès de tous les élèves, qu'ils aient ou non des besoins particuliers. L'entraide et la collaboration de tous les acteurs représentent un

levier relevé dans les propos des participants. On traite également de l'importance de commencer l'intégration au primaire et de préparer les élèves intégrés à ce qu'ils soient autonomes et ne demandent pas plus de temps que les autres. Pour sa part, l'orthopédagogue insiste sur le fait que le succès de l'intégration dépend des efforts effectués pour planifier, encadrer et démystifier l'intégration auprès des enseignants.

Finalement, l'analyse des données met en lumière certains obstacles qui freinent la mise en œuvre de l'intégration scolaire ou qui limitent les bénéfices souhaités. Sur le plan des ressources financières et humaines, les participants relatent le manque de ressources financières et de ressources humaines spécialisées. Sur le plan des conditions de travail, les participants relèvent les ratios de classe trop élevés et le manque de temps. La préparation et la formation des enseignants et des élèves sont également mises en cause. À titre d'exemple, un enseignant affirme avoir appris le jour même qu'il allait accueillir dans sa classe un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme. L'un d'entre eux indique qu'il a l'impression que ces élèves « sont pitchés » dans sa classe. À cet effet, la préparation de l'élève intégré ne leur paraît pas suffisante; on leur demande de « se débrouiller ».

4.2.6 Ce qui aide un élève ayant des besoins particuliers à réussir en classe ordinaire

De manière générale, tous sont d'avis que la réussite est favorisée par la collaboration entre les acteurs. Plus spécifiquement, les participants mentionnent les activités de coenseignement, la collaboration avec les parents ainsi que celle entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Les propos font référence à différents acteurs impliqués dans une expérience d'intégration scolaire; enseignant, technicien en éducation spécialisée, psychologue, orthopédagogue et élèves.

Une grande part des propos porte sur les gestes que chacun doit poser. Des rôles spécifiques sont attribués à l'élève intégré, à l'enseignant et à l'orthopédagogue. En ce qui concerne l'élève intégré, il doit investir du temps et de l'énergie pour réussir. De plus, il doit croire en ses capacités pour réussir, pour *s'en sortir* [T1-P4, 23]. Il s'agit des seuls propos relatifs aux actions de l'élève intégré.

Les enseignants décrivent les gestes qu'ils posent ou ceux à poser pour aider le jeune à réussir en classe ordinaire. Ils sont regroupés en deux catégories : le plan pédagogique et le plan relationnel. Sur le plan pédagogique, la plupart font référence à quelques opérations qui s'associent à l'adaptation de l'enseignement. Par exemple, certains mentionnent qu'il s'agit de faire différemment, de s'ajuster, de varier, de mettre en œuvre les mesures adaptées ou encore d'adapter son enseignement. Les résultats montrent que les participants reconnaissent l'importance d'adapter leur enseignement selon « les clientèles ». Ceci représente donc une responsabilité qu'ils s'attribuent. L'adaptation de l'enseignement s'associe aussi à des gestes instinctifs, qui ne sont pas nécessairement planifiés et qui se réalisent en fonction de ce qui s'observe momentanément.

Lorsque vient le moment d'expliciter concrètement comment ces derniers adaptent leur enseignement ou aident le jeune ayant des besoins particuliers à réussir, la quantité et la variété de données recueillies sont très faibles. Par exemple, un seul exemple est mentionné pour illustrer la mise en œuvre des mesures adaptées. Il concerne le cas d'un élève ayant une déficience visuelle et pour lequel les mesures adaptées offertes sont l'accès à un portable et le grossissement des caractères. Pour aider la réussite, certains font allusion au fait de « donner des outils ». Lorsque questionnés sur ces outils, les enseignants ne fournissent que très peu de réponses : accès au logiciel antidote, à des dictionnaires et des supports ou repères visuels dans la classe. D'autres stratégies sont évoquées, comme celles d'aider ces élèves à se trouver des stratégies

d'apprentissage, de trouver des moyens pour maintenir les élèves actifs et concentrés, ou encore de proposer des remédiations supplémentaires. En somme, les résultats révèlent que d'une part, la majorité des enseignants ne semblent pas pouvoir témoigner d'expériences personnelles en regard de l'adaptation de l'enseignement et d'autre part, ils ne connaissent pas ou que très peu de stratégies pour adapter leur enseignement.

En revanche, l'analyse met en évidence le travail d'un enseignant qui se démarque des autres sur le plan pédagogique. Il donne certains exemples de gestes qu'il pose et qui, sans qu'il puisse faire les liens lui-même, s'associent à la différenciation pédagogique (ateliers, différenciation des contenus et du niveau de soutien offert). Il est également le seul à témoigner de gestes posés pour favoriser l'intégration sociale des jeunes ayant des besoins particuliers et à s'assurer que ces derniers ne vivent pas de discrimination. Sans surprise, l'orthopédagogue se démarque aussi lorsqu'il traite de ce qui peut aider un élève ayant des besoins particuliers à réussir en classe ordinaire. L'analyse de ses propos indique que sa vision est centrée sur l'apprentissage des élèves et les processus cognitifs qui y sont liés. Les besoins de l'élève représentent son point de départ. Il situe son rôle à trois niveaux : soutenir l'élève en classe ordinaire (observer, faire des ateliers en sous-groupe, proposer des stratégies d'apprentissage), soutenir l'élève en individuel, et finalement soutenir l'enseignant (l'informer, lui proposer des stratégies, l'aider en classe lors de certaines activités). L'orthopédagogue montre clairement le questionnement qui l'habite concernant son rôle auprès des enseignants. Il se demande comment mieux les aider tout en exprimant un inconfort certain, car il souhaiterait leur offrir plus de temps. Il soulève également des questions sur le milieu le plus pertinent, entre la classe ou son local d'intervention, pour aider les élèves et parallèlement les enseignants : *Qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour faire de l'inclusion comme il faut?* [T1-P6, 31] Sur le plan relationnel, les participants mentionnent que la création d'un lien de confiance, une

croyance envers la capacité de réussir de ces élèves et des encouragements fréquents sont des éléments importants à considérer pour soutenir la réussite scolaire des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire.

En somme, le sens initial accordé au phénomène par les participants dénote une vision de la réussite qui ne se limite pas qu'aux résultats quantitatifs, ainsi qu'une acceptation de projets de réussite à la fois variés et variables, selon les élèves. En ce qui concerne les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, les références fréquentes à la transmission et l'acquisition des contenus attirent l'attention. Les enseignants semblent présenter une vision peu élaborée de ce qu'est apprendre et faire apprendre. Les processus cognitifs reliés à l'apprentissage, qui peuvent parallèlement se traduire à travers des opérations concrètes d'enseignement, ne sont pas évoqués : réfléchir, faire des hypothèses, vivre un conflit cognitif, mobiliser des connaissances et des ressources, faire des liens avec les connaissances antérieures, confronter son point de vue, etc. En ce qui a trait à la diversité, les participants paraissent bien conscients des différences qui se manifestent dans leur classe. À ce titre, la diversité est plus souvent décrite relativement à des difficultés éprouvées par les élèves, soit à partir de caractéristiques individuelles ou à travers l'appartenance à une catégorie de difficulté (par exemple un trouble spécifique). Très rares sont les références aux différences en termes de besoins d'apprentissage. De plus, les données mettent en évidence un phénomène de catégorisation dichotomique des élèves en fonction de leurs difficultés, « les bons et les moins bons ».

Plusieurs éléments concernant les représentations plus spécifiques en regard de l'intégration scolaire paraissent intéressants à soulever. Bien que la plupart des enseignants présentent des attitudes plutôt négatives et doutent des bienfaits de l'intégration, ils se reconnaissent la responsabilité d'adapter leur enseignement. Par contre, ils ne savent que très peu comment l'opérationnaliser. Les nombreuses objec-

tions soulevées par rapport à l'intégration scolaire se rapportent aux conséquences négatives qu'elle entraîne sur l'élève intégré, les autres élèves de la classe et sur l'enseignant lui-même. Les enseignants craignent que l'élève ayant des besoins particuliers ne reçoive pas le soutien dont il a besoin et qu'un niveling par le bas se produise, considérant la charge de travail et les défis pédagogiques qui incombent à l'enseignant. L'élève moyen ou fort en paierait ainsi le prix.

Le contexte de la recherche étant clairement posé, la section suivante présente les résultats entourant le développement des pratiques professionnelles inclusives à travers une vision chronologique des rencontres collectives. Il s'agit d'une « entrée en scène » vis-à-vis de l'objectif principal. Cette section conduira le lecteur vers un niveau plus élevé d'abstraction, c'est-à-dire à découvrir les éléments constitutifs du phénomène.

4.3 La description chronologique du développement des pratiques professionnelles inclusives

C'est dans la visée d'illustrer comment l'analyse des données a permis de répondre aux objectifs de recherche qu'une description chronologique du développement de pratiques professionnelles inclusives est proposée. Cette description élaborée à partir de l'ensemble des données se concentre sur le déroulement des activités propres à chacune des rencontres ainsi que le vécu des participants, recueilli à travers les interactions. Ces résultats représentent les premiers niveaux d'analyse. Certains concepts reviendront plus souvent; ils représentent des codes utilisés dans la montée théoristique. Les rencontres 1 à 5 ont eu lieu lors de la première année du projet, et les rencontres 6 à 8 lors de la seconde année du projet.

4.3.1 Première rencontre de recherche-action-formation

Tous les participants ainsi qu’exceptionnellement l’ensemble de l’équipe de direction (directeur général et directeur adjoint) sont présents pour cette première rencontre d’une journée complète qui s’articule autour de sept activités : 1) la lecture des portraits individuels des participants, 2) l’explicitation des modes de fonctionnement, 3) la coconstruction du portrait de la diversité rencontrée, 4) la définition de la situation-problème en regard de la diversité, 5) la coconstruction préliminaire de la situation désirée et des cibles d’action, 6) la formation sur l’inclusion scolaire, et finalement, 7) la synthèse des priorités d’action.

Activité 1 : La lecture des portraits individuels des participants

L’étape de la lecture des portraits individuels des participants est le fruit d’un travail de la chercheuse visant à rédiger un portrait synthèse de chaque participant à partir des données recueillies lors de l’entrevue au départ du projet. Principalement axée sur leur cheminement en enseignement, la vision de leurs rôles, de l’enseignement et de l’apprentissage ainsi sur que sur leurs forces, la synthèse leur a été remise en début de rencontre. Les participants devaient en faire une lecture individuelle. D’une part, ce travail avait pour but d’insister sur l’importance de la réflexion et la remise en question des modèles d’action à travers le projet. D’autre part, il permettait une première validation de l’analyse préliminaire des données. Les participants témoignent d’une appréciation positive vis-à-vis de cette lecture. Cette expérience est considérée comme plaisante et plusieurs témoignent d’une reconnaissance de soi à travers ce portrait fait par une personne étrangère, ce qui leur paraît étonnant. *Il y a tout ça en arrière puis on est rendu là. Parce que quand on a fait la rencontre, on a vraiment répondu spontanément comme ça. Le fait de le relire après, ça fait comme un arrêt puis tu te dis, Aïe, oui, c'est vraiment ça. C'est... spécial.* [RAF1, 192]

Activité 2 : L'explicitation des modes de fonctionnement

L'explicitation des modes de fonctionnement du projet correspond à la deuxième activité de la rencontre. La question de recherche, la méthodologie générale, les rôles et responsabilités de la chercheuse et des participants, les stratégies et les outils d'accompagnement et de formation ainsi que l'importance accordée à l'étude des modèles d'action font l'objet d'une présentation d'environ 30 minutes. Aucune question n'est soulevée par les participants.

Activité 3 : La coconstruction du portrait de la diversité rencontrée

La troisième activité consiste à coconstruire un portrait de la diversité rencontrée dans les groupes d'élèves auprès de qui ils interviennent : le centre d'intérêt Sport/Plein air. Regroupés en trois équipes, les participants doivent représenter cette diversité de la manière dont ils le souhaitent. Chaque équipe dispose d'un grand carton ainsi que de plusieurs feutres. Après une trentaine de minutes, le retour collectif permet à chaque équipe de présenter son portrait et ensuite de dégager les éléments communs de chacune des représentations. La diapositive suivante (figure 1), construite en utilisant les mots des participants, illustre ce portrait final.

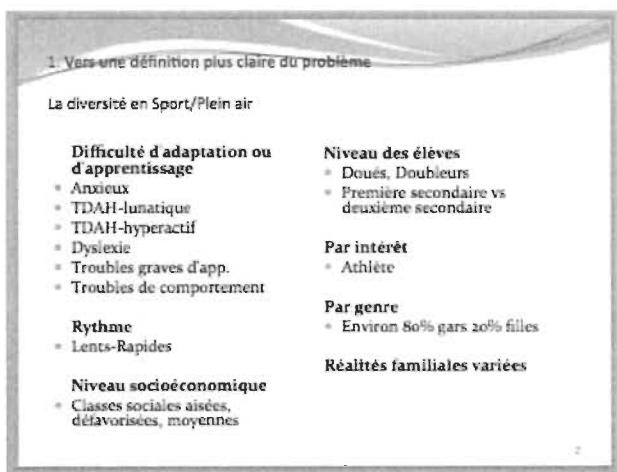


Figure 1. Le portrait de la diversité.

De cette activité découlent deux prises de conscience importantes. La première concerne l'ampleur des besoins des élèves. Devant ce portrait de la diversité, les participants concluent dans un premier temps que plus de 50 % de leurs élèves ont des besoins particuliers, proportion qu'ils estiment élevée. Dans un deuxième temps, de leur discussion entourant les multiples caractéristiques des élèves inscrits à leur champ d'intérêt émerge le constat final que tous leurs élèves ont des besoins à combler.

On disait que dans nos clientèles, oui, il y a des troubles d'apprentissage, mais on dirait que même ceux qui ont pas de troubles d'apprentissage, qui ont pas de troubles de comportement, ils ont tous un besoin quelconque. On pense à nos filles, mettons il y en a qui braillent pour rien. Ils ont tous de quoi qu'il faut s'occuper. [RAF1, 368]

La deuxième prise de conscience concerne l'ampleur de leurs responsabilités, alors que les participants affirment prendre conscience de la lourdeur de la tâche qui s'associe à leur situation professionnelle. Un enseignant mentionne que pour lui, cela confirme qu'ils doivent être des « superman » de l'enseignement.

Activité 4 : La définition de la situation-problème en regard de la diversité

La quatrième activité planifiée consiste à définir la situation-problème en regard de la diversité. Les propos des participants ont été regroupés sous trois catégories : 1) les conséquences psychosociales reliées à la diversité, 2) les conséquences pédagogiques reliées à la diversité, 3) les défis pédagogiques de la gestion de la diversité.

- 1) Les conséquences psychosociales reliées à la diversité. La diversité est décrite par les participants comme un phénomène exigeant. Elle entraîne un état d'épuisement et de fatigue. Les expressions « c'est essoufflant », « c'est exigeant » ou « c'est siphonnant » illustrent cet aspect. Alors que les participants se disent démunis devant tous ces besoins, certains propos mettent en évidence un sentiment d'impuissance.

2) Les conséquences pédagogiques reliées à la diversité. Une part importante des conséquences pédagogiques que les participants associent à la diversité concerne la gestion des élèves ayant des comportements difficiles. Ils traitent d'une importante perte de temps à gérer des comportements difficiles pendant les cours. En outre, ceci engendre des situations où l'apprentissage est relayé au second plan pour l'ensemble du groupe classe : *Mais avant de régler l'apprentissage, il faut faire les comportements.* [RAF, 895] Il s'agit d'une conséquence importante décrite comme une source de frustration pour les participants :

Si je me dis, j'ai eu une belle journée, c'est parce que j'ai pas eu de problème. Ma journée a bien été. J'ai pas eu à mettre de jeunes dehors. [...] C'est frustrant, mais à un moment donné, tu viens que tu l'oublies puis tu fais tes affaires. À quelque part, tu te dis, j'aimerais ça dire ma journée a bien été puis que les élèves ont appris quelque chose. On dirait que j'ai pas ce feeling-là quand je finis ma journée. [RAF1, 454]

Le contexte de diversité et en particulier la présence d'élèves ayant des comportements difficiles entraîne également une perturbation du climat d'apprentissage en classe. Dans ce contexte, les participants indiquent vivre des appréhensions à mettre à l'essai de nouvelles pratiques pédagogiques. Finalement, cette situation provoque une perturbation du bien-être et du processus d'apprentissage des autres élèves.

3) Les défis pédagogiques de la gestion de la diversité. La diversité est décrite comme une source de défis pédagogiques quotidiens pour les enseignants qui précisent la nature des défis pédagogiques rencontrés. Composer avec les différents rythmes et niveaux de performance des élèves, bien identifier et comprendre les besoins des élèves et obtenir des informations pertinentes sur les élèves représentent certains défis rapportés par les participants. Cela dit, le défi prépondérant dont ils témoignent concerne la difficulté de répondre adéquatement et simultanément aux besoins de tous les élèves. En effet, alors qu'un manque de temps pour aider tous les élèves est relaté, certains enseignants indiquent se sentir face à un choix de devoir agir auprès de

certains élèves au détriment de plusieurs autres. Ils expriment clairement la frustration qu'ils vivent lorsqu'ils « échappent » ou mettent de côté certains élèves. Il semble impossible d'arriver à répondre à tous les besoins. Ce défi met en évidence un enjeu important pour les enseignants en contexte de diversité. La crainte et le risque de nuire aux processus d'apprentissage de certains élèves font aussi surface. Cet enjeu de soutenir l'apprentissage de tous les élèves, avec ou sans besoins particuliers, constitue une préoccupation importante des enseignants. Sur un autre plan, ils soulèvent le défi de gérer simultanément plusieurs cas d'élèves ayant des difficultés de comportement. Somme toute, la question des élèves ayant des difficultés de comportement semble jouer un rôle important dans cette situation-problème.

Les données recueillies à travers les deux dernières activités mettent en lumière l'expression d'une charge affective considérable chez les participants, qui semblent avoir besoin d'extérioriser certaines émotions relatives à leur réalité professionnelle. Pour certains, cette étape est vécue comme un choc lié à la prise de conscience de l'ampleur de la diversité et des défis qui y sont liés : *Moi, je me souviendrai tout le temps de la première rencontre, le premier choc de dire regarde, hé, c'est ça le portrait de nos classes?* [RAF7, 3406] Un participant spécifie d'ailleurs que ce constat est épeurant. D'autres expriment de la frustration et de l'impuissance vis-à-vis des difficultés vécues. Ces activités font également émerger une volonté de résoudre la situation-problème. En effet, spontanément, les participants se questionnent et cherchent des solutions. Ils se demandent comment être efficaces, réussir à répondre aux besoins de la diversité et réduire la frustration vécue. Qui plus est, ils remettent en question les façons actuelles de répondre aux différents besoins de leurs élèves dans leur classe. C'est le cas par exemple de la structure de prévention de l'échec en place dans l'école et des approches pédagogiques exploitées actuellement :

On est essoufflé. C'est pas pour rien. Il doit avoir une autre façon de mettre la table [...] oui, tu la mets bien la table, mais peut-être si tu faisais ça... Au lieu de faire trois actions, je pourrais t'en proposer juste une qui va fonc-

tionner pour dix. Puis il t'en restera une autre pour les 20 autres. Au lieu qu'on soit là à donner un peu partout [...] Il doit avoir quelque chose qui sert plus. [RAF1, 3919]

Activité 5 : La coconstruction préliminaire de la situation désirée et des cibles d'action

À la suite de cette étape, les participants sont invités à effectuer une coconstruction préliminaire des cibles de travail en projetant une situation désirée. L'exploration de plusieurs pistes fait l'objet de cette cinquième activité. De manière générale, les participants mentionnent la volonté de mettre à l'essai de nouvelles pratiques et de sortir de leur zone de confort. Les cibles explorées s'articulent en grande partie autour du concept générique qu'est l'adaptation de l'enseignement. Par exemple, les expressions suivantes apparaissent dans les données : « différencier l'enseignement », « créer des situations-enseignement pour que la majorité vivent des réussites », « convenir au plus d'élèves possible », « répondre aux besoins de la diversité », « mettre en œuvre les mesures adaptées et bien mettre la table pour tout le monde ». On retrouve des cibles qui s'associent à la gestion de classe, soit le souhait de créer un climat propice aux apprentissages de tous et de respect entre eux.

La discussion entourant la situation souhaitée fait naître un dialogue cognitif au sein de l'équipe qui ne s'entend pas sur ce qui doit être mis en priorité et comment il sera possible de travailler cet objectif.

Qu'on se dise bon, ça serait quoi notre priorité? On a tous la même clientèle. [...] J'aimerais ça qu'on se dise là, on part. On fait quoi? On regarde quoi pour commencer? C'est quoi les priorités? On est tu mieux de s'en aller sur de l'académique? En académique, c'est quoi qu'on va faire? Les besoins à combler, lesquels on va cibler? Je sais pas. [RAF1, 3566]

Les propos des participants témoignent d'un désaccord sur les priorités et les façons de travailler. En fait, les confrontations s'orientent en grande partie autour d'un

dilemme moral : agir sur le comportement ou agir sur l'apprentissage. Par dilemme, nous entendons ici l'idée d'un choix entre deux actions (St-Vincent, 2012). Plusieurs insistent sur l'importance d'agir en premier lieu « pour régler » le comportement et ensuite de mettre à l'essai des pratiques différentes. Sans une première étape centrée sur le comportement, le reste des actions est perçu comme inefficace pour l'ensemble du groupe. Cette priorité accordée à la gestion des comportements est défendue ardemment. Certains se demandent s'il serait possible d'agir sur les deux plans simultanément, alors que d'autres proposent de tenter d'agir sur le comportement dans un groupe et d'expérimenter des pratiques différentes dans l'autre. En somme, leur propos dénote une vision dichotomique qui oppose la gestion des comportements et le développement des connaissances et compétences.

À travers ce dialogue, les participants anticipent des obstacles pouvant interférer avec le projet d'adaptation de l'enseignement. D'abord, le climat d'apprentissage qui règne en classe est considéré comme non propice à cet idéal. Ensuite, les participants relèvent l'investissement de temps nécessaire à une telle entreprise. Soulignons qu'il s'agit d'un contexte où les enseignants insistent sur la surcharge de travail à laquelle ils font face. Un enseignant énonce d'ailleurs un avertissement important en ce sens :

Au départ, il ne faut pas oublier qu'on n'était pas chaud à l'idée d'être ici non plus, quand ça a été présenté. Si on commence à ouvrir plusieurs dossiers [...] On est aussi bien d'en gérer un puis de le gérer comme il le faut. Je pense [...] Parce qu'il ne faut pas non plus partir en peur de dire on essaie tout. C'est pas vrai. On ne le fera pas. On le fera pas. [RAF, 3888]

Un enseignant soulève un troisième obstacle, le devoir d'uniformiser la présentation et l'évaluation des contenus d'apprentissage. Il explique qu'en mathématique, il a le devoir de procéder de manière uniforme avec tous les élèves : *Moi, en math, l'examen va être le même pour tout le monde. [...] Puis l'algèbre, il faut la passer de la même façon. [RAF1, 1450]*

Ces trois obstacles au projet d'adaptation de l'enseignement ne sont pas étrangers au concept de résistance au changement qui est compris comme : « un ensemble de forces contribuant au maintien de la stabilité d'un système provenant soit des caractéristiques d'un individu, soit des normes sociales et culturelles du groupe » (Legendre, 2005, p. 1153). Or, ces obstacles énoncés coexistent avec une volonté explicite de mettre à l'essai de nouvelles pratiques et de sortir de sa zone de confort. Ainsi, ces éléments paraissent davantage traduire des enjeux qui habitent les enseignants à travers ce projet de changement. Deux nouveaux enjeux sont ainsi identifiés, soit préserver leur état de santé et maintenir un climat propice aux apprentissages.

Cette première rencontre est aussi caractérisée par l'amorce d'un processus continu de définition des rôles et besoins des membres de l'équipe-famille qui se poursuivra tout au long du projet. En effet, l'orthopédagogue utilise certains moments clés pour expliquer et clarifier son rôle auprès d'eux et des élèves ainsi que pour les écouter quant à leurs besoins de soutien. L'expression de défis vécus relativement à la relation de collaboration est au cœur de cette rencontre. Pour leur part, les enseignants mentionnent qu'ils apprécient sa disponibilité, souhaitent recevoir du soutien en classe et insistent sur le fait que ces moments de présence en classe sont facilitants pour eux. Ils mentionnent aussi le souhait de recevoir, en début d'année, davantage d'information sur les besoins spécifiques de certains de leurs élèves ayant des plans d'intervention ainsi que les mesures adaptées auxquelles ils ont droit. L'orthopédagogue en profite pour jouer ce rôle et démystifie certaines mesures adaptées.

Activité 6 : La formation sur l'inclusion scolaire

La sixième activité consiste à offrir une formation de base sur l'inclusion scolaire à partir d'un exposé interactif. D'une durée de 45 minutes et basée sur les connaissances issues de la recherche, l'activité permet d'aborder différents thèmes : historique de l'inclusion scolaire et évolution des approches, fondements empiriques et

législatifs de l'inclusion, définition et distinction conceptuelle de l'inclusion scolaire et caractéristiques des écoles inclusives. Pour terminer, les participants indiquent se reconnaître à travers plusieurs des éléments présentés. Par contre, une participante soulève un questionnement, à savoir s'ils sont « équipés » pour réaliser cette inclusion.

Activité 7 : La synthèse des priorités d'action

La septième activité consiste à synthétiser les priorités d'action actuelles et à identifier le travail à accomplir d'ici la prochaine rencontre. L'accent est davantage mis sur l'adaptation de l'enseignement, mais il est convenu que les enseignants observent plus systématiquement les difficultés et les besoins des élèves de leurs groupes. Ils souhaitent travailler à partir de cas d'élèves, selon les observations. La chercheuse propose de leur préparer un outil pour consigner leurs observations, ce qu'ils acceptent. L'outil complété par les enseignants sera rendu disponible à la chercheuse quelques jours avant la rencontre subséquente. Finalement, les participants demandent d'inclure une activité de formation portant sur l'adaptation de l'enseignement visant ainsi à débuter la mise à l'essai de nouvelles approches. Lors du bilan, une appréciation générale positive de la rencontre se dégage. La prochaine rencontre est envisagée de manière positive.

À travers cette rencontre, l'équipe de direction s'engage activement dans les discussions. Principalement, les rôles du directeur et du directeur adjoint sont les suivants : valorisation des forces de l'équipe, expression d'une compréhension empathique vis-à-vis l'état de fatigue et de surcharge vécu par les enseignants, et soutien à l'identification des cibles et priorités de travail. L'équipe de direction manifeste une ouverture aux changements potentiels, c'est-à-dire qu'elle participe activement et positivement aux remises en question des pratiques et structures actuelles au sein de l'école.

Une posture d'immersion compréhensive est privilégiée lors de cette rencontre, alors que la chercheuse cherche à comprendre ce que vivent, ressentent et veulent les participants : Quelles sont les difficultés vécues? Comment font-ils l'expérience de la diversité? Quelle est la situation souhaitée et pourquoi? En ce qui concerne les stratégies d'accompagnement et de formation exploitées, la chercheuse facilite le processus en aidant les participants à clarifier leurs idées et points de vue par des questions ouvertes et par la reformulation de certains propos. Une fonction de stimulation est également jouée. En effet, dans la visée de soutenir le processus d'identification des cibles de travail et des priorités, quelques interventions consistent à mettre en évidence des CIR quant aux stratégies plus efficaces en contexte inclusif ou aux variables associées à l'apprentissage des élèves.

4.3.2 Deuxième rencontre de recherche-action-formation

C'est lors d'une rencontre équipe-famille mensuelle à l'école que la deuxième rencontre est réalisée. Tous les participants sont présents, excepté l'orthopédagogue qui n'est pas tenu de participer à ces rencontres mensuelles. Cette rencontre non prévue initialement dure tout au plus 45 minutes. En fait, de l'analyse des données préliminaires suivant la première rencontre découlait un questionnement concernant la compréhension des enseignants vis-à-vis de ce qu'est apprendre et enseigner. En effet, les données recueillies laissent timidement apparaître une vision centrée sur la transmission des contenus d'apprentissage. Or, certaines pratiques professionnelles qui visent à soutenir l'apprentissage d'une diversité d'élèves en contexte régulier renvoient davantage à des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement qui orientent l'action professionnelle autour du processus d'apprentissage de l'apprenant, et reposent plus souvent sur l'interdépendance entre les élèves (Pratt, 2005; Prud'homme et Bergeron, 2012). Apprendre à adapter son enseignement et à différencier paraissait alors devoir s'associer à une réflexion professionnelle critique sur

les visions de l'apprentissage et de l'enseignement. Il semblait donc important de recueillir davantage d'informations sur leur vision de ces éléments, permettant ainsi de mieux préparer et orienter la planification de la rencontre subséquente. Spontanément, cette deuxième rencontre a été planifiée.

Un seul objet oriente la discussion : qu'est-ce qu'apprendre? Les participants sont invités, d'abord individuellement, à réfléchir à ce qui se passe chez l'élève pour que ce dernier passe du point A au point B, et ensuite à réfléchir aux conditions qui favorisent ce passage. En dépit de la proposition de réfléchir individuellement dans un premier temps, les participants demandent à faire une réflexion collective. Ils éprouvent de la difficulté à répondre à ces deux points. En cherchant à répondre, ils indiquent d'ailleurs que c'est difficile de parler d'apprentissage sans parler d'enseignement. Une part de leur propos s'articule tout de même autour de ce qui se passe chez l'élève. Apprendre implique un point de départ propre à chaque élève ainsi que l'établissement de liens avec ce qu'il connaît. C'est aussi l'affirmation ou la confirmation de ce que l'élève sait. Apprendre représente également l'augmentation des connaissances. Une autre part de leur propos concerne comment l'élève apprend, mais relativement à des activités pédagogiques. L'élève apprend en faisant des exercices, des devoirs, des démonstrations, des examens ou en répondant à des questions. Finalement, l'apprentissage est favorisé lorsque l'élève démontre un intérêt pour « la matière ».

Cet échange met en évidence quelques limites quant à leur vision de ce qu'est apprendre et faire apprendre. En effet, les processus cognitifs reliés à l'apprentissage sont rarement évoqués dans leur propos. Du moins, rien ne laisse paraître une posture active de l'élève dans son processus d'apprentissage. En outre, l'analyse des données montre qu'ils sont davantage centrés sur l'enseignement. Lorsqu'ils abordent ce que l'enseignant fait pour faire apprendre, leurs propos mettent en lumière des activités

pédagogiques plutôt traditionnelles : exercices, devoirs, examens. À titre d'exemple, aucun participant ne fait mention de ces quelques éléments pouvant favoriser les processus d'apprentissage : placer le savoir dans des situations authentiques et complexes, faire vivre des conflits cognitifs, favoriser l'échange entre pairs, guider les apprentissages, montrer le sens des apprentissages, aider les élèves à comprendre ce qu'ils savent, etc.

Ce dialogue cognitif autour de l'apprentissage avec les enseignants provoque un inconfort chez les enseignants qui éprouvent du mal à répondre. En outre, cette rencontre permet d'introduire l'importance d'une réflexion entourant ce qu'est apprendre et par conséquent, les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage en contexte de diversité. Sur le plan de la formation, cette rencontre offre des pistes importantes pour la planification de l'activité de formation sur l'adaptation de l'enseignement. Du côté des stratégies d'accompagnement et de formation, la chercheuse s'efforce simplement d'aider les participants à préciser leurs idées. Elle facilite donc les échanges en posant différentes questions.

4.3.3 Troisième rencontre de recherche-action-formation

Cette troisième rencontre d'une demi-journée comporte cinq activités : 1) la présentation et la conégociation de la problématique, 2) l'identification des forces collectives et individuelles, 3) les activités sur les paradigmes d'apprentissage, 4) l'activité de formation sur la DP, et 5) le bilan de la journée. Tous les participants sont présents.

Activité 1 : La présentation et la conégociation de la problématique

En concordance avec les étapes habituelles de la recherche-action, la première activité consiste à poursuivre la définition de la situation-problème. Basée sur l'analyse

des données de la rencontre première, une schématisation de la situation-problème fait l'objet de discussion et de négociation au sein de l'équipe. La figure suivante illustre cette situation-problème.

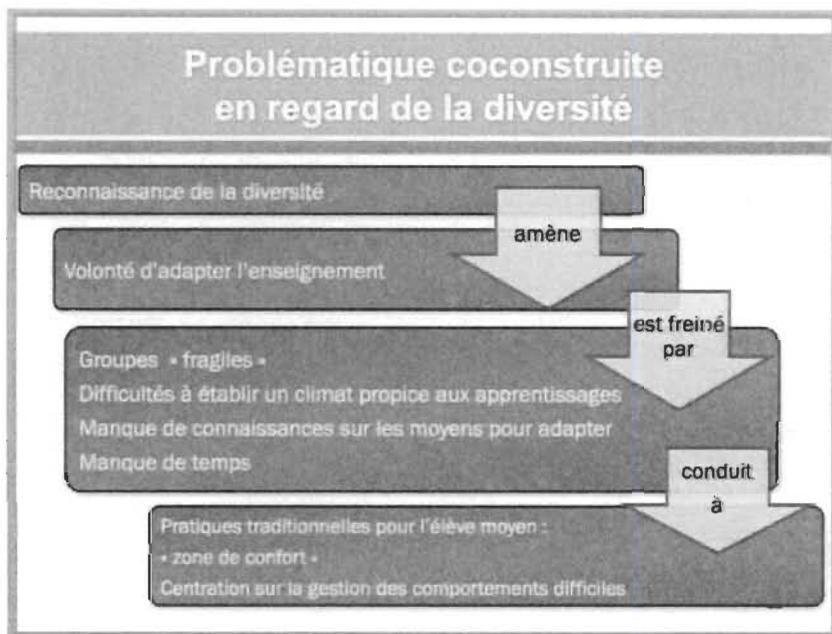


Figure 2. La situation-problème coconstruite.

Les participants approuvent cette problématique : *Moi, je trouve que c'est pas mal comme, que c'est vraiment qu'est-ce qu'on a dit. À ce moment-là, quand on a répondu aux questions, c'était ça, mais je pense que c'est encore ça. C'est un bon début.* [RAF3, 204] Une reconnaissance de la forte préoccupation pour la « discipline en classe » émerge de leurs propos. Or, certains insistent sur le caractère épuisant de leur situation professionnelle, élément qui, d'ailleurs, est absent de cette schématisation préliminaire. Un enseignant précise ses émotions en indiquant qu'il sent une pression pour la mise en oeuvre des mesures adaptées, et que ce changement est exigeant. Certains soulèvent plus spécifiquement la question toute récente de l'accès aux technologies d'aide, une mesure adaptée qui amène de nombreux changements.

Un des participants insiste sur les défis pédagogiques rencontrés dans ce contexte de diversité. Leurs propos mettent en évidence un effet de submergence. Devant la constatation des multiples besoins à combler, l'enseignant multiplie tout autant ses interventions et finalement, vit un épisode d'épuisement et un sentiment de frustration de ne pas pouvoir répondre aux besoins de tous. Les enseignants chercheraient donc à être et agir, partout en même temps, chaque besoin étant perçu comme nécessitant une réponse individualisée. Un participant se compare d'ailleurs à une pieuvre :

Moi, j'ai tout le temps l'impression que je suis comme une pieuvre en avant avec mille tentacules après moi. Notre journée, on est à bout de souffle, parce que, c'est pas une paire de bras qu'on a, c'est comme 25 paires pogées après moi, chaque main fait de quoi, il faut que tu penses à tout.
[RAF3, 293]

Cette activité se termine par une présentation des cibles d'action ayant émergé de l'analyse des données (voir figure 3). Les participants réaffirment leur intention de vouloir mettre en priorité l'adaptation de l'enseignement.

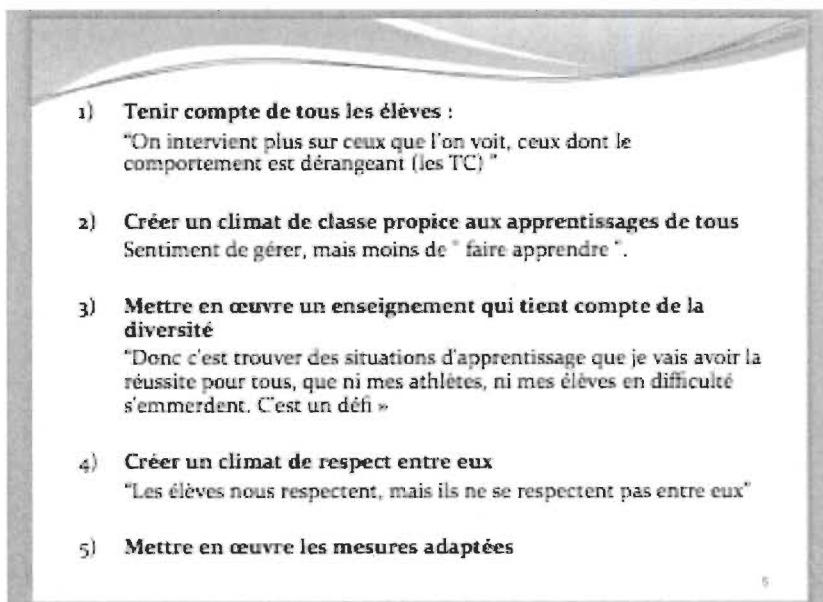


Figure 3. Les pistes d'action découlant de la première rencontre.

Activité 2 : L'identification des forces individuelles et collectives

L'identification des forces individuelles et collectives fait l'objet de cette deuxième activité. Un document remis lors de la première rencontre permettait aux participants de colliger ces informations (annexe D). Ils devaient attribuer une ou des qualités spécifiques à chacun des membres de l'équipe ainsi qu'une qualité collective. Individuellement, une grande variété de qualités sont relevées, tel qu'en témoignent les exemples suivants : dynamisme, bonne écoute, sensibilité, générosité, sens de l'humour, rigueur, patience, sens de l'organisation, attitude calme, disponibilité, altruisme, débrouillardise, spontanéité, leadership, etc. Collectivement, les participants relèvent principalement la cohérence dans les actions, l'esprit de coopération et d'entraide qui les habite ainsi que leur plaisir à travailler ensemble.

Ayant pour but de faire l'inventaire des forces en présence pour soutenir l'atteinte de la situation désirée déterminée collectivement, cette activité génère une appréciation positive chez les participants qui avouent le caractère à la fois inconfortable et touchant de cette activité. Outre les intentions initiales de la chercheuse, l'activité est porteuse de certaines prises de conscience. Premièrement, l'orthopédagogue indique que la difficulté éprouvée à reconnaître des qualités à ses collègues l'amène d'une part à se rendre compte qu'il ne connaît pas certains de ceux-ci autant qu'il ne le voudrait, et d'autre part, à vouloir collaborer davantage : *Je sais je suis capable d'en dire une qualité. Mais de parler tant que ça de la personne, je me suis dit, il y a des personnes que je connais pas assez. Que ça m'a amenée à vouloir travailler ensemble plus.* [RAF3, 1123] Deuxièmement, un enseignant remarque que malgré certaines différences, les membres de l'équipe présentent plusieurs qualités communes qui les unissent les uns aux autres dans leur travail. Troisièmement, les participants se rendent compte qu'il est rare pour eux de « se donner des tapes dans le dos ». Plus précisément, ils prennent conscience d'une centration plus importante sur la

résolution de ce qui ne fonctionne pas au détriment d'une reconnaissance de leurs bons coups.

Après cette activité, un bref retour s'effectue concernant le départ subit d'un participant décrit comme un leader important de l'équipe. Ce dernier a accepté un poste de directeur adjoint dans un autre établissement. Le départ de cet enseignant, qui a occasionné une certaine tristesse parmi les participants, génère une discussion entourant le vide qu'il laisse. Son départ est perçu comme ayant déstabilisé à la fois les enseignants et les élèves. Le directeur adjoint utilise cet échange pour normaliser leur vécu et relate l'importance de « refaire une chimie », de se repositionner avec le nouvel arrivé dans l'équipe. Il régule ainsi la dimension socioaffective au cœur de tout projet comportant des êtres humains.

Activité 3 : Les paradigmes d'apprentissage et d'enseignement

La troisième activité proposée aux participants vise à provoquer une réflexion critique quant aux paradigmes sur l'enseignement et l'apprentissage qui les habitent et qui peuvent influencer leur travail. La phase de préparation de l'activité s'effectue en explicitant la pertinence de prendre conscience des modèles d'action à partir du schéma de Bourassa *et al.* (2003). Il permet d'établir le lien entre les visions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques déployées. L'adaptation de l'enseignement est présentée comme reposant sur l'exploitation de différentes visions de l'enseignement et l'apprentissage. Les participants pourront découvrir ces visions à travers l'activité qui leur est proposée. L'exploration de leurs connaissances antérieures vis-à-vis du passage d'un paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage que réclame le renouveau pédagogique met en évidence qu'ils ne disposent que de peu d'acquis à ce sujet.

Lors de la phase de réalisation, deux scénarios d'apprentissage leur sont remis; l'un représente la réalisation d'une situation enseignement-apprentissage (SEA) selon le paradigme de l'enseignement et l'autre selon le paradigme de l'apprentissage (voir annexe E). En équipe de trois, ils sont invités à lire les scénarios et à coopérer pour identifier les différences entre les deux, et ce, pour chacun des trois temps d'une SEA. Pendant la réalisation, certains doutes sont exprimés quant aux bienfaits des pratiques inhérentes au paradigme de l'apprentissage, à leur faisabilité ainsi qu'à la présence de conditions jugées préalables. Toutefois, certains propos recueillis relatent des impacts positifs anticipés reliés à une telle SEA.

Lors de la synthèse, les trois groupes mettent en commun les différences observées. Ils décrivent ainsi le travail de l'enseignant inscrit dans un paradigme de l'apprentissage : explique le sens de la compétence ou de la tâche, fait vivre l'apprentissage, part de ce que les élèves savent et font, part du vécu et des besoins des élèves et est flexible avec la question du temps. Ce scénario est considéré comme nécessitant davantage de préparation et comportant une planification axée sur les besoins, des questionnements adressés aux élèves, du travail coopératif, des échanges ainsi que des évaluations formatives. Quant au scénario représentant le paradigme de l'enseignement, les participants font référence à un enseignant qui planifie en fonction de ses besoins personnels et qui est axé sur la transmission de « sa matière » et de la théorie dans un temps donné. À la suite à cette étape, la chercheuse et les participants explorent plus spécifiquement les caractéristiques de chacun des paradigmes à partir d'un tableau-synthèse construit pour l'occasion. (voir annexe F). Les participants remplissent ensuite un questionnaire réflexif adapté des travaux de Tomlinson (1999). Articulé autour de sept dimensions, il leur permet de réfléchir à la nature de leurs pratiques sur un continuum de pratiques reliées soit au paradigme de l'apprentissage, soit à celui de l'enseignement (voir annexe G). Les participants sont invités à s'exprimer sur les prises de conscience relativement à la nature de leurs pra-

tiques. Ils évoquent les variations de leurs pratiques; ils ne sont pas tout l'un ou tout l'autre et leurs pratiques fluctuent en fonction des moments, des activités, des disciplines. De surcroît, tous rapportent d'autres variations en fonction des différentes dimensions du questionnaire d'autoévaluation, à l'exception de l'enseignant de mathématique qui partage un certain inconfort : *R- Moi, ça m'interpelle beaucoup. C-Pourquoi? R- Parce que c'est tellement différent! Puis moi, je le sais, je suis beaucoup plus de l'autre côté* [en parlant du paradigme de l'enseignement] [RAF3, 1736]. Utilisant des exemples concrets, les participants décrivent des actions qui s'associent à l'un ou l'autre des paradigmes. Par exemple, un enseignant relate une activité où le principe guidant son action était basé sur l'efficacité de la correction et non sur les besoins des apprenants, qui avaient d'ailleurs demandé à travailler autrement. Ces données mettent en évidence certaines prises de conscience quant à la nature des pratiques et des principes qui les guident. Les participants soulèvent de nouveaux obstacles qui peuvent rendre difficile l'opérationnalisation de pratiques inscrites dans le paradigme de l'apprentissage. C'est en particulier la dimension coopérative et interactive qui semble les préoccuper. Notamment, une *pression relative au contenu à passer* pour accéder au cycle suivant :

Oui, mais c'est ça aussi qu'on est venu à une conclusion. Mais à la fin de l'année, exemple en mathématique, ils ont les savoirs qu'ils doivent avoir acquis pour l'année prochaine en secondaire 3. Oui, oui, oui. On flotte. [...] Il y a quand même un deadline de façon réaliste. [RAF3, 1494]

Il s'agit d'un enjeu important pour les participants, il sera d'ailleurs exprimé à différentes reprises au cours de la démarche. Les enseignants sont préoccupés par le fait de disposer de suffisamment de temps pour passer les contenus d'apprentissage en prévision des évaluations.

Les caractéristiques de leur population d'élèves, notamment la présence de comportements difficiles en classe, le manque de maturité et le manque de motivation sont

également relevés comme obstacles pouvant freiner la réalisation d'activités centrées sur l'apprentissage. Ils sont d'avis que leurs élèves ne fonctionnent pas dans de telles activités. En concordance avec ces propos, le moment de la journée peut aussi se révéler comme un obstacle puisque les élèves peuvent être plus ou moins disposés, par exemple, lors d'une dernière période. Devant ces propos, l'orthopédagogue encourage les enseignants à prendre le risque et normalise les échecs possibles en relevant les difficultés liées à ses propres mises à l'essai. Il leur explique que les élèves vont apprendre graduellement à fonctionner dans de telles structures d'apprentissage. La chercheuse se joint à lui pour illustrer les hauts et les bas de son propre processus de développement professionnel en regard de la différenciation pédagogique (DP). Le directeur adjoint poursuit en focalisant l'équipe sur le sens et les objectifs du projet : chercher comment progresser un pas à la fois et bonifier le coffre à outils, dans un contexte où la population d'élèves a changé.

Toujours au niveau des obstacles, les deux enseignants qui se partagent les cours de mathématique indiquent que leur discipline représente un défi supplémentaire au regard du paradigme de l'apprentissage. Pour l'un d'eux, cela s'explique par un degré moindre de maîtrise de cette discipline, ajouté à sa tâche principale de français. L'autre n'offre pas d'explication à ce sujet. Une grande part des propos entourant les obstacles relevés dans les données proviennent d'un enseignant de mathématique qui, rappelons-le, décrit délibérément ses actes pédagogiques comme étant plus loin des pratiques soutenant l'inclusion et s'avoue craintif à l'idée de devoir remettre en question sa pratique. En outre, il se demande si le paradigme de l'apprentissage est adapté à certains élèves anxieux, à qui il conviendrait mieux d'écouter et de prendre des notes. Il poursuit en illustrant ses propos par le cas de son enfant qui s'est mis à mieux fonctionner et dont l'anxiété a diminué à travers l'encadrement d'un enseignant très structuré, comparativement au précédent qui exploitait la pédagogie par projet. À ce moment, un collègue lui reflète qu'à la maison, son fils devait être habi-

tué d'être très structuré et que ce nouvel enseignant correspond probablement davantage à ce qu'il connaît.

Cette situation ayant fait sourire certains membres de l'équipe amène alors les participants à démontrer qu'une même pratique pédagogique ne peut répondre aux besoins de tous les élèves puisque ceux-ci sont différents et n'ont pas le même bagage culturel et familial. Des participants relatent des exemples d'élèves qui leur paraissent différents sur le plan des préférences d'apprentissage. Par exemple, certains préfèrent travailler seuls et d'autres en groupe. Les données mettent donc en évidence une reconnaissance plus explicite des différents profils d'apprentissage de leurs élèves et conséquemment, de l'importance de varier les pratiques.

Au terme de cette activité, les participants semblent établir un consensus selon lequel ils doivent chercher un équilibre : *Je me dis tu sais dans le fond, c'est trouver le juste milieu entre les deux, là. Pour que ça fasse et l'affaire de l'enseignant et l'affaire de l'enfant. Que les deux aient leur compte dans l'apprentissage en réalité.* [RAF3, 1551]

Activité 4 : La formation sur la différenciation pédagogique

Une première activité de formation sur la différenciation pédagogique fait l'objet de cette quatrième activité de la rencontre. Dans un premier temps, la DP est située par rapport aux pratiques professionnelles inclusives et à l'adaptation de l'enseignement. La chercheuse choisit de débuter par le développement de pratiques différencierées parce qu'il s'agit d'un besoin exprimé, mais aussi parce qu'elles représentent un premier niveau d'intervention qui contribue à rendre accessible le programme général de formation à tous les élèves. Le fait de renforcer ces pratiques qui s'associent à la prévention primaire est reconnu comme pouvant permettre de prévenir les difficultés et l'échec scolaire (Murawski et Hughes, 2009). En outre, les données recueillies lors

des entrevues initiales montrent que peu de pratiques différencierées sont mises en œuvre par les enseignants. Dans un deuxième temps, une technique coopérative (les cercles concentriques) est utilisée pour activer les connaissances antérieures des enseignants à propos de la DP. Ensuite, plusieurs connaissances issues de la recherche sont abordées à travers un exposé interactif : les différentes définitions de ce concept, les raisons qui sous-tendent son exploitation, les objets de la différenciation ainsi que quelques principes de base pour commencer à différencier. Lors du troisième temps de cette activité, la chercheuse fournit aux équipes d'enseignants une panoplie d'exemples de pratiques différencierées provenant de différents ouvrages de référence. Chaque enseignant peut ainsi découvrir des exemples reliés à sa propre discipline, mais aussi à celle des autres. Leur tâche consiste à lire les exemples, identifier l'intention de différenciation et ensuite à établir des ponts avec leurs propres pratiques. En somme, il s'agit de rendre le savoir accessible à partir d'exemples variés et d'explorer ce qu'ils font déjà pour en faire le matériau de base. Ils doivent ensuite partager en équipe leur compréhension respective et les pratiques exploitées. Devant un manque de temps, le retour en grand groupe sur cette activité ne peut s'effectuer.

Le temps restant est consacré à soutenir les enseignants dans la planification d'une mise à l'essai simple. Ces mises à l'essai représentent le devoir à accomplir en prévision de la troisième rencontre. Au départ, il s'agit de les aider à identifier un besoin, c'est-à-dire une intention de différenciation et d'explorer les possibilités de différenciation. Cette étape est stimulée et enrichie par un partage collectif de suggestions et idées provenant des enseignants et de la chercheuse. Deux outils de planification leur sont proposés (voir annexe H et I), mais peu de temps est disponible pour en favoriser une réelle appropriation. L'analyse des données met en évidence que certains enseignants savent ce qu'ils vont expérimenter, alors que d'autres sont plus incertains. Par contre, questionnés sur leur capacité à s'attribuer un défi, tous affirment se sentir en

mesure d'effectuer une mise à l'essai dans les prochains jours. Plus de temps aurait toutefois été nécessaire pour cette étape.

Activité 5 : Le bilan de la journée

Cette rencontre se termine par une cinquième et dernière activité qui consiste à faire un bilan. Chacun doit, tour à tour, exprimer en quelques mots ce qu'il retient, ce qui l'a frappé ou encore ce qu'il a vécu au cours de cette rencontre. La majorité des propos recueillis réfèrent à un enthousiasme vis-à-vis la poursuite du projet. Par exemple, certains indiquent attendre avec impatience la prochaine rencontre ou avoir hâte d'expérimenter en classe dans les prochains jours, alors que d'autres indiquent qu'elle suscite une curiosité et un désir d'en apprendre davantage. Par ailleurs, trois enseignants mentionnent être déstabilisés, l'un exprimant d'ailleurs un besoin de soutien supplémentaire pour planifier. La rencontre semble porteuse de questionnements et de réflexions. L'orthopédagogue fait quant à lui référence à un retour aux sources et à un processus d'ouverture. Finalement, l'un des enseignants mentionne retenir l'importance de varier ses pratiques.

En termes de stratégies d'accompagnement et de formation, la chercheuse met en évidence et valorise les différentes façons de réagir, puis normalise l'état de déstabilisation en la présentant comme une étape normale d'un processus d'apprentissage professionnel. Elle se rend disponible pour offrir un soutien individualisé.

Avant le départ des enseignants, la chercheuse remet deux outils (annexe J) soutenant un travail initial de description et d'analyse de leurs mises à l'essai. Adapté des composantes de la démarche de consultation de Payette et Champagne (2010), le premier outil porte sur une mise à l'essai dont l'enseignant est fier, tandis que l'autre porte sur une mise à l'essai ayant posé défi. Il est convenu de les compléter à partir des mises à l'essai effectuées avant la prochaine rencontre. En réponse aux besoins

exprimés par quelques participants, la chercheuse stimule le goût d'apprendre en s'engageant à leur faire parvenir un texte concernant le changement de paradigme qui s'associe au renouveau pédagogique. Ce dernier est issu d'une édition spéciale de la revue Virage sous le thème de l'enseignement à l'apprentissage (Sauvé, St-Germain et Tardif; 2001).

Lors de cette rencontre, la chercheuse exploite certaines stratégies d'accompagnement et de formation, entre autres, elle effectue un recadrage en insistant sur le fait que l'enseignement magistral n'est pas à proscrire. Elle focalise aussi sur l'essentiel à retenir : se questionner sur les besoins d'apprentissage, varier les pratiques et chercher à être conscient de ce que l'on fait et des fondements de ses actions. Qui plus est, face aux obstacles et réticences liés à la dimension coopérative et interactive de l'apprentissage, la chercheuse effectue un reflet aux participants dans le but de les aider à en comprendre l'utilité et la pertinence. Il s'agit de leur refléter une dissonance cognitive perçue, c'est-à-dire une incongruence entre leurs comportements et leurs pensées.

C- Savez-vous ce qui m'a fait rire? Quand je suis venue vous demander c'était quoi apprendre à la rencontre 2. Là, au début, je vous avais demandé de le faire individuel. Vous rappelez-vous ce que vous avez dit?

R1- On peut-tu en discuter? Oui. Parce que là, on a discuté, parce que c'était difficile de mettre des mots.

C- Qu'est-ce que ça veut dire, ça? [Moment de réflexion des participants]

R2- C'est le paradigme de l'apprentissage.

R4- Naturellement, on a besoin d'en parler pour être capable de ... [RAF3, 1699]

4.3.4 Quatrième rencontre de recherche-action-formation

Quatre activités composent cette rencontre d'une demi-journée : 1) le retour sur la dernière rencontre, 2) la coanalyse des situations de pratique, 3) la poursuite de l'activité de formation sur la différenciation pédagogique, et 4) le bilan et

réévaluation des cibles de travail. Tous les participants sont présents, excepté l'orthopédagogue retenu pour un plan d'intervention.

Activité 1 : Le retour sur la dernière rencontre

La première activité visait à recueillir le sens accordé à l'expérience de la troisième rencontre et le cas échéant, des traces quant à ses retombées. De manière générale, le sens accordé à la rencontre s'articule autour de quatre aspects.

Premièrement, elle est décrite comme une remise en question des façons habituelles de faire. Deuxièmement, elle est dépeinte comme un espace de prise de conscience de la nature des pratiques et des principes qui guident l'action :

On a parlé de quand on est plus dans le magistral, mettons c'est parce qu'on a tout le temps le facteur temps qui faisait que là, oups!, à un moment donné on escamote des affaires, de l'exploration, des expériences [...] parce que dans le fond, on a un temps à respecter. On a une évaluation au bout de la ligne. [RAF4, 145]

Définir aussi notre façon, mais tout en étant dans l'action. De voir quand on faisait nos planifs, tout ça. On faisait-tu la planif pour l'élève ou on la faisait plus pour nous autres pour que ça aille bien? [RAF4, 116]

Troisièmement, cette rencontre est représentée comme une étape de mise en action. Quatrièmement, elle comporte trois types de retombées : cognitives, réflexives et opératoires. Sur le plan cognitif, la rencontre s'associe au développement de connaissances quant aux apports de la coopération sur l'apprentissage ainsi que le repérage de ce que l'élève sait et comprend comme base à la planification de l'enseignement. Elle est également liée à l'acquisition de savoirs théoriques sur la DP et les paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage. Sur le plan opératoire, les participants relatent les mises en l'essai qui en ont découlé. Sur le plan réflexif, ils rapportent le processus de réflexion et de questionnement caractéristique des jours suivant la rencontre. Une partie de cette réflexion se rapporte à l'action, c'est-à-dire aux

pratiques professionnelles de l'enseignant : *me regarder aller* [RAF, 355] et rechercher plus spécifiquement les pratiques existantes qui peuvent s'associer à la DP. Une autre partie de la réflexion s'effectue pour l'action, alors que les participants envisagent des pistes de DP potentielles. Toujours sur le plan réflexif, de la dernière rencontre découlent des remises en question relatives aux pratiques existantes, tel qu'en témoigne l'extrait suivant :

Tu réfléchis [...] surtout qu'il y a des élèves des fois, j'expliquais quelque chose puis là, ils ne comprenaient pas. Puis normalement on dit bon regarde, Jonathan, il ne comprend rien. Là, je me suis dit non, c'est peut-être moi qui le présente mal. C'est peut-être moi qui est mal préparé. C'est peut-être moi qui ne l'apporte pas de la bonne façon. C'est peut-être pas la faute de l'élève. Ça pourrait être le temps que je me regarde faire. [RAF4, 234]

Avant d'entamer formellement l'activité consistant à coanalyser leurs mises à l'essai, les participants rapportent déjà certaines prises de conscience générales issues de leur mise en action des dernières semaines. Par exemple, il semble qu'une partie de ces retombées ne perdure qu'à court terme, moins d'une semaine, au dire des participants. Certains vont plus loin et décrivent ce phénomène comme un retour de la routine, c'est-à-dire un retour aux habitudes pédagogiques :

Sincèrement, au retour mettons les 3-4 jours qui ont suivi, là, la routine rembarque. La routine rembarque. C'est, en tout cas, la réalité. Puis ça a fait qu'on l'a mis de côté. [...] Mais oui, les 3-4 jours suivants, ça a posé vraiment des réflexions. [...] En tout cas, moi, personnellement, la routine a fait qu'à un moment donné aussi tout a [...] La réalité étant ce qu'elle est, ça a été un petit peu mis de côté, mais c'est revenu. [RAF4, 194]

Poursuivant sur ce sujet, un participant relate sa prise de conscience quant à la présence d'une zone de confort pédagogique :

Je me dis, moi, le gros questionnement que j'ai eu surtout, c'est que je me suis dit que j'étais bien contente qu'on ait encore la chance de participer à ça après certaines couples d'années qu'on est dans l'enseignement. C'est différent. Mais moi, ça m'a permis de voir que je pense qu'on vient confortable dans nos bonnes pantoufles. [RAF4, 529]

À ce propos, les participants se questionnent et échangent sur les fonctions de la routine ou de la zone de confort pédagogique. De manière générale, la routine semble principalement jouer une fonction de sécurité aux yeux des participants :

Ça nous sécurise dans le sens que des fois, dans la classe, il y a des choses qu'on ne contrôle pas. Est-ce que l'élève va sauter? Est-ce qu'il va parler? Tout ça. Mais au moins, ça, cette petite affaire-là, on est capable de la contrôler. On le sait que c'est la routine, puis ça nous sécurise. [RAF4, 590]

Plus spécifiquement, la routine agirait à la fois comme une force favorable à l'expérimentation de pratiques professionnelles inclusives et comme une force défavorable, qui freinerait ces dernières. En tant que force favorable, leur propos montre que la routine revêt deux fonctions. D'un côté, elle rend disponible vis-à-vis la mise à l'essai de nouvelles pratiques :

Justement, souvent quand t'es dans un mode de routine, on dirait que t'es comme plus sûre à regarder d'autres choses que si t'es vraiment concentrée à des nouvelles choses. On dirait que t'as de la misère à te concentrer sur d'autres. Quand t'as ta petite routine, tu fais d'autres choses en même temps. [RAF4, 583]

Et de l'autre côté, la routine joue le rôle de filet de sécurité si la mise à l'essai ne fonctionne pas. Elle est une prise à laquelle l'enseignant peut revenir ou se raccrocher en cas de besoin. En tant que force défavorable à l'investissement dans les mises à l'essai, la routine confine l'enseignant à l'intérieur du confort de ses habitudes pédagogiques et a pour fonction de préserver l'énergie de l'enseignant face à la surcharge : *des cas d'élèves, des ci, des ça, ça s'alourdit, on prend le plus facile* [RAF4, 309]. Encore une fois ici, l'enjeu de préserver sa santé semble important à considérer pour comprendre ce processus de développement de pratiques professionnelles inclusives.

Les données laissent entrevoir une prise de conscience quant aux difficultés rencontrées dans l'action. Les participants réalisent qu'il est *difficile de sortir du cadre*

établi [RAF4, 205]. D'ailleurs, à propos de cette difficulté, l'expérience des dernières semaines amène les participants à découvrir de nouveaux obstacles au développement de pratiques différencierées et centrées sur l'apprenant : le peu de temps disponible pour passer les contenus d'apprentissage en prévision des évaluations ainsi que la difficulté d'accès aux locaux informatiques. L'enjeu de disposer du temps requis pour passer le contenu en prévision des évaluations refait donc surface.

Activité 2 : La coanalyse des situations de pratique

De manière plus formelle, la deuxième activité consiste à procéder à la coanalyse des mises à l'essai de pratiques différencierées à partir des outils de description et d'analyse rendus disponibles lors de la rencontre précédente. Or, à la suite de la présentation de l'activité, un silence s'installe. La plupart des enseignants n'ont pas exploité les outils de description et d'analyse. Certains disposent uniquement d'une mise à l'essai suscitant la fierté, et d'autres se situent dans la situation inverse. En dépit des réflexions qui les ont habités depuis la dernière rencontre, un des participants confie son malaise de ne pas avoir réussi à se mettre en action et de ne pas avoir sollicité le soutien que la chercheuse lui avait personnellement offert. En bref, les propos recueillis mettent en évidence un niveau faible d'engagement dans les mises à l'essai et l'analyse de celles-ci. La chercheuse fait alors le choix de mettre de côté les structures planifiées pour soutenir la coanalyse, dont la démarche de consultation en six temps de Payette et Champagne (2010) prévue pour l'analyse de la situation à bonifier. Il est convenu que les enseignants décrivent librement leurs mises à l'essai, toute personne pouvant questionner le participant pour l'aider à clarifier sa situation et formuler des suggestions ou commentaires pour l'améliorer. La chercheuse facilite le processus en posant des questions pour aider les protagonistes à décrire leurs intentions et l'ensemble des significations accordées à la situation et à l'action. L'annexe K synthétise les mises à l'essai effectuées.

Bien que plusieurs participants cherchent et parviennent à identifier leurs intentions, à en expliquer le sens ainsi qu'à formaliser certains aspects reliés à l'action, la coanalyse de ces situations de pratique revêt un caractère plus descriptif et restitutif, où les participants mettent de l'avant des représentations fonctionnelles de l'action. Une variation s'observe toutefois entre les enseignants sur le plan des efforts consacrés à la planification en amont ainsi que sur la profondeur de leur analyse. Les enseignants qui présentent une planification exhaustive proposent également une analyse plus riche et profonde en regard des significations qu'ils accordent à leurs mises à l'essai.

Dans l'ensemble, on remarque que les situations représentent globalement des situations dont les enseignants sont fiers, à l'exception d'une seule. La majorité des mises à l'essai prennent la forme d'activités coopératives et cherchent à tenir compte des écarts entre les élèves sur le plan des niveaux de préparation (acquis) ou de performance. *A posteriori* du partage collectif, la chercheuse questionne les participants dans la visée de stimuler un processus de formalisation de l'action. Conséquemment, d'autres prises de conscience émergent. Les participants soulignent et valident l'importance de deux conditions de réussite, réunies sous le concept de *leviers*, soit la préparation et la planification de l'enseignant et la disponibilité des ressources matérielles. S'adressant explicitement à ses pairs, un participant ayant utilisé les outils de planification et d'analyse indique que leur exploitation permet d'anticiper les obstacles et favorise un déroulement positif. Par ailleurs, un participant indique une prise de conscience relative à la trop grande envergure perçue d'une mise à l'essai ou du changement :

Là, à un moment donné, je me suis regardé. Je me suis arrêté, je me suis dit, je pense qu'on a vu ça bien gros puis qu'en réalité, c'est qu'on en fait tout un peu dans nos classes. Je me disais c'est comme si de faire l'exercice de compléter nos fiches, les bons coups puis les mauvais coups. C'était comme si on pensait qu'il fallait vraiment réinventer la roue avec une super activité.
[RAF4, 360]

Les participants soulignent également les retombées positives sur l'élève, soit une augmentation de l'engagement et de la qualité de la réalisation de la tâche et une diminution des comportements verbaux perturbateurs. Ils relèvent une difficulté rencontrée dans l'action à laquelle plusieurs ont fait face, soit celle de cas d'élèves laissés pour compte ou rejetés lors de la formation des équipes. Il s'ensuit naturellement une discussion entourant cette cible d'action mentionnée à la deuxième rencontre : établir un climat d'acceptation et d'entraide dans la classe. En même temps que la difficulté est définie plus clairement, elle fait l'objet d'un partage de stratégies. Des questions demeurent à ce sujet, entre autres lorsqu'il s'agit d'un jeune ayant du pouvoir sur la situation (élève désengagé et désagréable avec les autres). Il est convenu d'y revenir éventuellement. Cette discussion contribue au processus de redéfinition de la situation-problème et de la situation souhaitée. Ce premier cycle de mises à l'essai les amène à coconstruire et valider deux savoirs d'action. En effet, ils concluent que développer des pratiques professionnelles inclusives consiste d'abord à s'appuyer sur les pratiques existantes et ensuite à procéder à des ajustements.

Je me suis mise plus à regarder comment que tout le monde est dedans, là. Puis là, je me disais c'est pas d'arriver nécessairement avec du matériel nouveau puis avec des activités nouvelles, mais des fois, c'est juste des petits ajustements, qui font que là, ça va faire la différence. En réalité, oui, c'est vrai que c'est le fun d'arriver avec des nouvelles activités [...] Mais tu sais dans le concret, on l'a vu. Après 3-4 jours, on peut pas recommencer à répondre tout. Toutes nos activités puis tout ce qu'on a à faire avec notre matériel, mettons le matériel scolaire, les volumes puis tout ça. [RAF4, 382]

Outre l'émergence de prises de conscience, la coanalyse des mises à l'essai met en lumière des manifestations générales de soutien et de coopération entre les participants. À titre d'exemple, certains normalisent les difficultés de l'enseignant dont la mise à l'essai n'a pas généré les résultats souhaités. Les données laissent également entrevoir une valorisation du travail accompli; un enseignant reflète aux autres qu'ils ont réussi à s'éloigner du magistral à travers leurs mises à l'essai. Les enseignants partagent des conseils et pistes d'amélioration en regard des situations et de certains

problèmes vécus dans la pratique en général. D'autre part, cette activité semble porteuse de nouvelles idées. En effet, inspiré par les mises à l'essai de ses pairs, l'enseignant n'ayant pas fait de mise à l'essai prend la parole pour expliciter concrètement les possibilités de DP qui lui apparaissent désormais. Il propose alors un scénario coopératif en volley-ball lui permettant de composer avec les écarts constatés au regard des niveaux d'habiletés. Finalement, l'enseignant dont la situation n'a pas fonctionné s'exprime sur ce qu'il va récupérer de la mise à l'essai de son collègue pour améliorer sa propre situation. Ce dernier aspect met en évidence le caractère participatif et socioconstructiviste de la démarche de formation continue proposée.

Pendant cette activité, différentes stratégies de formation et d'accompagnement sont exploitées. De manière générale, une attitude compréhensive est privilégiée. Sur le plan de la clarification, la chercheuse aide les participants à identifier leurs intentions pédagogiques, par exemple en les amenant à énoncer les besoins ou les critères d'hétérogénéité à l'origine de leur choix. Qui plus est, les outils pour soutenir la description et l'analyse des situations de pratique font l'objet d'une clarification; leur fonction et leur pertinence sont plus explicitement explorées avec les participants. Sur le plan de la fonction de stimulation, la chercheuse questionne systématiquement les participants afin de les aider à analyser leurs pratiques. Les petits gestes et les efforts de tous sont valorisés. De manière transversale, elle profite de ce contexte pour traiter de certaines CIR sur l'apprentissage, les modes de regroupement, la pédagogie ou la DP afin de renforcer certaines pratiques ou orienter vers des pistes prometteuses. Des liens sont également effectués entre leurs pratiques et les théories de l'apprentissage dans le but de réactiver les apprentissages reliés à l'activité des deux paradigmes. La fonction de facilitation s'opère à travers une normalisation de la diversité des processus de chacun des participants ainsi que des difficultés vécues. Une focalisation sur les principaux constats, les prises de conscience ainsi que sur les retombées positives est effectuée au terme de l'activité.

Les données recueillies mettent en évidence que le développement de pratiques professionnelles inclusives est vécu comme une prise de distance par rapport aux pratiques habituelles. S'exprimant sur leurs mises à l'essai, les participants considèrent qu'il s'agit de sortir du cadre établi, de prendre une distance face à l'enseignement magistral, d'essayer une stratégie différente du répertoire habituel, ou encore d'effectuer un changement. En somme, les données montrent une appréciation générale positive de cette première phase de mise en action.

Mais moi, ce que j'ai trouvé intéressant, c'est ça [...] si t'amènes quelque chose de nouveau, puis dans nos vies à nous autres si on sort de l'enseignement, « c'est la même affaire pour tous ». À un moment donné, on a besoin de casser la routine. On a besoin de vivre d'autres choses, de faire d'autres choses qui fait en sorte que ça nous donne un élan. [RAF4, 1114]

Par ailleurs, certains propos laissent entrevoir que le développement de pratiques professionnelles inclusives est vécu comme un phénomène en dissonance avec leur réalité professionnelle. En effet, un écart entre une situation souhaitée et ce qu'il est possible de faire dans la réalité est rapporté : *Puis là, la routine rembarque. La routine rembarque. C'est, en tout cas, la réalité. [RAF4, 194]*

Activité 3 : La poursuite de formation sur la différenciation pédagogique

La troisième partie de cette rencontre consiste à poursuivre l'activité de formation sur la différenciation pédagogique. L'objectif demeure le même, soit apprendre à différencier son enseignement. Après un bref retour à propos de la différenciation successive et simultanée ainsi que des critères d'hétérogénéité qui orientent la planification, l'activité consiste à approfondir le sens autour des objets de savoir suivants : 1) les trois temps de la différenciation, 2) les questions cruciales à se poser dans le processus de planification, 3) les types de regroupement, et 4) les objets de la différenciation (les contenus, les processus, les productions et les environnements d'apprentissage). Les trois premiers objets de savoirs sont explorés avec les enseignants à la manière d'un exposé interactif. Le quatrième point fait l'objet d'une activité de coconstruction

où le savoir est rendu accessible à travers une démarche continue d'allers-retours entre des éléments théoriques et la production collective d'une multitude d'exemples illustrant les objets de DP. L'activité commence par une exploration du « quoi, comment, quand et dans quel but » pour chacun des objets de la différenciation : contenu, processus, productions et environnement d'apprentissage. Elle se poursuit par une recherche collective d'exemples concrets reliés à chaque discipline. L'objectif est de situer le savoir dans un contexte connu pour les participants. L'outil de réflexion et d'analyse présenté en annexe L soutient le travail des enseignants. Outre l'émergence de plusieurs pistes concrètes de DP pouvant alimenter leurs mises à l'essai éventuelles, l'activité fait naître plusieurs contre-exemples et questionnements qui permettent de clarifier le sens de la DP. Tous les participants s'engagent activement dans la recherche d'exemples. Néanmoins, l'exercice paraît plus difficile pour les deux enseignants de mathématique qui peinent à en trouver. *R- En tout cas, moi, si vous en avez en math, vous me les amènerez, parce que je ne vois pas grand- chose. C- C'est plus difficile? R- Il me semble que c'est tellement axé sur le contenu.*

[RAF4, 2704]

L'analyse de leurs propos montre qu'ils relient la difficulté à créer des pistes de DP en mathématique à la prédominance du contenu, l'ampleur des écarts de niveau de performance entre les élèves et le peu de temps disponible pour transmettre la matière au programme. Il s'agit donc d'obstacles anticipés pouvant freiner le développement de pratiques différencierées en mathématiques. D'autres obstacles anticipés sont reliés au risque de perdre l'intérêt des élèves et de les embrouiller dans leurs apprentissages par la réalisation d'activités différentes. Au cours de cette discussion, la plupart des stratégies d'accompagnement déployées sont reliées à la fonction stimulation : la valorisation des exemples coconstruits, l'établissement de ponts avec certaines CIR ainsi que le recours au questionnement et au guidage pour aider les participants à

définir la pertinence de leurs exemples au regard de la DP et de l'apprentissage des élèves.

Activité 4 : Le bilan et la réévaluation des cibles de travail

La quatrième et dernière activité de cette rencontre vise à redéfinir les priorités pour la suite de la démarche et à faire un retour sur le travail accompli. Sur le plan des priorités, les participants souhaitent poursuivre le travail amorcé pour développer des pratiques pédagogiques qui permettent de tenir compte de la diversité et ils s'engagent à faire de nouvelles mises à l'essai en DP. À cet effet, un dialogue cognitif les amène à convenir de trois questions qu'ils souhaiteraient aborder prochainement :

1) Comment préparer les élèves à travailler autrement et établir un climat d'acceptation et le respect des différences? 2) Comment favoriser la circulation de l'information concernant les élèves en début d'année et durant l'année? 3) Comment travailler avec les plans d'intervention? Certains participants mentionnent l'importance de créer une structure qui rendra compte du projet et des mises à l'essai pour favoriser une continuité auprès de l'équipe ainsi que le transfert à l'arrivée du nouveau personnel dans l'équipe. Finalement, le bilan est écourté compte tenu du manque de temps.

Outre les stratégies d'accompagnement et de formation présentées plus haut, la chercheuse exerce la fonction de stimulation en ayant à sa disposition différents outils dans la visée d'alimenter les enseignants si des besoins spécifiques étaient manifestés, soit un exemple de tâche complexe, des grilles d'évaluation du travail coopératif, etc. En fonction des besoins manifestés lors de cette rencontre, le seul outil rendu disponible et exploré avec les participants est une fiche reproductible (Caron, 2002) illustrant les différents modes de regroupement. Portant sur l'inclusion et la DP en éducation physique et sportive, un texte (Garel, 2005) est proposé à l'enseignant de cette discipline qui avait manifesté le souhait d'aller plus loin. Aussi, la chercheuse offre

au directeur adjoint un texte traitant du rôle de la direction dans la mise en œuvre de la DP (Tardif et Van Neste, 2001).

4.3.5 Cinquième rencontre de recherche-action-formation

Cette demi-journée qui conclut la première année du projet s'articule autour de cinq principales activités planifiées : 1) le retour sur le tableau-synthèse des mises à l'essai de R4, 2) la coanalyse des situations de pratique, 3) l'analyse d'une vidéo sur la DP, 4) le retour sur certains objets de questionnement de R4, 5) l'activité de formation sur la création d'un climat de respect et de valorisation des différences, et finalement 6) l'identification des priorités de l'an 2 et le bilan de l'an 1. Tous les participants sont présents, sauf le directeur adjoint qui se trouve en congé de maladie pour le reste de l'année.

Les préparatifs entourant la rencontre s'effectuent en collaboration avec le remplaçant du directeur adjoint. Lors d'un échange téléphonique avec ce dernier, le remplaçant rapporte que les enseignants sont fatigués et ne lui paraissent pas motivés à l'idée de se réunir pour le projet. En réponse aux échanges avec ce dernier, la chercheuse commence la rencontre en questionnant les participants sur leur état d'esprit, ce qui les habite. Les propos des participants témoignent d'un état général négatif occasionné d'une part par une grande fatigue, et d'autre part par une dissonance entre le projet et leurs préoccupations actuelles. Cette dissonance émerge du discours, alors que certains manifestent être « dans le rush » et qu'ils préféreraient se trouver à l'école pour corriger et ne pas avoir eu à faire des heures supplémentaires pour planifier une suppléance. D'autres avouent leur désir d'être en « mode vacances », alors qu'une partie de la rencontre porte sur les actions à entreprendre à l'an 2.

Assez promptement, les participants font référence à un faible niveau d'engagement dans les mises à l'essai et leurs analyses. Les différentes raisons soulevées sont regroupées sous le code conceptuel obstacles à l'engagement et ces derniers sont au nombre de cinq. Le premier, qui concerne l'enseignant de mathématique, est l'omission :

Mais moi, à l'autre réunion, je savais [...] Ah! Ça s'en venait. Puis celle-là, j'ai eu un flash la semaine passée. J'avais complètement oublié. Moi, depuis la dernière, je pense que j'y ai même pas pensé une fois. J'ai eu un flash. Aïe! C'est vrai! On a une réunion! Puis là, ça rentrait. Puis là, je suis allé voir. Ils avaient fait quelque chose. Moi, oublie ça. [RAF5, 226]

Le manque de temps disponible à investir pour planifier les mises à l'essai ainsi que l'incompatibilité entre des activités de révision et de préparation aux examens et les mises à l'essai de DP sont rapportés comme étant relié à ce manque d'engagement. Finalement, un dernier aspect concerne une difficulté d'opérationnalisation de la DP. En effet, certains manifestent de la difficulté à « savoir quoi différencier » ou à « concrétiser » la DP. Certains enseignants expriment des insatisfactions en regard du projet. La première découle d'une attente non comblée, celle qu'on leur communique quoi faire :

Moi, je pense que de tout ça, nos attentes étaient beaucoup au niveau d'avoir des choses bien concrètes à appliquer dans la classe. Honnêtement, moi, là-dessus, je suis comme un peu..., pas déçue, mais je sais pas... 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]

Parce que quand ça nous a été, pas vendu, mais quand on en avait parlé avec Mme la directrice, c'était beaucoup, aïe, on va vous arriver, ils vont vous amener du matériel. Vous n'avez pas à le bâtir. Tu nous en as apporté, mais on dirait que c'était pas... Je sais pas. [...] C'est plus théorique, mais on a comme des façons de penser, mais rien... À partir de la façon de penser, tu dois bâtir quelque chose pour être en mesure de... [RAF4, 204]

Il semble donc se vivre une tension entre l'approche participative (apprendre par l'analyse des pratiques professionnelles et l'expérience) privilégiée dans le projet et une approche plus applicationniste qui semble émerger à ce moment précis. Les propos ci-dessus mettent en évidence une attente quant à l'application d'un référentiel d'emploi (un guide) ou encore de stratégies prêtes à l'emploi.

L'ensemble de ces données permet de considérer ce début de rencontre comme étant un moment critique du projet. Bien qu'un peu déstabilisée, la chercheuse conserve une approche d'écoute et d'empathie. Situé dans son contexte, ce besoin d'appliquer plutôt que d'analyser, de réfléchir et d'expérimenter paraît compréhensible. Qui plus est, il paraît tout aussi normal à ce stade du projet que la compréhension de la DP comporte encore un certain niveau d'abstraction et paraît manquer de concret pour certains d'entre eux. La chercheuse facilite cet échange en normalisant leur état de fatigue tout en recadrant les attentes de stratégies prêtes à l'emploi. Elle explicite à nouveau la nature et les apports attendus en regard de l'approche préconisée dans le projet et relate les limites de l'application d'un guide dans un contexte où les besoins et les disciplines sont variés.

La deuxième insatisfaction relative au projet est associée au caractère plutôt modeste des changements de pratiques actuels :

C'est parce qu'on s'imaginait tellement qu'on changerait bien des affaires dans notre enseignement pour justement nous supporter puis s'aider, que finalement, j'ai comme l'impression que... Je pense à des petites affaires qu'on a essayées. Mais on n'a pas essayé de quoi de bien nouveau. [RAF4, 166]

Ces propos paraissent étonnantes considérant les prises de conscience, lors de la rencontre précédente, notamment celle qui associait le processus développement de pratiques professionnelles inclusives non plus à des changements radicaux, mais bien

à des ajustements à partir des pratiques existantes. Au premier niveau, cet extrait pourrait sembler refléter une incohérence de la part des participants. Or, il paraît davantage illustrer un phénomène de doute quant au rapport coûts-bénéfices du projet. Malgré l'investissement en temps et énergie dans un contexte de surcharge, le projet ne suscite pas actuellement de changements jugés satisfaisants dans la pratique. La chercheuse facilite le processus en valorisant les petits gestes et effectue un deuxième recadrage, cette fois-ci en relatant le caractère progressif du changement ainsi que la convenance de partir des pratiques existantes. Elle utilise l'image du marathonien ayant commencé par courir de courtes distances avant de parvenir à son exploit.

Après avoir explicité ouvertement ces insatisfactions, le phénomène du retour aux habitudes pédagogiques revient à la table des discussions : *Parce que moi, admettons la dernière rencontre, les deux semaines après, il me semble qu'on y pense. On est crinqué. Mais là, ah! C'est fini!* [RAF5, 332] L'engagement dans la réflexion et l'action semble s'estomper avec le temps : *Ça fait ok, oui, c'est vrai. Il faut revenir à commencer à réessayer, parce que ça s'estompe un petit peu.* [RAF5, 451]

Activité 1 : Un retour sur le tableau-synthèse des mises à l'essai de R4

Un bref retour s'effectue sur le tableau-synthèse des mises à l'essai (annexe K) provenant de l'activité de coanalyse de la rencontre 4. Le tableau leur est remis et ils sont invités à s'exprimer librement sur ce qu'ils remarquent. Deux prises de conscience relatives à ces mises à l'essai émergent : les impacts positifs des activités pédagogiques coopératives et l'importance de la planification et l'anticipation des obstacles. Une autre prise de conscience concerne plutôt leur propre processus, c'est-à-dire une reconnaissance des progrès effectués : *Je trouve qu'il y a beaucoup de petits pas qui ont été faits. Je regarde ça. Peut-être qu'on s'en rend pas compte, mais...* [RAF5, 551]. La chercheuse valorise à nouveau la valeur de leurs mises à

l'essai, petites ou grandes, et normalise le caractère graduel du processus du changement.

Activité 2 : La coanalyse des situations de pratique

L'activité de coanalyse subit une adaptation profonde considérant la mise à l'écart des mises à l'essai supportées par les outils de planification et d'analyse. Très simplement, la chercheuse suggère de leur poser certaines questions pour les aider à explorer et à identifier des pratiques différencierées déployées, consciemment ou non, dans les dernières semaines. Des prises de conscience intéressantes émergent de cette activité. Les discussions favorisent d'une part la reconnaissance de la mise en œuvre d'une action pouvant s'associer à la DP, ainsi que d'autre part, la découverte d'un type de DP plus souvent exploité et un autre plus rarement exploité. D'abord, certains indiquent avoir intentionnellement exploité une action intimement liée à une approche de DP consistant à offrir des choix à leurs élèves. Il s'agissait de situations pédagogiques où les élèves se prévalaient pour la première fois de la possibilité de choisir leur sujet. À titre d'exemple, l'opportunité de choisir le sujet pour la réalisation d'un exposé oral ou pour la rédaction d'un article. Imprégné des propos de ses pairs, un participant prend apparemment conscience qu'il a permis à ses élèves de choisir l'univers narratif de leur choix pour la réalisation d'une bande dessinée. Tout comme les autres avant lui, il rapporte les retombées positives observées sur l'engagement : « j'ai reçu tous mes travaux », « ils se sont investis », « ils se sont impliqués ». Ce dernier observe que les élèves ont choisi des textes de niveau de complexité variés et constate la qualité de la réalisation de la tâche :

C'est à des niveaux différents. Il y en a qui avaient choisi des textes vraiment plus difficiles que ce que je leur aurais suggéré. Par contre, à l'inverse aussi, mes élèves qui ont plus de difficultés, ils se sont tournés vers des textes plus faciles. Mais le résultat de la bande dessinée [...] ils ont tous réussi à sortir leur schéma narratif [...] Ils ont tous remis quelque chose qui était vraiment... qui était beau puis qui était bien réussi. [RAF5, 822]

L'échange se poursuit par l'exploration et l'identification de pratiques d'un type de DP, la différenciation séquentielle. Ce type de différenciation est décrit par les participants comme fréquemment exploité. Il est perçu comme un atout pour motiver les élèves et simple à opérationnaliser. Poursuivant l'activité, la chercheuse aide les participants à explorer et identifier des situations pédagogiques à travers lesquelles les élèves réalisent simultanément des tâches qui sont différentes (une différenciation simultanée des contenus). Ce type de différenciation est d'abord présenté comme rarement exploité. En rapport à l'autonomie des élèves qu'exige ce mode de fonctionnement, *un enjeu* important refait surface, soit celui de préserver un climat propice aux apprentissages. Effectivement, ils craignent qu'un tel mode de fonctionnement suscite des comportements perturbateurs. Face à cette éventualité, les enseignants réfléchissent à des stratégies pouvant prévenir ces problèmes : 1) une « organisation serrée », 2) des consignes strictes, 3) des rétroactions fréquentes, 4) un emploi du temps occupé, 5) l'utilisation d'échéanciers pour certains élèves ayant plus de difficultés. Cet extrait illustre plusieurs de ces leviers :

Parce que si on les laisse 75 minutes, bon, fais ça. C'est impossible. On ne le ferait pas nous-mêmes. À un moment donné, on va jaser avec l'autre à côté. On va faire autre chose. On va décrocher. Mais quand ils ont des contraintes de temps, t'as des minutes pour réaliser telle affaire. Puis on va faire nos retours. Puis après, on repart avec un autre défi. Mais les laisser une période de temps, travailler là-dessus. Pour notre genre d'élève, c'est pas possible de faire ça. [RAF5, 242]

La plupart des stratégies proposées concernent l'établissement et le maintien d'un mode de fonctionnement de la classe. À plusieurs reprises, les participants légitiment ces moyens en relatant des obstacles reliés aux caractéristiques particulières de leur population d'élèves, soit le manque d'autonomie et les difficultés d'organisation. Bien que les stratégies puissent être une réponse appropriée pour ces élèves, les participants n'abordent pas de moyens visant à soutenir le développement de l'autonomie ou d'habiletés organisationnelles. Au contraire, le discours et les modes opératoires s'orientent autour de l'établissement d'une structure toujours plus rigide et enca-

drante : *C'est juste que je pense que nous autres par rapport à eux, il faut être vraiment plus encadrés encore, parce que nos élèves sont moins autonomes. Maturité, tout ça!* [RAF5, 1519] Par exemple, dans le but d'éviter les ouboris de matériel, les retards ou les comportements perturbateurs, les enseignants réfléchissent à un projet pour reproduire la structure de l'ordre d'enseignement primaire où ce sont les enseignants qui se déplacent de classe en classe. Il semble se dégager une réponse pour le moins incomplète quant à la problématique de l'autonomie et du sens de l'organisation. Les résultats mettent en évidence que les enseignants optent pour des stratégies d'évitement, qui réduisent les possibilités d'apprendre à s'organiser et à faire preuve d'autonomie. Ceci témoigne d'une confiance plutôt restreinte en la capacité des élèves de s'améliorer. Cet aspect mérite une attention particulière puisque la DP et l'inclusion scolaire s'appuient sur des approches centrées sur l'élève et sur un postulat d'éducabilité universelle (Meirieu, 1996b; Prud'homme *et al.*, 2011). Ainsi, on peut penser que certains modes d'action et de pensée des enseignants se situent en discordance avec ceux de la DP.

Dans l'ensemble, les stratégies et situations explorées au cours de cette activité sont autant d'occasions de clarifier les attributs de la DP, de stimuler le développement de pratiques professionnelles inclusives en proposant des ajustements et améliorations des pratiques, ainsi que de questionner sur les avantages et limites de ces pratiques ou sur les intentions au cœur de ces choix pédagogiques.

De manière générale, cette activité se caractérise par des prises de conscience et des découvertes graduelles quant à l'existence dans leur répertoire de pratique, d'actions pouvant s'associer à une approche de DP :

Sauf que des fois, on ne s'arrête pas à se dire, on en fait-tu vraiment de la différenciation? On prend pas le temps d'arrêter. Mais là, quand on prend le temps comme ça, on s'aperçoit que finalement oui, on en fait déjà sans nécessairement le savoir. [RAF5, 639]

Pour stimuler les participants dans l'opérationnalisation, des outils pédagogiques leur sont remis. Le premier est un pense-bête (annexe M) plastifié, qui comporte 10 pistes d'action vers la DP (Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens [AEFO] et ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Le deuxième outil est un document rendu disponible par la commission scolaire de Saint-Hyacinthe (2011). Il propose de nombreux exemples de stratégies différencierées et flexibles regroupés en fonction de différents objets, soit le temps, l'environnement, la planification et l'organisation, le matériel, etc. Il était initialement prévu que les participants : 1) évaluent individuellement la fréquence d'utilisation de ces pratiques en soulignant en rouge les stratégies non utilisées, en jaune celles parfois utilisées et en vert celles souvent utilisées, et 2) découvrent de nouveaux exemples en DP. Malheureusement, par manque de temps, cet outil n'a pu être investigué à son plein potentiel.

Activité 3 : L'analyse d'une vidéo sur la différenciation pédagogique

La troisième activité s'articule autour de l'analyse d'une vidéo sur la DP au secondaire⁶. Les données recueillies en regard de cette activité sont regroupées sous deux catégories : 1) les éléments ayant attiré leur attention, et 2) la redéfinition de la situation souhaitée et des cibles d'action. Sur le plan des éléments ayant attiré leur attention, on retrouve d'abord le but du projet de DP que présente la vidéo, soit de rejoindre les différents profils d'apprentissage dans la classe. On remarque ensuite des modes opératoires : la concertation entre enseignants, l'harmonisation des pratiques, l'exercice du jugement professionnel pour déterminer quand différencier, et finalement l'exploitation de l'apprentissage coopératif. Certaines données concernent la forte similitude entre les retombées positives de la DP rapportées dans la vidéo et celles découlant de leurs propres mises à l'essai. En outre, ils mettent en évidence certains outils exploités, soit l'ordinateur pour chaque élève ainsi que le billet de

⁶ Cette webémission (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques [CFORP], qui s'associe au guide produit par l'AEFO et le ministère de l'Ontario en 2007, est disponible en ligne).

sortie⁷. Enfin, la présence d'un levier à la mise en œuvre de la DP est relevée, c'est-à-dire la maturité et l'autonomie des élèves. Les participants précisent que leur contexte est différent sur ce plan. La vidéo fait émerger certains questionnements chez les participants qui souhaitent explorer le construit théorique des intelligences multiples (IM), proposé par Gardner (2006). En fait, le visionnement de la vidéo les incite à vouloir utiliser la théorie des IM pour établir le portrait de leur classe et différencier selon le profil d'apprentissage. La situation souhaitée et les cibles d'action sont à nouveau précisées.

Activité 4 : Un retour sur certains objets de questionnement de R4

La quatrième activité s'effectue rapidement, alors que la chercheuse stimule le processus d'apprentissage des participants en revenant sur certains objets de questionnement issus de la dernière rencontre. Différentes CIR sont exploitées pour enrichir les échanges et susciter un travail de confrontation à d'autres points de vue. Après une réactivation de la question des modes de regroupement concernant des élèves qui peuvent être rejetés, certains principes d'intervention provenant des travaux de Caron (1994) font l'objet d'une négociation de sens ainsi que d'une identification des apports potentiels et des limites. En outre, pour soutenir la prise en charge du fonctionnement coopératif par les élèves, des outils reproductibles (Caron, 2008) d'autoévaluation individuelle ou collective du travail d'équipe leur sont proposés. Ces outils font l'objet d'une exploration collective, alors que les participants sont invités à s'exprimer sur le sens attribué à ces outils et les apports potentiels ou limites de ces derniers. Plusieurs apports potentiels sont soulevés : soutenir l'enseignant dans une démarche visant à permettre aux élèves d'apprendre à coopérer, générer des informations sur le fonctionnement de toutes les équipes, faciliter la détection des problèmes, évaluer la compétence transversale coopérer, aider les

⁷ Il s'agit d'un outil de collecte de données qui permet à l'enseignant une rétroaction rapide sur ce que chacun des élèves a compris ou n'a pas compris au cours d'une activité d'apprentissage.

élèves à se connaître, et finalement clarifier les comportements attendus et suggérer les bons comportements aux élèves.

Conséquemment à l'analyse d'une situation de pratique portant sur la correction des travaux à la rencontre précédente, la chercheuse remet à chaque participant une carte d'exploration (Caron, 1994) portant sur la différenciation des modes de correction afin de créer de nouvelles possibilités de mises à l'essai et de bonification des pratiques actuelles. Certaines explications sont fournies et les enseignants explicitent les modes de correction qu'ils utilisent habituellement ainsi que leur perception quant aux nouveaux modes qui pourraient s'harmoniser dans leur contexte. Il s'agit encore une fois de partir des pratiques existantes et de leur réalité professionnelle.

Activité 5 : La formation sur la création d'un climat de respect et de valorisation des différences

La cinquième activité consiste à explorer une cible d'action ayant émergé lors de la rencontre précédente : comment préparer un groupe à travailler autrement et établir un climat d'acceptation et de respect des différences? L'équipe s'interroge sur le sens que peut prendre la création d'un climat de respect et de valorisation des différences ainsi que sur les moyens pour l'établir. Différents éléments théoriques provenant de sources variées (Caron, 2008; Massé, 2010; Rousseau, 2010; Tomlinson, 2004) sont intégrés pour nourrir les échanges. Dans cet esprit, le canevas de base d'une activité de sensibilisation aux différences (annexe N), construit par la chercheuse, est présenté aux enseignants. Ouvert et flexible, il comporte les phases caractéristiques d'une situation d'enseignement-apprentissage et s'appuie sur certains repères issus de la littérature. Pour chacune des étapes, différents outils et stratégies sont suggérés pour permettre au praticien de construire une démarche personnalisée. Les participants se montrent très intéressés à mettre à l'essai une telle activité dans leur groupe. Faisant partie des activités suggérées pour sensibiliser à la différence, la théorie des IM refait

à nouveau écho à l'esprit des participants qui y voient l'occasion d'aller plus loin, c'est-à-dire d'expérimenter cette façon de différencier selon le profil d'apprentissage, une fois l'activité de sensibilisation effectuée.

La rencontre tire à sa fin. Plusieurs autres phases concernant, entre autres, la préparation d'un groupe à « travailler autrement » restent encore à investiguer : planifier efficacement le travail coopératif, soutenir le développement d'habiletés coopératives et favoriser le développement de l'autonomie.

Activité 6 : L'identification des priorités de l'an 2 et bilan de l'an 1

La dernière activité consiste à préciser les priorités pour l'an 2 du projet ainsi qu'à faire un bilan de la première année du projet de développement de pratiques professionnelles inclusives. Sur le plan des priorités, les participants choisissent d'effectuer en septembre prochain une activité de sensibilisation aux différences basée sur les IM dans l'un de leurs groupes de deuxième année du secondaire. Prise en charge par deux participants ainsi que la chercheuse, une rencontre à trois au début de septembre permettra d'élaborer plus spécifiquement la planification. À la suite de cette activité, les participants formulent le souhait de poursuivre les mises à l'essai de DP en ciblant la prise en compte des profils d'apprentissage. Revenant sur la mise à l'écart des mises à l'essai et des outils de description et analyse, la chercheuse demande aux participants ce qu'ils souhaitent privilégier comme approche. Ces derniers conviennent de la pertinence d'expérimenter et de poursuivre la construction graduelle d'une banque de stratégies différencierées. En ce qui concerne les outils d'analyse, certains préfèrent ne pas les utiliser et plutôt témoigner verbalement de leurs mises à l'essai. L'exercice consistant à « décortiquer » les mises à l'essai est considéré comme exigeant et un doute est soulevé quant à sa pertinence. En revanche, un participant insiste sur l'importance d'exploiter les outils d'analyse en indiquant que cela permet d'être *moins vague* [FAF5, 2594]. Renforçant ce point de vue à l'aide d'arguments

supplémentaires, la chercheuse laisse toutefois les enseignants libres de les utiliser ou non.

Avant de procéder au bilan de la première année du projet, un retour sur la rencontre s'effectue. Les propos convergent sur le caractère concret de la rencontre par la présence d'outils et d'un modèle d'activité de sensibilisation. Plusieurs participants ajoutent ressortir motivés de cette rencontre. L'équipe-famille est ensuite invitée à s'exprimer sur le processus vécu. Les participants relèvent principalement la prise de conscience quant à la nécessité d'enseigner différemment et de tenir compte des besoins et spécificités de leurs élèves. L'importance de continuer le travail entourant la concertation et l'arrimage des pratiques au sein de l'équipe est réaffirmée. Puis, les participants s'expriment sur le sens actuel accordé aux pratiques professionnelles inclusives; elles s'associent à un exercice progressif de planification et de mise en œuvre de la DP et ont pour but de tenir compte des différences.

Au niveau des stratégies d'accompagnement et de formation, la chercheuse facilite le processus en normalisant l'état de fatigue des participants. Adoptant une attitude compréhensive, elle demeure à l'écoute du vécu des participants et manifeste son empathie. Certains recadrages sont toutefois nécessaires, par exemple en regard du caractère progressif du changement et des attentes de stratégies prêtes à l'emploi. Pour stimuler les efforts et soutenir la motivation, elle focalise sur les résultats positifs obtenus jusqu'à présent et valorise les petits gestes et le fait de prendre appui sur les pratiques existantes.

4.3.6 Suivi de la cinquième rencontre : réalisation de l'activité de sensibilisation aux différences

En cohérence avec le plan d'action effectué à la toute fin de la première année du projet, une activité de sensibilisation aux différences est planifiée. La chercheuse de même que deux des participants se rencontrent au mois d'octobre. Il s'agit de la toute première activité de cette deuxième année du projet. Les prochaines lignes décrivent la rencontre de planification ainsi que le déroulement de l'activité. Les résultats suivants proviennent de notes d'observation consignées par enregistrement audio.

Les enseignants choisissent de procéder à cette activité en formule de coenseignement. Ensemble, ils négocient les outils et stratégies à utiliser pour chacune des quatre étapes, à partir du document d'appui présenté lors de la cinquième rencontre. Il avait déjà été convenu que l'animation *La pizza des intelligences multiples* (Caron, 2008) serait exploitée à la deuxième étape, celle qui vise à amener les élèves à prendre conscience des différences, dans ce cas-ci des différentes façons d'apprendre. La séquence d'animation de cette activité est explicitée à l'annexe O. Pendant la rencontre, les participants clarifient le déroulement de chacune des étapes, se partagent les responsabilités, estiment le temps requis et prennent des notes. Il est convenu que l'animation de l'activité sera entièrement prise en charge par les enseignants. L'observation non participante et le soutien pour la logistique constitueront les seuls rôles de la chercheuse.

Un constat important se dégage de cette rencontre de planification. La chercheuse observe que les enseignants cherchent à éviter que les élèves aient à se déplacer, manipuler ou parler. En fait, l'intention principale explicite dont découlent les choix pédagogiques est d'éviter d'engendrer des comportements perturbateurs. Les propos d'un enseignant sont éloquents à ce sujet, alors qu'il affirme qu'il n'est pas question

que les élèves viennent eux-mêmes coller leur *post-it* au tableau puisque cela engendrerait un « *free-for-all* ». Il poursuit en indiquant que cette étape prendrait trop de temps, que les élèves vont « s'énerver » et qu'il devra faire de la gestion des comportements. Ces derniers s'attribuent donc différentes responsabilités supplémentaires s'apparentant à des stratégies d'évitement : remettre eux-mêmes les documents et les *post-it* aux élèves, couper et donner les morceaux de rubans gommés, recueillir les *post-it* et aller les coller au tableau, etc. En somme, des données mettent à nouveau en évidence une logique d'évitement qui, en soi, ne favorise ni l'apprentissage de l'autonomie ni celui de l'organisation. Lors de la planification, la chercheuse clarifie les quatre étapes de l'atelier de sensibilisation en apportant des précisions à la demande des enseignants, tout en les orientant vers les intentions poursuivies.

L'activité se réalise sur une durée de deux périodes. L'un des enseignants ayant participé à la planification est absent au cours de la première période. L'autre enseignant doit ainsi prendre la responsabilité de l'activité qui se déroule dans la classe de son collègue où se trouve un remplaçant informé de l'activité. Deux principaux constats découlent des notes d'observation concernant la réalisation de l'activité.

Le premier constat suggère que l'enseignant met en place un mode de gestion de classe autoritaire. Dès le départ, il se positionne comme le maître responsable du processus d'enseignement. Utilisant un ton très ferme et assuré, il spécifie que les élèves doivent obéir à son mode de fonctionnement : « Dites-vous que ça va marcher à ma façon ». Il explique lui-même cette étape lors de l'analyse de l'activité de sensibilisation en RAF6 : *J'ai été obligé de leur dire qu'on avait une activité à présenter puis que si ça faisait pas, ils sortaient, là. Puis il a fallu qu'on resserre la vis quand même assez solide avant.* [RAF6, 2260] Ses consignes, répétées plusieurs fois pendant l'activité, sont les suivantes : se mettre en position « droite », ne pas bouger, ne pas tourner la tête et écouter. Il prend soin de faire changer quelques élèves de place pour

que certains, possiblement plus à risque de présenter des comportements perturbateurs, ne soient pas assis les uns à côté des autres. Cette logique autoritaire s'associe à un faible degré de liberté des élèves face à la tâche d'apprentissage et à des possibilités réduites d'échanges et de réflexions.

Ensuite, le deuxième constat suggère que les pratiques professionnelles mises en œuvre ne rendent que très peu actifs les élèves dans leurs processus d'apprentissage et consistent plutôt à transmettre ce que les élèves doivent comprendre. En effet, après une explicitation du sens de l'activité de sensibilisation, l'enseignant présente déjà les constats auxquels ils devraient en arriver, soit l'importance du respect dans un contexte où tout le monde est différent et n'apprend pas de la même manière. L'enseignant poursuit en faisant lui-même la démonstration que tout le monde est différent et en effectuant un retour sur une activité coopérative réalisée précédemment dans le cours d'anglais en guise de préparation à l'activité. À la suite de l'écoute d'une vidéo utilisée comme déclencheur, l'enseignant explique aux élèves la signification du texte de la chanson présentée, établit les liens avec l'activité et mentionne que certains se sont possiblement reconnus. Globalement, aucun espace n'est offert aux élèves pour s'exprimer individuellement ou entre eux sur leur compréhension respective. Confinés dans une position d'écoute plutôt passive, tous les liens leur sont présentés; ils doivent donc les recevoir.

D'autres traces de ce constat s'observent aussi lors de la deuxième étape de l'activité de sensibilisation. L'animation autour de la *pizza des intelligences multiples* débute par une séquence à travers laquelle les élèves doivent inscrire une passion sur une bande de papier, laquelle sera affichée au tableau par les enseignants. Selon la séquence normale de l'animation, les élèves doivent suggérer des regroupements pour les passions et identifier les différences entre les passions. Or, ne voulant pas prendre trop de temps et créer une discussion qui pourrait déborder, les enseignants avaient

choisi d'anticiper les catégories et de faire les regroupements eux-mêmes. Ainsi, l'un d'eux démontre aux élèves les ponts entre les différentes passions et les différentes façons d'apprendre, et peut ainsi procéder rapidement à la passation du questionnaire des IM qui boucle cette période. Après cette rencontre, la chercheuse propose à l'enseignant de commencer la période suivante par un échange en grand groupe ou en sous-groupe pour amener les élèves à s'exprimer sur leurs propres différences, leurs perceptions d'un climat d'acceptation des différences ou leurs expériences face à ce thème. Il est à noter que plusieurs pistes de discussion de groupe étaient déjà suggérées dans le canevas ayant servi de base à la planification de la rencontre.

La deuxième période de l'activité de sensibilisation débute donc avec une discussion en grand groupe. L'enseignant leur demande quelle était l'idée principale de la vidéo. Une dizaine de mains se lèvent. Pendant ce moment qui dure tout au plus cinq minutes, l'enseignant prend quelques commentaires en rafale, mais ne génère pas vraiment d'échanges entre les élèves. Alors que ceux-ci inscrivent leurs deux intelligences dominantes sur des bandes de papier qui seront affichées sur la grande pizza des IM, la chercheuse s'autorise à demander aux élèves pourquoi il pourrait être important de découvrir et de connaître nos façons d'apprendre. Plusieurs réponses sont recueillies. Les animateurs récupèrent les bandes de papier et les affichent au mur. Ensuite, l'enseignant explique chacune des intelligences ainsi que les forces et difficultés qui peuvent s'y associer. Le temps manque pour procéder aux dernières étapes de l'activité de sensibilisation; l'enseignant s'engage à les réaliser dans une autre période et à en témoigner lors de la prochaine rencontre collective.

Dans l'ensemble, force est de constater que les élèves disposent de peu d'occasions pour réfléchir et construire les connaissances et les liens qui sont plutôt transmis. En outre, le mode de gestion de classe plus autoritaire s'appuie sur plusieurs règles et consignes visant à contrôler le comportement des élèves : ces derniers ne doivent ni

parler, ni bouger ou encore se déplacer. Malgré cela, les élèves démontrent de l'intérêt à comprendre leur profil d'apprentissage. Plusieurs posent des questions de précision sur chacun des styles et vérifient la nature de leurs résultats au regard de certaines aptitudes. Certains discutent avec leurs pairs à propos de leurs résultats et font des liens avec leurs forces ou leurs difficultés, ce qu'un enseignant semble avoir observé : *Quand on donnait les difficultés qu'il va avoir, là, il disait, Ah oui! Aïe c'est vrai! Moi, j'ai cette difficulté-là! On voyait qu'il y avait une réflexion.* [RAF6, 2578] À la suite de cette activité, les enseignants de l'équipe-famille décident d'effectuer l'animation *la pizza des intelligences multiples* avec un autre groupe. Cette initiative paraît intéressante, considérant les réticences exprimées en juin dernier sur le fait d'expérimenter avec plus d'un groupe simultanément.

4.3.7 Sixième rencontre de recherche-action-formation

La journée entière est consacrée à la remise en marche du projet et à sa poursuite. Tous les participants sont présents. Plusieurs activités jalonnent la rencontre : 1) L'activité de formation sur la DP en fonction des profils d'apprentissage (première partie), 2) La coanalyse de l'activité de sensibilisation aux différences, 3) L'activité de formation sur la DP en fonction des IM (deuxième partie), 4) La planification des mises à l'essai de DP en fonction des IM, et 5) Le bilan de la journée.

Après quelques discussions générales entourant la rentrée des classes, la chercheuse fait une brève réactivation de la situation-problème, de la situation désirée ainsi que des cibles d'action déterminées par le groupe au cours de la première année.

Activité 1 : Formation sur la DP en fonction des profils d'apprentissage (première partie)

La formation sur l'exploitation de la théorie des IM comme outil de DP débute par une première activité qui consiste à établir le profil des IM de l'équipe-famille. Chaque participant doit remplir un questionnaire adapté aux adultes et selon les résultats qui en découlent, inscrire les deux intelligences plus développées sur un *post-it* bleu et celles qui semblent les moins développées sur un *post-it* rouge. Ils ont la consigne de ne pas révéler leurs résultats. Puis, les participants sont invités à se déplacer autour d'une pizza des intelligences géante dessinée sur le plancher à l'aide de ruban gommé. La chercheuse les informe alors que le directeur adjoint doit tenter de positionner chaque membre de son équipe sur la portion de la pizza représentant son intelligence la plus développée en fonction de la connaissance qu'il a de chacun d'eux. Il procède donc, exprimant à haute voix les raisons qui sous-tendent ses choix. L'activité se déroule dans un climat de convivialité et d'humour. Avant que les enseignants se dévoilent sur la convenance ou non de leur position, la chercheuse ouvre un échange sur les facteurs qui peuvent influencer le développement de ces aptitudes d'apprentissage. Les participants identifient à la fois des facteurs génétiques et environnementaux. Renforçant ce point de vue, la chercheuse demande aux participants de dévoiler tour à tour leurs intelligences plus et moins développées et d'identifier un ou des facteurs environnementaux ayant pu jouer un rôle. L'activité suscite une grande attention, alors que les participants font des liens qui se rapportent pratiquement tous à l'influence de leur vécu familial : transmission de valeurs familiales, profession de leurs parents, activités pratiquées en famille (sport, musique), etc. Parallèlement, plusieurs participants relatent des gestes quotidiens à travers lesquels se manifestent ces préférences d'apprentissage. Relativement à ces propos et dans le but déclaré d'illustrer la multiplicité des chemins pour aborder une tâche, la chercheuse les questionne sur leurs façons de faire lorsqu'ils sont face à une tâche peu commune, par exemple assembler un meuble. Les participants illustrent différentes méthodes et stratégies et se comparent les uns et aux autres. Ainsi, certains commencent par

essayer, prennent le temps d'explorer, de classer les matériaux, alors que d'autres indiquent plutôt se concentrer sur l'utilisation ou la création de plans. Par la suite, les participants sont invités à apposer leurs *post-it* rouges et bleus sur deux pizzas dessinées au tableau afin d'obtenir un portrait visuel des aptitudes plus développées et moins développées au sein de l'équipe. Le constat est particulièrement intéressant. En effet, les participants constatent que l'intelligence la plus développée au sein du groupe est la kinesthésique ou l'interpersonnelle. Les intelligences linguistique et musicale sont les moins développées. Connaissant le portrait général des IM des deux groupes d'élèves dans lesquels l'activité a été effectuée, ils prennent également conscience que leur portrait d'équipe ressemble grandement à celui de leurs élèves. L'hypothèse selon laquelle ce constat explique leur aisance avec ce type d'élèves est soulevée. Profitant de la discussion pour présenter le portrait des deux groupes d'élèves, l'enseignant et animateur de l'activité de sensibilisation partage une de ses réflexions. Il fait l'hypothèse que la période de l'adolescence, caractérisée par un fort besoin des autres et le souci des autres, puisse influencer la forte dominante interpersonnelle observée. La chercheuse tire parti de cette hypothèse pour insister sur la présence d'enjeux développementaux qui représentent aussi une catégorie importante de variables associées à l'apprentissage. Poursuivant la discussion, ils s'engagent dans une exploration des différences entre le profil d'apprentissage de leurs groupes et celui de groupes provenant d'un autre champ d'intérêt, notamment celui des langues. Des différences importantes leur paraissent évidentes, d'une part sur le plan de la capacité d'écoute, d'attention et de concentration, et d'autre part sur les implications pour l'enseignant.

L'activité se poursuit avec l'intégration de quelques connaissances théoriques sur la théorie des IM. La chercheuse insiste sur le fait que les travaux de Gardner (2006) relatent la présence de différentes aptitudes à résoudre des problèmes qui ne doivent pas être associées à différents fonctionnements neurologiques. Le caractère tempo-

raire et contextuel des aptitudes est illustré à l'aide d'exemples pour éviter une catégorisation rigide des élèves. Qui plus est, la chercheuse situe la pertinence d'utiliser cette théorie dans la visée de réfléchir aux besoins et aptitudes d'apprentissage des élèves, de les aider à reconnaître des limites et des forces et finalement de tenir compte de ces informations dans la pratique.

Face au profil kinesthésique et interpersonnel de leurs élèves, un dialogue cognitif entourant les représentations des facteurs à l'origine des besoins d'apprentissage émerge. Les enseignants se demandent à quels facteurs le besoin de bouger, de manipuler, de vivre des expériences ou d'interagir doit être associé : à une aptitude d'apprentissage (IM), un trouble (de comportement ou TDAH), à l'adolescence, ou encore à un contexte familial dysfonctionnel. De manière plus ou moins explicite, certains questionnements mettent en doute la pertinence ou les bénéfices d'ajuster ses pratiques selon le profil d'apprentissage dans le cas des élèves ayant des troubles de comportement ou des carences affectives. Ces données viennent appuyer l'hypothèse selon laquelle les modes d'action considérés efficaces par les enseignants consistent à éviter que les élèves soient actifs. À ce sujet, l'orthopédagogue effectue deux recadrages importants. Le premier consiste à mettre en évidence la pertinence d'exploiter l'aptitude prédominante de l'élève, sa force, pour « l'accrocher aux apprentissages », et ce, indépendamment de son trouble ou de son contexte familial. Il ajoute plus loin que c'est particulièrement important d'utiliser cette force lorsqu'il s'agit de savoirs ou de compétences pour lesquels il éprouve des difficultés. Le second recadrage cherche à approfondir le potentiel de ce construit auprès des élèves ayant des carences affectives. L'orthopédagogue indique que cela peut contribuer à soutenir le développement de l'estime de soi puisque les IM permettent d'illustrer concrètement aux élèves que chacun dispose de certaines forces :

R1- Quand je suis allé dans la classe, moi, vous avez fait l'atelier. J'ai aimé quand vous avez parlé de « tout le monde a une intelligence puis c'est certain qu'il y a quelqu'un qui va avoir de quoi... ». Puis ça, je suis sûre qu'il y

a des jeunes là-dedans que c'est l'estime de soi qui ne va pas, qui se pensent poches...

R-2 Il y en a des yeux qui se sont ouverts quand on l'a dit. [RAF6, 1870]

Activité 2 : La coanalyse de l'activité de sensibilisation aux différences

La deuxième activité consiste à effectuer la description et l'analyse de l'activité de sensibilisation (R6-02). Elle est précédée par le témoignage de l'enseignant d'anglais ayant effectué une activité préparatoire dans son cours. Dans le cadre d'une activité coopérative, les élèves traduisent la chanson qui allait être entendue lors de l'activité de sensibilisation. En équipe de quatre, chaque élève prend en charge un vers. L'équipe coopère afin de le traduire et le porte-parole exécute une courte présentation orale aux autres élèves. Décrivant lui-même son amorce sur le thème de la différence et le déroulement de l'activité, l'enseignant indique que les élèves « ont bien embarqué » et qu'ils étaient curieux de savoir quelle serait la suite. Il se dit surpris de constater les retombées positives sur le plan de l'engagement, de l'intérêt général et des comportements, considérant le fait qu'il s'agit du groupe le plus difficile cette année. Il explique son choix pour une activité coopérative par l'intention de susciter de l'entraide entre les élèves afin de les amener à atteindre l'objectif dans le temps imparti. À la suite de ce témoignage, l'autre enseignant décrit le déroulement de l'activité de sensibilisation et termine par les résultats spécifiques quant aux IM de ce groupe qui dénotent une très forte proportion d'élèves ayant des aptitudes interpersonnelles et kinesthésiques : *Ça fait une classe majoritaire où est-ce qu'ils bougent puis ils parlent.* [RAF6, 2615] Une tension importante apparaît alors dans la discussion. Plus précisément, les données mettent en évidence un dilemme moral au niveau de la situation souhaitée, dans un contexte de début d'année où les groupes sont difficiles et une majorité d'élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage importantes. Il existe un dilemme entre l'intention de différencier son enseignement pour tenir compte des besoins d'apprentissage des élèves et celle d'uniformiser le processus d'apprentissage et d'enseignement pour bien établir le cadre de fonction-

nement. Alors que les rencontres précédentes semblent susciter chez les enseignants une plus grande conscience des différences, des différentes façons d'apprendre ainsi que de l'importance d'adapter son enseignement, ceux-ci remettent en question la pertinence de cette intention de différenciation, du moins lors des premiers mois de l'année scolaire. Questionnés sur le sens de ce dilemme, les participants insistent sur le fait qu'avant de chercher à différencier, il y a des actions préalables. De manière générale, ces actions considérées préalables à la DP correspondent à des efforts d'uniformisation. Plus spécifiquement, cela renvoie à l'intention d'établir le cadre de fonctionnement de la classe auquel tous les élèves devront apprendre à se conformer. L'établissement de ce cadre ne semble pouvoir s'effectuer que dans un contexte d'enseignement traditionnel et uniforme :

C'est impensable de penser que tu vas commencer l'année puis en partant au mois de septembre, tu vas dire, bon on va faire une petite affaire d'inclusion. Écoute, ils ne sont pas matures. Sont pas prêts à ça comme groupe. Il faut que tu places le cadre. [RAF6, 3116]

On a une discipline à garder. [...] Puis il faut que ça roule puis il faut que ça avance puis il faut que... Donc c'est sûr qu'on a notre zone confort où on met tout le monde dans le même moule. Puis à un moment donné, oui, là, le moule va ouvrir un peu, mais au départ [...] on peut pas se permettre de faire différent pour tout le monde. [RAF6, 2930]

Mais je me dis tout le temps oui, on veut faire de la différenciation, mais à quelque part là, il y a une base que tout le monde doit se conformer. R3-C'est driller. C'est driller. [RAF6, 2978]

Très fortement préoccupés par l'établissement de leur cadre de fonctionnement, les participants ne croient donc pas qu'il soit possible et souhaitable de mettre en œuvre la DP en début d'année. Il est préférable d'uniformiser le processus d'enseignement-apprentissage et de demeurer dans une structure d'enseignement plus traditionnelle : *La réponse, je vous la donne. D'après moi, on fait bien de mettre tout le monde dans le même panier pour commencer. [RAF6, 3146]*

R1- Le lundi matin, quand tu passes la porte... premièrement, quand tu passes la porte, c'est pas pour t'en aller ailleurs qu'à ton bureau. Quand t'es à ton bureau, t'es assis. T'apprends comme ça. Puis il faut tout leur dire, là! C'est une liste à cocher. Il faudrait quasiment que je leur mette, là. « Je suis à mon bureau ». « Ma chaise a quatre pattes ». « Mon dos est dans le dossier ». Aie, je répète ça là puis je le répète encore. Tu sais... Ça, on parle juste de posture, là.

R2- C'est le basic.

R-3 On n'a pas ouvert les livres encore.

R1- Tu peux pas demander à un élève de bien apprendre ça quand il est pas assis de même. [...] Puis là, tu passes ta matière! [RAF6, 2941]

Ce point de vue est également justifié en valorisant la maîtrise d'une démarche commune et « gagnante » d'apprentissage par les élèves :

Et là, la question que je me pose moi, en tant qu'enseignant, honnêtement, oui, j'ai une zone confort, mais que je sais que c'est une zone confort gagnante puis la preuve, c'est qu'en mathématique j'utilise le logicomathématique, moi, quand je suis dans ma classe avec un groupe comme ça, là. Moi, j'utilise ma liste puis regarde, c'est de même puis c'est ça, puis c'est ça, puis c'est ça. Ils fonctionnent bien là-dedans eux autres. Puis quand TOUT le monde va avoir maîtrisé ma démarche, mettons que j'ai une démarche à présenter, là après, on va se séparer en équipe puis on va travailler comme [...] à quelque part, je me dis oui, on veut travailler la différenciation, mais le modèle gagnant, avant d'arriver à différencier, il y a une base que tout le monde doit avoir qui est logicomathématique. [RAF6, 2888]

La mise en œuvre de la DP deviendrait pertinente une fois que tous les élèves ont d'abord passé par un chemin commun pour réaliser l'apprentissage. Ces propos laissent penser qu'il existe une bonne et une meilleure façon d'enseigner qui conviendrait à tous les élèves : « one size fits all » (Tomlinson, 1999). Ceci témoigne d'une vision limitée des processus d'apprentissage et d'enseignement, et simultanément d'une compréhension incomplète des visées de la DP.

Les données recueillies lors de ce dialogue cognitif montrent un style de gestion de classe autoritaire où l'enseignant cherche à susciter l'obéissance à des règles strictes

qu'il établit. Plusieurs extraits issus des verbatim semblent démontrer que la gestion de classe repose principalement sous l'égide de l'enseignant qui doit « les discipliner ». Ils font référence à cette idée que les élèves doivent entrer dans un cadre ou un « moule » et se faire *driller* [RAF6, 2978]. En outre, un élève qui ne s'y plie pas sera considéré comme un *résistant au niveau comportemental* [RAF6, 3993]. Les participants justifient l'établissement de ce cadre par certains principes d'action. D'abord, il s'agirait d'un besoin de l'élève : *ils ont besoin de cadre* [RAF6, 3673] et *c'est sécurisant* [RAF6, 363] pour eux, déclarent-ils. Ensuite, un participant rapporte que cette condition peut permettre de maintenir un climat propice aux apprentissages ou faciliter le bon déroulement d'une activité différenciée.

Face à ce dialogue cognitif, la chercheuse essaie de recadrer la discussion autour des besoins des apprenants. Un cercle représentant leurs élèves et leurs aptitudes plus kinesthésiques et interpersonnelles est dessiné au tableau. Un carré est ajouté par-dessus afin de représenter les efforts de l'équipe-famille pour les amener à apprendre ou à se comporter autrement. Partant de l'expression « faire rentrer un carré dans un cercle », la chercheuse cherche délicatement à refléter l'écart entre les besoins manifestés par les élèves et les approches privilégiées par les participants. Normalisant d'abord les difficultés vécues par son équipe, le directeur adjoint insiste sur l'importance de partir des besoins dans la visée de diminuer les interventions vis-à-vis des comportements perturbateurs :

On peut-tu se dire que si on travaille davantage à partir des intelligences multiples et des besoins des élèves, votre partie d'éducation va probablement être réduite? Vous allez pouvoir enseigner plus rapidement. Mais si on se concentre concrètement sur comment on peut le faire à partir des intelligences multiples mettons, puis des besoins du profil de groupe. [RAF6, 4300]

Peu après ce dialogue cognitif, l'analyse de l'activité de sensibilisation débute. D'entrée de jeu, la chercheuse explore avec les participants les différences entre un

travail descriptif et un travail analytique. Cet échange lui permet d'établir des liens avec un niveau d'analyse des mises à l'essai plus élevé qui pourrait être atteint à l'an 2. Elle invite ensuite les participants à se répartir librement en deux équipes. Deux cartons disposés à chaque extrémité du local précisent les éléments sur lesquels l'analyse doit s'opérer. D'un côté, les forces, les conditions de réussite et les retombées de l'activité, et de l'autre les points faibles et les limites. Chaque équipe dispose d'une dizaine de minutes pour explorer les premiers éléments avant de changer de côté pour aller investiguer les autres éléments. Une mise en commun des éléments s'effectue ensuite collectivement et se termine par une exploration des pistes de réinvestissement de l'activité. Globalement, il ressort de l'analyse que les protagonistes apprennent à mieux se connaître personnellement et simultanément, à mieux comprendre les autres dans leurs façons d'appréhender le travail. En outre, ils évoquent que la connaissance des élèves permet à l'enseignant d'être plus flexible dans le déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage :

Dans le fond, c'est que quand tu prenais une meilleure connaissance de tes jeunes [...] tu peux être capable de peut-être dire, si j'ai quelque chose qui est très raisonné, logico priorimathématique puis que lui ne l'est pas partout, ça se peut qu'il ait besoin d'un petit peu plus de temps pour comprendre. [RAF6, 4676]

Enfin, il est intéressant de souligner que les participants entendent poursuivre ce travail en créant un tableau des qualités et caractéristiques où les élèves mettent ces dernières à la disposition de leurs pairs.

Activité 3 : La formation sur la DP en fonction des IM (deuxième partie)

La troisième activité consiste à poursuivre la formation sur la DP en fonction des IM. Les participants reçoivent deux listes de stratégies ou formules pédagogiques associées à chacune des intelligences et ils doivent en identifier deux pour chacune des catégories suivantes : les intelligences les plus exploitées et celles les moins exploitées dans leur pratique. Chaque participant vient apposer au tableau deux *post-it* bleus

représentant les aptitudes les plus sollicitées et un *post-it* rouge pour les aptitudes les moins sollicitées. Loin d'être présenté comme un processus d'évaluation fidèle et fiable, cet exercice cherche plutôt à mettre en parallèle les stratégies d'enseignement apparemment les plus populaires au sein de l'équipe et les aptitudes qu'ils reconnaissent chez leurs élèves. Le résultat provoque un long silence et des échanges de regards entre les participants. Puis, les deux prises de conscience suivantes émergent. Les aptitudes les plus sollicitées à travers leurs stratégies pédagogiques sont différentes de celles qu'ils se reconnaissent comme dominantes. En fait, se reconnaissant des aptitudes plus kinesthésiques et interpersonnelles, ils constatent qu'ils exploitent davantage de stratégies de type intrapersonnel. Ensuite, ils réalisent que les aptitudes les plus sollicitées à travers leurs pratiques pédagogiques sont différentes des aptitudes les plus développées chez les élèves. Par exemple, les activités qui s'associent à l'aptitude kinesthésique sont très rares dans la pratique des enseignants :

J'aurais pensé que le kinesthésique aurait sorti, mais après, je regarde puis comme R2 dit, on sait que ça bouge, mais on ne veut pas qu'ils bougent. On ne les met pas en situation de se mettre à bouger. C'est sûr qu'on a le contexte aussi qu'on est dans une classe. Sont assis à des bureaux. Quand je croise R2 (l'enseignant d'éducation physique) puis il me dit, « Ah mon dieu! Je sais pas comment vous faites en arrière des bureaux avec eux autres! ». [RAF6, 5030]

Ainsi, la discussion que provoque cette activité amène les participants à se demander s'ils répondent réellement aux besoins de leurs élèves. Plusieurs propos relatent une prise de conscience des limites des pratiques existantes en regard des besoins de leurs élèves ainsi qu'une remise en question de ces pratiques :

Moi, j'aime bien cette activité-là [...] C'est de voir leurs besoins. Puis nous, est-ce qu'on répond aux besoins? C'est ça la question, là, dans le fond. L'interpersonnelle, on y répond. C'est le kinesthésique dans le fond, dans nos pratiques là, il n'y a pas beaucoup de bleu. Puis pourtant, le groupe a besoin de bleu. Là, il est où? [RAF6, 5173]

Ils ont des besoins. Puis dans nos pratiques, il y a personne que ça a ressorti en plus. [...] c'est bon de le voir. [RAF6, 5190]

On l'a dit tantôt. [...] Mais il y a un besoin qui est peut-être pas, en tout cas, pas assez comblé. Peut-être. Je lance ça de même. [RAF6, 5210]

La chercheuse effectue une clarification sur ce que représente une aptitude kinesthésique en spécifiant qu'il ne s'agit pas uniquement de bouger, mais aussi de manipuler et de vivre des expériences qui génèrent des sensations et des émotions faisant ainsi une empreinte dans la mémoire. Deux questions sont posées par la chercheuse pour stimuler l'échange et générer d'autres prises de conscience. La première consiste à leur demander leurs constats quant à ce qui est spécifiquement adapté pour des élèves s'étant inscrits dans le champ d'intérêt Sport/Plein air. Ils prennent alors conscience que cela se concentre sur les périodes supplémentaires en Sport/Plein air et sur les activités récréatives ou parascolaires à l'heure du diner ou après l'école. La chercheuse leur reflète que cet intérêt n'est donc que très peu pris en compte en classe dans la gestion des apprentissages. La deuxième question concerne les impacts plausibles d'une gestion où les élèves doivent demeurer assis et en silence, alors qu'ils ont des aptitudes différentes :

Si on pense qu'il y a une partie de ces jeunes-là que leur première aptitude c'est le ressenti, c'est d'être dans une action, d'être dans une expérimentation, ça se peut tu que s'ils ne le sont pas, leur comportement, c'est de bouger plus? Ça se peut tu que si, justement, ils sont moins en action, moins dans l'expérience, moins dans du kinesthésique, ils répondent en bougeant, en voulant parler... [RAF6, 5358]

Cette hypothèse amène un enseignant à témoigner d'une mise à l'essai effectuée dernièrement. Alors qu'il a l'habitude d'écrire les notes au tableau ou de les dicter et de les faire recopier par les élèves, il a fourni les notes de cours, dans le désordre. Il relate ensuite leur avoir demandé de découper les parties, de lire les informations, de les remettre en ordre et de les coller dans leur cahier. Quoique la façon de faire ait pris plus de temps qu'à l'habitude, c'est-à-dire où les élèves font la transcription, il relève avoir constaté une augmentation de leur attention et de leur engagement. Il rapporte également différents avantages ainsi que les moments plus opportuns pour

utiliser cette façon de faire. Poursuivant son témoignage, il recourt à une expérience personnelle d'apprentissage pour appuyer l'importance de solliciter davantage l'aptitude kinesthésique en classe. Ayant suivi une formation sur l'utilisation du TNI, l'enseignant condamne l'approche de la formatrice ayant fait succéder deux heures et demie d'explications, suivi de trente minutes de manipulation. Établissant un lien avec le vécu potentiel de certains élèves, il précise s'être senti saturé vis-à-vis du flot verbal et finalement démunir pendant la courte durée de la manipulation : *Aïe c'est où qui faut que je clique? Là, je sais pas c'est où on est rendu. On l'a perdu. Aïe là, j'étais vraiment comme les élèves. Il y a des élèves qui se disent ça aussi.* [RAF6, 5429] D'autres participants font alors référence à leur expérience personnelle d'apprentissage et à ce besoin de vivre des expériences et d'être dans l'action. En somme, les enseignants indiquent effectuer une prise de conscience quant aux apports d'activités kinesthésiques sur l'apprentissage.

Activité 4 : La planification des mises à l'essai de DP en fonction des IM

La quatrième activité s'articule autour de la planification des mises à l'essai de DP en fonction des IM. Trois outils visant à soutenir le travail de planification font l'objet d'une exploration. Le premier outil propose des repères de planification illustrés en sept étapes (annexe P). Le deuxième outil est un tableau-synthèse plastifié qui comprend, pour chaque intelligence, une description de l'aptitude, des préférences d'apprentissage, des stratégies d'apprentissage, des activités pédagogiques et du matériel pédagogique à exploiter (annexe Q). Cet outil soutient la deuxième et troisième étape de la démarche de planification. Le troisième outil constitue un schéma proposant différentes questions pour choisir des activités pédagogiques pertinentes reliées à chaque intelligence, en fonction de l'intention pédagogique. Il soutient également la deuxième et la troisième étape du premier outil (annexe R).

La chercheuse poursuit l'activité en mettant en lumière le lien entre l'exploitation des IM et la situation souhaitée par les participants dans le cadre du projet. Ces derniers reprécisent alors leur cible d'action, soit d'élargir le répertoire de stratégies pédagogiques en fonction des aptitudes observées. En somme, il s'agit de soutenir l'apprentissage en mettant davantage les élèves en action, en coopération et en interaction.

Pendant l'activité, plusieurs participants évoquent l'idée de planifier et d'expérimenter en rapport à une situation pédagogique commune. Par contre, un participant manifeste le besoin de planifier seul, ayant des idées pour deux activités d'apprentissage en éducation physique. Il choisit cependant de demeurer avec le groupe tout en réalisant sa propre planification. Deux idées principales émergent du reste du groupe : différencier la correction des travaux et devoirs ainsi que différencier la prise de notes. À la manière d'une tempête d'idées, les participants cherchent comment rendre ces tâches plus kinesthésiques ou interpersonnelles. Habituellement, ces tâches sont réalisées selon des modes d'action transmissifs, l'enseignant fournissant le contenu ou les réponses à l'élève. Différentes stratégies différencierées sont donc proposées et discutées concernant la correction de travaux. Elles font émerger deux enjeux : l'efficacité en termes de temps et d'énergie ainsi que le maintien d'un climat propice aux apprentissages. Face aux deux principales idées explorées, certaines limites sont rapportées, soit le peu d'élèves bénéficiaires ou encore le caractère peu différent de ces idées. Globalement, cet échange soutient le processus de coconstruction de savoirs, car il permet de préciser les attributs associés aux aptitudes kinesthésiques et interpersonnelles, d'investiguer les approches et méthodes pédagogiques pouvant les solliciter, et d'examiner de quelles manières ces pratiques s'adaptent ou non à leur contexte.

Étant d'avis que les élèves se désorganiseront lors de ces mises à l'essai, un participant se demande si les élèves finiront par bien se comporter dans de telles structures d'apprentissage différencierées et coopératives. Répondant par l'affirmative, la chercheuse situe ces structures comme des occasions pour les enseignants d'établir et de maintenir le cadre de fonctionnement et de soutenir le développement de leur autonomie. Si les élèves apprennent à demeurer assis en silence à leur place, ils peuvent apprendre à fonctionner dans d'autres structures d'apprentissage qui conviennent davantage à leurs intérêts et aptitudes.

Dans la visée de stimuler l'activité de planification, la chercheuse suggère quelques idées aux enseignants pour différencier les modes de corrections. Valorisant l'intention initiale commune de chercher à tenir davantage compte des aptitudes kinesthésiques et interpersonnelles, la chercheuse soulève l'importance et les avantages de différencier en amont, c'est-à-dire durant la phase d'appropriation d'un nouvel objet de savoir ou du développement de la compétence visée. Cet intérêt pour la prise de notes ou la correction de devoirs ou de travaux est alors légitimé par les enseignants en faisant état de la grande proportion de temps accordé à ces tâches. Or, elles paraissent aussi représenter des tâches qui peuvent confiner l'enseignant à demeurer centré sur le contenu et non sur le processus d'apprentissage.

Activité 5 : Le bilan de la rencontre

La journée se termine par un bilan. Les participants partagent en quelques mots ce qu'ils retiennent ou ce qu'ils ont vécu. Plusieurs prises de conscience sont relevées. D'abord, une prise de conscience quant au profil d'apprentissage de leurs élèves ainsi que sur la nature de leurs propres pratiques :

Je trouve qu'on a pris une bonne prise de conscience au niveau des portraits de classe, portraits d'apprenant, les différentes intelligences. Puis nous, par rapport à comment les élèves apprennent. Mais comment nous aussi on est porté à livrer la marchandise. [RAF6, 7657]

Dans le même esprit, les propos dénotent une appréciation générale relative à la prise de conscience de leur propre profil d'apprentissage et de la réflexion subséquente sur leurs pratiques. Ils relèvent également la conscience toujours grandissante des actions existantes qui peuvent s'associer à la DP. Finalement, ils indiquent une satisfaction quant à la création d'activités différenciées en fonction des IM et le fait qu'il ne s'agit pas d'effectuer de grands changements, mais bien de faire des petits gestes. Le directeur adjoint termine en valorisant l'ouverture d'esprit de l'équipe à remettre en question leurs pratiques.

La coanalyse des mises à l'essai sera l'objet central de la prochaine rencontre. L'équipe s'engage à élargir leur répertoire de stratégies afin de tenir davantage compte des aptitudes kinesthésiques et interpersonnelles. D'ici là, la chercheuse se rend disponible pour soutenir des mises à l'essai en classe ou la planification de celles-ci.

Sur le plan des stratégies d'accompagnement et de formation, cette rencontre est caractérisée par de nombreux questionnements de la chercheuse qui aide les participants à cerner leur profil d'apprentissage, à clarifier le dilemme moral vécu et à faire des prises de conscience sur les limites de certaines pratiques. Le reflet est également exploité dans la visée de soutenir ces prises de conscience. En outre, des recadrages sont nécessaires afin de faciliter et d'assurer la progression du groupe vers le plan d'action initial qui, à plusieurs reprises, semble s'en éloigner. Certaines CIR sont également exploitées pour favoriser la construction des connaissances entourant la théorie des IM et pour clarifier ces nouveaux savoirs. Dans l'objectif de stimuler les efforts de planification des participants, la chercheuse suggère certaines stratégies.

4.3.8 Septième rencontre de recherche-action-formation

Tous les participants sont présents dans le cadre de cette demi-journée de travail où trois activités sont réalisées : 1) La coanalyse des situations de pratique, 2) L’approfondissement de la différenciation selon les IM, et finalement 3) La planification de la rencontre synthèse. Un choix de deux activités visant à poursuivre le travail de planification des mises à l’essai était prévu lors de cette rencontre. Or, devant la richesse des échanges concernant la première activité, la chercheuse choisit de sacrifier cette activité de planification.

Activité 1 : La coanalyse des situations de pratique

La rencontre débute par la coanalyse des situations de pratique. Tous les participants disposent d’une ou de plusieurs situations à analyser. Individuellement, ils prennent un temps pour remplir un outil d’analyse (annexe S) qui leur est proposé avant de faire la mise en commun. Ils identifient les intentions pédagogiques, les besoins ciblés, le déroulement, les retombées observables, les conditions de succès ainsi que les pistes de bonification. L’annexe T synthétise l’ensemble des mises à l’essai coanalysées.

Les mises à l’essai des enseignants, effectuées en fonction des aptitudes d’apprentissage spécifiques à leurs élèves, visent toutes à solliciter davantage les intelligences interpersonnelles et kinesthésiques en rapport au développement de compétences et savoirs spécifiques à leurs disciplines. Étonnamment, aucune mise à l’essai ne concerne la question de la correction des travaux ou de la prise de notes. Malheureusement, aucune donnée n’est recueillie concernant les raisons de ce changement d’intention. Tous les enseignants situent leurs mises à l’essai comme étant différentes des pratiques habituelles qui s’associent plus souvent à des modes d’action centrés sur le contenu et la transmission : faire prendre des notes, expliquer

ou démontrer et proposer des exercices. L'étape de coanalyse met en évidence que les mises à l'essai placent davantage les élèves dans une position active et comportent des actions reliées à la manipulation, la résolution de problèmes, la recherche, la discussion, la négociation et au mouvement. La plupart des activités réalisées par les enseignants représentent une différenciation séquentielle. Un seul enseignant crée deux activités de différenciation simultanée où différents processus et environnement d'apprentissage sont proposés à des sous-groupes d'élèves pour développer la même compétence. Enfin, il semble que certains enseignants cherchent à générer des comportements positifs chez leurs élèves en leur promettant de répéter des activités différencierées (renforcement positif), ou encore ils cherchent à réduire les comportements négatifs en les menaçant d'éliminer ce type d'activité (punition négative).

Différentes prises de conscience issues de l'expérience émergent des propos. Premièrement, les participants relataient que les mises à l'essai sont basées sur les aptitudes d'apprentissage de leurs élèves. Ils constatent avec satisfaction avoir élargi leur répertoire de pratiques en sollicitant davantage les aptitudes kinesthésiques et interpersonnelles, qui le sont peu habituellement. Deuxièmement, certains participants réalisent le besoin marquant qu' éprouvent leurs élèves de discuter, d'échanger et de s'entraider pendant l'apprentissage, en somme le besoin d'être actifs. Dans le même ordre d'idée, l'aptitude kinesthésique des élèves en Sport/Plein air leur paraît plus concrète. Ayant expérimenté une même activité auprès d'élèves du champ d'intérêt des langues, un enseignant remarque qu'il n'a pas observé de retombées positives comme c'est le cas pour celui du Sport/Plein air. Il conclut que cette activité ne répondait possiblement pas spécifiquement à leurs besoins. Troisièmement, les participants mettent en évidence certains leviers ayant facilité leurs mises à l'essai, notamment le coenseignement, qui permet d'offrir un meilleur soutien et encadrement pendant l'apprentissage. Devant ce constat, l'orthopédagogue réitère son intérêt et sa disponibilité à faire du coenseignement avec les enseignants. Quatrièmement, les

participants remarquent les retombées positives déclarées. Ils notent le développement de la compétence visée : *À un moment donné, [...] Je pense qu'ils ont plus vu la notion c'est quoi être quelque chose de proportionnel, comme le mot « rapport », le mot « proportion » pour eux autres.* [RAF7, 532] *La première fois, j'en avais quatre qui réussissaient. Aujourd'hui, là, quand on a fini le cours, il y en a à peu près quatre qui ne sont pas capables de le faire.* [RAF7, 1456]

Une augmentation de l'intérêt, de la motivation ou de l'engagement fait également partie des retombées positives :

R1- Tu voyais qu'il y avait un intérêt marqué, là : « Aie! Qu'est-ce qu'on va faire avec ça? Ah oui? On est proportionné. » Puis on dirait que ça a vraiment mis dans leur tête « proportion » là, parce que...

R2- D'en reparler après, c'était vraiment plus facile.

R1- C'était toute ta classe à 100 % qui participait en plus. [RAF7, 442]

Puis, un enseignant soulève une retombée qu'il juge particulièrement intéressante; il s'agit de la diminution de la « discipline à faire ». Se questionnant les uns les autres à ce propos, ils réalisent que cette retombée est commune à toutes les mises à l'essai : *Je ne l'ai pas mentionné tout à l'heure, mais les deux fois que je l'ai fait, j'ai eu aucune discipline à faire. Puis, c'était le groupe 11!* [RAF7, 2412]

R1- On faisait pas de gestion de classe.

R2- Zéro gestion de classe. Sincèrement, ça s'installait dans un petit coin. Ils se plaçaient toutes les équipes. Ils prenaient leurs petites mesures. Oui. Ils avaient chacun leur feuille. Puis... Très surpris! [RAF7, 244]

La chercheuse les questionne alors sur leurs hypothèses vis-à-vis le fait qu'ils doivent faire moins de gestion de classe. Les causes évoquées se rapportent à la diminution manifeste des comportements perturbateurs chez les élèves, qu'ils associent en partie à certaines caractéristiques des mises à l'essai, soit des activités intéressantes qui mettent les élèves en action. Précisant leur point de vue, ils concluent que ce type d'activité amènerait les élèves à se centrer sur la tâche d'apprentissage et à

s'autoréguler par eux-mêmes : *Quand ils sont intéressés, j'imagine qu'ils se disciplinent par eux-mêmes. [...] Dans le fond, c'est de l'autodiscipline. C'est quand on aime ça. C'est plus facile. Puis ils veulent recommencer.* [RAF7, 2467]

Moi, je pense qu'ils se sentent plus occupés quand ils sont directement impliqués ou physiquement impliqués. Quand ils prennent part à la tâche [...] Si le corps et l'esprit est là, je te dirais qu'ils sont disciplinés, mais on n'a pas à faire de discipline, de réprimande. Oui, on donne nos mêmes consignes. On donne nos consignes comme d'habitude. Mais quand ils sont de corps et d'esprit dans leur tâche, je crois que c'est sûr que ça aide beaucoup. [RAF7, 2428]

La seconde partie des raisons s'oriente autour de l'étape de préparation de l'apprentissage, en l'occurrence l'établissement d'un cadre de fonctionnement clair par l'enseignant. Ce cadre doit « être bien établi » et comprendre la mise en place de consignes claires qui conduisent les élèves à s'autoréguler et à s'organiser :

R1- Ils s'organisent quand l'activité est bien expliquée, ils font bon, c'est ça, c'est ça, c'est ça. Après ça.

R2- Moi, je l'avais marqué. Être bien préparé. Bien leur expliquer les consignes puis tout ça, au début, sans les garrocher nimporte comment. Mais après ça, ils s'organisent. [RAF7, 2419]

Terminant cette activité, les participants manifestent un sentiment de satisfaction vis-à-vis du travail accompli et accordent une valeur positive à leurs mises à l'essai : *C'est le fun à voir, là! Puis de dire qu'on a fait des choses puis que c'était positif, là!* [RAF7, 2587] Toutefois, un doute émerge concernant la faisabilité d'expérimentations éventuelles à effectuer auprès du groupe décrit comme plus difficile. En réponse directe à ce doute, l'un des enseignants exprime son désaccord en rappelant les retombées positives observées lors de ses mises à l'essai conduites précisément avec ce même groupe. La chercheuse stimule le processus d'apprentissage en valorisant les initiatives des participants ainsi que la diversité des modalités de différenciation, chacun ayant planifié et mis en œuvre une ou des activités adaptées à sa discipline, son contexte et ses propres aptitudes. Le directeur adjoint poursuit dans la même

lancée et valorise l'engagement des participants. La chercheuse focalise sur les retombées positives et l'aspect préventif qui s'associent à leurs mises à l'essai en faisant référence au modèle d'intervention « *Response to intervention* », bien connu dans le champ de la prévention et de l'identification des difficultés d'apprentissage (Fuchs et Fuchs, 2006). L'importance et la lourdeur de la responsabilité des enseignants refont alors surface. Cet engagement semble s'associer à des efforts considérables :

Continue! Fais tes interventions. Continue ça! Continue ça! Continue de faire du matériel! Continue de développer le TBI! Continue de faire ça! Continue de faire ça! MAIS en même temps, oublie pas qu'un tel, un tel, un tel [...] Des fois, t'arrives chez-vous le soir tu fais comme, je peux-tu s'il vous plaît prendre une pause? [RAF7, 2795]

Approfondissant la problématique vécue, un enseignant illustre la situation en admettant que les dernières années sont caractérisées par de nombreux changements. Il évoque une transformation des besoins des populations d'élèves ainsi que leurs nouvelles responsabilités relatives à la mise en œuvre des mesures adaptées. Or, il spécifie que les pratiques ont peu changé, générant ainsi une charge plus grande de travail pour combler cet écart. En somme, il se dégage une prise de conscience générale relative à l'écart entre les besoins éducatifs des élèves et les pratiques pédagogiques déployées. Engagé dans une réflexion pour l'action, l'un des participants propose de solliciter les conseillers pédagogiques afin qu'ils puissent les aider dans la planification d'activités différencier dans les disciplines cruciales comme le français et les mathématiques. La chercheuse facilite cet échange en reconnaissant leur réalité et en accueillant leurs propos. Le directeur adjoint valorise leur engagement et focalise sur les retombées positives observées auprès des élèves. Pour sa part, l'orthopédagogue insiste sur l'importance des petits gestes et clarifie en recentrant sur l'essentiel : poursuivre les réflexions entourant des moyens pour rejoindre le plus d'élèves possible.

Pour conclure cette discussion, la chercheuse normalise l'investissement de départ en temps et énergie dans un changement tel que le développement de pratiques professionnelles inclusives. Puis, elle encourage la participation en démontrant que ces modes d'action et de réflexion deviendront graduellement plus familiers et plus simples, tel l'apprentissage de la conduite automobile.

Activité 2 : L'approfondissement de la différenciation selon les IM

La deuxième activité de la rencontre repose sur un bref exposé interactif visant à soutenir le développement des compétences reliées à la planification d'une activité différenciée, selon les IM. Pour alimenter le groupe, quelques principes issus de la littérature (CIR) sur le sujet sont discutés en grand groupe et font l'objet d'une négociation de sens. Qui plus est, trois nouveaux outils pour soutenir la planification leur sont proposés. Le premier outil est basé sur le modèle habituel en trois temps d'une SEA (annexe U), alors que le deuxième, un topogramme de plan de cours, propose plutôt de planifier un processus d'apprentissage et d'évaluation en plusieurs segments (annexe V). Finalement, le troisième outil soutient une planification hebdomadaire (annexe W).

Activité 3 : La planification de la rencontre synthèse

La troisième et dernière activité consiste à planifier la rencontre finale du projet. Les participants s'engagent à poursuivre les mises à l'essai dans la visée d'effectuer une dernière activité de coanalyse de situation de pratique. La chercheuse propose de leur présenter une synthèse des activités jalonnant le projet et d'organiser une petite célébration. Les participants souhaitent également prendre du temps pour travailler sur le document-cadre du projet.

Les stratégies d'accompagnement et de formation s'articulent en grande partie autour de la valorisation des réussites et des différentes modalités de différenciation mises à l'essai par les participants de manière à stimuler l'engagement. Face au sentiment de fatigue et de lourdeur évoqué, la chercheuse se montre empathique vis-à-vis de leur réalité professionnelle et normalise l'investissement de départ nécessaire à tout projet de changement.

4.3.9 Huitième rencontre de recherche-action-formation

La rencontre synthèse rassemble tous les participants du projet pendant toute une journée. Deux objectifs principaux guident cette dernière rencontre : comprendre le sens que les participants accordent au processus vécu et aux pratiques professionnelles inclusives, ainsi que conclure le projet. Cinq activités sont prévues : 1) La coanalyse des situations de pratique, 2) l'activité synthèse du projet, 3) la coconstruction d'une définition des pratiques professionnelles inclusives, 4) la coconstruction des pistes de transfert et de rayonnement, et 5) une célébration et l'activité finale symbolique.

Activité 1 : La coanalyse des situations de pratique

La coanalyse des situations de pratique s'effectue de la même façon qu'à la rencontre précédente (voir le tableau synthèse des mises à l'essai à l'annexe X). Tous les enseignants partagent leurs mises à l'essai à l'exception de l'enseignant de mathématique qui indique ne pas avoir pu expérimenter. Évoquant « la réalité », il relate le manque de temps disponible pour un tel engagement. Le développement de pratiques professionnelles inclusives semble donc pouvoir se vivre comme un phénomène en dissonance avec le contexte professionnel et peut être perçu comme une approche nécessitant davantage de temps de classe. L'analyse de l'ensemble des données montre que

cet enseignant n'a jamais planifié et réalisé une mise à l'essai de manière autonome. C'est toujours en coenseignement, avec le soutien de son collègue, que ce dernier s'est mis en action. Ce même enseignant indique avoir utilisé davantage les forces de l'un de ses élèves ayant redoublé, mais aussi très performant en mathématique. Faisant appel à son aide pour des résolutions devant l'ensemble du groupe, il constate qu'il apprécie cela et que ses explications, différentes des siennes, sont tout aussi bonnes et semblent bénéfiques pour les autres. En terminant, l'enseignant relate le cas d'une situation d'évaluation où les élèves devaient choisir quatre problèmes parmi une possibilité de cinq. Il s'agit de la première fois qu'il faisait preuve de cette flexibilité qui s'associe à une différenciation de contenu.

L'orthopédagogue, pour sa part, n'aborde pas de mise à l'essai de DP, mais décrit plutôt un travail de collaboration effectué avec un enseignant. Il s'était rendu disponible lors de la dernière rencontre. Ainsi, à la demande de l'enseignant, il consolide la démarche de résolution de problème avec un sous-groupe d'élèves ayant des besoins particuliers et renforce les élèves. L'activité se déroule à l'extérieur de la classe. À l'instar de la rencontre 7, ces mises à l'essai sont encore décrites comme étant différentes des pratiques habituelles. Plus encore, les extraits suivants dénotent une prise de conscience quant à la différence sur le plan de la posture de l'enseignant qui occupe moins d'espace dans le processus d'apprentissage des élèves :

Puis le réinvestissement, je vais toujours le faire comme ça, parce que j'ai trouvé que c'était plus bénéfique pour les élèves, puis moins statique, je pense. Parce que même nous autres, quand on le revoit, on dirait qu'on est comme une machine. On leur dit : « Ah c'est ça plutôt que ça. T'es supposé avoir fait ça. » Tandis que là, c'est vraiment différent. [RAF8, 419]

De plus, une prise de conscience concerne les retombées observées relativement à la diminution de la discipline à effectuer : *Côté discipline, j'aurais pensé que peut-être j'aurais eu plus de difficultés, mais au contraire, les élèves, ça participait, ça s'aidait. [RAF8, 178]* Les données concernant les retombées mettent également en

lumière la posture plus active et l'engagement des élèves qui se questionnent, s'entraident ou participent davantage.

Lors de l'activité de coanalyse, la chercheuse effectue un reflet à un enseignant à propos d'un mode d'action qui se répète. Elle lui indique qu'il utilise souvent des renforcements positifs ou négatifs pour favoriser l'adoption de bons comportements ou l'engagement des élèves lors de ses mises à l'essai. Elle lui demande s'il serait prêt à essayer de voir ce qui se produirait s'il n'en utilisait pas. La chercheuse questionne le groupe sur le message implicite envoyé aux élèves lorsque l'on associe trop fréquemment des récompenses et des punitions à l'adoption de comportements positifs pendant l'apprentissage, ou encore lorsqu'on fait appel aux devoirs ou aux activités différencierées en tant que renforcement ou punition. Les propos recueillis montrent que le recours aux récompenses de cette nature semble assez présent, bien que cela ne soit pas systématique. Les participants identifient eux-mêmes certains impacts possibles :

R1- Puis il y a même un deuxième message. Parce que tu sais, je fais pareil des fois. T'envoies le message que les devoirs, c'est une corvée. Tu leur dis carrément : « Regarde, moi, je le sais que c'est plate les devoirs. Je ne te donne pas de devoirs. » Je sais. Je suis pareil des fois. Je le mets-tu? Je ne réfléchis pas. C'est un peu comme en éducation physique, si on leur dit : « Bon. Maintenant, ok, si tu fais ça, tu ne feras pas ton jogging. » Le jogging, ils ne verront pas ça positivement. Ils vont voir ça comme une conséquence.

R2- C'est un peu le même principe, mais je te dis on le fait tous presque!
[RAF7, 261]

Abordant les facteurs de réussite de sa mise à l'essai, l'un des participants rapporte que pour composer avec les écarts importants entre les niveaux de performance et les acquis de ses élèves au volley-ball, il utilise trois élèves faisant partie d'une équipe de compétition pour aider les autres joueurs à apprendre le fonctionnement d'une partie. Bien que son intention de différenciation concerne en partie le défi engendré par leur

haut niveau de performance et d'acquis, il considère leur présence et leur apport comme un levier. La chercheuse reflète au participant que son exemple de différenciation montre de manière éloquente comment il est possible de transformer les défis reliés à la diversité en ressource pour l'apprentissage. Pour terminer cette activité, les participants sont invités à s'exprimer brièvement sur le niveau d'atteinte de leurs cibles d'action. De manière générale, ils indiquent avoir développé un « coffre à outils » pour la mise en œuvre de la DP et rapportent différentes retombées découlant du projet. Elles sont regroupées en deux catégories : les retombées réflexives et les retombées opératoires. Sur le plan réflexif, les participants font référence au développement d'une préoccupation continue reliée aux pratiques professionnelles inclusives : *C'est pas nécessairement toujours naturel, mais on a tout le temps une petite pensée derrière avec notre mémoire.* [RAF8, 1396] Plus encore, ils font référence à l'image d'un petit nuage qu'ils situent, en faisant des gestes avec leurs mains, au-dessus de leur tête :

R1- Moi, je trouve que la prise de conscience est beaucoup plus élevée.

R2- Oui.

R1- C'est comme un petit nuage.

R2- On l'a comme tout le temps, là, là. [RAF8, 1355]

Plus loin dans l'échange, les propos se précisent, alors que se révèlent des modes opératoires plus conscients :

Quand je disais que c'était la conscience, c'était beaucoup ça. Moi, j'ai beaucoup pris conscience qu'on en faisait beaucoup. Pourtant, on en faisait beaucoup sans vraiment le savoir. Mais on dirait que là, j'en ai plus conscience. Puis que quand on le fait, mon petit nuage me dit : « Aie! T'es en train d'en faire! », ce que je ne me disais pas avant. [RAF8, 1449]

Les retombées opératoires concernent la capacité de poser de petits gestes décrits comme pouvant faire une grande différence à long terme, la capacité de rejoindre et de faire participer davantage d'élèves ainsi que celle d'offrir différents choix. Outre les retombées, les participants abordent une prise de conscience importante à travers

le projet, soit les limites de leur répertoire de pratique pour répondre aux besoins de leurs élèves :

Je pense aussi, tu sais quand on a regardé nos groupes puis qu'on a vu les différentes intelligences multiples, ça a comme [...] C'est pas qu'il n'est pas bon, c'est juste qu'il est intelligent d'une façon différente. Il apprend de telle façon. Des fois, on s'entêtait à donner une manière puis tous ceux qui étaient de l'autre bord de la track, peut-être que je ne réponds pas nécessairement à ses besoins. Il est intelligent, mais il apprend juste d'une façon différente que je pense pas de prendre en considération. Dans la classe, il y a 3-4 sortes d'intelligence : il y a kiné, l'intra, l'inter. Pour moi, ça a été aidant. [RAF8, 1469]

Ensuite, un levier au développement des pratiques plus inclusives fait surface : l'apprentissage par les pairs au sein de l'équipe-famille. Plus spécifiquement, le fait de découvrir les mises à l'essai de chacun et de constater les retombées positives constitue un effet motivateur pour les participants. La coanalyse des mises à l'essai représente un point de départ à partir duquel il est possible de se nourrir des expériences des pairs et de les adapter dans la visée de les utiliser dans son propre contexte.

Activité 2 : L'activité synthèse du projet

La deuxième activité consiste à recueillir le sens que les participants accordent au processus vécu en faisant l'exploration d'un récit chronologique du projet. Pour l'occasion, une synthèse de 26 pages est constituée par la chercheuse. Basée sur l'analyse préliminaire des données et sur de nombreux extraits issus des verbatim, la synthèse met en évidence les grandes étapes, les activités principales, les prises de conscience et les questionnements importants, les doutes, les outils exploités, etc. Qui plus est, la synthèse comporte certains questionnements ajoutés par la chercheuse pour susciter une réaction des participants et comprendre le sens qu'ils accordent à ces éléments, *a posteriori*. Il s'agit aussi d'une activité qui soutient le processus de validation des données. La chercheuse insiste sur le fait qu'ils sont invités à se prononcer, à questionner ou à commenter chacun des éléments librement.

Les participants s'expriment sur l'activité consistant à faire le portrait de la diversité lors de la première rencontre. Ils décrivent cette étape comme une prise de conscience et « un choc » vis-à-vis de l'ampleur de la diversité et des besoins présents. Cependant, il semble s'être produit un phénomène d'atténuation de ce choc, que l'on pourrait comprendre comme un processus d'adaptation :

Moi, je pense que là, on était vraiment comme en prise de conscience. Parce que là, je le relis puis il me semble que je trouve ça pas mal moins pire. On dirait qu'on a comme apprivoisé le fait de l'inclusion. On dirait qu'on voyait ça bien, bien gros, là. Moi, je relis ça puis là, je me dis, bien oui, oui, c'est ça notre réalité. Mais en même temps, je sais pas. C'est tu parce qu'on est habitué de vivre avec ou c'est parce que là, on l'a plus dans la tête puis on sait qu'on est outillé? [RAF8, 1755]

Les participants constatent qu'au début du projet, le développement de pratiques soutenant l'inclusion scolaire était perçu comme la mise en œuvre de changements d'envergure, comme « quelque chose de gros ». Ils rapportent un changement de perception quant à l'envergure des changements nécessaires. Les participants s'expriment sur ce qu'un enseignant qui voudrait commencer à différencier devrait faire. Certains savoirs d'action spécifiques refont surface, à savoir, partir des besoins des élèves, poser graduellement de petits gestes, et finalement ajuster les pratiques existantes :

R1- Tu sais, c'est comme la dernière phrase, elle le dit. C'est graduellement. [...] ose graduellement. C'est des petites variations qui font la grosse différence.

R2- Je pense qu'on dit de petits pas à petits pas. Puis c'est pas à tous les cours pendant 75 minutes non plus. [RAF8, 1976]

De manière générale, les propos mettent également en lumière que cette mise en action représente une prise de risque. En effet, développer des pratiques professionnelles inclusives, c'est certainement « oser », disent-ils. Cette mise en action semble se poursuivre par un processus d'adaptation progressif à la mise en œuvre de pratiques différentes : *Tu deviens à l'aise de plus en plus, tu peux l'intégrer.* [RAF8,

1979]. En outre, ce processus nécessite du temps : *Mais c'est le temps... Ça se ferait pas de même. Il y a rien qui se fait de même.* [RAF8, 2212] L'analyse des données de cette activité montre que les participants sont surpris et mal à l'aise de constater le faible niveau d'engagement dans les mises à l'essai lors des premières rencontres. Ils cherchent à en comprendre la signification. Le caractère déstabilisant de la démarche est rapporté comme pouvant être à l'origine de la timidité avec laquelle cet engagement s'est vécu au cours de la démarche :

R1- Parce que ça bouscule plein de choses. Puis quand ça bouscule, on a tendance à reculer.

R2- À se fermer.

R1- Oui.

R2- Se fermer un peu. Tu sais...

R1- Ça allait pas mal avant. Ça allait pas mal. Donc, oui, tu veux, mais...
[RAF8, 2118]

Un participant insiste sur la complexité de développer des pratiques différencierées. En réponse à ce dernier, un autre participant témoigne du fait qu'il a mis un an et demi avant d'oser utiliser le TNI alors qu'il avait reçu plusieurs formations. Il indique que c'est le fait « d'oser essayer », même dans l'incertitude, qui lui a permis de comprendre comment il pouvait exploiter le TNI et devenir graduellement plus à l'aise : *Comme l'active-board devient de plus en plus facile.* [RAF8, 2208] La complexité de l'opérationnalisation de la DP semble toutefois un aspect important influençant l'engagement :

Moi, personnellement, j'étais là, là, puis je me demandais encore comment vraiment je pourrais le concrétiser. Puis quand est venu les ateliers... En tout cas, c'était plus concret. À partir des intelligences multiples. [...] Donc des fois, de se lancer sans savoir exactement je réponds-tu? On n'ose pas se lancer. Tant qu'à le faire tout croche puis que dans le fond, je suis complètement dans le champ. [RAF8, 2142]

Sur un autre plan, l'insatisfaction exprimée à la cinquième rencontre, soit de ne pas recevoir de stratégies prêtées à l'emploi ou de « clé en main », suscite des réactions

chez les participants, qui manifestent une opinion tout autre. Ils sont d'avis qu'un guide est impossible à créer dans un contexte où l'enseignant, les besoins des élèves et chaque journée sont différents.

Pendant l'exploration collective du processus, le dialogue cognitif de la rencontre 6 concernant l'établissement préalable d'un cadre d'apprentissage traditionnel est réactivé par la chercheuse qui leur pose deux questions : 1) En quoi le fait d'apprendre aux élèves à se conformer dans un cadre d'apprentissage traditionnel et uniforme est-il préalable à la DP? 2) Quelle est leur intention éducative sous-jacente? Globalement, les participants estiment que c'est par amour des élèves, pour créer le lien de confiance avec les élèves et surtout, pour établir et maintenir le cadre de fonctionnement. Poursuivant leur réflexion, ils affirment à nouveau que le cadre d'apprentissage traditionnel joue le rôle de filet de sécurité auquel l'élève ou l'enseignant peut revenir advenant le cas où une activité non traditionnelle ne se déroulerait pas bien :

Tu sais, partout dans la vie, on fait deux pas en avant. Oup! On revient en arrière. Si t'as pas ton cadre de départ pour revenir en arrière, quand t'es sur le bord de te planter ou que tu pognes le mur, tu sais pas où aller, là. [...] Je leur dis : « Bon, là, on va commencer à travailler en équipe. » Puis des fois, il y en a qui vont venir me voir : « Moi, ça marche pas partout en équipe. Qu'est-ce que je peux faire? Je vais me remettre tout seul à mon bureau. » Oui. Retourne dans le cadre que je te donne au départ. Ça lui permet de faire son recul. [...], mais si t'as pas de cadre pour dire c'est où le reculons quand ça marche pas? Il faut que t'aies ton cadre. Puis là, il revient dans son cadre, le cadre de départ qu'on a : assis, crayon, tata, tata puis tu fais ça. [RAF8, 2642]

Finalisant l'activité synthèse, les participants font allusion au processus de remise en question vécu et indiquent apprécier le fait de constater leur évolution à travers leurs propos : *R1- C'est le fun de... de voir l'évolution. R2- Ça en est une!* [RAF8, 2820]

Activité 3 : La coconstruction d'une définition des pratiques professionnelles inclusives

La troisième activité consiste à coconstruire une définition des pratiques professionnelles inclusives au secondaire. Les participants sont invités à former trois équipes et à articuler leur définition. Par la suite, l'ensemble des participants effectue un travail de synthèse pour en arriver à une définition commune. Au terme de ce projet, le développement de pratiques soutenant l'inclusion scolaire au secondaire représente : un processus volontaire et graduel, basé sur la reconnaissance des différences et l'identification des forces et besoins des élèves, qui consiste à ajuster les pratiques existantes ainsi qu'à recourir à différents moyens dans le but de répondre aux multiples besoins d'apprentissage et de faire cheminer tous les élèves.

Certains éléments importants émergent du discours des participants lorsque les équipes présentent et expliquent leurs définitions aux collègues. D'abord, une promotion juste et explicite des apports de l'apprentissage coopératif dans un contexte de diversité, alors qu'il s'agissait d'un mode d'apprentissage très peu valorisé et exploité en début de projet. Il en est de même pour la stratégie qui consiste à offrir des choix aux élèves; des liens pertinents sont établis avec l'augmentation de l'intérêt, de la motivation ainsi que l'observation de retombées positives sur les comportements des élèves. Ensuite, certaines données mettent en évidence que les participants s'attribuent une conscience particulière des différences, comparativement à leurs collègues des autres centres d'intérêt et qu'ils reconnaissent l'influence des pratiques pédagogiques de l'enseignant sur la réussite de l'élève.

[en parlant des collègues des autres centres d'intérêt] *R1- Ils sont moins concernés de vouloir faire autrement, parce qu'eux vont se dire que regarde, je donne mon cours magistral puis ils écoutent. Ils prennent leurs notes. Il doit en avoir quelques-uns quand même qui vivent des difficultés, qui ont des besoins particuliers, sans avoir de très grandes différences. Je sais que nous autres, des fois, on regarde nos groupes puis sont visibles à l'œil nu les différences. Tandis que dans d'autres groupes, ils ont quasiment tous l'air pareils. Ils ont tous l'air d'apprendre pareil, mais il y a des différences à*

quelque part. Tu sais, il y a des besoins. Je me dis que peut-être que ça serait bon, ne serait-ce que de les sensibiliser. Ça peut se trouver partout.

R2- Puis quand il y en a un qui est différent, ça veut pas dire qu'il n'est pas capable. On a donné un exemple tantôt.

R1- Oui, oui.

R2- Peut-être que si l'approche avait été différente...

R1- Il n'aurait peut-être pas doublé. [RAF8, 3430]

Activité 4 : La coconstruction des pistes de transfert et de rayonnement

La quatrième activité s'articule autour de la coconstruction de pistes de transfert et de rayonnement. Malgré une réduction considérable du temps initial prévu pour cette activité, plusieurs pistes font l'objet de discussions. Au sein de leur milieu, les participants souhaitent transférer ce qu'ils ont appris aux autres enseignants en effectuant une présentation du projet et en offrant un ou des ateliers de formation et de sensibilisation. Ils veulent également poursuivre le développement et la mise en œuvre de la DP à l'automne, réaliser des activités de sensibilisation aux différences dans tous les groupes, s'affairer à mieux faire circuler l'information lors de la transition des élèves du primaire vers le secondaire, et produire le document-cadre du projet. Sur le plan du rayonnement, la diffusion d'un article et de photos à propos du projet sur le site internet de la commission scolaire et de l'école est évoquée. Les participants montrent une ouverture timide à proposer une communication dans un congrès ou un colloque. Cela leur paraît envisageable, mais seulement après avoir communiqué d'abord dans leur propre milieu. Le directeur adjoint s'engage à prendre le leadership vis-à-vis des différentes pistes de rayonnement et de transfert. Se rendant disponible, la chercheuse propose également son aide et les informe de la possibilité de poursuivre le projet, suivant la préparation d'une demande de soutien financier.

Activité 5 : La célébration et l'activité finale symbolique

Finalement, la cinquième et dernière activité de l'ensemble du processus s'effectue dans un esprit de célébration. Un petit vin d'honneur est servi aux participants. Sym-

bliquement, une chaîne de mousqueton est utilisée pour représenter l'interdépendance entre les membres du groupe. Chaque participant est invité à détacher un mousqueton de la chaîne, à exprimer en quelques mots son vécu personnel à travers le projet, à passer la chaîne à son collègue, et ainsi de suite. Les propos sont regroupés en cinq catégories. Une première concerne un phénomène d'évolution personnelle : cheminement personnel, progression, apprentissage en équipe et individuel. Une deuxième catégorie réfère au cheminement des élèves : faire cheminer l'élève, progression des élèves, apprentissage pour l'élève. La troisième catégorie concerne la nature coopérative de la démarche : travail d'équipe, faire des pas dans la même direction, apprentissage en équipe. La quatrième catégorie se rapporte au changement : changements, oser et désirer changer, faire différemment. Finalement, la cinquième catégorie concerne la dimension réflexive du projet : prise de conscience, réflexion et retour sur soi, et déstabilisation. C'est ainsi que se termine cette expérience de plus d'un an et demi.

Globalement, les stratégies d'accompagnement exploitées visent à stimuler le travail de coanalyse par l'utilisation du questionnement. En ce qui concerne l'activité synthèse du processus, la chercheuse s'efforce d'aider les participants à clarifier leurs points de vue en regard de leur vécu individuel et collectif. Il en est de même pour le sens qu'ils accordent aux pratiques professionnelles inclusives au moment de la troisième activité qui consiste à coconstruire une définition commune. Finalement, la chercheuse valorise le travail accompli et l'engagement des participants tous au long du processus.

4.3.10 Synthèse la démarche chronologique

Puisque le phénomène est étudié à travers une démarche de recherche-action-formation, ces résultats sont nécessairement liés à chacune des étapes qui en sont caracté-

ristiques. Reprenant une métaphore de Barth (2013), le travail de la chercheuse peut se comparer au vent qui souffle sur un mobile composé de différents morceaux de métal. Son souffle provoque le retentissement d'une mélodie, c'est-à-dire une réaction de la part des participants. Ainsi, les pratiques professionnelles inclusives se sont développées par l'intermédiaire de cycles de coanalyse, de planification, d'action et de réflexion, générant une mélodie propre à leur situation professionnelle. La synthèse des résultats de la démarche chronologique est présentée en fonction des étapes d'une recherche-action-formation, soit la définition de la situation-problème et d'une situation désirée, la planification de l'action, le passage à l'action et l'évaluation de l'action. Au total, cinq cycles de coanalyse, de planification, d'action et de réflexion ont été réalisés dans le cadre de ce projet (voir figure 4).

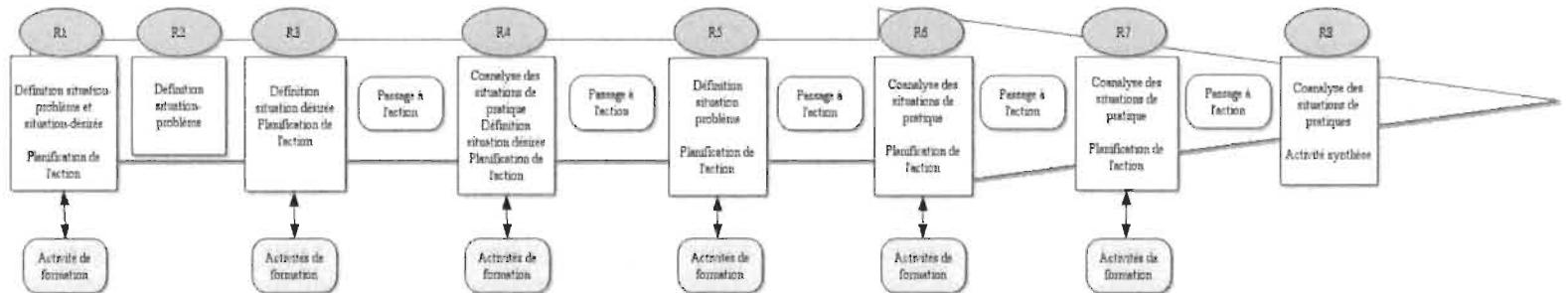


Figure 4. Les cycles de coanalyse, de planification, d'action et de réflexion.

4.3.10.1 Prise de conscience et définition, initiale et continue, de la situation-problème

Ce processus de développement de pratiques professionnelles inclusives s'amorce par l'exploration initiale de la situation-problème dans laquelle l'équipe-famille se trouve. La première rencontre est caractérisée par la coconstruction d'un portrait de la diversité qui permet de prendre conscience et de reconnaître la proportion élevée des élèves présentant des besoins particuliers ainsi que la diversité et la nature de ces besoins. Les participants prennent conscience et identifient également des conséquences de cette diversité ainsi que les défis pédagogiques rencontrés dans l'action. Les résultats montrent que cette étape en est une de définition, mais également d'éveil puisque les participants affirment prendre conscience. Elle s'associe également à l'expression d'une charge affective importante : peur, frustration et impuissance. Le processus est également caractérisé par une redéfinition continue de cette situation-problème. Tout au long du projet, les participants revisitent leur compréhension de la situation-problème en mettant en relation différents éléments reliés aux acteurs (forces et limites individuelles, état psychosocial, etc.), à l'action professionnelle (défis rencontrés, opérations ou rôles reliés à la profession, etc.) ou encore au contexte (changement des populations d'élèves, périodes de l'année, etc.).

4.3.10.2 La définition d'une situation désirée et la planification de l'action

La première exploration de la situation-problème fait naître chez les participants une volonté partagée de la résoudre, d'expérimenter de nouvelles pratiques professionnelles. Ils s'engagent dans un processus de questionnement et de recherche de solutions. Les participants souhaitent également apprendre à adapter l'enseignement pour réussir à répondre aux besoins de la diversité et réduire la frustration et l'impuissance vécues au quotidien. Bien que cet objectif demeure central tout au long du projet, d'autres sous-objectifs s'y greffent graduellement au cours des rencontres : mieux faire circuler l'information concernant les élèves en début d'année et durant l'année,

apprendre à exploiter les plans d'intervention, préparer les élèves à travailler autrement et à établir un climat d'acceptation et de respect des différences, ainsi que différencier selon les aptitudes d'apprentissage. Les étapes de planification de l'action s'ajustent donc à mesure que les enseignants revisitent la situation désirée.

4.3.10.3 Le passage à l'action

Entre chacune des rencontres, les enseignants expérimentent volontairement certaines pratiques professionnelles. L'orthopédagogue expérimente également à quelques reprises, en plus de réaliser une intervention auprès d'un groupe d'élèves en collaboration avec l'un des enseignants. Le passage à l'action est dépeint par les participants comme un éloignement des pratiques professionnelles habituelles. Par exemple, lors des activités planifiées de coanalyse des situations de pratique, les participants situent leurs mises à l'essai en contraste avec les façons de faire habituelles : *Puis ça change un petit peu de la routine que juste prendre des notes. Parce que... moi, d'habitude, je l'amenaïs en prise de notes.* » [RAF7, 182]

Les données permettent de mettre en évidence certains constats généraux quant à la nature des mises à l'essai effectuées. On constate premièrement qu'une très grande part des activités différencieront sont de nature coopérative et visent à solliciter les aptitudes interpersonnelles ainsi que le besoin naturel de communiquer des adolescents. À cet effet, les données montrent clairement que l'apprentissage coopératif est une approche rarement exploitée en amont du projet. Plusieurs participants manifestent ne pas se sentir « à l'aise » vis-à-vis cette approche : « *L'apprentissage par les pairs. J'étais pas vraiment... Comment je pourrais dire? Fervent à ça, là. [...] Je pensais que l'apprentissage, ils l'avaient beaucoup plus par moi.* [T2-P4, 1091] De manière générale, certains extraits des données montrent que les participants laissent davantage parler et échanger les élèves. Un autre résultat important concernant les activités coopératives démontre que les participants planifient les modes de regrou-

pements en fonction de leurs intentions de différenciation. Par exemple, plusieurs choisissent d'effectuer des regroupements hétérogènes selon les niveaux de performance et les acquis dans le but explicite de favoriser le partage des forces. Certaines activités planifiées, bien que moins nombreuses, sont de nature kinesthésique et visent à apprêter l'objet de savoir à travers une expérience qui stimule simultanément différents sens.

Sur un deuxième plan, les enseignants évoquent également des situations où ils opèrent des actions qui s'associent à la différenciation simultanée du contenu ou des processus. En effet, dans le but de tenir compte des intérêts ou des aptitudes d'apprentissage des élèves, ils leur offrent différentes options : choisir son sujet pour une recherche, choisir parmi différents textes, différents problèmes à résoudre ou encore différentes activités d'échauffement en éducation physique, etc. Or, dans la plupart des cas, les mises à l'essai de DP effectuées sont de nature séquentielle. En dépit du fait que les pratiques professionnelles soient plus variées sur le plan des contenus, des processus et des structures, les élèves font plus souvent la même chose au même moment et utilisent le même matériel. Seulement deux enseignants conçoivent des activités à travers lesquelles des groupes d'élèves peuvent emprunter simultanément des chemins différents, c'est-à-dire des processus particuliers pour apprêter l'objet de savoir. De telles activités peuvent nécessiter davantage de préparation puisque l'enseignant prévoit deux ou trois activités différentes.

Un troisième constat, non moins important, montre que les mises à l'essai s'éloignent des pratiques d'enseignement plus traditionnelles et rendent les élèves plus actifs dans le processus d'apprentissage. Les données issues des activités de coanalyse montrent qu'avant l'ajustement effectué, les activités réalisées étaient de nature plus traditionnelle, laissant les élèves dans des postures plus passives. La huitième rencontre témoigne de prises de conscience entourant la posture plus active des élèves et un

changement quant à leur rôle auprès de ces derniers :

La participation était plus grande que d'habitude. Parce que ça, c'est une activité que j'ai faite cette année, mais l'ordre des adjectifs, ça fait 4-5 ans que je travaille avec ce livre-là puis on le voit à toutes les années. Je leur montre. Je leur fais le tableau. Je le pratique, puis on passe à autre chose. Parce que c'est vraiment la première année que je l'ai adapté. [RAF8, 186]

En outre, cette posture plus active des élèves est directement associée à la DP : *Moi, je pense que quand on s'arrête tout de suite sur la différenciation puis qu'on veut s'en aller vers quelque chose qui est plus différencié que qu'est-ce qu'on faisait, vous êtes détachés un peu du cours magistral.* [RAF4, 981]

4.3.10.4 L'évaluation de l'action

L'évaluation de l'action se rapporte aux activités de coanalyse des situations de pratique. Engagés dans un processus de formalisation et d'objectivation de la pratique, les participants décrivent leurs actions et les significations qu'ils y accordent. Ce faisant, ils morcellent l'action professionnelle en unités significatives. Certaines sont des unités descriptives de l'action, telles des intentions pédagogiques, des objets de savoirs, le déroulement de l'action ou encore des problèmes rencontrés dans l'action. D'autres unités significatives s'apparentent à un niveau de réflexion et de prise de conscience plus profond où les participants coconstruisent des savoirs sur et pour l'action par l'analyse des pratiques. Ils mettent alors en relation différents éléments reliés à la pratique. C'est le cas des prises de conscience concernant la nature des pratiques professionnelles exploitées. En effet, s'appuyant sur des outils conceptuels et théoriques rendus disponibles, les participants semblent pouvoir prendre une distance suffisante pour effectuer des prises de conscience quant à la nature des approches et des méthodes pédagogiques plus exploitées ou moins exploitées dans leur pratique. Dans le même ordre d'idée, plusieurs rapportent mieux reconnaître la nature de leurs habitudes pédagogiques ou encore découvrent peu à peu que certaines des actions qu'ils effectuent s'associent à une approche de DP ou une approche inclu-

sive : *Bon. En un an et demi, regarde, j'ai fait mon petit bout de chemin là-dedans. Je me suis aperçu que j'en faisais déjà inconsciemment.* [T2-P2, 278] Bien que moins fréquemment, certains associent ou légitiment leurs pratiques professionnelles à partir de certaines rationalités, des principes qui guident l'action. Quelques-uns précisent la provenance de leur rationalité en abordant des expériences personnelles ou des valeurs sous-jacentes :

Moi, pour moi, ça peut pas être du coopératif « at large ». [...] il y a plein de profs que c'est souvent coopératif, mais... Moi, est-ce que c'est la matière? Est-ce que c'est moi? [...] Moi, j'avais de la misère à tout le temps entendre plein de bruits autour de moi [en parlant de son expérience scolaire]. [T2-P3, 778]

D'autres unités significatives liées à l'analyse concernent la dimension affective de l'action, par exemple un inconfort ou encore un sentiment de fierté : *Moi, j'ai plus de misère avec ça [...] Je serais pas à l'aise de faire du coopératif tout le temps.* [T2-P3, 761] Une part importante des données issues des activités de coanalyse s'associe aux retombées de l'action. Différentes unités significatives concernent les obstacles de l'action et les leviers de l'action, qui peuvent en fait se concevoir comme des règles qui l'influencent. Finalement, les données mettent en évidence l'émergence d'une réflexion pour l'action qui suscite l'identification de pistes de réinvestissement, par exemple des pistes potentielles de DP ou des façons différentes de faire pour améliorer la pratique. La figure suivante illustre l'ensemble des unités significatives générées par le processus de coanalyse de situation de pratiques.

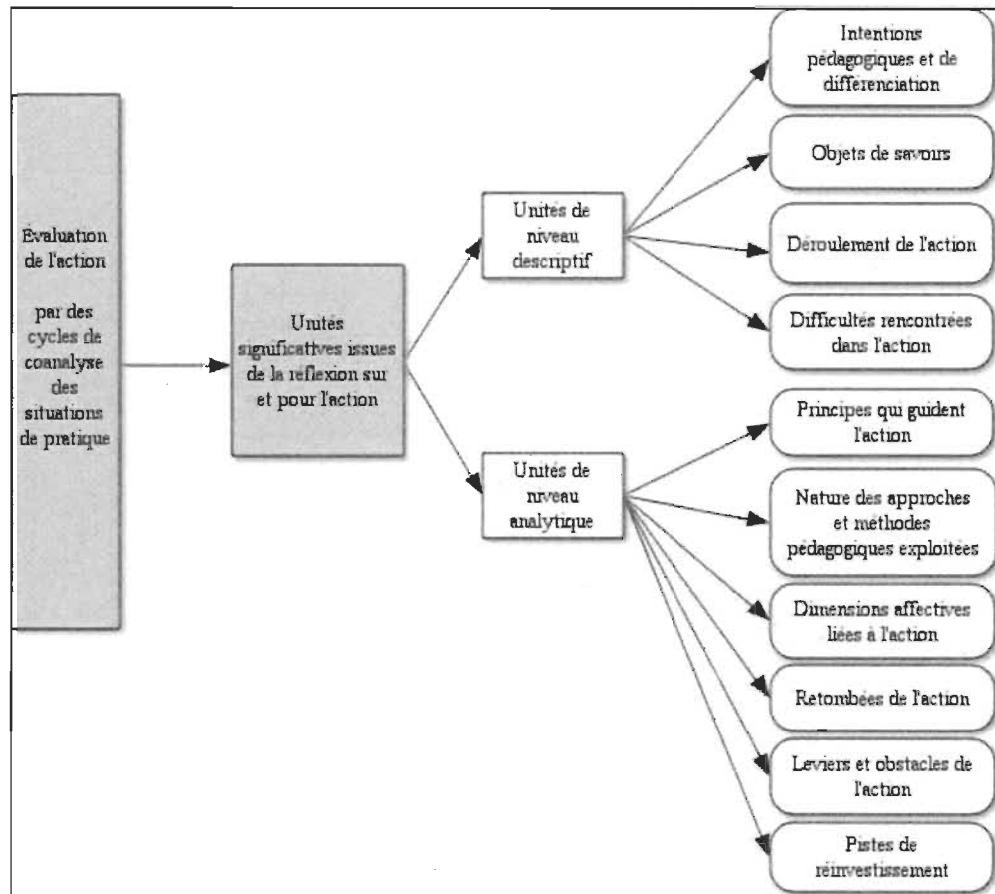


Figure 5. Les unités significatives issues de la réflexion sur et pour l'action.

4.4 Les éléments constitutifs du développement de pratiques professionnelles inclusives

La section qui suit présente les éléments constitutifs sous-jacents au développement de pratiques professionnelles inclusives à l'ordre d'enseignement secondaire. Ils sont présentés sous trois principales catégories. La première représente le processus évolutif individuel et collectif. La deuxième concerne les résultantes qui ponctuent ce processus jusqu'au terme de la démarche. Enfin, la troisième porte un regard sur la nature du travail d'accompagnement déployé dans le processus.

4.4.1 Le processus évolutif individuel et collectif

De manière générale, les données recueillies à travers la réalisation de la recherche mettent en évidence que le développement de pratiques professionnelles inclusives représente un processus évolutif individuel et collectif aux yeux des participants. De manière unanime, ils 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. Les observations du directeur adjoint et de l'orthopédagogue corroborent cette vision et plusieurs témoignages illustrent cet aspect important : *Ça revient à dire que ça m'a permis de cheminer.* [T2-P4, 1002] *Je pense qu'ils ont un cheminement personnel, d'équipe puis c'est ça. Ça a pris un bout de temps, parce que le changement, ça dérange.* [T2-P6, 214]

Cette première section vise à décrire ce processus évolutif individuel et collectif à partir des différents éléments constitutifs qui le caractérisent. De l'analyse de l'ensemble des données découlent sept éléments constitutifs spécifiques : les phases du processus, les microprocessus adaptatifs, les enjeux transversaux, un catalyseur prépondérant, un obstacle prépondérant, la coconstruction de savoirs d'action, ainsi que la redéfinition de l'identité collective.

4.4.1.1 *Les phases du processus*

Ce processus évolutif, plus spécifiquement décrit dans les lignes qui suivent, s'articule à travers trois phases principales. Bien que des traces de ces phases étaient perceptibles lors des rencontres de recherche-action, ce sont plus particulièrement les propos recueillis lors des entrevues en aval de la recherche qui les font émerger. Le regard rétrospectif des participants sur leur processus permet de mettre à jour trois principales phases : une phase de stabilité et confiance, une phase de déstabilisation et d'appréhension, ainsi qu'une phase d'engagement et d'appropriation. Par ailleurs,

certains propos relatent la projection d'une quatrième phase, une phase de poursuite et de consolidation.

Première phase : stabilité et confiance. Cette première phase du projet fait référence aux façons de penser et d'agir qui préexistent avant le début de la démarche. Bien que les données montrent un certain état de fatigue et d'impuissance, les participants éprouvent une certaine confiance et une perception positive vis-à-vis l'efficacité de leurs pratiques initiales, en particulier en ce qui a trait à la gestion de classe. Les traces de cette première phase se trouvent dans le verbatim de la première rencontre : *On est habitué avec un... On s'est donné un carcan. On sait que ça marche ici puis que ça marche. Ça nous sécurise de fonctionner d'une certaine façon, parce que j'ai moins de problèmes.* [RAF1, 1856]

Oui, mais qu'est-ce qui fait aussi que ça fonctionne si bien? [...] En tout cas, je vais parler pour moi. Moi, je suis convaincu que le fait de bien mettre la table avant de donner mon cours, c'est comme préparer un bon cours, une bonne recette. [RAF1, 3911]

D'autres traces montrent cette phase de stabilité et de confiance : *C'est insécurisant essayer des nouvelles affaires! Surtout quand tu sais que ce que tu fais ou ce que tu penses tu fais, bien je pense que ça va bien.* [T2-P3, 1259] Les propos du directeur adjoint corroborent en ce sens, alors qu'il décrit le démarrage du processus collectif : *On est campé dans une situation où est-ce que, ce qu'on fait, ça marche. On a l'impression que ça marche [...] puis je ne les juge pas, là... Je peux être pareil.* [T2-P7, 1166]

Deuxième phase : déstabilisation et appréhension. Les participants décrivent la première année du projet comme étant une *période d'ajustement* [T2-P4, 1147], d'ailleurs qualifiée de difficile. Cette phase présente certaines caractéristiques dépeintes par les participants. Ceux-ci abordent leurs appréhensions vis-à-vis du

projet en exprimant par exemple des craintes face à une éventuelle surcharge causée par la démarche ou encore de se retrouver dans une approche dogmatique. Qui plus est, la nouveauté, le caractère indéterminé du projet et les remises en question générées lors des premières rencontres sont rapportés comme étant des sources d'un état de déstabilisation, voire un choc pour certains participants. Cette première phase est également caractérisée par l'expression de doutes quant à la faisabilité et l'efficacité des pratiques professionnelles inclusives, ainsi que par une forte préoccupation à l'égard de la gestion des comportements difficiles. En comparaison avec la deuxième année du projet, ils reconnaissent un niveau plus faible d'intérêt et d'engagement dans les mises à l'essai et les analyses individuelles. Les données mettent en évidence que ce faible niveau d'intérêt et d'engagement est relié à six principaux obstacles.

Le premier obstacle, celui prenant une place prépondérante dans les propos des enseignants, concerne les craintes de générer des comportements perturbateurs. Le deuxième obstacle concerne le manque de temps à investir pour les planifications et mises à l'essai. Le troisième est lié à la difficulté d'opérationnalisation de la DP; il se comprend comme une difficulté à planifier et traduire la DP en action dans un contexte professionnel. Les trois derniers obstacles s'associent tous à l'expression d'une discordance entre le projet de changement et certains éléments de la pratique professionnelle. Le quatrième obstacle fait référence à l'écart déclaré entre le projet de développement de pratiques professionnelles inclusives et les pratiques existantes des enseignants. En effet, étant considérées comme différentes des pratiques habituelles, la planification et les mises à l'essai déstabilisent certains participants et freinent leur engagement. Certains savoirs d'action semblent donc entrer en discordance avec le projet de changement. Le cinquième obstacle se rapporte à l'incompatibilité entre les pratiques professionnelles inclusives et le contexte professionnel des participants, notamment au regard des exigences de contenu à passer ou au manque de temps de classe. Finalement, le sixième obstacle relève de la discordance du projet de

changement avec les préoccupations actuelles des enseignants, en lien par exemple avec la préparation des évaluations ou les impératifs de correction.

Un moment critique à la fois particulier et important du processus s'inscrit dans cette première phase du projet. Expliqué en profondeur à la rencontre 5, il s'agit de circonstances à travers lesquelles les participants expriment des insatisfactions vis-à-vis du projet ainsi que des doutes quant à son rapport coût-bénéfices.

Le point tournant. Les phases 2 et 3 du processus de développement de pratiques professionnelles inclusives sont reliées par un point tournant. En effet, les participants parlent d'un « déclic » ou encore d'un « revirement de bord » qui semble s'être produit à la sixième rencontre, c'est-à-dire au départ de la deuxième année du projet.

Ça va coïncider à peu près au milieu du projet et un peu plus. J'avais commencé à... pas être plus à l'aise, mais à participer un peu plus, à comme faire mon idée. Puis notre première rencontre qu'on a eue cette année-là, à l'automne, avec les intelligences multiples [...] pour moi, ça a été un visuel qui a aussi été un très, très, très gros déclic. [T2-P5, 951]

C'est une période d'ajustement. [...] Puis là, on avait dit, mais là, on n'avait peut-être pas appris, mais je pense que quand le processus se faisait dans notre cheminement, on apprenait quand même, mais on n'avait peut-être pas l'impression. Parce qu'il fallait apprendre jusqu'à temps que le déclic se fasse. [T2-P4, 1147]

L'engagement et l'appropriation. En parlant de la deuxième année du projet, les participants relatent l'accroissement de l'engagement dans les mises à l'essai et simultanément, une augmentation de l'intérêt vis-à-vis des pratiques plus inclusives. Certains extraits issus des rencontres et des entrevues montrent une diminution des craintes à prendre une certaine distance du répertoire habituel de pratiques : *Tu deviens à l'aise de plus en plus, tu peux l'intégrer. [RAF8, 1982]*

Puis là, je pense qu'on s'était plus approprié les différents projets puis tout ça. Puis je pense qu'octobre, novembre, décembre, tout le monde a essayé beaucoup plus de choses. Puis ça allait comme... ça allait mieux. [...] Plus on en faisait, plus on voyait les résultats positifs. Plus on avait le goût. [T2-P4, 909]

La motivation, je dirais même en croissance. Si je compare les premières rencontres versus les rencontres de cette année, je trouve qu'on a « steppé » au niveau motivation. C'est mon impression. [...] Il y a eu une évolution. [T2-P7, 1267]

Les données révèlent différents facteurs ayant généré ce tournant vers une phase d'engagement et d'appropriation de l'action. Ces facteurs sont regroupés sous le concept catalyseur, représentant les forces qui provoquent ou accélèrent le processus. Le catalyseur principal rapporté concerne la mise en œuvre d'expérimentations probantes, c'est-à-dire la constatation de retombées positives des mises à l'essai qui constituent en quelque sorte une preuve des bienfaits et de l'efficacité des changements aux yeux des participants. Qu'ils en aient été témoins ou qu'ils les aient eux-mêmes réalisés, les participants mentionnent que les résultats positifs observés contribuent à augmenter leur engagement : *Dire regarde, aïe! Ça a marché! Regarde, on va recommencer. On va le faire en français. On va faire ça. Puis... Oui!* [T2-P2, 177]

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]

L'orthopédagogue et le directeur adjoint témoignent aussi de ce catalyseur à l'engagement lorsqu'ils décrivent le processus collectif : *Tu vois, moi [l'orthopédagogue] [...] c'est que j'ai le sentiment que les enseignants ont commencé à embar-*

quer quand ils ont commencé à voir les résultats concrets dans la classe. [T2-P6, 252] Ces mises à l'essai probantes sont décrites comme des réussites personnelles qui semblent provoquer un effet motivateur : *Puis oui, c'est vrai qu'à partir des réussites, des petites réussites, là, ils ont ouvert les valves puis ils ont essayé un petit peu plus.* [T2-P6, 280] Deux autres catalyseurs sont soulevés. Premièrement, l'augmentation de l'engagement et l'intérêt sont relatés comme étant intimement liés à une prise de conscience critique reliée aux limites des pratiques existantes :

J'ai réalisé les choses sur moi-même en premier et ensuite, sur la clientèle que j'avais, qui ont fait que oui, effectivement, il y avait des modifications à apporter. Et là, ça m'a permis de faire plus peut-être une liaison entre ce qu'on avait vu [de] théorique depuis le début. J'ai compris le pourquoi des choses. Je le comprenais sauf que là, ça m'a comme frappé dans le visage. C'était marquant. J'ai dit ok... Tel genre de groupe est comme ça. C'est sûr que si on y va de cette façon-là, ça va être plus difficile pour les élèves. [T2-P5, 958]

Comme deuxième catalyseur, les propos révèlent l'influence du cheminement vers une compréhension de plus en plus concrète du développement de pratiques professionnelles inclusives. *Moi, personnellement, j'avais besoin d'avoir plus d'exemples... Dans le concret, comment on amène ça? Comment on peut vivre? Puis après ça, nous-mêmes, faire des choix.* [T2-P6, 238]

Le fait que ça devenait de plus en plus concret. Tu sais, on a commencé quand même dans le pas mal flou, mais dans du théorique. Il faut que tu commences à quelque part. Puis il y avait des éléments théoriques puis tu l'avais dit. Il va avoir des éléments de théorie. Au début, c'était plus un questionnement. On se pose des questions sur notre façon de faire. Ça, ça dérange un peu. [...]. Mais plus on avançait, l'année passée, mais surtout cette année, on est tombé dans du concret là, expériences pratico-pratiques des éléments qui font en sorte que les profs font comme ok, oui, ça marche! [T2-P7, 1281]

Au terme du projet, c'est-à-dire de cette deuxième phase, la valeur accordée au développement de pratiques professionnelles inclusives semble s'être transformée; le

discours démontre un passage des doutes à une reconnaissance de la faisabilité et de l'efficacité à l'égard de ces pratiques. En effet, il se dégage une validation générale de la pertinence et de la faisabilité chez l'ensemble des participants, ce que l'orthopédagogue corrobore :

R- *Puis je pense que l'équipe s'est surpris eux autres mêmes. Sont rendus vendus à l'idée.*

I- *À quelle idée?*

R- *De faire de l'inclusion. [T2-P6, 176]*

Trois phases distinctes semblent donc caractériser le processus du projet. Cependant, deux acteurs de la démarche, le directeur adjoint et l'orthopédagogue traitent d'une quatrième phase, où ils projettent pour les enseignants un travail de consolidation des nouvelles pratiques et la poursuite du développement : *On a un bout de chemin à faire. On en a fait un, mais on a encore un bout de chemin à faire. C'est pas évident là, mais... Moi, je pense que... On est sur la bonne voie. [T2-P7-479]*

En somme, ce processus évolutif s'articule autour de trois phases. Il débute par une phase initiale de stabilité et de confiance. Il est suivi d'une phase d'apprehension et de déstabilisation se caractérisant par un faible niveau d'engagement. Le processus présente un point tournant étroitement relié à l'émergence d'une phase d'engagement et d'appropriation à travers laquelle les participants s'accordent sur la faisabilité et l'efficacité du projet. Cette phase est catalysée par des prises de conscience critiques en regard des limites de certaines pratiques existantes, le fait de vivre des expériences probantes et une compréhension de plus en plus concrète du développement de ces pratiques. Ensuite, la crainte de générer des comportements perturbateurs fait office d'obstacle prépondérant et contribue à un faible engagement des participants dans le développement de pratiques professionnelles plus inclusives. La figure suivante synthétise les phases du processus.

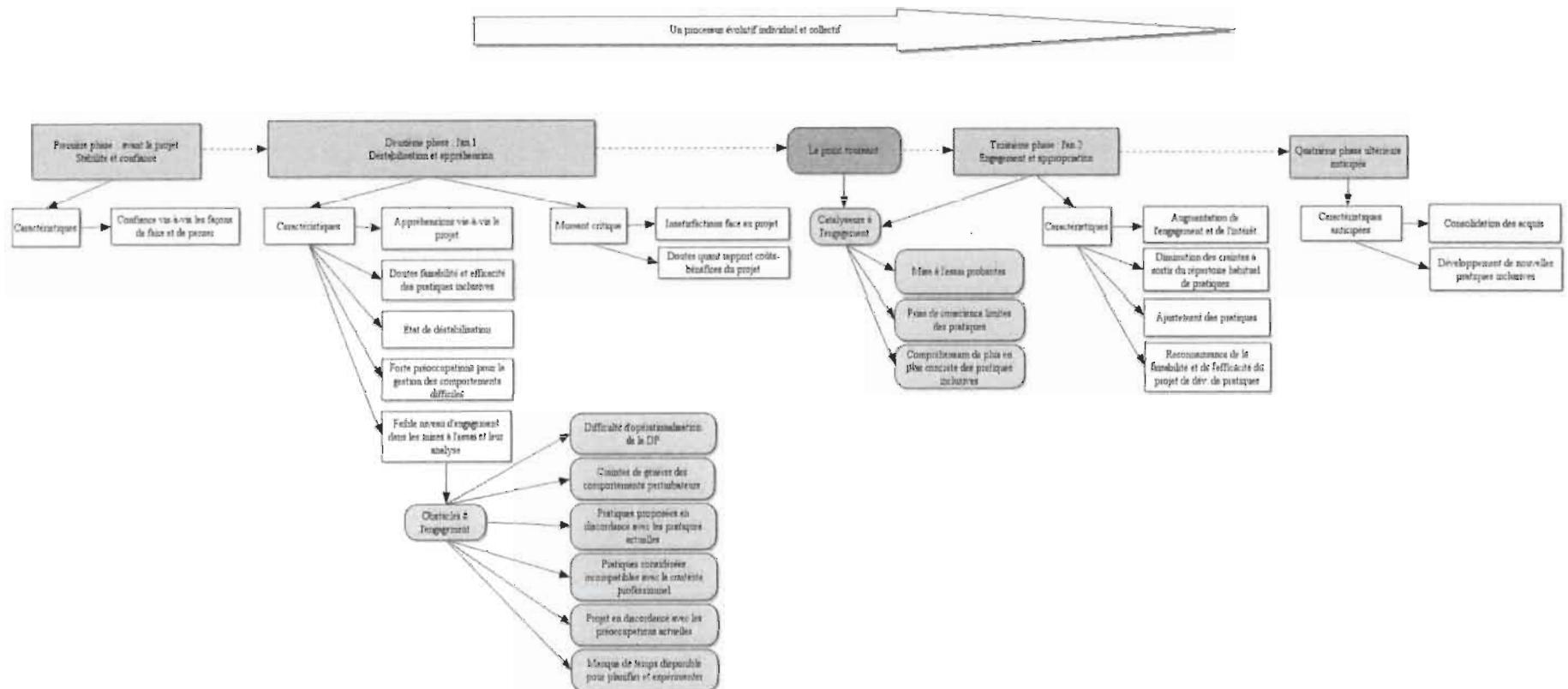


Figure 6. Les trois phases du processus.

4.4.1.2 Des microprocessus adaptatifs

Bien que les données recueillies montrent un processus général en trois phases, elles attestent également que le développement de pratiques professionnelles inclusives comporte simultanément deux microprocessus adaptatifs : 1) de validation et d'invalidation des pratiques professionnelles inclusives et 2) d'alternance entre une zone de sécurité et une zone de risque.

Des microprocessus de validation-validation. En dépit du fait que les cibles d'actions et de mises à l'essai soient définies par les participants eux-mêmes, les données montrent que ceux-ci en évaluent constamment la faisabilité et l'efficacité, alternant entre une vision plus positive ou plus négative. Les propos des participants sont en effet caractérisés par un balancement d'émotions, passant du doute à la confiance en ce qui a trait à l'action. Dès la deuxième et la troisième rencontre, avant même les premiers cycles de mises à l'essai, les participants anticipent des obstacles et manifestent des doutes quant à la faisabilité, l'efficacité et les bienfaits des pratiques professionnelles inclusives. Or, la troisième rencontre se termine par l'expression, chez une majorité de participants, d'un sentiment d'enthousiasme à l'idée d'expérimenter de nouvelles pratiques. Lors de la quatrième rencontre, des manifestations de doutes et l'identification de nouveaux obstacles à l'action précèdent une activité de coanalyse des situations de pratique, qui génère alors une prise de conscience des retombées positives sur les élèves, une valorisation du travail accompli ainsi que l'expression d'une appréciation générale vis-à-vis du premier cycle de mises à l'essai. Le moment critique de la cinquième rencontre mettant également en évidence un état de doute quant au rapport coûts-bénéfices du projet se termine par une reconnaissance des progrès effectués et un état de motivation en regard de la suite de la démarche. Lors de la sixième rencontre, les participants remettent en question l'idée de différencier en début d'année. Par contre, la septième et la huitième rencontre sont caractérisées par un sentiment de satisfaction vis-à-vis des mises à l'essai,

des retombées positives ainsi que de leur évolution. Intimement lié à la tradition constructiviste, ce phénomène de validation-validation est déjà connu dans la littérature (Durand, 2008). Il s'apparente à des microphases d'équilibre et de déséquilibre normalement vécues par des praticiens engagés dans les dispositifs de formation. Dans les données, ces microprocessus d'invalidation s'observent plus souvent en relation avec trois types de situations, nommées pour l'occasion situations de dissonance. Ces éléments, déjà associés plus haut à des obstacles à l'engagement, peuvent aussi être considérés comme des situations où l'acteur invalide momentanément le projet de changement, ce qui incite à les présenter de manière plus exhaustive. Dans le premier type de situation, le projet de développement de pratiques professionnelles inclusives s'avère temporairement trop éloigné des préoccupations principales du praticien. C'est le cas du moment critique lors de la cinquième rencontre. En contexte de fin d'année, les impératifs de correction sont décrits comme la préoccupation centrale.

Le deuxième type de situation se rapporte à une discordance entre les savoirs d'action des participants et la nature des pratiques professionnelles associées au projet de changement. En effet, les propos des participants montrent qu'à certains moments, un écart parfois trop important entre le projet d'action et les pratiques existantes génère un inconfort cognitif. C'est par exemple le cas lors de la sixième rencontre, alors que l'intention de différencier en début d'année est remise en question, alors décrite comme en dissonance avec la primauté devant être accordée à l'uniformisation des comportements ainsi que des cadres d'enseignement et d'apprentissage. Des façons de faire et de penser semblent alors se confronter, générant un processus d'invalidation. Les résultats laissent aussi penser que les modes d'action plus centrés sur la transmission des contenus dans le but d'éviter les comportements perturbateurs entrent en conflit avec les pratiques plus centrées sur l'apprenant, qui elles, impliquent plus souvent de rendre les élèves actifs. À cet effet, lors des entrevues en aval,

un enseignant révèle que le projet de changement ébranle un moyen reconnu et valorisé par le groupe pour prévenir l'indiscipline : le recours à l'enseignement traditionnel. Il semble donc parfois se vivre une dissonance entre les façons d'agir et de raisonner des participants et ceux sous-jacents aux pratiques plus inclusives. Vue comme un processus d'invalidation, l'issue du conflit cognitif est négative et le participant maintient sa conception initiale. L'enseignant de mathématique semble ressentir cette incohérence, alors que plusieurs de ses propos démontrent que l'approche préconisée ne correspond pas à ses savoirs d'action relatifs à l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques : *Moi, en math, l'examen va être le même pour tout le monde. Puis l'algèbre, il faut la passer de la même façon.* [RAF1, 1450] Des participants n'hésitent pas à qualifier certaines pratiques de déstabilisantes, ayant contribué, au début du projet, à freiner leur engagement. D'autres sont d'ailleurs d'avis que le niveau d'engagement est influencé par la nature des pratiques initiales de l'enseignant; plus l'écart est important, plus le processus est insécurisant et exigeant.

Le troisième type de situation concerne l'incompatibilité entre le projet de changement et les conditions environnementales dans lesquelles se déroule l'action professionnelle. Par exemple, certains participants présentent la DP comme une approche nécessitant davantage de temps de planification et d'enseignement. La dissonance entre la situation souhaitée et le contexte professionnel s'exprime au regard de ce qui est faisable « dans la réalité ». Les données concernant ces situations de dissonance sont recueillies principalement lors de la phase de déstabilisation et d'appréhension.

Bien que certains facteurs puissent atténuer ces trois situations de dissonance ou encore les écarter ponctuellement, elles sont fort possiblement susceptibles de réapparaître dans la pratique professionnelle. Par exemple, dans une perspective de progression graduelle, de nouvelles mises à l'essai plus complexes à réaliser pourraient

recréer des confrontations entre différents raisonnements et savoirs, générant à nouveau un état d'inconfort accompagné d'un microprocessus d'invalidation. Il en est de même pour les périodes d'examens et les impératifs de correction ou tout autre évènement circonstanciel pouvant devenir la préoccupation centrale de l'acteur engagé dans un processus de formation et d'apprentissage.

D'un autre côté, le fait de vivre des expériences probantes semble un catalyseur important ayant contribué aux processus de validation. Ces derniers semblent principalement influencés par la constatation des retombées positives sur l'engagement, la motivation et les comportements des élèves. L'expérience semble revêtir un caractère confirmatoire. Certains conflits cognitifs dont l'issue fut positive semblent également soutenir des processus de validation. C'est le cas lorsque les participants font une prise de conscience critique, celle de l'inadéquation entre certaines des pratiques déployées et certains besoins d'apprentissage de leurs élèves. L'influence sociale aussi semble faire office de facteur important dans les processus de validation. Comme il sera précisé dans une section à venir, les données démontrent que le fait de constater l'engagement et les réussites de certains participants ainsi que le fait d'être encouragé par des leaders reconnus pour leurs compétences a contribué aux processus de validation.

En somme, les phases du développement de pratiques professionnelles inclusives comportent des microprocessus de validation-validation en regard de l'action. Les microprocessus d'invalidation semblent se produire dans des situations de dissonance et les microprocessus de validation semblent influencés par des expériences probantes, des prises de conscience critiques et l'influence positive de pairs modèles.

Les microprocessus d'alternance entre la zone de sécurité et la zone de risque. À travers leur objectif de mettre en œuvre des pratiques plus différencierées, les partici-

pants effectuent des va-et-vient entre une zone de sécurité (les habitudes pédagogiques) et une zone de risque (des pratiques hors du répertoire habituel). En rapport à ces habitudes pédagogiques, les participants décrivent les mises à l'essai comme des prises de risque où ils « osent ». En expérimentant des pratiques jugées différentes de leurs modes d'action habituels, ils rapportent délaisser leurs « pantoufles », sortir du cadre ou encore oser entrer dans une zone estimée moins confortable. Ces moments sont d'ailleurs décrits comme demandant des efforts importants et difficiles à maintenir dans le temps : *On dirait que la routine vient tellement nous rattraper que ça vient difficile de sortir du cadre, on le vit présentement. C'est difficile de sortir.* [RAF4, 206] La zone de sécurité correspond au répertoire de pratiques habituelles des enseignants. Ces pratiques s'apparentent à des modes d'action relativement traditionnels, plus centrés sur la transmission des contenus. Des traces de ce constat avaient été recueillies lors des entrevues en amont du projet. En outre, les participants situent eux-mêmes leurs mises à l'essai en comparaison avec une façon de faire initiale plus traditionnelle. C'est aussi un constat qui se retrouve lors de l'activité des paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage. Il en est de même lorsque les participants explorent leurs stratégies les plus utilisées et concluent qu'ils sollicitent largement des aptitudes plus logicomathématiques et linguistiques. L'observation non participante en classe démontre aussi que les élèves n'ont que peu d'occasions de réfléchir, d'échanger et de confronter leur point de vue. Ces constats sont présentés à nouveau dans le but explicite de démontrer que le processus de développement de pratiques professionnelles inclusives se caractérise par une alternance entre des pratiques professionnelles plus centrées sur l'élève et des pratiques plus traditionnelles centrées sur le contenu.

Certaines données montrent que la zone de sécurité joue un rôle à la fois positif et négatif. D'une part, elle rend disponible à prendre un risque. En effet, une certaine confiance ou un certain équilibre est rapporté comme nécessaire à cette prise de

risque. Cette zone joue également un rôle de filet de sécurité, en ce sens que l'enseignant peut y revenir en cas de déséquilibre trop grand. D'autre part, les participants soulèvent le risque de demeurer confinés dans cette zone de sécurité. Ils mentionnent l'importance « d'oser » pour élargir cette zone et ainsi se développer professionnellement : *Puis je pense que tranquillement, à petite échelle, on a réussi à se sécuriser un peu.* [T2-P5, 224] Globalement, le développement de pratiques professionnelles inclusives s'effectue à travers un processus d'alternance entre une zone de sécurité, soit la mise en œuvre de pratiques connues, et une zone de risque, c'est-à-dire la mise à l'essai de pratiques hors du répertoire habituel de l'enseignant. L'alternance entre la zone de sécurité et la zone de risque engendre graduellement un élargissement de la zone de sécurité.

4.4.1.3 *Les enjeux transversaux*

Les données recueillies mettent en évidence que le contexte général d'intégration scolaire ainsi que le processus général de développement de pratiques professionnelles inclusives se situent en relation avec des enjeux importants pour les praticiens. Ces enjeux représentent des éléments qui ont une valeur primordiale à leurs yeux et qui sont mis à risque relativement au projet ou avec le contexte de diversité. Quatre principaux enjeux sont relevés.

Préserver sa santé. Le maintien de la santé des enseignants concerne le premier enjeu retracé dans leur propos. À plusieurs moments, l'ampleur de la tâche professionnelle des enseignants est rapportée en fonction de plusieurs éléments contextuels provoquant un état général de fatigue et d'épuisement chez les membres de l'équipe. Selon les participants, l'intégration scolaire contribue à complexifier et amplifier cette tâche, apportant ainsi « une surcharge » de travail. Ce contexte devient susceptible de menacer la santé de ces enseignants :

Sans voir ça de façon égoïste, les limites envers l'enseignant. Parce que là, on sait que la tâche, des fois, elle est déjà assez élevée comme ça. Il faudrait pas non plus se brûler avec ça. Il faut être capable de garder un niveau de santé. Tu sais, je veux dire actuellement, c'est correct. Mais si on est toujours en train de faire des ajustements [...] C'est comme, on a une limite. Si on fait pas des choix [...] Il faut faire attention. [T1-P5, 25]

D'ailleurs, l'enjeu de préserver sa santé revient de manière récurrente dans les propos des participants : *c'est d'y aller graduellement justement pour pas essayer de faire des trop gros changements en partant. Sinon, c'est nous qui va se brûler* [RAF4, 598]. Cela dit, cet enjeu semble s'associer à la pratique professionnelle en général, alors que les participants expriment l'impression de faire des pieds et des mains pour aider l'ensemble de leurs élèves : *J'essaie tout le temps de plus en faire pour essayer d'aider. Puis je vois les résultats, mais les résultats... Après ça, je me dis : « Tu sais à quel point... » C'est pratiquement ma santé. Je suis même pas à temps plein puis des fois, je sors de là brûlé.* [RAF3, 245]

Préserver un climat propice aux apprentissages. Le deuxième enjeu, qui représente une préoccupation centrale à travers le processus, concerne les enseignants qui sont très préoccupés par les risques de voir apparaître des comportements perturbateurs et de perdre le contrôle de la classe à travers la mise à l'essai de pratiques professionnelles inclusives : *De faire des travaux d'équipe! Aie, au début, je me rappelle quand on avait parlé de ça, l'année passée, en fin d'année, il y avait un enseignant qui m'avait répondu : « Regarde-moi, là, oublie ça les travaux d'équipe. Oublie ça deux par deux, je les perds. Je perds le contrôle. »* [T2-D6, 182] Cet enjeu émerge plus souvent lorsqu'il est question d'activités qui permettent à l'élève d'être plus actif dans son processus d'apprentissage. C'est le cas par exemple de l'approche coopérative : *Moi, du coopératif, honnêtement [...] J'en faisais pas tant que ça, mais quand je le faisais, on dirait que je joue tout le temps safe. Tu sais, j'essaie de jouer le plus safe possible.* [T2-P1, 1180] Cet enjeu peut parfois freiner les participants dans leurs

mises à l'essai ou encore les porter à encadrer et structurer davantage dans le but d'éviter de voir apparaître des comportements perturbateurs. La description de l'étape de planification de l'activité de sensibilisation ainsi que sa réalisation démontrent comment cet enjeu vient colorer les choix professionnels.

Soutenir l'apprentissage de tous les élèves, avec ou sans besoins particuliers. Le troisième enjeu est relatif à l'apprentissage des élèves dits ordinaires. Lors des entrevues en amont, une grande part des propos des enseignants concerne le risque de nuire à ces élèves ou de ne pas les soutenir suffisamment. Comme mentionné précédemment, les enseignants déclarent que les élèves de niveaux de performance moyens ou bons sont pénalisés dans un contexte d'intégration scolaire. Ils sont *attirés vers le bas* [T1-P1, 27] parce que l'enseignant doit ralentir son rythme, donner plus de temps aux élèves ayant des besoins particuliers ou encore parce qu'il ne voit pas ou qu'il oublie ses élèves « forts ». L'enjeu dont il est question est manifeste dans les propos de l'un des enseignants qui confie se sentir pris entre l'arbre et l'écorce lorsqu'il prend du temps pour aider les élèves ayant des besoins particuliers. Il vit un malaise de ne pas prendre ce temps pour pousser les autres élèves. Il ajoute qu'il *ne peut pas se diviser en deux* [T1-P4, 28]. Dans le même sens, un autre participant insiste sur le fait que le contexte actuel d'intégration permet difficilement de stimuler les élèves ayant des performances moyennes pour les amener à devenir l'élite nécessaire à l'avancement de la société. L'intégration scolaire semble donc engendrer un risque, celui de ne pas être en mesure de soutenir simultanément et adéquatement l'apprentissage de tous les élèves : *Il faut faire attention de mettre autant d'énergie pour les deux gangs.* [T1-P3, 27] *Dans l'intégration, c'est beau la faire, mais je veux pas nuire à l'apprentissage de ceux qui n'ont pas besoin de cette intégration-là. Dans le fond, je ne veux pas ralentir certaines personnes intellectuellement parce que je dois passer plus de temps sur d'autres.* [T1-P5-EG, 24] Au cours de la démarche, d'autres manifestent un inconfort à intervenir plus fréquemment auprès des élèves

ayant des comportements perturbateurs dans la visée de maintenir un climat d'apprentissage propice pour l'ensemble des élèves. Les enseignants veulent soutenir l'apprentissage de tous les élèves, ayant ou non des besoins particuliers, mais ils se sentent face à des choix qui ne semblent pas les satisfaire :

Même nous, les enseignants, quand on choisit d'intervenir sur des... mettons des troubles de comportement ou... Moi, je fais souvent tu sais un tiers, un tiers, un tiers. J'interviens sur un tiers en trouble de comportement et il y a un deux tiers qui attend. J'interviens sur le trouble d'apprentissage, il y a un autre deux tiers qui attend. [RAF1, 1810]

Selon le directeur adjoint, la crainte de négliger certains élèves serait moins présente vers la fin du projet. Selon lui, les résultats positifs des mises à l'essai sur la gestion de classe et sur l'engagement des élèves pourraient expliquer cette observation :

Parce que tu vois qu'effectivement, ça donne des résultats concrets dans ma classe. Bien là, j'ai l'impression qu'après ça, la porte est ouverte. Dans le discours, on l'a eu... Il y a une ou deux phrase(s) que j'entendais puis que j'entends moins qu'avant. Au début, c'est « c'est bien beau, mais j'en ai 30 dans ma classe ». Oui, ça revenait, mais beaucoup moins; alors qu'au début, c'était toujours la concentration sur : oui, mais les autres. J'en ai 30 puis je peux-tu me permettre de faire ça? Je l'entends de moins en moins de ces enseignants-là. [T2-P7, 597]

On peut en effet penser que les participants ont pu, à travers le projet, trouver des moyens qui leur permettent d'agir dans ce contexte de diversité où différents besoins se manifestent simultanément. Peut-être ont-ils développé des ressources cognitives et opérationnelles pour mieux se positionner dans ce contexte. Du moins, à l'issue du projet, la majorité des enseignants n'attribuent plus autant de conséquences négatives à la diversité lorsque questionnés sur ce qu'elle représente. Toutefois, soutenir l'apprentissage d'une diversité d'élèves représente toujours un défi pour l'enseignant et exige des investissements importants en temps et en énergie.

Disposer du temps requis pour passer le contenu d'apprentissage en prévision des évaluations. Le quatrième enjeu concerne, en quelque sorte, l'efficacité en termes de temps. À différents moments, les participants rapportent une pression importante à passer le contenu : *Tu sais moi, en math, habituellement, on travaille tout le temps tout seul. Parce que tu sais il faut que ça roule.* [RAF4, 414] Ils doivent disposer de suffisamment de temps pour travailler tout le contenu d'apprentissage associé aux évaluations. Les activités inclusives, souvent plus longues à réaliser, peuvent ralentir le rythme des enseignements et provoquer des retards sur leur programme : *Je ne serais pas à l'aise de faire du coopératif tout le temps [...] Puis, par expérience, il y a de la perte de temps dans du coopératif.* [T2-P3, 772] Le fait d'être en retard sur le programme semble devenir un facteur qui les freine dans la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives :

Puis on dirait que c'est la première année qu'après Noël, on s'est rendu compte qu'on avait un manque de temps. Dans le temps, on regarde nos agendas des années passées. On est un gros trois semaines en retard. Là, ça... Là, le stress, c'est moi qui l'a eu. Regarde, il faut avancer câline! On a des échéanciers, ce qui fait qu'il a fallu comme mettre des choses de côté puis y aller plus à l'essentiel. [RAF8, 662]

Cet enjeu, qui paraît très important, influence les choix pédagogiques des enseignants et peut contribuer à les confiner dans des pratiques uniformes et plus traditionnelles :

Quand on est plus dans le magistral, mettons c'est parce qu'on a tout le temps le facteur temps qui faisait que là, à un moment donné on escamote des affaires [...] parce que dans le fond, on a un temps à respecter. On a une évaluation au bout de la ligne. [RAF4, 145]

Bref, le processus de développement de pratiques professionnelles inclusives évolue en relation avec des enjeux importants : préserver sa santé, soutenir l'apprentissage de tous les élèves avec ou sans besoins particuliers, maintenir un climat propice aux apprentissages et disposer du temps requis pour passer le contenu d'apprentissage en prévision des évaluations. Ces enjeux influencent leurs choix pédagogiques. Plus

spécifiquement, l'enjeu relatif au temps nécessaire pour passer le contenu d'apprentissage peut amener les enseignants à faire des choix pédagogiques efficaces en termes de temps, mais moins centrés sur l'élève. Puisque le développement des pratiques professionnelles inclusives demande un engagement en termes de temps et d'énergie, il s'agit d'un processus qui se fait graduellement, l'enseignant cherchant un équilibre afin de préserver sa santé. Finalement, basé sur certaines approches et méthodes qui rendent les élèves actifs dans leur processus d'apprentissage, le développement de pratiques professionnelles inclusives place les enseignants devant un enjeu important, soit celui de maintenir un climat propice aux apprentissages.

4.4.1.4 Un catalyseur prépondérant : l'interaction entre trois modalités de coconstruction de savoirs

L'étude de ce processus de développement de pratiques professionnelles inclusives confirme le rôle joué par l'interaction entre trois modalités de coconstruction de savoirs déjà bien connues dans la littérature, soit l'apprentissage par : l'interaction et la coopération, la réflexion et l'expérience. Ensemble, ils représentent un élément constitutif dont discutent abondamment l'ensemble des participants à la recherche. Précédant l'explicitation du lien d'interdépendance qui les unit, chacun des modes sera d'abord dépeint séparément en relatant leurs apports dans le processus ainsi que leurs composantes.

La coconstruction des savoirs par l'interaction et la coopération. À l'évidence, ce processus de coconstruction de savoirs s'appuie sur l'interaction entre les participants. Les échanges et les dialogues cognitifs sur l'enseignement et l'apprentissage, décrits en profondeur dans la première partie des résultats, en témoignent clairement. Lors des entrevues en aval, les participants décrivent le projet général comme un espace-temps de discussions et de coopération. Ils le représentent également comme un moment privilégié de rencontres. D'autres propos précisent l'apport de

l'interaction et de la coopération dans ce processus. En effet, l'une des forces principales attribuées au projet se rapporte à sa dimension participative. Les participants relatent leur appréciation de cette possibilité d'échanger et de discuter librement du travail de coopération en équipe-cycle et de coconstruire leurs propres modèles de pratiques soutenant l'inclusion. Plus encore, cette modalité de coconstruction de savoirs est dépeinte comme un levier au processus de développement de pratiques professionnelles inclusives. C'est dans cet esprit que les participants insistent sur l'importance de la mise en place d'un espace de coopération et de la création d'une vision commune au sein de l'équipe dans une telle démarche. Plusieurs concepts issus des analyses permettent de circonscrire les composantes du processus collectif de coconstruction de savoirs : échange de conseils et de pistes d'amélioration, partage d'idées et d'expériences pratiques, normalisation des difficultés, valorisation des efforts, exploitation des conseils et pistes d'amélioration des pairs, émergence de nouvelles idées à la suite des mises à l'essai d'un pair et adaptation des mises à l'essai des pairs. Une autre composante associée à la coopération et l'interaction semble influencer la coconstruction des savoirs. En effet, un phénomène de contagion compagnonnique est observé. Certains participants utilisent les termes *effet groupe* [T2-P1, 1767] ou encore *effet famille* [T2-P6, 760] pour traduire l'influence des participants entre eux. Par exemple, ils relient leur engagement dans la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives au fait de découvrir l'action professionnelle de leurs pairs et les retombées positives qui en ont découlé : *Puis à un moment donné, là, quand ils ont essayé des choses ou qu'il y en a certains qui l'ont essayé, ça a eu de l'influence.* [T2-P6, 216] Cette motivation est aussi renforcée par certains participants qui, explicitement, en incitent d'autres à expérimenter une activité ou une approche pédagogique : *Puis d'entendre les autres enseignants qui disent : « Essayez ça. Essayez ça. »* [T2-P4, 942] Le concept de contagion compagnonnique fait référence à un changement progressif des pratiques induit par une contagion des pairs et s'inscrivant dans un idéal éducatif partagé par les participants (Tilman et Ouali, 2001). Intimement liées à ce phénomène, les données mettent en évidence

l'émergence du rôle de leader chez deux enseignants. L'apport de ces leaders émergents (Bruno, 1995) est relevé par le directeur adjoint et l'orthopédagogue qui précisent l'influence positive que ces deux participants ont graduellement exercée au sein du groupe. En effet, par leur engagement particulièrement manifeste dans les mises à l'essai, ils ont servi de modèles aux autres membres du groupe. Qui plus est, ils ont joué un rôle de motivateurs en encourageant explicitement les participants à prendre des risques. Un des leaders émergents reconnaît d'ailleurs avoir joué ce rôle dans le groupe lors de l'analyse de son propre processus. Avant le début du projet, le directeur adjoint avait décrit ces enseignants comme des leaders reconnus au sein de l'équipe-famille.

On peut synthétiser les informations relatives à cette modalité de coconstruction de savoirs en indiquant que le développement de pratiques professionnelles inclusives est "moussé" par la dimension interactive et coopérative du projet. En plus de favoriser la coconstruction de savoirs et l'entraide par des gestes concrets, cette modalité génère un phénomène de contagion compagnonnique, où les pratiques professionnelles de certains influencent les autres à s'engager dans des pratiques similaires. Le développement des pratiques est également stimulé par l'influence de leaders émergents qui servent de modèle et encouragent leurs collègues à prendre des risques.

La coconstruction de savoirs par la réflexion. La réflexion occupe une place importante pour les participants. Lors des entrevues en aval, ils décrivent ce projet comme un espace-temps de réflexion et de remise en question : *Ça faisait longtemps que j'avais pas pris le temps d'arrêter puis de réfléchir à : je suis rendu où, là? [...] c'était une belle réflexion puis c'était tout le temps des bons moments [...] Ça venait brasser des choses.* [T2-P3, 1050] Les participants qualifient d'ailleurs cet espace de réflexion ainsi que les remises en question générées par le processus comme des forces du projet : *J'ai bien aimé dans quel processus tu nous as parti, dire il faut pen-*

ser à ça. Il faut changer un peu nos paradigmes, parce que des fois, on a le paradigme de la vieille maîtresse d'école. [T2-P2, 1034] D'ailleurs, les participants insistent sur le fait que le développement de pratiques professionnelles inclusives repose sur des actes réflexifs.

Décrire le rôle joué par la réflexion dans le processus de coconstruction de savoirs ne peut s'effectuer sans une mise en relation avec la nature des prises de conscience relevées dans les données de recherche. Certes, les activités planifiées de coanalyse des situations de pratique stimulent l'émergence de plusieurs prises de conscience. Or, l'ensemble du projet provoque des opportunités de réflexion et d'analyse entourant de multiples dimensions de la pratique professionnelle. L'analyse des données a permis de dégager huit catégories de prises de conscience prépondérantes qui touchent l'objet de changement.

Le développement de pratiques professionnelles inclusives est caractérisé par des prises de conscience graduelles entourant 1) la diversité des apprenants, l'ampleur et la nature des besoins des élèves. Les participants démontrent en effet une conscience et une compréhension de plus en plus pointues des besoins d'apprentissage des élèves (forces, aptitudes, limites, etc.) : *Puis quand il y en a un qui est différent, ça veut pas dire qu'il n'est pas capable.* [RAF8, 3446] Les données montrent que ces éveils, qui débutent dès la première rencontre, sont souvent suivis d'extraits où les participants prennent conscience de 2) l'importance de différencier l'enseignement et de varier les pratiques. C'est par exemple le cas dans ce passage issu de la cinquième rencontre :

Quand on a fait le tableau, on avait vu les différences dans les petits groupes [en parlant du portrait de la diversité en R1]. [...] Donc je pense que c'est irréaliste de penser qu'on peut continuer à enseigner de la même façon puis de pas essayer de chercher le plus d'élèves possible. Ça va être avec des petites activités puis différents contextes puis tout ça qu'on va réussir à rejoindre le plus grand nombre d'élèves possible. Nos élèves sont différents, donc notre façon d'enseigner doit être différente. [RAF5, 254]

On retrouve également cette prise de conscience à la sixième rencontre, moment où les participants découvrent la forte proportion d'élèves ayant des aptitudes kinesthésiques et interpersonnelles et attestent alors de l'importance de tenir compte de ces besoins d'apprentissage dans leurs choix pédagogiques. Le processus de développement de pratiques professionnelles inclusives s'articule aussi autour de prises de conscience continues sur 3) la nature des pratiques déployées. À titre d'exemple, lors de la troisième rencontre, les enseignants situent leurs pratiques en regard des paradigmes d'apprentissages et d'enseignement. Ce travail se poursuit dans les semaines qui suivent et tout au long du projet, alors qu'ils indiquent « se regarder aller ». Dans le même ordre d'idée, les participants cherchent et prennent conscience 4) des actions posées qui peuvent s'apparenter aux pratiques professionnelles inclusives et différenciées : *J'essayais de voir justement si c'était de la différenciation.* [RAF4, 319]

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 que je suis capable de monter mon enseignement d'un niveau? [RAF6, 7743]

Le développement de pratiques inclusives nécessiterait en lui-même de telles prises de conscience : *C'est un, d'en faire; puis deux, d'avoir conscience qu'on en fait.* [T2-P5, 1858] Élément crucial du processus, il comporte des prises de conscience relatives aux 5) limites de certaines des pratiques ou encore du répertoire de pratiques :

Quand on a regardé nos groupes puis qu'on a vu les différentes intelligences multiples [...] C'est pas qu'il n'est pas bon. C'est juste qu'il est intelligent d'une façon différente. Il apprend de telle façon. Tu sais des fois, on s'entêtait à donner une manière puis tous ceux qui étaient de l'autre bord de la track, peut-être que je ne réponds pas nécessairement à ses besoins. Il est intelligent, mais il apprend juste d'une façon différente. Je pense pas de prendre en considération que dans la classe, bien il y a 3-4 sortes d'intelligence : il y a kiné, l'intra, l'inter. Pour moi, ça a été aidant. [RAF8, 1469]

D'autres prises de conscience centrales dans l'ensemble des activités du processus concernent 6) les retombées positives des mises à l'essai et 7) les leviers et obstacles à la mise en œuvre des pratiques professionnelles inclusives. Dès la première rencontre du projet, les participants cherchent à découvrir, dans leur situation professionnelle, les forces qui aident ou nuisent à la réalisation de la situation souhaitée. Le processus de réflexion amène aussi les participants à 8) se découvrir personnellement et à découvrir leurs collègues. Ils relatent de nombreuses prises de conscience sur eux. Par exemple, lors de la première rencontre, les participants indiquent se reconnaître à travers leur portrait personnalisé, réalisé par la chercheuse à partir des entretiens individuels. Ils y redécouvrent leurs valeurs, leurs forces, les rôles qu'ils s'attribuent ainsi que leur vision de l'apprentissage et de l'enseignement : *Ça fait comme... Aïe! C'est ça que tu es!* [RAF1, 176] Ce processus se poursuit également lors de la troisième rencontre, alors que les participants sont invités à identifier les forces individuelles de chaque membre du groupe ainsi que des forces collectives. Cette activité les amène à se caractériser les uns les autres, à la fois dans leurs ressemblances et dans leurs différences : *Regarde, toi, je te trouve comme ça. Puis j'ai aimé ça.* [en parlant de l'activité] [RAF3, 1084] Les activités entourant les IM contribuent également à ce processus de découverte. En effet, elles semblent avoir permis aux participants de découvrir leurs propres aptitudes d'apprentissage et, à travers un échange planifié, d'y relier des éléments de leur histoire personnelle. Étant partagé, ce savoir permet d'en apprendre davantage sur les collègues. De plus, le processus semble les amener à prendre conscience de leurs aptitudes professionnelles, par exemple de leurs ressources personnelles pour enseigner à ce profil d'élèves. Évidemment, la place prépondérante accordée aux échanges de points de vue et d'expériences favorise la connaissance de soi, en ce sens qu'elle amène les participants à se situer par rapport à ce que l'autre pense et fait. Bref, il semble que la composante réflexive du projet soutienne la découverte de soi et des autres.

Sur un autre plan, le processus réflexif dont témoignent les participants comporte également plusieurs remises en question. Qu'il s'agisse du point de vue des enseignants, du directeur adjoint ou de l'orthopédagogue, ces remises en question se rapportent principalement à un phénomène de réévaluation des pratiques pédagogiques existantes :

Je me suis dit : « Câline! Je suis-tu un bon prof? » Je suis parti de là, puis vraiment en questionnement. Pas questionnement pour dire j'arrête-tu d'enseigner? Non. Pas pantoute. C'est essayer de me situer là-dedans. [...] Assez que j'ai pris mon horaire puis j'ai pris ma planification puis j'ai dit, comment je fais ça? [...] Je me suis remis en question. [T2-P2, 1591]

Ça nous a permis aussi une remise en question comme on a parlé aussi. Je sais qu'on n'a pas souvent l'opportunité de le faire. De dire ok, regarde, ça fait 10 ans que t'enseignes de la même façon. On voit que les élèves ont changé. Tout a changé, mais toi, t'as pas changé. [T2-P4, 1002]

Il y a eu des remises en question au niveau de la pédagogie. Je peux dire là, on avait comme... on s'en allait avec ça. Puis on pensait que dans notre tête, bien c'est correct. [...] il y en a un certain pourcentage qui vont avoir les 80 en montant. Puis eux autres, ils ont catché. Dans la moyenne. Puis on s'en allait avec ça. Mais là, on se rend compte avec les intelligences multiples, avec les différentes façons de faire, on est capable d'aller chercher plus d'élèves [...] L'élève qui est faible, c'est sûr que lui, il ne comprend rien. Il comprend rien parce que tu lui expliques pas... Tu ne lui apportes pas de la bonne façon ou parce qu'il est vraiment faible? [...] C'est peut-être moi le problème. [T2-P4, 1177]

Certains propos recueillis à l'issue du projet sont plus précis quant à la nature des pratiques pédagogiques ayant fait l'objet de remises en question. Dans ce cas-ci, il s'agit de l'approche coopérative :

Tu sais, toute l'histoire du travail coopératif, ça me brassait, moi. Pourquoi que j'ai pas de facilité là-dedans puis que je ne suis pas à l'aise puis que j'ai pas tant d'ouverture. [Moment de réflexion] [...] C'est insécurisant essayer des nouvelles affaires. [T2-P3, 1255]

Dans cet autre extrait révélateur, le directeur adjoint décrit la remise en question concernant les variables pédagogiques reliées à l'établissement et au maintien d'un climat de classe positif :

Et on a migré vers oui, c'est encore une toile de fond, mais il y a d'autres façons d'atteindre l'objectif qui est d'avoir une bonne gestion de classe, puis de les faire progresser sur un plan pédagogique à partir des réalités différentes qu'ils ne voyaient peut-être pas de la même façon avant. [...] Il y a eu des échanges, des discussions et on en est venu à « peut-être que si je fais les choses différemment, mes 10 qui ont de la misère, ils vont peut-être comprendre mieux. Peut-être que si je fais mes choses différemment, mes 3-4 qui ont des troubles de comportement, en interaction, ils vont peut-être être plus efficaces ». Tu sais, on est vraiment parti d'une structure bien campée, bien installée dans des façons de faire, à ça se peut-tu qu'on peut faire d'autres choses puis on va avoir les résultats peut-être similaires ou même meilleurs en faisant quelque chose, où est-ce qu'ils vont interagir plus entre eux? [T2-P7, 561]

Étroitement liés au concept de remise en question et de la dimension interactive du projet, les propos du directeur adjoint témoignent plus spécifiquement de dialogues cognitifs vécus à travers le processus collectif. Il explique en quoi certaines activités ont généré des inconforts et confronté les enseignants dans leurs croyances. Pour lui, ces dialogues sont importants, car à l'origine d'une ouverture plus accrue au regard de la mise à l'essai de pratiques plus éloignées de leurs répertoires habituels. C'est le cas de cet extrait où il décrit des moments du processus à travers lesquels un doute dans les conceptions des individus a été induit, créant ainsi un déséquilibre. Le dialogue entourant le problème favorise un partage de visions différentes :

Moi, je dis : « On fait jamais d'omelettes sans casser des œufs ». Quand on est arrivé dans des moments où est-ce qu'il y a dû avoir... En tout cas... J'aurais aimé ça être une souris pour rentrer dans la tête des gens, là. Qui a dû avoir des réflexions, des remises en question : « Ça se peut-tu que dans mes pratiques, il y a ça, ça, ça que je devrais faire différemment? » Et ça, on en a eu des discussions. J'ai assisté à des discussions où est-ce qu'il y a eu comme pas des malaises, mais des inconforts. Des inconforts par rapport à certaines façons de faire. Mais ça a été apporté de façon très ouvert, non menaçant, qui fait en sorte que les gens ont pu faire place à une réflexion. Puis à dire : « Effectivement, il y a peut-être ça que je devrais peut-être

changer. Je devrais peut-être, effectivement, prendre en considération que le groupe que j'ai devant moi, c'est plusieurs petits groupes, que ma façon d'intervenir avec eux devrait être différente d'avec eux. » [T2-P7, 436]

En somme, le développement de pratiques professionnelles inclusives est stimulé par un processus de réflexion et de remise en question continu, duquel découlent des prises de conscience prépondérantes. En effet, ce projet s'associe à des prises de conscience graduelles sur les besoins d'apprentissage des élèves, conduisant à une intention toujours plus grande d'ajuster les pratiques à ces découvertes. Les pratiques professionnelles inclusives se développent en réfléchissant à la nature des actions professionnelles existantes. Elles impliquent aussi de chercher et de prendre conscience des actions qui peuvent s'apparenter à l'objectif poursuivi dans sa pratique professionnelle, ainsi que des limites de son propre répertoire de pratiques vis-à-vis cet idéal. En plus de s'opérer à travers une analyse continue des leviers et des obstacles qui facilitent ou freinent leur mise en œuvre, la dimension réflexive amène les enseignants à mieux se connaître et à se découvrir les uns et les autres. Finalement, développer des pratiques professionnelles inclusives comporte des remises en question amenant une réévaluation des pratiques existantes. Ces remises en question portent principalement sur la pertinence et l'efficacité de certaines pratiques d'enseignement et de gestion de classe par rapport aux besoins d'apprentissage reconnus.

Processus de coconstruction de savoirs par l'expérience. La planification et l'expérimentation de pratiques professionnelles inclusives soutiennent également le processus de coconstruction de savoirs des participants. Sur le plan des apports, la possibilité d'effectuer rapidement des mises à l'essai est relevée comme une force importante de la démarche. Ce travail de mise à l'essai est d'ailleurs perçu comme une condition de succès du projet et décrit comme une composante significative du processus d'apprentissage. L'apport crucial des expériences probantes dans

l'engagement, la construction de savoirs et la validation du projet de changement est déjà décrit plus haut et ne sera pas répété ici. Ces résultats sont renforcés par les propos du directeur adjoint qui atteste de l'importance des opportunités de mises à l'essai de pratiques professionnelles inclusives ainsi que de la découverte de leurs retombées positives :

Je sais qu'à la fin novembre, on a des choses qu'on va discuter sur ce qu'on avait à faire ou ce qu'on a expérimenté, ce qu'on a vécu. [...] C'est un fil, un mince fil qui est toujours attaché d'une rencontre à l'autre. [...] Une formation d'une journée, là, [en parlant d'une formation traditionnelle] ils reçoivent, ils gobent. Ils arrivent après puis ils nous le disent : « Ah! C'est le fun, mais... ». Ils ne voient pas le concret. Tandis que là, tu les as mis en action. Essayez donc ça! [...] Oui! Aïe! Ça marche! Je l'ai essayé puis ça marche! [T2-P7, 998]

La composante expérientielle semble donc permettre de progresser dans le processus d'apprentissage. C'est en « osant » faire l'expérience que les participants comprennent et apprennent graduellement. Lors de la dernière rencontre, un participant fait un parallèle avec l'utilisation du TNI. Dans un contexte d'incertitude et de complexité, c'est le fait « d'oser essayer » qui permet de mieux comprendre comment faire, de s'adapter et de devenir graduellement plus à l'aise. Un participant insiste sur l'importance d'essayer malgré l'incertitude : *Mais tu sais c'est d'essayer de... d'essayer peut-être, de plus en plus, d'intégrer, quand c'est possible.* [T2-P3, 338]

Se présentant comme un catalyseur prépondérant du processus, l'interdépendance entre ces trois modalités de coconstruction de savoirs est manifeste dans les propos des participants qui spécifient que l'expérience devient profitable à travers la réflexion et l'analyse collective qui l'accompagne. Par exemple, ils accordent une grande importance à la coconstruction des tableaux-synthèses issus des mises à l'essai et au fait de découvrir les réussites et résultats probants de leurs pairs. Il importe de souligner que les participants insistent sur l'importance de « ce qui marche » dans ce

qui est vécu et partagé. Généralement, ces trois modalités sont mises en relation dans les propos :

Je pense que j'ai appris beaucoup de mes expériences puis beaucoup sur le terrain puis beaucoup des autres collègues. De toi aussi. Mais je veux dire... Tu sais, c'est sûr que toi, qui me dis « Oui, oui. Essaie ça. Ça va marcher. », versus ma collègue que ça fait 10 ans que je suis avec qui me dit : « Je l'ai essayé » puis qu'elle me raconte comment ça s'est passé. C'est sûr que ça a plus d'impact. [T2-P4, 1164]

Puis même des expériences qu'on a échangées entre nous. Dire ok, ah oui, c'est vrai, regarde, je vais essayer ça et ainsi de suite. Ça a peut-être plus orienté un petit peu mes réflexions. [T2-P5, 1195]

Je pense que si on avait été tout le monde dans notre petit coin puis on t'aurait rencontré en individuel. Puis j'ai essayé ça. Oui, oui. C'est le fun! Ça a marché. Je vais retourner. Ça aurait pas eu le même impact. [T2-P4-951]

La figure qui suit synthétise les constats issus de cette section. Globalement, le développement de pratiques plus inclusives s'appuie sur trois modalités de coconstruction de savoirs interdépendantes : l'apprentissage par l'interaction et la coopération, l'expérience et la réflexion. Il s'agit à la fois de la vision que les participants partagent à l'égard de leur processus et d'une force qu'ils y attribuent.

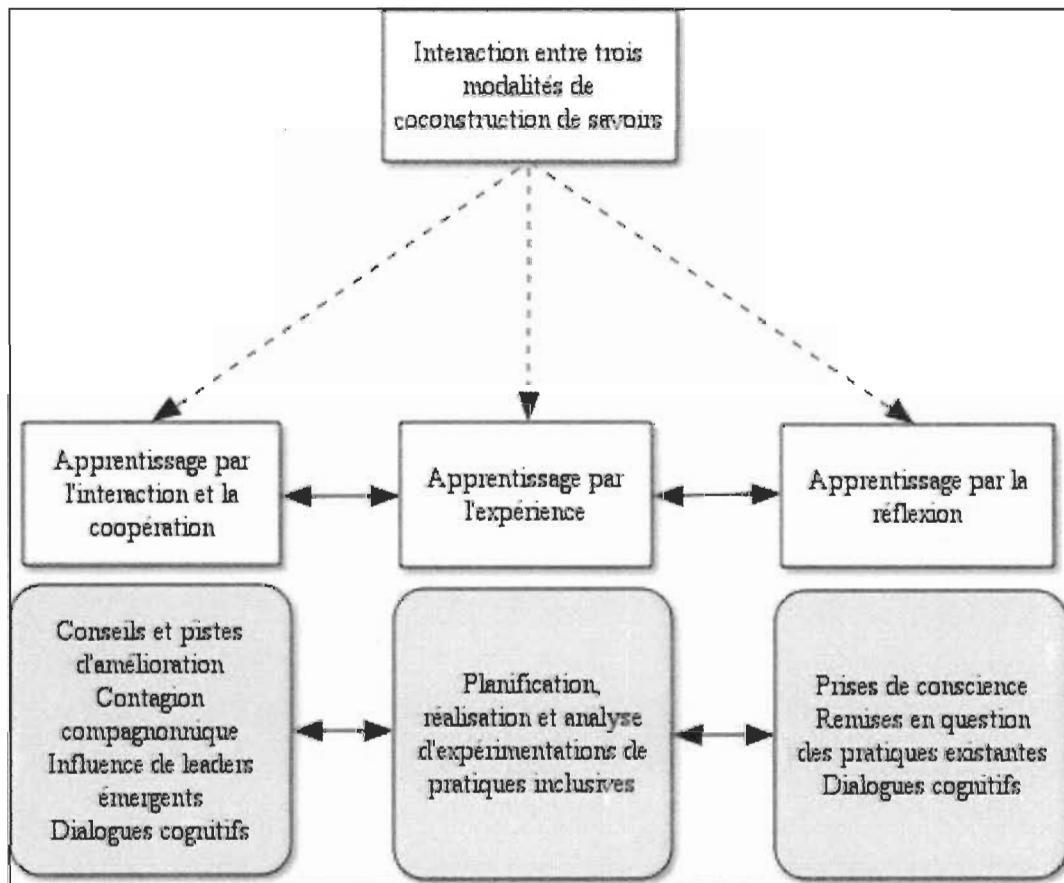


Figure 7. L'interaction entre trois modalités de coconstruction de savoirs.

4.4.1.5 Un obstacle prépondérant : le modèle d'emprisonnement relatif à la gestion des comportements difficiles

L'analyse des données met en lumière un modèle d'action particulier chez les participants. Appelé modèle d'emprisonnement [self-sealing patterns] en référence aux travaux d'Argyris (1985), ce modèle illustre le phénomène par lequel les participants reproduisent à leur insu des raisonnement et des stratégies défensives qui contribuent à l'apparition et au maintien de certaines difficultés dans leur pratique professionnelle. Le cadre conceptuel présenté au chapitre deux met en évidence ce concept de modèle d'action qui s'articule autour de trois principales composantes interdépen-

dantes : 1) les représentations (Bourassa *et al.*, 2003), aussi connu sous le vocable « principes qui guident l'action » (Argyris, 1993); 2) les intentions; et finalement 3) les stratégies. C'est à travers chacune de ces composantes que le modèle d'emprisonnement sera explicité.

De manière générale, rappelons que la première phase du projet est caractérisée par un faible engagement et une forte préoccupation pour la gestion des comportements difficiles. Questionnés sur les raisons de cette forte préoccupation à l'issue du projet, les participants évoquent différentes raisons. Par exemple, certains abordent la présence élevée d'élèves ayant des difficultés de comportements qui obligent à établir et maintenir un cadre serré. Il importe en effet de tenir compte du fait que plusieurs de leurs élèves du champ d'intérêt Sport/Plein air, principalement composé de garçons, éprouvent des difficultés comportementales et d'apprentissage, ou encore vivent avec un TDAH. Or, c'est la deuxième raison qui attire plus particulièrement l'attention dans ce cas-ci. En effet, cette forte préoccupation pour la gestion de classe est reliée par les participants au risque potentiel de générer des comportements perturbateurs par l'expérimentation d'approches qui s'éloignent des pratiques habituelles et plus traditionnelles. En fait, les propos des participants témoignent de cette crainte de générer des comportements perturbateurs et de devoir gérer ces situations. En concordance avec ces constats, Argyris (1985) précise que l'apparition de modèles d'emprisonnement survient lorsque les enseignants vivent des situations menaçantes et stressantes.

Certes, les intentions principales au cœur de ce modèle d'action sont de maintenir un climat propice aux apprentissages et d'éviter l'apparition de comportements perturbateurs. À ces intentions s'associent certains principes qui guident l'action (Argyris, 1993) et recueillis à travers les entrevues et les rencontres. Certains concernent les pratiques professionnelles inclusives; les participants sont d'avis que plusieurs des

pratiques professionnelles inclusives peuvent générer des comportements perturbateurs. C'est le cas des activités coopératives, interpersonnelles, kinesthésiques ou encore des pratiques qui s'associent davantage à un paradigme de l'apprentissage. Une autre partie des principes concerne les élèves eux-mêmes, alors que les participants pensent qu'ils manquent d'autonomie, de maturité et d'habiletés organisationnelles pour fonctionner à travers des modes d'apprentissage moins traditionnels. Finalement, certains propos témoignent de leurs représentations de l'apprentissage et d'un climat propice aux apprentissages; un élève apprend assis, en silence, à sa place. Une partie des stratégies propres à ce mode d'action se situe dans l'évitement. En effet, en situation de stress et face à ces craintes, les enseignants déploient des stratégies d'évitement qui consistent à empêcher les élèves de communiquer, de bouger et de se déplacer.

Parallèlement, les élèves suivent une démarche d'apprentissage dont la plupart des contours sont dictés par le maître qui choisit et contrôle le déroulement des activités d'apprentissage, les phases, les façons de réaliser la tâche. Les observations non participantes en classe confirment ces éléments. Les enseignants s'octroient l'entièvre responsabilité de l'apprentissage de leurs élèves; il est de leur responsabilité de transmettre les contenus, de répondre aux questions, d'établir et de maintenir le fonctionnement de la classe et de répondre aux besoins des élèves. Ces stratégies ne sont certainement pas étrangères à l'effet de submergence décrit lors des premières rencontres, alors que les participants se comparent à une pieuvre. En somme, ils utilisent des stratégies d'évitement, cherchent à faire à la place des élèves et prennent l'entièvre responsabilité des processus d'apprentissage et de gestion de classe dans l'intention de maintenir un climat propice aux apprentissages.

Les enseignants choisissent également de maintenir un climat propice aux apprentissages par des stratégies de gestion de classe autoritaires qui consistent à « driller » les

élèves et à les faire entrer dans le cadre : *Mais moi, si je fais pas ça au début de l'année, là, oublie ça. Regarde, je vais peser en tabarnouche sur les têtes pour que ça rentre dans le cadre.* [RAF6, 3747] Tout au long du projet, une grande part des propos des enseignants témoigne de cet aspect.

Les données recueillies montrent un autre type de stratégie utilisée dans cette même intention. En effet, l'uniformisation et le fonctionnement dans un cadre d'apprentissage traditionnel représentent une stratégie reconnue et validée par les participants pour contrôler le comportement des élèves. On peut penser que le cadre d'apprentissage traditionnel facilite l'imposition d'un ordre, par exemple le fait de se faire écouter et d'obtenir le silence, comme en témoigne cet extrait :

Aïe, au début, je me rappelle quand on avait parlé de ça, l'année passée, en fin d'année, il y avait un enseignant qui m'avait répondu : « Regarde-moi, là, oublie ça les travaux d'équipe. Oublie ça deux par deux, je les perds. Je perds le contrôle » puis tout ça. [T2-P6, 184]

En concordance avec ces propos, ces extraits des entrevues à l'issue du projet montrent que la routine et les habitudes pédagogiques traditionnelles représentent une « solution » ou un « moyen » pour gérer les problèmes d'indiscipline :

Je pense qu'on pensait que c'était un facteur qui pourrait nous nuire, justement [en parlant des pratiques professionnelles inclusives]. C'est comme un mur qui nous bloquait puis on voulait pas nécessairement... c'est peut-être pas nous qui a les meilleurs groupes pour essayer des nouvelles choses, parce qu'on a déjà le gros facteur gestion de classe puis gestion discipline. Puis je pense qu'on pensait qu'en allant avec la petite routine, c'est ça qui était pour régler notre discipline. Puis tu voulais toucher à la solution [en parlant du projet]. [...] On les drille, on les drille, on les drille puis on s'en va de même, là. Si tu penses à ça, la discipline va sauter encore plus [si tu proposes des activités différentes]. [T2-P4, 590]

On comprend mieux comment le processus de développement de pratiques professionnelles inclusives, plus actives et centrées sur l'élève, se retrouve en dissonance

avec leurs savoirs d'actions et perturbe l'équilibre des enseignants, tout en freinant leur engagement. Ce modèle d'action emprisonne les enseignants dans des pratiques traditionnelles et fait obstacle à l'émergence de pratiques plaçant l'élève dans une posture active, favorisant ainsi son apprentissage et son engagement dans l'apprentissage : *Il faut qu'ils soient dans un cadre pour qu'on puisse passer à autre chose.* [T2-P1, 1126] De plus, ce mode d'action joue possiblement un rôle vis-à-vis l'apparition ou le maintien des comportements d'opposition et perturbateurs chez leurs élèves. Différents écrits démontrent en effet que les difficultés à garder le contrôle de la classe et à conserver l'autorité surviennent à partir du moment où la séquence d'enseignement n'est pas adaptée aux caractéristiques des élèves. Au lieu de placer les élèves dans des postures actives ou de les aider à développer leur autonomie, leur maturité et leurs habiletés organisationnelles, les participants utilisent des stratégies d'évitement, ce qui ne permet pas aux élèves de les développer. En somme, les stratégies déployées dans la visée d'établir un climat propice aux apprentissages et d'éviter l'apparition de comportements perturbateurs contribuent à maintenir le problème en question.

À travers le projet, la chercheuse s'est efforcée d'aider les participants à prendre conscience de la dissonance entre leurs intentions et les stratégies déployées. Au départ, les participants ne semblent pas conscients que leur façon de se situer contribue à créer la situation-problème dans laquelle ils se trouvent. Certains propos recueillis lors des entrevues en aval montrent cependant un éveil vis-à-vis ce modèle d'action :

J'ai réalisé les choses sur moi-même en premier et ensuite, sur la clientèle que j'avais, qui ont fait que oui, effectivement [...], il y avait des modifications à être apportées. J'ai compris le pourquoi des choses. Je le comprenais sauf que là, ça m'a comme frappé dans le visage. [...] C'était marquant. Moi, je l'ai vu. J'ai dit ok... Tel genre de groupe est comme ça. C'est sûr que si on y va de cette façon-là, ça va être plus difficile pour les élèves. [T2-P5, 958]

Bien qu'il s'agisse d'un modèle d'action fort probablement très ancré, les retombées recueillies mettent en évidence des modes opératoires plus centrés sur les élèves. Constatant les retombées positives sur les comportements des élèves, l'engagement et l'intérêt, on peut penser que les participants réalisent et découvrent que d'autres moyens peuvent leur permettre d'atteindre leurs intentions initiales, leur permettant ainsi de sortir graduellement de ce modèle d'emprisonnement.

En conclusion, le développement de pratiques professionnelles inclusives semble se trouver en dissonance avec un modèle d'action reconnu et valorisé par les participants pour gérer les comportements perturbateurs. Il s'articule à travers l'exploitation d'approches pédagogiques uniformes et plus traditionnelles, l'entièvre prise de responsabilité des processus d'enseignement, d'apprentissage et de gestion de classe, ainsi que le recours à certaines stratégies pour éviter que les élèves soient actifs. En même temps que ces actions freinent le développement de pratiques professionnelles inclusives, elles contribuent au maintien des difficultés vécues dans la pratique professionnelle, c'est-à-dire la gestion de comportements perturbateurs ainsi que l'effet de submerglement.

4.4.1.6 La coconstruction de savoirs d'action

Ce processus évolutif professionnalisant est caractérisé par la coconstruction et la consolidation graduelles de deux savoirs d'action importants, lesquels renvoient à des séquences d'action que les participants énoncent comme étant efficaces (Wittorski, 2007) dans la visée spécifique de développer des pratiques professionnelles inclusives. Ces savoirs d'action sont relevés lors des rencontres de recherche-action et font également l'objet de discussion lors des entrevues en aval. Les participants indiquent et concluent que développer des pratiques professionnelles inclusives consiste d'abord à 1) s'appuyer sur les pratiques existantes et à procéder à des ajustements. Qui plus est, il s'agit de 2) poser graduellement de petits gestes. Plusieurs mention-

nent cet éveil au fait qu'il ne s'agit pas de révolutionner leur enseignement, mais bien de s'en tenir à de petits changements et ajustements des pratiques existantes : *Donc en complétant la grille, c'est sûr que ça revenait à une activité que j'avais déjà essayée, mais que je me disais bon, là, qu'est-ce que je pourrais faire de plus?* [RAF4, 999]

Je pense qu'au fur et à mesure, j'ai comme réalisé que nécessairement, si on fait de la différenciation, c'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]

Puis s'inspirer de quelque chose qu'on a. Tu sais comme ça, moi, ça, j'ai trouvé ça bien important quand j'ai fait mon retour. [RAF4, 991]

Que positif. Encore là, ça change pas à 100 %, parce que c'est pas vrai qu'il faut tout jeter par-dessus bord. Il y a des bonnes affaires. [T2-P3, 1286]

4.4.1.7 La redéfinition de l'identité collective

Il existe différentes modalités de formation et de transformation de l'identité collective. Ayant étudié pendant plusieurs années les processus collectifs de développement de compétences dans certains groupes de travailleurs, Wittorski (2008) conclut que ces modalités 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-famille. Cet élément constitutif du développement de pratiques professionnelles inclusives sera explicité en deux principaux points.

Le premier point est relatif au fait que le projet est caractérisé par la clarification des besoins et des rôles de chacun des participants en regard de la mise en œuvre de

pratiques professionnelles inclusives. Un rôle désigne la fonction que chacun exerce dans un groupe et se rapporte à un comportement attendu (Legendre, 2005). Au sein de cette équipe-famille se dessinent trois rôles distincts : celui de directeur, d'enseignant et d'orthopédagogue. En dépit du fait que les enseignants et l'orthopédagogue s'accordent sur le fait que ce projet ne peut se réaliser qu'à travers la collaboration entre les différents acteurs, les opérations qui s'associent à leurs rôles respectifs en contexte d'intégration scolaire ne paraissent pas claires en début de projet. Par exemple, l'orthopédagogue manifeste des questionnements quant aux façons de jouer son rôle auprès des élèves et des enseignants en contexte d'intégration et dit souhaiter que le projet lui permette de clarifier ces aspects pour lui-même, mais également auprès des enseignants. De surcroît, bien que les enseignants s'attribuent la responsabilité d'adapter leur enseignement, les données recueillies à l'amorce du projet démontrent qu'ils ne connaissent que peu de moyens concrets pour y arriver et aider un élève intégré à réussir. Certains travaux scientifiques concordent avec ces constats et démontrent que les contributions attendues de la part des acteurs scolaires ne sont pas très claires, plutôt confuses, en ce qui a trait à l'intégration scolaire (Bergeron et St-Vincent, 2011; Thibodeau, St-Vincent et Rousseau, 2013). Engagés autour d'une visée commune d'adapter leur enseignement à la diversité des apprenants, les enseignants prennent graduellement conscience de la nature de leurs propres besoins vis-à-vis de la poursuite de cet objectif. Lors de la première rencontre, les enseignants expriment leur manque de connaissances en regard des mesures adaptées et des moyens pour adapter leur enseignement. Au fil des rencontres, ces limites sont communiquées davantage en termes de besoins et se situent au centre de certaines discussions à propos du travail de collaboration. Entendus à la fois par la direction et l'orthopédagogue, 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. De plus, ils communiquent clairement le besoin d'obtenir du soutien orthopédagogique en classe et leur appréciation face à ce service précis. Pour sa part, le directeur

adjoint exprime sa compréhension des besoins de son équipe et propose, à différents moments, des pistes d'actions en cohérence avec ceux-ci. À l'issue de ce projet, il relate le fait qu'il comprend mieux les besoins de ses enseignants et se sent davantage en mesure de les accompagner en ce qui a trait à la diversité. Ces données mettent en lumière un lien étroit entre la clarification des besoins et défis de chacun et les ajustements quant à leurs rôles respectifs. À différents moments lors des rencontres, 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. L'orthopédagogue exprime ouvertement les défis qu'il vit à travers la relation de collaboration. Par exemple, le contexte de surcharge et de manque de temps qui parfois, empiète sur son intention de les informer et de les soutenir adéquatement. En relatant son propre processus lors des entrevues finales, il spécifie comment le projet lui a permis de redéfinir ses priorités et d'explorer de nouvelles manières de soutenir les élèves et les enseignants. Pour leur part, les enseignants sont beaucoup plus précis et clairs en ce qui a trait à leurs rôles ainsi qu'aux façons de penser et d'agir d'un enseignant qui cherche à soutenir l'apprentissage d'une diversité d'élèves en contexte régulier. En somme, les participants démontrent une représentation plus claire de leurs besoins et de leurs rôles respectifs en regard des pratiques professionnelles inclusives. Ils ont redéfini et clarifié leurs rôles les uns par rapport aux autres, construisant ainsi de nouvelles règles de relations et de collaboration.

Le deuxième point illustrant le processus de redéfinition de l'identité collective, concerne l'émergence d'un nouveau rôle joué par l'équipe-famille auprès des autres équipes-familles de l'école qui leur attribuent désormais une compétence particulière en ce qui a trait à l'adaptation de l'enseignement. En effet, les participants mentionnent que de plus en plus d'enseignants des autres équipes les sollicitent pour recevoir différents conseils relatifs à la pratique. Le directeur adjoint corrobore la présence de ce phénomène, c'est-à-dire le développement d'un rôle-conseil auprès des autres

enseignants et la reconnaissance de leurs compétences particulières au sein de l'équipe-école. Ces derniers deviennent donc un groupe de référence. En outre, les participants semblent s'attribuer certains éléments de compétence spécifiques, notamment lors de la huitième rencontre : la conscience des différences et la volonté de faire autrement. 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.

Globalement, le projet collectif de développement de pratiques professionnelles inclusives génère un processus de redéfinition de l'identité collective à travers lequel les participants clarifient, les uns par rapport aux autres, leurs besoins ainsi que leurs rôles respectifs et de collaboration. 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 par ces derniers.

4.4.2 Les résultantes

L'étude de ce projet de recherche-action-formation visant le développement de pratiques professionnelles inclusives met à jour certaines résultantes qui se divisent en deux éléments constitutifs. Le premier élément se rapporte à la représentation finale du sens accordé aux pratiques professionnelles inclusives. Il s'agissait de comprendre les modes d'action et de pensée que les participants associent au phénomène. Le deuxième élément constitutif se traduit par les retombées reconnues à l'issue du projet, soit des transformations de différents ordres.

4.4.2.1 Le sens final accordé aux pratiques professionnelles inclusives

Après un engagement de plus d'un an et demi dans ce projet de recherche, les participants décrivent ce que représente pour eux la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives au secondaire. Les résultats montrent que les pratiques professionnelles inclusives se déclinent en cinq éléments : les buts, les élèves visés, les caractéristiques générales, les composantes (cognitive, conative, réflexive et opératoire), ainsi que les obstacles et les leviers à la mise en œuvre.

Les buts et les élèves visés. Deux principaux buts sont reliés au développement de pratiques professionnelles inclusives par les participants : 1) faire progresser et réussir tous les élèves, ainsi que 2) répondre à leurs besoins d'apprentissage. Ces pratiques visent tous les élèves et parfois plus spécifiquement les élèves ayant des besoins particuliers.

Les caractéristiques générales. L'analyse des données révèle trois caractéristiques générales que les participants associent aux pratiques professionnelles inclusives. D'abord, elles sont centrées vers les élèves et basées sur les besoins d'apprentissage observés. Les participants mentionnent ensuite que ces pratiques s'associent à l'exploitation d'une variété d'approches et de méthodes pédagogiques. Pouvant ainsi prendre diverses formes, elles sont qualifiées de multiples. Enfin, les participants indiquent à plusieurs reprises qu'elles constituent des façons de faire différentes du répertoire habituel des enseignants et sont moins traditionnelles. Il s'agit donc de modes opératoires différents : *faire autrement* [RAF8, 3219].

Les composantes des pratiques professionnelles inclusives. Les pratiques dites inclusives se déclinent en quatre composantes : cognitive, conative, réflexive et opératoire. Sur le plan cognitif, elles se rapportent à une compréhension et à une reconnaissance de la diversité et des différents besoins d'apprentissage. La deuxième composante est

conative. Elle réfère à tout ce qui touche la volonté et les éléments qui déterminent le passage à l'acte et la persévérance dans une activité, incluant les aspects affectifs liés à l'action (Raynal et Rieunier, 2009). Les pratiques professionnelles inclusives sont associées à une acceptation des différences et des différents besoins d'apprentissage au sens où l'enseignant se sent bien avec cette réalité : *Il comprend qu'il va avoir différentes façons. Il va avoir différents élèves qui vont apprendre de différentes façons. Puis c'est correct. C'est correct pour lui.* [T2-P4, 417] Qui plus est, la composante conative des pratiques professionnelles inclusives se rapporte à une disposition particulière, c'est-à-dire la volonté de faire différemment et de se remettre en question. La troisième composante se situe sur le plan réflexif et correspond au processus de réflexion et de questionnement inhérent au développement et à la mise en œuvre des pratiques professionnelles inclusives. Les participants relatent par plusieurs exemples la nécessité de réfléchir sur l'action et pour l'action : *c'est beaucoup de questionnement* [T2-P3, 324]. La quatrième et dernière composante, dite opératoire, se rapporte aux opérations constitutives des pratiques professionnelles inclusives. Ces opérations représentent les actions qui, selon les participants, permettent de favoriser l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire. Elles peuvent en ce sens se comprendre comme des savoirs d'action, puisque ces derniers représentent des énoncés relatifs à la pratique professionnelle, coconstruits dans l'action et considérés comme efficaces par les acteurs (Avenir et Schmitt, 2007). La composante opératoire se divise en cinq catégories d'opérations constitutives reliées à : 1) la gestion de classe, 2) la création d'une communauté d'apprentissage, 3) la planification du processus enseignement-apprentissage, 4) la préparation de l'apprentissage, ainsi que 5) l'adaptation de l'enseignement.

Une première partie des opérations constitutives se rapporte à la gestion de classe. Pour plusieurs participants, ces opérations représentent des actions préalables à la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives et différencierées : *Pour essayer*

de faire différent puis pour essayer de travailler autrement, il faut d'abord que t'aies une gestion de classe. [T2-P3, 863] Une partie importante des opérations spécifiques qui y sont reliées relève de la mise en place et du maintien du cadre de fonctionnement, notamment l'importance d'établir des règles et des consignes strictes et d'effectuer les interventions disciplinaires (réprimandes) qui sont nécessaires. Aux opérations concernant la gestion de classe s'ajoute l'établissement d'un climat propice aux apprentissages et de respect :

Notre point d'établir un cadre, c'est autant un cadre de travail qu'un cadre de fonctionnement. [...] Dans le cadre de travail autant dans le respect des différences, de la façon qu'ils ont de travailler puis tout ça, nous autres, c'est sûr qu'on leur impose quand même... le cadre. Au niveau du savoir s'exprimer aussi, de les laisser s'exprimer, mais de toujours faire ça dans le respect. Quand il y a un cadre autour du travail puis du comportement, pour nous, ça égalise. L'égalité, c'est sécurité, puis climat propice aux apprentissages. [RAF8, 3245]

La deuxième partie des opérations constitutives concerne la création d'une communauté d'apprentissage au sein de la classe. Pour ce faire, les participants mentionnent l'importance de créer d'un climat d'acceptation et de valorisation des différences, comme en témoigne cet extrait : *Moi, le rôle dans l'inclusion, je te dirais dans ma classe, c'est que de... de faire en sorte que les élèves voient ça positivement... qu'il y a des différences.* [T2-P1, 418] Ceci implique, par exemple, d'apprendre aux élèves à communiquer respectueusement entre eux. À ce titre, la relation de respect qu'entretient l'enseignant à l'égard de ses élèves est dépeinte comme un modèle pour le groupe classe. *Puis quand je demandais, qui a de la difficulté? Au début de l'année, oublie ça. Il n'y en a pas un qui aurait levé la main. Puis là, ça les dérange pu pantoute. [...] Parce que probablement qu'ils sentent que moi, ça ne me dérange pas.* [T2-P1, 1037] La création d'une communauté d'apprentissage est également intimement liée à l'établissement d'une relation de confiance avec les élèves. Cet aspect revêt une importance capitale pour les participants qui spécifient qu'il s'agit d'une opération essentielle en contexte de diversité. De plus, ils indiquent que

l'enseignant doit tirer parti des forces ou des faiblesses des élèves de manière à ce qu'ils deviennent une ressource pour l'apprentissage des autres élèves : *Mettons se servir des jeunes avec leurs forces, se servir aussi des faiblesses de certains puis qu'ils les comprennent dans le fond.* [T2-P4, 160] Les participants associent également l'exploitation de l'apprentissage coopératif à la création d'une communauté d'apprentissage. Aux yeux des participants, les activités coopératives favorisent un partage entre les élèves : *C'est que quand on fait de l'inclusion, c'est de favoriser l'apprentissage par les pairs. Donc ça, ça implique le partage des forces individuelles.* [RAF8, 3254] De telles activités semblent contribuer à l'établissement de relations positives et d'un climat de respect entre les élèves : *On embarque sur des valeurs sociales : l'entraide, des choses comme ça. Puis s'apercevoir qu'il n'y a pas personne de mieux qu'un autre.* (T2-P5, 597]

La troisième partie des opérations constitutives se rattache à la planification du processus enseignement-apprentissage. De manière générale, la planification revêt un rôle important en regard de la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives : *Tu sais c'est sûr qu'il faut toujours... Moi, je trouve qu'il faut toujours la bonne planification. Je pense que ça entre gros en ligne de compte.* [RAF5, 557] Certains insistent sur les efforts de planification nécessaires et sur le fait que tout doit être prévu, principalement dans le cas des activités coopératives : *Il faut VRAIMENT que tu prévois tout.* [RAF6, 7134] Qui plus est, il semble s'agir d'une planification effectuée dans une optique différente : *Moi, c'est juste que je pensais différemment. Ça m'a pris nécessairement plus de temps pour les préparer qu'une activité normale. Je l'ai préparée avec une optique différente.* [T2-P4, 1327]

Je pense que la planification, ça part de là, là. La planification est peut-être différente. C'est peut-être pas de la planification conventionnelle comme telle. [...] Une demi-heure de cours magistraux puis après ça, c'est une demi-heure de... vous faites les pages 7-8-9 puis on y va avec ça. Je pense que ça, c'est un petit peu plus traditionnel. [T2-P4, 249]

De manière plus spécifique, le travail de planification concerne l'observation et l'analyse des besoins des élèves. Le fait de bien connaître les élèves et leurs besoins est d'ailleurs situé comme une étape préalable à la mise en œuvre de la DP :

La première chose, moi, je te dirais que c'est d'avoir une conscience de son groupe, là. De savoir à qui tu as affaire. Qui a quelles difficultés? Où? Quand? Parce que c'est pas nécessairement tout le temps qu'ils ont leurs difficultés. Donc, avoir une bonne conscience, une bonne connaissance de son groupe. [T2-P1-406]

Premièrement, il va réfléchir un peu sur sa clientèle. Ça va être... Moi, je disais tout à l'heure, c'est, mettons, peut-être la première chose à faire. Après ça, observer, savoir à qui on a affaire. [T2-P5, 245] Cette première étape, parfois aussi décrite comme un processus continu, aide les participants à mieux comprendre comment intervenir auprès des élèves et soutient l'identification des intentions de différenciation. En somme, il s'agit de planifier en fonction des besoins des élèves :

Si tu ne connais pas tes élèves, tu connais pas leurs besoins, tu ne peux pas répondre. C'est, comme t'en parlais [en s'adressant à un collègue], de créer des liens, avoir les intelligences multiples. C'est toutes des façons qu'on va mieux connaître nos élèves. À partir de leurs besoins, on va pouvoir intervenir. Donc pour nous, c'était vraiment la base. [RAF8, 3070]

Les participants précisent d'ailleurs la nature des informations à recueillir sur leurs élèves : les besoins des élèves, leurs connaissances et leurs acquis, les difficultés d'apprentissage et les contextes dans lesquels elles se manifestent, les forces, les intérêts, le profil et les aptitudes d'apprentissage ainsi que les informations du plan d'intervention. D'autres opérations spécifiques liées à la planification se retrouvent dans les données. C'est le cas d'un travail d'anticipation des obstacles : *De la planification que j'aurais pas faite avant. J'ai anticipé! [RAF4, 1059]*

Puis d'appréhender, d'anticiper les obstacles ou les questions que les élèves pourraient avoir que ce soit dans... [...] j'imagine que si en plus il y avait de l'anticipation au niveau des obstacles comme on disait, probablement que c'est une des bonnes conditions de réussite. [RAF5, 559]

Une quatrième partie des opérations constitutives relève de la préparation de l'apprentissage. Ces opérations représentent les actions effectuées par l'enseignant afin de préparer les élèves à la réalisation des activités. Les exemples qu'ils utilisent se rapportent principalement à la mise en œuvre d'activités coopératives : l'organisation de l'environnement d'apprentissage (disposition des bureaux), la mise en évidence du sens de l'apprentissage, l'enseignement d'habiletés de coopération, la présentation de consignes claires et strictes ainsi que la clarification des rôles de l'élève.

La cinquième et dernière catégorie d'opérations constitutives concerne l'adaptation de l'enseignement. Notons d'abord que les participants sont nombreux à parler d'opérations différentes : *d'être capable d'enseigner avec... d'enseigner différemment. Avec des moyens différents.* [T2-P3, 261] Parfois, les participants utilisent le descripteur général « adapter son enseignement », ou encore « adapter les situations d'apprentissage ». Or, la plus grande part de leurs propos concernent le fait de différencier les processus enseignement-apprentissage. C'est à partir d'exemples multiples et variés qu'ils illustrent concrètement ces opérations spécifiques. Les propos mettent en évidence la différenciation du contenu, soit l'exploitation d'exemples différents et l'offre de textes ou d'exercices ayant un niveau de complexité différent ou portant sur un sujet différent. D'autres extraits portent sur la différenciation des processus, où l'enseignant se propose de prendre des chemins différents pour rejoindre chacun dans une façon d'apprendre qui semble prometteuse : *C'est toujours le même but en bout de ligne; sauf des fois de passer par un chemin légèrement différent pour être capable d'aller chercher les différentes façons de penser, d'être dans la classe.* [T2-P5, 527] La différenciation séquentielle se retrouve aussi dans les données. Par exemple, l'importance de varier ses approches et méthodes pédagogiques : *C'est des enfants, comme on le dit, il y a une diversité. Il faut que tu sois diversifié dans tes*

façons de faire. [T2-P1, 1022] Les enseignants appuient d'ailleurs leurs propos à partir de différents exemples :

Souvent, c'est plus une alternance. Je peux commencer un petit peu de théorie, expliquer verbalement avec exemples au tableau. Ça va chercher peut-être un 5-6 élèves dans la classe qui sont auditifs puis visuels comme ça. Après, bon, il y a les petits exercices, pendant 15-20 minutes, c'est le travail d'équipe. On revient avec des exemples, petite correction puis... c'est plus une alternance. Si je fais seulement faire du travail d'équipe, il y en a qui, peut-être après 15 minutes, ils vont décrocher. [...] Alors c'est vraiment d'alterner. Pour pas qu'ils soient toujours dans une zone de confort à 100 %. [T2-P5, 642]

D'autres participants indiquent varier les structures d'apprentissage. L'apprentissage coopératif, par exemple, est rapporté comme plus fréquemment utilisé par plusieurs. Par contre, ils précisent qu'il ne s'agit pas d'utiliser uniquement cette approche, mais bien de varier les structures d'apprentissage, toujours en tenant compte des aptitudes d'apprentissage :

Ça va augmenter l'estime de soi [...] s'ils sont en train d'aider un collègue, un ami dans la classe. Sauf comme on a déjà parlé un petit peu, c'est quand même pas tout le monde qui est ouvert à ça en tant qu'élève. Il y en a qui sont plus indépendants. Puis c'est de respecter leur choix puis s'ils aiment mieux travailler seuls, bien c'est seuls. Puis s'ils veulent travailler un peu plus en équipe, quand ils ont le goût, bien c'est de les intégrer le plus rapidement possible. [T2-P5, 608]

De manière plus générale, les participants évoquent l'importance d'offrir des choix aux élèves : *aussi d'offrir aux élèves des choix en fonction de leurs intérêts. Puis, à partir de ce moment-là, quand ils prennent part à leurs choix, c'est comme s'ils s'impliquaient encore plus dans leurs apprentissages.* [RAF8, 3256]

Finalement, évoquant les opérations constitutives spécifiques à l'adaptation de l'enseignement, certains participants précisent les moments opportuns pour différencier. Il s'agit aussi de savoirs d'actions qui représentent des règles qui régissent

l'action. Ils sont développés par les participants à travers leurs expériences et leurs réflexions sur l'action. Comme la DP représente des façons de faire différentes par rapport à leurs habitudes pédagogiques, certains indiquent qu'ils ne peuvent pas les exploiter continuellement. Ils précisent des moments particulièrement adaptés, par exemple lors de l'appropriation de savoirs importants ou lorsqu'il est nécessaire de répondre à des besoins particuliers ou d'intervenir en regard de difficultés spécifiques. Ces données laissent penser que les participants exercent un jugement professionnel à travers la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives. Voilà ce qui termine la composante opératoire des pratiques professionnelles inclusives et amorce le dernier élément qui les compose : les leviers et obstacles.

Les leviers et obstacles à la mise en œuvre des pratiques professionnelles inclusives. Les paragraphes qui suivent représentent une synthèse des leviers et obstacles que les participants attribuent à la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives. Ils sont présentés en deux grandes catégories : les obstacles et leviers intrinsèques et les obstacles et leviers extrinsèques. La présentation des obstacles précèdera celle des leviers.

Les obstacles intrinsèques se rapportent aux ressources conatives, cognitives et énergétiques du participant. Les obstacles reliés aux ressources conatives concernent l'ensemble des variables qui influencent la motivation à agir et à persévérer dans l'action, par exemple l'intérêt à s'engager, le tempérament et la disponibilité affective (Maciotra et Medzo, 2009). Selon les participants, la disposition affective de l'enseignant peut représenter une barrière à la mise en œuvre de pratiques soutenant l'inclusion scolaire : *Si je regarde un peu, nous, dans l'an et demi, on avait beaucoup des « oui, mais..., oui, mais... [...]. Je pense que le blocage, ça peut venir de nous avant tout. Puis une fois qu'on est prêt, bien là...* [T2-P4, 345] Un autre obstacle conatif concerne un sentiment d'insécurité lié à la mise en action qui s'avère incon-

fortable ou stressante pour certains : *Ce qui fait qu'au début, tu sais, tout le nouveau est déstabilisant, tout le temps. Oui, je me rappelle que ça brassait des choses puis j'ai tu vraiment le goût? [...] Au début, c'était moins facile.* [T2-P3, 1011]

Des obstacles reliés aux ressources cognitives sont relevés; c'est le cas du manque de connaissances sur l'inclusion scolaire et du manque d'informations sur les élèves. Un degré de maîtrise faible de la discipline est soulevé comme affectant la capacité à mettre en œuvre des pratiques professionnelles inclusives. L'enseignant qui maîtrise moins son contenu sera plus craintif à expérimenter de nouvelles méthodes et approches. Les obstacles reliés aux ressources énergétiques concernent l'investissement nécessaire pour faire différemment : *C'est bien plus facile de penser à soi. Pour moi, c'est bien plus facile de suivre le volume.* [T2-P3, 359] En outre, l'état de fatigue est décrit comme pouvant faire obstacle à la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives.

Pour leur part, les obstacles extrinsèques sont liés aux ressources matérielles, aux conditions de travail, aux caractéristiques des élèves, ou encore sont d'ordre temporel, disciplinaire ou curriculaire. Sur le plan des ressources matérielles, les participants soulèvent le manque de matériel pédagogique ou didactique ainsi que les difficultés d'accès aux locaux d'informatique ou à la bibliothèque.

Certains obstacles se rapportent aux conditions de travail. Les participants expliquent que les contextes de surcharge de travail, notamment en fin d'étape, freinent la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives. Dans le même ordre d'idée, le manque de temps pour planifier est fréquemment relevé. Une hétérogénéité d'élèves trop importante apparaît également comme un obstacle dans les propos. Un climat de classe non propice aux apprentissages, c'est-à-dire un contexte de classe où plusieurs élèves manifestent des comportements perturbateurs et à travers lequel les ensei-

gnants doivent fréquemment intervenir, représente aussi un élément pouvant nuire à la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives, selon les participants.

Certaines caractéristiques des élèves semblent également pouvoir faire obstacle à la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives. C'est le cas des difficultés de comportements ainsi que du manque de motivation, d'autonomie, d'habiletés organisationnelles et de maturité. Certes, plusieurs représentations négatives en regard du potentiel des élèves sont relevées tout au long du processus. Un enseignant avoue d'ailleurs entretenir des préjugés envers les élèves : *C'est pas quelque chose vers quoi je vais naturellement* [en parlant des approches coopératives]. *Peut-être à cause de tous les préjugés qu'on a. Tu sais, ah! Ça parle. Puis ça dérange. Puis tatata.* [T2-P2, 1212] De manière générale, les participants indiquent que ces caractéristiques contribuent à générer un climat d'apprentissage non propice à la DP ou complexifient la réalisation des activités pédagogiques.

Les obstacles temporels coïncident avec des moments qui peuvent nuire au bon déroulement de certaines activités. À ce titre, les participants considèrent comme inappropriée la dernière période de la journée, moment où les élèves sont plus à risque de se désorganiser, ainsi que le début de l'année, moment où le cadre de fonctionnement n'est pas encore adopté par les élèves. En outre, les obstacles temporels concernent également le manque de temps de classe pour réussir à couvrir l'ensemble du programme : *Mais c'est encore la donnée « temps » qui arrive, il y a un contenu au bout.* [RAF4, 3268] En effet, des participants sont d'avis que certaines activités inclusives sont plus longues à réaliser, ce qui diminue le temps si précieux pour aborder l'ensemble du contenu d'enseignement.

Des obstacles disciplinaires sont aussi relevés dans le discours des participants. Principalement, les mathématiques sont décrites comme une discipline plus axée sur les

contenus, se prêtant moins bien aux approches coopératives. La nature des savoirs serait donc en cause : *Le contenu y fait énormément. C'était le fun! Mais notre contenu d'algèbre, il faut toujours bien vivre avec. C'est pas si agréable que ça.* [RAF4, 322]

Finalement, on observe la présence d'obstacles curriculaires qui renvoient aux pressions relatives au contenu d'apprentissage à passer. Les participants insistent sur ces obstacles, qui ne sont d'ailleurs pas étrangers à leurs préoccupations vis-à-vis du manque de temps de classe : *Mais à la fin de l'année, exemple en mathématique, ils ont les savoirs qu'ils doivent avoir acquis pour l'année prochaine en secondaire 3. Oui, oui. On flotte. [...] Mais... Il y a quand même un deadline de façon réaliste.* [RAF3, 1493]

Notons que quelques-uns de ces obstacles ne sont pas étrangers aux situations de dissonance impliquées dans les microprocessus d'invalidation. Notamment, la pression relative au contenu à passer est parfois reliée à l'écart entre le projet de changement et « la réalité » du contexte professionnel. Il en est de même en ce qui concerne le manque de temps de classe disponible et le manque de temps pour planifier. Le contexte de surcharge quant à lui, s'associe aux situations de dissonance relatives à l'écart trop grand entre le projet et les préoccupations principales du praticien. L'ensemble de ces obstacles est synthétisé par l'entremise de la figure suivante.

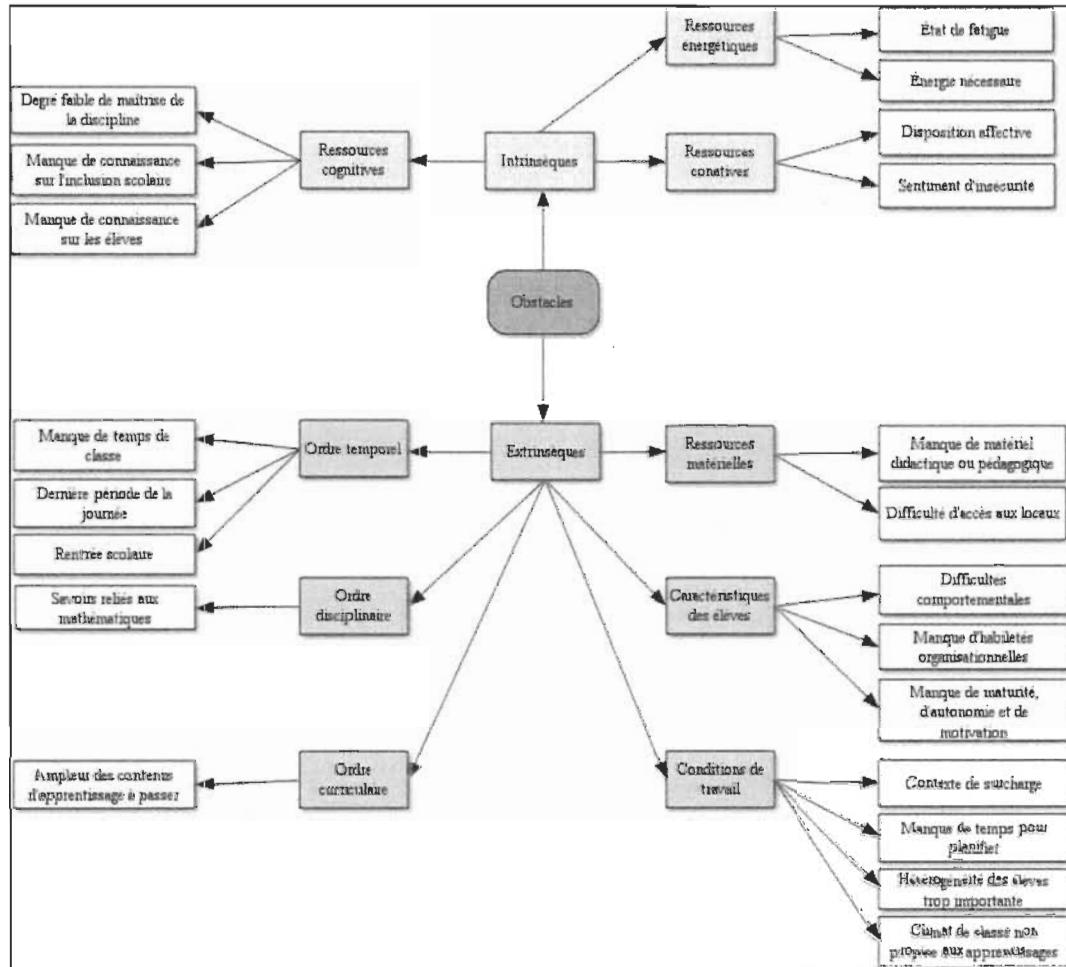


Figure 8. La synthèse des obstacles à la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives.

Du côté des leviers, les participants dévoilent différents éléments favorisant la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives. De manière générale, ils sont d'avis que les ressources personnelles et internes de l'enseignant jouent un rôle important dans la réalisation d'un projet inclusif : *Mais je pense que la réussite dépend beaucoup de la personne qui va être là. La personne qui va être, de l'enseignant qui est là.* [T2-P1, 386]. Les leviers intrinsèques sont liés aux ressources conatives, cognitives et opérationnelles. Sur le plan des ressources conatives, les pro-

pos mettent en évidence l'importance de la confiance en soi : *de se faire confiance aussi quand t'essaies quelque chose* [RAF4, 521]. À travers le discours, la nécessité d'une disposition affective refait surface. Il s'agit d'un état d'esprit qui peut favoriser le passage à l'action : *Le matin que je feel, que j'ai le goût de l'essayer, que moi, je suis comme les élèves aussi! Ça arrive des matins que j'arrive puis que ça ne me tente pas partout!* [RAF6, 7430] Lors de l'analyse des mises à l'essai, les capacités d'adaptation de l'enseignant sont nommées comme levier, en ce sens qu'elles permettent à ce dernier de s'ajuster rapidement dans l'action. Finalement, selon l'orthopédagogue, la connaissance de soi soutient les changements de pratiques puisqu'elle permet de reconnaître ses limites et de chercher à les dépasser :

Il faut se connaître soi-même pour changer des choses aussi. Puis tu sais, quand je dis : « Moi, je suis autocritique », c'est important, car là, je me dis bon, il y a des affaires que j'ai plus de difficultés, mais il faut que je le fasse pareil. Puis je vais me forcer à le faire pour m'améliorer dans le bien pour l'autre. [T2-P6, 772]

Certaines ressources cognitives semblent soutenir la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives. Une bonne connaissance de sa discipline ainsi qu'une bonne connaissance des caractéristiques des élèves sont relevées en tant que levier : *Il faut que tu connaisses les forces puis tu connaisses les faiblesses de certains élèves. Puis jusqu'où avec lui tu peux aller.* [T2-P3, 868]

Les leviers extrinsèques se rapportent aux ressources financières, matérielles, humaines, aux conditions de travail, aux caractéristiques des élèves et aux aspects temporels. Les ressources financières concernent la prévision d'un budget pour libérer du temps de planification et de préparation, ainsi que pour rendre disponible un conseiller pédagogique. D'ailleurs, l'apport de différentes ressources humaines fait partie des leviers dont discutent les enseignants qui insistent sur l'importance du soutien d'un conseiller pédagogique, de l'orthopédagogue et surtout d'un enseignant ressource pour réaliser des activités en coenseignement. Le coenseignement, particu-

lièrement apprécié parce qu'il facilite la gestion de classe, occupe une place importante dans le discours des participants : *Avoir été seule, d'après moi, j'aurais été plus dans le trouble. Les équipes se seraient peut-être... je suppose là que les équipes se seraient peut-être plus désorganisées.* [RAF4, 1238]

Les ressources matérielles représentent aussi un levier, entre autres l'accès aux locaux informatiques, à du matériel pédagogique et didactique et à des espaces d'apprentissage (locaux) adaptés en termes de superficie. Sur le plan des leviers liés aux conditions de travail, les participants mentionnent la création d'une vision commune au sein de l'équipe-famille, la mise en place d'un espace de coopération, la mise à disposition d'espace-temps pour planifier, la petite taille de l'équipe-famille ainsi que la diminution du ratio maître-élève.

Certains leviers concernent les caractéristiques des élèves. D'abord, les élèves doivent être prêts, c'est-à-dire présenter des comportements adéquats en classe. La motivation des élèves vis-à-vis de l'apprentissage est également un levier identifié par les participants. Certains leviers sont d'ordre temporel. En effet, la première période de la journée paraît plus facilitante pour réaliser des activités différencierées. Des propos sont également recueillis concernant la nécessité de disposer de suffisamment de temps de classe : *Les conditions facilitantes, c'est sûr que je ne suis pas pressée par le temps. Si j'ai besoin de plus de temps, je vais les revoir une autre période là-dessus, après l'école, je peux tout le temps jouer avec ça.* [RAF7, 2232] La figure suivante offre une vision d'ensemble des leviers.

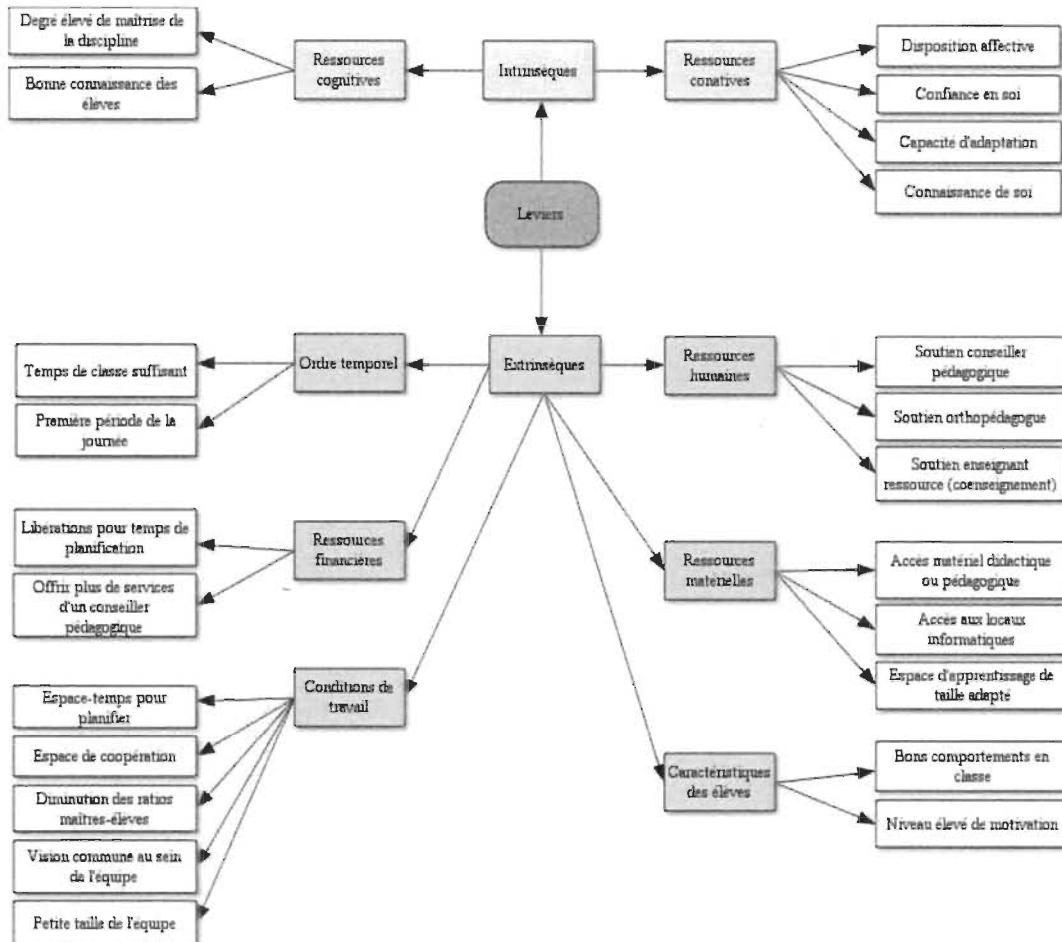


Figure 9. La synthèse des leviers à la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives.

Voici ce qui met fin à la section entourant le sens accordé par les participants en regard du développement de pratiques professionnelles inclusives à l'issue du projet. Leur coconstruction de savoirs entourant ce phénomène s'articule autour de cinq éléments : les visées, les élèves concernés, les caractéristiques générales, les composantes (cognitive, conative, réflexive et opératoire) ainsi que les leviers et obstacles. Dans l'action, les pratiques professionnelles inclusives s'associent à différentes opérations se rapportant principalement à la gestion de classe, à la création d'une

communauté d'apprentissage au sein de la classe, à la planification du processus enseignement-apprentissage ainsi qu'à la différenciation pédagogique. Notons que deux opérations constitutives spécifiques sont présentées comme des actions devant s'effectuer en premier lieu : 1) l'établissement d'un cadre de fonctionnement et d'un climat propice aux apprentissages, ainsi que 2) l'observation et l'analyse des besoins d'apprentissage des élèves. Globalement, les participants démontrent une vision plus élargie du phénomène que représente l'enseignement en contexte de diversité. Ils semblent savoir davantage comment les besoins de tous peuvent être satisfaits en contexte régulier. Les attitudes plutôt négatives vis-à-vis l'intégration scolaire et le contexte de diversité n'apparaissent plus à la fin de la démarche.

4.4.2.2 Les retombées reconnues : des transformations individuelles et collectives

Les données des entrevues effectuées à l'issue du projet mettent en lumière plusieurs retombées positives sur les participants. Selon Wittorski (2007), de tels dispositifs de développement professionnel engendrent des dynamiques de transformations individuelles et collectives. Elles s'opèrent au cours de l'action et par des activités d'analyse des pratiques. Bien qu'elles soient ici présentées comme des résultantes, il va sans dire que ces transformations peuvent également être considérées sous l'angle du processus. Les propos des participants mettent en évidence six types de retombées : les transformations conatives, les transformations cognitives, les transformations opératoires, les transformations identitaires, les transformations métacognitives et les transformations réflexives. Quoique les participants aient été questionnés sur les limites et les aspects moins appréciés du projet, aucune retombée négative n'a été relatée. Cette section se termine par l'énumération des retombées positives sur les élèves.

Transformations conatives. Les transformations dites conatives s'associent ici aux dimensions de la motivation, des désirs, des émotions reliés à la mise en œuvre des

pratiques professionnelles inclusives. Quatre transformations individuelles conatives sont recueillies : un état d'ouverture vis-à-vis du développement de pratiques professionnelles inclusives, une attitude plus favorable au contexte d'inclusion scolaire, une confiance en regard de la faisabilité et des bienfaits du développement de pratiques professionnelles inclusives et une diminution des craintes de générer des comportements perturbateurs.

Transformations métacognitives. Ces transformations font référence à des changements en regard des processus mentaux des participants à propos de leurs propres activités cognitives. En fait, ces derniers rapportent des modes opératoires plus conscients. Par exemple, ils indiquent agir plus consciemment : *il y a des choses, comme j'ai déjà dit, que je faisais inconsciemment, que là, maintenant, je fais consciemment.* [T2-P2-1049]

En concordance avec ces résultats, les propos révèlent l'apparition d'un processus d'autoquestionnement entourant les principes qui guident l'action :

Il y a des pratiques quand on discutait souvent, des fois, je me disais : « Tu fais ça pour toi ou tu fais ça pour l'élève ? » Puis souvent, ça, ça me revient dans la tête. [...] Moi, je trouve que quand on est en inclusion, en différenciation, c'est parce que là, tu peux pas faire pour l'enseignant. Tu ne le fais pas pour toi. Tu le fais pour l'élève. Donc, il faut que tu t'en ailles vraiment du bon côté. [T2-P1, 1453]

Transformations réflexives. D'autres transformations, d'ordre réflexif, laissent entrevoir des changements dans les façons de penser chez les participants. De manière générale, les propos relatent la présence d'un petit nuage au-dessus de leur tête. Bien que cela ne soit pas très détaillé, il semble s'agir d'une préoccupation continue en regard des pratiques professionnelles inclusives. Certains participants mentionnent « l'avoir toujours dans la tête », « l'avoir plus dans la tête » ou « penser différemment ». Plus spécifiquement, les transformations sur les façons de penser s'articulent

autour de deux plans. D'une part, certains participants témoignent d'une amélioration des capacités à réfléchir sur l'action et pour l'action. D'autre part, de nouveaux objets de réflexions sont rapportés. L'élément ayant fait l'objet de plus de discussion réfère à une réflexion plus centrée sur les besoins des élèves : *mais c'est de penser encore plus à l'élève. C'est quoi ses besoins? Puis je reviens tout le temps à ça.* [T2-P2, 362]

Les retombées personnelles, c'est plus la réflexion qui change. [...]. Elle n'a pas été bouleversée, mais la façon de réfléchir est peut-être plus, comme je disais, pas énormément plus vers l'élève, mais un peu plus vers l'élève qu'envers nous. [T2-P5, 1173]

Le fait de penser différenciation, penser, justement... Ça m'a ramenée à l'élève plus souvent. [...] C'est mon travail de le faire. Mais peut-être que je le fais plus rapidement. [T2-P6, 862]

Les participants rapportent également réfléchir davantage à la nature des méthodes et approches pédagogiques qu'ils déployent. Certains, par exemple, affirment qu'ils sont davantage en mesure de situer leurs pratiques par rapport à différents cadres théoriques ou conceptuels.

Transformations cognitives. Les transformations cognitives renvoient aux connaissances et aux savoirs que les participants rapportent avoir acquis ou développés. De manière générale, le projet est décrit comme ayant permis aux participants d'élargir leur « coffre à outils » ou encore de se construire un « bagage ». Plus spécifiquement, certaines transformations cognitives font référence à l'acquisition de savoirs théoriques, c'est-à-dire les savoirs établis et reconnus par la communauté scientifique. L'appropriation de connaissances issues de la recherche constitue d'ailleurs une composante significative du projet, selon les participants. Sont nommés principalement différents savoirs entourant l'inclusion scolaire, les intelligences multiples, les paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que le modèle RTI. D'autres transformations cognitives s'associent à la coconstruction de savoirs utiles à

l'action. C'est le cas de l'importance de différencier son enseignement et de tenir compte des besoins d'apprentissage dans les processus d'enseignement. De plus, l'analyse des données met en évidence un éveil à l'égard des impacts des variables pédagogiques sur la gestion de classe : *on a vu aussi qu'avec les activités qu'on a essayées, bien souvent, l'activité réglait la gestion de classe par elle-même. On l'a vu ça à travers les activités.* [T2-P4, 608] Toujours en regard des savoirs utiles à l'action, les données relatent que les participants ont développé de nouvelles connaissances relativement aux différents profils d'apprentissage : *Ça m'a ouvert les yeux de voir que oui, il y avait différentes façons que les élèves apprenaient.* [T2-P4, 1019] Finalement, certains propos relatent les apprentissages concernant les apports de l'approche coopérative sur l'apprentissage qui, soulignons-le, était une approche rarement exploitée : *apprendre de ses pairs. C'est ça qu'on disait. C'est le meilleur moyen pour retenir les choses.* [RAF5, 578] *Je pensais que l'apprentissage, ils l'avaient beaucoup plus par moi. Que j'étais plus qualifié qu'un pair pour apprendre quelque chose à un élève. Mais je me rends compte que non.* [T2-P4, 1091]

Transformations identitaires. Le projet semble être le lieu de plusieurs transformations de type identitaire, c'est-à-dire de transformations reliées à l'image et à la connaissance de soi ainsi qu'à la définition de son rôle et de sa place au sein du groupe (Wittorski, 2007). Au sens large, l'un des enseignants insiste sur l'ampleur des retombées du projet sur sa pratique professionnelle : *Je ne suis plus le même prof!* [T2-P2, 1188] En outre, deux enseignants se qualifient comme étant devenus de meilleurs enseignants. Plus spécifiquement sur le plan de l'image de soi, plusieurs participants indiquent comment la participation à ce projet leur a permis de développer leur connaissance d'eux-mêmes. Certains précisent leurs découvertes : des valeurs privilégiées dans la pratique professionnelle, leur profil d'apprentissage, des pratiques d'enseignement privilégiées et des causes de certaines difficultés d'apprentissage personnelles vécues dans le passé. Il est également intéressant de constater que le

projet a eu pour effet de renforcer le sentiment de compétence de certains enseignants : *Bien, que j'étais vraiment, j'étais pas mauvais prof, là, loin de là!* [T2-P3, 1220], ou encore de les rassurer quant à leurs habiletés et leur personnalité pour œuvrer auprès des groupes qualifiés de difficiles :

Ça m'a fait prendre conscience que oui, ça prend une personnalité. Ça prend un tempérament pour être avec cette clientèle-là. Puis je l'ai. Donc je ne vois pas pourquoi que dans 10 ans, ça ne marcherait pu. Ça, ça m'a comme rassuré. [...] Ça m'a fait voir que finalement là, je pense que je suis un bien bon enseignant pour cette clientèle-là. [T2-P1, 1302]

Toujours sur le plan identitaire, il s'avère impossible de passer sous silence la transformation identitaire particulière de l'un des participants, l'orthopédagogue. Tout au long du projet, ce dernier verbalise différentes préoccupations et remises en question qui l'habitent quant aux rôles et aux façons de travailler en contexte inclusif. En relatant son propre processus, il explique comment le projet lui a permis de définir des priorités d'action et d'explorer de nouvelles façons de soutenir les élèves et les enseignants. Ce faisant, il déclare avoir pu clarifier son rôle auprès d'eux, de s'affirmer davantage et de prendre sa place au sein de l'équipe.

Transformations opératoires. Les transformations opératoires réfèrent aux ajustements ou changements dans les façons d'agir. Sur le plan individuel, c'est certainement l'apparition de modes opératoires plus centrés sur l'élève qui attire le plus l'attention. Une grande part des propos des participants font mention de choix pédagogiques effectués en fonction des différents besoins d'apprentissage observés : *C'est sûr que ma planification est différente. J'essaye de tenir compte des différents besoins de mes élèves.* [T2-P4, 1053] De plus, les participants indiquent analyser les besoins d'apprentissage des élèves et proposer des régulations selon les différents besoins :

Il y en a que je sais que le processus va s'enclencher rapidement. Je vais pouvoir aller les questionner puis faire des rétroactions rapidement avec eux

autres. Mais je sais que dans mon groupe, il y a trois élèves là [...] il faut que j'aille les voir en dernier. Il faut que je leur donne le temps. Donc je me suis structuré différemment avec chacun des petits groupes. [T2-P2, 1083]

Les participants mentionnent également la mise en œuvre des pratiques différencierées. Ils précisent différents gestes qu'ils posent, soit être plus flexibles sur le temps de réalisation ou au niveau de la gestion de classe, exploiter les différences, intégrer des activités coopératives ou en intégrer davantage, proposer des choix ou en proposer davantage, planifier et réaliser des activités d'apprentissage selon les IM, varier le cadre d'apprentissage selon les besoins, et varier les méthodes pédagogiques. Les propos font également référence à un enseignement à la fois moins uniformisé et moins individualisé. En d'autres termes, les enseignants indiquent s'éloigner de modes opératoires où tous les élèves font les apprentissages de la même façon « *one size fits all* », à travers lesquels des réponses pédagogiques individualisées seraient offertes aux quelques élèves ayant des besoins particuliers : *Puis aussi, avant, c'était plus, lui a besoin, lui a besoin, lui a besoin. Le reste du groupe, ça va bien. On continue de la même façon.* [T2-P2, 919]

Avant là, tous mes cours, toutes mes notions étaient montés à partir du groupe. Puis maintenant, j'essaie d'aller un petit peu plus loin que le groupe. Maintenant je sais que j'ai, exemple, 4 sous-groupes importants dans mon groupe A. Puis j'en ai 3 dans mon groupe B. Puis là, je m'en vais avec là-dedans. [T2-P2, 1077]

Deux autres transformations opératoires individuelles sont relevées. D'abord, le directeur rapporte le développement de sa capacité à accompagner les enseignants en ce qui a trait à la diversité. Ensuite, certains enseignants affirment exploiter les forces de leurs collègues.

Sur le plan des transformations opératoires collectives, les données mettent en évidence une amélioration des façons d'agir au sein même du groupe. En effet, les parti-

cipants indiquent se concerter et coopérer davantage. De plus, la communication entre les membres est qualifiée de meilleure.

Pour terminer, les participants expriment des retombées, toutes positives, sur les élèves. Principalement, les participants discutent de la diminution des comportements difficiles et de l'augmentation de la motivation et de l'engagement des élèves. La mise en œuvre des pratiques professionnelles inclusives semble également favoriser l'apprentissage des élèves.

En guise de synthèse à cette section, rappelons que le projet de développement de pratiques professionnelles inclusives s'associe à des dynamiques de transformations conatives, cognitives, métacognitives, réflexives, identitaires et opératoires chez les participants. Sur le plan conatif, les participants sont plus ouverts à mettre en œuvre de telles pratiques et manifestent désormais une plus grande confiance en regard de la faisabilité et des bienfaits du développement de pratiques professionnelles inclusives. Sur le plan cognitif, les participants ont construit ou acquis différentes connaissances ou différents savoirs. Les transformations métacognitives se rapportent à des modes opératoires plus conscients. Sur le plan réflexif, ils relatent une amélioration de leurs capacités réflexives ainsi que des modes réflexifs plus centrés sur les besoins des élèves et la nature des approches et méthodes pédagogiques déployées. Sur le plan identitaire, les transformations concernent une meilleure connaissance de soi ainsi qu'un renforcement du sentiment de compétences. Finalement, sur le plan des transformations opératoires associées au projet, les participants rapportent des modes opératoires plus centrés sur l'élève et la mise en œuvre de pratiques professionnelles s'associant à la DP.

4.4.3 Le travail d'accompagnement et de formation

Le phénomène étudié relève d'une constante interaction entre les participants, la chercheuse, les savoirs et la pratique professionnelle. Les intentions et choix de la chercheuse influencent indéniablement le cours des processus d'apprentissage et de formation. Conséquemment, le travail d'accompagnement et de formation représente un élément constitutif du phénomène. Seront synthétisées les stratégies d'accompagnement, les activités significatives du projet ainsi que les forces et limites du dispositif de formation continue.

4.4.3.1 Les stratégies d'accompagnement

Les trois principaux concepts utilisés pour analyser les données relatives aux stratégies d'accompagnement proviennent des écrits de Payette et Champagne (2010) : la clarification, la stimulation, la facilitation. Bien que mise en évidence tout au long de la description chronologique, cette section vise à dresser un portrait global des stratégies déployées.

De manière générale, la fonction de clarification s'appuie sur un travail de questionnement, de reformulation et d'usage du reflet. D'une part, ces actions permettent de soutenir la compréhension des concepts qui se rapportent au projet de changement. C'est par exemple le cas des attributs de la DP ou des notions entourant les IM. D'autre part, la fonction de clarification concerne les efforts de la chercheuse pour aider les participants à préciser leurs points de vue, leurs idées et parfois leurs intentions pédagogiques. Plus spécifiquement, la technique du reflet consiste à communiquer aux participants ce que la chercheuse perçoit de ce qu'ils comprennent, font ou ressentent. En jouant le rôle de miroir, elle cherche à accroître la compréhension que les individus ont d'eux même. À des moments opportuns dans le processus, l'utilisation du reflet soutient le processus d'apprentissage et de formation des parti-

cipants. Les reflets portent sur : l'intention cachée derrière un choix pédagogique, la répétition de certains modes d'action, la discordance entre les besoins manifestés par les élèves et les méthodes déployées pour répondre à ces besoins, un éloignement au regard de la situation souhaitée, et le peu de considération de certaines variables dans la gestion des apprentissages. Dans un cas précis, le reflet permet d'illustrer une dissonance cognitive, qui se traduit par une incohérence entre les résistances des participants vis-à-vis du recours à l'apprentissage coopératif en classe et leur propre besoin de fonctionner en coopération pour atteindre les objectifs du projet.

La fonction de stimulation recouvre quatre stratégies. La première consiste à encourager la participation par la parole ou par des messages courriel. La stimulation des participants s'effectue également en alimentant le groupe par l'apport de CIR, la lecture d'articles professionnels et scientifiques, l'exploration d'outils pédagogiques ainsi que par des propositions momentanées d'ajustements et de pistes d'amélioration. La troisième stratégie réfère à l'utilisation prédominante du questionnement. Soucieuse de stimuler la réflexion et la participation et de ne pas constamment « donner des réponses », la chercheuse questionne dans la visée d'aider les participants à identifier les avantages et limites de certaines pratiques, les actions pouvant s'associer à la DP dans les pratiques existantes et les liens qui unissent les exemples de DP et l'apprentissage des élèves. De plus, les questionnements servent à stimuler l'analyse des pratiques et les prises de conscience, notamment l'identification des composantes significatives de l'action. La quatrième et dernière stratégie de stimulation se manifeste par la valorisation du travail des participants. Par exemple, la valorisation de leur engagement dans le processus, de toutes les mises à l'essai, petites ou grandes, des pistes de DP coconstruites ainsi que de la diversité des modalités choisies pour expérimenter. À différents moments, la chercheuse met en évidence et valorise les différences au sein même du groupe, et ce, dans le but d'illustrer comment la diversité contribue à enrichir le processus.

La fonction de facilitation s'effectue en exploitant trois principales stratégies. À différents moments du processus d'apprentissage, la chercheuse doit recadrer certaines perceptions d'un ou des participants. Il s'agit de les aider à changer leur façon de voir ou d'interpréter la situation ou le processus. Dans le cadre du projet, la plupart des recadrages concernent le processus de changement. N'ayant jamais participé à un projet dans une telle approche, les participants comprennent graduellement les modalités de fonctionnement. Par exemple, la chercheuse doit mettre en évidence le caractère progressif du changement et situer le projet à l'intérieur des pratiques existantes. Dans le même ordre d'idée, un recadrage vis-à-vis des attentes de stratégies prêtes à l'emploi fut également nécessaire et un autre a consisté à situer la place et la pertinence de l'enseignement magistral. L'une des stratégies de facilitation consiste à focaliser, c'est-à-dire à orienter les réflexions ou les conclusions sur un point précis. Il s'agit en quelque sorte de mettre l'accent sur des aspects importants. Étant donné le caractère très participatif et flexible de la démarche, il importe que la chercheuse focalise sur certains éléments jugés plus puissants pour soutenir le processus d'apprentissage des participants. Par exemple, tout au long du projet, une attention particulière est portée sur l'importance des processus suivants : se questionner sur les besoins d'apprentissage, varier les approches et méthodes pédagogiques, et développer une conscience de l'action pédagogique et des principes qui la guident. La chercheuse effectue également des retours sur les prises de conscience importantes effectuées au cours des rencontres et met l'accent sur les constats des participants quant aux retombées positives des mises à l'essai. Une troisième stratégie consiste à normaliser les difficultés et le vécu des participants, et ce, soit dans leur pratique professionnelle, soit en rapport direct avec le projet. La normalisation consiste à écouter et à s'ouvrir au vécu du participant, tout en lui reflétant le caractère légitime ou compréhensible de son expérience. La normalisation des difficultés vécues lors de la première phase du projet représente une opération essentielle pour faciliter la poursuite des prises de risques ainsi que pour maintenir la confiance et la motivation des participants. Les états de déstabilisation et de fatigue rapportés ainsi que les difficul-

tés de planification et de mise en action ont également été normalisés. Il en est de même en ce qui concerne l'investissement de départ nécessaire en temps et en énergie ainsi que le caractère progressif du processus de changement. Devant la facilité plus apparente de certains, la diversité des processus individuels est également légitimée.

4.4.3.2 Les activités de formation significatives

À l'issue du projet, les participants reconnaissent certaines activités comme étant plus significatives pour eux dans ce processus. Deux activités semblent susciter davantage de réactions. Il s'agit de l'activité sur les paradigmes d'enseignement et d'apprentissage (R2-03) et de la séquence d'activités sur les IM (R6-01 à 04). La signification de la première activité s'associe au fait qu'elle permet au participant de situer ses pratiques par rapport aux deux paradigmes et qu'elle génère un processus de remise en question. En ce qui a trait à la séquence d'activités ayant pour objet l'exploitation des IM en DP, plusieurs de ses composantes sont relatées comment étant signifiantes. D'abord, la réalisation du portrait des IM de leur classe a permis de prendre conscience de la diversité des profils d'apprentissage des élèves et de découvrir le portrait d'ensemble du groupe. Certains précisent qu'ils savaient que tous leurs élèves étaient différents, mais que cette activité rend les différences plus concrètes :

On l'a tout le temps su, mais... Là, c'est concret, là. [T2-P2, 1135]

Ça, ça m'a accroché beaucoup. Puis je le savais. C'était toutes des affaires qu'on sait. Mais tu sais, de se le faire montrer que regarde, ah ouan! [...] C'était une prise de conscience. Lui, regarde, c'est visuel. On le voit là, là. Qu'on a plein d'élèves différents devant. [T2-P3, 1125]

Ces révélations provoquent en outre des remises en question au niveau des pratiques et amènent certains participants à effectuer des ajustements ou font émerger la nécessité et la volonté d'en opérer. Cette activité semble justifier ou confirmer la pertinence du développement de pratiques professionnelles inclusives chez les participants : *Bien X [un enseignant] est telle affaire. Moi, je suis telle affaire, mais*

j'enseigne de telle manière. C'est de se remettre un petit peu en question puis... de changer quelques petites choses dans le processus. Oui. [T2-P2, 1137] La réalisation du portrait des IM des élèves permet également de percevoir les différences positivement, chaque élève ayant des aptitudes particulières :

C'était le fun de voir qu'on a tous des intelligences. Des fois on dit, lui, il est faible. Ou lui, il n'est pas bon. Il a de la misère. Mais on peut le prendre de façon positive. On dit, c'est pas qu'il a de la misère, c'est parce qu'il apprend juste différemment. [T2-P4, 968]

Ensuite, les participants relatent la signifiance de l'activité des IM consistant à reconnaître leurs propres aptitudes d'apprentissage. Ils manifestent une appréciation positive relative à la découverte de leurs aptitudes d'apprentissage ainsi que de celles des autres membres de l'équipe-famille : *Puis j'ai aimé ça... J'ai aimé ça voir ok, toi, t'es ça. Moi, je suis ça. Puis pourquoi je suis ça?* [T2-P4-979] Finalement, en qui a trait aux activités significatives, deux autres sont relevées, soit la coconstruction du portrait de la diversité ainsi que l'identification des forces individuelles et collectives : *Ça, j'ai bien aimé ça. Les répercussions de ça après, c'est que mettons que j'avais un besoin ou que tu sais, j'étais capable de me dire, Ah! C'est vrai. X, lui, c'est telle affaire qu'on lui a dit. Ça, je l'ai comme réutilisé.* [T2-P2, 1417]

4.4.3.3 *Les forces et limites du dispositif de formation continue*

Les propos des participants révèlent une appréciation générale positive du projet. Décris comme positif, bénéfique et intéressant, il représente également une opportunité et une chance : *On a été chanceux de pouvoir avoir ce temps-là puis ce moment-là.* [T2-P3, 1065] En outre, la participation au projet est décrite comme « valant la peine » : *Tout le monde, je pense que tout le monde est content d'avoir persévétré jusqu'à la fin. Tout le monde disait : « Ah oui! Ça a valu la peine. Puis on est content! »* [T2-P4, 1300] Les participants précisent différentes forces qu'ils attribuent au projet. Ils relèvent la longue durée du projet ainsi que le délai entre les rencontres.

Une partie importante de leurs propos concerne l'approche participative du projet. Notamment, le travail coopératif en équipe-cycle ainsi que l'espace pour échanger librement. Il en est de même relativement au fait que le projet s'appuie sur leur réalité et leurs besoins :

Moi, ce que j'ai apprécié un petit peu dans les rencontres qu'on a eues, c'est que oui, tu nous amenais des explications, de l'information sur l'inclusion, mais j'en reviens pas le nombre de fois que t'as été patiente à nous écouter. Puis là, on se parlait. Puis t'avais l'air à dire : « Bien,itez-vous le cœur! C'est le temps! » Puis tu nous laissais aller. Puis là, on parlait. [...] Sauf qu'à partir de ça, on a pu travailler sur notre réalité à nous et non dire, voici un gros modèle général puis faites ça. Un peu... c'est un peu de l'inclusion. C'est, vas-y, puis à un moment donné, bon bien on a trouvé tout ce qui va pas bien. Qu'est-ce qu'on fait maintenant pour cette problématique-là? C'était pas un problème général que dans le fond, la personne de la commission scolaire a bâti ça, parce qu'elle a vu ça, à un moment donné, dans une de ses classes puis là, elle dit : « Ah! Il faudrait faire ça ». [T2-P2, 1125]

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]

Toujours concernant le caractère participatif de la démarche, une autre force relevée touche au fait que l'approche du projet n'imposait pas de modèle de pensée ou de façon de faire. Par exemple, un enseignant indique que le groupe a construit sa propre définition de l'inclusion : « *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 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] Dans le même ordre, l'idée, le fait qu'il leur faille trouver eux-mêmes les solutions est relevé comme une force du projet au terme de la démarche : *Tu sais, c'est pas du tout cru dans la bouche. Puis*

regarde, c'est... 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] Pour sa part, l'orthopédagogue souligne la cohérence entre les approches et méthodes pédagogiques déployées par la chercheuse et celles que les enseignants s'affairent à développer dans le cadre du projet : *On vit ce qu'on devrait faire vivre aux élèves aussi.* [T2-P6, 462]

Outre l'appréciation générale positive et les forces du projet, les propos analysés font référence à certains aspects qui pourraient être bonifiés dans le projet. Entre autres, le directeur adjoint suggère d'inclure des périodes d'accompagnement à raison d'une journée par semaine ou par deux semaines. L'agent de changement, à même le milieu, pourrait ainsi offrir un soutien direct à la planification et à la mise en œuvre en classe. L'orthopédagogue propose de fournir davantage d'exemples de modalités d'organisation et de gestion de classe non traditionnelles pour aider les enseignants à expérimenter des avenues plus participatives. Faisant référence à l'attente initiale de recevoir des modèles à appliquer, il insiste aussi sur l'importance de s'assurer que les participants comprennent bien l'approche particulière du projet.

Globalement, les stratégies d'accompagnement s'articulent autour d'opérations de clarification, de stimulation et de facilitation. La clarification a consisté à questionner, reformuler et effectuer des reflets dans la visée d'aider à circonscrire des concepts, les composantes des modèles d'action, des points de vue, les dissonances, etc. La stimulation a visé à encourager la participation, à alimenter par des CIR provenant de diverses sources, à faire valoir par le questionnement ainsi qu'à valoriser les efforts sous toutes leurs formes. La facilitation s'est opérée en créant des conditions pour aider les participants à progresser dans le processus de coconstruction de savoirs; il s'agit de recadrer certaines façons de voir, de focaliser sur les éléments importants et de normaliser les difficultés vécues. La démarche participative envisagée comme

dispositif de formation continue du projet semble très appréciée du groupe par le fait qu'elle s'appuie sur la réalité et les besoins des participants, en plus de leur permettre de trouver eux-mêmes les solutions et de construire leurs propres modèles de pratiques professionnelles inclusives.

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'ampleur des résultats de cette recherche oblige à mettre l'accent sur certains constats qui paraissent plus intéressants en regard du phénomène étudié. Par une mise en relation avec d'autres écrits, ce chapitre explicite en quoi la présente étude contribue aux connaissances actuelles entourant la question de l'inclusion scolaire. En premier lieu, la problématique initiale est revue à la lumière des résultats découlant de la question principale de recherche. En deuxième lieu, et ce, en lien avec la deuxième question de recherche portant sur le soutien du chercheur-formateur au regard du développement de pratiques professionnelles inclusives, la discussion se poursuit par une présentation de repères qui se révèlent importants relativement à cette question.

5.1 La nécessité de revisiter la problématique

L'intégration scolaire préconisée au Québec se veut un moyen d'offrir et de garantir une éducation de qualité à tous les élèves. Pour les enseignants, principaux responsables de l'adaptation des curriculums, l'intégration scolaire accentue le défi de répondre aux besoins de tous en contexte régulier. La problématique à l'origine de cette recherche reflète la situation telle qu'elle fut perçue au départ du processus doctoral. Elle relate des attitudes générales négatives en regard de l'inclusion scolaire ainsi que des écueils relativement à la mise en œuvre de pratiques qui tiennent compte de la diversité. L'explicitation de cette situation jugée inadéquate s'effectue par des mises en relation avec certains éléments plus spécifiques contribuant au problème. Par exemple, les limites propres à l'approche d'intégration *mainstreaming*, les caractéristiques de l'organisation scolaire au secondaire, ainsi que celles de la prépa-

ration et de la formation des enseignants. L'étude de ce processus s'échelonnant sur plus d'une année et demie incite à revisiter la problématique. Certains résultats obtenus confirment des éléments de la problématique initiale, alors que d'autres contribuent à une compréhension plus fine de cette dernière.

5.1.1 Les aspects attitudinaux

Les propos recueillis au départ du projet révèlent que les enseignants affichent des attitudes plutôt négatives en regard de l'intégration scolaire; ils sont ambivalents ou en désaccord vis-à-vis du phénomène décrit comme une surcharge de travail qui rend l'expérience scolaire difficile pour eux et pour les élèves intégrés. Ceci concorde avec des éléments déjà relevés dans la littérature chez les enseignants du secondaire (Ellins et Porter, 2005; Koutrouba *et al.*, 2006). Par ailleurs, les doutes et les craintes sont plus manifestes chez l'enseignant de mathématiques, ce qui coïncide avec certains travaux relatant des attitudes plus négatives chez les enseignants de matières plus fondamentales (Ellins et Porter, 2005). Des visées de normalisation relatives aux élèves intégrés se retrouvent dans les représentations recueillies au départ du projet; les enseignants situent l'intégration comme un moyen pour « rendre pareil », mettre les élèves au même niveau et faire vivre les mêmes choses. Or, ces visées de normalisation sont jugées défavorables par certains chercheurs (AuCoin et Vienneau, 2010). À l'instar des constats d'autres experts du champ (Barry, 2011; Stainback et Stainback 1984), les participants témoignent d'une vision dichotomique des élèves qui sont perçus comme faisant partie de l'une ou l'autre de ces catégories d'individus : les bons élèves et les moins bons élèves. Une surestimation des différences entre les élèves caractérise souvent ce phénomène de catégorisation, comme en témoigne cet extrait : *les déviants versus les anges* [T1-P2, 20]. En somme, on remarque qu'au départ du projet, le groupe de participants présente des attitudes qui s'associent à plusieurs éléments des écrits scientifiques.

5.1.2 Les aspects opératoires

C'est sous le chapeau des aspects opératoires que les résultats concernant la nature des pratiques initiales, la problématique entourant la gestion de classe ainsi que la compréhension et l'identification des besoins d'apprentissage ont été regroupés et seront discutés.

5.1.2.1 Des modes d'action peu différenciés et plus traditionnels

Malgré le fait que les participants s'attribuent et acceptent la responsabilité d'adapter leurs enseignements, cette étude démontre qu'ils adaptent et différencient peu leur enseignement au départ du projet. Les données recueillies lors de la première et deuxième phase du processus révèlent que leurs modes d'action s'associent plus largement à la transmission de contenus d'apprentissage, conclusions également relevées dans d'autres travaux (Prud'homme *et al.*, 2011; Vienneau, 2010b). Comme en témoigne le rapport d'évaluation de la politique québécoise d'adaptation scolaire (Gaudreau *et al.*, 2008), les pratiques déployées demeurent plutôt traditionnelles. Plus particulièrement, les données issues de cette thèse montrent que les participants exploitent très rarement l'apprentissage coopératif et offrent peu d'occasions aux élèves d'interagir entre eux. Pourtant, la création de situations d'enseignement-apprentissage favorisant les interactions et la coopération est un moyen dont l'apport est reconnu en contexte inclusif (Falvey et Givner, 2005; Mitchell, 2008). Ces approches pédagogiques seraient bénéfiques sur l'apprentissage en général (Barth, 2004; Vygotsky, 1978) et pourraient contribuer à diminuer des risques d'apparition de comportements perturbateurs (Spencer, Scriggs et Mastropieri, 2003). De plus, Pratt (2005) observe que les enseignants qui s'inscrivent dans une perspective plus transmissive de l'apprentissage peuvent difficilement tenir compte de la diversité des élèves en classe.

Ainsi, selon nos résultats, une part du défi relié à la mise en œuvre de pratiques inclusives au secondaire concerne un élargissement nécessaire du répertoire de pratiques vers des modes d'action plus centrée sur l'élève et vers des pédagogies plus actives. Le fait d'opter pour des approches qui favorisent la coopération, les interactions et la prise en charge par l'élève de son processus d'apprentissage paraît d'ailleurs en cohérence avec certains enjeux développementaux de l'adolescent tels que le développement des compétences sociales et de l'autonomie (Cloutier et Drapeau, 2006). L'écart entre les pratiques professionnelles initiales et les pratiques soutenant l'inclusion scolaire est apparu somme toute assez important, et ce, plus particulièrement chez certains enseignants.

5.1.2.2 La gestion des comportements difficiles : quand la solution contribue au problème

Plusieurs chercheurs tentent de comprendre les facteurs liés aux difficultés d'opérationnalisation de l'inclusion scolaire. Cette étude met en lumière la place centrale occupée par la gestion des comportements perturbateurs dans la problématique. Une part considérable des craintes et difficultés rencontrées par les participants concerne les comportements difficiles qui, selon certains auteurs (Brackenreed, 2008; Forlin, 2001), constituaient une source de stress importante pour les enseignants. Selon les participants à la recherche, les interventions fréquentes visant à maintenir un cadre de fonctionnement ainsi que la gestion simultanée de plusieurs cas perturbent le climat d'apprentissage général de la classe. Cette situation les contraint fréquemment à reléguer l'apprentissage au second plan. Ces résultats ne paraissent pas particulièrement inusités. Or, le développement de pratiques professionnelles inclusives semble devoir se comprendre en relation avec un enjeu central pour les enseignants, soit celui de ne pas compromettre le climat d'apprentissage. Dans leurs choix pédagogiques et leur planification, les participants évaluent continuellement le risque de générer des comportements perturbateurs.

Plus encore, cette recherche met en évidence le positionnement à la fois particulier et déterminant chez les enseignants de cette étude. En effet, face à cette source de stress et à cet enjeu de préserver un climat propice aux apprentissages, ils déploient différents moyens pédagogiques pour éviter l'apparition de comportements perturbateurs. Principalement, ces modes d'action jugés efficaces et validés au sein de l'équipe consistent à éviter les activités et les pratiques qui placent les élèves dans une posture active (interagir, bouger, manipuler) ainsi qu'à maintenir un cadre d'apprentissage plutôt traditionnel dans lequel il est probablement plus facile de contrôler les comportements des élèves. Pourtant, la littérature montre que le recours à des stratégies d'enseignement différencié et des pratiques d'enseignement efficaces peut favoriser l'engagement des élèves et prévenir les problèmes de comportement (Gaudreau, 2011). De plus, la mise en place fréquente de situations pédagogiques qui laissent place à la collaboration et aux interactions avec les pairs favorise l'apprentissage d'habiletés sociales (Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec [FÉÉPEQ], 1995) et l'adaptation sociale (Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2014). Les élèves manifestant des comportements perturbateurs auraient d'ailleurs besoin d'améliorer leurs habiletés sociales puisqu'ils présentent certaines lacunes sur ce plan (Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2005). Ces chercheurs proposent d'introduire l'activité physique et le jeu coopératif comme stratégie éducative et rééducative pour ces élèves. Il semble effectivement s'agir d'une voie prometteuse; dans le cadre de cette étude, le fait de privilégier des activités qui sollicitent les aptitudes coopératives et kinesthésiques est relié à l'observation d'une augmentation de l'intérêt et de l'engagement ainsi que d'une autorégulation des élèves entre eux.

Les modes opératoires privilégiés par les participants peuvent donc contribuer à l'apparition de comportements perturbateurs, alors que les adolescents du centre d'intérêt Sport/Plein air manifestent le besoin d'être actifs, d'interagir et de bouger. La problématique entourant la mise en œuvre de pratiques inclusives implique donc

de prendre en compte la façon dont se positionne l'enseignant face aux comportements difficiles en classe. Si les difficultés de mise en œuvre généralement observées peuvent être influencées par les attitudes initiales, le manque de formation ou la complexité d'opérationnalisation, elles peuvent également relever de l'inadéquation de certaines des stratégies employées pour faire apprendre et prévenir les comportements perturbateurs. La présence de ce modèle d'emprisonnement plus explicitement décrit dans les résultats fait émerger certains questionnements, notamment concernant la prévention des comportements difficiles. Il semble en effet apparaître une dérive où les stratégies visant à prévenir ou à réduire l'apparition des comportements perturbateurs correspondent davantage à des stratégies d'évitement et s'apparentent plutôt à des mécanismes de protection personnels mobilisés dans une situation menaçante.

Une autre dimension importante de ce modèle d'emprisonnement concerne l'exploitation d'un style de gestion de classe autoritaire à travers lequel les participants cherchent à contrôler le comportement des élèves et à susciter l'obéissance aux règles dont ils sont les seuls porteurs. Les données montrent que ces modes d'actions autoritaristes sont d'autres moyens valorisés et acceptés par les participants pour composer avec les élèves manifestant des comportements perturbateurs. Pourtant, ce mode d'encadrement s'avère peu adapté en ce qui concerne les élèves ayant des troubles et des difficultés de comportement (Lanaris, 2014). En effet, des écrits révèlent que plusieurs adolescents ne répondraient pas très bien à ce type d'autorité et le rejettentraient (Fize, 2004). L'établissement d'un climat démocratique serait plus efficace et pourrait permettre de favoriser graduellement l'émancipation de l'élève et son accès à l'autonomie (Lanaris, 2014). Or, les propos des enseignants ne coïncident pas avec cet idéal. Au contraire, en plus d'exercer un pouvoir décisionnel presque absolu, les enseignants cherchent à contrôler l'ensemble des processus liés à l'apprentissage; ils sont portés à faire à la place des élèves et à encadrer toujours plus en laissant peu d'autonomie. Ces modalités d'action sont justifiées par les participants par le manque

d'autonomie, de maturité et d'habiletés organisationnelles des élèves, dénoncées tout au long du projet. Malheureusement, en plaçant peu les élèves dans des situations nécessitant la mobilisation de ces habiletés et compétences, les enseignants contribuent une fois de plus à créer les difficultés qu'ils dénoncent. Il est possible que la justification évoquée cache à nouveau la peur de générer des comportements perturbateurs. Bien que les participants aient raison d'insister sur l'importance de l'établissement et du maintien des règles de fonctionnement, c'est la façon d'exercer l'autorité qui semble jouer un rôle dans la problématique entourant la mise en œuvre de pratiques inclusives, et ce, plus particulièrement dans un contexte où plusieurs élèves présentent des comportements perturbateurs.

Cette recherche dévoile également des limites sur le plan de la compréhension de la source des comportements difficiles des élèves. Il semble que les enseignants sous-estiment les variables pédagogiques qui influencent la motivation, l'engagement et les comportements de leurs élèves. Ils associent plus largement les difficultés éprouvées par les élèves à des troubles et des caractéristiques individuelles. Certains chercheurs rapportent cette difficulté à comprendre et reconnaître la source des difficultés comportementales ainsi que leur fonction (Massé, Couture, Levesque et Bégin, 2013).

Globalement, la question de la gestion de classe et de la gestion des comportements difficiles paraît un élément central en regard des écueils reliés à la mise en œuvre des pratiques inclusives. Certains chercheurs montrent que les problèmes de comportements et les difficultés de gestion de classe exposent l'enseignant à un stress parfois prolongé, dont découle un état d'épuisement (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). En contrepartie, nos données suggèrent que face à cette source de stress et à l'enjeu de préserver un climat propice aux apprentissages, certains modes d'action valorisés peuvent s'avérer peu efficaces; ils contribuent, paradoxalement, à l'apparition de comportements perturbateurs, laissent peu d'espace aux élèves pour

développer leurs habiletés organisationnelles et leur autonomie, et finalement ils concourent à l'effet de submergence et de fatigue. Qui plus est, ces façons de faire ne sont pas en cohérence avec plusieurs connaissances issues de la recherche. Elles s'apparentent davantage à des mécanismes de protection qu'à des stratégies de prévention des comportements difficiles, en plus de s'éloigner des pratiques professionnelles qui soutiennent l'inclusion scolaire. Certains écrits montrent d'ailleurs que bon nombre d'enseignants disposent de peu de connaissances concernant les facteurs scolaires ayant une influence sur les comportements des élèves (Jeffrey et Sun, 2006). Les résultats de cette recherche attestent de l'importance de comprendre la problématique à travers la dynamique situant/situé (Masciotra, Roth et Morel, 2008) puisque leur positionnement dans cette situation semble aussi jouer un rôle crucial relativement à l'état de stress et d'épuisement. La question des habiletés à enseigner aux élèves manifestant des difficultés comportementales paraît d'autant plus préoccupante considérant que leur nombre est en augmentation selon différentes études recensées par Gaudreau (2011).

5.1.2.3 La difficulté de comprendre et d'identifier les besoins d'apprentissage

Au cœur des pratiques visant à soutenir l'apprentissage de tous en classe ordinaire se situe la question des besoins d'apprentissage. Il semble que cet aspect soit en cause relativement aux difficultés de mise en œuvre des pratiques inclusives. Les résultats de cette recherche démontrent que les enseignants éprouvent des difficultés importantes associées à la compréhension et à l'identification des besoins d'apprentissage des élèves. Ils insistent d'ailleurs sur ces aspects lors de l'étape de définition de la situation-problème. En outre, l'activité permettant de faire un portrait de la diversité au sein de leurs groupes les amène à constater avec stupéfaction l'ampleur et la nature des besoins et finalement à conclure que tous leurs élèves présentent des besoins particuliers. Or, malgré les efforts pour soutenir les enseignants dans la planification en fonction des besoins d'apprentissage, il semble que le fait de chercher à com-

prendre les besoins en tenant compte de l'interaction entre les caractéristiques individuelles et environnementales (paradigme organisationnel) ne soit ni naturel ni aisé pour les enseignants. À plusieurs reprises au début du processus, certains enseignants font des mises à l'essai sans au préalable avoir cerné clairement leurs intentions en fonction des besoins d'apprentissage. Ils paraissent démunis en ce qui a trait aux outils et aux modes opérationnels pour comprendre et identifier ces besoins. Plus souvent, le travail se limite à percevoir des « problèmes », par exemple un bas niveau de performance (résultats académiques), une incapacité à effectuer une tâche, des difficultés comportementales, ou un diagnostic. Les propos des participants révèlent d'ailleurs des représentations assez négatives et assez rigides en regard des habiletés et du potentiel des élèves. Selon Barry (2011), une vision centrée sur les dysfonctionnements par rapport à une norme peut fragiliser la conviction d'éducabilité du sujet apprenant. Ceci n'est pas sans rappeler certains moments où les enseignants doutent des habiletés et des capacités de leurs élèves. En ce sens, il est possible que l'intérêt des participants à l'égard du modèle des IM soit lié au fait qu'il leur permet d'élargir leur champ d'interprétation quant au potentiel de leurs élèves en révélant des modalités différentes d'apprentissage. Ce faisant, il s'opèrera alors une restitution du postulat d'éducabilité :

Bien dans le sens que c'était le fun de voir qu'on a tous des intelligences. Des fois, on dit bon bien lui, il est faible. Ou lui, il n'est pas bon. Il a de la misère. Mais on peut le prendre de façon positive. On dit, c'est pas qu'il a de la misère, c'est parce qu'il apprend juste différemment. [T2-P4, 968]

Parallèlement, cet intérêt pour les IM semble s'associer au fait qu'il augmente le pouvoir d'action du praticien par l'entremise des stratégies proposées en relation avec ces préférences d'apprentissage. Il paraît important de relever que la question générale ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs; elle est ardemment défendue par certains et critiquée par d'autres (Sousa et Tomlinson, 2013). Bien qu'une majorité d'experts admettent l'existence d'une certaine diversité d'intelligence (Baillargeon, 2013),

l'erreur typique consiste à catégoriser de manière rigide les élèves selon une intelligence en particulier et à privilégier des pratiques d'enseignement qui sollicitent cette aptitude. Afin d'éviter les dérives possibles, les nuances et connaissances nécessaires sur la question ont été apportées aux participants. Les outils des IM ont été exploités en prenant consciemment les moyens de ne pas tomber dans certains pièges. Il ne s'agissait manifestement pas de classer les élèves dans une catégorie d'apprenants et de s'en tenir à des modes d'enseignement reflétant certaines aptitudes, mais bien d'aider les enseignants à se centrer sur les besoins et caractéristiques des élèves, tout en leur donnant des moyens pour rendre les élèves plus actifs dans leur processus d'apprentissage.

Sur un autre plan, la complexité de comprendre et d'identifier les besoins d'apprentissage semble renforcée par une difficulté à obtenir de l'information sur les besoins particuliers de certains élèves. Bien que les participants aient développé, au cours du projet, leurs habiletés à comprendre et identifier ces dimensions par la réflexion sur et pour l'action, cette difficulté semble importante à considérer en regard des écueils d'opérationnalisation des pratiques inclusives. Un soutien plus substantiel aurait été nécessaire à offrir aux enseignants.

5.1.3 Les aspects émotionnels

Les résultats de cette recherche démontrent que le projet visant à développer des pratiques inclusives ainsi que plus largement l'enseignement en contexte de diversité génèrent des inconvénients considérables sur le plan émotionnel. Une partie importante des propos des participants se rapporte à ces aspects qu'il paraît important de mettre en évidence relativement à la problématique de départ.

5.1.3.1 Les déséquilibres associés au changement

Ce projet collectif aura engagé des modifications mineures dans les façons de penser et d'agir, permettant graduellement aux participants d'ajuster les pratiques existantes et d'enrichir leur répertoire de pratiques. Ce processus évolutif a généré certains déséquilibres chez les participants, soulignant ainsi la fragilité des dynamiques de changement. Cherchant à sortir du cadre connu et des habitudes pédagogiques, les participants sont nombreux à décrire la déstabilisation et les remises en question vécues à travers le projet. Comme les résultats le révèlent, les participants effectuent des allers-retours entre une zone de confort et une zone d'insécurité. Ils apprennent par l'expérience, en prenant des risques qui génèrent, à différents degrés, de l'inconfort, ce que d'autres chercheurs ont constaté à travers leurs démarches d'accompagnement de projets de changement (Rousseau, 2012a). Cette activité adaptative se révèle également à travers les processus de validation-validation des actions où l'enseignant oscille entre le doute et la confiance, témoignant ainsi d'un processus dynamique de recherche d'équilibre du praticien dans son contexte. Comprendre la problématique de la mise en œuvre des pratiques inclusives implique de considérer que le projet de changement entre parfois en dissonance avec les savoirs d'action des participants, générant par le fait même des déséquilibres. Ces conflits cognitifs, dont l'issue peut être positive ou négative, génèrent une charge émotive susceptible de freiner ou encore de favoriser l'engagement dans des initiatives inclusives. Le mouvement inclusif réclame des changements importants en regard des façons de concevoir l'enseignement, l'apprentissage et les difficultés des élèves (UNESCO, 2009). Or, ces changements ne sont pas anodins et peuvent entrer en dissonance avec ce qui est valorisé dans la culture pédagogique des enseignants.

En outre, dans le cadre d'une démarche participative, confronter ses points de vue à d'autres et remettre en question ses représentations ainsi que les principes qui guident son action sont des actes apparemment hautement risqués pour tout individu. Ces

actes peuvent rendre les enseignants craintifs puisqu'ils sont amenés à prendre conscience de leurs incohérences et de leurs contradictions dans la pratique, ce qui peut devenir déstabilisant (Osterman, 1990; Whitehead, 1993). Certains sont d'avis que de tels actes réflexifs ne sont pas aisés pour les enseignants qui, semble-t-il, chercheraient souvent à répondre à leurs propres besoins avant tout (Charlier, 1998; Perrenoud, 2008) et à garder un certain niveau de confort (Martineau, 2008).

Globalement, le processus de développement de pratiques professionnelles moins traditionnelles et plus centrées sur l'apprenant peut représenter une expérience hautement affective et déséquilibrante. Il génère des tensions avec la culture scolaire dominante, entre certaines valeurs, croyances et savoirs d'action en même temps qu'il implique des prises de risque. Il importe de reconnaître les déséquilibres associés au changement en même temps qu'il est nécessaire de savoir en tirer parti, car ils représentent le moteur des apprentissages.

5.1.3.2 Fatigue, frustration et impuissance : le paradoxe de l'œuf et de la poule

Certains écrits montrent que les défis de gestion de classe et la surcharge de travail associée au contexte de diversité peuvent contribuer à l'apparition de difficultés psychosociales, par exemple un sentiment d'épuisement et de stress professionnel (Brackenreed, 2008; Forlin, 2001; Talmor, Reiter et Feigin, 2005). Le manque de temps serait également une source de stress importante (Brackenreed, 2008). En concordance avec ces constats, les participants de cette étude évoquent l'ampleur des besoins à combler dans leur groupe-classe pour expliquer la fatigue et l'état de submergence qui les habitent. Un sentiment d'impuissance et de frustration de ne pas arriver à leurs fins, c'est-à-dire celle de répondre aux besoins de tous, est exprimé. Il s'agit d'ailleurs d'un enjeu qui les préoccupe en regard de la mise en œuvre de pratiques inclusives, soit de réussir à répondre simultanément aux besoins de tous les élèves, et ce, sans pénaliser un groupe d'élèves. Ils rapportent que lorsqu'ils prennent

du temps avec certains élèves ayant des besoins particuliers, d'autres sont laissés pour compte, et vice-versa. Certains travaux confirment ce sentiment qu'ont les enseignants de négliger des élèves (Engelbrecht, Oswald, Swart, Elof, 2003; Forlin, 2001). En plus de ces éléments, les participants évoquent une pression relative à la mise en application des mesures adaptées auxquelles ces jeunes ont droit. Globalement, les participants vivent certaines émotions négatives qu'ils attribuent au contexte de diversité dans lequel ils œuvrent.

En contrepartie, l'état de fatigue, de frustration et d'impuissance présente également un frein au développement de pratiques professionnelles plus inclusives. Dès le départ du projet, les participants expriment certaines inquiétudes à s'y engager. Surchargés et accablés pour différentes raisons, ils ne veulent pas alourdir leur tâche. De plus, comme certains enseignants l'ont verbalisé pendant le processus, il est plus facile de continuer dans la même voie que de s'investir pour améliorer ses pratiques. Pendant le projet, les données montrent que l'engagement des participants diminue lorsque l'état de fatigue et de surcharge augmente. C'est par exemple le cas lorsque le projet de développement de pratiques inclusives s'avère trop éloigné des préoccupations principales du praticien, par exemple lorsqu'il est submergé par des tâches de correction. Dans un contexte particulier de fatigue attribué à la fin de l'année scolaire, les participants expriment même une insatisfaction de ne pas recevoir de stratégies prêtes à l'emploi et de devoir fournir des efforts pour développer ces pratiques inclusives. Tel qu'en témoignent les résultats de cette étude ainsi que ceux d'autres travaux (Rousseau, 2012a; Rousseau et Thibodeau, 2011), le développement de pratiques inclusives nécessite la mobilisation de temps et d'énergie. Selon les participants, le développement de pratiques inclusives exige un travail de planification important qui requiert de l'énergie et du temps, ressources qui semblent à la fois précieuses et rares. Le contexte de surcharge et d'épuisement semble donc contribuer à la problématique entourant les changements de pratiques inhérents à l'inclusion.

scolaire. Manifestement, ce projet de changement doit être situé en relation avec un enjeu important pour l'enseignant : celui de préserver sa santé psychosociale dans un contexte initial où il se sent surchargé et épuisé. Dans une telle situation, on peut comprendre qu'il soit difficile de s'engager dans une démarche de développement professionnel.

En somme, l'état de fatigue, de surcharge de travail, de frustration et d'impuissance semble découler, du moins en partie, des défis reliés à la gestion de la diversité. Parallèlement, cet état freine l'émergence de pratiques professionnelles pouvant aider les enseignants à satisfaire les besoins de tous en classe ordinaire puisque de tels changements exigent du temps et de l'énergie. Or, le contexte initial de fatigue et de surcharge, fort probablement attribuable à un ensemble plus grand de facteurs, par exemple les défis rapportés autour de la mise en œuvre des technologies de l'information et de la communication, mine les ressources disponibles pour permettre le développement des compétences en regard des pratiques inclusives. Les enseignants du Québec seraient ainsi nombreux à vivre des symptômes d'épuisement (Houlfort et Sauvé, 2010). On peut donc se demander si le contexte scolaire québécois actuel est propice au développement des compétences professionnelles que les politiques ministérielles déclarent essentielles à la réussite de l'intégration scolaire.

5.2 Des repères pour soutenir le développement de pratiques professionnelles inclusives

L'objectif secondaire de cette thèse consistait à comprendre comment le chercheur-formateur peut soutenir le développement de pratiques pédagogiques inclusives dans le cadre d'une recherche participative. C'est à la lumière des résultats découlant du premier objectif ainsi que du nouvel éclairage porté sur la problématique que sont

présentés certains repères pouvant être utiles dans une perspective de formation continue à l'inclusion.

5.2.1 Placer les pratiques existantes au cœur du dispositif de formation continue

À travers les cycles de réflexion et d'action, les participants établissent certains constats entourant les façons de développer des pratiques professionnelles inclusives. En l'occurrence, deux savoirs d'action sont développés au cours de ce projet de changement. Les participants considèrent qu'ils doivent s'appuyer sur les pratiques existantes et ajuster graduellement ces dernières en accomplissant de petits gestes. Les résultats montrent que ce mode opératoire favorise un enrichissement et un élargissement graduels de leur répertoire de pratiques. 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. Ainsi, les processus de changement de pratiques prendraient davantage la forme d'ajustement de pratiques (Savoie-Zajc, 2005) et non de transformation radicale.

Il semble d'ailleurs important de sensibiliser les participants au caractère progressif du changement de manière à valoriser les petites réussites et soutenir la motivation. Rappelons qu'avant de conclure à l'efficacité des ajustements et des petits gestes, quelques participants avaient imaginé être appelés à faire des transformations beaucoup plus substantielles. Par ailleurs, le travail intensif et continu entourant la pratique professionnelle est énoncé par les participants comme un aspect déterminant dans le développement de leurs compétences. Par exemple, ils accordent une grande importance aux efforts déployés pour découvrir les actions qui s'associent à la DP dans leurs pratiques habituelles ainsi qu'à la démarche réflexive entourant la nature

des pratiques déployées et les principes qui les guident. En conclusion, le fait de placer les pratiques professionnelles existantes comme point de départ de la démarche et au centre de celle-ci soutient le développement de pratiques professionnelles inclusives. D'autres chercheurs situent aussi leurs travaux de recherche-action-formation dans cette optique (L'Hostie, Gauthier, Allaire, Cividini et Cody, 2011; Prud'homme, 2007).

5.2.2 Rendre le savoir accessible et concret

Un des enjeux importants du développement de pratiques inclusives réside dans la capacité du formateur à cibler le savoir utile à l'action et à rendre ce savoir accessible. Il s'agit d'une difficulté rencontrée dans le travail d'accompagnement de la chercheuse. Guidée par les principes de Barth (2004, 2013b), elle s'est efforcée de créer des activités de coconstruction de sens entourant des concepts importants relatifs à l'objet de changement, et d'exploiter une variété d'exemples pour favoriser une contextualisation du savoir et le faire évoluer graduellement. Malgré ces efforts, certains participants ont manifesté des difficultés à discerner plus concrètement ce qu'il était possible de développer dans leur contexte spécifique. Cela met en évidence le défi de faire passer le savoir d'un niveau d'abstraction élevé à une forme plus concrète, et ce, particulièrement lorsque les contextes diffèrent selon les participants. Le développement d'une compréhension plus concrète de la DP est décrit comme ayant joué un rôle en regard de l'émergence de la phase d'engagement et d'appropriation du processus. On peut penser que les processus de construction de savoirs nécessitent du temps, une ressource limitée dans ce projet. Il demeure que l'expertise de la chercheuse comporte évidemment certaines lacunes en regard d'objets spécifiques comme la DP à l'ordre d'enseignement secondaire. Ceci restreint sa propre capacité à exprimer le savoir dans des formes concrètes et ainsi à effectuer un processus de médiation des apprentissages. Alors que certains sont d'avis que le

travail de médiation de l'accompagnement dans une vision énovative concerne peu l'expertise de contenu (Gélinas, 2004), l'expérience vécue semble montrer qu'un équilibre est nécessaire entre les compétences à faire émerger de nouvelles pratiques en se centrant sur ce qui se vit dans le processus, et celles reliées au contenu. La compétence de contenu permet d'offrir des exemples concrets sur lesquels les acteurs peuvent plus facilement s'appuyer pour devenir les concepteurs de pratiques inclusives dans leur contexte respectif.

5.2.3 Privilégier les démarches collectives afin de stimuler le dépassement du répertoire de pratiques

Des écrits mettent en évidence l'apport des environnements coopératifs qui stimulent les acteurs à relever des défis liés à l'inclusion et favorisent l'émergence de nouveaux savoirs (Deppeler, 2010; Forlin, 2010a; Hourcade et Bauwens, 2001) et plus largement dans des processus de changement (Rousseau, 2012a). Les résultats de cette étude abondent en ce sens, alors que les participants expriment l'impact positif de la coopération, de l'entraide et du travail en équipe-famille dans leur processus évolutif. Plus encore, ces résultats précisent de quelle manière la dimension collective supporte le développement des pratiques inclusives, offrant ainsi des repères pour la formation continue. La question des dialogues cognitifs, du phénomène de contagion compagnonnique ainsi que du coenseignement mérite une attention particulière.

Les dialogues cognitifs jouent un rôle important dans le processus de changement vécu par les participants. Leur apport se comprend d'abord en relation avec le conflit cognitif qu'il génère. Les déséquilibres et remises en question décrits par les participants les amènent à constater les limites de leurs pratiques en regard des besoins de leurs élèves, et à se rééquilibrer par l'ajustement de leurs pratiques et de leur façon de penser. D'un point de vue théorique, les conflits cognitifs doivent respecter certaines

conditions qui en assurent l'efficacité (Legendre, 2005). En effet, l'acteur qui perçoit une anomalie au sein de sa représentation doit être en contact avec une option plausible, intelligible et fructueuse. Une période d'incubation et des renforcements positifs pour souligner les progrès font également partie de ces conditions. Les données recueillies corroborent ces aspects, particulièrement en ce qui a trait à l'influence des expériences probantes sur l'engagement et la validation envers le projet de changement.

S'affairer à créer des conditions sécuritaires favorisant les déséquilibres et à soutenir les participants dans le dépassement de leurs modes d'action et de pensée paraît un aspect important du travail de formateur. Dans le cadre de ce projet de recherche, les conflits cognitifs les plus importants émergent d'activités planifiées dans cette intention spécifique (par exemple l'activité sur les paradigmes d'enseignement et d'apprentissage). Les activités de coanalyse des situations de pratique, plus axées sur des réussites, ne sont pas à l'origine des déséquilibres; elles permettent toutefois de respecter les conditions qui favorisent un dépassement des positions initiales. En effet, ces dernières mettent à jour les retombées positives des mises à l'essai, contribuant ainsi à valider l'efficacité, la pertinence et la faisabilité des alternatives imaginées. En outre, ces périodes sont autant d'occasions de renforcer et de valoriser les réussites des participants.

Cette expérience porte donc à croire qu'un des défis du formateur réside dans sa capacité de créer des déséquilibres, mais surtout d'offrir des conditions et des moyens au praticien de dépasser son répertoire habituel de pensée et d'action. Argyris (1985) relate la complexité à laquelle les formateurs doivent nécessairement faire face pour aider les praticiens à scruter leurs routines et leurs raisonnements défensifs. Ayant d'abord cerné plus spécifiquement le conflit cognitif, il va sans dire que la dimension interactive de ce projet joue un rôle essentiel dans l'émergence de déséquilibres et la

mise en relief des contradictions et des points de vue différents. Les confrontations interindividuelles s'opèrent entre tous les acteurs de ce projet, y compris la chercheuse qui s'efforce de jouer le rôle d'« avocat du diable ». Selon Bourgeois et Nizet (1997), il n'est pas facile d'ébranler les adultes dans leurs convictions et c'est en cela que le rapport à l'autre est important. Les auteurs précisent que la confrontation aux visions d'autres adultes favorise une décentration de la personne par rapport à son propre point de vue en lui permettant d'entrevoir d'autres réponses possibles que la sienne. La composante sociale du conflit entraînerait les acteurs en interaction à coordonner leurs efforts pour élaborer une nouvelle structure cognitive (Bertrand, 1993). Ces constats ainsi que les résultats issus de cette étude renforcent donc l'importance de concevoir le développement de pratiques professionnelles inclusives à travers des démarches collectives d'apprentissage.

Outre la question de la coconstruction des savoirs, les propos recueillis rapportent un « effet famille », qui s'associe à un processus d'influence sociale où l'engagement et la réussite d'une minorité contribuent à valider le projet de changement au sein du groupe de professionnels et encouragent les autres à sortir de leurs habitudes pédagogiques. Ce phénomène de contagion compagnonnique déclenché par des pairs reconnus dans l'équipe représente une découverte non négligeable, qui suggère d'accorder une attention particulière aux praticiens éprouvant plus de facilité et auxquels les membres du groupe accordent une valeur particulière. Le fait de stimuler leur engagement et de valoriser leurs réussites peut contribuer à persuader les autres de la faisabilité et de la pertinence du projet inclusif.

D'autres données suggèrent d'accroître les possibilités de coenseignement. Ces modalités de travail, considérées par les participants comme un levier important au développement de pratiques inclusives, semblent offrir un contexte plus sécurisant pour expérimenter des situations d'enseignement-apprentissage différentes. Des

recherches ont montré que le coenseignement favorise l'expérimentation de nouvelles approches et méthodes (Hourcade et Bauwens, 2001; Salend, Gordon et Lopez-Vona, 2002), et bien qu'elles puissent se buter à certains obstacles majeurs, par exemple le manque de stabilité de l'équipe-école (Damphousse, Champoux, Trépanier, 2010). Selon Murawski et Hughes (2009), le coenseignement constitue un outil puissant face à l'importance de la tâche des enseignants en contexte de diversité. Il permet aux acteurs scolaires d'agir en plus grande cohérence et d'élargir les options pédagogiques, tout en permettant d'offrir un soutien plus important à certains élèves. Ensemble, ils peuvent ainsi favoriser l'accès au programme québécois de formation générale au plus grand nombre.

5.2.4 Soutenir la planification et la réalisation d'expériences probantes

Les résultats de cette thèse obligent à s'attarder sur un catalyseur prépondérant de l'apprentissage et de l'engagement des participants. Si la réflexion professionnelle et la coopération sont des éléments incontournables des processus d'apprentissage, cette étude dévoile l'impact majeur des mises à l'essai qui amènent le participant à sortir de ses habitudes pédagogiques.

D'emblée, il est intéressant de constater que les participants à la recherche prennent conscience des habitudes pédagogiques à travers lesquelles ils se sentent à l'aise dans leur profession. La présence de routines, plus souvent tacites et intégrées dans la pratique, est bien connue (Perrenoud, 2008). En quelque sorte forcés de sortir momentanément de ces habitudes, ils effectuent une alternance entre une zone de sécurité et une zone de risque où ils osent agir, même dans l'incertitude. D'autres travaux, par exemple ceux de Payette et Champagne (2010), font allusion à des dynamiques entourant des zones où l'enseignant présente une confiance plus ou

moins élevée en ses capacités d'agir : la zone de pouvoir certain, la zone de pouvoir potentiel et la zone d'impuissance.

Dans le cadre de ce projet, les allers-retours continus engendrent graduellement un élargissement de la zone de sécurité, alors que les participants indiquent devenir de plus en plus à l'aise. Par ailleurs, les données recueillies permettent d'en apprendre davantage sur le rôle joué par la zone de sécurité. Loin de revêtir un caractère nuisible en regard du changement, les participants rapportent qu'un certain équilibre semble nécessaire au changement de manière à se rendre disponible à la prise de risques. Cela n'est pas sans rappeler une citation de Freinet (1949) : « Ne vous lâchez jamais des mains... avant de toucher des pieds! » En outre, Dewey (1972) souligne l'aisance et l'assurance que le praticien doit éprouver afin de s'ouvrir à de nouvelles avenues. Favorisant le passage à l'action, la zone de sécurité représente également un filet de sécurité, c'est-à-dire des façons de faire auxquelles le praticien peut se raccrocher en cas de déséquilibre trop grand ou d'échec.

Le fait d'inciter les participants à planifier et expérimenter des situations d'enseignement et d'apprentissage différencieront les amène à sortir de ce qui est connu, tout en offrant des preuves concrètes de l'efficacité de ces pratiques par les retombées positives qu'elles génèrent. D'autres travaux ont montré que les processus de changement sont facilités lorsque les participants retirent rapidement des bénéfices des nouvelles pratiques. En ce sens, Leclerc et Moreau (2011) soutiennent que les enseignants qui cherchent à satisfaire les besoins de tous en contexte inclusif ont besoin de preuves confirmant qu'ils sont sur la bonne voie et que leur investissement produit les résultats souhaités.

5.2.5 Aider à comprendre et identifier les besoins d'apprentissage

Devant les difficultés des enseignants à comprendre et identifier les besoins d'apprentissage des élèves et considérant l'importance de ces processus dans les initiatives visant à répondre aux besoins d'une diversité d'apprenants en contexte régulier, il importe d'accorder une place prépondérante à ces éléments de compétences. À l'issue de ce processus de changement et d'apprentissage, les participants situent l'identification des besoins d'apprentissage comme une opération constitutive essentielle dans une démarche de planification de pratiques différenciées et inclusives. Il importe donc de créer des espaces temps pour explorer avec eux les éléments constitutifs à la base de leurs interprétations et ainsi dépasser une centration sur les difficultés, sur les caractéristiques individuelles et sur les diagnostics. Les enseignants ont besoin de nouveaux repères pour cerner les potentialités et les besoins d'apprentissage de leurs élèves (Barry, 2011). D'ailleurs, plusieurs sont d'avis qu'il est nécessaire de fonder les interventions et les choix pédagogiques sur des données concrètes entourant les besoins et la progression des apprentissages des élèves (Leclerc et Moreau, 2011; Murawski et Hughes, 2009). Il importe également de les aider à trouver des moyens et des outils efficaces pour recueillir ces informations et finalement, de les accompagner à définir ce dont les élèves ont besoin pour apprendre. Notons qu'il s'agit d'un objet négligé dans le projet. Bien que des activités de planification étaient prévues, le temps qui y fut consacré semble nettement insuffisant.

5.2.6 Offrir un soutien psychosocial

Que l'état de fatigue, la frustration et le sentiment d'impuissance soient considérés comme des résultantes du contexte de diversité ou comme des éléments contribuant aux difficultés de mise en œuvre de l'inclusion scolaire, cette situation s'avère préoc-

cupante. Les données issues de la thèse et celles provenant d'autres travaux (Albanese et Fiorilli, 2009; Ramel et Benoît, 2011) soulèvent les émotions pénibles qui sont vécues dans l'exercice d'enseignement en contexte de diversité. À cet effet, le soutien direct aux enseignants représente une condition incontournable (Rousseau, 2009; Talmor, Reiter et Feigin, 2005). Or, malgré la dimension coopérative de ce dispositif de formation continue, le soutien de la direction et celui offert par la chercheuse, le processus de changement comporte tout de même des situations qui génèrent des états pour le moins inconfortables. L'expression d'émotions pénibles reliées à la gestion de classe et plus généralement à la pratique professionnelle colore les rencontres collectives, aspects que la chercheuse n'a pas tenté de réfréner. La mise en œuvre de changements en éducation susciterait inévitablement des réactions affectives (Lafontaine, 2010). Qui plus est, puisque le développement de pratiques inclusives s'associe à des prises de risque, il paraît essentiel d'offrir un environnement d'apprentissage et un soutien adéquats pour encourager les participants à relever ces défis. La formation continue à l'inclusion et le soutien offert doivent prendre en compte cette composante émotionnelle reliée à la pratique professionnelle. Le développement de compétences émotionnelles profiterait particulièrement aux enseignants en situation de stress et d'épuisement professionnel (Albanese, Fiorilli et Doudin, 2010). Certains auteurs suggèrent d'ailleurs d'accompagner les enseignants dans l'expression, la régulation et les prises de conscience entourant la composante émotionnelle reliée à l'enseignement (Martin, Doudin, Pons et Lafontaine, 2004).

5.2.7 Développer une base solide de connaissances entourant la gestion de classe, l'apprentissage et l'enseignement ainsi que les liens qui les unissent

Cette étude montre que les participants sous-estiment les variables pédagogiques associées à la gestion de classe et établissent peu de liens entre l'encadrement pédagogique et les comportements qui se manifestent en classe. Craignant l'émergence de

comportements difficiles, ils sont réticents à différencier et à placer les élèves dans des postures plus actives. De plus, certains estiment qu'il faut d'abord « régler » le comportement et faire de l'éducation pour ensuite pouvoir « faire l'instruction », ce qui laisse entrevoir un certain clivage entre l'éducation et l'instruction. Il paraît crucial que les dispositifs de formation continue visant le développement de pratiques inclusives comportent un travail explicite en ce sens. Les travaux de Rousseau (2009) et Gaudreau (2011) concordent avec ces résultats. Plus spécifiquement, nos données suggèrent d'offrir des opportunités de s'interroger sur les approches de gestion de classe et de gestion des apprentissages, ainsi que de permettre de découvrir concrètement de nouvelles façons d'entrevoir ces éléments et les relations qui les unissent. Par ailleurs, les efforts visant le développement des compétences en gestion de classe dans les programmes de formation initiale doivent être poursuivis, voire renforcés. À la sortie de leurs programmes de formation, plusieurs enseignants débutants ne se sentent pas assez préparés à composer avec les comportements difficiles (Gervais, 2011). Dans sa forme actuelle, la formation initiale à l'enseignement ne serait pas suffisante pour aider les enseignants relativement à la gestion de classe (Royer, 2006).

Sur un autre plan, le peu de connaissances sur l'adaptation de l'enseignement et les façons d'agir pour soutenir la réussite d'un élève intégré attire l'attention. Ces constats corroborent certaines lacunes recensées sur le plan des savoirs dont les enseignants disposent pour prendre en compte les besoins de tous les élèves en classe ordinaire (Rose et Garner, 2010; Valeo, 2008). Cela dit, les conceptions quelque peu limitées en regard de l'apprentissage des élèves et de l'enseignement semblent plus préoccupantes. À l'écoute des besoins manifestés par les participants dans ce projet collectif de développement professionnel de pratiques inclusives, les principaux apports de connaissances issues de la recherche visant à soutenir l'action ne concernent que peu les caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers, les fonde-

ments de l'inclusion, ou encore les interventions spécialisées destinées à des élèves ayant des besoins particuliers. Principalement, les connaissances nécessaires à l'évolution des participants concernent les variables reliées à l'apprentissage des élèves ainsi que les pratiques d'enseignement efficaces et de qualité. La qualité de l'enseignement est considérée comme essentielle en contexte de diversité (Murawski et Hughes, 2009). En référence au modèle RTI, ces auteurs indiquent que les pratiques d'enseignement de faible qualité contribuent aux difficultés d'apprentissage des élèves, en plus de complexifier l'identification des besoins réels des élèves. L'utilisation de différents moyens pour renforcer l'efficacité des interventions est présentée comme une voie à privilégier afin de prévenir les difficultés scolaires (Murawski et Hughes, 2009). Il semble s'agir d'une cible importante en regard du développement de pratiques inclusives, compte tenu des lacunes observées sur ce plan dans le cadre de cette étude. Bien que les travaux entourant l'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire relèvent des limites sur le plan des pratiques de prévention, par exemple le recours à la différenciation pédagogique, d'autres études empiriques seraient nécessaires pour en savoir davantage sur la nature des pratiques déployées à l'ordre d'enseignement secondaire au Québec.

5.2.8 Cultiver l'art de suivre le mouvement et de vivre l'instabilité

Ayant choisi de situer l'accompagnement dans une stratégie d'énovation, la chercheuse oriente son attention vers le processus vécu. D'une part, ce processus tient lieu de matériel de base où s'opèrent des médiations entre les intentions de changements, l'action et les principes qui la guident. D'autre part, ce processus unique auquel il importe d'accorder une grande écoute et une ouverture représente le phare qui oriente la direction à prendre, mais dont les pourtours demeurent toujours indéterminés. La plupart des choix entourant le trajet s'effectuent donc par l'ensemble des acteurs impliqués. À l'opposé d'un projet de changement dans une visée d'implantation, il

n'y a pas de plan précis à suivre. Or, cela suppose un certain lâcher-prise pour se centrer sur ce qui fait sens pour l'acteur ainsi que sur l'évolution individuelle et collective. L'accompagnateur laisse place à ce qui émerge, s'intéresse aux savoirs subjectifs des participants et peut mettre de côté les intentions initiales lorsque son analyse de la situation l'invite à considérer cette avenue. De telles modalités d'accompagnement ne sont pas sans occasionner des inconforts pour le chercheur 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 aisément 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, voire de crises, 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 de recherche ou qui sont discutables sur le plan de l'efficacité. Considérant ce qui précède, il serait préférable que de tels processus d'accompagnement s'effectuent en équipe. Le soutien des pairs chercheurs peut favoriser une meilleure gestion des situations stressantes, en plus de générer la mise en commun de compétences et de connaissances. C'est d'ailleurs ce que proposent Lafortune et Martin (2004) à travers un modèle de suivi basé sur l'interaction entre des personnes accompagnatrices de différents niveaux. Malgré ces défis, le caractère flexible et participatif de telles démarches semble représenter une force importante pour les participants. En effet, ces derniers rapportent plusieurs avantages associés au fait de travailler à partir de leur réalité, de coconstruire leur propre projet d'inclusion, de trouver eux-mêmes les solutions et de ne pas se voir imposer de modèles de pensée ou de façons de faire. Ces éléments corroborent les travaux d'autres chercheurs qui privilient la recherche participative comme modalité de formation continue (Uwamariya et Mukamurera,

2005) et stipulent que la formation continue à l'inclusion scolaire doit prendre racine au sein de l'école et être adaptée aux besoins et aux motivations des acteurs (Ainscow, 2003; Deppeler, 2010). L'art de suivre le mouvement semble s'associer au fait de laisser l'école devenir productrice de sa propre capacité d'inclusion et au fait de concevoir le développement de pratiques inclusives comme des processus particuliers où une équipe-école remet en question et redéfinit la culture sociale dominante, comme en témoignent les données.

Finalement, cette recherche aura permis d'étudier en profondeur un projet collectif de développement de pratiques inclusives à l'ordre d'enseignement secondaire. C'est à la lumière des éléments constitutifs du phénomène qu'il a été possible de revisiter la problématique générale et de dégager des repères pour soutenir le travail du chercheur-formateur. La conclusion, présentée au chapitre suivant, illustre la théorisation finale entourant le développement de pratiques professionnelles inclusives, en plus de comporter une synthèse des repères pouvant guider les efforts du chercheur-formateur dans son travail auprès d'un groupe de praticiens. Les limites de la recherche ainsi que certaines pistes de recherche concluent ce dernier chapitre.

CONCLUSION

L'objet de recherche est situé en relation avec le système scolaire québécois qui priviliege l'intégration scolaire. Bien que le placement en classe ordinaire ne soit pas obligatoire, force est de constater que les enseignants doivent œuvrer auprès de groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes. La politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) ainsi que les lignes directrices pour l'intégration des EHDA (2011) viennent orienter les efforts des milieux scolaires qui cherchent à soutenir l'apprentissage et la réussite de tous les élèves. En dépit du fait que la nécessité d'adapter l'enseignement soit généralement acceptée, plusieurs travaux ont montré que les enseignants recourent à des pratiques plutôt traditionnelles et tendent à planifier leur enseignement en fonction du groupe-classe, vu comme un tout, plutôt qu'en fonction des besoins des élèves. Bien que moins nombreux à l'ordre d'enseignement secondaire, certains écrits font état d'éléments impliqués dans cette problématique : le manque de préparation et de formation, le manque de temps, la rigidité de l'organisation du travail, l'isolement professionnel, le nombre élevé d'élèves à accompagner ainsi qu'une conception de l'enseignement centrée sur la transmission des contenus d'apprentissage. D'une part, cette problématique a été inscrite en relation avec des impératifs de changement et d'amélioration des pratiques provenant à la fois des politiques ministérielles et des chercheurs du champ. La pertinence sociale de la recherche est donc liée à l'intention de soutenir concrètement les enseignants du secondaire en exercice dans le développement de pratiques inclusives. D'autre part, cette recherche prend son sens dans un contexte où les processus de transformations vers une pédagogie plus inclusive sont peu étudiés au Québec et encore moins à l'ordre d'enseignement secondaire. Certains chercheurs du champ insistent sur l'importance de mieux comprendre les enjeux et les conditions sociales particulières qui influencent le développement de pratiques inclusives de manière à proposer des pistes d'action et de réflexion pertinentes en regard de ce projet de changement.

Cherchant à découvrir comment les besoins d'une diversité d'apprenants peuvent être satisfaits en classe ordinaire, une partie de l'originalité et de la pertinence scientifique de cette étude relèvent du fait qu'elle étudie la démarche collective d'une équipe professionnelle.

Adoptant une vision transformante de l'inclusion scolaire, le développement de pratiques professionnelles inclusives a été défini avec une grande flexibilité afin que le concept soit perçu comme relevant de la responsabilité partagée d'un groupe de praticiens engagé à chercher de nouvelles façons de concevoir les curriculums en cohérence avec leurs besoins et leurs contextes éducatifs spécifiques. Toutefois, dans le but d'offrir les repères nécessaires quant à la nature des efforts pouvant être fournis, les caractéristiques associées aux écoles inclusives ont été présentées. La nécessité de soutenir les praticiens par la formation continue a conduit à étudier les caractéristiques des dispositifs de formation continue susceptibles de soutenir l'amélioration des pratiques et, conséquemment, à privilégier un projet participatif de recherche-action-formation. Ce choix se rapporte également à la volonté d'établir un rapport plus étroit entre la recherche et la pratique et d'investiguer le phénomène de l'intérieur. Cherchant à soutenir le processus d'apprentissage et de formation des participants en regard des pratiques inclusives, une vision énovative est adoptée.

Une grande latitude a été conservée dans l'étude du phénomène, bien qu'il ait été appréhendé sous l'angle du processus. L'analyse qualitative de théorisation exploitée dans le cadre de recherche a permis de parvenir à une compréhension élargie de l'objet d'étude, dans ses dimensions individuelles et collectives. Malgré le fait que cette ouverture ait complexifié et étendu l'envergure du travail d'analyse, l'ampleur des catégories développées offre un éclairage à la fois vaste et précis sur le phénomène, notamment sur les étapes et les phases qui peuvent jaloner une telle démarche, sur les microprocessus adaptatifs qui s'opèrent, sur les enjeux qui influen-

cent leur développement, sur les obstacles et les catalyseurs prépondérants du processus, sur les savoirs d'action jugés efficaces pour développer de telles pratiques, sur la redéfinition identitaire collective qui en découle, sur la nature des pratiques inclusives qui peuvent s'opérer à l'ordre d'enseignement secondaire, sur les différentes transformations qui en découlent, et enfin sur des repères prometteurs en regard du travail du chercheur-formateur. Cette recherche doctorale aura ainsi permis de théoriser un processus collectif de développement de pratiques professionnelles inclusives vécu dans le cadre d'une recherche-action-formation. La théorisation s'exprime à travers un ensemble de conclusions qui illustrent les relations entre les différents éléments composant le phénomène. Les conclusions entourant le développement de pratiques inclusives sont synthétisées dans les paragraphes qui suivent.

Au départ du projet de développement de pratiques professionnelles inclusives se trouve une première étape qui consiste à explorer et reconnaître la diversité telle qu'elle se manifeste dans un contexte particulier. La coconstruction de ce portrait permet aux praticiens de définir leur situation-problème en évoquant les conséquences de la diversité sur la pratique professionnelle et les défis pédagogiques rencontrés, ainsi que d'exprimer la charge émotive qui est liée à cette situation unique. Un état général de fatigue, un effet de submergence, un manque de connaissances sur les moyens pédagogiques pour composer avec la diversité ainsi que les conséquences et défis associés aux élèves présentant des difficultés de comportement sont les éléments qui jouent un rôle prépondérant dans ce cas-ci. Bien que la problématique soit revisitée tout au long du projet, cette première étape fait naître la volonté partagée de trouver des moyens afin de répondre de manière plus efficace et satisfaisante aux défis rencontrés. Réunis autour d'un objectif commun, celui d'adapter l'enseignement, les participants élargissent graduellement leur répertoire de pratiques en expérimentant des pratiques inclusives, en coanalysant ces situations de pratique ainsi qu'en participant à différentes activités de formation. De manière générale, les

mises à l'essai effectuées s'éloignent de pratiques d'enseignement plus traditionnelles et rendent les élèves plus actifs dans le processus d'apprentissage. Une part importante des mises à l'essai sont des activités différenciées de nature coopérative et sollicitent les aptitudes interpersonnelles ainsi que le besoin naturel de communiquer des adolescents. Bien que moins nombreuses, d'autres activités sont de nature kinesthésique et visent à faire vivre des expériences qui stimulent simultanément différents sens. Certaines situations décrites par les participants s'associent à la différenciation simultanée des contenus ou des processus, même si dans la plupart des cas la différenciation séquentielle est privilégiée.

L'engagement dans cette démarche s'effectue à travers trois phases distinctes. La première phase réfère à l'état de stabilité et de confiance qui préexistait avant le projet. Le développement de pratiques inclusives s'amorce à travers une deuxième phase d'appréhension et de déstabilisation, qui est caractérisée par un faible niveau d'engagement. Le processus présente un tournant étroitement relié à l'émergence de la troisième phase, celle de l'engagement dans l'action et l'appropriation conduisant le groupe à s'entendre sur la faisabilité et l'efficacité des pratiques inclusives. Cette troisième phase est catalysée par des prises de conscience critiques en regard des limites de certaines pratiques existantes, par le fait de vivre des expériences probantes ainsi que par une compréhension de plus en plus concrète de la différenciation pédagogique.

Ces phases générales qui caractérisent le processus de développement de pratiques inclusives comportent également des microprocessus adaptatifs. En effet, les actions qui s'associent à l'inclusion scolaire sont l'objet de nombreux allers-retours entre la validation et l'invalidation. L'invalidation se produit dans des situations de dissonance entre le projet de changement et certains savoirs d'action ou un contexte professionnel particulier. La validation est moussée par des expériences probantes, des

prises de conscience critiques et l'influence positive de pairs modèles. Le développement de pratiques professionnelles inclusives s'effectue également par une alternance entre une zone de sécurité (les pratiques connues) et une zone de risque (l'expérimentation de pratiques hors du répertoire habituel de l'enseignant). Cette alternance engendre graduellement un élargissement de la zone de sécurité.

L'étude de ce processus évolutif met en évidence des enjeux importants qui habitent les praticiens en contexte de diversité : préserver sa santé, soutenir l'apprentissage de tous les élèves avec ou sans besoins particuliers, maintenir un climat propice aux apprentissages et disposer du temps requis pour enseigner les contenus d'apprentissage en prévision des évaluations. De manière générale, ces enjeux influencent les choix pédagogiques ainsi que les microprocessus de validation et invalidation.

Le développement de pratiques plus inclusives est catalysé par l'entremise de trois modalités interdépendantes de coconstruction de savoirs, soit l'interaction et la coopération, la réflexion et l'expérience. Les dynamiques interactives et coopératives jouent un rôle important. En effet, en plus de favoriser l'entraide par des gestes concrets, elles génèrent un phénomène de contagion compagnonnique où les pratiques professionnelles de certains en influencent d'autres à adopter des pratiques similaires. L'influence de leaders émergents qui servent de modèles et encouragent leurs collègues à prendre des risques soutient le développement de pratiques inclusives. De surcroît, le phénomène à l'étude est stimulé par un processus de réflexion continu. Certaines prises de conscience sont prépondérantes dans le processus, elles portent sur : 1) l'ampleur et la nature des besoins d'apprentissage, 2) l'importance de différencier l'enseignement, 3) la nature des pratiques existantes, 4) les actions du répertoire initial qui peuvent s'apparenter aux pratiques inclusives, 5) les limites de certaines pratiques, 6) les retombées positives des mises à l'essai, 7) les leviers et

obstacles à la mise en œuvre, et 8) les découvertes sur soi et sur ses collègues. Intimement liés à la dimension interactive, les dialogues cognitifs générant des déséquilibres suscitent des remises en question qui amènent les praticiens à réévaluer et à ajuster les pratiques existantes. L'expérience joue également un rôle crucial dans le développement de pratiques inclusives. Le fait d'oser se mettre en action et de vivre des réussites successives qui produisent des résultats positifs pour l'enseignant et les élèves contribue à valider le projet et stimule l'engagement et le changement.

Soutenus par ces trois modalités interdépendantes, les praticiens coconstruisent et valident des savoirs d'action en regard du développement de pratiques inclusives. Ils s'accordent sur le fait qu'il faut progressivement ajuster les pratiques existantes et accomplir graduellement de petits gestes. Or, un obstacle prépondérant associé à un modèle d'emprisonnement entrave ce projet inclusif. En effet, le développement de pratiques inclusives se trouve en dissonance avec un modèle d'action reconnu et valorisé par les participants afin de gérer et d'éviter les comportements perturbateurs : l'exploitation de méthodes pédagogiques uniformes et traditionnelles ainsi que le recours à un mode de gestion de classe autoritaire.

Ce processus évolutif où une équipe professionnelle cherche à satisfaire les besoins de tous en classe ordinaire engendre une dynamique de redéfinition de l'identité collective à travers laquelle les participants clarifient, les uns par rapport aux autres, leurs besoins ainsi que leurs rôles respectifs dans une perspective collaborative. Au terme du projet, les participants s'attribuent des compétences spécifiques par rapport aux autres collègues de l'école et jouissent d'une reconnaissance de leurs pairs.

Le projet de développement de ces pratiques inclusives s'associe à deux catégories résultantes. La première réfère au sens accordé aux pratiques inclusives à l'issue du projet, offrant ainsi un éclairage spécifique sur ce que peut faire et penser un ensei-

gnant inclusif à l'ordre d'enseignement secondaire. Le phénomène est circonscrit en relation avec des visées, les élèves concernés, des caractéristiques générales, quatre composantes d'ordres conatif, cognitif, réflexif et opératoire, ainsi que des leviers et des obstacles. Sur le plan des caractéristiques générales, les pratiques inclusives représentent des modes opératoires différents et différenciés, centrés sur les élèves et basés sur les besoins observés. Cognitivement, ces pratiques exigent une compréhension et une reconnaissance de la diversité et des besoins d'apprentissage. Le plan conatif se rapporte principalement à la volonté de faire différemment et de se remettre en question, tandis que le plan réflexif est lié au processus de réflexion jugé nécessaire dans une telle démarche. La composante opératoire se rapporte aux différentes catégories d'opérations constitutives des pratiques inclusives : 1) la gestion de classe, 2) la création d'une communauté d'apprentissage, 3) la planification du processus enseignement-apprentissage, 4) la préparation de l'apprentissage, ainsi que 5) l'adaptation de l'enseignement. Les pratiques inclusives se développent également par une analyse continue des leviers et des obstacles à leur mise en œuvre, favorisant ainsi une appropriation toujours plus grande de ce projet professionnel. De catégorie intrinsèque ou extrinsèque, les obstacles et leviers se rapportent aux ressources énergétiques, conatives, cognitives, matérielles, humaines, financières, aux conditions de travail, aux caractéristiques des élèves ou encore sont d'ordres temporel, disciplinaire ou curriculaire.

Ce projet de développement de pratiques inclusives s'associe à une deuxième catégorie de résultantes : des transformations conatives, cognitives, métacognitives, réflexives, identitaires et opératoires chez les participants. Sur le plan conatif, les participants se disent plus ouverts à mettre en œuvre de telles pratiques et manifestent désormais une certaine confiance en regard de la faisabilité et des bienfaits de ces pratiques. Sur le plan cognitif, ils ont construit ou acquis différentes connaissances et différents savoirs. Les transformations métacognitives se rapportent à des modes opé-

ratoires plus conscients. Sur le plan réflexif, les participants relatent une amélioration des capacités réflexives ainsi que des modes réflexifs plus centrés sur les besoins des élèves et les méthodes pédagogiques employées. Sur le plan identitaire, une meilleure connaissance de soi et de son rôle en contexte de diversité ainsi qu'un renforcement du sentiment de compétences sont déclarés. Finalement, sur le plan opératoire, les participants rapportent des modes opératoires plus centrés sur l'élève et la mise en œuvre de pratiques professionnelles s'associant à la DP.

Notons au passage que les mises à l'essai effectuées sont reliées par les participants à une diminution des comportements perturbateurs ainsi qu'à une augmentation de l'intérêt et de l'engagement de ces derniers dans les tâches.

Fort de ces constats, ce projet de thèse apporte également une contribution scientifique en regard des pistes prometteuses pour soutenir le développement de pratiques inclusives de groupes de praticiens à l'ordre d'enseignement secondaire. Ces repères peuvent être utiles dans une perspective de formation continue, notamment dans le cadre de démarche participative. Plusieurs repères destinés aux chercheurs-formateurs sont suggérés. Le développement de pratiques professionnelles inclusives est favorisé lorsque les pratiques existantes sont placées au cœur du projet de changement partagé par le groupe et que le chercheur-formateur réussit à proposer une vision suffisamment concrète des possibilités d'action en rendant le savoir concret et accessible. De plus, une part importante du travail du chercheur-formateur consiste à créer des déséquilibres qui amènent le groupe à réévaluer les pratiques professionnelles privilégiées au regard des besoins d'apprentissage de leurs élèves. Parallèlement, le chercheur fait face au défi d'offrir des conditions et des moyens de dépasser le répertoire habituel de pensées et d'action. À ce titre, il importe d'offrir un soutien psychosocial adapté et de s'assurer que les participants se sentent suffisamment en confiance dans leur pratique professionnelle et dans le groupe. Il s'agit aussi de proposer aux praticiens les outils

et repères favorisant la coconstruction d'alternatives plausibles afin qu'ils puissent rapidement faire des mises à l'essai pouvant engendrer des bénéfices dans la pratique, de manière à valider le projet de changement. En outre, le chercheur a avantage à encourager et à valoriser les prises de risques et les réussites, aussi petites soient-elles.

Ce projet de recherche met également en évidence qu'un soutien au développement de pratiques inclusives implique d'aider les groupes de praticiens à développer leurs compétences en regard de la planification de l'enseignement en fonction des besoins d'apprentissage. Ces derniers tirent profit des outils et des moyens concrets leur permettant d'entrevoir autrement leurs élèves, les difficultés auxquelles ils font face et leurs besoins. En outre, enseigner en contexte de diversité s'associe à des défis importants sur le plan de la gestion de classe, ce qui suppose d'aider les enseignants à développer des interventions et des approches pédagogiques qui préviennent les comportements perturbateurs tout en soutenant la motivation à apprendre et le développement des compétences. Il semble également important de renforcer les pratiques d'enseignement efficaces et de qualité qui s'associent à la prévention des difficultés d'apprentissage. Un apport solide de connaissances sur les variables liées à l'apprentissage, sur les pratiques d'enseignement de qualité ainsi que sur la gestion de classe semble une voie d'action à privilégier. Plus encore, il importe d'aider les enseignants à comprendre et à analyser les liens qui unissent ces éléments.

Pour que les équipes-écoles puissent devenir productrices de leur propre capacité d'inclusion, le chercheur a avantage à offrir une autonomie importante aux praticiens engagés dans la démarche et à accepter de suivre un chemin dont les pourtours ne sont pas tracés d'avance. Or, cela suppose une grande sensibilité et une vigilance suffisante pour laisser place à l'émergence et pour savoir comment laisser la place aux praticiens, tout en prenant sa place en tant que chercheur-formateur. Il importe

également de résister à la tentation de dire et de faire à la place de l'autre. En plus d'une grande flexibilité, de telles démarches impliquent de devoir composer avec ses propres inconforts dans les situations de tensions à la fois inévitables et essentielles à l'évolution. À cet effet, la nécessité de travailler en collaboration avec d'autres chercheurs s'est avérée une conclusion importante de la chercheuse. Globalement, cette recherche offre un exemple original d'actualisation de la recherche-action-formation dans la visée de soutenir un processus d'amélioration des pratiques.

Cette recherche doctorale présente différentes limites. Précisons d'abord qu'inscrite dans un paradigme qualitatif/interprétatif, les résultats ne peuvent être transférés qu'à des contextes présentant des caractéristiques similaires. Les conclusions entourant la théorisation ne sont évidemment pas d'application universelle, bien qu'elle bénéficie d'une validation solide puisque bien ancrée dans les données empiriques et soutenue par un important travail de comparaison continue.

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 (*le looping*). Sur le plan des conditions liées à l'amélioration des pratiques, ce milieu de recherche peut paraître exceptionnel si on le compare au contexte scolaire général québécois plutôt caractérisé par l'isolement professionnel (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Il offre cependant un exemple intéressant pour une équipe-école du secondaire voulant s'investir dans une démarche similaire.

Certaines caractéristiques de ce contexte de recherche sont par contre susceptibles d'être observées dans d'autres écoles et classes du Québec. En effet, le milieu sélec-

tionné possède une représentativité sociale (Gobo, 2004), en ce sens qu'il présente des attributs présents dans d'autres milieux. Ici est défendue l'idée selon laquelle d'autres classes ordinaires du Québec sont caractérisées par une forte proportion d'élèves ayant un plan d'intervention relativement à des difficultés d'apprentissage et de comportement. En effet, les travaux du MELS (2010) dévoilent une augmentation des taux d'intégration ainsi que du nombre d'élèves ayant des difficultés de comportement à l'ordre d'enseignement secondaire. Qui plus est, la composition des classes ordinaires ne semble pas toujours équilibrée; il s'agit d'ailleurs d'un élément important de revendications syndicales (par exemple, de la Fédération des syndicats de l'enseignement et de la Fédération autonome de l'enseignement). Pour différentes raisons, certains enseignants se retrouvent en situation de dépassement et reçoivent une compensation financière, alors qu'il s'agit d'une pratique à éviter (Rousseau et Prud'homme, 2010). Le MELS (2010) souligne le défi actuel lié à la composition des classes ordinaires en lien avec l'hétérogénéité grandissante et il relate la charge élevée de travail ainsi que l'épuisement vécu par une partie du personnel enseignant. En somme, le contexte de cette recherche peut refléter une réalité que plusieurs enseignants du secondaire vivent dans leur classe ordinaire de quartier, ajoutant ainsi à la capacité des conclusions de cette recherche à faire « sens ailleurs » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006).

Sur un autre plan, le nombre de praticiens touchés par cette démarche demeure relativement petit. Les retombées positives déclarées s'avèrent donc modestes par rapport au besoin de rejoindre un plus grand nombre de praticiens en contexte de changement. Qui plus est, il est difficile de savoir dans quelle mesure les transformations déclarées, qui paraissent elles aussi modestes, sont véritables ou encore si elles perdureront dans le temps. Les données recueillies ne démontrent pas de phase de consolidation qui caractérise habituellement, du moins sur le plan théorique, les projets de changement. La durée du projet n'est probablement pas suffisante pour générer des

changements en profondeur. De plus, le projet de recherche-action-formation étant terminé, il est possible que les participants reviennent à leurs habitudes pédagogiques.

Bien que l'analyse par théorisation dans le contexte spécifique d'une recherche-action-formation soit originale et contribue à la richesse des résultats de recherche, on ne peut passer sous silence la complexité du travail d'interprétation. Novice relativement à l'analyse par théorisation, la chercheuse a fait face à plusieurs défis, notamment celui de ne pas déformer les propos des participants et de s'assurer que les codes choisis reflètent bien les données. De plus, étant partie prenante de la conception, de la réalisation et de l'animation de chacune des rencontres, la chercheuse influence le cours de la démarche par ses attentes, ses perceptions et ses réactions, conscientes et inconscientes. Différentes mesures ont été prises pour écarter les *a priori* de la chercheuse et l'amener à prendre conscience de son action et de son influence. Surtout, plusieurs stratégies ont été exploitées pour respecter les critères de rigueur de la recherche qualitative, tel que décrit dans le chapitre méthodologique. L'accompagnement réflexif et soutenu du comité de recherche contribue à la crédibilité et la fiabilité des données. En quête constante d'adéquation empirique, celle-ci valide les constats à partir des données elles-mêmes ainsi qu'en les soumettant au groupe de participants. Cela dit, toutes les données n'ont pu être validées par les participants et il en est de même en ce qui concerne les conclusions finales entourant la théorisation.

Les résultats découlant de cette recherche lèvent le voile sur différentes questions de recherche qui pourraient faire l'objet de projets éventuels. D'abord, une analyse plus fine des facteurs faisant varier les processus de validation et d'invalidation du changement pourrait permettre de mieux comprendre comment ces derniers influencent le projet de développement de pratiques inclusives. Ensuite, il serait intéressant d'étudier la composante didactique associée aux pratiques inclusives. Une partie

importante des mises à l'essai effectuées par les participants relève d'ajustements d'ordre pédagogique. Or, il serait pertinent d'investiguer les adaptations didactiques au service de l'apprentissage en contexte de diversité. Cette lunette semble aussi importante, considérant le besoin d'un soutien plus accru pour planifier en fonction d'une diversité d'apprenants d'une part, ainsi que la pression évoquée en regard des contenus d'apprentissage à enseigner, d'autre part. Par exemple, dans le cadre d'une recherche-action effectuée avec des enseignants du secondaire, il pourrait être intéressant d'explorer comment planifier les dispositifs didactiques et différencier les contenus d'apprentissage en fonction des caractéristiques des élèves. L'évaluation des impacts de ces pratiques sur l'apprentissage, la motivation et les comportements des élèves pourrait représenter un objectif de recherche.

Cette étude met en évidence une certaine interdépendance entre la didactique et la gestion de classe. Or, peu de travaux se sont penchés sur le lien qui unit ces deux domaines plus souvent étudiés séparément (Lanaris et Beaudoin, 2011). Pourtant, les choix didactiques de l'enseignant, par exemple le niveau de défi proposé dans une situation d'apprentissage, peuvent influencer les comportements des élèves (augmentation du stress, baisse de motivation, comportements d'évitement, etc.). Certaines questions émergent : Dans quelle mesure les enseignants du secondaire interprètent-ils les comportements de leurs élèves en établissant des liens avec les savoirs enseignés? Le style de gestion de classe privilégié par les enseignants du secondaire (par exemple, autocratique ou démocratique) peut-il être relié à certains choix prépondérants de dispositifs didactiques spécifiques? Quelles approches pédagogiques et didactiques peuvent offrir des opportunités aux élèves de classe « difficile » de s'entraider, de développer leurs habiletés sociales et de créer une véritable communauté d'apprentissage?

Enfin, cette étude amène à se questionner plus largement sur les pratiques de gestion de classe des enseignants œuvrant en contexte de diversité. Quelles sont-elles et quelles sont les logiques qui les guident? Existe-t-il des différences relativement aux pratiques employées en contexte plus homogène et celles employées en contexte plus hétérogène? Il y aurait certainement lieu de réaliser des projets de recherche afin de documenter des pratiques exemplaires variées et concrètes en regard de la gestion de classe en contexte de diversité au secondaire.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (1996). *Les besoins éducatifs spéciaux en classe. Guide pour la formation des enseignants.* Paris : UNESCO.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools.* Londres : Falmer Press.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education : Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. Dans T. Booth, K. Nes et M. Strømstad (dir.), *Developing inclusive teacher education* (p. 15-33). New York, NY : Routledgef Falmer.
- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems : what are the levers for change? Dans P. Hick et G. Thomas (dir.), *Inclusion and diversity in education : volume 2. Developing Inclusive schools and school systems* (p. 1-13). Londres : SAGE.
- Ainscow, M. et César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca : setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2006) *Improving Schools, developing Inclusion.* Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Ainscow, M., Farrell, P. et Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education : a study of the role of local education authorities. *International journal of inclusive education*, 4(3), 211-229.
- Albanese, O. et Fiorilli, C. (2009). Le risque d'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants de soutien à l'intégration : le cas Italien. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 33-45.
- Albanese, O., Fiorilli, C. et Doudin, P.-A. (2010). La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration : quels risques pour la relation éducative? Dans L. Lafourture, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p. 169-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(10), 5-31.

- Anadón, M. et Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative, Multiples regards* (p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 5, 26-37.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). Quand la recherche participative devient action. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative, Multiples regards* (p. 11-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change, and defensive routines*. Boston, MA : Pitman
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C. (2003). *Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Dunod.
- Armstrong, T. (1999). *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Armstrong, F. (2006, août). L'école inclusive : qu'est-ce que c'est et comment la construire? Dans R.M. Chevalier (dir.), *Actes du colloque international sous le thème Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants?* (p. 73-81). Créteil, France : Services culture éditions ressources pour l'éducation nationale (SCÉRÉN) et centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'académie de Créteil.
- Arnaiz Sanchez, P. (2003). Perspectives de formation. Dans B. Belmont et A. Vériton (dir.), *Diversité et handicap à l'école, quelles pratiques éducatives pour tous?* (p. 118-132). Paris : Institut national de recherche pédagogique et Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens [AEFO] et Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Récupéré de
http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie2.pdf
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2002). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Ayerbe, C. et Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas : principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégies*, 10(2), 37-62.
- Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*. Montréal : Éditions Poètes de Brousse.
- Barbier, J.M. (1991). Tendances d'évolution de la formation des adultes. *Revue française de pédagogie*, 97, 75-108.
- Barry, V. (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage. Fondements, méthodologie, études de situations*. Paris : L'Harmattan.
- Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2013a, mai). *Quels défis et quels enjeux pour la formation initiale des maîtres? Une lecture « culturelle » de la médiation des apprentissages face à la diversité*. Communication présentée au 81^e congrès de l'ACFAS, dans le cadre du symposium La formation à l'enseignement face au phénomène de la diversité : Exploration de la recherche et de l'innovation en formation initiale, Québec : Canada. Texte électronique rendu disponible par l'auteur.
- Barth, B.-M. (2013b). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Montréal : Chenelière éducation.
- Bartolo, P. (2010). Eacher education online : towards inclusive virtual learning communities. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 120-129). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Bauer, A. M. (2001). Designing Instruction in an Inclusive classroom. Dans A. M. Bauer et G. M. Brown (dir.), *Adolescent and inclusion, Transforming secondary school* (p. 85-108). Baltimore, MD : Brookes.
- Bauer, A. M. et Matuszek, K. (2001). Designing and Evaluating Accommodations and Adaptations. Dans A. M. Bauer et G. M. Brown (dir.), *Adolescent and inclusion, Transforming secondary school* (p. 189-166). Baltimore, MD : Brookes.
- Beattie, J., Jordan, L. et Algozzine, B. (2006). *Making Inclusion Work. Effective practices for all teachers*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 251-284). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-566.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beauvais, M. (2007). Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière. Dans C. Royer (dir.), *Actes du 1^{er} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives sous le thème Bilan et prospectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales*. Recherches qualitatives, 3, 44-58.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 39-55). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e édition) (p. 111-132). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-288.
- Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale.
- Booth, T., Nes, K. et Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. Dans T. Booth, K. Nes et M. Strømstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 1-14). Londres : RoutledgeFalmer.
- Boucher, L.-P. et Jenkins, S. (2004). Un processus de transformation des pratiques au primaire. Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 83-106). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Récupéré le 1^{er} septembre 2008 du site officiel du MELS : <http://www.mels.gouv.QC.ca/reforme/rencontres.htm>
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger J. (2014). L'entraînement aux habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e édition) (p. 247-262). Montréal : Gaëtan Morin.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education : identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147.
- Brassard, A. (2003). Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 253-276.
- Brown, G. D. et Bauer, A. M. (2001). Qualities of an Inclusive High School. Dans G. D. Bauer et A. M. Brown (dir.), *Adolescent and inclusion, Transforming secondary school* (p. 11-26). Baltimore, MD : Brookes.
- Brown, G. D. et Kennedy, J. (2001). Managing the Changes of Becoming Inclusive. Dans G. D. Bauer et A. M. Brown (dir.), *Adolescent and inclusion, Transforming secondary school* (p. 27-42). Baltimore, MD : Brookes.
- Bruno, R. (1995). *Psychologie des groupes restreints*. Québec : Presses Inter Universitaires.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative* (vol. 1). Montréal : La Chenelière.
- Caron, J. (2002). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : La Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal : La Chenelière.

- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (n.d.). *La différenciation pédagogique. Webémission 1.* [Émission webdiffusée]. Récupéré de : <http://webmissions.cforp.on.ca/differenciation/dp1/index.htm>
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). La savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-323.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. et Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools : deconstructing and reconstructing the inclusive school. *British Educational Research Journal*, 25, 157-177.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2006). *Psychologie de l'adolescence* (3^e édition). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe (2011). *Continuum des interventions différencier*. *Flexibilité-adaptation-modification : des conditions pour la réussite de tous les élèves*. Récupéré de : http://pedagogie.cssh.qc.ca/wp-content/uploads/2012/08/Continuum_des_interventions_differenciees_avril_2011.pdf
- 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* (3^e édition). Thousand Oaks, CA : Sage publication.
- Corno, L. et Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e édition) (p. 605-629). New York, NY : MacMillan.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Damphousse, G., Champoux, C. et Trépanier, N. (2010). L'application du coenseignement au 1^{er} cycle du secondaire. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 275-284). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Decock, G., Wibault, B. et Paguay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. 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 71^e Congrès de l'ACFAS* (p. 25-44). Montréal : Association francophone pour le savoir (ACFAS).
- 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.
- Deppeler, J., Loreman, T. et Sharma, U. (2005). Improving inclusive practices in secondary schools : Moving from specialist support to supporting learning communities. *Australian Journal of Special Education*, 29(2), 117-27.
- Deschenaux, F. (2007). *Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7.0. Cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*. Récupéré le 15 janvier 2012 du site de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/cahiers.html>
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- 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.
- Desgagné, J., Gervais, C., Gosselin, M. et Legendre, M. F. (2006). Table ronde. La réflexion dans la pratique des enseignants et la réflexion en formation : pont ou clivage? 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 71^e Congrès de l'ACFAS* (p. 97-126). Montréal : Association francophone pour le savoir (ACFAS).
- Dewey, J. (1972). *Experience and education*. New York, NY : Collier Books (Ouvrage original publié en 1938).
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 531-569). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Éditions Logiques.

- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 11-31.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafourture et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 11-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Downing, J. E. et Eichinger, J. (2003). Creating Learning opportunities for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 26-31.
- Drapeau, M. et Letendre, R. (2001). Quelques positions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 22, 73-92.
- Ducette, J.-P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education : Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The teacher educator's handbook* (p. 323-381). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Dufour, J. (2006). *Étude sur les attitudes des finissantes et finissants du baccalauréat d'enseignement secondaire face à l'intégration scolaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, QC). Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université : <http://constellation.uqac.ca/508/>
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unités des savoirs en formation des enseignants. 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. 33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Ellins, J. et Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- Emerson, R. M. (2004). Working with «key incidents». Dans C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium et D. Silverman (dir.), *Qualitative Research practice* (p. 427-442). Londres : SAGE.

- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swakt, E. et Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities : Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 293-308.
- Falvey, M. A. et Givner, C. C. (2005). What is an inclusive school? Dans R. A. Villa et J. S. Thousand (dir.), *Creating an inclusive school* (2^e édition) (p. 1-11). Alexandria, VA : Association for supervision and curriculum development.
- Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FÉÉPEQ) (1995). *Un peuple moins sédentaire et en meilleure santé à travers l'éducation physique et la vie active*. Mémoire présenté à la Commission des états généraux sur l'éducation au Québec. Sainte-Foy : Éditions l'Impulsion.
- Fize, M. (2004). *Les interdits, fondements de la liberté*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Florian, L. (2009). Towards an inclusive pedagogy. Dans P. Hick, R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for inclusion. New directions in theory and practice* (p. 38-51). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Forlin, C. (2001). Inclusion : identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Forlin, C. (2010a). Reframing teacher education for inclusion. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 3-12). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Forlin, C. (2010b). Future directions for teacher education for inclusion. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 246-253). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Freinet, C. (1949). *Les Dits de Mathieu*. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, 47.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and How Valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 1-29.
- Garcia Cedillo, I. et Fletcher, T. (2010). Attending to diversity : a professional learning program in Mexico. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 162-171). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences : New horizons*. New York, NY : Basic Books.

- Garel, J.P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *Reliance*, 16, 84-93.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- 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.
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche*. Document préparé pour EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative, UNESCO.
- 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* (p. 31-45). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211-233.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 105-118). Anjou : Éditions CEC.
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3^e édition). Paris : Dunod.
- Glaser, B.G . (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociological Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory : Issues and Discussions*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine. Grossman, D.L. (2008). Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion : une approche multidimensionnelle, *Perspective*, 45(1), 45-60.
- Gobo, C. (2004). Sampling, Representativeness and Generalizability. Dans C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium et D. Silverman (dir.), *Qualitative Research Practice*. London : Sage Publications.
- Gouvernement du Québec (1988). *Loi sur l'instruction publique. loi 180*. Québec : Auteur.

- Grossman, D. L. (2008). Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion : une approche multidimensionnelle. *Perspectives*, 145(1), 45-60.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum Perspectives*, 2(3), 23-34.
- Guay, M.-É. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 183-212). Québec : ERPI.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Gutman, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education : creative and destructive tensions. Dans J. Banks (dir.), *Diversity and citizenship education : global perspectives* (p. 71-98). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. Dans T. Booth, K. Nes et M. Strømstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 97-115). Londres : RoutledgeFalmer.
- Hensler, H. et Desjardins, J. (2006). Pourquoi l'approche par compétence oblige-t-elle à reconstruire 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 71^e Congrès de l'ACFAS* (p. 25-44). 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.
- Hick, P., Kershner, R. et Farrell, P. T. (2009). Introduction. Dans P. Hick, R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for inclusion. New directions in theory and practice* (p. 1-10). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.

- Horne, R. E. et Timmons, V. (2009). Making it work : teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Houck, C. K. et Rogers, C. J. (1994). The special/general education initiative for students with specific learning disabilities : A "snapshot" of program change. *Journal of Learning Disabilities*, 27(7), 435-453.
- Houlfort, 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>
- Hourcade, J. J. et Bauwens, J. (2001). Cooperative teaching : The renewal of teachers. *The Clearing House*, 74(5), 242-247.
- Hourst, B. (2006). À l'école des intelligences multiples. Paris : Hachette Éducation.
- Huberman, M. (1995). Networks That alter teaching : Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1(2), 193-211.
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous* (C. Kazadi, trad.). Québec : ERPI. (Ouvrage original publié en 2008 sous le titre *Start Where they are : differenciating for success with the Young adolescent*. Ontario : Pearson Canada).
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., ... Wetso, G. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom : an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education. A Journal of Educational Research and Practice*, 18(1), 1-9.
- Kane, R., Sandretto, S. et Heath, C. (2002). Telling half the story, a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of educational research*, 72(2), 177-228.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiencial learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Koutrouba, K., Vamvakari, 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. (2006). Vers une équité sociopédagogique. Des élèves dans une collectivité. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* (p. 206-223). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2010). La compréhension de l'influence de la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement : une perspective métacognitive. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin, et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p. 105-122). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. et Dawson, R. H. (dir.). (2004). *Les émotions à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Lanaris, C. (2014). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e édition) (p. 165-184). Montréal : Gaëtan Morin.
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 139-150). Paris : Presses universitaires de France.
- Leatherman, J. M. (2007). I just see all children as children : Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594-611.
- Leclerc, M. et Leclerc-Morin, M. (2007). *Effets des pratiques collaboratives des enseignants au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur les apprentissages des élèves : le cas d'une école élémentaire franco-ontarienne*. Besançon : IUFM du Pôle Nord-Est.
- Leclerc, M. et Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-202.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Guérin.
- Lesar, S., Benner, S., Habel, J. et Coleman, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings : a constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 204-220.
- Lewin, K. (1967). *Psychologie dynamique : Les relations humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lewis, J. (2000). Let's remember the « education » in inclusive education. *British Journal of Special Education*, 27(4), 202-202.
- L'Hostie, M., Gauthier, R., Allaire, S., Cividini, M. et Cody, N. (2011, juin). 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. Récupéré en ligne de : http://www.colloque-pedagogie.org/workspaces/colloque_2011/pub_data/78.pdf?nocache=1
- Loreman, T., Deppeler, J. et Harvey, D. (2005). *Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Abingdon, Royaume-Uni : RoutledgeFalmer.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices : responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (p. 37-58). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lunt, I. et Norwich, B. (2009). Inclusive and effective schools. Challenges and tensions. Dans P. Hick, R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for Inclusive Education* (p. 96-107). New York, NY : Routledge.
- Maertens, F. (2004). Évolutions des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard et J. P. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 125-138). Paris : Presses universitaires de France.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.
- Martin D., Doudin P.-A., Pons F. et Lafortune L. (2004). Rôle et objets de la prise de conscience en éducation. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité : théories et pratiques* (p. 37-52). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. (2008). *Quelques brèves considérations sur les sciences de l'éducation*. Récupéré du site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIP) : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article209>
- Mayen, P. (2008). Intégrer des savoirs à l'action. 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. 43-58). Bruxelles : De Boeck.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- Masciotra, D., Roth, W.-M. et Moren, D. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.
- Massé, L. (2010). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 351-379). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2013). Impact of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behaviour disorders in secondary school : Actors' points of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 327-343.
- McCory-Cole, C. et McLesky, J. (1997). Secondary inclusion programs for students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 29(6), 1-15.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3^e édition). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Meirieu, P. (1996a). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996b). *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe I*. Lyon : Chronique sociale.

- Méliani, V. (2013). Choisir la théorisation ancrée : illustration des apports et limites de la méthode. *Recherches qualitatives*, 15, 435-452.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, COPEX 1974-1976*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1978). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999a). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999b). *Orientation pour soutenir la formation continue du personnel en éducation. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : être évalué pour mieux apprendre*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDA*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Lignes directrices pour l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mitchell, D. (2005). Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Dans D. Mitchell (dir.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspective* (p. 1-21). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Murawski, W. W. et Hugues, C. E. (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching : A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing school failure*, 53(4), 267-277.
- Nirje, B. (1985). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11(2), 65-68.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision*. Paris : Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris : Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Auteur.

- Organisation mondiale de la Santé (2001). *CIF, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève, Suisse : Auteur.
- Osler, A. et Starkey, H. (2005). *Changing citizenship : democracy and inclusion in education*. New York, NY : Open University Press.
- Osterman, K. F. (1990). Reflexive practice : a new agenda for education. *Education and urban society*, 22(7), 133-152.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230.
- Paillé, P. (2004a). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 214-220). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2004b). Vérification des implications théoriques. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 295). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2004c). Qualitative (analyse). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 210-212). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- Paré, M. et Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 287-305). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, P. T., Toussaint, P., ... Bonneau, G. A. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant : un professionnel* (p. 139-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 263(4), 320-334.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans F. Florian (dir.), *The sage handbook of special education* (p. 117-145). Londres : SAGE.
- Picano, C. et Poizat, D. (2006). Pour que les enseignants du secondaire ne soient pas perdus. *Reliance*, 4(22), 79-80.
- Pratkanis, A. R. et Greenwald, A. G. (1989). A sociocognitive model of attitude structure and function. *Advances in experimental social psychology*, 22, 245-285.
- Pratt, D. D. (dir.). (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger Publishing Company.
- Presseau, A. (2003). Présentation d'un dispositif de formation continue pour des enseignants visant la transformation de représentations et de pratiques pédagogiques. *Res Academica*, 21(2), 273-292.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* (Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Hull).
- Prud'homme, L. (2010). Former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 399-424). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes, Diversité à l'école : et si on s'intéressait aux petites différences?*, 17, 12-13.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-30.
- Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R. (2011). Liminaire. Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 1-5.

- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32.
- Ramel, S. et Benoît, V. (2011). Intégration et inclusion scolaires : quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafourture et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 203-224). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Raynald, F. et Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (7^e édition). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Reason, P. (1996). Reflection on the purposes of human inquiry. *Qualitative Inquiry*, 29(1), 15-28.
- Roach, V. (2001). Foreword. Dans C. M. Jorgensen (dir.), *Restructuring High schools for all students, Taking inclusion to the next level* (p. xv-xx). Baltimore, MD : Brookes.
- 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. (2010). Reforming initial teacher education : a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 47-55). 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. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Revue des HEP*, 9, 97-114.
- Rousseau, N. (dir.). (2012a). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2012b). Entretien avec Nadia Rousseau, professeure titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières : Réussir malgré l'école... « Le prof m'aimait quand même! » *Vie pédagogique*, 160. Récupéré en ligne du site de la

revue : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/160/index.asp?page=dossierA_5

- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). 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. 7-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
- Rousseau, N., Lafourture, L. et Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps : un regard canadien. Dans J.-P. Doudin et L. Lafourture (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* (p. 11-29.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., McDonald, L. et MacPherson-Court, L. (2004). Besoin de formation en enseignement inclusif : l'expérience albertaine. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 295-323). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dionne, C., Cauchon, N. et Bélanger, G. (2006). Inclusion scolaire et sociale : distinction conceptuelle et réflexion sur la pratique. Dans H. Gascon, D. Boisvert, M. C. Haelewyck, J. R. Poulin et J. J. Detraux (dir.), *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action, Tome 1. Représentations, diversité, partenariat et qualité* (p. 87-98). Cap-Rouge : Presses Inter Universitaires.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec : Corporation École et comportement.
- Salend, S. J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices* (4^e édition). Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice-Hall.
- Salend, S. J., Gordon, J. et Lopez-Vona, K. (2002). Evaluating coopérative teaching teams. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 195-200.
- 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.), *Actes de colloque sous le thème Quelle réflexion professionnelle dans une perspective de développement des compé-*

- tences en formation à l'enseignement, dans le cadre du 71^e Congrès de l'ACFAS (p. 45-67). Montréal : Association francophone pour le savoir (ACFAS).
- Sauvé, P., St-Germain, C. et Tardif, J. (2001). De l'enseignement à l'apprentissage. *Virage édition spéciale*, 3(2), 1-6.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 289-290). Paris : Armand Colin.
- 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, I. Orellana et E. Van Steenberghe (dir.), *Education et environnement : un croisement de savoirs. Actes du colloque de l'ACFAS* (p. 249-258). Montréal : *Les cahiers scientifiques de l'ACFAS*.
- 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.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherche qualitative*, 15, 7-21.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heyneman et D. Gagnon, trad.). Montréal : Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflexive Practionner*. New York, NY : Basic Books).
- Sebillotte, M. (2007). L'analyse des pratiques. Dans M. Anadón et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 49-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Singh, D. K. (2007). General education teachers and students with physical disabilities. *International Journal of Learning*, 14(7), 205-210.
- Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier. Adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Spencer, V. G., Scriggs, T. E. et Mastroieri, M. A. (2003). Content area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional or behavioral disorders : A comparison of strategies. *Behavioral Disorders*, 28(2), 77-93.

- Stainback, W. et Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
- Stainback, W. et Stainback, S. (1990). *Support Networking for inclusive schools*. Baltimore, MD : Brookes.
- St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(1), 213-230.
- Talmor, R., Reiter, S. et Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- 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.
- Tardif, N. et Van Neste, M. (2001). *La différenciation pédagogique pour le développement des potentialités de chacun*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Taylor, S. (2004). Caught in the continuum : a critical cnalysis of the principle of the least restrictive environment. *Research & practice for persons with severe disabilities*, 29(4), 218-230.
- Tilman, F. et Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire, Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : DeBoeck.
- Thibodeau, S., St-Vincent, L.-A. et Rousseau, N. (2013). Éducation inclusive au Canada : Analyse comparative. Analyse de la situation du Québec [Rapport de recherche]. Trois-Rivières : Chaire de recherche Normand-Maurice.
- Thomas, G et Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2^e édition). Berkshire, England : Open University Press.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom : Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA : ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Éditions la Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse class-

- rooms : a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M. et Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning : Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63(2), 269-282.
- 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.
- Vakil, S., Freeman, R. et Swim, T.J. (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 187-192.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems : Teachers and administrators views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- 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.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30, 257-286.
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-149). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010a). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000-2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 235-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010b). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone : d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 141-185). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Whitehead, J. (1993). *The growth of educational knowledge : Creating your own living educational theories*. Bournemouth, Royaume-Uni : Hyde Publications.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- 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.
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.

ANNEXES

ANNEXE A

Annexe A. Canevas d'entrevue (en amont du processus)

Le développement de pratiques pédagogiques inclusives en enseignement secondaire

- Introduction et rappel des considérations déontologiques
- Explications relatives au fonctionnement de l'entretien :
 - Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
 - Si vous avez le sentiment d'avoir déjà répondu à une question, n'hésitez pas à le mentionner.
 - Si vous sentez le besoin que je précise certaines questions, n'hésitez pas à le mentionner.

Thème 1 : Portrait de l'enseignant

1. Pourriez-vous décrire ce qui vous a amené en enseignement? Motivations?

1.1 Année de début en enseignement et nombre d'années d'expérience?

1.2 Avant votre arrivée ici, pourriez-vous décrire vos expériences en enseignement?

1.3 Depuis combien de temps travaillez-vous au sein de cette école? Quelles sont vos tâches cette année?

1.4 Pourriez-vous décrire votre formation professionnelle en enseignement?

1.5 Pourriez-vous décrire vos forces personnelles en tant qu'enseignant?

1.6 Pourriez-vous décrire vos défis personnels en tant qu'enseignant?

1.7 Quel est votre degré de motivation à participer à un tel projet et pourquoi?

Thème 2 : Représentations de l'apprentissage et de la réussite

2. Pourriez-vous expliquer ce que représente pour vous la notion de « réussite » des élèves? Pourriez-vous donner des exemples pour illustrer votre pensée?

2.1 Pourriez-vous expliquer ce que représente pour vous la notion « d'apprentissage »? Pourriez-vous donner des exemples pour illustrer votre pensée?

2.2 Pourriez-vous expliquer ce qui vous vient en tête lorsque je parle de l'apprentissage d'élèves ayant des difficultés scolaires importantes ou un handicap?

2.3 Pourriez-vous me dire ce qu'est pour vous enseigner?

- Rôles et responsabilité en tant qu'enseignant
- À quoi attribuez-vous beaucoup d'importance dans votre pratique?

Thème 3 : Inclusion scolaire et diversité

3. Certains parlent d'inclusion scolaire, d'autres d'intégration scolaire. Pourriez-vous expliquer dans vos mots ce que représente l'inclusion scolaire pour vous?

3.1 Pourriez-vous donner votre avis sur la question suivante :

Pour quelles raisons certains élèves ayant des difficultés scolaires importantes ou des handicaps sont-ils intégrés dans les classes ordinaires?

3.2 Pourriez-vous décrire à quoi vous pensez lorsque l'on parle de diversité dans une classe et dans une école?

- Pourriez-vous dire de quoi est synonyme la diversité pour vous?

Thème 4 : Relation maître-élève

4. Pourriez-vous décrire, de manière générale, le type de relations que vous entretenez avec vos élèves? Pourquoi? Avez-vous des exemples?

Thème 5 : Pratiques inclusives

5. Pourriez-vous décrire ce qui peut aider un jeune ayant des difficultés scolaires importantes ou un handicap à apprendre dans une classe ordinaire?
 - 5.1 Pourriez-vous décrire ce que vous pouvez faire pour aider un jeune ayant des difficultés scolaires importantes ou un handicap à apprendre dans une classe ordinaire?
 - 5.2 Avez-vous déjà vécu des expériences d'intégration ou d'inclusion avec des élèves ayant des difficultés scolaires importantes ou un handicap? Pourriez-vous décrire comment vous percevez ces expériences personnelles?
 - 5.3 À votre avis, quels sont les bénéfices et les limites reliés à l'inclusion scolaire?
 - 5.4 Pourriez-vous décrire vos besoins en termes de formation?
6. Quelles sont vos attentes personnelles et professionnelles en regard de ce projet? Avez-vous des craintes?

ANNEXE B

Annexe B. Canevas d'entrevue (en aval du processus)

Le développement de pratiques pédagogiques inclusives en enseignement secondaire

- Introduction et rappel des considérations déontologiques
- Explications relatives au fonctionnement de l'entretien :
 - Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
 - Si vous avez le sentiment d'avoir déjà répondu à une question, n'hésitez pas à le mentionner.
 - Si vous sentez le besoin que je précise certaines questions, n'hésitez pas à le mentionner.

Thème 1 : Représentations de l'apprentissage et de la réussite

1. Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous expliquer ce que représente la notion « d'apprentissage »?

1.2 Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous expliquer ce que représente la notion de « réussite » des élèves?

1.3 Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous expliquer ce qui vous vient en tête lorsque je parle de l'apprentissage d'élèves présentant des difficultés scolaires à l'école ou un handicap?

1.4 Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous me dire ce qu'est enseigner pour vous?

- Rôles et responsabilité en tant qu'enseignant
- À quoi attribuez-vous beaucoup d'importance dans votre pratique?

Thème 2 : Inclusion scolaire, pratiques inclusives et diversité

2. Après tout ce processus, pourriez-vous expliquer dans vos mots ce que représente l'inclusion scolaire au secondaire pour vous?
 - Quel en est le but?
- 2.1 Pourriez-vous me décrire les rôles et responsabilités de l'enseignant qui met en œuvre une pédagogie de l'inclusion?
 - Que fait-il?
 - Que pense-t-il?
 - Pourriez-vous me décrire des conditions essentielles ou des conditions qui pourraient faciliter la mise en œuvre de l'inclusion scolaire?
 - Pourriez-vous me décrire les obstacles ou des conditions qui pourraient nuire à la mise en œuvre l'inclusion scolaire?
- 2.2 Comment décririez-vous la différence entre l'inclusion scolaire et la différenciation pédagogique?
- 2.3 Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous me décrire ce que représente la différenciation pédagogique pour vous?
 - Quel en est le but?
 - Qu'est-ce que fait l'enseignant qui différencie?
 - Qu'est-ce que pense l'enseignant qui différencie?
 - Pourriez-vous me décrire des conditions essentielles ou des conditions qui pourraient faciliter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique?
 - Pourriez-vous me décrire les obstacles ou des conditions qui pourraient nuire à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique?

- 2.4 Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous décrire à quoi vous pensez lorsque l'on parle de diversité dans une classe et dans une école? Pourriez-vous dire de quoi est synonyme la diversité pour vous?
- 2.5 Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous décrire ce que vous pouvez faire pour aider un jeune ayant des difficultés scolaires importantes ou un handicap à apprendre dans une classe ordinaire?
- 2.6 Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous décrire ce que représente pour vous l'apprentissage coopératif?
 - Avez-vous l'impression que des transformations se sont opérées depuis le début du projet?
 - Quels sont ses avantages? Limites?
- 2.7 Le thème de la gestion de classe a été assez présent dans le cadre du projet :
 - À votre avis, pourquoi ce thème a-t-il été si présent?
 - Au terme du projet, qu'est-ce que représente la gestion de classe pour vous?
 - Avez-vous l'impression que des transformations se sont opérées depuis le début du projet?
 - Quels liens faites-vous entre la gestion de classe et l'inclusion scolaire?

Thème 3 : Relation maître-élève

3. Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous décrire le type de relation que vous entretenez avec vos élèves? Pourquoi? Avez-vous des exemples?

Thème 4 : Retour sur le processus individuel et collectif

4. Pourriez-vous décrire votre processus professionnel et personnel dans le cadre de ce projet?
 - 4.1 Pourriez-vous décrire les activités, évènements ou éléments les plus significatifs pour vous dans le cadre de ce projet? Pourquoi est-ce significatif pour vous?
 - 4.2 Pourriez-vous décrire les principales retombées professionnelles et personnelles du projet? Pourquoi? Pourriez-vous identifier des modalités de formation qui y seraient liées?
 - 4.3 Pourriez-vous décrire les principales retombées collectives du projet? Pourquoi? Pourriez-vous identifier des modalités de formation qui y seraient liées?
 - 4.4 Pourriez-vous décrire des changements dans vos pratiques à la suite de votre participation à ce projet le cas échéant? Lesquelles?
 - 4.5 Pourriez-vous identifier un moment au cours de cette formation où vous avez le sentiment d'avoir appris? Dans quelles circonstances?
 - 4.6 Pourriez-vous identifier un moment au cours de cette formation où vous avez le sentiment d'avoir perdu votre temps, de ne pas avoir appris? Dans quelles circonstances?
 - 4.7 Au cours de tout ce processus, est-ce que certaines remises en question sont survenues?
 - o Lesquelles et pourquoi?
 - o Ont-elles eu un impact sur votre pratique?

4.8 Pourriez-vous me parler de votre motivation tout au long du processus?

- Y a-t-il eu des moments moins motivants? Y a-t-il eu des moments plus motivants? Pourquoi?

4.9 Si vous aviez la possibilité de vous réengager dans un projet comme celui-là, le referiez-vous? Pourquoi?

- Que diriez-vous sur l'implication nécessaire dans un tel projet?

4.10 Globalement, est-ce possible de mettre en œuvre des pratiques inclusives au secondaire?

- À quelles conditions?

Remerciements.

ANNEXE C

Annexe C. Canevas d'entrevue avec la direction (en aval du processus)

Le développement de pratiques pédagogiques inclusives en enseignement secondaire

- Introduction et rappel des considérations déontologiques
- Explications relatives au fonctionnement de l'entretien :
 - Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
 - Si vous avez le sentiment d'avoir déjà répondu à une question, n'hésitez pas à le mentionner.
 - Si vous sentez le besoin que je précise certaines questions, n'hésitez pas à le mentionner.

Thème 1 : Inclusion scolaire, pratiques inclusives et diversité

1. Après tout ce processus, pourriez-vous expliquer dans vos mots ce que représente l'inclusion scolaire au secondaire pour vous?

- Quel est le but?

1.1 Pourriez-vous me décrire les rôles et responsabilités de l'enseignant qui met en œuvre une pédagogie de l'inclusion ?

- Que fait-il?
- Que pense-t-il?
- Pourriez-vous me décrire des conditions essentielles ou des conditions qui pourraient faciliter la mise en œuvre de l'inclusion scolaire?
- Pourriez-vous me décrire les obstacles ou des conditions qui pourraient nuire à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire?

1.2 Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous me décrire ce que représente la différenciation pédagogique pour vous?

- Quel en est le but?
- Qu'est-ce que fait l'enseignant qui différencie?
- Qu'est-ce que pense l'enseignant qui différencie?
- Pourriez-vous me décrire des conditions essentielles ou des conditions qui pourraient faciliter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique?
- Pourriez-vous me décrire les obstacles ou des conditions qui pourraient nuire à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique?

1.3 Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous décrire à quoi vous pensez lorsque l'on parle de diversité dans une classe et dans une école? Pourriez-vous dire de quoi est synonyme la diversité pour vous?

1.4 Actuellement dans votre cheminement, pourriez-vous décrire ce qu'un enseignant peut faire pour aider un jeune ayant des difficultés scolaires importantes ou un handicap à apprendre dans une classe ordinaire?

1.5 Le thème de la gestion de classe a été assez présent dans le cadre du projet :

- À votre avis, pourquoi ce thème a-t-il été si présent?
- À votre avis, qu'est-ce que représente la gestion de classe pour les enseignants?
- À l'égard de ce thème, croyez-vous que des transformations se sont opérées chez les enseignants depuis le début du projet?
- Quels liens faites-vous entre la gestion de classe et l'inclusion scolaire?

Thème 2 : Retour sur la démarche de formation

2. Pourriez-vous décrire votre processus professionnel en tant que directeur d'école dans le cadre de ce projet?
 - o Comment décririez-vous le rôle que vous avez joué dans le cadre de ce projet?
- 2.1 Comment percevez-vous le processus professionnel des enseignants dans le cadre de ce projet?
- 2.2 Pourriez-vous décrire les activités, évènements ou éléments les plus significatifs pour vous dans le cadre de ce projet? Pourquoi est-ce significatif pour vous?
 - o Quels sont les principaux avantages pour une direction d'école à participer à un tel projet?
- 2.3 Pourriez-vous décrire les activités, évènements ou éléments les plus significatifs pour les enseignants-cadres de ce projet? Pourquoi croyez-vous cela significatif pour eux?
 - o Quels sont les aspects du projet qui soutiennent les enseignants dans leur travail auprès d'une diversité d'apprenants?
 - o Quels sont les principaux avantages pour les enseignants à participer à un tel projet?
- 2.4 Pourriez-vous décrire les principales retombées du projet? Pourquoi? Pourriez-vous identifier des modalités de formation qui y seraient liées?
- 2.5 Pourriez-vous décrire les principales retombées du projet pour les enseignants? Pourquoi? Pourriez-vous identifier des modalités de formation qui y seraient liées?
- 2.6 Pourriez-vous décrire des changements dans vos pratiques à la suite de votre participation à ce projet le cas échéant? Lesquels?

2.7 Avez-vous observé des changements dans les pratiques des enseignants à la suite de leur participation à ce projet? Lesquels?

2.8 Y aurait-il des aspects à améliorer dans le projet afin de mieux répondre aux besoins des enseignants?

2.9 Au cours du processus, est-ce que le projet a engendré certaines remises en question?

- Lesquelles et pourquoi?
- Sur le plan organisationnel?
- Sur le plan des pratiques des enseignants?

2.10 Pourriez-vous me parler de votre motivation tout au long du processus?

- Y a-t-il eu des moments moins motivants? Y a-t-il eu des moments plus motivants? Pourquoi ?

2.11 Si vous aviez la possibilité de vous réengager dans un projet comme celui-là, le referiez-vous? Pourquoi?

- Que diriez-vous sur l'implication nécessaire dans un tel projet?

2.12 Globalement, comment est-ce possible de mettre en œuvre des pratiques inclusives au secondaire?

- À quelles conditions?

Remerciements.

ANNEXE D

Annexe D. Document d'appui à l'identification des forces individuelles et collectives

NOS FORCES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES

ANNEXE E

Annexe E. Activité de formation entourant les paradigmes d'apprentissage et d'enseignement

Une situation d'enseignement/apprentissage dans un paradigme de l'apprentissage

Renaud est enseignant de français au premier cycle du secondaire. Son intention est que ses élèves comprennent et reconnaissent différents types de **textes**.

Pour préparer la séquence pédagogique, il fait une analyse de ce qui pourrait causer des obstacles à l'apprentissage. Ainsi, il sait par expérience que la majorité des élèves sont plutôt familiers avec un seul type de texte : le texte narratif. Il sait aussi que plusieurs élèves ne s'investissent pas toujours comme il le désirerait et souhaite faire de cette situation une réelle expérience d'apprentissage et de compréhension. Chacun a des expériences vis-à-vis de la **lecture** et il devra tenter d'aider ses élèves à s'ouvrir à la pluralité des types de textes et comprendre que lire n'a pas comme unique fonction de répondre à des questions. Il se demande quelles situations d'apprentissage complexes il pourra mettre en place pour que les élèves soient actifs en regard de l'intention pédagogique.

Après avoir annoncé le but de la situation et son utilité, l'enseignant questionne d'abord les élèves sur leur perception de ce qu'est la **lecture**. Assez rapidement, il fait observer que plusieurs idées émergent du groupe, mais qu'il existe aussi d'autres aspects à découvrir. Il demande aux élèves de tenir un journal sur les **livres** qu'ils liront tout au long de l'année pour décrire les caractéristiques des types de **textes** analysés et pour donner leur degré d'appréciation.

Il crée une première situation coopérative où les élèves doivent débattre de la meilleure définition de la lecture. **En équipe**, ils doivent faire une définition qui rend compte de ce qu'ils comprennent de la lecture. Par exemple :

- **Lire**, c'est dialoguer.
- **Lire**, c'est s'ouvrir sur le monde.
- **Lire**, c'est comprendre l'agencement des lettres, des syllabes et des mots dans une phrase porteuse de sens.
- **Lire**, c'est apprendre et se distraire.

L'enseignant présente ensuite une tâche complexe et coopérative qui consiste à créer une représentation visuelle sur un carton de ce que veut dire **lire**. Il aide chacune des équipes en leur montrant la pertinence et les moyens pour exploiter des organisateurs graphiques permettant de rendre compte de la compréhension.

En grand groupe, l'enseignant questionne les élèves sur les différents textes qu'ils connaissent et qu'ils lisent dans leur quotidien. Il présente ensuite à **chaque équipe** trois courts textes qui représentent des types de textes différents : poétique, narratif, informatif. Les élèves doivent identifier les ressemblances et les différences de ces textes et tenter de déterminer les fonctions spécifiques de chacun des textes. L'enseignant met à la disposition différentes ressources pour aider les élèves dans leur lecture (dictionnaires, manuels, etc.). Il aide ses élèves en leur démontrant la pertinence d'exploiter des stratégies de lecture pour faciliter le repérage des ressemblances et des différences. Dans un autre temps, Renaud donne à chacune des équipes une grille d'analyse qui décrit les trois types de textes (définitions, caractéristiques, fonctions) et les élèves doivent découvrir à quelles catégories appartiennent ces textes.

À la suite de ce travail, l'enseignant choisit de fournir un enseignement explicite sur différent type de textes et leurs caractéristiques essentielles. En grand groupe, ils évaluent leur compréhension en situant chacun des textes dans la bonne catégorie et en justifiant leurs réponses à l'aide des savoirs introduits.

L'enseignant demande à ses élèves de faire un bilan de ce qu'ils croient avoir appris, de chercher à identifier ce qui les a aidés à apprendre et de tenter d'anticiper comment ces apprentissages pourraient être réutilisés ultérieurement.

Une situation d'enseignement/apprentissage dans un paradigme de l'enseignement

Renaud est enseignant de français au premier cycle du secondaire.

Son intention est que ses élèves connaissent les différents types de **textes**.

Pour préparer la séquence pédagogique, il se demande quels sont les savoirs importants et essentiels que les élèves doivent connaître et combien de temps il dispose pour traiter de ce sujet avec les élèves.

Renaud annonce aux élèves que le prochain sujet est les différents types de textes. Il les informe qu'ils devront prendre des notes sur ces différents types de textes et qu'ils devront ensuite faire un exercice où ils auront à identifier la nature de plusieurs textes et justifier leurs réponses adéquatement. Il leur indique le matériel dont ils auront besoin pendant la période et demande aux élèves d'être attentifs et calmes, car une tâche semblable fera partie du prochain examen.

L'enseignant présente chacun des trois types de textes oralement en se basant sur les pages d'un manuel. Il explique chacun des types de textes en utilisant plusieurs exemples. Les élèves suivent avec l'enseignant et prennent des notes.

Il passe ensuite l'exercice que les élèves doivent faire individuellement. Il donne trois différents textes à chaque élève. À partir des pages du manuel, ils doivent identifier de quel type de texte il s'agit et justifier leur réponse.

L'enseignant passe d'un bureau à l'autre pour répondre aux questions des élèves.

Il annonce que les élèves doivent se dépêcher, car ils doivent aborder l'analyse de texte le cours suivant. Renaud ramasse la feuille à la fin du cours en prenant soin de mentionner aux élèves qu'il corrigera l'exercice et leur dira au prochain cours s'ils ont réussi.

Analyse des différences entre les deux scénarios selon les phases de préparation, réalisation et synthèse

Paradigme de l'enseignement	Paradigme de l'apprentissage
La préparation :	La préparation :
La réalisation :	La réalisation :
La synthèse :	La synthèse :

ANNEXE F

Annexe F. Tableau synthèse des caractéristiques associées aux paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage

Vers un paradigme de l'apprentissage

	Paradigme de l'enseignement - Apprendre selon les behavioristes-	Paradigme de l'apprentissage - Apprendre selon les constructivistes et les socioconstructivistes-
Définitions	<ul style="list-style-type: none"> Méthodes d'enseignement traditionnelles issues d'une pédagogie centrée sur l'enseignant et sur le contenu, et non sur la relation pédagogique Les connaissances sont dispensées par l'enseignant qui est la personne responsable du processus d'enseignement. Transmission sans qu'il y ait nécessairement de rétroaction de la part des apprenants Les élèves sont des véhicules passifs qui traitent les connaissances qu'ils pourront utiliser lors des examens. Pas d'investissement dans la relation pédagogique <p>En somme, apprendre c'est :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le cumul de connaissances assimilées Il y a diplomation lorsque l'élève a acquis assez de connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> L'apprentissage est un processus entre les mains des élèves qui doivent construire leurs connaissances. Les connaissances ne sont ni cumulatives ni linéaires, mais plutôt conçues comme autant de ressources à mobiliser pour accomplir une tâche. L'enseignant aide l'élève construire ses connaissances à travers une activité en situation complexe et porteuse de défi. L'enseignant donne sens à l'apprentissage (but, utilité). L'élève est actif et contrôle les apprentissages. L'enseignant provoque des activités réflexives sur les connaissances antérieures de l'élève lui permettant d'en construire de nouvelles. Les apprentissages se réalisent dans un contexte de coopération, de collaboration et de soutien mutuels. L'apprentissage concerne tant le « comment je m'y prends pour apprendre » que le « ce que j'apprends ». <p>En somme, apprendre c'est :</p> <ul style="list-style-type: none"> Un processus Implique un défi cognitif, une situation complexe Implique une réflexion sur les connaissances antérieures Demande de rendre explicite le sens de l'apprentissage Implique des échanges avec les pairs
Rôles de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> Se centrer sur le contenu Dicter les éléments du contenu Répondre aux questions Respecter la matière à couvrir Expliquer la matière Partir du contenu à voir 	<ul style="list-style-type: none"> Placer le savoir à apprendre dans des situations (contextes signifiants, problèmes à résoudre) Mettre en place des situations d'apprentissage pour aider les participants à construire eux-mêmes leurs connaissances Aider les élèves à réaliser des apprentissages Faire vivre des conflits cognitifs et sociocognitifs Faire découvrir Favoriser les échanges d'idées entre pairs et le travail coopératif Montrer le sens des apprentissages

	Paradigme de l'enseignement - Apprendre selon les behavioristes-	Paradigme de l'apprentissage - Apprendre selon les constructivistes et les socioconstructivistes-
		<ul style="list-style-type: none"> • Guider les apprentissages • Permettre le plus possible aux élèves de trouver eux-mêmes les réponses • Mettre en place des conditions pour favoriser le travail d'équipe • Mettre l'accent sur le processus et pas seulement le résultat • Impliquer l'élève dans son processus d'apprentissage • Connaître ses élèves • Écouter • Questionner sur ce que les élèves comprennent
Questions de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le contenu à voir? • Combien ai-je de temps? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment peuvent-ils apprendre cela? • Quelles activités puis-je leur faire faire? • Comment puis-je faire pour qu'ils fonctionnent bien entre eux? • Qu'est-ce que je dois faire pour qu'ils travaillent en équipe?
Vocabulaire	transmission	construction
	instruction	formation
	maître	médiateur
	élève	apprenant
	programme	curriculum
	leçon	dispositif
	notion	concept
	mémoire	cognition
	connaissances	compétences
	contrôle	évaluation

Inspiré et adapté de Jonnaert et Vander Borght (1999)

ANNEXE G

**Annexe G. Questionnaire réflexif entourant les paradigmes de l'enseignement et
l'apprentissage**

Réflexion sur mes pratiques

Paradigme de l'enseignement	Paradigme de l'apprentissage
1. Activation des connaissances antérieures	
Jamais	Toujours
2. Placer le savoir dans des activités/situations complexes	
Jamais	Toujours
3. Type d'enseignement	
Toujours traditionnel	Type d'enseignement qui varie
4. Sens de l'initiative	
Donner les réponses aux problèmes	Aider à trouver les solutions et questionner
5. Expliciter le but de l'apprentissage/activité	
Jamais	Toujours
6. Travail en sous-groupe, échanges	
Jamais	Toujours
7. Implication de l'élève	
L'élève est passif dans les apprentissages	L'élève est actif dans les apprentissages

Questionnaire adapté des travaux de Tomlinson (1999).

QUELLES SONT MES FORCES :

QUELS SONT MES DÉFIS :

ANNEXE H

Annexe H. Outil de planification : les quatre catégories de besoins

La planification de la différenciation pédagogique s'effectue en fonction de quatre catégories de besoins et de caractéristiques des élèves.

La préparation de l'élève	Connaissances, compréhension et habiletés de l'élève p/r à un objet d'apprentissage
L'élève moins bien préparé peut avoir besoin :	<ul style="list-style-type: none"> • de quelqu'un pour l'aider à reconnaître ses difficultés et à progresser • de plus d'enseignement direct ou de pratique • d'activités et de productions plus structurées et plus concrètes, divisées en étapes et correspondant au niveau de complexité le plus adapté • d'un rythme plus lent ou plus rapide, selon le cas
L'élève mieux préparé peut avoir besoin :	<ul style="list-style-type: none"> • de ne pas faire de travaux pratiques qui font appel à des compétences ou habiletés déjà acquises • d'activités plus complexes et plus ouvertes, comportant plusieurs dimensions, avec un niveau d'abstraction plus élevé • d'un rythme plus rapide ou plus lent si le travail est plus complexe ou approfondi

L'intérêt	Sujets ou activités qui suscitent la curiosité ou qui portent sur un intérêt de l'élève
------------------	--

Le profil d'apprentissage	Style d'apprentissage et type d'intelligence dominante : <ul style="list-style-type: none"> • Travailler en équipe, travailler seul, comparer les idées, faire sa propre analyse • Écrire, écouter, parler, observer • Appréhender un élément séparément pour aller vers le tout ou avoir une approche globale pour aller vers les parties Sexe Culture
----------------------------------	--

L'affectif	Sentiments éprouvés par rapport à eux, au travail et à la classe
-------------------	---

(Tomlinson, 2004)

ANNEXE I

Annexe I. Fiche de planification de la différenciation pédagogique

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : FICHE DE PLANIFICATION

MON COURS PORTE SUR :		CE QUE JE VEUX QUE LES ÉLÈVES SACHENT, COMPRENNENT ET SOIENT CAPABLE DE FAIRE :		
POURQUOI DIFFÉRENCIER? EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES ET DES BESOINS DANS MA CLASSE				
NIVEAU DE PRÉPARATION	++	+	-	--
INTÉRÊT				
STYLE D'APPRENTISSAGE				
ÉTAT AFFECTIF				
DES PISTES POUR DIFFÉRENCIER : LE RECOURS À DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET DES MODES D'ORGANISATION VARIÉS				
CONTENU	PROCESSUS	ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE	PRODUCTION	ENCORE...
<ul style="list-style-type: none"> Contenu essentiel à apprendre Matériel didactique varié (textes, outils, etc.) Leçons, activités ou productions à des degrés de difficulté variés Tâches ou rôles différents Autres... 	<ul style="list-style-type: none"> Types de tâches, de consignes, de stratégies, d'outils Varier les stratégies d'appropriation (manipulation, observation, comparaison, appui visuel ou auditif) Autres... 	<ul style="list-style-type: none"> Lieux physiques, coins ateliers, autres locaux... Seul, en dyade, en sous-groupe, en grand groupe Atelier Carrousel Centre d'intérêt Groupe d'intérêt Autres... 	<ul style="list-style-type: none"> Démonstration variée de l'apprentissage : mode de communication écrite, orale, etc. Longueur, quantité, complexité... Autres... 	<ul style="list-style-type: none"> Offrir des choix Faire des sous-groupes de besoins Varier le niveau de soutien Contrat d'apprentissage Stratégies de questionnement variées Travail varié à la maison

Adaptation de Tomlinson (2004)

ANNEXE J

Annexe J. Outils de coanalyse des situations de pratique

Coanalyse d'une situation de pratique : SITUATION QUI POSE UN DÉFI
Le choix de ma situation doit correspondre à une expérience vécue ayant posé un problème et pour lequel je souhaite une amélioration.

Quelles étaient mes intentions de différenciation dans cette situation?

- Apprentissages visés
- Besoins considérés
- Intentions de différenciation (contenu, processus, environnement d'apprentissage, production)

Comment s'est déroulée la situation différenciée? Qu'ai-je fait et mis en place concrètement?

- Préparation-réalisation-synthèse

Quels sont les résultats de cette mise à l'essai ?

- Apprentissages, climat de classe, forces, limites, défis...

Quels sont les principaux éléments que je pourrais changer ou améliorer la prochaine fois?

Coanalyse d'une situation de pratique : SITUATION DONT JE SUIS FIER

Le choix de ma situation doit correspondre à une expérience dont je suis fier.

Quelles étaient mes intentions de différenciation dans cette situation?

- Apprentissages visés
- Besoins considérés
- Intentions de différenciation (contenu, processus, environnement d'apprentissage, production)

Comment s'est déroulée la situation différenciée? Qu'ai-je fait et mis en place concrètement?

- Préparation-réalisation-synthèse

Quels sont les résultats de cette mise à l'essai ?

- Apprentissages, climat de classe, forces, limites, défis...

Quels sont les principaux éléments dont je pourrais faire profiter mes collègues?

ANNEXE K

Annexe K. Synthèse de la coanalyse des situations de pratique issues de la quatrième rencontre

COANALYSE DES SITUATIONS DE PRATIQUE ISSUES DE LA RENCONTRE 4

Discipline	Composantes	
Anglais (exercice)	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser l'engagement pour l'exécution d'un exercice. Intention de remédier au fait que plusieurs élèves n'accomplissent la tâche que partiellement.
	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> Réalisation coopérative d'un premier exercice en dyade, suivi d'un deuxième, lorsque terminé.
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> Tâche complétée par tous les élèves. Augmentation de la motivation à terminer l'exercice. Coopération entre les élèves.
	Conditions facilitantes	<ul style="list-style-type: none"> Entraide entre les élèves. Climat de compétition entre les élèves ayant terminé le premier exercice et ceux ne l'ayant pas terminé.
Mathématique (Correction d'un exercice)	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Différencier une tâche de correction d'un exercice en fonction d'un écart très grand entre les élèves sur le plan des acquis et des performances (dû à un nombre important d'absences).
	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant corrige les élèves ayant un niveau de performance plus élevé et ceux-ci l'aident à corriger le travail des autres élèves en se déplaçant entre les bureaux.
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves se mettent à parler entre eux et à se désengager de la tâche : « Le bordel total ».
	Si c'était à refaire	<ul style="list-style-type: none"> Déterminer des équipes et placer un élève choisi dans chaque équipe. Ce dernier corrige des élèves du groupe dans lequel il est placé. Donner des consignes claires au début. Expliquer aux élèves comment coopérer. Bien connaître le niveau des élèves.
Mathématique (Activité de consolidation - Calculer l'aire totale d'un prisme)	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Différenciation pour tenir compte des écarts entre les niveaux des élèves et pour soutenir une motivation décrite comme étant à la baisse (les élèves sont ennuyés par le manuel et le contenu).
	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> Activité coopérative. Regroupement hétérogène selon le niveau de performance. Exploitation de matériel de manipulation concret afin de soutenir la motivation et la compréhension (chaque équipe dispose d'une boîte de produits alimentaires). Les élèves doivent élaborer une démarche claire et calculer l'aire totale du prisme.
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> Beaucoup de coopération. Motivation augmentée par la manipulation. Réalisation de la tâche dans le temps disponible par toutes les équipes.

Discipline	Composantes	
		<ul style="list-style-type: none"> • Requête de la part des élèves à retravailler en équipe.
Mathématique (Activité d'appropriation - Résoudre un problème d'algèbre avec des nombres entiers consécutifs pairs et impairs)	Conditions facilitantes	<ul style="list-style-type: none"> • Bien planifier la période différenciée et anticiper les obstacles. Être attentif à l'état affectif des élèves (attention aux fins de journée). • Présenter la tâche comme un défi. <p>L'environnement de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> • N'autoriser aucun matériel sur le bureau, sauf le nécessaire. • Disposer de son propre plan de travail (son bureau). • Disposer les équipes aux quatre coins de la classe pour favoriser la concentration. <p>Le mode de fonctionnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner des consignes claires. • Offrir beaucoup de guidage en cours de réalisation. • Former les équipes stratégiquement. • Identifier les comportements qui nuisent à l'apprentissage en amont et en cours de réalisation. • Expliquer comment travailler en équipe et coopérer.
	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Différenciation pour tenir compte des niveaux de performance des élèves et soutenir l'intérêt.
	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> • Activité effectuée en <i>team teaching</i> dont le déroulement est dépeint similaire au précédent.
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement de tous élèves dans la réalisation de la tâche. Les élèves se posent beaucoup de questions. • Application dans le travail effectué. • Pas de comportements difficiles (placotage).
Mathématique (Activité d'appropriation - Résoudre un problème d'algèbre avec des nombres entiers consécutifs pairs et impairs)	Conditions facilitantes	<ul style="list-style-type: none"> • Faire l'activité en <i>team teaching</i> pour être en mesure de répondre aux besoins des équipes qui ont des questions. • Être plus tolérants. • Demande plus de soutien lorsqu'il s'agit d'une activité d'appropriation.
	Intention ou objectif pédagogique	
	Déroulement	
	Impacts observés	
Mathématique (préparation à	Conditions facilitantes	
	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Différenciation simultanée du contenu selon le niveau de préparation de l'élève.

Discipline	Composantes	
L'évaluation en algèbre	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> Différenciation séquentielle en fonction des besoins manifestés par le groupe-classe. Malgré la préparation et les exercices effectués, les élèves ne se sentent pas prêts à être évalués. Ils demandent une autre période de pratique. Réalisé le lendemain en dyade coopérative, les élèves choisissent de résoudre certains problèmes parmi un choix de quatre, en fonction de la nature et de l'ampleur de leurs difficultés. Lorsqu'ils ont une question, un seul élève se rend à l'enseignant et l'élève explique à son coéquipier si besoin.
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> Engagement et application des élèves dans la tâche. Comportements d'entraide entre les élèves. Appréciation manifestée par les élèves; se disent prêts pour l'évaluation.
	Conditions facilitantes	
	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Différenciation séquentielle selon le profil d'apprentissage.
Français (la fabrique de lecture : expérimentation de différents procédés d'écriture)	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> Activité coopérative. Réalisation de quatre activités qui représentent des procédés différents de lecture. Les équipes sont guidées par le guide du participant qui décrit les tâches et étapes relatives à chaque activité. Tâches variées. Le travail s'échelonne sur plusieurs périodes.
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves ont apprécié l'activité. Bonne participation. Les élèves aiment manipuler. Il s'agit d'une tâche signifiante.
	Conditions facilitantes	
	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Différenciation séquentielle pour soutenir la motivation. Il s'agit d'une variation de la stratégie habituelle de lecture individuelle.
Français (lecture)	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> Lecture d'un texte de deux pages qui contient une partie de dialogue. Les élèves incarnent certains personnages.
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> Engagement et participation des élèves.
	Conditions facilitantes	

ANNEXE L

Annexe L. Outil réflexif et analytique soutenant la coconstruction d'exemples de différenciation pédagogique

Coconstruire des exemples de différenciation pédagogique

Nom et prénom :
Discipline :
Différenciation des contenus Quoi, comment, quand et dans quel but?
Différenciation des processus Quoi, comment, quand et dans quel but?
Différenciation des productions Quoi, comment, quand et dans quel but?
Différenciation des structures d'apprentissage Quoi, comment, quand et dans quel but?

ANNEXE M

Annexe M. Pense-bête : dix pistes d'action vers la différenciation pédagogique

Annexe 3

Dix pistes d'action vers la différenciation pédagogique

Dix pistes d'action à petits pas

The infographic consists of a central title 'Dix pistes d'action à petits pas' at the top, followed by ten numbered steps arranged in two columns of five. Each step includes an icon and a brief description.

- 1** Sélectionner des activités et du matériel provenant d'une variété de ressources.
- 2** Offrir des choix.
- 3** Donner l'occasion aux élèves de faire du travail seul, en équipe ou en groupe classe.
- 4** Proposer une sélection d'activités en fonction du profil des élèves.
- 5** Utiliser des outils organisationnels pour aider les élèves à faire des liens.
- 6** Choisir des tâches authentiques qui se rapprochent de la réalité des élèves.
- 7** Faire preuve de flexibilité en ce qui a trait au temps.
- 8** Concevoir les regroupements en fonction du profil des élèves.
- 9** Permettre aux élèves d'utiliser des stratégies différentes.
- 10** Créer un climat de classe positif où les élèves peuvent s'exprimer.

Cet outil est construit par l'AEFO (sans date).

ANNEXE N

Annexe N. Canevas de base d'une activité de sensibilisation aux différences

Séquence d'une activité de sensibilisation aux différences

La préparation	<p>1. Présenter le contexte de l'activité à partir d'un déclencheur stimulant relatif à la différence</p> <p>Pistes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vidéo sur la différence, image, chanson sur le thème, allégorie, article de journal
La réalisation	<p>2. Explorer les différences dans la classe</p> <p>Pistes de discussion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tout le monde est pareil? En quoi chacun est-il différent? • Qu'est-ce qui arriverait si tout le monde était pareil? • Est-ce que tout le monde apprend de la même façon? • Quelles sont les différentes façons d'apprendre? <p>Suggestions d'activités pour découvrir les différences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pizza des intelligences multiples (Caron, 2008) • Trouve quelqu'un dans ta classe qui... (Hume, 2009) • Les différences et moi (Caron, 2008) <p>3. Explorer les implications de ces différences dans la classe</p> <p>Pistes de discussion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La richesse de la diversité • L'acceptation et le respect des différences • La nécessité d'exploiter différentes façons d'enseigner et différentes tâches pour des élèves différents • L'importance accordée à l'entraide et au travail coopératif
La synthèse	<p>4. Définir avec les élèves les valeurs et un code de conduite entourant le respect des différences</p> <p>Pistes de discussion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies à exploiter pour soutenir un climat de respect et d'acceptation des différences (vocabulaire, attitudes, etc.) <p>5. Identifier les éléments qui unissent les membres du groupe</p> <p>Pistes de discussion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'avons-nous de commun? (désir d'apprendre, se dépasser, diplômer)

ANNEXE O

Annexe O. Séquence d'animation La pizza des intelligences multiples

Outil-support 12a

Description de la séquence d'animation

Séquence	Description
Activité 1	Présentez l'activité aux élèves de la façon suivante : « Tu dois partir sur une île déserte. Tu apportes dans ta valise trois passions. Quelles passions choisis-tu ? Écris-les sur ces trois bandes de papier représentant des valises. Ecris ton prénom à l'endos de chacune des valises. »
Activité 2	Affichez les passions des élèves au tableau et suscitez les discussions à l'aide des pistes suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des passions où l'on peut retrouver des éléments communs ? • Comment pourrait-on regrouper ces diverses passions ? • Pourquoi certaines passions sont-elles totalement différentes des autres ?
Activité 3	Accueillez les suggestions de regroupement des élèves. Présentez la notion d'intelligences multiples vue par des experts pour arriver à la prise de conscience suivante : on n'apprend pas tous de la même manière. On peut apprendre en chantant, en lisant, en bougeant, en dessinant, en écoutant, etc. Il y a donc différentes façons d'exercer son intelligence.
Activité 4	Adressez-vous aux élèves : « Et toi, as-tu le goût de découvrir les passions qui sont vraiment les tiennes ? Pour mieux déterminer tes préférences pour apprendre, pour permettre aussi à ton enseignant de te connaître davantage et pour favoriser une meilleure entraide entre les élèves, je te propose de remplir un questionnaire sur les intelligences multiples (utilisez le questionnaire de votre choix). Par la suite, une clé d'interprétation te sera remise afin que tu puisses dénombrer pour l'instant trois formes d'intelligence prédominantes chez toi. »
Activité 5	Remettez à chaque élève le schéma d'une pizza divisée en huit pointes pour illustrer les huit formes d'intelligence possibles, selon la théorie de Howard Gardner (voir page suivante). Chaque élève colorie par la suite les trois pointes de pizza qui correspondent aux résultats qu'il a observés chez lui. Cette pizza personnelle peut être déposée dans le portfolio d'apprentissage de l'élève comme pièce témoin du mode d'apprentissage privilégié.
Activité 6	Pendant ce temps, affichez sur un mur de la classe une pizza géante représentant les huit pointes de la pizza individuelle. Chaque élève est invité à venir placer son prénom sur les trois formes d'intelligence qu'il maîtrise davantage. Chacuc fois que l'occasion se présente, faites des liens entre cette pizza des intelligences multiples et le vécu des apprentissages des élèves.

ANNEXE P

Annexe P. Repères de planification d'une activité différenciée selon les intelligences multiples

REPÈRES DE PLANIFICATION

ACTIVITÉ DIFFÉRENCIÉE SELON LES INTELLIGENCES MULTIPLES

- 1) Déterminer l'intention
- 2) Poser les questions reliées aux IM
- 3) Faire un remue-méninges sur les possibilités à partir du tableau synthèse sur les IM
- 4) Sélectionner les activités appropriées
- 5) Planifier l'activité d'apprentissage
- 6) Mettre la planification en application
- 7) Évaluer les résultats

ANNEXE Q

Annexe Q. Tableau synthèse des intelligences multiples

APTITUDES DE L'ÉLÈVE		PRÉFÉRENCES D'APPRENTISSAGE	STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES	MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE
LINGUISTIQUE	Utiliser les mots et le langage sous différentes formes. Lire, écrire, raconter, expliquer.	En utilisant le langage pour comprendre et s'exprimer. En récitant, en entendant et en voyant des mots.	Lire, écrire, écouter, parler, résumer, expliquer.	Exposés, débats, discussions, présentations orales, jeux de vocabulaire, analyse de textes, rédactions variées.	Livres, textes, articles de journaux, CD, ordinateurs, exercices qui encouragent la lecture, l'écriture, l'orthographe, l'expression orale.
LOGICO-MATHÉMATIQUE	Résoudre des problèmes, expérimenter, quantifier, calculer, émettre des hypothèses, organiser l'information.	En raisonnant et en créant des catégories. En analysant et en travaillant avec des modèles et des relations abstraites.	Quantifier, critiquer, raisonner, analyser, conceptualiser, organiser des idées, inventer et résoudre des problèmes, prédire une suite logique.	Énigmes, résolution de problèmes, expériences et recherches scientifiques, concours de sciences, jeux de chiffres.	Calculatrices, matériel de manipulation, ordinateurs, tableaux et graphiques, matériel scientifique, jeux de mathématiques.
VISUELLE SPATIALE	Créer des images mentales, penser en trois dimensions, dessiner, imaginer et créer des choses, analyser des photos, des images, des films.	En visualisant, imaginant, en voyant les choses dans sa tête, en travaillant avec les couleurs et les images.	Dessiner, visualiser, imaginer, colorier, créer des représentations mentales, prendre des notes, réaliser des schémas et projets visuels.	Présentations visuelles, activités artistiques, jeux d'imagination et de rep. mentale, création de plans et cartes, utilisation de métaphores, production de film ou de page web.	Graphiques, cartes géographiques, affiches, vidéo, cubes de construction, matériel pour les arts visuels, caméras, collections de photos.
MUSICALE	Chanter, jouer d'un instrument, reconnaître des rythmes, sonorités et mélodies.	En traduisant les connaissances sous forme de rythmes et de mélodies.	Chanter, fredonner, rapper, écouter. Travailler avec de la musique. Apprendre, réciter ou composer de la poésie.	Apprentissage intensif, création de chansons sur un sujet, rap, comptine mnémotechnique, jeu musical.	Magnétophone, CD, instruments de musique.
KINESTHÉSIQUE	Utiliser son corps, s'exprimer à travers le mouvement, être habile avec les objets, bouger, toucher, manipuler et parler, utiliser le langage non verbal.	En touchant, bougeant, manipulant agissant dans l'espace. En ressentant des sensations physiques et émitives.	Construire, fabriquer, jouer, toucher, ressentir, danser et manipuler.	Apprentissage actif et expérientiel, art, danse, sport, jeux de rôles, activités manuelles, expériences, relaxation.	Outils de construction. Matériel lié aux sports. Matériel de manipulation.
INTERPERSONNELLE	Entrer en relation et communiquer avec les autres. Comprendre les autres, faire partie d'un groupe.	En partageant, en établissant des relations. En coopérant et en interagissant.	Discuter, expliquer, collaborer, interagir, trouver des solutions.	Apprentissage et projets coopératifs, tutorat, plénière, jeux de rôles.	Accessoires pour les jeux de rôles. Autoévaluation du travail coopératif.
INTRAPERSONNELLE	Se comprendre soi-même, travailler seul, poursuivre ses propres intérêts, planifier sa vie.	En faisant des projets individuels, en suivant son propre rythme, en se fixant des objectifs personnels et en ayant son espace personnel.	Réfléchir individuellement. Faire des liens avec sa vie personnelle. Faire des choix personnels et se fixer des objectifs.	Enseignement individualisé. Projet individuel. Réflexion personnelle.	Matériel d'autoévaluation. Journal de bord.
NATURALISTE	Observer et explorer la nature : les végétaux, les animaux, les minéraux et les phénomènes naturels en général.	En classifiant, discriminant, reconnaissant et en utilisant ses connaissances sur l'environnement.	Faire recueillir, observer, dessiner, photographier, classifier, identifier et analyser des éléments reliés à l'environnement naturel.	Projets sur les phénomènes naturels. Projets environnementaux. Sorties en plein air.	Textes, illustration et vidéos sur les phénomènes naturels. Matériaux issus de la nature.

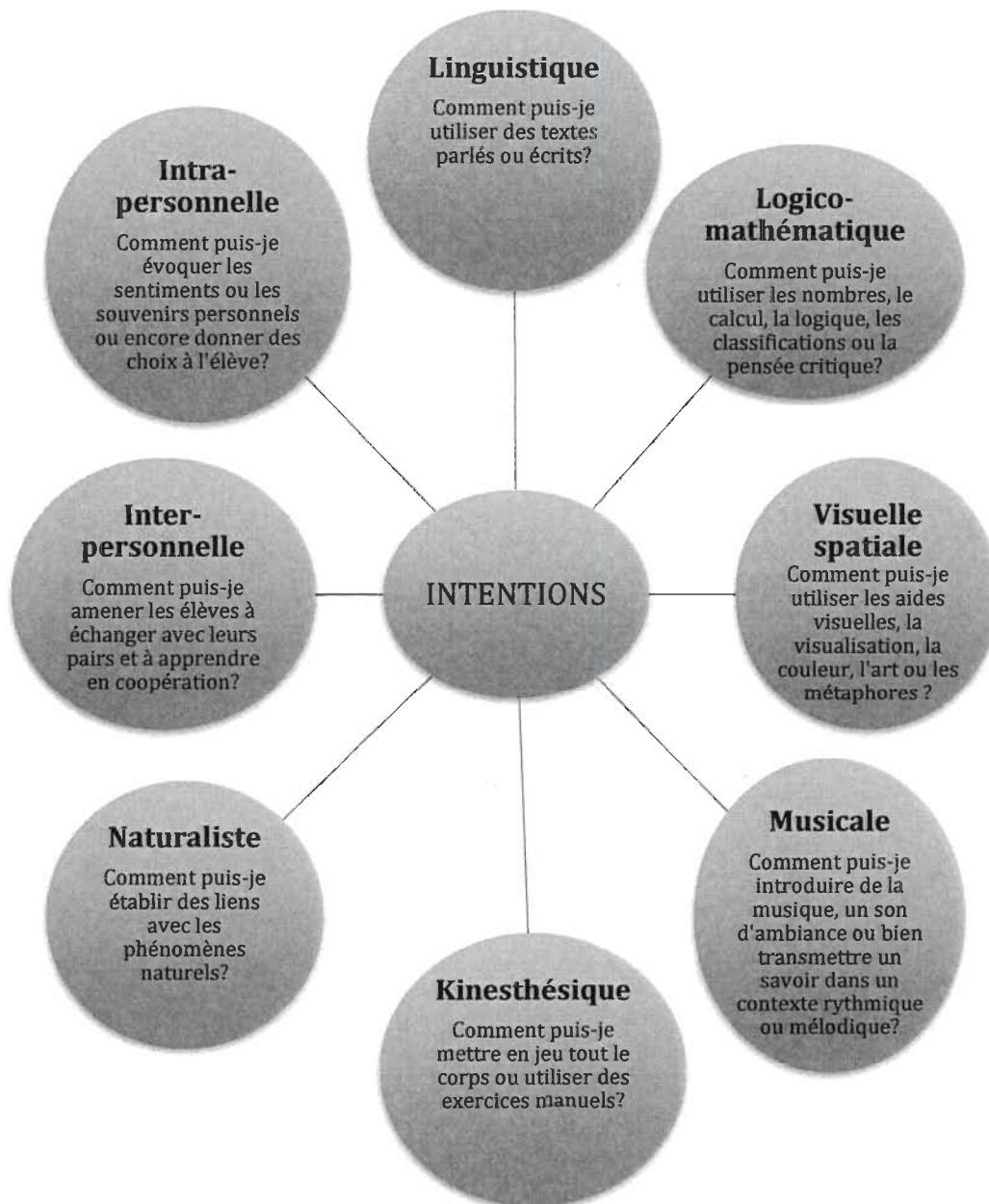
Bergeron, G. (2011). Inspiré des travaux de Gardner (2006) et Armstrong (1999).

ANNEXE R

Annexe R. Outil d'exploration d'activités pédagogiques selon les intelligences multiples

QUESTIONS POUR SOUTENIR LA PLANIFICATION D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES RELATIVES AUX INTELLIGENCES MULTIPLES

Adapté de Armstrong (1999) et Hourst (2006)



ANNEXE S

**Annexe S. Outil d'analyse des mises à l'essai de différenciation pédagogique
selon les aptitudes d'apprentissage**

Analyse des mises à l'essai de différenciation pédagogique

Quels étaient les intentions ou objectifs pédagogiques? • ce que je veux que les élèves sachent, ou • ce que je veux que les élèves comprennent, ou • ce que je veux que les élèves soient capables de faire.		
Différenciation selon quels besoins? • Quelles intelligences? • Quels élèves? • Quels besoins?		
Quoi et comment? • Déroulement? • Matériels? • Activités? • Regroupement? • Autres?		
Retombées observables? • Sur vous? • Sur les élèves? • De quelle nature?		
Conditions facilitantes? • Ce qui a aidé?		
Si c'était à refaire? • Quoi changer?		

ANNEXE T

Annexe T. Synthèse de la coanalyse des situations de pratique issues de la septième rencontre

Coanalyse des situations de pratique issues de la rencontre 7

Discipline	Composantes	
Mathématique	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Introduire la notion de proportion et de rapports.
	Besoins ciblés par la différenciation	<ul style="list-style-type: none"> • Habituellement effectuée en prise de note et accompagnée d'explications, il s'agissait d'introduire la notion en sollicitant les aptitudes plus présentes dans le groupe : kinesthésique et l'interpersonnelle.
	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves mesurent leurs bras et avant-bras pour travailler les concepts de rapport et proportion. • L'activité comprend différentes opérations : manipulation, prise de mesure sur soi et sur les autres, compilation et calcul. • Activité en dyade coopérative
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de la compréhension de ce que représentent un rapport et une proportion • Aucun comportement perturbateur et pas de discipline à faire • Intérêt et engagement marqué des élèves • Intérêt des enseignantes • Facilite le réinvestissement après l'activité, car les élèves se souvenaient Rapidité dans la réalisation de la tâche (pas de perte de temps comparativement à la prise de note)
	Conditions facilitantes	<ul style="list-style-type: none"> • Fonctionnement en coenseignement • Capacité d'adaptation et niveau d'expérience des enseignantes qui remplace, à bras levé, le ruban à mesurer par des cordes de 1 mètre
	Si c'était à refaire? Autres	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir à disposition les rubans à mesurer <p>Autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction et surprise quant aux retombées de la mise à l'essai • Activité correspond à une prise de risque, car s'effectue un vendredi
Anglais	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à utiliser les <i>question words</i> <p>Entraînement suivant une période de prise en note et de traduction des <i>question words</i> par les élèves.</p>
	Besoins ciblés par la différenciation	<ul style="list-style-type: none"> • Habituellement, l'entraînement s'effectue à partir d'exercices dans un cahier. Il s'agissait donc de solliciter plusieurs intelligences autres que la linguistique, dont la visuospatiale et l'interpersonnelle.

Discipline	Composantes
	<p>Déroulement</p> <ul style="list-style-type: none"> Activité pédagogique en dyade coopérative sous forme de jeu-questionnaire qui se réalise par ordinateur Le jeu créé pour l'occasion comprend 15 questions formulées à partir des <i>question words</i>. Les dyades trouvent le sens des questions et cherchent les réponses sur le net. Un dictionnaire en ligne peut être utilisé. Un prix est prévu pour la meilleure équipe (facteur temps et nombre de bonnes réponses).
	<p>Impacts observés</p> <ul style="list-style-type: none"> Motivation, intérêt et engagement au rendez-vous pour l'ensemble des élèves
	<p>Conditions facilitantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Disponibilité du local d'informatique Les questions touchant à des sujets variés suscitent l'intérêt de tous Le prix à gagner génère une compétition et une augmentation de l'engagement
	<p>Si c'était à refaire? Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> Ajouter des questions, car certains ont terminé plus tôt.
<p>Éducation physique</p> <p>Situation #1</p>	<p>Intention ou objectif pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> Apprendre l'étape de la compression dans la réanimation cardio-respiratoire (RCR). Il s'agit d'un apprentissage nécessaire et préalable à la prochaine manipulation du RCR.
	<p>Besoins ciblés par la différenciation</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire une activité pédagogique qui propose trois façons différentes d'aborder l'objet de savoir : l'intelligence visuospatiale, kinesthésique et interpersonnelle. Trois postes de travail différents sont créés selon ces intelligences
	<p>Déroulement</p> <ul style="list-style-type: none"> Trois groupes sont formés en fonction de l'intelligence dominante. Ils explorent les étapes de la compression : <ul style="list-style-type: none"> Les élèves ayant une dominance kinesthésique manipulent un mannequin. Les élèves ayant une dominance interpersonnelle sont placés en équipe de deux ou trois et travaillent avec des cahiers de RCR. Les élèves ayant une dominance visuospatiale travaillent à partir d'une démonstration vidéo de laquelle le son est enlevé et remplacé par les mots et chiffres importants en bas d'écran.
	<p>Impacts observés</p> <ul style="list-style-type: none"> Intérêt manifeste de tous les élèves Apprentissage rapide Motivation élevée
	<p>Conditions facilitantes</p> <p>Cette activité s'est déroulée suivant un cours extérieur énergivore; les élèves sont plus calmes.</p>
	<p>Si c'était à refaire? Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire dans un local plus grand Autres : Indépendamment de leur aptitude dominante, les élèves ont tous besoin d'échanger et d'aider.
	<p>Éducation physique</p> <p>Situation #2</p> <p>Intention ou objectif pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> Apprentissage de l'encordement : le nœud en 8 Nécessaire à une activité prochaine d'escalade <p>Besoins ciblés par la différenciation</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire une activité qui propose trois façons différentes d'aborder l'objet de savoir : intelligence visuospatiale, kinesthésique et interpersonnelle. Trois postes de travail différents sont créés selon ces intelligences.

Discipline	Composantes
	<p>Déroulement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois groupes sont formés en fonction de l'intelligence dominante. Ils explorent les étapes de l'encordement : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Les élèves ayant une dominance kinesthésique manipulent directement des cordelettes et expérimentent l'encordement, assistés de l'enseignant. ◦ Les élèves ayant une dominance visuospatiale travaillent à partir d'une démonstration vidéo sur l'encordement et de cordelettes. ◦ Les élèves ayant une dominance interpersonnelle sont placés en équipe de deux. À partir d'un schéma synthèse des étapes de l'encordement et de cordelettes, ils doivent s'enseigner la technique. ◦ Lorsqu'ils se sentent prêts, les élèves peuvent aller aider leurs pairs dans un autre poste de travail.
	<p>Impacts observés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intérêt élevé • Augmentation de la compréhension. Presque tous peuvent maintenant faire le nœud en 8. • Pas de discipline à faire • Activité agréable à expérimenter pour l'enseignant
	<p>Conditions facilitantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'activité se déroule juste avant la sortie d'escalade, ce qui augmente l'engagement des élèves.
	<p>Si c'était à refaire? Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifier plus de temps • Faire dans un local plus grand • Avoir un accompagnateur - <i>team teaching</i> - <p>Autres :</p> <p>Activité qui demande beaucoup de préparation</p>
Sciences	<p>Intention ou objectif pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage des changements physiques et chimiques <p>Besoins ciblés par la différenciation</p> <p>Faire une activité d'entraînement qui sollicite plusieurs intelligences, dont l'interpersonnelle et la kinesthésique.</p> <p>Déroulement</p> <ul style="list-style-type: none"> • En guide de réactivation de la théorie présentée au cours précédent, plusieurs questions sont adressées à certains élèves qui doivent se lever pour répondre. • Après une sensibilisation aux différentes façons d'apprendre et aux forces de chacun, les élèves se placent en dyade hétérogène selon le niveau de performance. • Les dyades doivent répondre individuellement à sept questions, puis comparer et négocier leurs réponses. <p>Impacts observés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intérêt et engagement élevé lors de l'exercice; les élèves négocient vivement. <p>Participation des élèves qui sont habituellement moins engagés</p> <p>Conditions facilitantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Support de la technicienne en laboratoire • Groupe de deuxième secondaire ayant de l'expérience en laboratoire • L'effet accrocheur de la sensibilisation effectuée sur les IM et les différentes façons d'apprendre <p>Si c'était à refaire? Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essayer cette activité avec le groupe plus difficile • Commencer par l'expérience avant la théorie

Discipline		Composantes
		<p>Autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> •Différent de la structure habituelle d'entraînement qui consiste à faire des exercices individuellement.
Orthopédagogie	Intention ou objectif pédagogique	Construire, dessiner et reconnaître les différents prismes
	Besoins ciblés par la différenciation	Faire une activité orthopédagogique qui sollicite plusieurs intelligences, dont l'interpersonnelle, la kinesthésique, la visuospatiale, la logicomathématique et la linguistique.
	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> • Après une vérification des connaissances antérieures, les élèves travaillent la représentation des prismes par : <ul style="list-style-type: none"> ○ l'identification de ce qui est vu et la comparaison avec d'autres prismes ○ l'incorporation du vocabulaire approprié ○ la modélisation de la verbalisation ○ la catégorisation l'information •La manipulation des prismes
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> •Élèves capables de nommer et reproduire les prismes •Élèves rassurés et valorisés par leurs réussites •Manifestation d'une volonté d'essayer •Transfert en classe et dans un problème
	Conditions facilitantes	<ul style="list-style-type: none"> •Taille réduite du groupe •Répond à un besoin manifesté par les élèves •Climat positif du groupe •Pas de contrainte de temps
	Si c'était à refaire? Autres	

ANNEXE U

Annexe U. Outil de planification d'une situation enseignement-apprentissage différenciée selon les aptitudes d'apprentissage

Titre de l'activité :
Discipline :
Durée :

Intentions ou objectifs pédagogiques	
<input type="checkbox"/> Compétences visées : Ce que je veux que les élèves soient capables de faire <input type="checkbox"/> Savoirs essentiels : Ce que je veux que les élèves sachent ou comprennent	

Besoins particuliers auxquels je veux répondre par la différenciation	

Mise en situation/activité de préparation	
Intelligences mobilisées	Déclencheur, sensibilisation, activation des connaissances antérieures et rappel des acquis
<input type="checkbox"/> Linguistiques <input type="checkbox"/> Logicomathématique <input type="checkbox"/> Visuelle spatiale <input type="checkbox"/> Musicale <input type="checkbox"/> Kinesthésique <input type="checkbox"/> Interpersonnelle <input type="checkbox"/> Intrapersonnelle <input type="checkbox"/> Naturaliste	

Déroulement/réalisation		
Intelligences mobilisées	Étapes ou action des élèves :	Consignes ou actions de l'enseignant :
<input type="checkbox"/> Linguistiques <input type="checkbox"/> Logicomathématique <input type="checkbox"/> Visuelle spatiale <input type="checkbox"/> Musicale <input type="checkbox"/> Kinesthésique <input type="checkbox"/> Interpersonnelle <input type="checkbox"/> Intrapersonnelle <input type="checkbox"/> Naturaliste		

Intégration/ Activité de synthèse	
Intelligences mobilisées	Objectivation, synthèse et ouverture
<input type="checkbox"/> Linguistiques <input type="checkbox"/> Logicomathématique <input type="checkbox"/> Visuelle spatiale <input type="checkbox"/> Musicale <input type="checkbox"/> Kinesthésique <input type="checkbox"/> Interpersonnelle <input type="checkbox"/> Intrapersonnelle <input type="checkbox"/> Naturaliste	

Matériel et ressources nécessaires :

Type d'évaluation :	Outils d'évaluation
<input type="checkbox"/> Observation formative du travail et de la démarche <input type="checkbox"/> Observation et questionnement dans un but sommatif avec prise de note <input type="checkbox"/> Commentaire et correction des réalisations <input type="checkbox"/> Autoévaluation <input type="checkbox"/> Évaluation par les pairs <input type="checkbox"/> Coévaluation enseignant/élève <input type="checkbox"/> Entrevue	<input type="checkbox"/> Grille d'observation <input type="checkbox"/> Échelle d'appréciation <input type="checkbox"/> Dossier progressif <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Journal de bord/carnet de traces <input type="checkbox"/> Fiche (autoévaluation/coévaluation/évaluation par les pairs) <input type="checkbox"/> Protocole d'entrevue

Contraintes et obstacles envisagés :	Facteurs aidants, outils et solutions

Notes ou objectifs personnels :

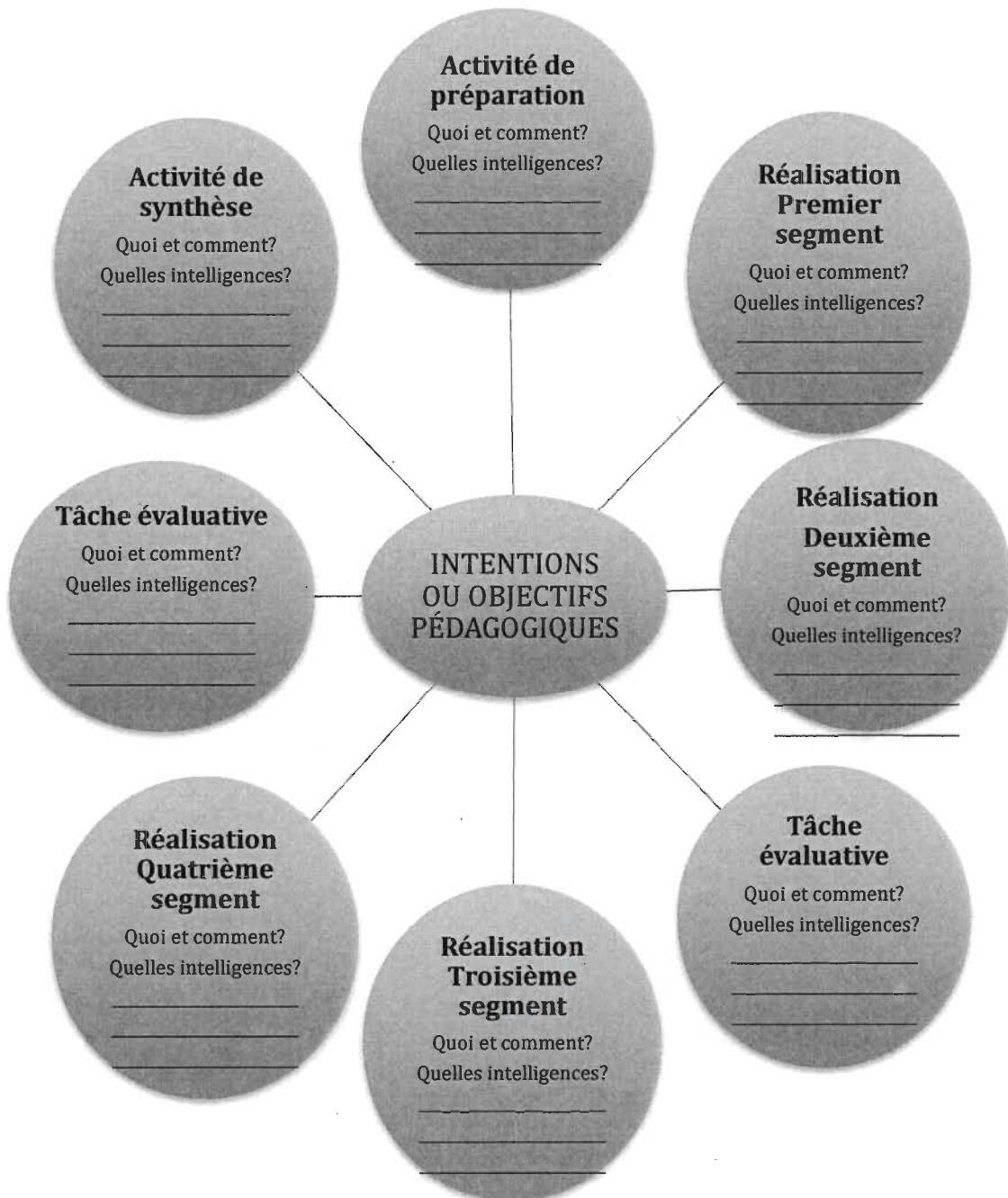
Adapté des travaux de Caron (2008) et Hourst (2006).

ANNEXE V

Annexe V. Topogramme de plan de cours selon les aptitudes d'apprentissage

PLANIFICATION D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES RELATIVES AUX INTELLIGENCES MULTIPLES : TOPOGRAMME DE PLAN DE COURS

Adapté de Hourst (2006)



ANNEXE W

Annexe W. Calendrier hebdomadaire de planification selon les aptitudes d'apprentissage

PLANIFICATION D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES RELATIVES AUX INTELLIGENCES MULTIPLES :
CALENDRIER HEBDOMADAIRE
 Adapté de Hourst (2006)

SEMAINE DU :	GROUPE :				
	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Période 1					
Période 2					
Période 3					
Période 4					
	Intelligences utilisées aujourd'hui : Linguistique <input type="checkbox"/> Logicomathématique <input type="checkbox"/> Visuelle-spatiale <input type="checkbox"/> Musicale <input type="checkbox"/> Kinesthésique <input type="checkbox"/> Interpersonnelle <input type="checkbox"/> Intrapersonnelle <input type="checkbox"/> Naturaliste <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Intelligences utilisées aujourd'hui : Linguistique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Logicomathématique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Visuelle-spatiale <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Musicale <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Kinesthésique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Interpersonnelle <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Intrapersonnelle <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Naturaliste <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Intelligences utilisées aujourd'hui : Linguistique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Logicomathématique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Visuelle-spatiale <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Musicale <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Kinesthésique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Interpersonnelle <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Intrapersonnelle <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Naturaliste <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Intelligences utilisées aujourd'hui : Linguistique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Logicomathématique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Visuelle-spatiale <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Musicale <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Kinesthésique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Interpersonnelle <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Intrapersonnelle <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Naturaliste <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Intelligences utilisées aujourd'hui : Linguistique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Logicomathématique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Visuelle-spatiale <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Musicale <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Kinesthésique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Interpersonnelle <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Intrapersonnelle <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Naturaliste <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

ANNEXE X

Annexe X. Synthèse de la coanalyse des situations de pratique issues de la huitième rencontre

Coanalyse des situations de pratique issues de la rencontre 8

Discipline	Composantes	
Mathématique	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Correction d'une situation problème pour le calcul des aires
	Besoins ciblés par la différenciation	<ul style="list-style-type: none"> • Habituellement, l'enseignant fait le retour en expliquant à partir de son corrigé. Constatant l'apparition de comportements de désengagement, l'enseignant veut rendre les élèves plus actifs et solliciter l'aptitude l'interpersonnelle.
	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves se placent eux-mêmes en dyade hétérogène en fonction du niveau de performance à la situation problème en question. • L'enseignant projette la copie d'un élève ayant bien réussi. Comme plusieurs chemins sont possibles dans la démarche de résolution, l'enseignant questionne les dyades pour identifier toutes les premières étapes possibles et ainsi de suite jusqu'à la résolution complète. L'activité se réalise par une alternance entre des discussions au sein des dyades pour comparer leur démarche et des discussions en grand groupe pour comparer les démarches des dyades entre elles. • Les dyades sont invitées à s'entraider pour corriger leurs erreurs au fur et à mesure.
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves se questionnent entre eux, explicitent leurs erreurs, les solutions et différents chemins possibles. • Participation très élevée. • Les élèves sont actifs.
	Conditions facilitantes	<ul style="list-style-type: none"> • Deux points boni promis aux élèves remettant une nouvelle résolution corrigée.
	Si c'était à refaire? Autres	<p>Autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction et surprise quant aux retombées de la mise à l'essai • Activité qui correspond à une prise de risque, car s'effectue un vendredi.
Anglais	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à ordonner les adjectifs dans une phrase.
	Besoins ciblés par la différenciation	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agissait de solliciter l'intelligence kinesthésique et l'interpersonnelle.

Discipline		Composantes
	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> Au préalable, les élèves prennent en note un tableau qui démontre l'ordre pour chaque type d'adjectif (ex : première colonne = premier adjectif = adjectif d'opinion). Outre la première, les lignes du tableau sont vides. Habituellement, quelques exemples pour exercer les élèves sont donnés et l'activité s'arrête là. Cette fois-ci, les élèves font une recherche Internet sur un insecte de leur choix. À partir de l'information recueillie, ils doivent identifier les adjectifs et les insérer dans la bonne colonne de leur tableau pour en déterminer l'ordre. Puis, se promenant dans la classe, ils procèdent aux mêmes étapes pour 10 autres insectes choisis de leurs pairs. Les élèves doivent interagir et s'entraider pour recueillir les adjectifs et les placer au bon endroit dans leur tableau. Si l'activité se déroule bien, les élèves seront exemptés de devoirs pour la fin de semaine.
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> Participation plus élevée qu'à l'habitude Entraide entre les élèves Pas de discipline à faire La notion est acquise; la majorité sait dans quel ordre placer les adjectifs lors des exercices subséquents.
	Conditions facilitantes	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilité du local d'informatique Renforcement négatif (pas de devoirs)
	Si c'était à refaire? Autres	<ul style="list-style-type: none">
Éducation physique	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Apprendre le déroulement d'une partie de volley-ball
	Besoins ciblés par la différenciation	<ul style="list-style-type: none"> Tenir compte de l'écart important entre les acquis et le niveau de performance des élèves au volley-ball.
	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> Quatre équipes homogènes sont formées par l'enseignant en fonction des acquis et du niveau de performance des élèves : deux avec les plus performants et deux autres avec les moins performants. Trois élèves faisant partie d'une équipe de compétition en volley-ball sont répartis dans chacune des équipes. L'enseignant rejoint la quatrième équipe. Les deux équipes de même niveau jouent une partie ensemble. Les trois élèves très forts ont la responsabilité d'expliquer aux joueurs le fonctionnement et les règlements et de donner des conseils techniques si besoin est. Les exigences sont différentes dans les équipes. Ceux ayant des performances plus faibles peuvent faire un nombre de frappes illimité, ce qui n'est pas le cas pour l'autre groupe.

Discipline	Composantes	
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> Tous les élèves peuvent participer à leur façon en s'appuyant sur leurs acquis et habiletés actuels. Les élèves ont développé les habiletés nécessaires pour réaliser un tournoi lors des périodes subséquentes.
	Conditions facilitantes	<ul style="list-style-type: none"> L'apport des trois élèves faisant partie d'une équipe de compétition La grandeur du gymnase de l'UQTR
	Si c'était à refaire? Autres	<ul style="list-style-type: none">
Sciences	Intention ou objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Apprendre à faire des rotations de formes
	Besoins ciblés par la différenciation	<ul style="list-style-type: none"> Faire une activité d'entraînement en tenant compte des écarts au niveau des performances des élèves et solliciter davantage l'intelligence l'interpersonnelle. Habituellement, l'enseignant fait une démonstration au tableau et les élèves s'exercent individuellement. Une proportion importante d'élèves éprouvent des difficultés de compréhension et ont besoin de soutien individuel, ce qui fait que l'enseignant ne peut répondre à tous les besoins et que plusieurs élèves abandonnent, alors que d'autres ont terminé.
	Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant débute par une démonstration qu'il laisse au tableau comme repère visuel. Ensuite, les élèves peuvent choisir de travailler individuellement ou en dyade coopérative. Quatre élèves performants sont choisis pour devenir « mini prof » après la réalisation de quelques rotations validées par l'enseignant. Tout comme l'enseignant, ces derniers circulent pour expliquer aux élèves moins performants.
	Impacts observés	<ul style="list-style-type: none"> Bon déroulement général Permet de soutenir davantage les élèves ayant des besoins particuliers L'enseignant arrive à répondre aux besoins de tous les élèves et n'est pas surchargé d'élèves qui attendent du soutien. Entraide entre les élèves
	Conditions facilitantes	<ul style="list-style-type: none">
	Si c'était à refaire? Autres	<ul style="list-style-type: none"> Faire une alternance entre de courtes périodes d'explications et de manipulation. <p>Autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> Éviter de passer trop de temps à faire des démonstrations et permettre plus rapidement aux élèves de manipuler.