

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CROYANCES ET PRATIQUES D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU DEUXIÈME CYCLE DU
SECONDAIRE EN CONTEXTE D'INCLUSION SCOLAIRE : RETOMBÉES DE LEUR PARTICIPATION À UN
GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

OLIVIER BRUCHESI

MARS 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers mots vont à ma direction de recherche. Merci à France Dubé, directrice, et à Marie-Hélène Giguère, codirectrice, pour ces quatre années formidables pavées de surprises. Vous avez toujours été là, surtout dans des moments fort occupés (Noël, les poux (!), juste avant vos vacances, la rentrée scolaire...). Vous étiez là quand je pouvais écrire, avec mon horaire compliqué et chargé. Je ne peux vous remercier assez pour votre disponibilité et votre regard toujours honnête, jamais complaisant, sur mon projet. J'ai pleinement apprécié votre grande expérience d'enseignantes, mais aussi de chercheuses qui mobilisent des enseignant.e.s dans leur milieu, avec tout ce que ça comporte comme défis et comme richesses. Merci pour vos nombreuses lectures, pour vos commentaires rapides, précis et éclairants et pour votre respect de mes idées de grandeur. À vous deux, vous faites une équipe redoutable pour accompagner des étudiant.e.s. Tous et toutes devraient recevoir un tel accompagnement. J'ai été choyé. France, plus particulièrement, merci pour ces nombreuses occasions de communications, de recherche et de publications, qui ont été particulièrement formatrices.

Merci aux collègues et ami.e.s universitaires pour leurs conseils, leur accompagnement et leur amitié. Gabriel Dumouchel, tu m'as accueilli en 2013 quand je suis atterri dans un centre de recherche alors que je ne savais même pas ce que c'était, encore plus jeune et freluquet qu'aujourd'hui. Merci de m'avoir fait faire le tour du propriétaire en me montrant aussi les racoins poussiéreux que je devais connaître pour faire des choix éclairés. Marie-Jocya Paviel, merci pour tous les moments où tu m'as ouvert la porte de tes cours pour partager mes réflexions sur l'inclusion avec tes étudiant.e.s. Merci pour toutes ces longues discussions où on a refait le système cent fois et élaboré des dizaines de projets de recherche inaboutis, mais qui ont apporté tant d'eau au moulin. Amal Boultif, merci pour toutes tes ressources, ton expérience et ton soutien indéfectible. Viviane Boucher, merci pour toutes ces occasions de travail et pour les modèles de recherche et de pédagogie respectueuse et bienveillante que tu as su m'insuffler. Merci aussi à Laurie Bergeron, Marie-eve Gadbois et Emilie Cloutier, avec qui la collaboration a toujours été agréable.

Merci à des formateurs.rices d'exception rencontré.e.s pendant ma formation, tant au baccalauréat qu'à la maîtrise : Sophie Grossmann, Arianne Robichaud, Éric Dion, Ève Beaulieu, Marie-Hélène Forget, Pascale Noizet. Pour des raisons différentes, vous avez fait de moi un meilleur enseignant et un meilleur apprenti chercheur.

Merci aux participant.e.s à cette étude. Je veux saluer votre générosité, votre disponibilité, votre motivation. Alors que la COVID frappait et que le codéveloppement était ébranlé, vous avez répondu présent.e.s sur Zoom pour ne pas que tout soit perdu. Votre participation a permis à ce mémoire de faire briller les richesses qui se dévoilent quand des enseignant.e.s s’allient et mettent en commun leurs doutes et leurs forces. Merci à la direction de l’école pour sa confiance et pour avoir dégagé les sommes nécessaires pour rémunérer les participant.e.s.

Merci à mes élèves, qui, sans le savoir, m’ont amené et m’amènent toujours à vouloir créer une classe inclusive dans laquelle ils se sentent accueillis et où ils peuvent apprendre à leur rythme, dans le respect de qui ils sont et de ce qu’ils peuvent apporter. Votre résilience et votre persévérance m’épateront toujours, et je ne dois pas l’oublier.

Merci au comité d’évaluation de ce mémoire, Mesdames Chantal Ouellet et France Dufour, dont les commentaires et les encouragements donnés dès l’étape du projet de recherche ont été aidants et stimulants, surtout sur le plan de la logistique des projets de recherche avec des enseignants.

Merci également à la Fondation de l’UQAM, à la Fondation de l’Université du Québec et à la Fondation Desjardins pour le soutien financier.

Merci à mes parents pour leur fidèle soutien. Merci à ma mère, toujours là à m’écouter sincèrement, me lire et me comprendre, elle qui faisait déjà de l’intégration partielle il y a 25 ans. Merci à mon père, dont la curiosité insatiable et l’esprit de chercheur, de créateur et d’innovateur m’encouragent chaque jour à sortir du cadre. Il y a de chacun de vous dans l’enseignant et le parent que je suis devenu.

Et à la fin, que reste-t-il? Merci, Janny, mon amoureuse, qui m’a soutenu dans toutes les étapes de cette folle aventure. Alors que l’on fondait notre famille, je sautais au même moment à pieds joints dans la maîtrise. C’est de la folie, direz-vous, mais toi, Janny, tu me disais simplement d’aller de l’avant. J’y ai trouvé mon compte et c’est grâce à toi. Quand le projet trainait et que je devais m’y remettre, tu as toujours su trouver les mots pour que je la finisse, cette maîtrise-là. Il y a de toi, dans tout ça. Ton respect inébranlable des différences, ton accueil de l’altérité, ta patience, ta bienveillance... C’est ce que tu propages tous les jours, c’est ainsi que tu m’influences. Merci pour tout.

DÉDICACE

À mes enfants, Anna et Camille, qui grandissent déjà si bien, et à qui je souhaite de s'épanouir dans un monde toujours plus humaniste

*« Le désordre des êtres est
dans l'ordre des choses »*
- Jacques Prévert

AVANT-PROPOS

Ce mémoire a été initié en réponse à une demande de collègues d'une école dans laquelle j'ai travaillé à titre d'enseignant de français au secondaire, et, qui plus est, a été le terrain de cette étude. Dès janvier 2018, des enseignants-ressources m'ont fait part de leur désir de mieux soutenir les enseignants¹ débutants et d'offrir à leurs collègues d'expérience une formation adaptée à leurs besoins. En effet, plusieurs collègues nommaient se sentir impuissants, inutiles, voire incompetents à l'endroit des élèves en difficulté. Ils se tournaient vers les enseignants-ressources ou l'orthopédagogue, qui devenaient rapidement débordés, vu le nombre élevé de demandes d'aide directe à l'élève. Pour soutenir cette quête de solutions, nous avons mis sur pied une occasion renouvelée de formation continue, initiée et menée par les enseignants eux-mêmes, en appui sur leur expérience, leurs besoins, leurs préoccupations et leur expertise. Ce mémoire en présente les retombées.

De manière plus personnelle, entreprendre des études de maîtrise dans le champ de l'inclusion scolaire après une formation initiale en enseignement pour la classe ordinaire découle de constats tirés dans les écoles où j'ai travaillé ces dernières années. J'ai été interpellé par une tendance plutôt répandue, celle où l'on sépare les élèves ayant droit de séjour en classe ordinaire de ceux pour qui, selon certains, cette classe n'est pas la place. « Cet élève n'a rien à faire au régulier », ai-je souvent entendu.

Cet élève, c'est celui en échec ou en difficulté. C'est l'élève pour lequel certains enseignants se sentent parfois impuissants, inutiles, voire incompetents. C'est l'élève qui les tenaille, les pousse à s'interroger, cherchant à mieux comprendre qui il est et comment faire pour l'aider. Souvent, faute de réponses ou de ressources, ils appellent à sa sortie de la classe ordinaire, croyant que le milieu spécialisé sera plus adéquat pour répondre à ses besoins. Au secondaire, plus spécifiquement au deuxième cycle, c'est l'élève qui accumule du retard scolaire depuis l'école primaire, et pour lequel on se demande comment il a fait pour se rendre si loin dans son cheminement. Les apprentissages à rattraper sont nombreux, le temps manque et sa diplomation est compromise. Mais cet élève n'est pas seul. Si la difficulté scolaire est d'abord singulière, étant attribuée à un élève en particulier, elle est surtout plurielle, se retrouvant chez un nombre

¹ Le genre masculin est utilisé de manière épiciène, désignant à la fois les hommes et les femmes. Ce texte respecte les rectifications orthographiques de 1990.

grandissant d'apprenants. Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui peuplent nos classes représentent toute la diversité de l'école publique québécoise.

Dans ce mémoire, je m'intéresse à l'enjeu de la diversité dans la classe du secondaire en contexte d'inclusion scolaire. Cet enjeu est l'un des plus importants du 21^e siècle (Ainscow et César, 2006), et enseigner en contexte d'inclusion est une tâche complexe. Cela rompt avec la longue tradition séparant les élèves selon leurs performances scolaires, ce qui en fait « un défi ambitieux et stimulant », comme le propose Rousseau *et al.* (2015b). Je me rallie à cette ambition et reconnais d'emblée l'ampleur du défi. Je crois que se pencher sur l'inclusion scolaire au deuxième cycle du secondaire est l'occasion d'offrir aux élèves, à l'orée de la vie adulte, et à tous les acteurs scolaires, rassemblés autour d'un objectif commun, une expérience éducative plus riche. Elle serait à l'image d'une société qui vit toujours mieux avec la diversité et qui est apte à accompagner une variété d'individus dans leur parcours de vie et de formation.

Ce mémoire entend se pencher sur ces questions avec les acteurs scolaires eux-mêmes, dans le cadre d'une recherche collaborative. Cet *avec eux* se reflètera avec l'utilisation du pronom « nous », de manière à honorer l'apport des participants. Cette quête vers une inclusion plus positive des élèves ayant des besoins particuliers devrait se faire, suivant les préceptes de Bednarz (2013) et de Desgagné et al. (2001), avec les enseignants, dans le respect de leur contribution, et non devant eux, sans regard pour leurs points de vue, leurs préoccupations, leur apport et leurs limites.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
AVANT-PROPOS.....	v
Liste des figures.....	x
Liste des tableaux	xi
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Transformation de la classe ordinaire au secondaire : un historique.....	3
1.1.1 Précisions terminologiques : inclusion scolaire et élève ayant des besoins particuliers.....	8
1.2 Croyances des enseignants du secondaire à l'égard de l'inclusion scolaire	10
1.2.1 Croyances : entre visions médicale et environnementale.....	11
1.2.2 Ce qui explique ces croyances : pistes d'interprétation	14
1.3 Développement professionnel des enseignants de français du secondaire au sujet des élèves ayant des besoins particuliers : état des lieux	18
1.3.1 Regards sur la formation initiale.....	19
1.3.2 Regards sur la formation continue	21
1.4 Pertinence sociale et scientifique : la collaboration pour enseigner à une diversité d'élèves.....	24
1.5 Question générale de recherche.....	27
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	28
2.1 Développement professionnel : se donner un pouvoir d'agir	28
2.1.1 Définition du développement professionnel.....	28
2.1.2 Dimensions du développement professionnel	30
2.1.3 Dispositifs collaboratifs de développement professionnel.....	36
2.2 Croyances : concept aux contours diffus	44
2.2.1 Composantes des croyances.....	48
2.3 Pédagogie de l'inclusion scolaire : la diversité comme ressource	50
2.3.1 Définitions du concept de diversité	50
2.3.2 Définition de la pédagogie de l'inclusion scolaire.....	53
2.3.3 Définition et composantes de la différenciation pédagogique.....	54

2.4	Pratiques d'enseignement: entre pédagogie et didactique	65
2.4.1	Définition des pratiques d'enseignement.....	65
2.4.2	Définition des pratiques pédagogiques et des pratiques didactiques.....	66
2.4.3	Pratiques didactiques inclusives en lecture et en écriture au secondaire.....	67
2.5	Objectifs spécifiques de la recherche	72
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		73
3.1	Posture épistémologique	73
3.2	Démarche collaborative	74
3.3	Terrain de l'étude et participants	75
3.3.1	Rôle des participants dans la cosituation de la recherche.....	78
3.3.2	Rôle des participants dans la coopération.....	78
3.3.3	Rôle des participants dans la coproduction	79
3.4	Outils de collecte de données	79
3.4.1	Questionnaires préalables au groupe de codéveloppement (T1).....	80
3.4.2	Entretiens de groupe (T2 à T5).....	82
3.4.3	Entretiens individuels postexpérimentation (T6).....	83
3.4.4	Journal de bord de l'enseignant-chercheur	84
3.5	Modalités d'analyse de données.....	85
3.6	Considérations éthiques.....	87
CHAPITRE 4 RÉSULTATS ANALYSÉS		89
4.1	Changements engendrés par le GCP sur les croyances des participants à l'endroit de l'inclusion : les composantes des croyances.....	90
4.1.1	Croyances relatives à soi comme enseignant	93
4.1.2	Croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers.....	100
4.1.3	Croyances relatives à la collaboration	109
4.1.4	Synthèse des résultats du premier objectif	115
4.2	Retombées du dispositif perçues par les participants sur leurs pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion	116
4.2.1	Pratiques déclarées par les enseignants avant la participation au GCP	121
4.2.2	Pratiques déclarées par les enseignants pendant les séances du GCP.....	124
4.2.3	Pratiques déclarées par les enseignants après la participation au GCP	132
4.2.4	Synthèse des résultats du deuxième objectif	138
CHAPITRE 5 DISCUSSION		141
5.1	Croyances des participants : entre stabilité et changements	142
5.1.1	Variabilité dans l'évolution des croyances : analyse contrastée selon l'expérience des participants et la nature des croyances	143
5.1.2	Émergence des croyances relatives à la collaboration	150
5.2	Pratiques d'enseignement : gains et zones d'ombre	153
5.2.1	Pratiques didactiques : gains pour les pratiques collectives.....	154

5.2.2 Différenciation pédagogique : zones d’ombre et potentialités	157
5.3 Entre croyances et pratiques : une interaction.....	160
CONCLUSION	164
ANNEXE A QUESTIONNAIRE PRÉALABLE À LA PARTICIPATION AU GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	173
ANNEXE B PROTOCOLE DU GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	177
ANNEXE C PROTOCOLE D’ENTRETIEN POSTEXPÉRIMENTATION	179
ANNEXE D FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	181
ANNEXE E COURRIELS DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	184
ANNEXE F SYNTHÈSE DES SÉANCES DE GCP.....	186
RÉFÉRENCES	188

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Les dimensions du développement professionnel selon Shulman et Shulman (2004, p. 260)..	31
Figure 2.2 Le développement professionnel dans une communauté de pratique (tiré de Shulman et Shulman, 2004, p. 266).....	34
Figure 2.3 Continuum de la collaboration entre enseignants (tiré du CTREQ, 2018, p. 9)	35
Figure 2.4 Canevas de l'analyse de situation pédagogique utilisé par Dubé, Gadbois et Dufour (2018), adapté de Brookfield (1995; 2017).....	39
Figure 2.5 Relations entre les composantes de la différenciation pédagogique selon Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016) (Schéma de Bruchesi, 2022).....	55
Figure 2.6 Démarche de l'atelier d'écriture (Miller et Higgins, 2008), tirée de Dubé, Ouellet et Dufour (2019, p. 4).....	69
Figure 3.1 Le devis de recherche et les outils de collecte de données	80
Figure 4.1 Les composantes des croyances des enseignants en contexte d'inclusion scolaire	91
Figure 4.2 Les éléments constitutifs des composantes des croyances des enseignants en contexte d'inclusion scolaire	92
Figure 4.3 Pratiques d'enseignement favorisant l'inclusion en classe de français	118
Figure 5.1 Entre croyances et pratiques : une interaction.....	163

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Taux d'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire au primaire et au secondaire (Horth, 1998; CSE, 2017)	6
Tableau 2.1 Récapitulatif des caractéristiques des dispositifs collaboratifs de DP. Tableau inédit basé sur Grossmann (2009) (Bruchesi, 2022)	43
Tableau 2.2 Les composantes des croyances en contexte d'enseignement (Parajes, 1992, p. 316).....	48
Tableau 2.3 Quatre objets de différenciation selon Tomlinson (2010)	60
Tableau 3.1 Données sociodémographiques des participants et leur identifiant alphanumérique	77
Tableau 3.2 Synthèse des thèmes abordés dans les rencontres de GCP et l'identifiant alphanumérique de chaque rencontre	83
Tableau 3.3 Catégorisation utilisée pour le premier objectif de recherche, les croyances en contexte d'enseignement (Pajares, 1992).....	85
Tableau 3.4 Catégorisation utilisée pour le deuxième objectif de recherche, les pratiques déclarées favorisant l'inclusion.....	86
Tableau 4.1 Nombre d'unités de sens associées à chacune des composantes des croyances.....	93
Tableau 4.2 Synthèse des changements engendrés par le GCP sur les croyances des enseignants en contexte d'inclusion scolaire	116
Tableau 4.3 Nombre d'unités de sens associées à chacune des pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion.....	119
Tableau 4.4 Synthèse des retombées du GCP perçues par les participants sur leurs pratiques d'enseignement favorisant l'inclusion.....	139

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQCP : Association québécoise de codéveloppement professionnel

CAPFE : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

CDPDJQ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

DP : Développement professionnel

EHDA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

GCP : Groupe de codéveloppement professionnel

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PI : Plan d'intervention

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

RÉSUMÉ

Avec l'inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins particuliers, le travail des enseignants du secondaire s'est modifié depuis une vingtaine d'années (Gonçalves et Lessard, 2013). Les enseignants sont en contact avec une diversité de besoins éducatifs et estiment qu'ils n'ont pas le temps, les compétences, la formation et les ressources pour les accueillir (Portwood, 2017). Ainsi, ils peuvent adopter des croyances négatives à l'endroit de l'inclusion (Bélangier, 2015), alors que l'on sait que des croyances positives sont essentielles à son succès (Jordan et Stanovich, 2004). Leurs croyances doivent être amenées à évoluer au moyen de dispositifs intensifs de développement professionnel qui soutiennent une analyse réflexive (Wei et al., 2009). Ces dispositifs, recommandés dans les politiques soutenant l'inclusion (CSE, 2017), ne semblent pas avoir bénéficié d'une adhésion à l'école secondaire. Dans le cadre de cette recherche interprétative et collaborative (Desgagné *et al.*, 2001), nous mettons en œuvre un groupe de codéveloppement professionnel (GCP) (Payette et Champagne, 1997) pour réfléchir conjointement avec les participants aux défis de l'enseignement du français au deuxième cycle du secondaire en contexte inclusif. Cette étude vise à décrire comment évoluent, au cours de quatre séances de GCP, les croyances et les pratiques des participants en contexte d'inclusion scolaire. Les résultats démontrent que les croyances des enseignants sur l'inclusion scolaire sont restées plutôt stables, à l'exception des croyances relatives à la collaboration et au concept de soi des enseignants en insertion professionnelle, qui évoluent positivement. Les enseignants qui se représentent la diversité en salle de classe comme un phénomène social et contextualisé (plutôt qu'individuel) seraient ceux pour qui le changement de croyances serait le plus aisé. Les pratiques déclarées par les enseignants favorisant l'inclusion tendent vers davantage de pratiques didactiques collaboratives, qui pourraient leur permettre de mieux composer avec une diversité de besoins en classe ordinaire.

Le GCP apparaît comme un levier à la collaboration entre enseignants et alimente le plaisir de parler de pédagogie entre enseignants débutants (qui sont soutenus dans leur entrée dans le métier) et expérimentés (qui peuvent léguer leur expertise). Ce mémoire propose que soit intégrée à même le travail des enseignants une riche pratique réflexive en continu (Shulman et Shulman, 2004). Elle devrait être encouragée par des dispositifs collaboratifs de développement professionnel qui promeuvent l'intelligence collective et une recherche inédite de solutions, qui allient débutants et expérimentés et qui accueillent avec ouverture la variété des croyances que portent les enseignants. Ce mémoire soutient aussi que croyances et pratiques sont des concepts arrimés et interactifs. Une prise en compte simultanée de ces objets est donc nécessaire en contexte de développement professionnel pour participer à la transformation des pratiques et à la construction d'une école inclusive.

Mots clés : Inclusion scolaire, groupe de codéveloppement professionnel, croyances, enseignement secondaire, pratiques, diversité, besoins, élèves ayant des besoins particuliers

INTRODUCTION

Dans le cadre de cette recherche collaborative, nous mettons en œuvre un groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997) pour réfléchir conjointement avec les participants aux défis de l'enseignement du français en contexte inclusif. Cette étude vise à décrire comment évoluent, dans l'enceinte de ce groupe de codéveloppement professionnel, les croyances et les pratiques d'enseignants du français au secondaire en contexte d'inclusion scolaire.

Le premier chapitre porte sur l'énoncé des composantes de la problématique. Nous présentons d'abord un historique de la transformation de la classe ordinaire au secondaire et l'arrivée récente des élèves ayant des besoins particuliers en contexte régulier. Nous faisons une première description des croyances sur l'inclusion scolaire des enseignants de cet ordre d'enseignement, en proposons des pistes d'interprétation et jetons des regards croisés sur le développement professionnel des enseignants, tant sur leur formation initiale que sur leur formation continue. Enfin, nous exposons les bases de notre recherche en identifiant dans quels contextes social et scientifique elle s'inscrit.

Le second chapitre expose le champ conceptuel de notre recherche. Nous définissons d'abord le concept de développement professionnel et faisons un tour d'horizon des dispositifs qui soutiennent un développement professionnel collaboratif. Ensuite, nous proposons une définition du concept de *croyances*, qui se veut le principal objet de cette étude. Nous le mettons ensuite en relation avec son double, le concept de *pratiques*, également défini. Puis, nous éclairons les questions de l'inclusion scolaire en présentant différentes représentations de la diversité, la pédagogie de l'inclusion scolaire, la différenciation pédagogique, de même qu'un éventail de pratiques d'enseignant gagnantes pour l'enseignement du français au secondaire.

Le troisième chapitre présente nos choix méthodologiques pour parvenir à décrire les retombées d'un dispositif collaboratif de développement professionnel tant sur les croyances que sur les pratiques des participants. Des données ont été recueillies à trois moments : tant avant, pendant qu'après la participation au groupe, au moyen de questionnaires, de mises en situation, d'entretiens de groupe et d'entretiens individuels. Nous précisons également quels ont été nos choix en matière d'analyse afin de fournir une description détaillée des croyances et des pratiques en contexte d'inclusion.

Le chapitre quatre propose cette description détaillée, accompagnée d'un premier niveau d'analyse. Nous avons pris soin, dans l'esprit de la recherche collaborative, de mettre en valeur le premier regard jeté par les participants sur l'évolution de leur contribution au groupe lors des entretiens individuels finaux et de l'accompagner de notre première lecture comme enseignant-chercheur. Ce chapitre propose deux modèles descriptifs distincts, l'un pour les croyances et l'autre pour les pratiques, qui catégorisent le discours des participants sur ces objets.

Le chapitre cinq dégage des pistes d'interprétation derrière l'évolution variable des croyances et des pratiques en fonction des participants et de certaines caractéristiques. Il précise les retombées pour le groupe ainsi que pour chacun des participants, et permet de mieux comprendre les enjeux, les gains et les zones d'ombre entre autres relatifs à l'inclusion et à la différenciation pédagogique à l'école secondaire.

Nous terminons ce mémoire par une synthèse des résultats, une présentation des principales limites, quelques recommandations pour la pratique ainsi que des perspectives de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre met en lumière la problématique de notre recherche. Nous présentons le contexte d'émergence de l'inclusion scolaire au secondaire au Québec, les croyances actuelles des enseignants ainsi que l'apport du développement professionnel (DP) collaboratif pour mieux enseigner à une diversité d'élèves au secondaire.

Pour problématiser notre recherche, nous nous appuyons sur une démarche inductive générative (Chevrier, 2009). D'abord, c'est notre parcours professionnel d'enseignant de français au secondaire qui nous a mené à nous intéresser au DP et à l'inclusion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. La problématique prend donc racine dans nos réflexions et dans nos préoccupations, également exprimées par nos collègues enseignants, pour ensuite mieux s'ancrer dans la recherche actuelle dans le champ de l'inclusion scolaire.

1.1 Transformation de la classe ordinaire au secondaire : un historique

La classe ordinaire du secondaire s'est profondément modifiée depuis une vingtaine d'années. Jusqu'à la fin du 20^e siècle on y trouvait des élèves aux profils relativement similaires, sans difficultés d'apprentissage ni de comportement, comme la majorité des élèves présentant ces caractéristiques étaient scolarisés en classe spécialisée (Prud'homme, 2018). Depuis la Politique de l'adaptation scolaire du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999), qui a prôné l'intégration en classe ordinaire, les enseignants du secteur régulier ont vu arriver dans leur classe des élèves aux besoins diversifiés. Dyslexie, dysorthographe, trouble déficitaire de l'attention, trouble du spectre de l'autisme, trouble des conduites, trouble développemental du langage : les termes sont nombreux pour qualifier la diversité des besoins éducatifs (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007).

Toutefois, ces appellations médicales n'ont pas toujours eu cours. Jusque dans les années 70, ces élèves étaient usuellement nommés *arriérés* ou *imbéciles*, au mieux *tannants* ou *mal élevés* (Prud'homme, 2018). Les élèves considérés « suspects » au 19^e et au début du 20^e siècle (Turmel, 2017), ce sont « les derniers de chaque classe, ceux qui redoublent, les émotifs (timides, pleurards, bègues), même les pervers, les convulsifs et ceux qui sont la risée » de la paroisse (Pâquet et Boivin, 2007, p. 166). Ils quittent l'école très tôt, vers 10 ans, ou ils sont confiés aux milieux spécialisés, qui apparaissent vers les années 30. Les élèves

reconnus inaptes à la suite d'un test de quotient intellectuel (administré de façon systématique dans les écoles) sont, dans le meilleur des cas, réputés semi-éducables et dirigés vers l'ancêtre du secteur de l'adaptation scolaire, les classes d'arriérés et les hôpitaux psychiatriques (Prud'homme, 2018, p. 21). Les élèves considérés non éducatifs sont congédiés de l'école, puisque les commissions scolaires², jusque dans les années 60, ont le devoir de les exclure, en vertu de la Loi sur l'instruction publique de 1943 (*ibid.*, p. 24)³.

La diversité grandissante des besoins éducatifs des élèves dans les classes ordinaires du secondaire est régulièrement citée pour expliquer la complexité et le défi du travail actuel des enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Elle est parfois évoquée comme un phénomène nouveau, conséquence de l'intégration scolaire. Cependant, un pan de l'histoire de l'éducation laisse penser le contraire. En 1926-1927, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) met sur pied l'École d'hygiène sociale appliquée, responsable de dresser le portrait des classes ordinaires du primaire « en exposant explicitement le problème de la présence d'enfants anormaux à l'intérieur du système d'éducation » (Pâquet et Boivin, 2007, p. 164). Dans une même classe d'enfants tout-venant en 1927, sur 31 élèves examinés en consultation psychiatrique, on trouvait :

[Dix] enfants qui ne présentaient rien d'anormal, dix qui méritaient une attention particulièrement bienveillante et indulgente dans l'enseignement à leur donner; quatre qui n'étaient pas en état de suivre les classes régulières de leur âge; sept qui avaient un besoin absolu d'un enseignement et d'une éducation spéciale dans des classes spécialisées pour l'enfance anormale (Lussier, 1927, cité dans Pâquet et Boivin, 2007, p. 164-165).

Cette enquête a montré que seul le tiers des élèves d'une classe ordinaire aurait correspondu à la norme attendue à l'époque. Elle a ainsi fait émerger une série de recommandations, telles que la nécessité d'une école spécialisée, d'une formation adaptée pour les enseignants et d'une présence de psychologues et de psychiatres en milieu scolaire. Alléger la classe ordinaire était également l'intention de plusieurs enseignants à cette même période. Jusqu'en 1964, la Fédération des frères enseignants (un ancien

² Étant donné le caractère historique de cette section, nous avons choisi de conserver l'appellation d'origine. Nous utiliserons l'appellation « centre de services scolaire » lorsque nous ferons référence à cette institution, en cohérence avec le *Projet de loi n° 40, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*.

³ En 1960-1961, la Commission des écoles catholiques de Montréal met à la porte 3 038 élèves considérés non éducatifs en raison d'une déficience mentale, d'une inaptitude scolaire ou d'indiscipline (Malouin *et al.*, 1996, dans Prud'homme, 2018, p. 24).

syndicat) réclamait « l'élimination des élèves inaptes afin de relever le niveau des classes régulières » (Prud'homme, 2018, p. 28).

Dès les années 1960, plusieurs mouvements, tant politiques, sociologiques que philosophiques, viennent sonner le glas de la ségrégation systématique. La démocratisation scolaire, portée par le rapport Parent (1964), reconnaît le droit à l'éducation pour tous, sans égard pour les difficultés ni le handicap. Le mouvement de normalisation des handicaps, guidé entre autres par les travaux de Nirje (1969) et de Wolfensberger (1972), donne une légitimité à l'intégration sociale des personnes vivant avec un handicap. La normalisation, selon Horth (1998), vise à ce que la personne en situation de handicap fasse « l'utilisation de moyens aussi valorisants et stimulants que possible, afin d'instaurer et de maintenir un statut, des attitudes et des comportements personnels acceptables et ceci dans le cadre social le plus normal possible. » (p. 5). Le principe de normalisation influence le développement de politiques publiques en faveur de l'intégration sociale et scolaire, tant aux États-Unis qu'au Québec (Goupil, 2014). Le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX, 1976) est du nombre. Il privilégie une formule normalisante pour l'organisation des services éducatifs des élèves en difficulté : le système en cascade (Horth, 1998). Huit niveaux de service sont déployés, allant de la scolarisation en classe ordinaire à celle en milieu hospitalier, en passant par la classe spéciale et l'école spéciale. Le principe d'intégration prévoit que les élèves obtiennent des services adaptés à leurs besoins et qu'ils se déplacent d'un niveau de service à l'autre selon l'évolution de leur situation scolaire et sociale.

Cette porte ouverte sur l'intégration, croisée à une reconnaissance humaniste des besoins des élèves, se traduit par plusieurs changements terminologiques, qui mettent de côté les termes employés jusque-là (Turmel, 2017). Étant donné la sensibilité accrue envers les difficultés et l'élargissement des catégories diagnostiques, le nombre d'élèves en difficulté explose (Prud'homme, 2018). En effet, s'il est de 20 000 au Québec en 1964, il dépasse le cap des 100 000 en 1978 (*ibid.*, p. 176). Devenu impossible vu le nombre d'élèves considérés en difficulté et vu le courant de pensée de l'intégration, le régime ségrégatif systématique cesse et l'intégration dans les milieux dits réguliers s'amorce.

Selon Horth (1998), en 1978, 16% des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)⁴ sont intégrés en classe ordinaire au secondaire. En 1991, 30% le sont. Pendant la même période,

⁴ Ces statistiques présentent le taux d'intégration d'élèves HDAA de la formation générale des jeunes, dans les établissements d'enseignement de langue française dans le réseau public.

le taux d'intégration des élèves HDAA au primaire passe de 58% à 73%. On constate un net progrès, mais il demeure que l'école secondaire intègre moins d'élèves en classe ordinaire que l'école primaire. Le tableau 1.1, qui montre l'évolution du taux d'intégration des années 70 à aujourd'hui, permet de constater que l'intégration s'est intensifiée au secondaire entre 1991 et 2016 (avec un bond de 30%), pendant qu'elle augmentait de 11% au primaire. Notons toutefois que le primaire intègre 84% des élèves HDAA et se situe nettement en avance sur l'ordre secondaire. Cet ordre d'enseignement a connu une transformation rapide de la classe ordinaire, transformation qui s'est accompagnée « de changements dans le fonctionnement des classes et qui pose de nouveaux défis pour l'enseignement » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 341).

Tableau 1.1 Taux d'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire au primaire et au secondaire (Horth, 1998; CSE, 2017)

Année scolaire	Taux d'intégration au primaire	Taux d'intégration au secondaire
1978-1979	58%	16%
1991-1992	73%	30%
2002-2003	78%	34%
2015-2016	84%	60%

La Politique de l'adaptation scolaire du MEQ (1999), inspirée du rapport COPEX (publié vingt ans plus tôt), a intensifié l'intégration amorcée dans les années 70. Elle énonce que les services offerts aux élèves HDAA devraient être basés sur leurs capacités et leurs besoins (et non sur leur diagnostic). Il s'agit de l'approche non catégorielle. La scolarisation de tous les élèves devrait se faire dans le milieu le plus naturel possible et privilégier l'intégration en classe ordinaire.

C'est ce qui se produit dès le début des années 2000. D'abord, alors que la population scolaire est en baisse de 2002 à 2016 (11% de moins d'élèves au secondaire) (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec [CDPDJQ], 2018, p. 20), le nombre d'élèves HDAA est en hausse. « [Cette] hausse a été plus particulièrement observée au secondaire, où leur nombre a connu un bond de 96,4 %, passant de 52 349 à 102 808 élèves » (*ibid*, p. 24). Kalubi (2015) estime qu'aujourd'hui, environ un élève sur cinq au secondaire (20,8%) est considéré comme HDAA. Le nombre d'élèves intégrés en classe ordinaire est

également de plus en plus élevé. En 2002, 34% des élèves HDAA étaient intégrés en classe ordinaire au secondaire. En 2016, 60% de ces élèves le sont (CSE, 2017, p. 130).

Le secteur de l'adaptation scolaire occupe une place importante dans l'organisation d'une école secondaire, puisque 40% des élèves considérés HDAA sont toujours scolarisés en classe spéciale au secondaire (CSE, 2017). Pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou un grand retard scolaire, il existe entre autres des classes de cheminement particulier (classe spéciale au sein d'une école ordinaire) (Tremblay, 2017). Ces classes accueillent les élèves pour une durée maximale de trois ans, c'est-à-dire les deux années du premier cycle et la première année du deuxième cycle du secondaire. Les élèves sont souvent orientés vers des formations qualifiantes ou professionnelles une fois les trois années terminées (Tremblay, 2017). Nous constatons toutefois, à titre d'enseignant au secondaire, que plusieurs élèves ayant été scolarisés en classe spéciale au primaire et au début du secondaire, réintègrent maintenant la classe ordinaire au deuxième cycle et s'engagent sur la voie de la diplomation, en suivant les cours nécessaires à la sanction des études. La hausse du nombre d'élèves scolarisés en classe ordinaire et le retour des élèves du milieu spécialisé vers le milieu régulier laissent croire que les enseignants du secondaire, plus particulièrement ceux des troisième, quatrième et cinquième années, côtoient une diversité d'élèves qui n'y était pas il y a deux décennies (Gonçalves et Lessard, 2013).

Engagés sur la voie de la diplomation, les élèves HDAA sont toutefois plus nombreux que les élèves tout-venant à quitter l'école sans obtenir de diplôme ou de qualification. À cet égard, « la situation des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au regard de la réussite scolaire est préoccupante, car plus du quart d'entre eux (27,9%) n'obtiennent pas de diplôme ou de qualification au terme de leurs études secondaires. » (CDPDJQ, 2018, p. 44). Du côté des élèves handicapés, cette même proportion grimpe à plus de 40% (*idem*). Cette situation est reconnue comme étant préoccupante et considérée comme un problème social majeur (Fortin *et al.*, 2004; Potvin, 2018).

Les élèves qui abandonnaient autrefois l'école très tôt ou qui étaient placés à l'écart, surtout en école spécialisée, représentent aujourd'hui la diversité de l'école secondaire publique. Des élèves présentant des rythmes et des besoins d'apprentissage diversifiés sont désormais présents dans un système d'éducation ne sachant pas comment leur faire une place et n'ayant pas réussi, à ce jour, à scolariser tous ceux qui lui sont confiés (Thomas, 1997). Le système et le personnel enseignant, selon Ellins et Porter (2005), doivent s'adapter à cette diversité de besoins pour participer positivement à l'intégration de tous.

Vingt ans après la Politique de l'adaptation scolaire au Québec, il importe de présenter ce que nous savons sur les croyances des enseignants sur l'intégration scolaire. Avant toute chose, apportons des précisions terminologiques.

1.1.1 Précisions terminologiques : inclusion scolaire et élève ayant des besoins particuliers

Nous avons pris soin, depuis le début de ce chapitre, de traiter d'*intégration* scolaire et d'élèves *HDAA* ou *en difficulté*, par souci de cohérence avec l'ensemble des documents produits depuis la fin des années 90. La Politique de l'adaptation scolaire (MEQ) envisage l'intégration scolaire comme le passage des élèves HDAA de la classe spéciale à la classe ordinaire. Dans ce courant, l'élève demeure porteur de sa difficulté ou de son trouble – nous entendons souvent les enseignants parler de « leur élève dyslexique » ou de « leur élève autiste ». Dans la perspective de l'**intégration scolaire**, cet élève en difficulté doit s'adapter à la classe ordinaire qui l'accueille « avec les mesures mises à sa disposition. Il doit évoluer comme les autres et suivre l'enseignement donné » (CSE, 2017, p. 5). Pour ce faire, il pourrait recevoir un enseignement individualisé, ce qui sous-tend souvent des mesures adaptatives spécifiquement choisies selon ses besoins pour soutenir ses apprentissages à l'école selon ses besoins d'apprentissage ou son diagnostic. Ces mesures sont consignées dans un plan d'intervention (PI), et ce document rend officielle l'utilisation des mesures tant dans un contexte d'apprentissage que dans un contexte d'évaluation (MELS, 2011). L'intégration se fait donc dans une perspective médicale des difficultés scolaires. Nous constatons que cet enseignement à la pièce, qui tend à être multiplié pour chaque élève présentant des difficultés, augmente grandement la charge de travail des enseignants et fait l'objet de nombreuses critiques (Boutin *et al.*, 2015). D'une part, les enseignants et l'ensemble du personnel scolaire peinent à répondre aux demandes formulées individuellement, et d'autre part, les élèves reçoivent des services selon les diagnostics posés, et non selon les besoins d'apprentissage observés. Le courant de l'intégration s'éloigne donc de l'approche non catégorielle (Gris, 2015). Par ailleurs, le système en cascade, censé favoriser le passage d'un niveau de service à l'autre, s'est révélé plus ou moins efficace à la fin des années 90 (Horth, 1998). En effet, « les élèves qui reçoivent des services ségrégués accèdent très rarement à des services moins ségrégués ou, ultimement, à la classe ordinaire » (Doré *et al.*, 1996, cités dans Horth, 1998, p. 6). Donc, l'intégration scolaire peut être comprise comme étant plutôt restrictive, encore ségrégative et sera de plus en plus appelée à évoluer vers l'inclusion scolaire.

Dans une perspective d'**inclusion scolaire**, « c'est plutôt l'école qui s'adapte à l'élève ayant des besoins particuliers pour qu'il puisse participer pleinement aux activités d'apprentissage au sein de la classe

ordinaire » (CSE, 2017, p. 5). Cette adaptation en amont suppose une réflexion et une préparation de l'école inclusive, qui peut accueillir chaque élève en limitant les adaptations individuelles. C'est dans cet esprit que nous inscrivons ce mémoire. Nous considérons à partir de maintenant les élèves en difficulté ou HDAA comme les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, sans égard à la cause (médicale ou non).

Créé à la fin des années 1970 au Royaume-Uni (*special needs children*) par les partisans de l'école inclusive, [le terme *élèves ayant des besoins particuliers*] désigne un ensemble intentionnellement très large d'élèves en situation de handicap [ou de difficulté]. La logique sous-tendant la reconnaissance des besoins particuliers de certains élèves se veut explicitement pédagogique, en rupture avec l'idéologie médicale qui existe jusqu'alors (Wollven, 2012, cité dans Morel, 2014, p. 69).

Il s'agit d'une métacatégorie. Elle regroupe l'ensemble des besoins des élèves ayant des besoins spécifiques et particuliers, incluant les élèves doués, auxquels l'école doit répondre par des pratiques d'enseignement qui se veulent inclusives. Ce terme s'inscrit dans une approche non catégorielle. Pour cesser la stigmatisation des élèves handicapés ou en difficulté et pour élargir l'offre de services à l'ensemble des élèves ayant des besoins, cette approche propose de penser les besoins comme étant des occasions d'apprentissage essentielles pour viser la réussite (Ainscow et César, 2006), et non comme étant des déficits à combler ou à guérir.

La place accordée à la classe ordinaire est centrale dans la définition de l'inclusion scolaire, puisqu'elle est portée par la « croyance [qu'elle] appartient à tous les élèves, peu importe leurs handicaps, difficultés ou particularités de fonctionnement » (AuCoin et Vienneau, 2015, p. 498). Nous la considérons, à l'instar de ces auteurs, comme le socle d'accueil pour quiconque dans une école et dans une communauté. C'est en ce lieu que tous les élèves reçoivent l'enseignement et les services auxquels ils ont droit. Non seulement les élèves ayant des besoins particuliers peuvent fréquenter la classe ordinaire, mais ils y ont leur place au même titre que les élèves tout-venant. Il est vrai que le processus d'inclusion scolaire demeure un choix pédagogique, social, et aussi politique. En revanche, inclusion ou non, il n'en demeure pas moins que les classes ordinaires regroupent des élèves de tous les horizons. Frost (2014) soutient que « la diversité est une réalité, [et que] l'inclusion est un choix » (p. 83)⁵; nous nous rallions à son adage. La diversité, présente peu importe les choix administratifs ou politiques entourant l'inclusion, est incontournable, et la prendre en compte est un défi de taille pour tout enseignant. C'est le cas depuis de nombreuses années, comme

⁵ Notre traduction de « *diversity is a reality, inclusion is a choice* ».

le montre le portrait de la classe de 1927 (Pâquet et Boivin, 2007). Tous les acteurs scolaires devraient donc, dans l'esprit d'Ainscow (2005) et de Frost (2014), être interpellés par l'enjeu incontournable de la diversité, peu importe leurs points de vue sur l'inclusion scolaire.

Cette diversité, accentuée par la mouvance vers l'inclusion, appelle à un changement de pratiques des enseignants du secteur régulier. Cette transformation « est sans doute le plus grand défi que doivent relever les systèmes éducatifs du monde entier » (Ainscow et César, 2006, p. 231). Dans la prochaine section, nous décrivons comment les enseignants du secondaire envisagent cette transformation et quelles sont leurs croyances à cet égard.

1.2 Croyances des enseignants du secondaire à l'égard de l'inclusion scolaire

L'idéologie de l'inclusion scolaire rallie généralement les enseignants. La majorité des enseignants du secondaire adhèrent à l'idée que tous les élèves ont droit à la classe ordinaire et à la scolarisation la plus normale possible. C'est ce qu'ont constaté différents chercheurs dans différents contextes. Scruggs et Mastropieri (1996), dans une revue de littérature des années 1958 à 1995, constatent que depuis les balbutiements de l'intégration, les enseignants soutiennent ce courant de pensée. Plus récemment, Portwood (2017) en vient à la même conclusion : cette idéologie obtient la faveur des enseignants. Au Québec, Boutin *et al.* (2015), dans un rapport commandé par la Fédération autonome de l'enseignement, constatent également que les enseignants se disent en général ouverts à l'idée d'accueillir des élèves ayant des besoins particuliers.

Quand vient le temps de passer de la théorie à la pratique, cependant, le portrait change. Déjà, en 1996, Scruggs et Mastropieri avaient recensé que moins du tiers des enseignants croient qu'ils ont suffisamment de temps, de compétences, de formation et de ressources pour enseigner aux élèves inclus. Ceci les amène à adopter une attitude plutôt négative à l'endroit de l'inclusion scolaire (Bélanger, 2015). Lorsqu'ils sont interrogés sur leurs pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion, la majorité des enseignants rencontrés par Portwood (2017) livrent qu'ils ne se sentent pas bien placés, ou encore compétents, pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. L'un d'eux affirme : « Ils ont besoin d'enseignants spécialisés qui ont l'expertise, la formation et l'expérience, et nous n'avons pas assez de formation ou d'expertise pour faire ça » (p. 81)⁶. Sur le sentiment de compétence, Ramel et Lonchamp (2009)

⁶ Notre traduction de « *They need special teachers who have the expertise, training, and previous experience, and we do not have enough training or expertise to do that.* »

rapportent que plusieurs enseignants semblent peu confiants pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Ils estiment qu'ils manquent de ressources, de formation, de temps et de soutien, surtout au secondaire. Nous reviendrons sur ces aspects à la section 1.3.2.

Dans le milieu scolaire, un écart majeur existe entre les croyances des enseignants du secondaire et les orientations politiques, surtout celles de la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999)⁷. Les enseignants interrogés par Boutin *et al.* (2015) croient qu'un diagnostic médical ou psychologique est nécessaire pour recevoir des services d'aide et que l'intégration se fait principalement pour des raisons budgétaires, ce qui est contraire aux principes de l'inclusion. Encore aujourd'hui, l'idée voulant que la classe spéciale soit le meilleur endroit pour les élèves en difficulté et qu'ils soient mieux servis par des enseignants spécialisés persiste dans le discours de plusieurs enseignants du secondaire (Tremblay, 2015). Tremblay confirme les résultats de l'étude de Boutin *et al.* : « la Politique recueille globalement peu d'adhésion de la part des enseignants, et ils ne croient pas que tous les élèves peuvent être intégrés en classe régulière » (2015, p. 19), ce qui peut témoigner du doute qu'ils ont « de leurs capacités à répondre aux besoins de toute la classe » (Bélanger, 2015, p. 141).

1.2.1 Croyances : entre visions médicale et environnementale

Parmi les croyances des enseignants, deux façons d'envisager les difficultés scolaires, et plus largement de se représenter les élèves ayant des besoins particuliers, sont présentes. Une vision médicale et une vision environnementale guident le travail des enseignants.

Une vision médicale des difficultés scolaires participe à la croyance qu'un diagnostic est nécessaire pour adapter son enseignement et que les enseignants spécialisés en adaptation scolaire sont mieux placés pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Cette vision médicale est soutenue par l'hypothèse que tout handicap (dont une difficulté ou un trouble d'apprentissage) est issu d'une condition biologique ou neurologique (Jordan et Stanovich, 2004). L'élève est alors porteur de cette condition et a en lui les caractéristiques du handicap. Sa difficulté est nécessairement nommée avec une condition médicale, est évaluée comme telle par des instruments standardisés et relève de l'éducation spécialisée. Cette vision, aussi appelée catégorielle, déficitaire, clinique ou normative, est généralement adoptée par

⁷ Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a fait paraître en 2017 la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017). Cette Politique n'abordant pas spécifiquement l'enjeu des élèves à besoins particuliers et considérant plutôt la diversité comme la diversité ethnoculturelle, nous ne l'avons pas retenue.

les enseignants qui se tournent d'emblée vers les professionnels de l'école pour intervenir auprès de ces élèves (Jordan et Stanovich, 2004).

Dans des études menées en 1997 et en 2001 auprès d'enseignants du primaire de l'Ontario, Jordan et Stanovich (2004) ont pu identifier que les enseignants qui adoptent cette vision n'adoptent pas la même attitude envers les élèves identifiés comme étant en difficulté qu'envers les élèves tout-venant. Leurs interactions avec ces élèves seraient moins nombreuses, plus courtes et axées sur la gestion des comportements et non sur la gestion des apprentissages. Ces élèves recevraient moins de temps d'enseignement et moins de rétroaction. Cette attitude rejoint celle décrite par Ellins et Porter (2005), qui soutiennent que les enseignants qui adhèrent à une vision médicale ne croient pas que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent participer aux mêmes activités que les autres et ne peuvent pas apprendre les mêmes contenus. Dans les travaux de Jordan et Stanovich (2004), on apprend que 50% des enseignants de la classe ordinaire adopteraient cette vision médicale.

Une vision environnementale s'oppose à une vision médicale et catégorielle et est centrée sur l'interaction entre la personne et son environnement dans le cadre d'une approche biopsychosociale » (Noël, 2017, p. 54). Guidée par les travaux de Fougeyrollas *et al.* (1998), cette conception, élaborée au Québec, ne se base plus uniquement sur la dimension pathologique. Elle est surtout centrée sur les conditions de l'environnement de la personne qui peuvent la placer en situation de handicap et restreindre sa participation sociale. Prenons l'exemple classique du fauteuil roulant. Si une personne qui se déplace en fauteuil ne peut pas prendre le métro, ce n'est pas parce qu'elle est une personne handicapée. C'est parce qu'elle est placée en situation de handicap, comme l'environnement entre en contradiction avec son mode de fonctionnement et fait obstacle à sa participation sociale. Cette façon d'envisager le handicap a ouvert la voie à l'accessibilité universelle, de nouvelles installations permettant par exemple l'accès aux lieux publics à tout individu.

Dans le contexte scolaire, un élève qui a, par exemple, un trouble spécifique de la lecture comme la dyslexie, peut être placé en situation de handicap lorsqu'il doit lire des textes. S'il ne peut pas lire comme les autres, ce n'est pas seulement parce qu'il est dyslexique; c'est aussi parce que l'environnement entre en conflit avec ses besoins. Les principes du modèle de développement humain et du processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010) reconnaissent qu'avec les adaptations nécessaires (rééducation, mesures adaptatives, outils technologiques, etc.), un élève qui a une dyslexie peut lire les

mêmes textes que les autres, les comprendre, réaliser les mêmes tâches et parvenir tout de même à une réussite. Certes les dispositions seront différentes, mais en modifiant l'environnement, l'élève accède à l'apprentissage et à la réussite, et donc à une plus grande participation sociale.

Les enseignants qui sont pourvus d'une vision environnementale se sentent responsables de l'apprentissage et du développement de tous leurs élèves, sans regard pour la présence ou l'absence d'un handicap (Jordan et Stanovich, 2004). Ils perçoivent le handicap comme le résultat de barrières socialement construites qui entravent l'accès à l'éducation à des personnes ayant des besoins particuliers. Ils s'engagent, dans leur travail d'enseignant, à aider les élèves à contourner les obstacles qu'ils rencontrent, à modifier ou à éliminer ce qui les place en situation de handicap et à transformer leurs pratiques d'enseignement en conséquence. Ils vont souvent adopter une pédagogie universelle à l'intention de tous leurs élèves, souvent en s'inspirant des pratiques issues du secteur de l'adaptation scolaire, auxquelles on reconnaît des qualités pédagogiques pour des élèves tout-venant. Ces enseignants ont la croyance qu'ils peuvent enseigner à une pluralité d'élèves. Ils se tournent aussi, de façon complémentaire, vers les professionnels, mais surtout après avoir tenté d'intervenir dans leur propre classe. Les travaux de Jordan et Stanovich (2004) montrent que 7% des enseignants adhèreraient à une vision environnementale, alors que 50% adopteraient une vision médicale. Parmi les répondants à l'étude, 43% des enseignants présenteraient une vision qui se situe à mi-chemin entre les deux.

Avec cette cohabitation des deux visions dans le milieu scolaire et avec la transformation de la classe ordinaire, plusieurs enseignants semblent avoir perdu leur pouvoir d'action à l'endroit des élèves ayant des besoins particuliers. C'est le postulat de Prud'homme (2018), qui va dans le même sens que celui de Grimaud et Saujat (2011), qui ont accompagné des enseignantes dans la recherche de « leur pouvoir d'agir » perdu dans un contexte d'inclusion. Prud'homme (2018) postule qu'avec une vision médicale, ce pouvoir s'est déplacé vers les autres professions présentes en milieu scolaire.

La hausse constante du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers, accompagnés de diagnostics plus nombreux et spécifiques dans une vision médicale, légitimise « l'intervention des professions de soins » selon Morel (2014). Cette expression, qui n'est pas courante au Québec, fait référence à l'ensemble des professions de tradition médicale présentes autour du milieu scolaire, toutes régies par des ordres

professionnels (psychologie, neuropsychologie, orthophonie, ergothérapie, psychoéducation, médecine)⁸. La grande place accordée aux professionnels (Morel, 2014) se reflète par la propension des enseignants à recourir d'abord à leurs diagnostics et à leurs conseils pour guider leurs interventions. De fait, ils ne se sentent pas (ou plus) bien placés pour intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers. La légitimation de la place de ces élèves dans la classe ordinaire peut alors être plus difficile. Si l'enseignant, le principal responsable de cette classe, n'est pas issu d'une profession de soins, il pourrait avoir la croyance qu'il n'est pas en mesure d'aider un élève, ou encore être autorisé à le faire (Morel, 2014). Un tel état de la situation laisse transparaître que la Politique de l'adaptation scolaire, qui prône une approche non catégorielle basée sur les besoins des élèves, n'a pas été pleinement mise en œuvre (Gris, 2015), et qu'un pas vers plus d'inclusion « est un objectif inconditionnel qui reste à atteindre. » (p. 123). Les croyances des enseignants jouent « un rôle primordial dans la réussite ou non de l'implantation » de l'inclusion (Bélanger, 2015, p. 137) : nous nous intéresserons aux facteurs qui peuvent expliquer ces croyances défavorables.

1.2.2 Ce qui explique ces croyances : pistes d'interprétation

Les croyances défavorables des enseignants du secondaire à l'endroit de leurs capacités à inclure les élèves ayant des besoins particuliers peuvent être expliquées par différents facteurs. Selon Bélanger (2015), l'organisation scolaire de l'école secondaire, la culture professionnelle de cet ordre d'enseignement, l'expérience des enseignants vécue par rapport à l'inclusion et leurs formations initiale et continue sont des pistes d'interprétation possibles. Nous les explorons dans cette section.

L'école secondaire est différente de l'école primaire à bien des égards, entre autres sur le plan de l'organisation scolaire. Les enseignants travaillent « de façon surtout spécialisée et cloisonnée chacun dans leur champ disciplinaire » (Borgès et Lessard, 2007, p. 63). Une école secondaire de taille moyenne peut compter 70 ou 80 enseignants, qui sont regroupés par département. Les collègues immédiats, dans la même salle de travail par exemple, sont généralement des enseignants du même cycle ou de la même discipline. Cette discipline est souvent utilisée par les enseignants pour se définir professionnellement. Non seulement ils sont des enseignants du secondaire, mais ils enseignent le français ou les mathématiques, ce qui suppose une autre formation, une autre didactique et une autre identité professionnelle (Doré *et al.*, 1996, cités dans Bourgeois-Ferrière, 2018). Cette multiplication des

⁸ Notons que l'orthopédagogie, unique au Québec, est un cas particulier. L'orthopédagogue occupe un rôle chevauchant la professionnelle et l'enseignante (Prud'homme, 2018).

enseignants et des identités ne rend pas nécessairement facile la collaboration entre ces acteurs, qui est pourtant citée comme l'un des facilitateurs de la réussite de l'inclusion scolaire (Bélanger, 2015; Rousseau et Point, 2014; Moldoveanu *et al.*, 2015). La collégialité entre les enseignants et entre les professionnels de l'école est nécessaire pour bâtir une vision commune et pour échanger au sujet des pratiques gagnantes pour tous les élèves (Ainscow et Miles, 2008).

La culture professionnelle du secondaire n'est pas d'emblée une culture collaborative, bien que les enseignants aient une vision plutôt favorable de la collaboration entre enseignants (Borgès et Lessard, 2007). On remarque que plusieurs d'entre eux travaillent seuls, dans leur classe, sans nécessairement s'engager dans des échanges pédagogiques avec les autres acteurs de l'école. Il est vrai que des enseignants travaillent de façon collaborative, surtout deux ou trois enseignants de la même matière qui enseignent à des élèves du même niveau. Par exemple, les enseignants de français de 4^e secondaire élaborent en équipe leur planification globale et s'entendent sur les mêmes évaluations pour leurs élèves. Il demeure que cette collaboration est restreinte à une discipline. Cette culture solitaire, qui caractérisait autrefois l'enseignement et qui le caractérise toujours (Borgès et Lessard, 2007), entre en inadéquation avec l'inclusion scolaire. Tous les acteurs ont leur rôle à jouer dans la classe ordinaire et doivent y avoir leur place pour intervenir directement auprès des élèves (Ainscow et Miles, 2008).

Au Québec, cette collaboration entre plusieurs intervenants dans la même classe est de plus en plus incarnée par la fonction d'enseignant-ressource⁹. Ces enseignants dédiés aux élèves ayant des besoins particuliers peuvent aller en salle de classe pour travailler avec le titulaire et ses élèves. Cette collaboration peut parfois être difficile, comme en témoignent des enseignants-ressources rencontrés par Granger et Dubé (2015). Ils évoquent que « le manque d'ouverture de certains enseignants constitue un obstacle » et qu'ils se sentent parfois « comme des étrangers » dans leur classe (p. 130). Inversement, les enseignants qui ont vécu des relations de collaboration positives se sentaient plus efficaces, plus utiles et savaient qu'ils avaient un impact positif sur les élèves (Granger et Dubé, 2015). Les cas de figure sont variés ; la fonction d'enseignant-ressource n'existe au Québec que depuis 2006 (Granger et Dubé, 2017) et la

⁹ Développée par le MELS pour soutenir les élèves à risque ou HDAA, « la fonction d'enseignant-ressource est attribuée à un enseignant à temps plein à qui l'on peut proposer jusqu'à 50% de sa tâche d'enseignement (12 périodes sur 24) pour œuvrer auprès des EHDAA et offrir du soutien aux enseignants responsables d'enseigner différentes disciplines (français, mathématiques, histoire) (Fédération des syndicats de l'enseignement, ENTENTE 2015-2020) » (Granger et Dubé, 2017, p. 89).

rencontre entre le travail de deux enseignants est chose nouvelle à l'ordre d'enseignement secondaire (Borgès et Lessard, 2007).

Toujours au sujet des défis de l'ordre d'enseignement secondaire, le deuxième cycle (3^e, 4^e et 5^e années du secondaire) s'accompagne d'un défi particulier : la diplomation. La pression de la diplomation des élèves peut être ressentie par les enseignants du 2^e cycle, puisque ce sont surtout les cours qu'ils donnent qui sont sanctionnés par le MEQ au moyen d'examens standardisés. C'est le cas des enseignants de français de 5^e secondaire, qui doivent préparer leurs élèves à l'Épreuve unique. La réussite de cette épreuve, qui consiste en la rédaction d'un texte de type argumentatif, est nécessaire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Le fait de recevoir dans leur classe des élèves ayant des besoins particuliers qui n'atteignent pas le niveau, comme ils le constatent régulièrement, peut mal se conjuguer avec la pression de *tous* les conduire à la réussite, comme le rappelle le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017) avec le devoir qu'a l'école de « rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves » (p. 25).

En ce qui concerne l'organisation scolaire du secondaire, chaque enseignant de français a sous sa responsabilité trois ou quatre groupes. Dans une même journée, contrairement au primaire, un enseignant de français peut rencontrer entre 90 et 120 élèves, ce qui multiplie les interactions et les informations à se rappeler sur chacun. L'exemple des mesures d'adaptation représente bien la multiplication des dossiers à traiter. Dans une perspective d'intégration, les élèves HDAA peuvent avoir recours à des mesures d'adaptation consignées dans leur plan d'intervention. Le temps supplémentaire alloué pour compléter les évaluations (généralement le tiers du temps accordé à tous les élèves) est une mesure d'adaptation de plus en plus courante (CDPDJQ, 2018). Les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage se voient souvent accorder cette mesure de façon automatique, sans évaluation de leurs besoins réels. Il s'agit d'une pratique « largement répandue » (CDPDJQ, 2018, p. 117), et même contraire à la Politique de l'adaptation scolaire, qui préconise une évaluation systématique des besoins peu importe le diagnostic (CDPDJQ, 2018).

Tout comme le temps supplémentaire, l'utilisation d'ordinateurs ou de tablettes numériques pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers est de plus en plus commune en classe de français (Rousseau *et al.*, 2019). Ces technologies d'aide permettent l'accès à la prédiction de mots, à la rétroaction vocale et à la synthèse vocale, soit les fonctions d'aide les plus courantes (Loiselle et Chouinard, 2012). De plus en plus d'élèves peuvent avoir accès aux technologies d'aide, « ce qui n'est pas sans nécessiter

l'ajustement des milieux scolaires » (Bergeron *et al.*, 2012, p. 32). L'utilisation de ces outils peut susciter des craintes et des irritants chez les enseignants, surtout concernant la légitimité des technologies d'aide, les problèmes techniques, et l'équité par rapport aux autres élèves (Bergeron *et al.*, 2012). Une des rares études sur le sujet au Québec, celle de Rousseau *et al.* (2019), a mis en évidence que bien que les technologies d'aide puissent avoir des effets significatifs sur la qualité de l'orthographe des élèves et sur leur bien-être lors de situations d'écriture, elles demeurent méconnues des élèves et soutiennent peu le développement de compétences rédactionnelles. Ces technologies d'aide, déjà difficiles à mettre en place au secondaire (Bergeron *et al.*, 2012), supposent donc des défis didactiques supplémentaires pour les enseignants.

Les enseignants de français, directement concernés par les difficultés en lecture-écriture, sont touchés de près par ces transformations. Ces mesures sont offertes à un nombre grandissant de leurs élèves (CSE, 2017; CDPDJQ, 2018). Elles amènent les enseignants à devoir enseigner de manière individualisée (Rousseau *et al.*, 2015a), ce qui peut mal se conjuguer avec un contexte d'enseignement collectif (voire magistral). Cela pose plusieurs défis de gestion de classe et augmente considérablement la charge de travail des enseignants, pouvant les amener à se sentir débordés ou épuisés (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010). De telles situations ne les encouragent pas nécessairement à soutenir l'inclusion scolaire – la complexification du travail enseignant les pousse plutôt à revendiquer plus de classes spécialisées et à internaliser l'idée qu'ils ne sont pas les mieux placés pour enseigner à une diversité d'élèves (Boutin *et al.*, 2015).

L'expérience vécue en lien avec l'inclusion et les contacts avec les élèves ayant des besoins particuliers influencent les croyances des enseignants. Les enseignants en adaptation scolaire au secondaire, qui côtoient plusieurs élèves ayant des besoins particuliers, affichent des croyances et des attitudes plus positives à l'endroit de l'inclusion (Portwood, 2017). Il en va de même pour les enseignants formés pour la classe ordinaire, mais ayant travaillé en milieu spécialisé (Bélanger, 2015). Avramidis et Norwich (2002) montrent que les enseignants qui ont vécu des expériences positives en lien avec les élèves ayant des besoins particuliers inclus dans leur classe adoptent des croyances plus favorables à l'inclusion d'autres élèves similaires. Cette idée revient chez Noël (2017), qui a montré que plus les nouveaux enseignants sont en contact avec des milieux inclusifs, plus ils adoptent des croyances favorables à la scolarisation en contexte ordinaire. En effet, des enseignants en début de carrière qui travaillent dans des écoles où les enseignants adoptent les principes de la pédagogie inclusive tendent à se coller à eux et à développer ces

pratiques à leur tour (Noël, 2017). Donc, les expériences professionnelles et les contacts avec les difficultés scolaires pourraient expliquer les croyances des enseignants.

Nous avons abordé la question de manière indirecte jusqu'à maintenant, mais l'enjeu de la formation des enseignants au sujet des besoins des élèves (tant en ce qui concerne les caractéristiques des difficultés que les pratiques d'enseignement) est capital. Cet enjeu est très régulièrement cité pour expliquer les croyances négatives sur l'inclusion (CSE, 2017; Portwood, 2017; Paré et Trépanier, 2015; Ramel et Lonchamp, 2009; Benoit, 2016). L'insuffisance de la formation initiale et de la formation continue rend difficile le travail en contexte inclusif. Ellins et Porter (2005) constatent que plus la formation des enseignants du secondaire est axée sur la discipline enseignée, plus leurs croyances sont négatives à l'endroit de l'inclusion. Ils notent également que moins les enseignants sont formés sur les questions entourant les élèves ayant des besoins particuliers (caractéristiques des difficultés, pratiques d'enseignement, différenciation pédagogique), moins leurs croyances sont favorables. Les enseignants manquent alors de connaissances, de ressources et de modèles sur lesquels s'appuyer (Avramidis et Norwich, 2002). En ce qui concerne la formation continue, il s'agirait de « la clé du succès de l'inclusion » (Dickens-Smith, 1995, cité dans Avramidis et Norwich, 2002, p. 139). Si cette formation est insuffisante, encore une fois, les enseignants montrent des croyances moins positives et s'engagent moins dans un processus de changement de pratiques (Avramidis et Norwich, 2002). Les enjeux entourant la formation initiale et continue sont cruciaux en ce qui a trait à l'inclusion scolaire. À la section suivante, nous présentons le développement professionnel des enseignants concernés par notre étude.

1.3 Développement professionnel des enseignants de français du secondaire au sujet des élèves ayant des besoins particuliers : état des lieux

À l'instar du CSE (2014), dans sa réflexion sur le développement professionnel (DP) des enseignants, nous concevons le DP comme un continuum de formation à l'enseignement, allant de la formation initiale à la formation continue. Si le terme développement professionnel est encore parfois réduit à la formation continue ou au perfectionnement (Lacourse et Moldoveanu, 2011), il est ici plus englobant. Nous présentons donc l'état de la formation initiale et de la formation continue des enseignants de français du secondaire au sujet des élèves ayant des besoins particuliers.

1.3.1 Regards sur la formation initiale

La formation en enseignement du français au secondaire au Québec accorde peu de place aux élèves ayant des besoins particuliers. C'est ce que nous constatons en observant les programmes des différentes universités québécoises. Généralement, un ou deux cours de trois crédits (soit 45 ou 90 heures) sont offerts, sur une possibilité de 120 crédits. Par ailleurs, ces cours concernent surtout les caractéristiques des difficultés ou des troubles d'adaptation ou d'apprentissage et quelques pistes d'intervention. On n'aborde pas, ou très peu, la pédagogie de l'inclusion scolaire et les pratiques universelles, qui devraient pourtant retenir l'attention des formateurs (Schneider, 2009).

Le peu de place accordé à ce sujet fait régulièrement l'objet de critiques de la part des étudiants et des finissants en enseignement. En 2013, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE¹⁰) relate les critiques des étudiants, qui se plaignent d'être mal préparés à l'enseignement auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Le CAPFE considère cet enjeu comme étant l'une des priorités à laquelle s'attarder dans la conception des programmes pour améliorer la qualité de la formation à l'enseignement. En 2020, le Gouvernement du Québec publiait une mise à jour du *Référentiel des compétences professionnelles* de la profession enseignante et faisait de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves une compétence à part entière. Ainsi, les enseignants sont appelés à « mettre en place, dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 61). Il y a donc raison de croire que la formation initiale doit être revue en ce sens, tant pour atteindre le développement de cette compétence que pour répondre aux demandes du CAPFE (2013).

En formation initiale, les cours portant sur les élèves ayant des besoins particuliers sont souvent placés en marge des cours de didactique. Ces derniers sont beaucoup plus nombreux, de l'ordre de 28 crédits dans le programme d'enseignement du français au secondaire à l'UQAM (2019). Les étudiants reçoivent une formation générale sur la didactique du français qui « s'articule autour d'un élève fictif moyen » (Noël, 2017, p. 65) et qui n'est pas d'emblée pensée pour tous les élèves. Les étudiants peuvent donc en retirer l'idée qu'il y a un enseignement pour l'élève moyen, puis un autre pour l'élève en *difficulté*. Cet

¹⁰ « Le CAPFE est un comité autonome et indépendant relevant du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Dans le cadre de sa mission, le Comité examine et agrée les programmes de formation à l'enseignement et donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire. » (CAPFE, 2019)

enseignement supplémentaire à déployer suppose une charge de travail additionnelle, des actions spécifiques à mettre en place et des adaptations individuelles à offrir à un élève en particulier. Il apparaît difficile de penser un enseignement pour tous les élèves quand les cours qui traitent spécifiquement de la question sont placés en marge de la formation disciplinaire et didactique des enseignants (Noël, 2017).

Déjà, en 1996, dans une étude états-unienne, Hastings *et al.* montrent les effets de la séparation de la formation sur les élèves *ordinaires* et sur ceux ayant des besoins particuliers. Une telle séparation risquerait, selon eux, d'accentuer l'idée que ces élèves ont besoin d'un enseignement séparé de la classe ordinaire. Hastings *et al.* (1996) se sont penchés sur les croyances de deux groupes d'étudiants en enseignement : ceux qui avaient suivi des cours sur les élèves ayant des besoins particuliers, et ceux qui n'en avaient pas suivi. Ils ont montré qu'il y avait peu de différences significatives entre les deux groupes. Peu importe la formation reçue, les étudiants s'estimaient en général plus ou moins à l'aise d'intervenir auprès de ces élèves. Ils attribuaient le plus souvent le succès scolaire des élèves à la chance. Parmi les répondants à cette étude, les étudiants qui affichaient les croyances les plus favorables étaient ceux qui avaient des expériences antérieures avec des élèves reconnus comme étant en difficulté. Les auteurs constatent donc les limites de la formation initiale qui a été offerte. Devant ce constat, Schneider (2009) en appelle à une plus grande transversalité dans la formation initiale, où les didacticiens et les spécialistes de l'adaptation scolaire s'unissent pour former les enseignants de la classe ordinaire à une pédagogie pour tous les élèves. Schneider suggère de réinterroger le cadre de la classe ordinaire que l'on connaît et de penser la didactique de manière plus englobante, en considérant d'emblée la diversité des élèves dans une pédagogie universelle.

À ce sujet, Ismailos *et al.* (2019), en Ontario, se sont intéressés à des étudiants en enseignement et à des enseignants en début de carrière qui ont tous été formés à la pédagogie de l'inclusion scolaire lors de leur formation initiale. Les auteurs ont comparé leurs croyances en leur autoefficacité en contexte d'inclusion et ont identifié des différences nettement significatives entre les deux groupes. Les étudiants s'estiment davantage capables que leurs collègues en poste de différencier leur enseignement, de mettre en place une pédagogie centrée sur l'élève et de motiver les élèves les plus en difficulté. Cependant, à l'épreuve de la réalité de la classe ordinaire, les résultats ne sont pas les mêmes. Les enseignants en poste s'estiment moins capables de différencier leur enseignement et nomment les défis complexes entourant la prise en compte de la diversité des besoins des élèves. Sans contact avec le terrain, les étudiants « tendent à

adopter des croyances idéalistes basées sur leur expérience comme élève et sur leur naïveté d'éducateur » (Ismailos *et al.*, 2019, p. 9)¹¹.

Du côté du Québec, le constat semble le même. Dans des travaux sur l'insertion professionnelle des enseignants, Dufour *et al.* (2018) ont relevé que les nouveaux enseignants semblent « démunis pour intervenir adéquatement », bien que nouvellement formés, et « ils manquent de ressources et de pratiques pédagogiques pour des élèves en difficulté » (p. 182). La formation initiale ne serait donc pas la panacée, suivant les résultats de Ismailos *et al.* (2019) et de Dufour *et al.* (2018) : la formation continue est également nécessaire pour les enseignants une fois en classe. À cet effet, McIntyre (2009), qui s'intéresse à la formation à la pédagogie inclusive, en vient à cette conclusion : « Peu importe ce qui se fait à l'université, les pratiques d'enseignement et les attitudes que les futurs enseignants adoptent généralement sont celles qui sont dominantes dans les écoles. » (p. 602)¹². Force est de constater, tout comme Noël (2017) que « c'est le terrain qui constitue le terreau des pratiques » (p. 66). Il importe donc de se pencher sur ledit terrain et de s'intéresser aux pratiques qui y ont cours. La formation continue apparaît comme étant digne d'intérêt pour offrir aux enseignants en exercice le soutien nécessaire à une plus grande prise en compte de la diversité.

1.3.2 Regards sur la formation continue

La formation continue revêt une grande importance pour assurer la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves. Depuis 1989, la Loi sur l'instruction publique (LIP) prévoit qu'il est « du devoir de chaque enseignant de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (art. 22, par. 6). Jusqu'en 2021, il s'agissait du seul encadrement légal entourant la formation continue, et « aucun moyen ne [permettait] de témoigner des mesures prises par un enseignant » pour atteindre ledit degré de compétence (CSE, 2014, p. 50). Désormais, la LIP stipule que chaque « enseignant doit suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires » (art. 22.0.1) et que la direction de l'école « voit à

¹¹ Notre traduction de « *they tended to hold idealistic beliefs and attitudes based on their prior experience as learners and their naivety as educators* ».

¹² Notre traduction de « *whatever is achieved in the university, the teaching practices and attitudes that student-teachers usually learn to adopt are those currently dominant in the schools* ».

l'organisation de ces activités et s'assure que chaque enseignant remplisse son obligation de formation continue » (art. 96.21).

Le moyen de DP le plus souvent utilisé est la formation, au sens classique du terme, où les enseignants assistent à des présentations de conseillers pédagogiques, de chercheurs ou de collègues (CSE, 2014, p. 110). Ces formations, qui ont lieu à l'école, sont la plupart du temps magistrales, durent quelques heures, sont données de façon ponctuelle dans l'année et abordent différents thèmes, généralement choisis par la direction.

Une enquête du CSE (2014) met en lumière que l'offre de formation pour les enseignants du secondaire est surtout centrée sur les savoirs disciplinaires. À titre d'exemple, pour l'enseignement de la langue, la grammaire actuelle, la littérature jeunesse ou les ateliers d'écriture retiennent l'attention des centres de services scolaires dans la planification de la formation continue. Jutras, Joly, Legault et Desaulniers (2005) ont démontré que les enseignants du secondaire avaient plus d'intérêt pour la formation disciplinaire que leurs collègues du primaire, chez qui on observe une plus grande offre de formation pédagogique. Ce constat va dans le même sens que celui du CSE (2014), qui rapporte un écart entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire : « l'intérêt du personnel enseignant du secondaire pour le DP autre que disciplinaire est souvent moindre que celui observé chez le personnel enseignant du primaire » (p. 59).

On constate également un écart entre les intérêts de formation continue des enseignants du premier cycle du secondaire et ceux du deuxième cycle. Ce constat, formulé par la majorité du personnel enseignant rencontré par le CSE, est appuyé par les impressions d'un représentant syndical :

[Avec] les EHDAA, les gens du premier cycle sont plus ouverts au perfectionnement alors qu'au second cycle, les enseignants recherchent rapidement le spécialiste pour s'occuper de ces cas. Leur préoccupation première est la matière (CSE, 2014, p. 59).

Les enseignants du secondaire interrogés par le CSE semblent « prioritairement intéressés par le perfectionnement dans leur matière » (2014, p. 59). Lorsque certains d'entre eux se disent intéressés à recevoir des formations d'ordre psychopédagogique (différenciation pédagogique, gestion des comportements, motivation), ils rapportent avoir du mal à en trouver, aucune des activités de formation offertes par leur centre de services scolaire n'abordant la question pour le secondaire.

Pour valider les propos de ces enseignants, nous avons consulté l'offre de formation d'un centre de services scolaire de la région de Montréal. Nous avons examiné en détail le bottin des formations proposées à tout le personnel enseignant pour les années scolaires 2018-2019 et 2019-2020. Sur plus de 80 formations, nous n'en avons trouvé aucune concernant les élèves ayant des besoins particuliers au secondaire pour l'année 2018-2019. Dans le bottin 2019-2020 de ce centre de services scolaire, nous avons constaté que deux formations sont offertes aux enseignants en insertion professionnelle. L'une concerne la gestion de classe au secondaire et l'autre vise à définir les concepts d'élève à risque, d'élève en difficulté, de plan d'intervention et de dossier d'aide particulière. Il s'agit de formations d'introduction en adaptation scolaire. Nous n'avons trouvé aucune autre activité de formation destinée à des enseignants expérimentés, et nous n'avons pas non plus trouvé de formations sur la didactique de la lecture ou de l'écriture. Sans prétendre à l'exhaustivité, nos vérifications valident les propos rapportés par le CSE (2014).

Nous constatons que l'offre de formation destinée aux enseignants du secondaire concerne peu ou pas les élèves ayant des besoins particuliers, mais nous nous interrogeons aussi sur la teneur des dispositifs de formation retenus. En 2009, Wei *et al.* ont établi les conditions du développement professionnel qui favorisent davantage l'apprentissage des enseignants. Reprises dans Giguère (2015, p. 79), ces conditions nous laissent croire que les dispositifs actuels de DP favorisent peu le changement de pratiques. Le DP efficace est celui qui est :

- 1) intensif, en continu [qui s'échelonne sur plus d'un an] et lié à la pratique;
- 2) axé sur l'apprentissage des élèves et axé sur un contenu particulier du curriculum;
- 3) arrimé aux buts et priorités des écoles et des enseignants;
- 4) à la base de la construction de bonnes relations entre les enseignants.

Donc, au regard de ces conditions, les formations d'à peine quelques heures organisées de façon ponctuelle ne laissent pas croire qu'elles soient suffisantes pour donner aux enseignants les savoirs nécessaires au changement de pratiques, pour interroger leur vision, pour partager des pratiques gagnantes et pour susciter l'engagement nécessaire au défi complexe qu'est l'inclusion (Shulman et Shulman, 2004). Ne pas penser le DP autrement qu'en termes de formation magistrale nous apparaît problématique. Ces constats font écho à ceux du CSE (2014), qui déplorent que les enseignants sont trop peu consultés dans la constitution de l'offre de formation et que les activités ne sont pas suffisamment diversifiées. Des « activités collectives (dans lesquelles les enseignants sont partie prenante) telles que le codéveloppement, les communautés d'apprentissage, la recherche-action » sont promues (CSE, 2014, p. 110). Des espaces-temps rémunérés dédiés à l'analyse réflexive de situations vécues en classe pourraient

être créés. Moldoveanu *et al.* (2021) ont mis à l'essai ces dispositions. En considérant les investissements encourus et les retombées en classe, elles concluent que la participation à des dispositifs tels que la recherche-action « représente un moyen efficace de développement professionnel » (p. 427). Cette formation essentiellement collaborative reconnaît chaque enseignant comme « maître d'œuvre de son projet de DP » (CSE, 2014, p. 127) et contribue à lui donner « un pouvoir d'agir individuel et collectif » (p. 157). Ce pouvoir nous semble essentiel pour, d'une part, accueillir positivement la nouvelle obligation de formation continue, et d'autre part, pour mieux enseigner à une diversité d'élèves, pour développer des croyances plus favorables à l'inclusion et pour se doter de pratiques d'enseignement inclusives.

Avec une telle intention, nous réunissons croyances et pratiques. Bien que nous nous intéressons d'abord aux croyances des enseignants, nous ne pouvons pas les distinguer complètement des pratiques qu'ils mettent en œuvre. Cette combinaison rejoint le modèle de Guskey (2002), qui soutient que les changements dans les croyances et dans les attitudes des enseignants sont initiés par des changements dans leurs pratiques de classe, dont ils peuvent constater les effets sur l'apprentissage et la réussite de leurs élèves. Il importe donc de s'intéresser simultanément aux croyances et aux pratiques des enseignants si nous nous attardons à leur évolution. Réunies dans un même modèle complexe, nécessaire pour engager l'enseignant dans une démarche de développement professionnel, croyances et pratiques sont réunies et interrogées de façon intégrée. Ces aspects seront abordés à la section 2.1.2 avec le modèle intitulé *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). Dans la prochaine section, nous exposons comment la collaboration entre les enseignants peut s'inscrire dans une démarche de DP et contribuer à l'évolution de leurs croyances sur l'inclusion.

1.4 Pertinence sociale et scientifique : la collaboration pour enseigner à une diversité d'élèves

Nous avons exposé que l'organisation scolaire du secondaire, la culture professionnelle qui y est propre, les expériences vécues avec l'inclusion et le manque de formation pourraient expliquer des croyances défavorables à l'égard de l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers. Des enseignants disent se sentir épuisés, avoir un faible sentiment de compétence et un pouvoir d'agir limité pour répondre aux besoins grandissants et complexes de leurs élèves (Douin et Curchod-Ruedi, 2010; Grimaud et Saujat, 2011). Du côté des élèves HDAA, ils sont de plus en plus inclus en classe ordinaire au secondaire (CSE, 2017). Leur diplomation – laquelle fait plus particulièrement partie des préoccupations des enseignants du deuxième cycle – demeure fragile. Un élève HDAA sur quatre n'obtient ni diplôme ni qualification au Québec (CDPDJQ, 2018). Pour soutenir les enseignants et, du même coup, les élèves dans leur réussite

scolaire et éducative, il importe de réfléchir au développement professionnel des enseignants, qui peut jouer un rôle important dans leur cheminement. Lorsqu'il prend la forme de codéveloppement ou de communautés d'apprentissage, il s'avèrerait pertinent pour soutenir et accompagner les enseignants dans le processus d'inclusion (Moldoveanu *et al.*, 2015, 2021). Ainsi, dans ce mémoire, nous proposons un dispositif collaboratif de DP pour permettre aux enseignants de s'intéresser aux situations difficiles vécues entourant l'inclusion. Nous nous penchons sur les croyances des enseignants, et amenons ceux-ci à s'y pencher également. Vu l'état de la situation chez le personnel enseignant, la récence de l'inclusion au secondaire et le faible taux de diplomation des élèves ayant des besoins particuliers, notre recherche trouve sa pertinence sociale et s'inscrit dans les priorités du milieu scolaire.

La réussite scolaire et éducative des élèves ayant des besoins particuliers est centrale dans les orientations de la Politique de la réussite éducative du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Pour y parvenir, la collaboration et la mobilisation des acteurs scolaires est capitale pour promouvoir la réussite éducative comme une responsabilité partagée (MEES, 2017). Avec le nouveau *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (Gouvernement du Québec (2021), une place à part entière est accordée au « professionnalisme collaboratif » (p. 67), puisque le Gouvernement en fait un champ de compétences distinct. Les enseignants sont appelés à « s'impliquer activement au sein de l'équipe-école et à y inscrire leur intervention dans un cadre collectif » (p. 67). Le développement de pratiques d'enseignement inclusives et la capacité des enseignants à travailler avec une diversité de besoins est nommée comme étant la responsabilité de tous (CSE, 2017). Pour ce faire, le Conseil fait la promotion d'une pratique réflexive collective sur la pédagogie dans un espace-temps protégé, reconnu dans la convention collective des enseignants et rémunéré. À l'heure actuelle, de manière générale, aucun dispositif de la sorte n'est présent dans les écoles, et s'il existe, il relève d'initiatives locales, plus souvent menées par des conseillers pédagogiques ou des enseignants. Instaurer une pratique réflexive collective serait une façon de contribuer à la mise en œuvre des recommandations du CSE et des orientations données par le *Référentiel des compétences de la profession enseignante* (MEQ, 2021). Les communautés pédagogique mais aussi scientifique doivent se saisir de ces recommandations pour relever le défi contemporain de l'inclusion (Ainscow et César, 2006).

La pertinence scientifique de notre mémoire s'articule autour de deux volets : d'une part, notre intérêt pour l'évolution des croyances, qui demeure plutôt marginal dans la littérature scientifique, et d'autre

part, les résultats qui émergeront de l'implication des participants à notre étude, qui restent un public peu représenté dans la recherche actuelle.

Premièrement, nous souhaitons contribuer à combler un manque de connaissances dans la littérature scientifique à propos de l'évolution des croyances des enseignants du secondaire sur l'inclusion. Dans les recherches qui ont porté sur le sujet, plusieurs ont eu pour objectif de décrire les perceptions, les croyances ou les attitudes des enseignants comme un état de fait, une donnée fixe (Scruggs et Mastropieri, 1996, Avramidis et Norwich, 2002; Jordan et Stanovich, 2004; Ellins et Porter, 2005; Ramel et Lonchamp, 2009; Doudin et Curchod-Ruedi, 2010; Bélanger, 2015; Tremblay, 2015; Portwood, 2017 et Bourgeois Dubois-Ferrière, 2018). Elles ont conclu que les croyances sont généralement négatives. Pourtant, alors qu'il est reconnu que les croyances positives contribuent directement au succès de l'inclusion et que l'on doit viser le développement d'une posture d'ouverture à l'endroit de la diversité en classe (Jordan et Stanovich, 2004; Bélanger, 2015), peu de recherches antérieures se sont intéressées à l'évolution des croyances des enseignants, à tout le moins des enseignants du secondaire dans le contexte québécois. D'autres études se sont toutefois centrées sur la transformation ou l'évolution de leurs pratiques (Rousseau et Thibodeau, 2011; Granger, 2012; Bergeron, 2014). L'étude que nous proposons, ayant un objet de recherche double avec à la fois les croyances et les pratiques, semble représenter un intérêt scientifique nouveau et encore peu exploré. Pajares (1992) souligne que s'attaquer à l'évolution des croyances relève du défi : nous le verrons à la section 2.2. Conscient de la difficulté et de l'ampleur de la tâche, et en dépit des difficultés méthodologiques et empiriques inhérentes à l'étude des croyances (Skott, 2014), notre intérêt n'est pas moins véritable et nous poursuivons cette quête avec objectivité.

Comme deuxième élément soutenant la pertinence scientifique de cette étude, le contexte de l'ordre du secondaire, et plus spécifiquement une équipe d'enseignants de français du deuxième cycle, est une population de recherche qui semble peu préoccuper les chercheurs. Précédemment, plusieurs recherches exploratoires se sont intéressées à d'autres contextes et à d'autres publics. Les mathématiques au primaire (Sherin et van Es, 2009; Bruce et Ross, 2008), la grammaire au primaire (Giguère, 2015); l'insertion professionnelle des enseignants (Fortin, 2012); les enseignants stagiaires (Connac, 2016); les enseignants du premier cycle du secondaire (Granger, 2012); les enseignants du secondaire en transition professionnelle (Morrissette et Charara, 2015) ont retenu l'attention des chercheurs ces dernières années. Cette synthèse montre que dans le cadre d'un projet de recherche ou d'une étude publiée, les enseignants de français du deuxième cycle du secondaire n'ont pas, à notre connaissance, été mobilisés autour d'un

dispositif collaboratif de DP, du moins dans le système scolaire québécois. Cette population doit être mieux comprise et documentée dans la littérature scientifique, surtout étant donné la spécificité du deuxième cycle, où les enjeux de la diplomation affectent le travail des enseignants de français et où les questions pédagogiques telles que l'inclusion sont peu abordées en formation continue, où l'on préfère étudier des sujets liés à la discipline enseignée. Il nous apparaît donc pertinent de proposer un projet de DP sur l'inclusion scolaire à ces enseignants pour enrichir les connaissances scientifiques en la matière en prenant en compte le contexte du deuxième cycle du secondaire.

1.5 Question générale de recherche

À la lumière de l'émergence du contexte inclusif québécois, de la complexité du travail enseignant entourant la prise en compte de la diversité des besoins des élèves du secondaire, de l'essentielle collaboration entre les enseignants et de la nécessité de se pencher sur l'évolution des croyances et des pratiques, notre démarche vise à répondre à la question de recherche suivante :

Comment évoluent les croyances et les pratiques en contexte d'inclusion scolaire d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire dans un dispositif collaboratif de développement professionnel?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente et définit les concepts centraux de notre mémoire. Pour mettre en exergue les éléments-clés de notre question de recherche et pour élaborer nos objectifs spécifiques, nous présentons tour à tour le développement professionnel des enseignants, les croyances et leurs composantes, la pédagogie de l'inclusion scolaire, ainsi que les pratiques d'enseignement.

2.1 Développement professionnel : se donner un pouvoir d'agir

Cette première partie porte sur le concept du développement professionnel (DP) des enseignants. Nous définissons d'abord le concept de manière générale, puis nous exposons un modèle théorique qui présente les différentes dimensions impliquées dans le DP. Nous faisons ensuite un tour d'horizon des différents dispositifs collaboratifs qui soutiennent le DP des enseignants et nous en présentons les effets dans le contexte de l'enseignement auprès des élèves ayant des besoins particuliers.

2.1.1 Définition du développement professionnel

Pour définir le DP, nous nous appuyons sur les travaux de Uwamariya et Mukamurera (2005), qui font la synthèse des publications sur la question et de la multiplicité des points de vue sur ce concept. Deux perspectives regroupent généralement les définitions du DP, une perspective développementale et une perspective professionnalisante.

Uwamariya et Mukamurera (2005) présentent d'abord une perspective développementale du DP, où l'on vise « une croissance personnelle et professionnelle selon un mouvement progressif et une transformation des comportements et des sentiments au fil du temps » (p. 135). Issue de la psychologie développementale et du constructivisme piagétien, cette perspective linéaire est basée sur les stades que l'enseignant traverse au cours de sa carrière et sur des changements successifs et chronologiques. Pour tout enseignant, peu importe son expérience, « le [DP] se fait dans le sens de la modification des habiletés, des performances, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances, etc. » (p. 139).

Les autrices présentent ensuite une vision axée sur la professionnalisation, où l'enseignant s'engage dans une démarche de formation continue et de transformation de compétences. Cette vision s'inscrit dans le

mouvement de professionnalisation du métier de l'enseignement (Tardif, 2013). Cette professionnalisation « amène à considérer les enseignants comme des experts de la pédagogie et de l'apprentissage, qui basent leurs pratiques professionnelles sur des connaissances scientifiques » (p. 8). La posture de l'enseignant à titre d'expert implique surtout qu'il sera réflexif sur ses actions professionnelles, en se basant sur les connaissances scientifiques selon son contexte d'enseignement. L'enseignant professionnel ne sera plus strictement un exécutant ou un technicien de la pédagogie; le professionnel est un « praticien réflexif » (Schön, 1983) : c'est ce qui caractérise son travail. Il est capable de penser *en cours d'action*, pendant une situation d'enseignement-apprentissage, par exemple, et *sur l'action*, à postériori, dans un but d'amélioration continue de sa pratique éducative.

Schön (1983) souligne que la réflexion en cours d'action est surtout tacite, intuitive, non verbale : ce sont les réflexions que fait l'enseignant à lui-même qui lui permettent de se réajuster en temps réel, pendant la pratique, selon les événements vécus en classe. La réflexion sur l'action sera plutôt verbale, explicite et postérieure à l'action : c'est ce qui le rend capable d'évaluer sa pratique, de se réajuster après coup ou encore de se questionner de façon plus large sur sa pédagogie. Bronckart et Bulea-Bronckart (2009) soulignent que la pratique réflexive, peu importe le moment auquel elle est menée, est un acte essentiellement langagier. Ce faisant, le praticien réflexif est plutôt un praticien discursif, « capable de mettre en mots sa pratique à la lumière de concepts théoriques et vice-versa » (Mettraux, sous presse, p. 4)¹³. La maîtrise du langage, et plus précisément de son propre langage comme professionnel, « apparaît ainsi comme une des conditions de possibilité de confection » de la pratique discursive (Bronckart et Bulea-Bronckart, 2009, p. 53). Pour permettre aux enseignants de *confectionner* leur réflexion, et ainsi soutenir leur DP, il conviendra de leur offrir des espaces-temps dédiés à l'analyse de pratiques. Détachés de la pratique de classe, ces espaces-temps sont des moments protégés et dédiés à la réflexivité et au DP, qui peuvent avoir des retombées sur les pratiques de classe (Brookfield, 2017).

Pour mettre en place ces espaces-temps, les institutions ont un rôle important à jouer (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Le leadership des directions d'école et des centres de services scolaires est nécessaire au DP, car il doit encourager « la mise en place de programmes d'intervention ou de soutien choisis et élaborés en concertation avec les enseignants afin qu'ils portent fruit » (p. 149). La collégialité et la collaboration sont des aspects essentiels pour Hargreaves et Fullan (1992) et Perrenoud (1994). Selon eux,

¹³ Ce texte, en processus de publication, a pu être utilisé ici avec l'autorisation reçue par courriel de l'auteur, qui est professeur associé à la Haute école pédagogique de Fribourg, en Suisse.

le développement de compétences est facilité lorsqu'une culture de collaboration est présente dans l'école et lorsqu'on permet aux enseignants de sortir de l'isolement et de gagner en confiance en soi (Clement et Vandenberghe, 1999). Le DP n'est donc pas uniquement une démarche personnelle de formation, il est aussi un travail collectif sur le travail enseignant, comme le recommande le CSE (2014). Le *National Staff Development Council*, dans ses conditions d'un DP efficace (que nous avons présentées à la section 1.4.2), s'inscrit dans la même lignée. Il affirme qu'un DP efficace est à la base de la construction de bonnes relations entre les enseignants, de manière à créer une interdépendance entre les collègues (Wei *et al.*, 2009).

Étant donné l'importance de la réflexion et de la discursivité dans la professionnalisation, puis du travail individuel et collectif, nous retenons la perspective professionnalisante décrite par Uwamariya et Mukamurera. Les autrices la définissent ainsi :

De façon générale, le développement professionnel est vu comme un processus d'acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique. Il apparaît aussi comme un processus de modification selon lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 142).

Nous retenons cette définition pour notre étude.

2.1.2 Dimensions du développement professionnel

Shulman et Shulman (2004) ont développé un modèle théorique. À l'instar de Giguère (2015), nous y ferons référence comme le modèle intitulé *Développement professionnel dans une communauté de pratique*. Shulman et Shulman se sont engagés à décrire les défis entourant l'évolution d'enseignants au sein d'une communauté d'apprenants. Ils ont identifié les dimensions qui doivent évoluer pour permettre le DP à un niveau individuel, et qui doivent retenir l'attention des formateurs et des décideurs (à des niveaux collectif et institutionnel). De façon simultanée et itérative, quatre dimensions doivent être sollicitées par l'enseignant, soit la vision, l'engagement, les savoirs et les pratiques (Shulman et Shulman, 2004). Ils affirment aussi qu'une pratique réflexive métacognitive sur ces dimensions doit être menée « pour effectuer un suivi de leur évolution » (Giguère, 2015, p. 65). Ces dimensions sont toutes interreliées, comme le montre la figure 2.1.

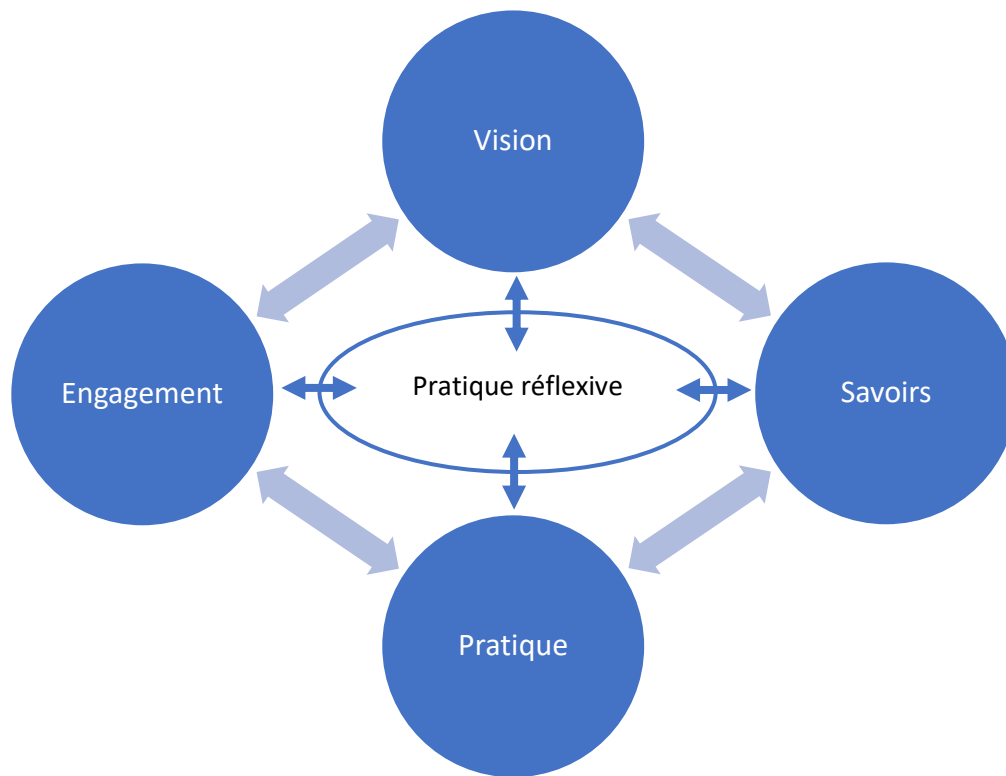


Figure 2.1 Les dimensions du développement professionnel selon Shulman et Shulman (2004, p. 260)

Ces interactions suggèrent que chacune des dimensions doit être convoquée dans le cadre d'activités de DP. Si tel n'est pas le cas, elles sont peu susceptibles d'encourager le changement de pratiques. Par exemple, prenons une formation sur l'apprentissage par la découverte en grammaire offerte aux enseignants de français (dimension des savoirs et des pratiques). Si on ne tient pas aussi compte des croyances des enseignants à l'endroit de la démarche (dimension de la vision) et que les enseignants ne l'ont pas choisie (dimension de l'engagement), la formation risque de ne pas engendrer les retombées escomptées. La prise en compte simultanée et itérative des quatre dimensions, que nous présentons en détail ci-après, est donc essentielle.

Tout enseignant, expérimenté ou novice, est porteur d'une **vision**. Qu'elle soit implicite ou explicite, elle « regroupe les croyances, les attitudes et les valeurs qui font qu'un enseignant croit ou ne croit pas qu'une pratique ou qu'un savoir puisse aider les élèves à mieux apprendre et à faire preuve de compétence » (Giguère, 2015, p. 67). Lorsqu'un enseignant prend conscience de sa vision, cela constitue un apprentissage en soi; se développer comme professionnel, c'est aussi s'interroger sur ses croyances, ses attitudes et ses valeurs. Cette dimension représente le socle du travail de l'enseignant, sur lequel se

fondent les savoirs qu'il considère utiles et les approches pédagogiques qu'il pense pertinentes. La vision détermine ce que l'enseignant croit être à sa portée; les croyances sont aux portes de ce qu'il accomplit.

Une vision de l'éducation et de l'enseignement constitue un idéal à atteindre et est surtout personnelle. D'autres instances influencent le développement de la vision en plus des croyances personnelles ; les valeurs de l'école et des collègues, le curriculum et les orientations politiques (à un niveau institutionnel) sont du nombre (Skott, 2014). Lorsque l'enseignant constate un écart entre sa vision et l'état de sa pratique, il peut s'appuyer sur cet écart pour se développer comme professionnel (c'est ainsi que l'on voit le mieux l'interaction entre la vision et la dimension de l'engagement). Toutefois, d'autres cas de figure existent. Si l'écart est trop grand, il peut décourager l'enseignant, limiter ses apprentissages, et « remplacer l'espoir par le désespoir » (Shulman et Shulman, 2004, p. 261)¹⁴. Si la vision n'est pas explicitée, ou encore que l'enseignant ne constate pas d'écart entre sa vision et ses pratiques, il continuera à enseigner dans l'état actuel des choses et ne s'engagera pas dans une démarche de DP.

C'est l'**engagement** qui permet à l'enseignant de mettre en œuvre sa vision. Il s'agit de la propension qu'a un enseignant à développer de nouvelles pratiques d'enseignement. On reconnaît un enseignant engagé par son refus du statu quo et par la conviction que ses pratiques de classe doivent continuellement être revues. Il est ainsi capable de déployer « les efforts, le temps et les moyens » (Giguère, 2015, p. 69) pour prendre conscience de ce qui lui manque, tant en termes de savoirs que de pratiques, et d'aller à la rencontre de ce qu'il a à apprendre. C'est l'engagement qui permet à l'enseignant de réaliser les changements dans sa pratique qu'il souhaite voir se réaliser. C'est le passage à l'action; l'engagement l'amène à mettre au jour ce qu'il a appris dans ses activités de DP.

Cet apprentissage est de l'ordre des **savoirs**. L'enseignant est porteur d'une variété de savoirs, nécessaires à l'exercice de sa profession. Ils sont nombreux et s'inscrivent dans différents domaines, comme la discipline enseignée, la pédagogie, le curriculum, la gestion de classe, l'évaluation et les caractéristiques personnelles des élèves (Shulman et Shulman, 2004). Les savoirs qu'acquiert les enseignants en contexte de DP doivent être en cohérence avec leurs savoirs préexistants et avec les autres dimensions du modèle, sans quoi ils ne se transforment pas en pratiques et n'auront pas de résonance pour eux. Comme nous l'avons vu dans la problématique (section 1.4.2), les enseignants du secondaire ont une préférence pour les formations axées sur les savoirs disciplinaires (CSE, 2014; Jutras *et al.*, 2005). Le modèle de

¹⁴ Notre traduction de « *replace hope with despair* ».

Shulman et Shulman suggère que cet intérêt centré sur les savoirs ne serait pas suffisant pour influencer un réel changement de pratiques, une réflexion sur la vision et un passage à l'action. D'une part, il faudra convoquer les autres dimensions du modèle, et d'autre part, il sera judicieux de faire interagir les savoirs entre eux. Par exemple, amener les enseignants à faire des liens entre les savoirs disciplinaires, les caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers et la didactique serait porteur pour outiller les enseignants à travailler en contexte d'inclusion scolaire.

Les savoirs sur lesquels les enseignants doivent être formés (ou encore se former eux-mêmes) doivent également être en relation avec les pratiques d'enseignement qu'ils veulent déployer dans leur classe, avec leurs besoins de formation et ceux de leurs élèves. Cette dimension du modèle de Shulman et Shulman porte à croire que les formations axées sur les savoirs, que les enseignants ne choisissent pas et qui ne sont pas nécessairement en lien avec leurs besoins, ne sont pas les plus pertinentes. Les critères d'efficacité promus par Wei *et al.* (2009) insistent plutôt sur l'adéquation entre la formation et les besoins réels ou exprimés par les enseignants.

Les **pratiques** représentent le cœur de l'enseignement (Shulman et Shulman, 2004). Elles ont traversé la présentation des trois premières dimensions, et c'est à juste titre. Elles correspondent à ce que l'enseignant fait dans sa classe, en s'appuyant sur sa vision, son engagement et ses savoirs. La variété des pratiques et le niveau d'habileté avec lequel elles sont mises au jour augmentent au fil du temps et se développent grâce à l'analyse réflexive. Il en va de même pour les autres dimensions, comme « l'observation des effets de ses pratiques, surtout en contexte d'innovation, [qui] permet [à l'enseignant] de faire évoluer sa vision et d'accroître son niveau d'engagement » (Giguère, 2015, p. 74). L'analyse des effets des pratiques sur les apprentissages des élèves, leurs résultats ou leurs comportements est aussi porteuse de transformations. Que l'effet soit positif ou négatif, l'enseignant s'appuierait sur cette analyse pour transformer les autres dimensions du modèle. Il apprend alors de l'expérience, de ses tentatives, de l'évaluation de celles-ci et de l'interaction entre les pratiques mises en place et la vision souhaitée.

Nous avons présenté les quatre dimensions du modèle à un niveau individuel, mais le DP se fait surtout dans une communauté de pratique (Shulman et Shulman, 2004). La figure 2.2 illustre l'aspect collaboratif du DP dans ladite communauté.

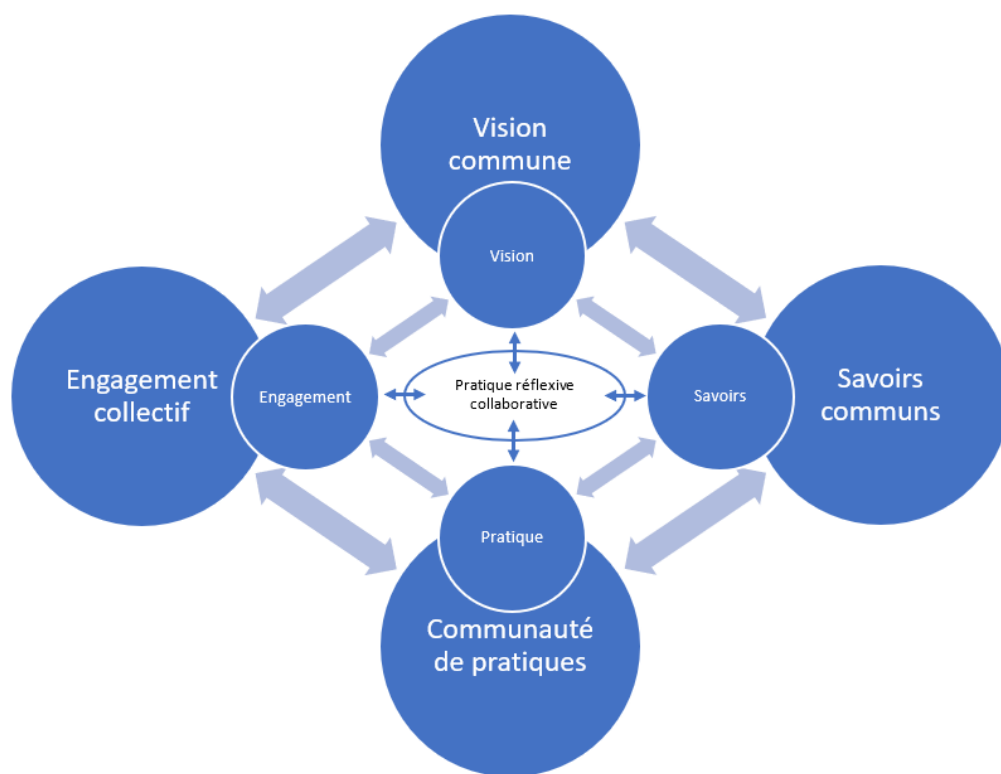
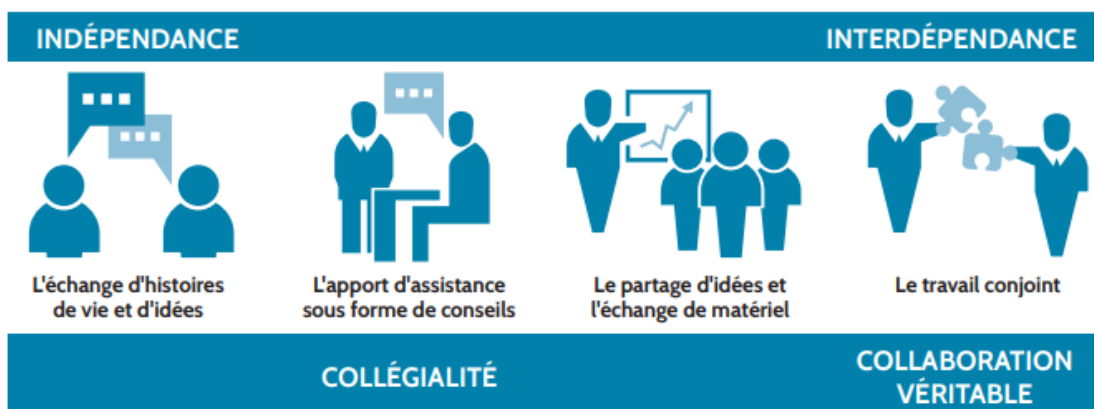


Figure 2.2 Le développement professionnel dans une communauté de pratique (tiré de Shulman et Shulman, 2004, p. 266)

Le DP se fait en simultanément sur deux niveaux d'analyse (Shulman et Shulman, 2004) : un premier niveau, individuel, constitué des quatre dimensions présentées à la figure 2.1, puis un deuxième niveau, collectif. Ce niveau est régi par les enseignants eux-mêmes et est soutenu par les directions d'établissement et les centres de services scolaires. « Les enseignants doivent créer des environnements qui soutiennent leur DP, qui encouragent et qui régulent les réflexions, les motivations, les savoirs et les pratiques de tous les membres de la communauté. » (Shulman et Shulman, 2004, p. 267)¹⁵. Selon ce modèle, le DP est indépendant et interactif, chaque enseignant se développe avec lui-même et avec ses pairs. Simultanément, il enrichit une communauté et il en tire parti. Il nourrit les savoirs communs, et s'en nourrit aussi, en établissant collaborativement des pratiques et en créant une vision harmonisée et nuancée, à partir des visions initiales de chacun des membres. Ce DP collectif s'inscrit dans une collaboration véritable entre des enseignants où ils travaillent dans une relation d'interdépendance (Little, 1990; Dionne, 2003).

¹⁵ Notre traduction de « *Educators must create environments that support, sustain and 'tune' the visions, understandings, performances, motivations, and reflections of all its members* ».

Toutefois, la collaboration telle qu'elle est vécue dans les milieux scolaires ne rejoint pas toujours une telle relation. La collaboration entre enseignants est plutôt représentée par un continuum, allant de l'indépendance des individus jusqu'à leur interdépendance. Dans une relation d'indépendance, la collaboration, ou la collégialité, se reflète par un échange d'histoires de vie et d'idées ou par un apport d'assistance sous forme de conseils. Évoluant vers l'interdépendance, la collaboration prend maintenant la forme de partage d'idées et de matériel, puis d'un travail conjoint, où les idées sont coconstruites et mises en œuvre de manière commune. C'est là que se trouve la collaboration véritable selon Little (1990) et Dionne (2003). La figure 2.3 ci-dessous, tirée du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2018, p. 9), illustre ce continuum.



Source : Little, 1990; Dionne, 2003

Figure 2.3 Continuum de la collaboration entre enseignants (tiré du CTREQ, 2018, p. 9)

Les niveaux d'analyse individuel et collectif de Shulman et Shulman rejoignent la définition du DP choisie pour cette étude, soit celle de Uwamariya et Mukamurera (2005) présentée plus tôt. Ils s'ancrent aussi dans les recommandations de Wei *et al.* (2009), du CSE (2014) et de Hargreaves et Fullan (1992), qui recommandent tous de faciliter le DP avec une culture de collaboration développée dans l'école. Nous chercherons maintenant à identifier quels sont les dispositifs collaboratifs de DP qui soutiennent la prise en compte simultanée et itérative des quatre dimensions du modèle de Shulman et Shulman et qui contribuent à instaurer une culture de collaboration véritable et d'interdépendance au sein d'une école.

2.1.3 Dispositifs collaboratifs de développement professionnel

Les dispositifs collaboratifs de DP sont nombreux et variés, tant dans leurs appellations, dans leur déroulement que dans leurs visées. Grossmann (2009) propose une typologie pour les catégoriser. Nous nous appuyons sur celle-ci pour faire le portrait des dispositifs actuels. Nous présentons les groupes d'analyse 1) de l'activité pédagogique, 2) des actions et 3) des situations. D'autres appellations sont aussi courantes dans les milieux scolaires : nous les présenterons comme des synonymes de ces trois catégories retenues.

À partir de maintenant, nous considérerons le terme « groupe d'analyse de pratiques » comme l'appellation générale, puisque les pratiques sont centrales dans tous ces groupes d'analyse. Elles sont abordées sous différents angles, puis se transforment en activités, en situations ou en actions, selon les objectifs du groupe. Le lecteur pourra trouver à la fin de cette section un tableau synthèse comparant les différents dispositifs (voir le tableau 2.1).

D'abord, sur le DP, Grossmann (2009) rappelle qu'il a longtemps pris la forme d'une transmission de connaissances verticale, entre l'expert (un conseiller pédagogique ou un professeur-chercheur) et le novice (un enseignant, qui bénéficie de la formation). Or ces dernières années, on constate que le DP a de plus en plus pris la forme d'un développement horizontal de compétences, où l'enseignant, le premier acteur de sa professionnalisation, participe à des groupes de discussions avec ses collègues. Les communautés d'apprentissage, promues par différents organismes dont le *National Board for Professional Teaching Standards* (2001, cité dans Lessard, 2005) et le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), ont alors pris un essor important (CSE, 2014, p. 20). Elles envisagent le DP comme une démarche individuelle et collective, en cohérence avec les définitions et les dimensions présentées précédemment.

2.1.3.1 Les groupes d'analyse de l'activité pédagogique

Les groupes d'analyse de l'activité pédagogique visent à développer de nouvelles pratiques pédagogiques et à mettre au jour les processus nécessaires à leur conduite (Grossmann, 2009). Ces groupes valorisent l'observation de pairs, les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) et les entretiens en autoconfrontation simple et croisée (Clot, 2001), souvent sur vidéo. Les enseignants participants visionnent ensemble une pratique vidéographiée, puis la décrivent et l'interprètent à la lumière de cadres de référence présentés lors des rencontres. La pratique peut être complètement nouvelle pour les

enseignants, ou encore déjà-là, connue ou partiellement maîtrisée. L'analyse d'activité peut être prometteuse pour le DP, car elle permet aux « enseignants de mettre au jour les processus menant aux actions » et « d'accroître leur potentiel d'action » (Grossmann, 2009, p. 781). Dans les milieux de pratique, on retrouve différentes appellations, comme *le cercle pédagogique*. Le cercle est animé par un facilitateur, expert de l'objet à l'étude (un conseiller pédagogique ou un chercheur, par exemple). Il dirige les échanges vers une intention pédagogique qu'il souhaite développer pour le groupe (Giguère, 2021).

Lors d'une recherche-action sur l'effet d'un cercle pédagogique sur les pratiques d'enseignants de mathématique au secondaire, Sherin et van Es (2009) ont conclu que la participation au cercle (analyse de pratiques vidéographiées une fois par mois pendant deux ans) influence positivement le développement du regard professionnel, soit « la capacité qu'a un enseignant à observer et à interpréter des éléments significatifs lors des interactions en classe » lorsqu'il enseigne (Sherin et van Es, 2009, p. 20)¹⁶. Le regard constitue ce que l'enseignant perçoit d'une situation professionnelle. Il permet entre autres de discerner les besoins des élèves en classe, et dans un passage vers l'action, de se réajuster pour mieux y répondre. La participation à un cercle pédagogique peut influencer l'adoption d'un regard centré sur les besoins des élèves, sur la pratique de l'enseignant et sur les opérations cognitives qui la rendent possible. La participation au cercle est également prometteuse pour soutenir le DP des enseignants au-delà des rencontres mensuelles et tend à encourager les enseignants à adopter des pratiques efficaces dans leur propre classe.

Pour sa part, Giguère (2015) a décrit les effets de cercles pédagogiques sur les pratiques d'enseignement de la grammaire moderne d'enseignants du primaire. Bien que le cercle ait été mis en place dans un autre contexte que celui de Sherin et van Es (2009), Giguère conclut elle aussi que le dispositif a permis aux enseignants d'ajuster leur regard professionnel et de le recentrer progressivement de leurs pratiques enseignantes vers les opérations cognitives propres à l'apprentissage de leurs élèves. C'est ce que les participants à cette recherche ont pu observer lors des analyses d'activité, et c'est ce qui allait dans le sens des intentions de la facilitatrice. Il est donc possible de recourir au cercle pédagogique pour viser plusieurs intentions. Dans le cas de Giguère (2015), grâce à l'analyse de pratiques de classe et à leur interprétation en groupe, les interventions des participants s'intéressent de plus en plus aux pratiques des enseignants et à ce que les élèves opèrent comme raisonnement. Ces derniers s'appuient aussi sur ces analyses pour

¹⁶ Notre traduction de « *the ability to notice and interpret significant features of classroom interactions* ».

mettre en place les pratiques dans leur propre classe. Ce groupe d'analyse de l'activité est donc prometteur pour un DP orienté vers des pratiques pédagogiques plus efficaces de l'enseignement de la grammaire moderne.

2.1.3.2 Les groupes d'analyse des actions

Les groupes d'analyse des actions visent à ajuster des pratiques déjà-là. Les participants « cherchent à favoriser la maîtrise de gestes professionnels par l'intégration à l'action de savoirs constitués ou la transposition de la théorie à la pratique » (Grossmann, 2009, p. 776). On souhaite donc rendre conformes les pratiques des enseignants à de nouveaux curriculums mis en place, aux pratiques jugées gagnantes ou encore probantes ou à former les enseignants à un contexte d'enseignement particulier. Précisons qu'il n'y a pas d'intention de correction ou de sanction entourant les pratiques; il y a plutôt le désir « de décrire ce qui se fait afin d'ajuster les pratiques » (*ibid.*).

Grossmann souligne que l'analyse des actions fait généralement partie d'un cycle de DP plus large. Dans la *formation réciproque par les pairs*, un dispositif utilisé par Joyce et Showers (2002), l'analyse des actions intervient à la fin de la formation. Dans un premier temps, les enseignants sont formés à des pratiques efficaces par démonstration ou modelage par le formateur, puis ils sont appelés à appliquer la pratique dans leur classe. Ensuite, leurs collègues les observent, directement ou indirectement, analysent leurs comportements et interprètent leurs actions au regard de la pratique à laquelle ils ont été formés. C'est ici que l'analyse des actions entre en jeu. Les enseignants reçoivent de la rétroaction sur leurs gestes, s'appuient sur leurs collègues pour ajuster leurs pratiques et se rapprocher de la pratique cible. Bruce et Ross (2008) ont eu recours à la même démarche, mais cette fois en faisant donner la formation sur les pratiques par des enseignants expérimentés. Cette recherche empirique visait à mettre en place un nouveau curriculum en mathématique. Les autrices ont constaté que le soutien apporté par les collègues a entraîné des effets sur la qualité de la pratique et sur la profondeur des analyses, mais le soutien émotif de collègues (renforcement, discours encourageant) a eu plus d'impact que prévu, entre autres sur le sentiment d'efficacité personnelle. Amener les enseignants à planifier et à piloter conjointement de nouvelles pratiques d'enseignement aurait donc des retombées tant cognitives qu'affectives (Bruce et Ross, 2008).

2.1.3.3 Les groupes d'analyse de situations

Les groupes d'analyse de situations, quant à eux, permettent aux enseignants de raconter des difficultés rencontrées dans leur pratique (Grossmann, 2009, p. 781). Ce dispositif d'orientation psychosociologique permet d'obtenir le point de vue de collègues et de dégager des pratiques enfouies sous les suppositions des participants. Ils saisissent par leur narration et leur pensée la solution à leur propre situation et les implications nécessaires pour une pratique pédagogique réajustée, à partir des savoirs déjà-là. Retrouver un pouvoir d'action sur les situations vécues en classe et « favoriser la circulation du sens là où il y avait un sentiment de blocage » (*ibid.*) sont des retombées des analyses de situations, qui, dans les milieux de pratique, se matérialisent surtout sous la forme de conversations critiques (Brookfield, 2017) et de groupes de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997).

Brookfield (2017) promeut ces groupes d'analyse de situations pédagogiques, qu'il nomme *conversations critiques*. Cette démarche a été utilisée dans les travaux de Dubé *et al.* (2018a), dont nous reprenons le canevas à la figure 2.4.

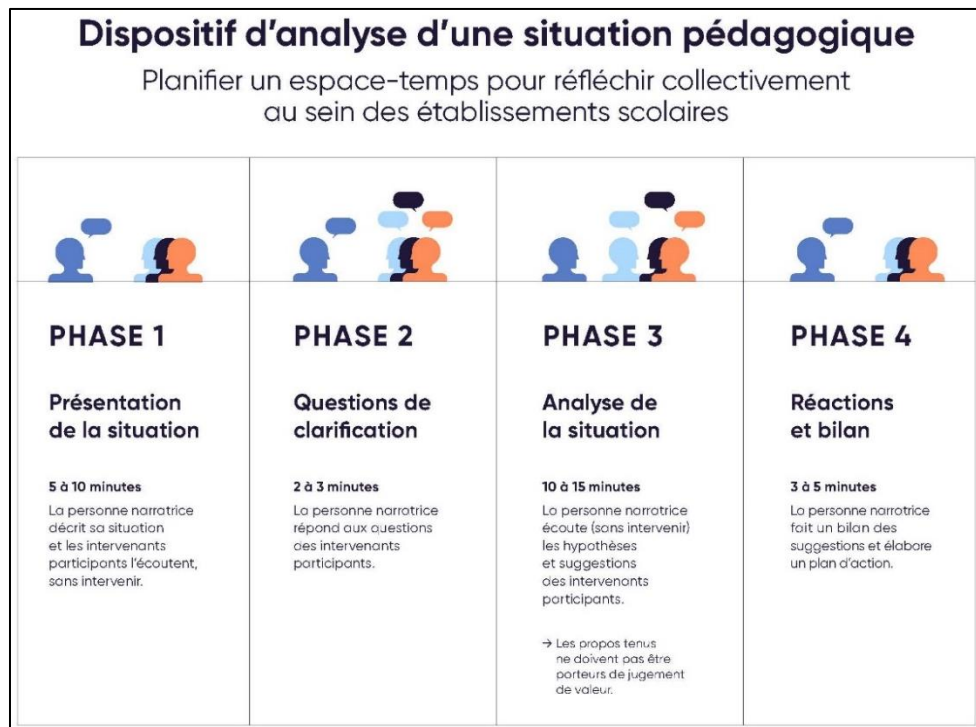


Figure 2.4 Canevas de l'analyse de situation pédagogique utilisé par Dubé, Gadbois et Dufour (2018), adapté de Brookfield (1995; 2017)

Lors de la rencontre (souvent mensuelle), chaque enseignant raconte à tour de rôle une situation qui a posé problème ou qu'il a trouvé difficile dans sa pratique. L'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers et la prise en compte de la diversité sont des exemples typiques de situations racontées (Brookfield, 1995). Puis, tous les membres du groupe sauf la personne narratrice analysent la situation et proposent des pistes de solution. Au terme de cet échange d'une quarantaine de minutes, la personne narratrice résume ce qu'elle a appris et ce qu'elle mettra en place pour résoudre le problème. Les enseignants ont ainsi – c'est l'intention de Brookfield – l'espace-temps nécessaire pour (se) raconter, pour mener une introspection sur leurs croyances et pour être écoutés par leurs pairs. Bien que l'auteur ne fasse pas état des recherches empiriques qui ont été menées sur son dispositif, il affirme que les conversations critiques contribuent au pouvoir d'action des enseignants : ils savent qu'ils peuvent trouver ensemble des solutions aux difficultés rencontrées et envoyer l'image à la communauté éducative que leur expérience est significative et à prendre au sérieux (Brookfield, 2017).

Les groupes d'analyse de situations sont aussi connus au Québec sous le nom de groupe de *codéveloppement professionnel* (GCP) (Payette et Champagne, 1997). Cette approche n'est pas spécifique au monde de l'éducation; elle est issue du milieu de la gestion et des ressources humaines et elle est présente dans plusieurs milieux de travail (Association québécoise du codéveloppement professionnel [AQCP], 2019). Les fondateurs (Payette et Champagne, 1997) ont basé cette approche sur l'interdépendance créée entre les membres d'une communauté et sur l'intelligence collective des milieux. Ils estiment que le GCP consiste en un apprentissage et en un perfectionnement en vue d'une meilleure maîtrise de l'agir professionnel. Il s'agit de l'objectif fondamental : « améliorer la pratique professionnelle » par le biais d'une « approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants » (Payette et Champagne, 1997, p. 5). Cette approche suppose également que les participants ne sont pas seulement des consommateurs de connaissances, mais également des générateurs de savoirs et de pratiques (Caron et Portelance, 2017). Ils sont des coconstructeurs, de pair avec l'animateur. Ils participent au groupe de façon volontaire et s'engagent généralement pour une longue période, quelques mois ou une année complète.

Les étapes suggérées par les auteurs (et reprises récemment dans Godin-Tremblay *et al.*, 2016; Payette, 2012) sont sensiblement les mêmes que celles proposées par Brookfield (2017) (voir la figure 2.4). Cette

démarche de résolution de problèmes basée sur la narration des participants vise entre autres à être plus efficace, à comprendre et formaliser ses modèles et à prendre un temps de réflexion (Godin-Tremblay *et al.*, 2016). Les membres de la communauté peuvent s'interroger sur leurs pratiques, découvrir ou redécouvrir des avenues possibles et prendre appui sur leurs collègues.

Le GCP est mené par un animateur, dont les compétences en communication interpersonnelle et sur la démarche en accompagnement sont plus importantes que les compétences sur l'objet étudié (Godin-Tremblay *et al.*, 2016, p. 110). C'est une différence majeure avec le cercle pédagogique (dans les groupes d'analyse de l'activité), où l'animateur est un expert reconnu de l'objet. Dans le GCP, l'animateur doit posséder des habiletés en relation d'aide et mener une réflexion sur ce qu'accompagner veut dire et sur les façons de s'y prendre, le plus souvent en impliquant les personnes mobilisées dans le groupe de codéveloppement (Paul, 2017). Cette implication des personnes mobilisées et des situations professionnelles qui sont importantes pour elles est capitale pour Morrissette et Charara (2015). Elles ont mis à l'essai le GCP dans une école secondaire et il s'est avéré être un levier de réflexivité pour des enseignants en période de transition professionnelle (l'intégration dans une nouvelle école ou l'appropriation d'une nouvelle tâche d'enseignement, par exemple). Elles constatent que le GCP devrait pousser les participants vers des pistes interprétatives qui ont du sens pour eux ou qu'ils sont prêts à prendre en charge compte tenu de leurs enjeux ou de leurs priorités. Les situations soulevées et les solutions proposées par le groupe doivent être à la portée des participants pour qu'elles soient concrètement mises en œuvre.

Les participants au GCP peuvent provenir d'horizons variés, occupant diverses fonctions au sein de l'entreprise (pour reprendre le contexte d'origine de Payette et Champagne) ou ayant des expériences diverses en enseignement. Assoir autour de la même table des enseignants débutants, expérimentés, formés à l'étranger ou ayant une formation initiale différente de celle des autres apparaît alors fécond. Cette pluralité des regards sur les situations pédagogiques exposées est le fer de lance du GCP, et selon Morrissette et Charara (2015), le groupe doit « profiter de l'intersubjectivité et du maillage des expertises pour comprendre les problématiques vécues » (p. 4). Autour de cette table, peu importe l'expertise, les participants sont tous égaux : le GCP fait valoir la symétrisation des positions (Morrissette et Charara, 2015). Cela ne signifie pas pour autant que tous les participants doivent être issus du même palier hiérarchique et que l'on doit exclure les gestionnaires. Il appartient à chaque communauté d'exprimer ses

préférences quant à la composition du groupe, en cohérence avec les situations soulevées et avec les aspects du travail en jeu.

Des groupes d'analyse de situations ont été mis en place par Dubé *et al.* (2019) dans des écoles primaires. Elles avaient pour but d'accompagner les intervenants dans le développement de pratiques de collaboration efficaces pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et pour mieux planifier la transition d'élèves de la classe spéciale vers la classe ordinaire. Elles se sont centrées sur l'intégration d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Les analyses de situations ont permis aux intervenants d'avoir une meilleure connaissance des besoins des élèves, de s'ouvrir davantage à la transformation de pratiques et de bonifier la planification et la réflexion nécessaires à l'intégration des élèves d'une classe à l'autre, mais aussi du primaire au secondaire (*idem*).

Une étude longitudinale (Perez-Roux, 2018) présente la mise en œuvre d'un groupe d'analyse de situations dans le cadre de la formation continue d'enseignantes spécialisées auprès des élèves handicapés¹⁷. Dans une démarche semblable à celle du GCP, Perez-Roux a convié, pendant quatre ans, les enseignantes à réfléchir à la définition de leur rôle et à soumettre au groupe des situations problématiques vécues. Les résultats montrent les effets sur leur DP : la participation au groupe d'analyse de situations leur a permis d'adopter une distance critique par rapport à leur travail, de « voir les choses autrement » (Perez-Roux, 2018, p. 257), de revisiter leurs croyances à l'égard de situations ou d'élèves, d'être réassurés par les collègues sur des difficultés vécues et de se bâtir un réseau de soutien dans l'exercice de cette profession solitaire et complexe. Pour une participante, la démarche s'est transférée dans sa pratique quotidienne, prenant davantage le temps d'analyser les situations complexes des élèves et « en étant plus à l'écoute des autres » (Perez-Roux, 2018, p. 260). En somme, la participation à des groupes d'analyse de situations pédagogiques semble pertinente pour s'interroger sur soi et sur ses pratiques, avoir accès à des pratiques nouvelles, ou encore retrouver ce que l'on savait déjà, rendu inaccessible en raison de suppositions ou de croyances qui gênent l'accès au déjà-là (Brookfield, 2017).

De manière générale, les dispositifs collaboratifs de DP, peu importe leur nom, représentent une voie prometteuse et un levier pour l'analyse réflexive, tant sur les croyances que sur les pratiques des

¹⁷ Cette étude française s'intéresse aux enseignants-référents pour la scolarisation des élèves handicapés, rôle qui peut être comparé à celui des enseignants-ressources au Québec. Tant en France qu'au Québec, le rôle semble difficile à cerner (Perez-Roux, 2018; Granger et Dubé, 2017), mais se centre sur le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.

enseignants. En guise de synthèse, nous présentons au tableau 2.1 un récapitulatif des caractéristiques des différents dispositifs.

Tableau 2.1 Récapitulatif des caractéristiques des dispositifs collaboratifs de DP. Tableau inédit basé sur Grossmann (2009) (Bruchesi, 2022)

	Analyse de l'activité pédagogique	Analyse des actions	Analyse de situations
Visée	Développement des pratiques, mise au jour des processus (savoirs)	Ajustement des pratiques déjà-là, appropriation d'une nouvelle pratique ou d'une pratique renouvelée	Élucidation des relations pour dégager des pratiques
Démarche	Observation et interprétation de pratiques (parfois sur vidéo)	Formation à des pratiques d'enseignement et analyse des pratiques réalisées puis ajustées	Narration de situations problématiques et recherche collective de solutions
Animateur (expertise et rôle)	Expert de l'objet à l'étude (chercheur ou conseiller pédagogique)	Chercheur ou enseignant expérimenté, modèle de pratiques gagnantes	Facilitateur, animateur de discussion. Compétences en communication interpersonnelle et en accompagnement nécessaires.
Retombées pour les participants (non exhaustives)	Ajuster son regard professionnel, prendre conscience des processus à l'œuvre dans l'activité	Modélisation de pratiques, rétroaction par les pairs, ajustement de ses pratiques et ses analyses	Saisir par la narration les solutions à ses propres problèmes, repenser son rapport à l'élève et au savoir
Appellations dans les milieux de pratique	Cercle pédagogique, entretien d'explicitation, entretien d'autoconfrontation	Cycle de DP, formation réciproque par les pairs	Groupe de codéveloppement professionnel, conversations critiques

À la prochaine section, nous définissons un concept aux contours flous et imprécis : les croyances.

2.2 Croyances : concept aux contours diffus

Nous situons les croyances dans un modèle complexe, celui du *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). Les croyances font partie de la vision et elles sont reliées aux autres dimensions du DP (l'engagement, les savoirs et les pratiques). Ces dimensions sont en constante interaction et seraient toutes appelées à évoluer simultanément pour soutenir la pratique réflexive et le DP des enseignants (Shulman et Shulman, 2004). Dans cette section, nous nous intéressons plus spécifiquement aux croyances, que nous définissons.

Concept issu de la psychologie sociale, de l'anthropologie et de la philosophie (Richardson, 1996), les croyances font l'objet de réflexions théoriques depuis de nombreuses années (Fishbein et Raven, 1962). Les cadres de référence de chacune des disciplines étant multiples, on peut présumer que les définitions seront tout aussi nombreuses. Pajares (1992) fait référence aux croyances comme étant un concept désordonné (*messy*) : il recense plus d'une vingtaine de définitions, parfois complémentaires, parfois contradictoires, souvent imprécises. Les auteurs ont parfois cherché à définir le concept, surtout en l'opposant à des concepts proximaux, pour mettre en lumière sa spécificité. En revanche, Pajares (1992) constate que dans la plupart des recherches empiriques sollicitant le concept, les auteurs s'attardent peu à le définir et vont souvent le confondre avec une quinzaine de termes apparentés, comme *valeur*, *attitude*, *représentation*, *perception*, *jugement* et *conception*. Étant donné l'ampleur du champ conceptuel, nous nous concentrons sur ce qui fait le plus consensus et sur les éléments de définition pertinents pour notre recherche. Nous tâchons d'apporter un éclairage sur la place des *attitudes*, des *connaissances*, des *pratiques* par rapport aux croyances.

Nous retenons d'abord une définition générale, proposée par Richardson (1996), qui réunit les concepts de croyance et d'attitude.

Les attitudes et les croyances sont un sous-ensemble de construits qui nomment, définissent et décrivent la structure et le contenu d'états mentaux qui déterminent les actions d'une

personne. D'autres construits dans cet ensemble incluent les conceptions, les perspectives, les orientations, les théories et les prises de position (p. 103)¹⁸.

Déjà, dans cette définition, les *croyances* et les *attitudes* sont des déterminants de l'action menée par une personne. Plusieurs recherches empiriques unissent, comme Richardson, les concepts de croyances et d'attitudes – citons celles de Duchesne (2002), de Dubé *et al.* (2016) et de Morin *et al.* (2012). La définition de croyance proposée par Eisenhart *et al.* (1988) s'inscrit dans cette lignée. Elle suggère qu'une croyance « est une façon de décrire la relation entre un objet (soit une tâche, une action, un événement ou une autre personne) et l'attitude de la personne envers celui-ci » (p. 53, cités dans Richardson, 1996, p. 105)¹⁹. Le concept d'attitude revient s'introduire dans la définition de croyance, ce qui a amené Pajares (1992) à évoquer qu'une attitude serait une croyance déguisée (*a belief in disguise*). C'est ce qui expliquerait pourquoi bon nombre de recherches empiriques unissent les deux concepts sans distinction, en faisant presque des synonymes. Pour notre part, nous ne retenons que les croyances.

Dans la définition de Richardson, les croyances sont placées sous l'égide d'une catégorie plus large, la pensée sociale. Ce concept « recouvre un ensemble de contenus variés, qu'il s'agisse d'attitudes, (...) de jugements de valeurs, de stéréotypes, qui tous se trouvent à l'articulation de la connaissance, de la communication et de la sociabilité » (Flament et Rouquette, 2003, cités dans Bouhon, 2009, p. 24). Les pensées permettent donc à la personne d'envisager une communication, un passage à l'action, le tout en mobilisant des connaissances qui balisent sa construction du monde. On réunit donc dans le même esprit les croyances d'une personne sur un sujet et ses connaissances.

Pourtant, plusieurs auteurs, pour définir les croyances, soulèvent la piste qu'elles se distinguent des *connaissances* (Jordan et Stanovich, 2004; Pajares, 1992; Chisholm, 1989; Fenstermacher, 1993; Clandinin et Connelly, 1987). Les connaissances, pensées comme étant scientifiques et objectives, seraient distinctes des croyances, subjectives et faites des composantes affectives et évaluatives sur une situation donnée (qui peut être tant intérieure qu'extérieure à soi-même). Cette dichotomie semble insuffisante pour définir les croyances, considérant que les connaissances d'un individu ne peuvent être signifiantes pour lui sans

¹⁸ Notre traduction de « *Attitudes and beliefs are a subset of a group of constructs that name, define, and describe the structure and content of mental states that are thought to drive a person's actions. Other constructs in this set include conceptions, perspectives, perceptions, orientations, theories, and stances.* »

¹⁹ Notre traduction de « *a belief is a way to describe a relationship between a task, an action, an event, or another person and an attitude of a person toward it* ».

le sens qu'il leur attribue, sans le cadre d'analyse sur lequel il s'appuie, cadre qui est inévitablement fait de sentiments, de jugements, bref, de croyances (Jordan et Stanovich, 2004). Connaissances et croyances étant réunies, nous faisons une fois de plus appel à Shulman et Shulman (2004) pour penser le DP en termes interactifs et itératifs et à Richardson (1996), qui mentionne d'emblée que les croyances mènent à l'action, donc à la mobilisation de connaissances. Inversement, Guskey (2002) affirme que ce sont les pratiques mises en place et l'observation de leurs effets qui influencent les croyances des enseignants. Une relation existe donc entre croyances et pratiques, mais le sens qu'elle prend ne fait pas consensus.

Plusieurs recherches empiriques ont (ré)uni *croyances* et *pratiques* (Morales, 2014; Phillips, 2009; Kuzborska, 2011; Crahay *et al.*, 2010). Jordan et Stanovich (2004) ont aussi travaillé à montrer que les croyances sont liées aux pratiques d'enseignement. Elles ont établi une démarche méthodologique permettant d'inférer et d'interpréter les croyances en ayant accès aux discours et aux pratiques des enseignants, puisque leurs croyances y sont ancrées. À partir de ces données, elles parviennent à situer les croyances des enseignants sur l'inclusion scolaire dans des schèmes complexes (c'est-à-dire les visions médicale ou environnementale présentées à la section 1.3.1). D'un point de vue plus théorique, Brown et Cooney (1982) font aussi cette fusion entre croyances et pratiques, définissant les croyances comme des dispositions à l'action et des déterminants du comportement. Harvey (1986) les considère comme des représentations de la personne sur la réalité, représentations qui ont assez de validité et de crédibilité pour la guider à travers sa pensée et son comportement (cité dans Jordan et Stanovich, 2004).

Ajzen (1991), avec sa théorie de l'action raisonnée et du comportement planifié, soutient que ce qu'une personne porte comme attitudes et croyances détermine son passage à l'action et les comportements qu'elle adopte. Pour adopter un comportement, la personne doit avoir 1) des attitudes favorables au comportement (il est souhaité, attendu, même désirable); 2) une préoccupation pour l'opinion de ses proches sur le comportement et 3) des croyances positives quant à sa capacité de réussir (autoefficacité). Cette théorie a été étudiée empiriquement dans plusieurs contextes, notamment en santé publique (arrêt tabagique, sécurité routière, etc.) et en éducation (absentéisme, décrochage scolaire).

Étant donné cette interaction entre croyances et pratiques, Pajares (1992) affirme que pour être mises au jour, les croyances doivent être inférées à partir de ce que les enseignants disent, croient faire et font. Elles ont aussi une influence majeure sur la façon dont les enseignants apprennent et enseignent. C'est le point de vue de Fenstermacher, qui, en 1978, évoquait que « si notre intention est de changer les

pratiques de ceux qui enseignent, il est nécessaire de s'attaquer aux croyances subjectivement raisonnables des enseignants » (cité dans Skott, 2014, p. 17)²⁰. S'attaquer aux croyances est assurément connoté et peut paraître périlleux, mais les croyances sont relativement stables dans le temps et assez imperméables à une donnée contradictoire extérieure (Clark, 1988; Schommer, 1990; Wilson, 1990, cités dans Pajares, 1992). C'est ce qui fait que les croyances font partie de la dimension la plus complexe à faire évoluer (Avramidis et Norwich, 2002). Il est alors nécessaire de les placer dans un ensemble plus complexe, où les pratiques et les connaissances ont une place à part, et où l'engagement à s'attaquer aux croyances est attesté et valorisé. Tant pour les chercheurs, les formateurs que pour les enseignants eux-mêmes, s'intéresser aux croyances relève du défi (Pajares, 1992).

Nous avons évoqué plusieurs pistes pour décrire les croyances et en cerner les contours, en les opposant aux attitudes, aux connaissances et aux pratiques. Dans le but de clarifier les pistes que nous avons distillées au fil de notre analyse conceptuelle, et en guise de synthèse des éléments susmentionnés, nous présentons les caractéristiques les plus saillantes des croyances, synthétisées par Skott (2014).

- 1) Les croyances sont généralement utilisées pour décrire des **construits mentaux individuels**, qui sont subjectivement vrais pour la personne concernée.
- 2) Il existe des aspects **tant cognitifs qu'affectifs** dans les croyances. Des réalités observées et analysées au regard d'aspects affectifs ou émotifs permettent d'installer des croyances chez quelqu'un.
- 3) Les croyances sont généralement considérées comme étant **temporellement** et **contextuellement stables**, qui peuvent changer à la suite d'un engagement dans des pratiques collectives.
- 4) Les croyances **influencent** considérablement la manière dont les enseignants interprètent et abordent les problèmes de la **pratique**.

À la lumière des caractéristiques présentées, nous reprenons les travaux de Skott (2014) pour définir le concept de croyance pour notre étude.

Les croyances désignent des constructions mentales individuelles, subjectivement vraies et portées par des valeurs qui sont les résultats relativement stables d'expériences sociales substantielles et qui ont un impact significatif sur les pratiques d'enseignement (p. 19).²¹

²⁰ Notre traduction de « *if our purpose and intent are to change the practices of those who teach, it is necessary to come to grips with the subjectively reasonable beliefs of teachers* ».

²¹ Notre traduction de « *the term is used to designate individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are the relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one's interpretations of and contributions to classroom practice.* »

Si cette section a surtout jeté un regard théorique sur le concept des croyances, la prochaine vise à apporter un éclairage plus appliqué.

2.2.1 Composantes des croyances

Le lecteur pourra être à même de se demander pourquoi nous avons retenu un concept si flou et englobant, que Pajares (1992) trouve même « diffus et disgracieux ». Les composantes des croyances qu'il propose offrent une explication à ce choix conceptuel, et font désormais référence à des aspects plus appliqués de la pratique enseignante. Au tableau 2.2, les principales croyances en contexte d'enseignement identifiées par Pajares (1992) sont nommées et définies.

Tableau 2.2 Les composantes des croyances en contexte d'enseignement (Parajes, 1992, p. 316)

COMPOSANTES DES CROYANCES EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT	Description
L'épistémologie	La nature des connaissances et de l'apprentissage selon l'enseignant
Le concept de soi, l'estime de soi	La perception que l'enseignant a de lui-même, de sa valeur, de sa compétence, de son pouvoir d'action
L'autoefficacité	La confiance que l'enseignant a de réaliser des tâches spécifiques (Bandura, 2007) ; la façon dont un enseignant conçoit l'efficacité en général
Les contenus disciplinaires	Les différentes approches d'enseignement, la validité des pratiques d'enseignement
Le curriculum	Les croyances sur les attentes et les prescriptions du programme
Les causes des succès (et des échecs) des élèves et des enseignants	Les attributions causales, la motivation, la peur de l'écriture.

À la lumière de ces quelques définitions, nous apportons des explications supplémentaires quant à trois composantes : le concept de soi, le sentiment de compétence et l'autoefficacité (ou sentiment d'efficacité personnelle [SEP]). Dans la théorie sociocognitive de Bandura (2007), ces composantes sont interreliées, et il peut être ardu de les distinguer. De brèves définitions apportent toutefois quelques nuances.

Selon Corsini (1999), le concept de soi représente de manière globale « la perception que la personne peut avoir d'elle-même » (p. 878). Plus précisément, le sentiment de compétence porte sur la perception que la personne peut avoir sur sa « propre capacité à réaliser une tâche » (Bandura, 2007, p. 58), ce qui s'inscrit dans la théorie de l'autoefficacité. Ce construit, reconnu par son auteur comme étant subjectif et forcément biaisé, est alimenté par quatre facteurs. Premièrement, les réalisations antérieures desquelles

la personne est satisfaite, selon sa propre évaluation, constituent « le principal facteur influençant le sentiment de compétence » (Forget, 2009, p. 38). Deuxièmement, l'expérience vicariante, soit l'observation de modèles correspondant aux valeurs et aux attentes de la personne, lui « permet de faire un diagnostic de ses propres capacités » et de rehausser son sentiment de compétence (Bandura, 2007, p. 136). Troisièmement, recevoir de la rétroaction positive, de la part de collègues ou d'élèves, contribue à évaluer son efficacité en se basant sur l'image de soi renvoyée par autrui (Bandura, 2007). Quatrièmement, les expériences actives de maîtrise, soit des expériences vécues par la personne où elle a mobilisé avec succès des compétences, « démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir. Les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle; les échecs la minent » (Bandura, 2007, p.125).

Le sentiment de compétence en contexte d'enseignement, souligne Forget (2009), se construit en se basant sur les croyances et les perceptions de l'enseignant sur divers aspects de sa profession, notamment « l'expérience antérieure, telle que la formation [initiale et continue], mais aussi l'expérience de pratique enseignante » (p. 38).

La formation initiale est identifiée comme étant cruciale pour renforcer le SEP. Dufour *et al.* (2017) souhaitent que les « enseignants débutants puissent se sentir compétents, efficaces et [savoir] qu'ils ont le contrôle sur la tâche à réaliser. C'est un gage d'efficacité, de motivation et un facteur de résilience » (p. 9). Un SEP élevé est identifié par Mukamurera (2011) comme un facteur de protection contre le décrochage des enseignants novices dans les cinq premières années d'exercice, « en particulier ceux œuvrant auprès des apprenants ayant des besoins particuliers » (Pulzer-Graf et Bachmann Hunziker, 2010, cités dans Dufour *et al.*, 2017, p. 9).

Le SEP est également reconnu comme un prédicteur des croyances sur l'inclusion scolaire. Un enseignant avec un SEP élevé sera davantage en faveur de l'inclusion scolaire et adoptera entre autres la croyance que tous les élèves peuvent être scolarisés en contexte ordinaire (Savolainen *et al.*, 2020). Les auteurs ont constaté, lors d'une étude longitudinale menée en Finlande pendant trois ans, que c'est le SEP qui a un effet sur les croyances sur l'inclusion, et non pas l'inverse. Tant le SEP que les croyances se sont révélés stables pendant ces trois années, ce qui indique qu'un changement de croyances est un long processus. Comme Dufour *et al.* (2017), Savolainen *et al.* recommandent de s'intéresser à la formation initiale pour augmenter le SEP. Ils stipulent qu'une formation à l'éducation inclusive qui se résume aux caractéristiques

des élèves (*e.g.* comment reconnaître un élève ayant un trouble développemental du langage) n'est pas associée à un SEP élevé pour les enseignants débutants. Ce type de formation « ne les soutient pas nécessairement dans le développement de croyances ou de pratiques en faveur de l'éducation inclusive » (Savolainen *et al.*, 2020, p. 9)²². Les auteurs recommandent plutôt aux formateurs d'amener les étudiants en enseignement à vivre, dans des milieux inclusifs, de expériences actives de maîtrise significatives (Bandura, 2007), puisqu'il s'agit du meilleur outil pour se doter d'un SEP élevé, et ultimement, de croyances favorables à l'inclusion scolaire (Savolainen *et al.*, 2020). Cette recommandation nous semble toutefois difficile à opérationnaliser, étant donné les défis entourant la recherche de milieux de stage et la rareté de ceux-ci.

En synthèse, le concept de croyances, qui inclut des construits tels que le concept de soi, l'autoefficacité et le sentiment de compétence, fait référence à « des constructions mentales individuelles, subjectivement vraies, qui sont les résultats relativement stables d'expériences sociales et qui ont un impact significatif sur les pratiques d'enseignement » (Skott, 2014, p. 19). La prochaine section porte d'ailleurs sur ces pratiques, en définissant d'abord la pédagogie de l'inclusion scolaire.

2.3 Pédagogie de l'inclusion scolaire : la diversité comme ressource

Cette section de notre cadre conceptuel vise à définir le concept de pédagogie de l'inclusion scolaire. Nous l'ancrons d'abord dans le concept de diversité, pour ensuite le définir de manière générale et enfin apporter des éclairages supplémentaires avec le construit de la différenciation pédagogique.

2.3.1 Définitions du concept de diversité

La diversité des élèves peut être définie par trois représentations distinctes selon AuCoin *et al.* (2019). Dans leur recension des écrits, ils ont retenu que la diversité peut être abordée en tant que phénomène individuel, contextualisé (dans l'école) et social. Dans cette section, nous définissons chacune de ces représentations. S'intéressant également au concept de réussite, AuCoin *et al.* (2019) précisent comment la diversité entre en relation avec la réussite dans un contexte éducatif, aspect que nous soulignons à notre tour.

²² Notre traduction de « *Introducing characteristics of students with disabilities, perhaps how different disabilities are screened, do not necessarily support novice teachers skills or attitudes for inclusive teaching* ».

D'abord, lorsque la diversité est représentée comme un *phénomène individuel*, il s'agit d'un « cumul des spécificités caractéristiques de chaque apprenant. Ainsi, elle fait référence à l'hétérogénéité des élèves composant la diversité humaine définie à partir d'attributs individuels » (AuCoin *et al.*, 2019, p. 7). Ces attributs peuvent concerner la liste « de plus en plus longue et précise » de caractéristiques présentes en milieu scolaire, comme « les besoins et les intérêts des élèves, le sexe, l'âge, (...) les habiletés, les rythmes d'apprentissage, les compétences et les origines socioculturelle et linguistique » (*idem*). Cette représentation de la diversité est reliée à l'approche catégorielle ou à une vision médicale des difficultés scolaires (Jordan et Stanovich, 2004). Ainsi, la réussite des élèves, ici purement scolaire²³, de même que l'appartenance des élèves à la norme, s'expliqueraient « par les efforts et le talent individuels au sein d'un système méritocratique » (Clycq *et al.* 2014, cités dans AuCoin *et al.*, 2019, p. 8).

Ensuite, lorsque la diversité est représentée comme un *phénomène contextualisé*, c'est-à-dire au sein d'un environnement donné (comme une école), « la diversité devient située, mouvante » (AuCoin *et al.*, 2019, p. 9). Cette représentation de la diversité a trait au processus de production du handicap, révélant une vision environnementale des difficultés scolaires (Fougeyrollas *et al.*, 1998) et au concept d'élèves ayant des besoins particuliers (Morel, 2014), présentés à la section 1.2.1. C'est l'environnement, l'école le cas échéant, qui « devra être considéré dans la compréhension de la situation » de la personne ayant des besoins particuliers (AuCoin *et al.*, 2019, p. 9). Les difficultés vécues à l'école seraient donc le résultat de l'interaction entre deux pôles :

celui de l'élève « qui pose problème et se pose en problème » et celui de l'enseignant (ou autre acteur scolaire) « mis en difficulté », qui tantôt optera pour la distanciation du problème ou alors pour l'implication massive dans la recherche de solutions (Morvan, 2015, p.28, cité dans AuCoin *et al.*, 2019, p. 9).

Cette recherche de solutions vise à favoriser la réussite scolaire de tous les élèves. La réussite est alors différenciée selon AuCoin *et al.*, car les acteurs scolaires sont appelés à reconnaître les progrès réalisés par chaque élève en tenant compte de ses forces, de son rythme d'apprentissage et de ses besoins. Pour y parvenir, les pratiques des enseignants sont remises en question, mais dans la perspective d'une diversité située, la forme scolaire, avec ses exigences quant au suivi du curriculum, aux performances scolaires et aux comportements, n'est pas modifiée. Donc, « la diversité [est conçue] comme une série

²³ Dans cette perspective, la notion de réussite est essentiellement quantitative et concerne le rendement scolaire et la réussite des épreuves standardisées.

d'exigences, voire de contraintes que les acteurs doivent considérer [au travers entre autres des pratiques remises en question] pour soutenir la réussite scolaire de tous » (Demba, 2016, cité dans AuCoin *et al.*, 2019, p. 11).

Enfin, la diversité peut être représentée en tant que *phénomène social*. Elle est alors un construit social qui est le résultat, positif ou négatif, de rapports sociaux et de processus inégalitaires venant minoriser certains groupes (comme le sexisme, le racisme ou le capacitisme) (AuCoin *et al.*, 2019). Larochelle-Audet, Magnan, Potvin et Doré (2018, cités dans AuCoin *et al.*, 2019) définissent la diversité comme un « état de fait », et non pas comme un problème ou une richesse. Cela rappelle la proposition de Frost (2014), voulant que « la diversité [soit] une réalité ». Selon Larochelle-Audet *et al.* (2018), ce qui pose « problème », tant socialement que dans le milieu scolaire, c'est la construction sociale négative de certaines caractéristiques des élèves dans un contexte donné (au regard du temps, du lieu, d'enjeux sociaux et politiques ou de rapports d'autorité). Une telle représentation sociale de la diversité « s'inscrit dans des finalités d'une éducation inclusive et interculturelle » (Potvin *et al.*, 2015, cités dans AuCoin *et al.*, 2019, p. 11), soit instaurer des pratiques équitables et universelles (par exemple rendre le curriculum signifiant et accorder une voix aux jeunes au regard des choix des apprentissages) pour contrebalancer les processus inégalitaires, puis, pour construire une société plus juste, interroger ses propres représentations de la diversité. Dans cette représentation, la réussite est considérée comme éducative car elle concerne « une perspective qui va au-delà des frontières du scolaire » (CSE, 1995, p. 33, cité dans AuCoin *et al.*, 2019, p. 12), marquée par un processus continu, axé surtout sur l'apprentissage, qui s'éloigne d'une « norme déterminée à l'avance » (*idem*).

Ces trois représentations de la diversité, soit un phénomène individuel, contextualisé et social, éclairent la variété des points de vue des acteurs scolaires sur les élèves ayant des besoins particuliers. Ces points de vue auront des répercussions quant aux croyances adoptées ou aux pratiques choisies en salle de classe. En effet, AuCoin *et al.* constatent que « plus la représentation de la diversité est basée sur une norme préétablie qui n'est pas questionnée, plus le bien-être et la réussite sont conçus comme des phénomènes qui reposent sur la responsabilité de l'élève en tant qu'individu » (2019, p. 16). Cette relation cadre plus ou moins avec le concept de pédagogie de l'inclusion scolaire, qui, lui, repose plutôt sur des représentations contextualisées ou sociales de la diversité. La prochaine section vise à définir ce concept.

2.3.2 Définition de la pédagogie de l'inclusion scolaire

La prise en compte de la diversité en salle de classe préoccupe les acteurs scolaires et fait partie de la complexité de la profession enseignante (Dupriez et Draelants, 2004). Accentuée par le phénomène de l'inclusion scolaire, la diversité est grandissante dans les classes ordinaires et elle peut souvent être perçue comme un problème (Rousseau *et al.*, 2015b), surtout si on considère une représentation de la diversité comme phénomène individuel (AuCoin *et al.*, 2019). Ce « problème » tiendrait au fait que plusieurs enseignants croient qu'une norme existe parmi les élèves (Reid et Valle, 2004), et qu'il faille se rallier à la norme pour appartenir à la classe ordinaire. Certains enseignants séparent donc les élèves typiques (dits *normaux*) des élèves *en difficulté*, qui ont des besoins éducatifs particuliers et qui dérogent de la norme attendue (Tomlinson, 2004). Comment concilier un enseignement collectif destiné à la fois à des élèves dits *normaux* et *en difficulté*? Dans une perspective inclusive, qui reconnaît, à l'instar de Tomlinson que cette dichotomie est une « construction sociale » (2004, p. 517), la diversité des besoins éducatifs « fait partie de la norme » (AuCoin *et al.*, 2019, p. 16). La question à poser serait plutôt la suivante : comment toute la communauté éducative peut développer des pratiques, tant pédagogiques qu'organisationnelles, pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves ? (Ainscow, 2009; Booth *et al.*, 2003; Brown et Bauer, 2001, cités dans Bergeron, 2014). La pédagogie de l'inclusion scolaire est une des réponses possibles. Ancrée dans des représentations de la diversité qui sont contextualisées et sociales (AuCoin *et al.*, 2019), cette pédagogie prévoit qu'une responsabilité partagée de tous les acteurs scolaires est à la base de la mise en place de pratiques équitables et universelles et dans la transformation des politiques entourant la scolarisation de tous les élèves (Booth et Ainscow, 2011).

Pour décrire les caractéristiques de la pédagogie de l'inclusion scolaire, nous nous appuyons sur la définition de Rousseau *et al.* (2015b).

Il s'agit de l'ensemble des moyens utilisés pour susciter l'apprentissage chez les élèves dans une perspective inclusive, c'est-à-dire qui valorise la différence, qui reconnaît la valeur de toutes les formes d'expression de l'intellect et qui intègre à sa pratique cette idée de collaboration authentique entre élèves et entre intervenants scolaires (p. 500).

Cette pédagogie fait le pari que la diversité est non pas un problème, mais bien une ressource sur laquelle construire. Il ne s'agit plus d'une contrainte à traiter, mais bien de richesses desquelles s'inspirer pour créer une communauté d'apprentissage où la « diversité est un objet explicite de discussion, de comparaison et d'étonnement » (Rousseau *et al.*, 2015b, p. 27). Composer avec la variance entre les individus appelle à des moyens variés. Tomlinson (2004) propose une alternative à la séparation scolaire

et aux classes spéciales en créant des classes où « les différences humaines sont valorisées et pour lesquelles une place est prévue » (p. 516)²⁴. Elle témoigne toutefois qu'encore peu d'enseignants auraient les compétences pour développer de tels environnements scolaires. Le flou terminologique entourant les concepts de pédagogie de l'inclusion scolaire et de différenciation pédagogique ne serait pas étranger au manque de compétences des enseignants (Moldoveanu *et al.*, 2016; Saulnier-Beaupré, 2012).

Adopter une telle pédagogie est un processus intentionnel et délibéré. Elle n'est pas automatiquement mise en œuvre en présence d'élèves aux besoins variés; elle nécessite un engagement dans un processus de transformation de pratiques (Moldoveanu *et al.*, 2016). Cette transformation qu'est l'inclusion scolaire doit être planifiée et concertée avec soin, ce qui rend le partage et la collaboration entre les acteurs incontournables (Bélanger, 2015; Thomazet, 2008).

Une pédagogie de l'inclusion scolaire fait appel à la différenciation pédagogique pour planifier et mettre en œuvre des pratiques inclusives : nous présentons ce construit dans la prochaine section.

2.3.3 Définition et composantes de la différenciation pédagogique

Née du désir de trouver des solutions à l'hétérogénéité au sein des groupes d'élèves (Gillig, 2008), la différenciation pédagogique relève d'une préoccupation « ancestrale » (Prud'homme *et al.*, 2005, cités dans Moldoveanu *et al.*, 2016, p. 747). Les définitions de ce construit varient selon l'angle qu'on aborde. Aujourd'hui, il est encore compris et appliqué de manières aussi diverses par les enseignants (Moldoveanu *et al.*, 2016). Nous présentons ici les éléments souvent définis dans la documentation scientifique.

La différenciation pédagogique est une « une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire » (Moldoveanu *et al.*, 2016, p. 762). Elle est placée à un niveau axiologique et est ancrée dans les croyances et postures des enseignants. Cette approche influence la mise en œuvre, à un niveau praxéologique, de pratiques différenciées.

L'aspect intentionnel de la différenciation pédagogique est mis de l'avant dans la définition de Moldoveanu *et al.* : « l'intentionnalité [en] constitue la caractéristique déterminante » (2016, p. 762).

²⁴ Notre traduction de « *human differences are valued and provided for* ».

Cette définition laisse donc de côté les réactions de type causal des enseignants, c'est-à-dire les ajustements apportés de manière spontanée, pendant le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, pour répondre aux besoins exprimés par les élèves. Par exemple, reformuler une consigne ou offrir du temps d'enseignement supplémentaire en récupération apparaissent comme des réactions à des problèmes ponctuels. Elles ne sont pas planifiées et ont des visées de clarification, et non pas de différenciation (Moldoveanu *et al.*, 2016). Elles sont exclues de ce qu'ils considèrent comme de la différenciation pédagogique. La figure 2.5 présente la façon dont nous nous représentons leur définition. Elle montre la distinction entre la réaction et l'intentionnalité d'action.

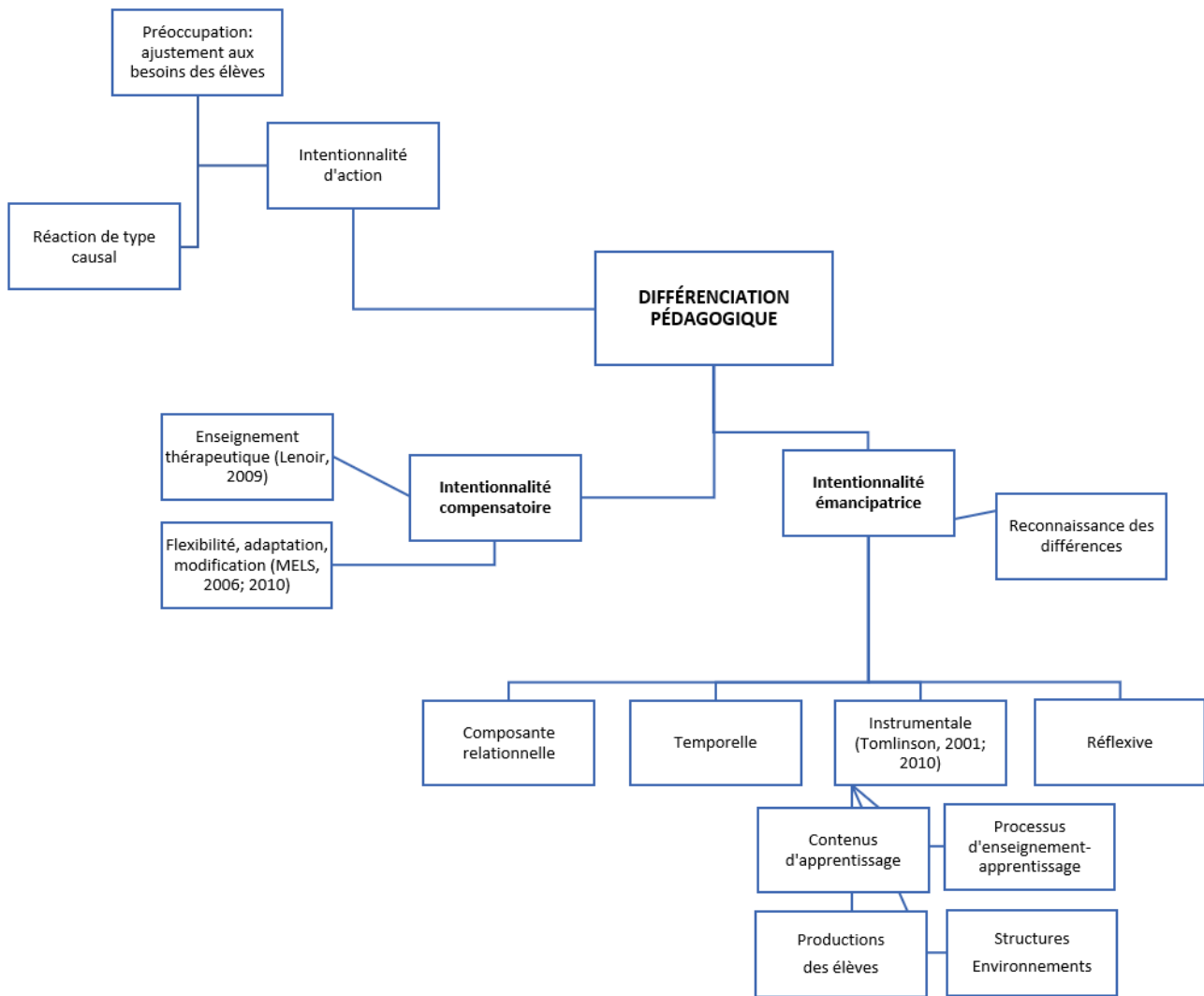


Figure 2.5 Relations entre les composantes de la différenciation pédagogique selon Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016) (Schéma de Bruchesi, 2022)

La différenciation pédagogique peut être interprétée sous deux angles distincts. Le premier angle, celui de l'intentionnalité émancipatrice, renvoie à une vision environnementale des difficultés scolaires. Cet angle s'inscrit dans le modèle du développement humain de Fougeryollas *et al.* (1998) et dans les représentations contextualisée et sociale de la diversité, définies par AuCoin *et al.* (2019). Le deuxième angle, celui de l'intentionnalité compensatoire, rejoint la vision médicale des difficultés scolaires et a des visées thérapeutiques (Jordan et Stanovich, 2004; Lenoir, 2009). Nous détaillons l'intentionnalité émancipatrice en nous appuyant sur les composantes de la différenciation élaborées par Moldoveanu *et al.* et par les objets de différenciation de Tomlinson (2001, 2010). Nous présentons ensuite l'intentionnalité compensatoire en faisant intervenir la définition du Ministère de l'Éducation du Québec (2021), qui apporte un éclairage complémentaire à la différenciation.

2.3.2.1 L'intentionnalité émancipatrice de la différenciation pédagogique

Dans cette intentionnalité émancipatrice, les différences entre les élèves sont reconnues dans des classes qui accueillent une diversité d'élèves et la variété des besoins y est respectée et endossée. Les intérêts, les forces et les défis des élèves sont utilisés comme levier dans la planification et dans la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage. Les pratiques de différenciation sont anticipées, car l'enseignant travaille dans une approche différenciée et porte la croyance que c'est avec une telle approche qu'il pourra enseigner à une diversité d'élèves. Il permet ainsi à ses élèves de « cheminer dans le respect de [leur] spécificité, que ce soit en termes de rythme d'appropriation des contenus, de préférence d'apprentissage ou d'intérêts » (Moldoveanu *et al.*, 2016, p. 762). Notons que nous avons choisi de parler d'élèves au pluriel, considérant le collectif avant l'individu, comme cette différenciation émancipatrice se fait d'abord dans un contexte de groupe. Pour les auteurs, différencier ne signifie pas individualiser en fonction des caractéristiques et des besoins de chaque élève : il s'agit de s'ajuster de manière intentionnelle aux besoins du groupe. Les pratiques que l'enseignant met en place soutiennent des cheminements différenciés et sont catégorisées en différentes composantes : les composantes relationnelles, temporelles, réflexives et instrumentales.

Pour qui différencier, et avec qui le faire? La composante **relationnelle** regroupe les pratiques qui concernent l'identification des acteurs impliqués. Il peut s'agir de l'ensemble du groupe, de sous-groupes ou, au besoin, d'un élève en particulier. La composante relationnelle fait aussi référence aux autres membres du personnel scolaire impliqués. Les stratégies de décroisement, de dénombrement flottant,

de coenseignement et de collaboration avec le personnel de soutien et professionnel sont considérées comme des pratiques de différenciation (Moldoveanu *et al.*, 2016).

Quand différencier? La composante **temporelle** renseigne sur les moments de différenciation. Moldoveanu et ses collègues rappellent que l'intentionnalité étant fondamentale, les moments de différenciation doivent être planifiés. Il faudra donc planifier qui sera concerné et quels objets seront différenciés (Tomlinson, 2004). La différenciation peut être faite lors des moments d'apprentissage tout comme lors des moments d'évaluation formative. La différenciation vécue dans les moments d'évaluation sommative (d'autant plus dans un contexte de sanction des études menant à la diplomation) sera éclairée par la définition du MELS (2006, 2011), que nous aborderons à la section 2.3.3.3.

Pourquoi différencier? La composante **réflexive**, moins documentée dans le modèle de Moldoveanu *et al.*, « concerne les impacts de la différenciation perçus par les enseignants eux-mêmes ainsi que par les élèves, en lien avec des aspects de la réussite éducative et scolaire » (2016, p. 763). Cette réflexivité vise d'abord à ce que l'enseignant se rende compte des pratiques différenciées qu'il met en place, qui sont parfois instinctives et non planifiées. Cette réflexion pourrait se faire à postériori, *sur l'action*, ou bien *dans l'action*, en salle de classe, rappelant le praticien réflexif de Schön (1983). La composante réflexive vise ensuite à ce que l'enseignant relie ses pratiques différenciées à une approche d'enseignement globale de différenciation et en évalue la pertinence et l'efficacité (Prud'homme, 2015).

Comment différencier? La composante **instrumentale**, la plus vaste, concerne ce qui est différencié : « les formules pédagogiques, évaluatives et de gestion de classe utilisées » (Moldoveanu *et al.*, 2016, p. 763). Dans leurs travaux, les auteurs énumèrent des pratiques de différenciation rapportées par des enseignants. Ils nomment qu'ils différencient :

- Les consignes (orales, écrites ou schématisées);
- La nature de la tâche et sa réalisation (imposée ou au choix);
- Les modalités de travail (individuel ou en équipe, formation des équipes);
- L'organisation temporelle (durée fixe, flexibilité dans la durée, durée choisie par l'élève);
- La matériel didactique (variété, supports);
- L'étayage durant la tâche.

La proposition de Moldoveanu *et al.* complète celle de Tomlinson, qui, une quinzaine d'années plus tôt, avait contribué à la compréhension de la différenciation pédagogique en soumettant quatre objets de différenciation. En raison du lien qui unit ces objets à la composante instrumentale, nous les ajoutons ici.

2.3.2.2 Les objets de différenciation

Toujours dans une intention émancipatrice et dans une reconnaissance préalable des besoins des élèves dans la planification et dans le pilotage d'une situation d'enseignement-apprentissage, quatre objets de différenciation guident le travail des enseignants : les contenus, les processus, les productions et les structures/environnements (Tomlinson, 2001, 2010).

Différencier les **contenus** d'apprentissage consiste à offrir aux élèves différents choix de contenus à apprendre. Les contenus sont tous reliés à la même intention pédagogique de l'enseignant et ciblent des niveaux de complexité similaires (Tomlinson, 2001). Les choix de contenus sont établis selon les intérêts des élèves, leurs besoins et selon l'étayage requis. Par exemple, un enseignant de français peut proposer une variété d'œuvres à lire à ses élèves (texte narratif, poétique ou dramatique), dans le cadre d'un réseau littéraire, ayant une intention pédagogique commune pour tous les élèves. Les œuvres peuvent être de longueur, de forme et de présentation variées. L'enseignant qui adopte la différenciation pédagogique est soucieux que tous ses élèves lisent et apprennent ; il accepte donc qu'ils ne soient pas tous en contact avec les mêmes défis, reconnaissant que les élèves ont des habiletés différentes. Au lieu de cibler une seule œuvre et de la faire lire à tous les élèves, l'enseignant planifie en amont une variété de contenus. Ces différents choix amèneront les élèves à réaliser différentes activités en lien avec la lecture, et l'enseignant pourra ajuster son étayage en fonction des défis rencontrés.

Les **productions** des élèves « représentent la compréhension approfondie et le développement des compétences des élèves, mais aussi les éléments du programme qu'ils ont pu s'approprier » (Tomlinson, 2001, p. 85). Les productions gagnent donc à être diversifiées, pour permettre aux élèves de faire valoir leurs compétences de diverses façons. Il importe pour l'enseignant de définir son intention pédagogique, ses attentes et les critères du développement de la compétence visée. Ainsi, il est en mesure d'offrir diverses productions qui rejoignent une intention et des attentes communes pour tous les élèves (*ibid.*). À titre d'exemple, si l'enseignant souhaite amener ses élèves à démontrer leur compréhension et leur interprétation d'une œuvre littéraire, il peut leur proposer différentes tâches après la lecture. L'enseignant peut suggérer un feuillet publicitaire, un commentaire critique, un combat des livres (sous forme de débat)

ou une capsule vidéo critique. Peu importe la manière de rendre compte de la compréhension (production), l'intention pédagogique reste la même. Ces options permettent aux élèves de choisir ce qui convient à leurs besoins ou préférences et à l'enseignant d'évaluer un objet commun. Ainsi, « tous les élèves peuvent grandir à partir de défis stimulants et appropriés » (*ibid.*, p. 92).

Avec la différenciation des **processus**, « les élèves sont initiés à des stratégies, à des outils ou à des moyens différents pour effectuer le développement de compétences ciblées. » (Saulnier-Beaupré, 2012, p. 86). Si les productions concernent ce que les élèves réalisent comme tâches, les processus concernent plutôt ce que l'enseignant utilise pour mettre ses élèves en contact avec les savoirs et les compétences à développer. Cela concerne les divers modes de présentation de l'information, dont l'écrit, l'audio, la vidéo, la schématisation, l'illustration et la manipulation. Offrir plus ou moins de temps aux élèves pour réaliser des tâches implique aussi une différenciation des processus, reconnaissant que tous n'ont pas besoin des mêmes ressources (tant physiques que temporelles) pour apprendre et faire la preuve de leurs apprentissages. Un enseignement différencié des processus consiste à proposer différentes stratégies ou méthodes de travail (comme lire un roman par sections - quelques chapitres à la fois - ou d'un trait, prendre des notes dans un cahier ou dans la marge, ou bien enseigner des stratégies de lecture à certains élèves qui en auraient besoin). Elle concerne aussi le recours aux technologies d'aide, au traitement de texte et à la synthèse vocale. Cette différenciation, de même que celle touchant les contenus et les productions, est rendue possible grâce à la différenciation des structures, que nous avons convenu de définir en dernier.

Différencier les **structures** implique d'adapter l'organisation de la classe et de l'enseignement en fonction des regroupements possibles entre les élèves (Tomlinson, 2010). Comme ils travaillent dans des zones différentes de la classe (et même en dehors de la salle, comme le ferait le décroisement), Massé (2015) fait référence à la différenciation des structures comme celle des **environnements** d'apprentissage, pour avoir un effet sur les modalités organisationnelles de la classe. Saulnier-Beaupré (2012) rapporte, en se basant sur Gillig (2008) et Meirieu (2009), que cette différenciation peut se vivre de manière *successive* ou *simultanée*.

Différencier de manière *successive* implique de recourir, au cours de l'année scolaire, à une variété de contenus, de productions et de processus. C'est la porte d'entrée de la différenciation pédagogique (Meirieu, 2009). L'enseignant variera donc ces pratiques pédagogiques pour rejoindre éventuellement

tous ses élèves, (tantôt un débat, tantôt la rédaction d'une lettre ouverte, par exemple) « cela en maintenant un objectif, un contenu et un rythme de croisière identiques (le fonctionnement habituel de la classe) » (Saulnier-Beaupré, 2012, p. 85).

La différenciation *simultanée* implique que tous les élèves ne réalisent pas les mêmes apprentissages en même temps. Elle est basée sur les regroupements variés entre élèves (Meirieu, 2009). En travaillant de façon individuelle ou en sous-groupes, les élèves peuvent être en contact avec des contenus différenciés (adaptés selon leurs besoins d'apprentissage), recevoir un étayage spécifique avec des processus variés et viser la production de tâches adaptées et cohérentes avec les contenus appris (Tomlinson, 2001). Cette différenciation demande une planification pédagogique plus élaborée, de même qu'une « autre façon de percevoir la gestion de classe » (Saulnier-Beaupré, 2012, p. 86). Prud'homme (2015) propose entre autres les *ateliers carrousels* pour varier les structures et soutenir les trois autres objets de différenciation. Il s'agit de quelques (deux ou trois) ateliers, planifiés et minutés, que les élèves réaliseront soit en autonomie, soit en sous-groupes, soit avec le soutien de l'enseignant. Ils visent des contenus différents (par exemple une activité de lecture, une activité de grammaire et l'enseignement d'une stratégie de planification des idées en écriture), et soutenus par différents processus que l'enseignant met en place de manière plus ou moins étayée. Ces ateliers sont cycliques, c'est-à-dire que tous les élèves les réalisent, mais à des moments différents au cours de la période ou de la journée.

À la lumière de la présentation des quatre objets de différenciation, nous proposons ce tableau (tableau 2.3), basé sur les travaux de Tomlinson (2001, 2010) et adapté selon Saulnier-Beaupré (2012) et Massé (2015).

Tableau 2.3 Quatre objets de différenciation selon Tomlinson (2010)

OBJETS DE DIFFÉRENCIATION			
Contenus d'apprentissage	Productions des élèves	Processus d'enseignement-apprentissage	Structures Environnements
Intention pédagogique commune, mais différents contenus pour différents besoins.	Intention pédagogique commune, mais une variété de productions et de modes d'expression.	Stratégies, outils et moyens différents (étayage, présentation de l'information, temps).	Différenciation simultanée ou successive (regroupements d'élèves).

Dans la prochaine section, nous complétons cette présentation de la différenciation pédagogique en précisant ce que Moldoveanu *et al.* entendent par l'intentionnalité compensatoire.

2.3.3.3 L'intentionnalité compensatoire de la différenciation pédagogique : précisions ministérielles en contexte d'évaluation

La différenciation pédagogique vue sous l'angle de l'intentionnalité compensatoire reconnaît aussi que les pratiques différenciées doivent être planifiées et organisées au sein de la classe et de l'école; il s'agit encore une fois d'un processus intentionnel et délibéré (Rousseau *et al.*, 2015b). Par contre, l'intentionnalité compensatoire « est étroitement associée à un enseignement de type thérapeutique » (Moldoveanu *et al.*, 2016, p. 761), ce que nous relions à une vision médicale des difficultés scolaires (Jordan et Stanovich, 2004). Le diagnostic caractérise les besoins de l'élève, et les interventions qui sont mises en place sont de l'ordre de mesures correctives, qui tentent de normaliser les difficultés et de combler des déficits (Lenoir, 2009). Si l'intentionnalité émancipatrice cherche à prévenir les difficultés de tous et à rendre d'emblée accessibles les situations d'enseignement-apprentissage, l'intentionnalité compensatoire intervient auprès d'un élève ciblé, qui est en dehors de la norme attendue. « Parmi les mesures correctives, citons la diminution de tâches, l'ajustement du temps de réalisation ou des moyens acceptables, la mobilisation de ressources supplémentaires et la mise en place d'un plan d'intervention adapté. » (Moldoveanu *et al.*, 2016, p. 760). Nous relions ces mesures à certaines formes de différenciation pédagogique en évaluation proposées au réseau scolaire par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006) et par le Ministère de l'Éducation du Québec (2021)²⁵.

Dans une publication de 2006 concernant le cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire, le MELS présentait sa première définition de la différenciation pédagogique. Elle reprenait essentiellement les mêmes orientations que nous avons présentées, soit qu'il s'agit « avant tout d'une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. » (MELS, 2006, p. 27). La proposition du MELS entourant la différenciation en 2006 concernait spécifiquement l'évaluation des apprentissages. En 2021, dans une mise à jour des documents relatifs à la différenciation pédagogique, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) propose une définition renouvelée :

²⁵ Il s'agit de la même institution, mais qui a changé de nom au fil des ans.

La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'actualise par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme (p. 7).

Le MEQ précise ici que la différenciation est non seulement utilisée en contexte d'évaluation des apprentissages (comme proposé dès 2006), mais aussi tout au long du processus d'apprentissage. L'évaluation et la régulation sont d'abord considérées par le MEQ comme des aides à l'apprentissage, puisque « l'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre » (MEQ, 2021, p. 11). Le MEQ nomme que la différenciation est une « nécessité » qui « prend racine dans cette grande hétérogénéité des élèves qui composent les classes » (2021, p. 4). Le Ministère reconnaît également le rôle des croyances des enseignants dans le soutien de la différenciation :

La différenciation pédagogique est soutenue par des valeurs, des représentations et des croyances éducatives, notamment celle que tous les élèves ont le potentiel nécessaire pour réussir et que chacun peut progresser dans le respect de sa spécificité. (p. 2)

Pour y parvenir, le MEQ (2006, 2021) présente trois niveaux de différenciation, la *flexibilité*, l'*adaptation* et la *modification*, dont les deux derniers sont spécifiques à l'évaluation des apprentissages pour les élèves considérés HDAA.

La *flexibilité*, d'abord, s'adresse à tous les élèves du groupe et vise à offrir de la souplesse, diverses options de contenus, de processus, de productions et de structures. Ce niveau de différenciation s'appuie sur la proposition de Tomlinson (2001). « L'utilisation de ces divers moyens permettra à plusieurs élèves soit d'éviter de rencontrer des obstacles dans leurs apprentissages, soit d'atténuer les obstacles. » (MEQ, 2021, p. 19). Cette flexibilité ne modifie pas le niveau de difficulté, les critères d'évaluation ou les exigences (MELS, 2006, p. 28).

L'*adaptation*, ensuite, change la façon dont l'élève réalise la tâche, mais pas l'objectif à atteindre. Elle concerne souvent un élève en particulier, mais elle peut s'appliquer à plusieurs élèves d'un groupe. Parmi les mesures adaptatives, on notera l'utilisation d'un ordinateur, la synthèse vocale, la modification de la présentation visuelle d'un texte, l'utilisation d'un temps supplémentaire et le recours à un logiciel de correction orthographique (Rousseau *et al.*, 2019). Ces mesures ne changent pas le niveau de difficulté de la tâche (MELS, 2006, p. 29). En 2021, le MEQ les considère « essentielles pour l'élève et nécessaires pour

qu'il développe ses compétences et en fasse la démonstration. » (MEQ, 2021, p. 19). Les mesures doivent être planifiées et inscrites dans un plan d'intervention pour être utilisées en contexte d'évaluation, mais également de sanction des études.

La *modification*, enfin, entraîne des changements dans les attentes et exigences qui sont prescrites dans le Programme de formation de l'école québécoise et offre des tâches réduites aux élèves en réponse à des difficultés importantes. Le niveau de complexité des questions ou des textes à lire diminue. Elle est mise en place de façon exceptionnelle, après avoir tenté des mesures de flexibilité et d'adaptation. Au secondaire, elle est mise en place pour les matières dans lesquelles l'élève éprouve le plus de besoins, mais entraîne comme conséquence que « l'élève n'obtient pas les unités rattachées aux matières touchées » (MELS, 2014, p. 6). La modification peut être une mesure temporaire, retirée lorsque le besoin n'est plus présent, tant pour les élèves HDAA que pour les élèves bénéficiant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) (MEQ, 2021, p. 17). Si elle est maintenue tout au long du cheminement secondaire, la modification pédagogique ne peut pas conduire à la diplomation. L'élève n'aura pas réalisé les épreuves de sanction des études nécessaires à la délivrance du diplôme (MELS, 2014). La modification s'inscrit dans une perspective de réussite éducative, et non pas scolaire, permettant à l'individu de progresser à sa mesure et dans le respect de ses capacités (MEQ, 2021).

Pour être considérées comme étant valables, les mesures d'adaptation et de modification doivent être consignées dans le plan d'intervention d'un élève. Ce document, sous la responsabilité de la direction de l'école, doit être soumis au Ministère (MELS, 2011). Par ailleurs, il est précisé que ces mesures doivent uniquement être mises en place lorsque les pratiques de flexibilité se sont montrées insuffisantes et si une différenciation pédagogique générale a été déployée (MELS, 2006; MEQ, 2021). Recourir immédiatement à des mesures adaptatives ne rejoint donc pas les orientations ministérielles.

Bref, ce sont ces deux formes, l'adaptation et la modification, qui sont reliées à l'intentionnalité compensatoire décrite par Moldoveanu *et al.* (2016) : ils envisagent la différenciation comme des ajustements individualisés qui compensent pour des difficultés ou des déficits dont l'élève est porteur. La première forme, la flexibilité, moins utilisée par les enseignants (Paré et Trépanier, 2015), s'inscrit davantage dans une intentionnalité émancipatrice, faisant le pari que c'est en offrant une multitude de choix et d'options que les apprentissages peuvent mieux se réaliser et que les compétences peuvent mieux s'exprimer.

Les points de vue et les pratiques des enseignants du secondaire sur la différenciation pédagogique ont récemment été étudiés par Bergeron *et al.* (2021). Ils constatent que les enseignants accordent une grande importance à la différenciation, mais doutent de la faisabilité de cette approche et estiment qu'elle comporte des enjeux de justice entre les élèves. Les pratiques différenciées qu'ils mettent en œuvre sont la plupart du temps en réaction à des difficultés observées, et non en prévention, comme le suggèrent Moldoveanu *et al.* (2016). Cette tendance rejoint les constats de Paré et Trépanier (2015), qui relèvent que plusieurs enseignants croient à tort que la différenciation pédagogique consiste à devoir individualiser l'enseignement et à fournir, à la pièce, les adaptations nécessaires pour un élève. Une telle façon de travailler augmente considérablement la charge de travail des enseignants, peut être une source de « frustration professionnelle » (Paré et Trépanier, 2015, p. 250) et les amène souvent à délaissier les pratiques inclusives au profit de pratiques plus traditionnelles, reconnues comme moins chronophages ou exigeantes (*ibid.*).

Les pratiques des enseignants interrogés par Bergeron *et al.* (2021) sont souvent destinées aux élèves identifiés comme en difficulté, et non pas à des élèves tout-venant, dans une perspective émancipatrice. Elles visent le plus souvent à réduire leur charge de travail ou à abaisser le niveau de complexité des tâches, ce qui est pourtant associé à la modification pédagogique (MEQ, 2021). Cette confusion sur la nature de la différenciation « se répercute sur leurs actions pédagogiques et sur la réussite des élèves » (Paré et Trépanier, 2015, p. 253), comme le fait d'avoir des attentes moins élevées envers les élèves ayant des besoins particuliers peut avoir des effets délétères sur leur développement (Bergeron *et al.*, 2021; Jordan et Stanovich, 2004).

La définition que se donnent les enseignants exclut souvent la flexibilité pédagogique. À cet effet, les enseignants du secondaire offrent relativement peu de choix à leurs élèves et leur demandent d'utiliser des stratégies ou des processus précis (Bergeron *et al.*, 2021). Ces points de vue sur la différenciation témoignent surtout d'une logique réactive et déficitaire (Bergeron *et al.*, 2021), pour des élèves qui « ne fonctionnent pas comme les autres » (p. 47) dans le cadre normatif de la classe ordinaire, cadre qui est appelé à être réinterrogé dans une école inclusive.

Pour remédier à cette situation, Paré et Trépanier (2015) suggèrent un partage d'expertise dans les écoles et une formation continue collaborative accrue. Bien que les pratiques d'adaptation et de modification soient nécessaires pour mener certains élèves ayant des besoins particuliers vers la réussite, elles doivent

être complétées d'une vision élargie de la différenciation, qui inclut l'intentionnalité émancipatrice. C'est ce que proposent Moldoveanu *et al.* (2016), en réitérant l'importance de la formation continue pour permettre aux enseignants de s'approprier des pratiques d'enseignement inclusives. Pour leur part, Bergeron *et al.* (2021) apportent que pour réaliser le « discours politique de plus en plus inclusif », les enseignants doivent obtenir les moyens de concrétiser cet idéal, notamment une composition des groupes plus équilibrée et du temps et de l'espace pour s'approprier la différenciation.

En somme, cette section visait à définir le concept de pédagogie de l'inclusion scolaire et à y situer le construit de la différenciation pédagogique et les différentes représentations de la diversité. La différenciation pédagogique est placée à un niveau axiologique, faisant d'elle une approche caractérisée par le choix intentionnel de pratiques visant à prendre en compte les spécificités des élèves et des groupes (Moldoveanu *et al.*, 2016). Elle s'actualise en classe au moyen de pratiques de différenciation pédagogique, permettant d'être flexible quant aux contenus, aux productions, aux processus et aux structures (Tomlinson, 2010) et aussi de mettre en place des mesures d'adaptation et de modification pour certains élèves (MEQ, 2021). La prochaine section propose de définir les pratiques d'enseignement et de présenter succinctement des pratiques inclusives en classe de français au secondaire.

2.4 Pratiques d'enseignement: entre pédagogie et didactique

Cette dernière section de notre cadre conceptuel vise à apporter de brèves définitions autour du concept de pratiques. Nous définissons d'abord le concept de pratiques d'enseignement. Puis, nous distinguons les pratiques pédagogiques des pratiques didactiques. Enfin, nous terminons en présentant un éventail de pratiques didactiques inclusives de la lecture et de l'écriture considérées comme étant gagnantes pour enseigner à une diversité d'élèves au secondaire.

2.4.1 Définition des pratiques d'enseignement

D'abord, reprenons un élément déjà abordé dans ce chapitre (section 2.1.2). Selon Shulman et Shulman (2004), s'intéressant aux dimensions du travail des enseignants qui doivent être sollicitées pour tendre vers un changement de pratiques, les pratiques des enseignants représentent le cœur de l'enseignement. Elles correspondent à ce que l'enseignant fait dans sa classe, en s'appuyant sur sa vision, son engagement et ses savoirs, soit les autres dimensions du développement professionnel à considérer dans une perspective d'évolution et de changement.

En cohérence avec cette proposition de Shulman et Shulman, selon Altet *et al.* (2012), « les pratiques d'enseignement recouvrent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. C'est l'accomplissement de l'activité d'enseignement dans une institution, en classe » (p. 13, cités dans Denis, 2013, p. 68).

Denis (2013) définit les pratiques d'enseignement en concluant qu'elles « poursuivent une finalité d'apprentissage chez les élèves et regroupent tous les actes singuliers et situés de l'enseignant qu'ils soient observables ou non ainsi que la signification accordée aux actes » (p. 68).

Pour identifier quels sont ces actes *singuliers et situés* auxquels Denis (2013) fait référence, nous divisons les pratiques d'enseignement en deux catégories, soit les pratiques pédagogiques et les pratiques didactiques, que nous définissons à la section suivante.

2.4.2 Définition des pratiques pédagogiques et des pratiques didactiques

Dans un premier temps, les pratiques pédagogiques sont l'accomplissement d'une activité d'enseignement « de manière délibérée pour provoquer un apprentissage chez une personne. » (Vienneau, 2011, p. 43). La pédagogie s'appuie sur des « modèles d'intervention, des stratégies et des techniques d'enseignement », de manière à mettre en place les conditions gagnantes pour réaliser des situations d'apprentissage (*ibid.*).

Les pratiques pédagogiques peuvent prendre un angle psychologique, de manière à « prendre en compte les aspects socioaffectifs et émotionnels des apprenants » (Goyette, 2019, p. 12). Dans cette perspective, les pratiques pédagogiques s'inscrivent dans le champ de la psychopédagogie, de la psychologie positive et du bien-être (Goyette, 2018). De nature bienveillante, ces pratiques, qui peuvent être planifiées ou bien spontanées, visent à favoriser chez les élèves « l'appropriation de stratégies et d'habiletés propices à l'atteinte d'un équilibre émotif, cognitif, psychologique et physique » (Goyette, 2019, p. 12).

En ce sens, les pratiques pédagogiques, visant à mettre en place des conditions favorisant les apprentissages et relevant d'un souci pour les aspects socioaffectifs et émotionnels des élèves, sont un « mode d'approche qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires » (Reuter, 2007, p. 163). Ils seront plutôt le propre des pratiques didactiques.

Dans un deuxième temps, les pratiques didactiques sont fondées sur la didactique, « discipline de recherche qui analyse les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage (Reuter, 2007, p. 69) ». Le but visé par ces pratiques est l'enseignement d'une discipline, comme la lecture ou l'écriture. Elles se focalisent « sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement » (Reuter, 2011, p. 36), surtout en prenant en compte les connaissances antérieures des élèves, leurs besoins, les prescriptions du curriculum et les rapports des élèves aux disciplines (Simard, 1997).

Enfin, les pratiques didactiques et pédagogiques, qui concernent respectivement l'enseignement de contenus disciplinaires et la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage, sont « étroitement imbriquées » (Reuter, 2007, p. 165), les deux étant nécessaires à la conduite de pratiques d'enseignement en classe. C'est d'ailleurs pourquoi nous les considérons comme deux catégories de pratiques d'enseignement, définies au début de cette section.

2.4.3 Pratiques didactiques inclusives en lecture et en écriture au secondaire

Pour illustrer les définitions des pratiques d'enseignement présentées ci-dessus et pour préciser comment la pédagogie de l'inclusion scolaire s'actualise dans une classe de français du secondaire, nous ajoutons une dernière pierre à notre cadre conceptuel. Nous présentons de façon succincte une variété de pratiques didactiques en lecture et en écriture répondant aux besoins diversifiés des élèves du secondaire. Nous nous appuyons sur des résultats provenant d'une synthèse des connaissances réalisée par Dubé *et al.* (2018b)²⁶, qui avait pour objectif de recenser les pratiques gagnantes pour enseigner la lecture et l'écriture en contexte d'inclusion scolaire. En cohérence avec la définition de pratique didactique présentée ci-dessus, nous considérons ces pratiques comme des pratiques *didactiques*, et nous les nommons *inclusives* puisqu'elles s'inscrivent dans une pédagogie de l'inclusion scolaire, telle que définie à la section 2.3.2. Nous indiquerons aussi, lors de la présentation des pratiques, comment elles peuvent être considérées comme étant différenciées, en appui sur les éléments théoriques présentés à la section 2.3.3.

²⁶ Le lecteur intéressé à en savoir davantage sur les pratiques, présentées ici en vrac, est invité à se référer à ces travaux.

2.4.3.1 Pratiques inclusives d'enseignement de la lecture au secondaire

Enseignement de la fluidité. Censée être acquise au primaire, la fluidité, nécessaire pour accéder à la compréhension, devrait être enseignée au secondaire auprès de certains élèves (Frank, 2008). Cet enseignement peut se faire en plénière, en lisant des textes en groupe à voix haute, en ayant recours au théâtre des lecteurs (Keehn *et al.*, 2008) et à la lecture en chorale (Martinez, 2012). La fluidité peut également être abordée avec un logiciel informatique, qui capte ce que l'élève lit à voix haute dans un microphone et qui offre de la rétroaction immédiate (Graham *et al.*, 2007).

Enseignement des stratégies de lecture. Cet enseignement est central dans la grande majorité des pratiques recensées. Les stratégies du survol, du questionnement, de la prédiction, de l'intention de lecture, de l'identification du thème, du résumé et de l'identification de la structure sont utiles pour tous les lecteurs (Chamberlain et Crane, 2009; McFall et Fitzpatrick, 2010; Kamil *et al.*, 2008). Cet enseignement se fait surtout selon l'enseignement explicite, basé sur les travaux de Rosenshine (1986), reconnu comme étant efficace pour les élèves en difficulté et les élèves tout-venant (Gauthier *et al.*, 2013). L'enseignant, qui souhaite enseigner ces stratégies, suit les étapes suivantes : 1) rappel des connaissances antérieures; 2) modélisation de la stratégie; 3) pratiques guidées; 4) pratique autonome. Il offre à voir les stratégies d'un expert et soutient le développement de cette expertise en choisissant d'enseigner la bonne stratégie au bon moment, le plus souvent à un sous-groupe d'élèves qui en ont besoin. Cette différenciation des structures se conjugue avec une différenciation des processus, puisque l'étayage sera plus ou moins soutenu en fonction des besoins observés. Effectivement, l'enseignant effectue de l'étayage tant et aussi longtemps que les élèves ne manifestent pas une certaine automatisation de la stratégie, du moins un réflexe d'y recourir consciemment en cas de besoin. En ce sens, l'enseignement explicite peut être considéré comme une pratique de différenciation pédagogique (Dubé, 2007).

Pratiques collaboratives d'enseignement de la lecture. La collaboration avec les pairs et avec l'enseignant pour soutenir la compréhension des textes lus est régulièrement citée comme une pratique inclusive (Sejnost et Thiese, 2010; Antoniou, 2010). Elle permet une réponse à une variété de besoins et ouvre la porte à plusieurs pistes de différenciation. Plusieurs chercheurs, qui seront cités à même la pratique qu'ils suggèrent, en appellent à promouvoir la lecture comme une activité collective, et non exclusivement solitaire. Ils recommandent aussi de lire dans le but de formuler des questions et de résoudre des problèmes, et non pas toujours en vue de répondre à des questions déjà prévues (Graham *et al.*, 2007; Hébert, 2009). La *lecture collaborative stratégique* (Boardman *et al.*, 2015; Soltero-Gonzalez et Klinger,

2010; Scornavacco *et al.*, 2015) s'initie avec l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Elle permet aux élèves, après la lecture d'un texte, de se retrouver en équipe pour discuter de leurs bris de compréhension et pour construire une compréhension commune. La *lecture guidée* (Lyons et Thompson, 2012) reprend la même démarche, mais en créant des sous-groupes animés par l'enseignant ou l'enseignant-ressource pour travailler les besoins des élèves de façon plus ciblée. Cette pratique permet une différenciation des contenus (en offrant plusieurs textes à lire), des processus (en ciblant les stratégies à enseigner) et des structures (en variant les regroupements d'élèves). Le *cercle de lecture* (Hébert, 2009) propose de faire lire aux élèves une œuvre littéraire, de consigner leurs impressions dans un journal de lecture et de les partager avec leurs collègues au sein d'un cercle de discussion. Ensuite, seuls, les élèves ajoutent un commentaire dans leur journal en guise de conclusion. Ainsi, il est possible de varier les contenus (en offrant diverses œuvres littéraires), de varier les productions attendues (en donnant le choix aux élèves d'écrire un commentaire, d'en dessiner un ou de schématiser leur pensée) et de différencier les structures, en offrant des modalités de lecture (individuelle, en sous-groupe et en plénière) variées.

2.4.3.2 Pratiques inclusives d'enseignement de l'écriture au secondaire

Les ateliers d'écriture. Basés sur les travaux de Atwell (2017), les ateliers d'écriture permettent aux élèves d'écrire de courts textes le plus souvent possible sur des sujets de leur choix (Miller et Higgins, 2008). Alors que l'on sait que 40% des élèves du secondaire n'écrivent que trois ou quatre textes par année (Ammar *et al.*, 2015), il importe de leur fournir des occasions nombreuses et renouvelées de développer leurs compétences à écrire (Miller et Higgins, 2008). Les ateliers sont constitués de plusieurs étapes, modélisées à la figure 2.6. Elles reprennent tour à tour l'enseignement explicite et l'apprentissage coopératif.

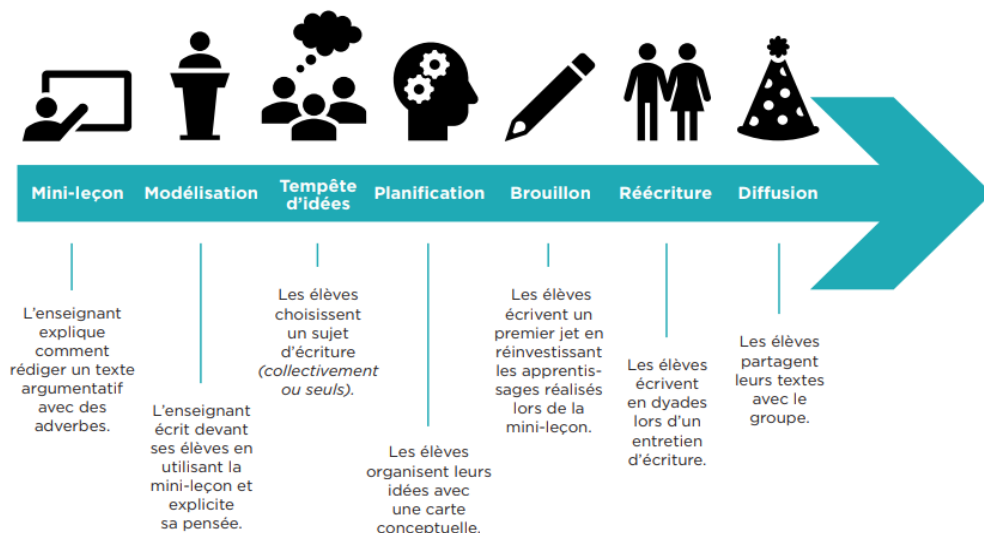


Figure 2.6 Démarche de l'atelier d'écriture (Miller et Higgins, 2008), tirée de Dubé, Ouellet et Dufour (2019, p. 4)

Lors d'un atelier, l'enseignant modélise des stratégies d'écriture, les met à l'essai dans ses textes qu'il écrit devant ses élèves, les amène à choisir leur sujet de rédaction, à planifier leurs idées avec des moyens variés (entre autres la carte conceptuelle), à écrire un premier jet, à réécrire fréquemment leurs brouillons avec un collègue et à partager leurs versions définitives avec les autres élèves (Miller et Higgins, 2008). Selon notre analyse, tous les objets de différenciation sont concernés par cette pratique. Les contenus sont différenciés, puisque les élèves choisissent les sujets de rédaction. Les processus sont multiples : plusieurs stratégies sont enseignées successivement ou simultanément, selon les besoins, et une souplesse quant à la planification des idées (tableau, carte conceptuelle, etc.) est valorisée. Les productions sont différenciées, puisque les élèves choisissent également le genre de texte qu'ils écrivent. Les structures, enfin, sont différenciées, puisque dans l'esprit de l'enseignement explicite (Rosenshine, 1986), les élèves travaillent à la fois en groupe, en dyade puis individuellement. Ils ne sont pas tenus de travailler au même moment sur la même tâche d'écriture; la variété des productions écrites amorcées leur permet de choisir la tâche sur laquelle ils veulent se concentrer.

L'approche *Self-Regulation strategy development* (SRSD) (Mason, Reid et Hagaman, 2012) n'est pas une stratégie en soi, mais une approche visant le développement de stratégies d'écriture. Elle a montré son efficacité tant auprès des élèves en difficulté que des élèves tout-venant (Saddler et Asaro-Saddler, 2010; Sperger, 2010). Les stratégies sont usuellement présentées sous forme de moyens mnémotechniques. L'approche suit les étapes suivantes : 1) activer les connaissances antérieures, présenter des textes modèles qui utilisent la stratégie; 2) présenter la stratégie et en discuter; 3) modéliser la stratégie; 4) mémoriser la stratégie (le nom et les étapes); 5) soutenir le développement, accompagner les élèves (pratiques guidées, étayage différencié); 6) viser la pratique autonome (l'élève observe sa pratique pour s'autoréguler) (Mason *et al.*, 2012). Cette pratique peut se vivre en plénière, mais aussi en sous-groupe de besoins, avec l'orthopédagogue ou l'enseignant-ressource (Sandmel *et al.*, 2009). On peut ainsi mener une différenciation des structures et des processus, comme les élèves concernés reçoivent un enseignement de stratégies qui répond à leurs besoins.

Pratiques d'enseignement de la réécriture. L'enseignement de l'écriture au secondaire est essentiellement un enseignement de la réécriture selon Saddler et Asaro-Saddler (2010). Cette étape du processus d'écriture est particulièrement difficile pour les scripteurs débutants, comme ils n'ont pas atteint un niveau de compétence suffisant pour identifier ce qui doit être réécrit (Hochman et Wexler, 2017). Un enseignement explicite de la réécriture peut leur permettre de cibler les parties d'un texte, d'un

paragraphe ou d'une phrase qui peuvent être modifiées. Saddler et Asaro-Saddler (2010) préconisent de réécrire des textes de façon collaborative, en plénière, en adoptant une démarche de résolution de problème. L'enseignant modélise d'abord la réécriture d'un court texte. Puis, dans une discussion de groupe, les élèves ayant un haut niveau de compétence peuvent aider les débutants à cibler les parties à réécrire, à justifier pourquoi elles ne sont pas adéquates et à donner des moyens pour produire une nouvelle version. La pratique guidée, c'est-à-dire réécrire en étant accompagné, également recommandée après l'étape de modélisation (Saddler et Asaro-Saddler, 2010). *Les entretiens de révision avec un pair* représentent une avenue intéressante pour soutenir les élèves dans l'identification des sections à réécrire (Troia, 2014). Il s'agit d'une courte rencontre entre deux élèves où, à tour de rôle, ils se donnent des rétroactions sur un texte écrit, identifient des pistes d'amélioration, se fixent des objectifs et trouvent des moyens conjointement. Les entretiens permettent d'augmenter la quantité de rétroaction que les élèves obtiennent pendant le processus d'écriture (Troia, 2014), d'alléger la mémoire de travail (Piolat, 2004) et d'envisager l'écriture comme une activité collective (Bucheton, 2014). Une fois de plus, ces pratiques, qui reconnaissent l'importance de varier les structures, s'inscrivent dans une approche de différenciation pédagogique. Il est aussi possible de différencier les contenus et les productions, en créant des dyades de réécriture qui travailleront toutes sur des sujets ou des genres textuels différents.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le concept du développement professionnel des enseignants et les dimensions réputées nécessaires pour l'évolution des croyances, à savoir le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* de Shulman et Shulman (2004). Nous avons présenté différents dispositifs collaboratifs de DP qui permettent un travail tant individuel que collectif et qui représentent une avenue prometteuse pour la formation des enseignants (Wei *et al.*, 2009). Nous avons ensuite défini le concept de croyance, soulignant que croyances et pratiques interagissent et qu'il importe de les interroger simultanément dans une démarche de DP. Nous avons aussi précisé quelles sont les composantes des croyances dans le travail des enseignants. Enfin, pour éclairer la dimension des pratiques, nous avons présenté la pédagogie de l'inclusion scolaire en y greffant la différenciation pédagogique et des pratiques d'enseignement qui l'actualisent.

2.5 Objectifs spécifiques de la recherche

Comme nous l'avons présenté à la fin de la problématique, notre recherche vise à répondre à la question générale suivante : Comment évoluent les croyances et les pratiques en contexte d'inclusion scolaire d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire dans un dispositif collaboratif de développement professionnel?

À la lumière des caractéristiques du développement professionnel décrites, de l'interaction entre les croyances et les pratiques des enseignants et l'état des connaissances sur la pédagogie de l'inclusion scolaire, deux objectifs spécifiques sont visés dans notre démarche :

- 1) Décrire les changements engendrés par un dispositif collaboratif de développement professionnel sur les croyances des participants au regard de la diversité des besoins éducatifs des élèves.**
- 2) Décrire les retombées du dispositif collaboratif perçues par les enseignants de français du deuxième cycle du secondaire sur les pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion.**

Le prochain chapitre présente la méthodologie que nous avons élaborée pour répondre à notre question et atteindre nos objectifs de recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons nos choix méthodologiques pour répondre à la question générale de recherche et pour atteindre les objectifs spécifiques présentés. Notre posture épistémologique et la forme de notre recherche sont d'abord justifiées. Sont ensuite présentés les participants, les outils de collecte de données et la démarche d'analyse utilisés. Puis, les considérations éthiques inhérentes à notre recherche sont détaillées.

3.1 Posture épistémologique

Nous optons pour une posture compréhensive idiographique (Charmillot et Dayer, 2007), comme nous souhaitons mieux comprendre un phénomène en lui attribuant une signification, en prenant appui sur la réalité intérieure des participants et en tenant compte de leur contexte (Van der Maren, 2014).

Notre recherche empirique est de nature fondamentale (Van der Maren, 2014); elle souhaite enrichir les connaissances sur les croyances des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire et sur l'évolution de celles-ci en contexte de développement professionnel collaboratif. L'enjeu de la recherche est nomothétique, puisqu'il entend porter un regard critique, au terme de cette recherche empirique, sur les connaissances et théories exposées au précédent chapitre. Les objectifs de la recherche se situent à un niveau descriptif (Fortin, 2010). Des études antérieures avaient porté sur des dispositifs collaboratifs de développement professionnel (Bruce et Ross, 2008; Giguère, 2015; Fortin, 2012; Connac, 2016; Granger, 2012; Morrisette et Charara, 2015) – ces travaux, nous les poursuivons dans la présente recherche en décrivant l'évolution des croyances et des pratiques d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire liées à l'inclusion.

Cette recherche s'inscrit dans la théorie de l'action raisonnée et du comportement planifié (Ajzen, 1991), définie à la section 2.2. Tremblay (2015) constate que la majorité des études de ce champ de recherche s'inscrivent dans ce courant.

Une volonté de prendre en compte la voix et la réalité des enseignants traverse les deux premiers chapitres de ce mémoire. La problématisation inductive (Chevrier, 2009) que nous avons retenue nous a d'ailleurs permis de faire intervenir des extraits d'entretiens informels tenus dans nos milieux de travail pour situer

le contexte et le problème de recherche. Notre souhait de valoriser l'expérience et l'expertise des enseignants résonne dans notre intérêt pour les dispositifs collaboratifs de développement professionnel et rejoint le pari de l'intelligence collective de Payette et Champagne (1997). Il s'avère alors pertinent de s'intéresser à la participation des enseignants pour mener cette recherche. Nous nous tournons vers une recherche collaborative (Desgagné, 1997) pour faire de la recherche non pas sur les enseignants, mais bien avec eux, dans le respect de leur contexte et de leur réalité.

Rompre avec la solitude, ou encore rapprocher les solitudes, revêt un intérêt double : d'une part, nous souhaitons favoriser une collaboration entre enseignants pour trouver des solutions aux problèmes vécus en classe, collaboration particulièrement difficile au secondaire étant donné l'organisation et la culture de cet ordre d'enseignement (Borgès et Lessard, 2007). D'autre part, nous souhaitons favoriser les rapprochements entre les cultures scolaire et universitaire, encore parfois éloignées en sciences de l'éducation, mais pourtant fondées pour réunir la théorie et la pratique (Mialaret, 2009). Dans notre recherche, nous adoptons une triple posture : celle du chercheur, mais simultanément celle du collègue enseignant et de l'animateur du groupe. Ce croisement entre nos différents rôles impose des précautions éthiques particulières, sur lesquelles nous reviendrons à la section 3.6. Nous considérons la recherche en milieu scolaire non pas comme une évaluation des pratiques des enseignants ou comme un jugement de valeur posé sur la qualité de leur travail, mais plutôt comme une exploration commune. Le retrait du regard normatif (Morrissette, 2013) s'impose : il convient d'explorer l'objet de recherche avec les enseignants et de les engager dans un dialogue constructif sur ce qui leur paraît intelligible et sur ce qui les interpelle comme praticiens.

3.2 Démarche collaborative

Nous choisissons de mener une recherche collaborative pour impliquer les acteurs dans la compréhension de l'évolution de leurs croyances (Desgagné, 1997). Nous nous intéressons à « une recherche menée *avec* les praticiens, *nourrie* par le point de vue des praticiens eux-mêmes et ce, *sur des objets liés à leur pratique*. »²⁷ (Bednarz, 2013, p. 17-18). Dans ce mémoire, c'est « la voix des enseignants » qui est mobilisée, comme le promet Bednarz (2013, p. 18), puisqu'elle « apparaît ici comme un incontournable pour avancer sur la compréhension » des questions liées à l'inclusion scolaire au deuxième cycle du secondaire.

²⁷ L'autrice souligne.

Nous l'évoquons en avant-propos, ce mémoire est né du désir simultané de l'enseignant-chercheur et de ses collègues de réfléchir aux pratiques d'enseignement pour enseigner à une diversité d'élèves. Alors que nous étions aux débuts de nos études de maîtrise et que nous entamions parallèlement notre première année d'enseignement, nos collègues nous ont fait part d'un besoin de trouver des solutions à des situations problématiques vécues en classe. Nous avons vu en ce besoin une occasion de faire de la recherche sur le contexte de l'inclusion scolaire, qui retenait déjà notre attention. Cette rencontre entre les besoins des praticiens et les intérêts de la recherche nous a guidé vers la recherche collaborative. Le modèle collaboratif de Desgagné *et al.* (2001) est centré sur l'activité réflexive collective, au sein de laquelle « praticiens et chercheurs sont amenés à interagir et à explorer ensemble un aspect de la pratique d'un intérêt commun » (p. 37). Comme cette activité réflexive « s'appuie essentiellement sur l'explicitation et l'analyse de situations de pratique vécues par les enseignants » (*ibid.*), elle guide nos choix de dispositif de formation et de recherche, qui servent à la fois les intérêts pratiques et scientifiques.

Nous centrons notre étude sur les croyances des enseignants, étant donné leur importance dans le développement de pratiques (Shulman et Shulman, 2004) et dans le succès de l'inclusion scolaire (Jordan et Stanovich, 2004). Il s'agit là de notre objet de recherche. Étant donné l'interaction entre les croyances et les pratiques d'enseignement, nous ne pouvons pas faire l'économie de la question des pratiques. Nous souhaitons préciser que malgré cet intérêt, nous ne menons pas une recherche-action, qui aurait eu « une visée de changement, d'amélioration d'une pratique professionnelle et d'émancipation des participants » (Morrissette, 2013, p. 46). Dans notre mémoire, cette amélioration est vue comme une retombée ultérieure, mais elle n'est pas l'enjeu de recherche, comme il aurait pu en être le but d'une recherche-action. Le rôle des participants est plutôt de s'engager, conjointement avec l'enseignant-chercheur, à éclairer leurs croyances à l'égard de l'inclusion scolaire. Ils sont des « coconstructeurs », au sens de Desgagné (1997), qui apportent « leur compréhension en contexte du phénomène exploré » (Morrissette, 2013, p. 45). Ils ont une position égalitaire à celle de l'enseignant-chercheur, mais ils prennent un rôle variable selon les étapes de la démarche. Pour les décrire, nous utilisons celles de Desgagné *et al.* (2001) : cosituation, coopération et coproduction. Dans la prochaine section, nous présentons le rôle des participants dans chacune de ces étapes, mais d'abord, nous faisons un portrait des participants à l'étude.

3.3 Terrain de l'étude et participants

L'expérimentation s'est déroulée entre les mois de septembre 2019 et d'avril 2020 dans une école secondaire de la grande région de Montréal. Elle emploie 70 enseignants et accueille environ 1 200 élèves. En août 2019, tous les enseignants de français de l'école (16) ont été informés de la mise en place d'un

GCP lors d'une rencontre départementale et par le biais d'un courriel (voir annexe E). Il présentait notre préoccupation pour la variété des besoins des élèves, notre intention de rassembler les enseignants autour des pratiques gagnantes pour les élèves, le concept du GCP et les modalités de participation. Parmi les 16 enseignants, neuf ont répondu à l'appel et ont participé aux quatre séances du GCP. Au terme de l'expérimentation, huit participants avaient complété toutes les étapes du devis de recherche, l'un des neuf participants n'ayant pu être rejoint à la fin de la démarche et n'a pas participé à la dernière étape.

Tous les participants sont des enseignants de français du deuxième cycle du secondaire, à l'exception de l'un d'entre eux, orthopédagogue, associé à l'équipe de français. Deux participants agissent également à titre d'enseignants-ressources, depuis respectivement deux et huit ans. Le tableau 3.1 présente en détail les données sociodémographiques des participants, qui sont identifiés avec un code alphanumérique pour préserver l'anonymat. Le groupe accueille des participants d'années d'expérience variées, allant de 1 à 28 ans. Le nombre de participants exclut l'enseignant-chercheur, qui est l'animateur du groupe. Précisons que le groupe n'accueille aucun membre de la direction de l'école et aucun autre membre du personnel. Les participants nous ont fait part du désir de le réserver aux enseignants de français et nous avons respecté cette proposition.

Tableau 3.1 Données sociodémographiques des participants et leur identifiant alphanumérique

Identifiant du participant	Nombre d'années d'expérience	Nombre d'années dans cette école	Statut	Formation initiale	Formation continue sur les élèves ayant des besoins particuliers
ENS1	1 ^{ère} année	1 ^{ère} année	Enseignant en classe ordinaire	Baccalauréat disciplinaire + maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire	Aucune
ENS2	14 ans	2 ans	Enseignant en classe ordinaire	BES	Chaque année (congrès + CSS)
ENS3	12 ans	7 ans	Orthopédagogue	Baccalauréat en adaptation scolaire + maîtrise en orthopédagogie	Chaque année (congrès + CSS)
ENS4	28 ans	3 ans	Enseignant en classe ordinaire	Baccalauréat et maîtrise disciplinaires + certificat en pédagogie	Aucune
ENS5	29 ans	29 ans	Enseignant en classe ordinaire + enseignant-ressource	BES + scolarité de maîtrise en linguistique	Chaque année (CSS)
ENS6	22 ans	8 ans	Enseignant en classe ordinaire	BES	Aucune
ENS7	1 ^{ère} année	1 ^{ère} année	Enseignant en classe ordinaire	BES	Aucune
ENS8	15 ans	2 ans	Enseignant en classe ordinaire + enseignant-ressource	BES	Chaque année (congrès + CSS)
ENS9	26 ans	3 ans	Enseignant en classe ordinaire + enseignant-ressource	Baccalauréat disciplinaire + certificat en pédagogie	Aucune

BES : baccalauréat en enseignement du français au secondaire

De novembre 2018 à juin 2019, soit l'année scolaire précédant l'expérimentation, nous avons mené une préexpérimentation du dispositif collaboratif de DP. Considérée comme une activité de formation par les pairs, cette préexpérimentation s'est déroulée avec 8 participants. Le dispositif du groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997) a été utilisé, mais il n'y a pas eu de collecte de données avant la participation au groupe, ni pendant, ni après celle-ci. Ces séances ont servi de préexpérimentation afin de répondre aux besoins de formation des enseignants et de soutenir l'enseignant-chercheur dans son appropriation de la démarche. Les participants à la préexpérimentation se sont presque tous portés volontaires pour revivre l'expérience en 2019-2020. Parmi tous les participants

à l'expérimentation, trois personnes sur neuf n'avaient pas participé à la préexpérimentation. Nous considérons donc que la majorité des participants n'en étaient pas à leur premier contact avec le GCP.

Les participants ont tous été rémunérés par la direction de l'école pour leur participation au GCP, tant pendant la préexpérimentation que pendant la collecte de données. Il est important de préciser qu'au moment du recrutement, les participants (et l'enseignant-chercheur) ne savaient pas qu'une rémunération supplémentaire allait être offerte. Cette possibilité a été proposée par la direction elle-même, souhaitant pallier l'impossibilité de trouver des moments de rencontre communs. Proposer une plage horaire après les heures de travail et l'accompagner d'un montant forfaitaire a permis de réunir tous les participants à huit reprises en 2018-2019 et à quatre reprises (nous verrons pourquoi à la section 3.4) en 2019-2020.

Une fois engagés sur le terrain d'une recherche collaborative, les participants ont joué un rôle différent aux différentes étapes de la recherche, suivant le modèle de Desgagné *et al.* (2001), étapes que nous présentons ici.

3.3.1 Rôle des participants dans la cosituation de la recherche

La cosituation vise à définir l'objet de recherche et ses modalités d'exploration avec les participants. Les croyances sont définies comme étant l'objet, mais comme Desgagné *et al.* (2001) l'indiquent, il y a eu une « nécessaire négociation de départ » dans [son] choix (p. 55). Le besoin de s'approprier des pratiques d'enseignement gagnantes pour répondre à la diversité des élèves a été situé par les participants à notre étude. La gestion des mesures adaptatives et des plans d'intervention des élèves ayant des besoins particuliers ont aussi été identifiés comme des enjeux auxquels s'intéresser.

Si les participants ont apporté l'aspect des pratiques, c'est nous, comme enseignant-chercheur, qui avons voulu visiter le versant des croyances. Comprendre les croyances des enseignants se fait en exposant les pratiques et en s'engageant dans une démarche qui les transforme (Skott, 2014). On parle donc des deux côtés d'une même médaille. Les enseignants visent les pratiques, et le chercheur cible les croyances qui les sous-tendent; la négociation de l'objet sert à réunir les deux versants et à les explorer conjointement.

3.3.2 Rôle des participants dans la coopération

La démarche de recherche s'incarne dans l'activité réflexive, qui prend forme dans cette étape de coopération entre enseignant-chercheur et praticiens dans la recherche commune de solutions dans les GCP. La « symétrisation des positions » des membres favorise une coconstruction d'un savoir lié à la

pratique (Desgagné *et al.*, 2001; Morrissette, 2013). Au centre de notre devis de recherche se trouvent les séances de GCP; c'est là que les participants coopèrent pour mettre au jour « ce sentiment de blocage » (Grossmann, 2009), qui doit être délié pour voir des avenues nouvelles, connaître des pratiques et faire évoluer ses croyances (Brookfield, 2017). La participation au GCP représente ce que les participants ont déployé pour coopérer à la recherche.

3.3.3 Rôle des participants dans la coproduction

L'étape de coproduction, que Desgagné *et al.* (2001) considèrent comme l'étape des retombées pour les communautés de pratique et de recherche, est surtout visible au dernier temps de notre devis. La compréhension des retombées du dispositif de GCP sur les participants à l'étude est explorée avec eux. Nous verrons lors de la présentation des outils de collecte de données (figure 3.1) comment ils ont pu constater quelle évolution de leurs croyances est survenue. Cette coproduction a lancé l'analyse des résultats, que nous avons poursuivi seul comme enseignant-chercheur. L'évolution constatée par les participants (si elle existe) ne représente pas l'unique analyse qui est présentée au terme de ce mémoire; la recherche collaborative reconnaît que le chercheur analyse lui-même les données, mais en considérant le contexte et la voix des participants (Desgagné, 1997).

3.4 Outils de collecte de données

Des questionnaires, des entretiens de groupe et des entretiens individuels ont contribué à atteindre nos objectifs spécifiques. Les questionnaires ont été utilisés au début de l'expérimentation. Les entretiens de groupe, au nombre initial de huit, échelonnés au cours d'une année scolaire, ont pris la forme de groupes de codéveloppement professionnel (GCP). Ils constituent le dispositif collaboratif de développement professionnel mis en place. Les entretiens individuels se sont déroulés après la participation au GCP, à la fin de l'expérimentation. Nous suivons le souhait de Abd-el-Khalick et Lederman (2000), qui recommandent les devis qualitatifs pour explorer avec plus de nuances les croyances des enseignants. Les outils de collecte de données comme les entretiens se distinguent des questionnaires standardisés couramment utilisés dans ce champ d'étude, qui seraient alors davantage dans une posture postpositiviste (Tremblay, 2015). La figure 3.1 présente les trois temps de notre devis de recherche

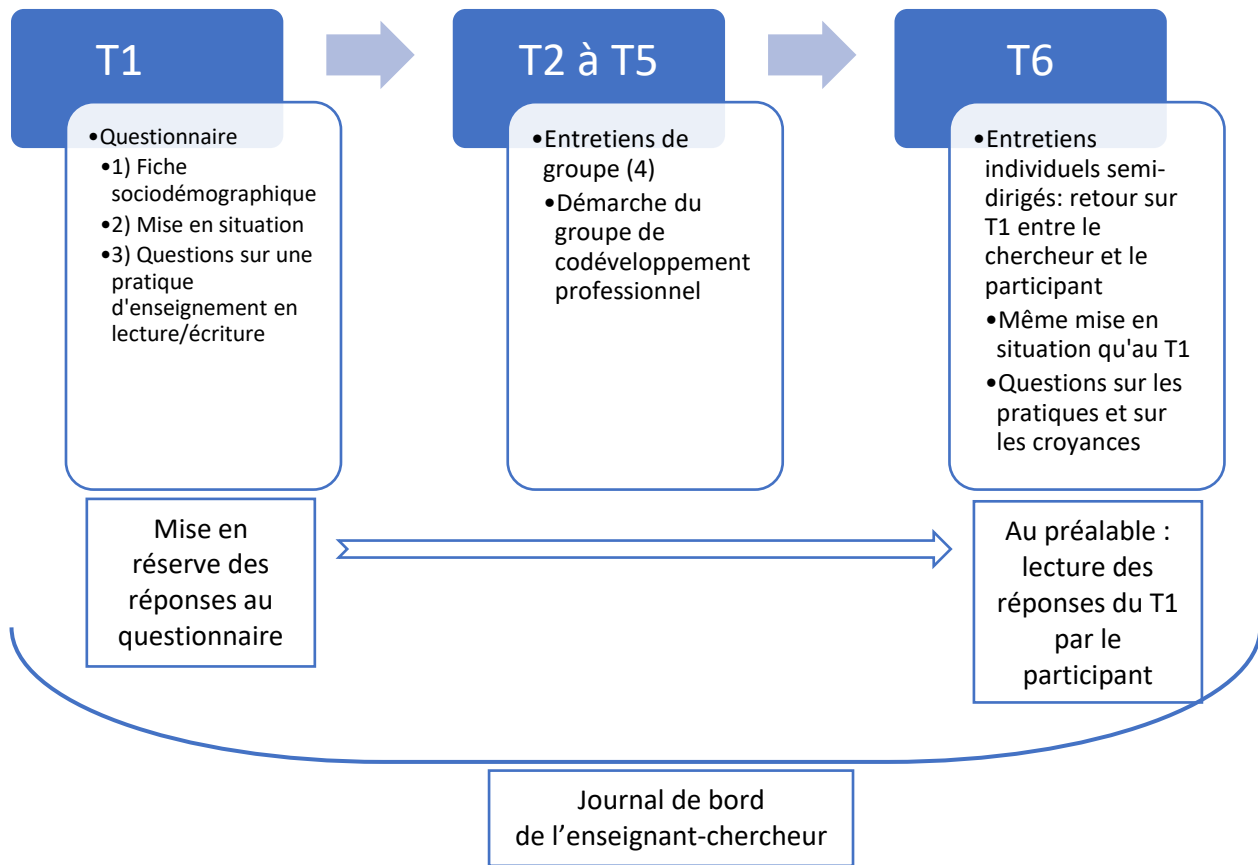


Figure 3.1 Le devis de recherche et les outils de collecte de données

3.4.1 Questionnaires préalables au groupe de codéveloppement (T1)

Au premier temps de la recherche (T1), avant la participation au GCP, nous avons demandé à chaque participant de compléter un questionnaire. Présenté à l'annexe A, il comporte cinq questions semi-ouvertes et est divisé en deux parties : l'une dédiée à la mise en situation (pour répondre à l'objectif 1), l'autre, à des questions sur les pratiques (pour répondre à l'objectif 2). Les participants ont mis entre 30 et 60 minutes pour répondre au questionnaire.

Selon Bullough (2014), l'écriture est de plus en plus utilisée pour produire des données sur les croyances des enseignants. Les journaux de bord et les réponses écrites pour réagir à des mises en situation sont des outils pertinents pour ce faire. Bullough souligne qu'ils servent une double intention : d'abord, celle de permettre aux chercheurs de recueillir des données produites par le participant lui-même, puis, celle d'accorder au participant le moment d'explorer ses propres croyances et ses propres pratiques, dans une perspective de recherche sur soi. Ce temps d'écriture offre à chaque participant un moment de réflexion

qui vise à brosser un premier portrait de ses croyances, temps de réflexion qu'un mode de discours oral ne permettrait pas autant.

Morrisette et Charara (2015), à l'issue de leur mise à l'essai du GCP dans une école secondaire, ont recommandé aux chercheurs de faire des entretiens individuels préalables avec chaque participant pour mieux cerner les profils de chacun et identifier les besoins de formation. Étant donné notre devis de recherche et le nombre d'entretiens collectifs et individuels déjà prévus, nous avons convenu de garder ces entretiens individuels pour la fin de l'expérimentation. Nous avons tout de même fait le portrait initial de chaque participant au début de la collecte de données au moyen d'un questionnaire afin d'observer une forme d'évolution (avant-après).

Dans un premier temps, pour recueillir leurs croyances à l'égard de l'inclusion, nous leur avons présenté une mise en situation. Ce court récit, que nous avons créé (voir l'annexe A), met en scène un élève ayant des besoins particuliers inclus dans une classe. Nous avons demandé aux participants ce qu'ils feraient si l'élève en question leur était confié, c'est-à-dire ce qu'ils envisageraient comme intervention et ce qu'ils croient être approprié dans une telle situation. À l'instar de Gill *et al.* (2004), nous croyons que les mises en situation constituent une première étape dans l'étude des croyances, qui seraient plus authentiques et réalistes que des croyances autorapportées. Ici émerge la difficulté d'étudier les croyances : de peur d'être jugés ou critiqués, des enseignants pourraient ne pas être à l'aise d'exposer leurs croyances, d'autant plus si elles ne sont pas politiquement correctes (Bullough, 2014). Offrir une mise en situation aux enseignants, c'est offrir une interface qui leur permet d'exposer leurs croyances (à travers les pratiques d'enseignement envisagées) avec plus de transparence.

Il faut toutefois que la mise en situation soit pertinente, et Santoro et Allard (2008) nous renseignent sur les conditions d'efficacité de l'outil. La mise en situation doit 1) être réaliste et refléter des situations que les praticiens sont susceptibles de rencontrer dans leur pratique; 2) être suffisamment détachée des contextes personnels des enseignants, car nous devons leur laisser l'opportunité de s'identifier à la mise en situation pour qu'ils témoignent ouvertement [par exemple, il conviendra de ne pas raconter le parcours d'un élève que la majorité des participants connaissent] et 3) la mise en situation doit résonner chez les participants et doit offrir plusieurs pistes de solutions et de discussion. Bref, selon Santoro et

Allard, il faut que « les participants puissent mettre du leur dans la mise en situation et se voir eux-mêmes engagés dans les actions décrites » (p. 174)²⁸.

Dans un deuxième temps, toujours dans le questionnaire rempli au T1, des questions à développement ont été posées aux participants pour leur permettre de décrire leurs pratiques actuelles d'enseignement de la lecture et de l'écriture pour répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves. Ces questions ont servi à faire le portrait de leurs pratiques avant la participation au GCP. Enfin, dans un troisième temps, une fiche sociodémographique a été complétée. Cet outil nous informe sur l'expérience professionnelle du participant, sa formation initiale et sa formation continue. Le questionnaire complet est présenté à l'annexe A.

3.4.2 Entretiens de groupe (T2 à T5)

Les entretiens de groupe réunissent tous les participants à l'étude. Ils ont lieu une fois par mois et durent environ 1 heure 30 minutes. Ces entretiens sont inspirés de la démarche du GCP (Payette et Champagne, 1997) et reprennent la démarche d'analyse de situation utilisée par Dubé *et al.* (2018a), présentée à la section 2.1.3 (disponible à l'annexe B). Nous avons retenu les GCP comme dispositif collaboratif de DP et comme démarche d'entretien de groupe en raison de son adéquation avec notre objet de recherche. Ils proposent aux participants d'exposer à leurs collègues des situations problématiques qui gênent leur pratique professionnelle (Grossmann, 2009). Ce sont donc des incidents critiques (Brookfield, 2017) révélateurs des éléments qui nuisent à leur sentiment de compétence ou à leur sentiment d'efficacité personnelle, bref aux croyances relatives au concept de soi et à l'autoefficacité (Pajares, 1992).

Nous n'avons pas retenu les groupes d'analyse d'actions ou de l'activité pédagogique, car ils se centrent plutôt sur la dimension des savoirs et des pratiques. Certes, suivant la logique de Shulman et Shulman (2004), la vision (les croyances) est également sollicitée, mais une place prépondérante est accordée aux pratiques, aux opérations cognitives qui les sous-tendent et aux savoirs qui doivent être sollicités. Ces éléments étant plus éloignés de notre objet de recherche, nous avons préféré les groupes d'analyse de situations, qui permettent de dégager les éléments qui entravent une pratique professionnelle en cohérence avec les croyances des enseignants.

²⁸ Notre traduction de « *respondents must be able to put themselves into the scenario, seeing themselves as engaged in the actions described* ».

Nous avons prévu entre six et huit séances de GCP au cours de l'expérimentation. Cependant, en raison de la pandémie de COVID-19 qui a forcé la fermeture des écoles et des milieux de travail en mars 2020, tout juste avant la cinquième rencontre, nous avons dû nous en tenir à quatre rencontres, qui ont eu lieu entre octobre 2019 et février 2020. Ces quatre rencontres ont abordé des thèmes différents, choisis par les participants eux-mêmes, au préalable ou séance tenante. Dans le tableau 3.2, nous présentons un aperçu des thèmes abordés. Une synthèse complète de chaque rencontre, accompagnée de toutes les pistes de solutions soulevées, est disponible à l'annexe F.

Tableau 3.2 Synthèse des thèmes abordés dans les rencontres de GCP et l'identifiant alphanumérique de chaque rencontre

Rencontres	Questions posées
T2 – 1^{er} octobre 2019	Les participants choisissent séance tenante parmi trois thèmes : utilisation de la bibliothèque, difficultés relatives à la réécriture et adaptation aux différentes vitesses de travail. Choix retenu : bibliothèque. (ENS9_T2)
T3 – 12 novembre 2019	Quelles pratiques concrètes utiliser pour soutenir les élèves ayant le français comme langue seconde? (ENS4_T3)
T4 – 6 décembre 2019	Quelles solutions utiliser quand il y a des élèves qui travaillent très vite et très lentement dans le même groupe? (ENS7_T4)
T5 – 20 janvier 2020	Comment on peut encourager les élèves à réécrire, à améliorer le texte, autrement qu'en corrigeant les erreurs de langue, pour enrichir le vocabulaire ? (ENS2_T5)

3.4.3 Entretiens individuels postexpérimentation (T6)

À la fin de l'expérimentation (T6), après la quatrième et dernière séance, nous avons rencontré les participants individuellement dans le cadre d'un entretien semi-dirigé. Si les entretiens devaient initialement se tenir en personne, nous avons dû opter pour des entretiens réalisés à distance, au moyen du logiciel Zoom. Alors que les écoles étaient fermées, nous avons rapidement contacté tous les participants pour leur offrir de participer à l'entretien individuel même si l'expérimentation n'avait pas pu se vivre pleinement. Huit participants se sont portés volontaires pour terminer la démarche. C'est à ce moment que l'un d'eux, le neuvième, n'a pu être rejoint.

Une semaine avant l'entretien, nous avons envoyé à chaque participant sa réaction à la mise en situation (T1). Nous lui avons demandé de la lire intégralement et de réagir, à l'écrit, en annotant, dans le texte, ce qui a retenu son attention.

Au moment de l'entretien, nous lui avons présenté la même mise en situation qu'au T1 et nous lui avons demandé de nouveau ce qu'il ferait si cet élève était dans sa classe. Chaque participant a pu répondre oralement en s'appuyant sur ses réactions annotées pour commenter sa réponse donnée au T1. L'intention de reprendre la même mise en situation à différents moments de la recherche s'appuie sur les recommandations de Levine (2014), qui propose de suivre une cohorte d'enseignants pendant une longue période, dans un devis collaboratif, et de leur poser les mêmes questions à différents moments pour apprécier l'évolution des croyances.

Des questions semi-dirigées ont succédé à cette mise en situation. Elles font le bilan de la participation au GCP, des pratiques retenues dans les entretiens collectifs et des croyances actuelles sur l'inclusion scolaire. C'est ici que les participants collaborent à la compréhension de l'évolution de leurs croyances (et de leurs pratiques, en avant-scène). Ils prennent part à la coproduction (Desgagné, 1997) et interrogent avec le chercheur l'apport du GCP sur leurs pratiques d'enseignement et surtout sur leurs croyances. Avec cet entretien final, la dimension collaborative de notre recherche prend davantage son sens. Elle est au service d'une compréhension mutuelle de l'évolution des croyances et des pratiques, d'autant plus avec le retour critique sur la réponse de la collecte effectuée au T1. Avec une telle recherche participative, ce que recommande Skott (2014) pour travailler de pair avec les participants, c'est que les croyances soient explorées ensemble, à travers l'appropriation de nouvelles pratiques et de l'appréciation du dispositif collaboratif de DP.

Les entretiens post-expérimentation ont été enregistrés intégralement. Nous avons effectué les entretiens via la plateforme Zoom et seule la partie audio a été conservée pour la retranscription. Le protocole d'entretien est disponible à l'annexe C.

3.4.4 Journal de bord de l'enseignant-chercheur

Tout au long de la recherche, nous avons tenu un journal de bord, soit « un instrument qui sert à la réflexion et à l'analyse à partir de données objectives et vérifiables » (Boutin et Camarais, 2001, p. 74). Nous y avons consigné les étapes nécessaires à la mise en place du GCP, de même que nos observations, nos questions, nos doutes et les limites que nous constatons. Nous y avons colligé les faits saillants de chaque entretien de groupe (accompagnés d'un minutage) pour avoir à portée de main les situations problématiques racontées et les pratiques pédagogiques suggérées par le groupe. Des événements survenus dans d'autres contextes, comme à la salle des enseignants ou dans des discussions privées avec

des participants, ont également été pris en note. Le tout contribue à enrichir l'analyse des résultats et leur interprétation. Le journal de bord nous sert aussi de précaution éthique pour tenter de conserver une distance critique dans notre triple posture (animateur du groupe, chercheur et collègue enseignant). Les notes de terrain ont servi au moment de faire des choix dans l'analyse des résultats (en y consignnant des esquisses et des tentatives de catégorisation des données) et dans l'énonciation des limites de la recherche. En ce sens, le journal de bord représente « la mémoire vive de [notre] recherche » (Savoie-Zjac, 2004, citée dans Rondeau et Paillé, 2016, p. 8).

3.5 Modalités d'analyse de données

Les questionnaires, les entretiens de groupe et les entretiens individuels (une fois les transcriptions terminées) ont été analysés. L'analyse thématique de données (Paillé et Mucchielli, 2008) a été employée, de même qu'un codage mixte, soit fermé, avec des catégories préétablies, et ouvert, pour pouvoir considérer les thématiques émergentes.

Pour le premier objectif, un premier codage fermé cible les composantes des croyances de Pajares (1992) évoquées à la section 2.2.1 et rappelées au tableau 3.3.

Tableau 3.3 Catégorisation utilisée pour le premier objectif de recherche, les croyances en contexte d'enseignement (Pajares, 1992)

COMPOSANTES DES CROYANCES EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT	Description
L'épistémologie	La nature des connaissances et de l'apprentissage selon l'enseignant
Le concept de soi, l'estime de soi	La perception que l'enseignant a de lui-même, de sa valeur, de sa compétence, de son pouvoir d'action
L'autoefficacité	La confiance que l'enseignant a de réaliser des tâches spécifiques (Bandura, 2007) ; la façon dont un enseignant conçoit l'efficacité en général
Les contenus disciplinaires	Les différentes approches d'enseignement, la validité des pratiques d'enseignement
Le curriculum	Les croyances sur les attentes et les prescriptions du programme
Les causes des succès (et des échecs) des élèves et des enseignants	Les attributions causales, la motivation, la peur de l'écriture.

Pour le deuxième objectif, le codage fermé cible des catégories que nous avons élaborées à l'issue de notre recension des écrits sur la pédagogie de l'inclusion scolaire (voir les sections 2.3 et 2.4). La première catégorie concerne la composante instrumentale de la différenciation pédagogique (selon le modèle élaboré par Moldoveanu *et al.*, 2016, complété des travaux de Tomlinson, 2001, 2010), et la deuxième, les pratiques favorisant le développement des compétences en littératie en contexte d'inclusion identifiées par Dubé *et al.* (2018b). Elles nous servent de balises pour identifier ensuite, lors du codage ouvert, les pratiques précisément nommées par les participants. Nous présentons au tableau 3.4 les catégories que nous avons prévues.

Tableau 3.4 Catégorisation utilisée pour le deuxième objectif de recherche, les pratiques déclarées favorisant l'inclusion

Pratiques de différenciation pédagogique (Moldoveanu, Grenier et Steicher, 2016; Tomlinson, 2001; 2010)	Composante instrumentale de la différenciation pédagogique:
	Différenciation des structures
	Différenciation des productions
	Différenciation des contenus
	Différenciation des processus
Pratiques d'enseignement favorisant le développement des compétences en littératie en contexte d'inclusion (Dubé, Ouellet et Dufour, 2018)	Pratiques d'enseignement de la lecture
	Pratiques d'enseignement de l'écriture
	Pratiques d'enseignement de la lecture-écriture/littératie

Nous avons catégorisé le discours des participants dans les trois outils de collecte de données. Le logiciel NVivo 12 a été utilisé pour réaliser ces analyses, tant la segmentation que la codification. Le logiciel nous a entre autres permis de superposer les données obtenues au T1 et au T6 pour la même catégorie, de manière à observer systématiquement la teneur du discours des participants, tant sur leurs croyances en évolution que sur leurs pratiques déclarées favorisant l'inclusion.

3.6 Considérations éthiques

Afin de respecter les principes éthiques nécessaires à la conduite d'une étude scientifique, nous avons pris les précautions suivantes. Nous avons préparé un formulaire de consentement (disponible à l'annexe D) pour informer les participants des objectifs de recherche et de la garantie de l'anonymat et de la confidentialité de leurs réponses. Nous avons demandé et obtenu un certificat éthique délivré par l'Université du Québec à Montréal (certificat 403_2019, rapport 1478).

Nous avons informé les participants que leur participation est libre et volontaire, que nous souhaitons que leur consentement soit donné de manière éclairée et qu'ils ne sont pas tenus de répondre à des questions qui génèrent un quelconque inconfort. Ils ont été informés qu'ils pouvaient mettre fin à leur participation à tout moment, sans justification de leur part.

Notre triple posture en tant qu'enseignant-chercheur, animateur et collègue est également à prendre en considération. Pendant la collecte de données, l'enseignant-chercheur a côtoyé les participants tous les jours. Il a donc fallu distinguer nos rôles et prendre conscience de l'interaction entre eux. Pour nous assurer que leur participation est effectivement libre et volontaire, nous avons pris soin de documenter dans le journal de bord toutes les étapes nécessaires au recrutement des participants et dans la négociation des modalités du GCP auprès de la direction. Nous avons également été attentifs aux relations de travail qui auraient pu évoluer au cours de l'expérimentation, tant entre les participants eux-mêmes qu'entre l'enseignant-chercheur et les participants.

Pour collecter et analyser les données de manière objective, nous avons pris les mesures suivantes. Nous avons évité de soumettre nous-même des situations problématiques au GCP. Les situations ont toutes été amenées par les participants, bien que nous ayons pu parfois les guider dans la façon de la raconter. Pour ce faire, notre rôle a été d'animer le groupe, de le guider dans le choix de la thématique, de gérer les tours de parole et de commenter avec retenue et objectivité en suggérant des pratiques cohérentes avec les besoins des participants. Nous avons évité de nous joindre à toute discussion qui pouvait se poursuivre dans les couloirs après une rencontre de GCP. Les participants avaient parfois le réflexe de rappeler ou de commenter des propos tenus lors des dernières rencontres de groupe. Lorsque nous assistions à ces échanges de coulisse malgré nous, nous prenions soin de ne pas commenter davantage et même de quitter les lieux subtilement. Nous avons consigné ces échanges dans notre journal de bord pour tenter de mieux comprendre les dynamiques de groupe, bien que cela ne fasse pas partie de nos objectifs de recherche.

De plus, pour préserver l'anonymat des participants, nous les nommons au moyen d'un identifiant alphanumérique (voir le tableau 3.1). Nous ne mentionnons pas s'il s'agit d'un homme ou d'une femme. Le terme générique « participant » est utilisé.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ANALYSÉS

Ce chapitre présente les résultats, accompagnés d'un premier niveau d'analyse, dans le but de comprendre comment les croyances et les pratiques des enseignants de français du deuxième cycle du secondaire évoluent lors de leur participation à un groupe de codéveloppement professionnel (GCP). À titre de rappel, notre premier objectif spécifique est de décrire les changements engendrés par un dispositif collaboratif de développement professionnel sur les croyances des participants au regard de la diversité des besoins éducatifs des élèves. Nous traitons donc dans un premier temps des analyses tirées des données concernant les croyances dans la mise en situation (dans le questionnaire préalable), dans les quatre entretiens de groupe et dans les entretiens individuels. Ensuite, puisque notre deuxième objectif est de décrire les retombées du dispositif collaboratif perçues par les enseignants de français du deuxième cycle du secondaire sur les pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion, nous nous basons sur les mêmes outils de collecte de données, en focalisant notre attention sur les données liées aux pratiques.

Comme nous l'avons montré à la section 2.2, les croyances sont un concept double. Elles regroupent à la fois les attitudes adoptées à l'endroit d'une situation, mais également les pratiques mises en place ou les expériences vécues. Ces pratiques ont été déterminantes dans l'adoption des croyances et détermineront quelles croyances seront adoptées à l'avenir. Ainsi, notre présentation des résultats représente un exercice de négociation entre ce qui appartient au versant des croyances et à celui des pratiques. Nous les distinguons en deux objectifs de recherche à des fins pratiques, mais il nous arrivera, lors de l'exposé sur les croyances, de souligner certains éléments qui appartiennent aux pratiques pour les analyser plus en profondeur plus tard. Rappelons que selon Skott (2014), les pratiques sont entre autres le terreau de l'analyse des croyances et que selon Pajares (1992), cette analyse est principalement inférentielle. Nous tâcherons alors d'ancrer notre analyse dans le discours émis par les participants eux-mêmes et de valoriser le plus fidèlement possible l'interprétation qu'ils ont proposée lors de cette recherche collaborative.

4.1 Changements engendrés par le GCP sur les croyances des participants à l'endroit de l'inclusion : les composantes des croyances

Dans cette section, nous présentons les résultats du premier objectif spécifique, soit décrire les changements engendrés par le GCP sur les croyances des participants à l'endroit de l'inclusion. Nous apportons en premier lieu une réponse générale en ce qui concerne l'évolution des croyances, puis, en deuxième lieu, nous précisons cette réponse au moyen des composantes des croyances (sections 4.1.1, 4.1.2 et 4.1.3). En troisième lieu, à la section 4.1.4, nous présentons une synthèse partielle des résultats.

Avant de les détailler, nous estimons pertinent de rappeler quelques éléments de notre méthodologie qui nous ont permis de décrire les composantes des croyances des enseignants en contexte d'inclusion. Au premier temps de la recherche, les participants ont été invités à réagir à une mise en situation présentant le cas d'un élève qui pourrait être inclus dans leur classe (voir l'annexe A). Ils devaient indiquer comment ils réagiraient et ce qu'ils compteraient faire avec cet élève. Au dernier temps de la recherche, après avoir vécu quatre séances du GCP, les participants ont relu leur réponse à la mise en situation. Ils ont été appelés, au cours d'un entretien individuel semi-dirigé, à commenter leur première réponse et à indiquer s'il y avait des différences ou des ressemblances une fois rendu à la fin de l'année scolaire. S'est ainsi déroulée la coproduction des retombées de la recherche, puisque les participants et l'enseignant-chercheur ont pu explorer conjointement (Desgagné, 1997) s'il y avait une évolution puis quelle en était la teneur. Le travail de recherche s'est poursuivi avec une catégorisation thématique du discours des participants à l'aide d'une grille de codage, soit les composantes des croyances en contexte d'enseignement de Pajares (1992), que nous avons détaillées au tableau 2.2.

Notre analyse nous a permis de regrouper de manière systématique les composantes de Pajares (1992) et de proposer trois composantes interreliées pour décrire les croyances. Ces trois composantes, élaborées à partir des composantes initiales et des données émergeant de notre processus d'analyse, représentent ce que nous avons appelé les *croyances des enseignants en contexte d'inclusion scolaire*. Nous les présentons à la figure 4.1. Voyons d'abord les croyances relatives à soi comme enseignant (qui étaient présentes chez Pajares), ensuite les croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers (que l'on retrouvait dans la grille initiale) et, finalement, les croyances relatives à la collaboration (qui n'apparaissaient pas dans la grille de codage initiale).

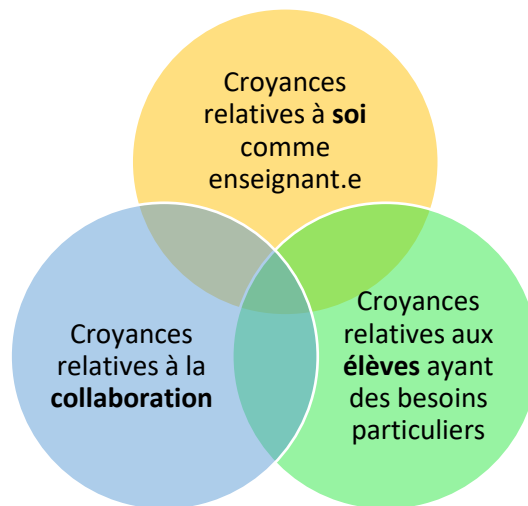


Figure 4.1 Les composantes des croyances des enseignants en contexte d'inclusion scolaire

Les participants²⁹, de manière générale, n'ont remarqué aucune évolution de leurs croyances entre le premier temps (T1) et le dernier temps de la recherche (T6). « *Je suis assez d'accord avec ce que j'ai écrit. (...) Je pense que je vais toujours avoir la même approche, parce qu'on change des affaires, on essaie des trucs, mais le contact avec l'élève, ça reste un peu toujours la même affaire.* » (ENS8_T6). Il exprime ici qu'il aura *toujours la même approche*, ce qui montre la fixité de l'objet des croyances (Skott, 2014). Cette stabilité peut même être surprenante pour les participants, comme certains se sont reconnus avec étonnement dans ce qu'ils avaient exprimé : « *Je dirais la même chose. Je n'en revenais pas comment... bon dieu, je suis donc conséquent avec moi-même.* » (ENS5_T6).

Tout en exprimant qu'ils ne changeraient pas leurs pratiques après la participation au codéveloppement (« *Il me semble que je procèderais encore de la même façon.* » [ENS4_T6]), ils nous renseignent déjà sur les pratiques qu'ils anticipent, ce qui montre l'articulation entre les croyances et les pratiques, qui seront traitées à la section 4.2. « *J'irais voir l'orthopédagogue. Je m'assurerais de savoir si l'élève a été évalué déjà.* » (ENS4_T6). Ce recours aux autres intervenants de l'école nous met sur la piste d'un élément qui s'ajoute à nos résultats : la collaboration.

²⁹ De manière à assurer l'anonymat des participants et à ne pas personnaliser le discours, rappelons que le terme *participant* sera toujours utilisé de manière épïcène pour présenter les extraits tirés des entretiens individuels et de groupe.

Si, sous la bannière générique des *croyances*, l'évolution constatée est faible, lorsque nous nous penchons de manière plus précise sur les éléments constituant des croyances et que nous raffinons l'analyse des propos recueillis, apparaissent des éléments inédits et des retombées possibles des séances de GCP. Nous avons regroupé ces éléments dans les composantes des croyances. La figure 4.2 montre ce que contient chacune des composantes.

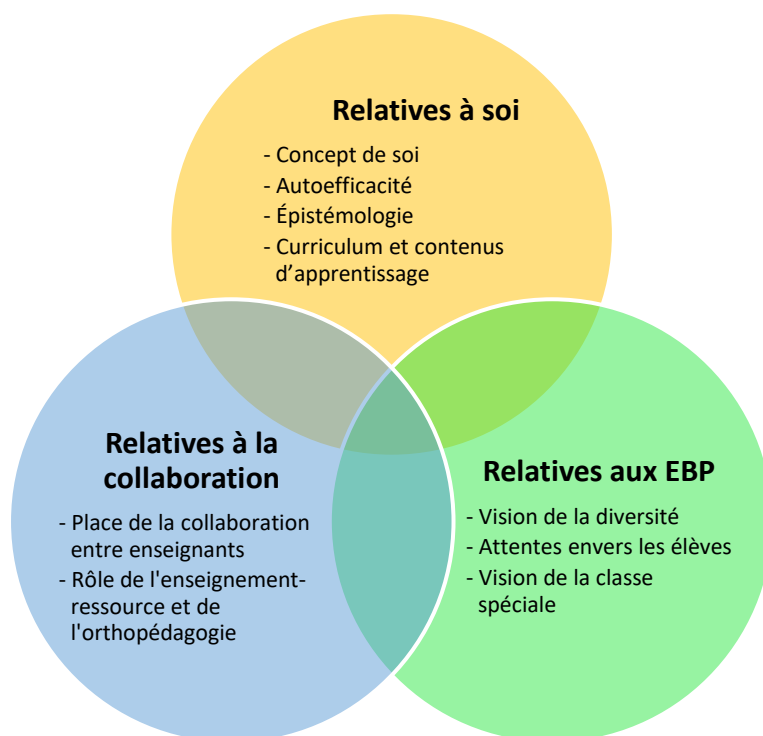


Figure 4.2 Les éléments constituant des composantes des croyances des enseignants en contexte d'inclusion scolaire

Nous avons pu élaborer ces composantes reliées aux croyances en analysant les données tirées des questionnaires du début de la démarche (T1), des entretiens de groupe (T2 à T5) et des entretiens individuels (T6). De manière à illustrer dans quelle proportion ces éléments ont été identifiés dans l'analyse, nous montrons, au tableau 4.1, le nombre d'unités de sens associées à chacune des composantes, tant au début de la démarche (T1 à T5) qu'à la fin (T6).

Tableau 4.1 Nombre d'unités de sens associées à chacune des composantes des croyances

Composantes	Éléments constitutants	Unités de sens T1 à T5	Unités de sens T6
Croyances relatives à soi comme enseignant.e	Concept de soi	24	17
	Autoefficacité	3	6
	Épistémologie	1	3
	Curriculum et contenus d'apprentissage	4	7
	TOTAL	32	33
Croyances relatives aux EBP	Vision de la diversité et de la classe ordinaire	40	15
	Attentes envers les élèves	9	12
	Vision de la classe spéciale	2	5
	TOTAL	51	32
Croyances relatives à la collaboration	Place de la collaboration entre enseignants.e.s	2	21
	Rôle de l'enseignement-ressource et de l'orthopédagogie	8	14
	TOTAL	10	35

Les participants ont fait référence à leurs croyances relatives à eux-mêmes comme enseignants autant au début (n=32) qu'à la fin de la démarche (n=33). En contrepartie, ils ont moins parlé de leurs croyances relatives aux EBP à la fin (n=32) qu'au début (n=51), mais ils ont davantage traité de collaboration : (n=10) au début et (n=35) à la fin.

Dans le but de faire une description systématique de chacun des éléments et d'en montrer l'évolution chronologique, nous présenterons, dans cette section, le discours tenu au premier temps de la recherche (T1) puis celui tenu au dernier temps (T6). Nous traitons plus ou moins de chaque élément, en cohérence avec l'importance qu'il occupe dans les propos des participants. Pour les éléments pour lesquels une évolution n'est pas observable, nous mettons quand même en lumière le discours des participants pour exposer, sans comparaison dans le temps, des éléments inédits concernant leurs croyances. Dans les prochaines sections, nous présentons tour à tour les résultats pour chacune des composantes.

4.1.1. Croyances relatives à soi comme enseignant

Cette sous-section contient les résultats pour la composante des croyances relatives à soi comme enseignant. Elle regroupe le concept de soi, l'autoefficacité, les croyances relatives à l'épistémologie des enseignants, puis au curriculum et aux contenus d'apprentissage.

4.1.1.1 Concept de soi : « je croyais que je ne pouvais rien lui apporter pédagogiquement »

Le concept de soi touche des croyances telles que le sentiment de compétence, l'estime de soi et le locus de contrôle. Cet élément est le plus discuté de la composante des croyances relatives à soi, tant au début (n=24) qu'à la fin de la démarche (n=17), et figure parmi celui pour lequel une évolution est la plus observable.

Au début de la démarche, en réponse à la mise en situation (voir l'annexe A), des participants vont faire état de leur faible sentiment de compétence à l'endroit d'élèves ayant des besoins particuliers : « *Ces élèves-là, je sais même pas comment les aider. (...) Je me sens complètement démuni.* » (ENS4_T3) ; « *Je me sens démuni avant la rencontre avec [l'élève], je ne sais pas par où commencer parce que le problème semble énorme.* » (ENS7_T1).

D'autres participants vont plutôt témoigner d'un sentiment de compétence plus élevé (« *J'ai espoir de le raccrocher avec tout ce que j'enseigne.* » [ENS5_T1]), reliant cette croyance favorable aux pratiques qui peuvent être mises en place en classe ordinaire : « *je pense qu'il y a plusieurs pratiques qu'on peut faire en classe, même comme enseignant de langue maternelle* » (ENS5_T3).

Un autre participant exprime, au début de l'expérimentation, qu'il croit que plusieurs moyens existent pour aider cet élève, et que cette aide se trouve surtout dans les ressources offertes par l'école.

Je suis convaincu que beaucoup de moyens existent pour aider [l'élève] et pour remonter son estime personnelle. Il faut tout simplement prendre le temps de s'asseoir avec lui et avec les ressources offertes à l'école pour bien comprendre cet élève, son parcours, d'où il vient et ses difficultés. (ENS1_T1)

Plus tard, à la fin de l'expérimentation, ce participant précisera que ce premier recours aux ressources de l'école cachait un concept de soi faible, et que désormais, il est en mesure d'ajuster son enseignement aux besoins des élèves.

Je croyais que je pouvais rien apporter pédagogiquement à cet élève-là. Je me suis dit que ça va être le côté humain, le travail plus sur la confiance, alors qu'en fait, la façon dont je planifierais mes activités, le type d'activités, ça m'apprend que je suis capable en ajustant ça, d'intégrer ce type d'élève-là, et de le faire progresser à un certain niveau. Il y a moyen d'ajuster mon enseignement à moi. (ENS1_T6)

La première réponse mettait à l'avant-plan le souci de l'enseignant pour la réussite éducative de cet élève, à défaut de pouvoir intervenir sur ses difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture. Selon lui, son apport pédagogique allait être négligeable, comme l'enseignant croyait qu'il ne pouvait *rien lui apporter*. En revanche, il est désormais en mesure de *planifier des activités* qui lui permettent de s'ajuster à son niveau et de le faire progresser (ce qui sous-entend un travail sur les apprentissages scolaires en plus de celui sur l'estime). Ce participant laisse entendre que son sentiment de compétence était faible à l'endroit de cette situation, mais qu'il s'est amélioré, comme il se dit maintenant « *capable d'intégrer ce type d'élève-là* » (ENS1_T6).

Après l'expérimentation, un participant qui s'estimait *démuni* face aux défis qu'il vivait tire un bilan positif en appréciant le parcours qu'il a vécu : « *Je me fais beaucoup plus confiance qu'à mon arrivée à [cette école]. J'ai mis en application ce que je pensais être pertinent pour un élève. J'ai vu que c'était une pratique gagnante, je l'ai vécue.* » (ENS7_T6). Cette confiance nouvelle trouvée à l'endroit du travail en contexte inclusif est liée, tout comme pour le participant précédent, à des pratiques gagnantes observées puis appliquées dans sa classe. Ces pratiques auraient porté fruit et auraient à la fois soutenu l'élève dans ses apprentissages, mais également l'enseignant dans sa pratique professionnelle. Le même participant conclut, en insistant sur le concept de soi, que le codéveloppement « [lui] *a permis de voir que malgré le fait qu'on manque de services, au final, on peut en soi, nous-même, comme enseignant, faire une grande différence pour ces élèves-là. Vraiment, beaucoup.* »³⁰ (ENS7_T6). Bref, ce concept de soi plus favorable à l'inclusion d'un élève ayant des besoins particuliers et cet apport pédagogique devenu possible sont liés à un pouvoir d'action « *qui permet de faire une différence* » et à des pratiques pédagogiques ajustées au contexte. Ces pratiques seront traitées à la section 4.2.2.

4.1.1.2 Autoefficacité : « je suis placé devant la montagne »

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a été peu discuté dans l'ensemble de notre corpus, tant au début de la démarche (n=3) qu'à la fin (n=6), bien qu'une augmentation soit observable. Notre analyse nous permet de constater une certaine évolution du SEP entre le début et la fin de l'expérimentation, mais surtout de mieux comprendre les causes d'un faible SEP en contexte de diversité et d'entrevoir des moyens permettant de le rehausser.

³⁰ Notre soulignement.

Au début de l'expérimentation (T1), un participant mentionne qu'il peut se sentir inefficace : « *Je ne veux laisser pour compte aucun élève de la classe, mais au quotidien, je peux parfois ressentir un sentiment d'inefficacité quand je suis placé devant la montagne de travail à accomplir.* » (ENS2_T1). Puis, à la fin, lors de l'entretien individuel (T6), lorsqu'il a été invité à commenter cet extrait de sa réponse initiale, il précise :

Ben oui, ça, c'est tout le temps, je te dirais ! (rires) C'est vraiment tout le temps que ça arrive. C'est quand tu commences à essayer de voir les travaux des élèves et de voir les difficultés, c'est là que tu vois la montagne. C'est pas évident de faire progresser tout le monde, en même temps, vers quelque chose. Ben oui, moi, ça m'arrive souvent de me sentir inefficace. (ENS2_T6).

Nous constatons que la réponse du T6 gagne en précision, comme on comprend que l'autoefficacité est constatée dans les moments de correction des travaux remis par les élèves, au contact de leurs difficultés, et du défi (comparé à une montagne) de les amener à faire des progrès. Dans la première réponse (T1), le sentiment d'inefficacité était *parfois* présent, et dans l'entretien individuel (T6), il l'est *souvent*, voire *tout le temps*.

Cette relation entre les difficultés des élèves et l'autoefficacité est mentionnée par deux autres participants. Ils n'avaient pas directement parlé de cet élément au début de la recherche, mais ont tous les deux fait le constat que des progrès observés chez les élèves leur ont permis, pour leur part, de se sentir plus efficaces et plus compétents.

Participant : Je trouve ça dur, quand on commence, de se sentir compétent. J'ai trouvé ça dur, ça a pris un couple de mois avant que je sente que je faisais pas n'importe quoi.

Chercheur : OK, et comment tu as su que tu ne faisais pas n'importe quoi?

P : J'ai vu que ça portait fruit.

C : Comment tu l'as vu?

P : Surtout en évaluant, et dans l'attitudes des élèves, qui étaient reconnaissants, qui me le verbalisaient. J'ai vu que les élèves faisaient moins d'erreurs, qu'ils appliquaient ce que je leur disais. C'est valorisant de voir que... il y a une nette amélioration. (ENS7_T6)

Ici, ce sont également les moments *d'évaluation* qui influencent le SEP, mais cette fois, il est rehaussé par les progrès observés, de même que par les messages de reconnaissance de la part des élèves. Un autre participant va ajouter que c'est la participation au GCP, combinée à une observation des résultats chez les élèves, qui lui a donné le « *pouvoir de devenir plus efficace* » :

C'est possible de vraiment être de plus en plus efficace. (...) Une fois par mois, se rencontrer, discuter d'une problématique et écouter les idées des collègues, pour ensuite essayer quelque chose de nouveau, y a rien de plus enrichissant que ça. Ça te nourrit. Quand tu vois que tes élèves embarquent, quand tu vois que ça donne des résultats. Et même si ça en donne pas, t'as essayé autre chose. Ça donne une impression, tu as le pouvoir de devenir plus efficace. (...) La pire chose pour un prof est de sentir que ce je fais, ça marche pas. (...) Tu n'as plus de plaisir. (ENS4_T6).

Le participant reconnaît l'apport du GCP dans son autoefficacité. Il vient aussi nuancer en précisant que même si les nouvelles pratiques mises à l'essai ne donnent pas les effets escomptés, en ayant essayé *autre chose*, elles ont contribué à se sentir efficace d'avoir osé explorer une nouvelle avenue, même si elle n'a pas donné de résultats positifs. Bref, l'autoefficacité est influencée (tant positivement que négativement), selon ce que rapportent ces participants, par l'évaluation des élèves, par l'observation directe de leurs productions et de leur participation en classe, ainsi que par l'apport des collègues au sein du GCP. Cette démarche collaborative de développement professionnel pourrait donc s'inscrire dans un ensemble de moyens ayant un effet sur l'autoefficacité.

4.1.1.3 Épistémologie : « la confrontation des différentes manières de faire »

Les croyances relatives à l'épistémologie concernent la nature des connaissances et de l'apprentissage selon l'enseignant (Pajares, 1992), mais également les fondements, les conceptions et les attitudes générales par rapport à l'enseignement, ainsi que les valeurs qui sous-tendent le choix de la profession. Notre analyse montre que certains participants ont pu utiliser le GCP pour faire le point sur leur épistémologie professionnelle et ont nommé quel a été l'apport du GCP dans cette réflexion.

D'abord, un participant en début de carrière nomme avoir utilisé le GCP pour « *se connaître comme enseignant* » (ENS1_T6). Comme tous les participants du groupe partagent leurs pratiques, cela permet une « *confrontation des différentes manières de faire* » et « *le codéveloppement, ça te met dans (la) face ce que tu es et ce que tu veux faire dans ta classe, tes valeurs, tes conceptions, la terminologie que tu utilises, les outils que tu préfères* ». Au contact d'une variété de pratiques et d'approches, cet enseignant construit son identité professionnelle tant sur des aspects fondamentaux, comme les valeurs ou les conceptions de l'enseignement, que sur des aspects plus techniques, comme le choix du matériel didactique.

Ensuite, un autre participant raconte que le GCP est arrivé à un moment de sa carrière (après plus de 25 ans dans la profession) où des rencontres avec des collègues ont été déterminantes dans un « *changement*

d'attitude » (ENS4_T6). La participation au GCP et à ce projet de recherche permet au participant d'exposer cette attitude, construite au fil des dernières années : « *Ce n'est pas parce que les élèves ne sont pas capables, c'est qu'ils ne savent pas comment faire, c'est la posture que je choisis d'adopter* ». Cette posture relève ainsi d'un choix conscient et pourrait être influencée par l'apport de collègues : « *je suis de plus en plus d'accord avec cette idée-là de [ENS5]. Ça permet d'avoir beaucoup plus d'empathie pour l'élève qui a vécu tant d'échecs, qui est tellement pas sûr de ses compétences, de ses connaissances. Qui se trouve pas bon.* » Cette bienveillance envers les élèves eux-mêmes et envers leurs besoins d'apprentissage, le participant en parle comme d'un « *changement d'attitude, de position, de posture presque philosophique* », et ce changement d'attitude le rend « *ouvert aux autres façons de faire* ». Cette posture nouvelle, centrée davantage sur la réussite éducative, prend « *de plus en plus* » d'importance parmi les croyances de ce participant. Elle s'inscrit dans une vision environnementale des difficultés scolaires (Jordan et Stanovich, 2004), liée positivement au succès de l'inclusion (Bélanger, 2015).

Ce participant (ENS4) propose une question phare qui guide son travail : « *Qu'est-ce que je peux faire pour que l'élève qui vit des difficultés sente qu'il est capable d'entreprendre le travail et d'y arriver?* » (ENS4_T6). Cette interrogation devient double. D'une part, l'enseignant entreprend une démarche réflexive sur ses propres croyances, ici à l'égard de son épistémologie. Cette démarche rejaillit d'autre part sur les croyances de ses élèves, puisque le participant cherche à identifier ce qui peut être fait pour qu'ils se sentent capables d'apprendre. L'enseignant pourra être plus à même d'intervenir progressivement sur le concept de soi des élèves et sur leur autoefficacité, qui sont des éléments importants de la pédagogie de l'inclusion scolaire (Rousseau *et al.*, 2015b). En somme, des participants ont utilisé la démarche du GCP pour mieux connaître leur approche pédagogique ou pour la renouveler en s'inspirant de celle de collègues.

4.1.1.4 Curriculum et contenus d'apprentissage : « tous les travaux de lecture, ça a changé complètement »

La participation au GCP a pu être l'occasion de réfléchir à certaines croyances entourant les contenus à enseigner et le curriculum à respecter. Ces croyances occupent une place secondaire dans le discours des enseignants (n=4 au début de l'expérimentation, et n=7 à la fin). Pour la majorité des participants, aucune donnée n'a été recueillie sur cet aspect, mais pour l'un d'entre eux, l'évolution des croyances suggère une prise en compte plus assurée de la diversité.

D'abord, interrogé sur son plus grand défi comme enseignant en contexte inclusif, ce participant mentionne que de nouveaux contenus d'apprentissage sont nécessaires dans sa classe, puisqu'il doit

« *apprendre à enseigner complètement différemment* » (ENS4_T6). Cela se fait « *en faisant la tâche avec [les élèves], en la décortiquant* » puisqu'ils « *n'ont pas les stratégies* ». À titre d'exemple, le participant précise que « *tous les travaux de lecture, ça a changé complètement* » (ENS4_T6) et qu'il a adopté des pratiques collectives d'enseignement de la lecture, où l'enseignant fait la lecture à voix haute à ses élèves, pratique discutée dans le codéveloppement (T3). Il s'interroge ensuite sur ses propres croyances quant à ces contenus et les compare avec celles de ses élèves.

Je suis un bon lecteur. J'aime lire en silence. J'aime lire seul. Et je croyais que les élèves devaient lire en silence, seuls. Alors maintenant je lis avec eux, j'encourage des commentaires. Nos élèves arrivent en cinquième secondaire et ils n'ont pas lu. À partir de là, je ne peux pas leur demander de lire seuls un roman. (ENS4_T6).

Face à ce constat, il estime que de nouveaux contenus d'apprentissage sont nécessaires, en l'occurrence les stratégies de lecture, chose qui est nouvelle.

Avant, ça ne faisait pas partie de mes habitudes que de décortiquer, que d'enseigner des stratégies. (...) J'avais l'impression que c'était que de simplifier la tâche. Mais c'est pas ça. Si mes élèves n'arrivent pas à la faire, il faut que je m'organise pour qu'elle soit présentée avec des stratégies qui leur permettent de réussir. (ENS4_T6)

Le participant donne accès à l'évolution de ses croyances sur l'enseignement explicite. Il estimait avant la participation au GCP que c'était de l'ordre de la simplicité, mais il considère maintenant que c'est la voie à suivre, que c'est ainsi qu'il doit *s'organiser* pour favoriser l'apprentissage de ses élèves. Ces choix de contenus à enseigner l'obligent à délaisser certaines prescriptions du curriculum, comme « *lire au moins deux romans par demi-année* » (ENS4_T6), dans le but « *d'aller beaucoup plus loin, d'en faire moins, mais de le faire mieux* ». Cet accompagnement plus étroit des élèves, entre autres lors de la lecture d'œuvres complètes, et cette préoccupation pour l'enseignement explicite sont en phase avec les pratiques discutées dans le GCP, qui seront analysées à la section 4.2.

En somme, les quatre éléments de cette composante (le concept de soi, l'autoefficacité, l'épistémologie et le curriculum et les contenus d'apprentissage) sont en évolution chez plusieurs participants. Des éléments sont davantage discutés et montrent une évolution plus marquée (le concept de soi). D'autres sont abordés par peu de participants, mais se montrent quand même changés à l'issue de la démarche du GCP (l'autoefficacité, l'épistémologie et le curriculum et les contenus). Ces croyances sont en relation avec

celles d'une autre composante, qui concernent les élèves ayant des besoins particuliers. Dans la prochaine section, nous en exposons les différents éléments constitutifs.

4.1.2. Croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers

Cette sous-section contient les résultats concernant la composante des croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers. Cette composante regroupe les éléments liés aux élèves eux-mêmes, ainsi qu'aux lieux de scolarisation qu'ils fréquentent. Nous présentons alors les résultats concernant la vision de la diversité et de la classe ordinaire des participants, leurs attentes envers les élèves ayant des besoins particuliers, de même que leur vision de la classe spéciale.

4.1.2.1 Vision de la diversité et de la classe ordinaire : « je ne me bats plus, la guerre est perdue »

Les croyances entourant la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire des enseignants participant à notre étude figurent parmi les éléments les plus discutés de notre corpus (n=40 au début de la démarche, n=15 à la fin de celle-ci). Les données récoltées ne nous permettent pas de déceler une évolution de ces croyances, dans la mesure où le discours est sensiblement le même du début à la fin de la démarche. Il gagne toutefois en complexité, et nous pouvons faire le portrait d'une diversité qui sera d'une part accueillie dans le plaisir, et d'autre part critiquée faute d'autres ressources disponibles. Cependant, un participant précise que sa participation au GCP, surtout la confrontation entre les points de vue des enseignants (voir la section 4.1.1.5 sur les croyances relatives à l'épistémologie), lui a permis d'accueillir la diversité et de poser des gestes en faveur de l'inclusion scolaire : « *Ça a fait ressortir la volonté de répondre à ces besoins-là, dans ma classe. Donc, ça a fait ressortir l'importance d'intégrer ces élèves-là.* » (ENS1_T6).

C'est un discours d'acceptation qui traverse le point de vue des enseignants sur la diversité des élèves : « *Il faut accepter nos élèves comme ils sont* » (ENS6_T3). Dès le début de l'expérimentation, cet accueil est même adressé directement à l'élève présenté dans la mise en situation : « *Je lui confirmerais qu'il est dans la bonne classe, comme les autres élèves, et que l'on travaillera ensemble pour qu'il puisse progresser.* » (ENS2_T1). Accueillir l'élève signifie ici « *travailler ensemble* » et « *avancer avec [lui]* » (ENS6_T3). On constate à la lecture de ces extraits que les enseignants font équipe avec les élèves pour les faire progresser.

Une notion de plaisir est également associée à celle de diversité. « *Moi j'ai un plaisir avec eux autres... je m'amuse !* » (ENS6_T3). Cependant, une précision du même participant montre que l'acceptation de la

diversité semble conditionnelle à un élément sur lequel les enseignants n'ont que « *peu de contrôle* » (ENS2_T6) : les ressources financières et humaines disponibles. « *Si on a du budget, on va aller ailleurs, mais pour l'instant, (il) faut les accepter comme ils sont.* » (ENS6_T3). Dans l'entretien de groupe où ce participant évoque cet *ailleurs*, il précise qu'il souhaite que les élèves ayant le français comme langue seconde soient regroupés dans un même groupe spécialisé dédié à la francisation. Les participants à l'étude désignent ces élèves comme étant ceux qui représentent le plus grand défi.

Au premier temps de la recherche, le même participant abordant la question des ressources financières déclarait que les élèves « *qui proviennent du secteur de l'accueil³¹ devraient avoir un suivi différent, aussi, comme les trois-quarts de la classe qui ont des besoins particuliers* » (ENS6_T1). Au dernier temps de la recherche, au lieu de proposer un *suivi* différent, le participant suggère de les scolariser dans la *même classe* : « *Ceux que ça fait moins de quatre ans [au Québec], moi, je suis pour les mettre dans la même classe* » (ENS6_T6). Avec cette recommandation, malgré un discours consensuel sur l'acceptation de la diversité et un plaisir associé à la présence d'élèves aux profils variés, la diversité serait, selon nos participants, un passage temporaire et obligé par les ressources financières limitées qui empêchent l'ouverture d'un groupe spécialisé. La diversité est donc acceptée dans la mesure où les enseignants ne peuvent faire autrement. Cependant, si elle était possible, la séparation des élèves qui ont de plus grands besoins serait favorablement accueillie par les participants, ce qui s'oppose à une acceptation de la diversité dans son essence.

L'accueil d'une diversité d'élèves ayant des besoins particuliers s'accompagne également d'une acceptation de l'échec scolaire. « *On n'aura pas le choix de penser qu'il y a une partie (des élèves) qui va devoir faire le cours une seconde fois.* » (ENS5_T3). Les participants n'estiment cependant pas que l'échec est une fin en soi, mais qu'il fait partie du parcours, comme le veut l'esprit de la réussite éducative (MEQ, 2021) : « *On avance avec eux. Ils vont échouer, mais ils vont avoir avancé quand même.* » (ENS6_T3). Pour certains, l'échec des élèves peut être difficile à accepter. Un participant en insertion professionnelle raconte : « *Il y a une élève qui m'a écrit ce matin : "Bonjour, est-ce que vous pensez que j'ai des chances de passer ?". Je suis comme : "Non! T'as échoué!" Ça me fait mal, on dirait, de leur dire.* » (ENS7_T6). Non seulement accepter l'échec est un défi pour l'enseignant débutant, mais le comprendre peut en être

³¹ « La classe d'accueil est un modèle d'organisation des services de soutien à l'apprentissage du français offert (dans des centres de services scolaire où l'on trouve un grand nombre d'élèves immigrants). Ces classes sont composées d'élèves provenant de différents pays et qui doivent acquérir les bases du français afin de pouvoir poursuivre leur parcours scolaire en classe ordinaire. » (Centre de services scolaire de Montréal, 2021)

un, puisqu'il ne fait pas partie de son histoire scolaire. « *Je ne viens pas d'une école où l'échec existe. Il y a tout l'apprentissage de l'échec qui est à faire.* » (ENS7_T6).

Les enseignants ne peuvent faire autrement que d'accepter la diversité, parce que, selon un participant, « *la guerre est perdue* ». (ENS4_T6). Cette *guerre*, celle qu'on peut deviner contre les groupes hétérogènes, étant derrière lui, il en vient au constat qu'il ne peut rien changer à la réalité de sa classe.

Les élèves que j'ai, c'est ceux-là que j'ai. Ça ne sert à rien de souhaiter qu'ils soient comme ils étaient y a 20 ans! C'est ça qu'on me donne, ils sont là. Je me bats plus contre... la guerre est perdue. Les morts sont enterrés. C'est ça, la réalité. (ENS4_T6)

Un autre participant va dans le même sens, cette fois en étant plus explicite quant à son point de vue sur l'inclusion scolaire. « *À trop vouloir inclure, parce qu'il faut donc être fin avec tout le monde, un moment donné, ça cause problème.* » (ENS8_T6). Le participant précise quel est le « *problème* » en question en racontant deux histoires liées à l'inclusion. Il en relate une première, réussie : « *J'ai eu des classes avec plein d'autistes qui étaient extraordinaires, qui allaient très bien dans le moule, ils étaient comme les autres.* ». Il nuance toutefois sa pensée avec une deuxième histoire, qui a été « *une horreur* ». Il s'agit de celle d'un autre élève, ayant également un trouble du spectre de l'autisme, qui avait « *de la misère à parler* », dont « *le parent insistait donc pour que son fils soit dans (sa) classe* ». Il semblait nuire au fonctionnement du groupe, ne progressait pas, « *n'a rien appris* » et « *pénalisait tous les autres, parce qu'il était insupportable* ». L'enseignant commente ainsi l'apport qu'a cet élève dans le groupe, en mentionnant que sa présence a pénalisé les autres, mais se questionne également sur les apprentissages que l'élève a pu y faire : « *Qu'est-ce que tu retires de ça, pauvre petit enfant?* ». (ENS8_T6). Le participant exprime donc un point de vue mitigé sur l'inclusion : il est en accord dans la mesure où les élèves inclus vont « *entrer dans le moule* », et en désaccord, puisque leur présence en classe ordinaire ne sera bénéfique ni pour eux-mêmes, ni pour les autres élèves. Donc, le dispositif de GCP n'a pas contribué à une évolution positive de cette croyance chez ce participant.

Tant dans les entretiens individuels que dans les entretiens de groupe, les participants ont décrit leur classe ordinaire. De manière générale, tant avant, pendant qu'après la participation au GCP, les participants estiment toujours que la classe ordinaire accueille beaucoup d'élèves ayant des besoins particuliers et qu'elle est difficile à gérer étant donné le grand écart entre le niveau de maîtrise des compétences en français langue d'enseignement des élèves plus forts et celui des plus faibles. « *Il y a beaucoup d'élèves avec des difficultés variées et supporter les apprentissages de chacun d'entre eux en*

tenant compte de leurs besoins différents peut donner le vertige. (ENS2_T1) ». Un participant va estimer que les trois-quarts de ses élèves ont des besoins particuliers et que ce sont « *les cinq élèves en réussite qui sont intégrés dans une classe de cheminement*³². *C'est une intégration inversée.* » (ENS6_T6). Selon lui, l'intégration scolaire n'est plus celle des élèves ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire, mais bien celle des élèves en réussite dans un groupe d'élèves où plusieurs d'entre eux ont de grands besoins ou ne maîtrisent pas la langue française. Un autre participant va faire référence à sa classe comme ayant des *écarts épouvantables* et va proposer un exemple pour l'illustrer :

Dans une classe régulière, si on peut appeler ça comme ça, on a des écarts épouvantables! J'ai 3 élèves qui arrivent du privé. Ils sont forts! Mais en même temps, j'ai l'autre à côté qui arrive de la Corée, l'année passée. C'est tout juste si elle peut prononcer deux mots en français. J'ai des extrêmes comme ça. (ENS9_T3)

Ce participant, de même que la grande majorité du groupe, signale qu'une catégorie d'élèves rehausse la complexité : les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle et ayant récemment été scolarisés dans une classe d'accueil. « *Je trouve extrêmement difficile d'enseigner à des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. (...) Je n'ai pas été formée pour ça et ce n'est pas facile.* » (ENS8_T1)

Face à ces constats sur l'état de la classe ordinaire, sur la variété de profils linguistiques de leurs élèves et sur la difficulté rencontrée par les enseignants à concilier les écarts de niveau de maîtrise du français, les participants ont consacré à ces thèmes deux séances de codéveloppement, respectivement présentés avec les questions suivantes : « *Quelles pratiques concrètes utiliser pour la langue seconde ?* » (ENS4_T3) et « *Quelles solutions utiliser quand il y a des élèves qui travaillent très vite et très lentement dans le même groupe?* » (ENS7_T4)³³. Les paragraphes suivants exposent les réflexions qui ont émergé de ces questions et l'évolution dans les croyances ayant pu être constatée.

En première piste de réponse à la première question (celle du T3), concernant les élèves ayant le français comme langue seconde, des participants mentionnent plusieurs pratiques possibles pour favoriser leur acquisition de la langue. Notons entre autres une préoccupation accrue pour l'approche communicative et le développement du vocabulaire (voir la section 4.2). D'autres participants, qui eux n'ont pas

³² Le participant fait ici référence aux groupes du secteur de l'adaptation scolaire appelés « cheminement particulier de formation » pour les élèves ayant au moins deux ans de retard scolaire.

³³ Une synthèse des réponses apportées à ces questions est disponible à l'annexe F.

mentionné de pratiques pédagogiques lors du GCP, vont proposer, comme expliqué plus tôt, de scolariser tous ces élèves dans un groupe spécialisé. Suivant cette dernière proposition, le participant ayant amené la question dans le groupe tirera cette conclusion: « *c'est vraiment de la francisation qu'il leur faut* » (ENS4_T3), rejetant donc la possibilité de scolariser ces élèves en classe ordinaire. Nous constatons que lorsque les enseignants connaissent (et disent utiliser) des pratiques jugées efficaces dans un contexte d'acquisition de la langue seconde, ils ne se prononcent pas sur le lieu de scolarisation de ces élèves, ce qui peut témoigner du fait qu'ils se sentent en mesure « *d'intégrer ces élèves-là* » (ENS2_T6).

En réponse à la deuxième question (celle du T4), les participants discutent de plusieurs pratiques s'inscrivant dans la pédagogie de l'inclusion scolaire (comme les regroupements d'élèves hétérogènes, voir la section 4.2). La présence de diversité au sein du groupe semble être un levier pour un participant qui suggère ces pratiques : « *Les forts tirent les faibles, c'est surprenant.* » (ENS9_T4). Puis, le participant ayant soumis la situation problématique demandera au groupe quelles sont les stratégies possibles pour planifier ses cours de manière différenciée. Il mentionne qu'il n'a jamais eu accès à « *des modèles de différenciation* », qu'il ne l'a « *jamais vue* », et que dans sa formation initiale, « *on l'aborde, mais c'est un fantôme* » (ENS7_T4). Un participant répondra qu'il arrive à différencier son enseignement en offrant de la rétroaction immédiate pendant que les élèves sont à la tâche (ENS9_T4), et deux autres participants (ENS2 et ENS8) vont suggérer l'idée d'un projet de création d'un feuillet publicitaire pour un roman qui s'échelonne sur plusieurs semaines, de manière à remplir le plan de travail des élèves pour la période. Un participant (ENS5) présente une tâche d'écriture coopérative qui permet une différenciation des contenus d'apprentissage, dont nous traiterons en détail à la section 2.2. Malgré cette mention d'une pratique de différenciation, en réponse à la question sur les stratégies de planification, il dira :

Je ne pense pas que tu puisses... tu dois viser le milieu, t'as pas le choix. (...) Il y en a une partie qui va trouver ça trop facile et une partie qui ne comprendra pas tout, mais la grande majorité va comprendre. T'as pas le choix. À mon avis, ça ne se fait pas. (ENS5_T4)

Malgré la mention de plusieurs pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion lors du GCP, certains participants (ENS5 et ENS6) ne trouveront pas qu'une différenciation pédagogique est possible, puisque « *ça ne se fait pas* ». Cette idée ne semble pas faire consensus au sein du groupe, comme plusieurs autres participants vont citer des pratiques de différenciation permettant une prise en compte des besoins de tous les élèves. Cependant, cette idée générale qu'on enseigne en classe ordinaire en visant le *milieu*, et non pas pour un accueil universel de tous, plus avancés ou en difficulté, demeure présente.

Cela montre donc que la participation au GCP n'a pas permis, de manière générale, de faire évoluer les croyances relatives à la diversité en classe ordinaire. Selon la plupart des participants, elle demeure un endroit qui doit accueillir des élèves aux profils homogènes (vu l'appel à la sortie des élèves de langue seconde), et non pas, dans une perspective inclusive, un lieu où la diversité est accueillie, reconnue et saluée (Rousseau *et al.*, 2015b). Par contre, la proportion élevée d'élèves présentant des besoins particuliers rehausse la complexité et rend plus difficile la mise en œuvre de croyances et de pratiques inclusives (voire leur légitimité), malgré la participation à des activités de développement professionnel allant en ce sens.

4.1.2.2 Attentes envers les élèves ayant des besoins particuliers : « ils ne réussiront pas »

Les attentes envers les élèves ayant des besoins particuliers sont un élément généralement peu abordé, mais davantage au T6 (n=12) qu'au T1 (n=9). Les données recueillies ne nous permettent pas de constater une évolution dans les croyances, celles-ci étant les mêmes du début à la fin. Ce sont surtout deux participants parmi les neuf qui abordent cette question. Les données sont donc plutôt marginales, mais suffisamment éloquentes pour être abordées ici.

Dans le questionnaire préalable à la démarche, alors interrogé sur son plus grand défi à l'endroit des élèves ayant des besoins particuliers, un premier participant mentionne qu'« *on doit accepter le fait de tourner les coins ronds.* » (ENS6_T1). Il ajoute qu'on doit aussi accepter « *que les élèves du privé sortent avec une meilleure éducation, avec plus de connaissances et de meilleurs outils pour poursuivre vers le collégial.* » (ENS6_T1). Il reconnaît donc qu'en contexte inclusif dans une école publique, ses attentes envers les élèves sont réduites, en comparaison avec ce qui est attendu des élèves dans un autre contexte, celui, par exemple, d'une école privée. À la fin de la démarche, dans un entretien individuel, ce même participant tient un discours similaire, mais cette fois dans une dimension plus personnelle : « *On arrondit les coins ronds pour l'examen du Ministère³⁴. (...) J'aurais vraiment de la difficulté à aller enseigner à un groupe enrichi. Il faudrait que je travaille ma préparation de cours pas mal plus solide que maintenant* » (ENS6_T6).

Un autre participant précisera, lors d'un entretien de groupe (T3), pourquoi ses attentes sont réduites. Selon lui, pour répondre aux besoins des élèves qui ne correspondent pas aux attentes du programme de formation du deuxième cycle du secondaire, « *on fait beaucoup plus simplement et on exige moins, mais*

³⁴ Le participant fait ici référence à l'Épreuve unique, français langue d'enseignement de 5^e secondaire, du Ministère de l'Éducation du Québec, qui consiste en la rédaction d'un texte de type argumentatif.

on se prend du temps pour enseigner des régularités orthographiques et revoir la phrase de base. » (ENS5_T3). Les attentes de l'enseignant sont donc réduites dans le but d'enseigner des contenus prioritaires qui n'ont pas été maîtrisés dans les années précédentes.

Un autre participant fera état à deux reprises, lors d'un entretien de groupe et lors de l'entretien individuel, de ses aprioris concernant la réussite des élèves les plus en difficulté dans sa classe. « *C'est bête, mais au premier cours, je le sais s'ils passeront pas. C'est plate, c'est triste. C'est pas parce que j'y arriverai pas. Je vais tout faire mais je sais bien que ça part de trop loin.* » (ENS8_T4). Le participant présume de l'échec de l'élève dès le premier cours de l'année scolaire, tout en précisant qu'il s'engagera quand même auprès de l'élève, comme il compte « *tout faire* » pour lui. Le même discours sera tenu à la fin de la démarche, en reprenant à peu près les mêmes termes, ce qui témoigne du caractère statique de cette croyance. « *Ils arrivent dans le premier cours et tu le sais qu'ils le passeront pas. (...) Ils partent de trop loin. Peu importe les efforts qu'ils vont faire et que nous on va mettre. C'est assez tôt qu'on le voit qu'ils ne réussiront pas.* » (ENS8_T6). Le participant reconnaît cependant qu'il pourra amener les élèves « *un petit peu plus loin* ». Il estime aussi que ceux qui ont le français comme langue seconde « *ont la capacité pour apprendre* » et qu'il « *faut qu'ils soient baignés le plus possible dans la langue* ». En contrepartie, il croit qu'il « *ne peu[t] pas leur demander d'écrire un texte* », comme le niveau de difficulté sera trop élevé.

Un autre exemple montre que les croyances des participants évoluent peu ou pas en ce qui concerne les attentes envers les élèves. Ici, pour proposer des attributions causales à l'échec scolaire des élèves ayant des besoins particuliers, un participant pose une question dans son questionnaire du T1 : « *[L'élève] est-il un cancre par un manque d'effort ou par un manque de capacité/compétences?* » (ENS6_T1). À la fin de la démarche, il revient sur sa question puisqu'il y a « *quelque chose à creuser là-dedans* » (ENS6_T6).

Pourquoi le jeune fait pas d'efforts? Il décide-tu de pas faire d'efforts pour cacher son incompétence? Si c'est ça, regarde, tu vas jamais t'améliorer si tu fais jamais d'efforts! Même si tu es moins bon, fais des efforts et tu vas voir, il va y avoir une récompense à la fin de ça.
(ENS6_T6)

Le manque d'efforts semble, selon le participant, être responsable des échecs scolaires, puisque même si l'élève a des besoins d'apprentissage (auxquels le participant fait référence comme une *incompétence*), il doit faire plus d'efforts pour obtenir une *récompense*. Une préoccupation pour les apprentissages à réaliser est présente dans ce discours, mais uniquement en termes *d'incompétence à cacher*.

En synthèse, pour ces participants, la participation au GCP n'a pas permis de faire évoluer leurs croyances quant aux attentes envers leurs élèves, qui demeurent pour l'essentiel réduites et teintées d'une présomption d'échec.

4.1.2.3 Vision de la classe spéciale: « je ne suis pas un prof d'*adapt.* »

La démarche d'analyse a permis de discuter, en bout de piste, du recours aux groupes spécialisés, alors que la recherche se déroule en contexte inclusif. Deux unités de sens ont été identifiées dans le discours des participants au début de la démarche, tandis que cinq ont été repérées à la fin. La vision de la classe spéciale présentée ici est celle des mêmes participants qui ont fait état, à la section 4.1.2.2, d'attentes réduites envers les élèves ayant des besoins particuliers. Ce sont les deux mêmes qui appelaient à regrouper dans une même classe ceux qui ont le français comme langue seconde de leur classe ordinaire, à la section 4.1.2.1.

Un participant fait référence, dans un entretien de groupe, à des enjeux « *organisationnels* » (ENS8_T3) entourant la présence d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire. Plus tard, dans un entretien individuel, il reviendra sur sa pensée en ajoutant : « *L'élève qui est vraiment vraiment en gros retard, pour vrai je pense pas qu'il ait sa place dans une classe régulière.* » (ENS8_T6). Il justifie sa position en nous renseignant sur ces croyances entourant la différenciation pédagogique : « *On peut pas différencier notre enseignement jusqu'à la fin du monde. On peut pas faire 36 cours différents. On peut pas agir de 36 façons différentes.* » (ENS8_T6). Cette affirmation rejoint des croyances relatives à la différenciation, de même qu'un sentiment d'efficacité en souffrance. Ici, le chiffre 36 représente le nombre d'élèves présents dans une classe, pour qui il faudrait individualiser l'enseignement et planifier des contenus d'apprentissage personnalisés. Cela traduit une compréhension de la différenciation qui est individuelle (suivant l'individualisation de l'enseignement) plutôt qu'émancipatrice et collective (comme le proposent Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016) dans une perspective d'inclusion scolaire). Le participant s'interroge sur la cible à viser pour planifier son enseignement, le « milieu » dont un autre participant avait déjà discuté (ENS5_T3, voir la section 4.1.2.1.) : « *Qu'est-ce que tu fais? Tu vises le plus bas, le plus haut, le milieu?* ». Comme piste de réponse, il propose de s'en remettre à d'autres activités de codéveloppement : « *Ça, j'ai pas encore la réponse. Probablement que ça prendrait encore beaucoup de codéveloppements avant que je l'aie.* » (ENS8_T6), ce qui peut témoigner de son engagement à poursuivre cette analyse réflexive.

Le participant fait appel à des données issues de la recherche pour réfuter son propre point de vue (« *Je sais que la recherche dit non [aux classes spéciales pour la langue seconde]* »), mais met ensuite à l'avant-plan ses réactions à l'égard de ce défi : « *mais en même temps, tu fais, wo, attends.* » [ENS8_T6]). Cette allusion à une scolarisation en milieu spécialisé semble liée, pour ce participant, à son identité professionnelle de « *prof du régulier* ».

Moi j'suis pas un prof d'adapt³⁵, je suis pas un prof de langue seconde. (...) C'est beau la belle vocation d'enseignant, mais on va pas en enseignement pour sauver le monde nécessairement. On peut aussi y aller parce que c'est ce qu'on aime faire, l'enseignement régulier. (ENS8_T6)

Le participant distingue également l'enseignement régulier de celui destiné à d'autres populations. Son point de vue sur la classe spéciale, qui était d'abord nommé comme un « *enjeu organisationnel* », puis comme « *une classe spéciale* » à privilégier, demeure stable dans le temps. Ce qui se maintient, c'est la croyance voulant que ces élèves ont besoin d'autre chose que la classe ordinaire de français langue d'enseignement. C'est non sans rappeler les résultats de Portwood (2017) : « [ces élèves] ont besoin de quelqu'un d'autre que moi » (p. 81).

Enfin, les croyances de cette composante s'affichent comme étant statiques. Les discours tenus par les participants sont les mêmes du début à la fin de la démarche, reprenant souvent les mêmes termes entre le T1 et le T6. La diversité des besoins élèves sera acceptée par tous les participants, mais certains préciseront qu'elle est accueillie faute d'autres ressources humaines ou financières disponibles. La classe ordinaire demeure, dans les croyances des participants, un lieu dédié à la norme et où l'on devrait y trouver des élèves aux profils homogènes. Dans cette classe, la différenciation sera difficile à mettre en œuvre, étant donné la nécessité de cibler le *milieu* du groupe. Enfin, un groupe spécialement dédié à ceux qui ne maîtrisent pas la langue française reste une formule souhaitée par certains participants. Des participants présument parfois de l'échec de ces élèves dès le premier cours et exigeront moins d'eux que des autres élèves. Nous remarquons toutefois la tendance qu'a eu un participant à s'en remettre à « *beaucoup d'autres codéveloppements* » (ENS8_T6) pour trouver des réponses à ses questions en suspens. Cette tendance fait écho aux croyances relatives à la collaboration, qui s'installent dans le discours des enseignants. La prochaine sous-section présente les résultats entourant l'évolution de ces croyances.

³⁵ Version abrégée d'adaptation scolaire

4.1.3. Croyances relatives à la collaboration

Cette dernière composante des croyances des enseignants en contexte d'inclusion scolaire a émergé de notre processus de recherche et ne faisait pas partie des catégories thématiques envisagées. C'est donc la catégorie de la collaboration qui a le plus évolué au fil de la recherche. En effet, si 10 unités de sens ont été repérées dans les questionnaires préalables et dans les entretiens de groupe (T1 à T5), 35 unités ont été analysées dans les entretiens individuels (T6). Cette composante regroupe la collaboration entre l'enseignant et d'autres membres du personnel de l'école, à savoir dans un premier temps, les autres enseignants de français, et dans un deuxième temps, les enseignants-ressources et l'orthopédagogue³⁶.

4.1.3.1 Place de la collaboration entre enseignants : « on a été habitué à travailler ensemble »

La place de la collaboration entre enseignants a connu l'évolution la plus marquée parmi tous les éléments constituant des croyances (n=2 pour les T1 à T5 et n=21 pour le T6).

Dans le questionnaire préalable de tous les participants, en réponse à la mise en situation de l'élève inclus dans la classe des enseignants, la seule unité de sens qui concerne la collaboration est celle d'un participant qui dit devoir « *consulter des personnes compétentes qui peuvent [lui] raconter ce jeune homme* » (ENS4_T1). Le participant ira donc interroger d'autres collègues pour faire une collecte de données sur l'élève, à l'image d'une consultation collaborative.

En revanche, ce que les enseignants disent sur la collaboration change dès que le GCP débute. À la première rencontre (T2), un participant enseignant-ressource demande au groupe de discuter de son rôle. Il cherche des façons de faire pour faciliter son travail et maximiser le nombre d'interventions auprès des élèves ayant des difficultés en écriture. Au fil de la discussion émerge une idée : « *on peut afficher un calendrier juste à l'extérieur du local... Quelle bonne idée ! Je mets toutes mes disponibilités et vous réservez vos plages horaires.* » (ENS8_T2). Les rencontres de GCP ont pu permettre de développer un outil de collaboration, outil qui s'avèrera efficace. C'est ce que le participant conclut à la fin de la démarche en revenant sur le calendrier (ENS8_T6). Pour lui, « *ça a tout changé.* » « *Je me suis senti efficace. Je rencontre tellement d'élèves et j'en aide tellement !* » (ENS8_T6). Cet outil de collaboration a pu avoir un effet sur

³⁶ D'un point de vue administratif, tant les enseignants-ressources que l'orthopédagogue font partie du même corps d'emploi que les enseignants, mais étant donné la nature de leur tâche, en service direct à l'élève, ces rôles sont considérés comme étant externes à celui de l'enseignant en classe. Dans le discours des participants à l'étude, les professionnels de l'éducation (les psychoéducatrices, les psychologues, les conseillers-ères en orientation et les orthophonistes) sont très peu mentionnés, malgré le fait que plusieurs d'entre eux travaillent à cette école.

ses croyances relatives à lui-même, surtout son sentiment d'efficacité personnelle. Il a également pu avoir des retombées positives sur les enseignants, qui obtiennent du soutien, et sur les élèves, qui reçoivent davantage de services individualisés d'enseignement-ressource. Cet élément illustre judicieusement le caractère interactif des croyances et des pratiques. Une croyance positive à l'égard de la collaboration, rendue possible grâce à un outil de travail efficace (pratique), entraîne des retombées sur l'enseignant lui-même (ici sur son autoefficacité) et rejaillit sur les élèves ayant des besoins particuliers.

Cet outil développé en équipe donne le ton aux conclusions que tirent les autres participants à l'égard de la collaboration. À la fin de la démarche (T6), un participant, après avoir relu sa réponse à la mise en situation, ajoute d'emblée : « *Je sais pas pourquoi j'ai pas écrit ça dans le questionnaire. C'est la première chose que j'aurais faite. J'aurais sûrement plus consulté mes collègues. J'aurais voulu avoir vos conseils.* » (ENS2_T6). Cet extrait montre certes une pratique professionnelle que le participant utilisera, mais traduit également une croyance favorable envers la collaboration, car il aurait voulu « *avoir les conseils* » de son équipe. La collaboration semble aussi influencer sur son bien-être au travail, car il ajoute que « *c'est rafraichissant et ça fait du bien (...) d'avoir le point de vue et les idées de profs à qui je parle moins* ». (ENS2_T6).

La participation au GCP et les moments de collaboration accrus entre enseignants ont pu favoriser un sentiment de réciprocité entre collègues, sentiment qui a été particulièrement apprécié chez un enseignant en insertion professionnelle.

J'ai trouvé ça vraiment libérateur d'exposer une problématique et de voir que c'était universel. Que ça fasse trente ans que t'enseignes, que ça fasse dix ans, ou que ça fasse moins d'un an, on vit tous cette problématique-là, et on est tous un peu dépassé par celle-là. (ENS7_T6).

Par contre, tous les participants ne semblent pas avoir perçu ce même sentiment. À cet égard, un participant relève un écueil de la démarche de GCP qu'il a vécue. « *C'est une des affaires qui m'a agacé. Il y en a beaucoup qui se posent en experts sans admettre qu'eux-mêmes ont le même problème dans leur classe. Ça, c'est vraiment difficile.* » (ENS8_T6). Lorsqu'un participant ne perçoit pas que l'enjeu est partagé par tous et que certains « *se posent en experts sur le sujet* » (ENS8_T6), la recherche collective de solutions semble être freinée, voire « *sabotée* » par cette attitude de fermeture (ENS2_T6). On peut alors conclure qu'un sentiment d'égalité entre les participants, en évitant une hiérarchisation des compétences, et qu'un souci partagé « *pour la recherche de solutions* » (ENS2_T6) semblent nécessaires pour vivre efficacement un GCP.

La collaboration entre enseignants ayant un nombre varié d'années d'expérience (voir le tableau 3.1 à la section 3.3) peut entraîner des retombées tant chez les débutants que chez les expérimentés. D'une part, pour des enseignants en insertion professionnelle, la participation au GCP a permis une continuité de la formation initiale, basée sur ce que « *les autres collègues faisaient* » (ENS7_T6). « *On n'est tellement pas formé sur la différenciation et sur la langue seconde au bacc, et c'est tout ce qu'il y a ici. On dirait que je ne pouvais pas me fier à ma formation initiale pour travailler* ». Le participant reconnaît qu'avec l'aide du GCP, il a pu y avoir « *une belle culture de partage dans l'école* » (ENS7_T6), qui lui a permis d'être « *entouré de profs très compétents qui peuvent [l']aider à faire face à ce genre de problématiques* », comme celles de la différenciation et de la langue seconde. D'autre part, pour des enseignants expérimentés qui sont en fin de carrière, l'idée du legs associé au GCP a été « *rassurante* » (ENS5_T6). « *J'achève quand même. Il me reste moins de cinq ans. Alors j'ai besoin de ça, de partager, de passer... Ça me rassure de vous³⁷ entendre. De léguer. Autant que faire se peut.* » (ENS5_T6).

De plus en plus présente dans le discours des enseignants au fil de la démarche, la collaboration l'a également été dans les moments de rencontre des enseignants, tant formels lors des GCP qu'informels lors des moments de pause au travail. C'est essentiellement dans la salle des enseignants que ce partage et cette coconstruction ont pu avoir lieu³⁸. Coconstruction en effet, car les moments de collaboration ne concernaient pas uniquement du partage de matériel ou d'information, mais également des recherches collectives à des problèmes rencontrés dans la pratique, comme l'enjeu récurrent de la langue seconde. Il est arrivé fréquemment que les GCP se poursuivent sur le même thème de manière informelle dans les heures ou les jours suivant les rencontres. Certains participants mettaient à l'essai des pratiques dans leur classe, puis en rediscutaient naturellement avec leurs collègues. Sur ces itérations, un participant affirme que la collaboration, formalisée par le GCP, « *devient une nouvelle pratique au travail, qui est positive* » (ENS2_T6). Augmenter le nombre d'espaces-temps auxquels les enseignants peuvent participer contribuerait à instaurer une culture de collaboration plus large, permettant de s'éloigner de ce que craint un participant, soit « *une école où les enseignants ne se regardent même pas* » (ENS4_T6).

³⁷ Le pronom *vous* fait référence à l'ensemble des jeunes enseignants du groupe, dont l'enseignant-chercheur fait partie.

³⁸ Données tirées de notre journal de bord

Ultimement, au-delà des murs de l'école, quand la pandémie de COVID-19 a entraîné la fermeture des écoles en mars 2020 et a initié le télétravail, la collaboration entre les participants semble être demeurée. Un participant, dans son entretien individuel, a relaté la mise sur pied d'un groupe de travail virtuel de tous les enseignants de français pour mettre en commun les pratiques pédagogiques numériques élaborées pendant l'enseignement à distance³⁹.

Ça veut dire qu'on a développé un esprit d'équipe, ça veut dire qu'on est capable d'avoir des partages d'expertise. Le groupe virtuel, c'est exactement ça, c'est un bébé du codéveloppement, cette idée-là. C'est rien d'autre que ça. Tout de suite, j'ai fait Wow! Quelle belle initiative! Pis mon Dieu, c'est nous autres. On voit qu'on a été habitué de travailler ensemble. On voulait se rencontrer, on voulait parler de nos bons coups. C'était super! (ENS5_T6).

La mise sur pied d'un GCP a entraîné d'autres dispositifs de collaboration, se taillant une place dans le quotidien des enseignants. Ce « *bébé du codéveloppement* » a continué à grandir. Lors du retour en classe en présentiel l'année suivante, en 2020-2021, les participants ont mis sur pied un nouveau GCP pour se centrer uniquement sur les enjeux de la langue seconde. Ces initiatives semblent avoir influencé positivement la culture de l'école. Un participant raconte qu'avant le début du projet, il avait « *l'impression que c'était un mouvoir pédagogique, [cette] école. Ça a comme allumé une belle braise, ça a reparti quelque chose. Je suis vraiment content.* » (ENS5_T6). De manière générale, avec une place accrue de la collaboration et avec la présence tant de moments de partage que de moments de coconstruction, les participants semblent en retirer la croyance qu'en équipe, en appui sur leurs collègues, ils peuvent relever des défis complexes. C'est l'apport du prochain élément, celui de l'enseignement-ressource et de l'orthopédagogie.

4.1.3.2 Rôle de l'enseignement-ressource et de l'orthopédagogie⁴⁰ : « c'est vraiment en équipe qu'on est capable de répondre »

Les services offerts aux élèves de l'école, tant par les enseignants-ressources que par l'orthopédagogue, ont pris plus de place dans le discours des participants (8 unités de sens ont été analysées au début, puis 14 à la fin). Les résultats montrent que les moments de collaboration entre les intervenants sont accrus et

³⁹ À ce moment, nous n'étions plus un enseignant de cette école. Les démarches entreprises à partir de ce moment sont uniquement celles des participants.

⁴⁰ Nous avons regroupé les deux dans la même catégorie, car dans le discours des enseignants, tant l'enseignement-ressource que l'orthopédagogie sont confondus. Les participants y font surtout référence comme étant « les services à l'élève ».

que la compréhension des rôles de chacun est meilleure qu'au début de la démarche. Cependant, des défis demeurent.

Au début de la démarche, en réponse à la mise en situation, cinq participants sur neuf ont indiqué qu'ils prévoyaient rencontrer l'orthopédagogue de l'école pour lui présenter le cas de l'élève, parce que « *les professionnels seraient peut-être capables d'identifier son besoin* » (ENS4_T1), et pour obtenir « *des services qui peuvent aider l'élève si la situation est en dehors de mes compétences* » (ENS9_T1).

À la fin de la démarche, les participants qui n'avaient pas, au début, anticipé rencontrer l'orthopédagogue ou l'enseignant-ressource (n=3) y ont fait référence. Un premier indique qu'il irait le consulter : « *Si c'était à refaire, je le ferais voir par un ortho ou par un enseignant-ressource. J'ai pas eu le temps d'aller voir [nom de l'orthopédagogue]. C'est une lacune, ça, de pas avoir assez profité de l'aide extérieure.* » (ENS7_T6). Deux autres mentionnent que des zones d'ombre persistent autour de son rôle : « *Je vais t'avouer que y a beaucoup d'enseignants-ressources qu'on sait même pas qu'est-ce qu'ils font.* » (ENS8_T6) », puis : « *Je sais même pas qui j'aurais dû aller voir. Je le sais même pas!* » (ENS4_T6). Ces extraits montrent que pour certains enseignants, le manque de temps ou des incompréhensions liées au rôle de chacun limitent la collaboration et les services offerts aux élèves.

Ceux ayant eu recours à des services pour leurs élèves au cours de la démarche en tirent un bilan positif. Un participant constate l'évolution de ses croyances au regard de l'enseignement-ressource, en le qualifiant de « *premier répondant* » :

Je ne l'avais pas du tout nommé dans ma réponse avant, mais je me suis rendu compte à quel point un enseignant-ressource connaît mieux mes élèves. C'est comme mon premier répondant. À la base, j'avais dit orthopédagogue, mais j'ai vraiment senti que j'avais un soutien de mon enseignant-ressource, donc c'est sûr que j'irais le consulter. (ENS1_T6).

Le fait de se sentir soutenu par un collègue entraîne l'enseignant dans une collaboration positive. Grâce à ses échanges avec l'enseignant-ressource, il a été en mesure, lors de l'entretien individuel, de reconnaître et de nommer quel est l'apport de chacun dans l'intervention auprès de l'élève. Il soulignera qu'il considère que « *les professionnels seraient capables d'identifier son besoin* », mais « *moi, en tant qu'enseignant, ça serait vraiment plus de savoir, OK, cette partie-là, c'est pas un problème.* ». Selon lui, l'enseignant arrive, dans la collaboration avec un autre intervenant, avec sa connaissance de son élève, de ses forces et de ses défis, tandis que l'intervenant, ici l'orthopédagogue, est bien placé pour nommer les

besoins d'apprentissage et pour savoir « *quelles mesures on prend pour l'aider à réussir* » (ENS1_T6). Le travail collaboratif nous apporte ici une meilleure compréhension de la distinction des rôles de chacun, et le participant reconnaît que tout n'appartient pas à l'autre intervenant :

Je pense que j'ai aussi ma part à jouer, au lieu de juste envoyer [l'élève] voir [les ressources]. C'est important que je sois intégré dans le processus pour pouvoir adapter mes cours aussi, en l'incluant, et m'assurer qu'il fonctionne bien dans la classe (ENS1_T6).

Selon ENS1, un enseignant doit être *inclus* dans le processus de recherche de solutions avec les enseignants-ressources et l'orthopédagogue pour être en mesure d'adapter son enseignement et de favoriser une *inclusion* positive de l'élève en classe ordinaire. « *Je pense que c'est vraiment en travail d'équipe qu'on est capable de répondre à un besoin d'un élève comme ça, et non pas juste les enseignantes-ressources.* » (ENS1_T6). Une démarche de GCP, où les enseignants prennent l'habitude de coconstruire, vient ici soutenir un partage des rôles, « *un travail d'équipe* », autour des élèves.

Un autre participant reconnaît « *la générosité de ses collègues* », enseignants-ressources et orthopédagogue, qui a été utile pour qu'il puisse « *changer [s]on approche* » (ENS4_T6). En effet, « *grâce à [ancien collègue], [enseignants-ressources], le codéveloppement, j'apprends à mieux reconnaître les problématiques des élèves. J'ai l'impression que je peux être un peu mieux soutenu pour les aider* ». (ENS4_T6). Ici, le participant n'attribue pas tout son changement d'approche (qui a été présenté à la section aux sections 4.1.1.3 et 4.1.1.4) au codéveloppement, mais il est placé dans un tout collaboratif, mêlé avec d'autres interactions avec des collègues. Cependant, le GCP a initié ce mouvement et a été utile pour comprendre comment un dispositif de collaboration entre enseignants permet des remises en question sur le plan des croyances, des contenus à enseigner et du regard posé sur les élèves. Rappelons que ce participant déclarait avoir opté pour cette approche au fil des interactions avec ses collègues : « *Ce n'est pas parce que les élèves ne sont pas capables, c'est qu'ils ne savent pas comment faire, c'est la posture que je choisis d'adopter* » (ENS4_T6).

Finalement, un participant va faire référence au travail de l'orthopédagogue pour exprimer ses besoins de formation.

J'aurais besoin d'avoir carrément des formations sur les troubles d'apprentissage que nos élèves ont. Un peu une formation d'orthopédagogie honnêtement. Qu'est-ce qu'un orthopédagogue fait avec un élève qui est dyslexique? Peut-être que moi dans un groupe régulier, je peux intégrer certaines choses. (ENS4_T6)

Cet extrait montre une ouverture à différencier l'enseignement « *dans un groupe régulier* » en s'inspirant des pratiques orthopédagogiques, pratiques que le participant ignore, ne sachant pas ce qui peut être fait pour rééduquer un élève ayant une dyslexie, par exemple. La collaboration avec l'orthopédagogue, ou du moins un intérêt envers son travail, pourrait ouvrir la porte à un changement de pratiques en faveur d'une pédagogie de l'inclusion scolaire, en faisant profiter à tous les élèves de pratiques pensées pour une catégorie d'élèves ayant des besoins particuliers.

Somme toute, faire équipe avec d'autres intervenants dans la résolution de situations complexes permet aux enseignants, lorsque les rôles sont bien compris, de se sentir soutenus, de mieux comprendre les problématiques rencontrées par leurs élèves et de tendre vers un changement de pratiques. Ce sont ces croyances en faveur de la collaboration que la plupart des participants expriment à l'issue de notre démarche, et c'est cette composante qui a le plus évolué entre le T1 et le T6.

4.1.4 Synthèse des résultats du premier objectif

Cette section propose une synthèse de l'ensemble des résultats du premier objectif. Les croyances des enseignants en contexte d'inclusion semblent être demeurées stables au cours de la démarche de recherche selon ce que rapportent les participants eux-mêmes. Toutefois, chez certains d'entre eux, le concept de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, l'épistémologie et les croyances relatives aux contenus d'apprentissage ont évolué positivement au contact du GCP et des pratiques discutées. De manière générale, bien que ce soit la composante la plus traitée pendant toute la démarche (n=83), les croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers restent stables. Les participants expriment tant au début qu'à la fin de la recherche que la classe ordinaire devrait accueillir des élèves ayant des profils similaires, et que la classe d'accueil ou de francisation devrait être privilégiée pour des élèves ayant des retards importants d'apprentissage de la langue. Puis, concernant la collaboration, il s'agit de l'élément ayant le plus évolué (n=31 au T6 par rapport à n=10 au T1). Se doter d'espaces-temps dédiés à la collaboration rehausse l'interdépendance entre les enseignants. Pouvoir s'appuyer sur le collectif, entre autres en ayant une bonne compréhension des rôles de chacun et un sentiment de réciprocité entre collègues, permettrait de tendre vers des croyances plus favorables à la diversité et vers un changement de pratiques.

Le tableau 4.2 détaille l'ensemble des éléments constituant des croyances en contexte d'inclusion, mentionne le caractère évolutif ou statique de chaque élément et résume les résultats obtenus. La section

suivante, la section 4.2, présente les résultats du deuxième objectif de recherche, soit une description des retombées du dispositif perçues par les participants en égard aux pratiques pédagogiques déclarées favorisant l'inclusion.

Tableau 4.2 Synthèse des changements engendrés par le GCP sur les croyances des enseignants en contexte d'inclusion scolaire

Composantes	Éléments constitutants	Synthèse des résultats
Croyances relatives à soi comme enseignant.e	Concept de soi En évolution	Les participants ayant nommé un faible sentiment de compétence au départ ont nommé plus tard avoir accès à des pratiques pédagogiques qui leur permettent de sentir qu'ils peuvent faire une différence et avoir un apport pédagogique auprès d'élèves ayant des besoins particuliers.
	Autoefficacité En évolution	Certains participants disent se sentir plus efficaces, alors que d'autres non. L'autoefficacité est influencée tant positivement que négativement par l'évaluation et l'observation des travaux des élèves et par l'apport des collègues au sein du GCP. Le GCP pourrait donc s'inscrire dans un ensemble de moyens ayant un effet sur l'autoefficacité.
	Épistémologie En évolution (partielle)	Des participants ont utilisé la démarche du GCP pour mieux connaître leur approche pédagogique ou pour la renouveler en s'inspirant de celle de collègues.
	Curriculum et contenus d'apprentissage En évolution (partielle)	Un participant mentionne qu'il change son point de vue sur des contenus à enseigner et sur l'importance (relative) du curriculum.
Croyances relatives aux EBP	Vision de la diversité et de la classe ordinaire Stable	La diversité des besoins sera d'une part accueillie dans le plaisir, et d'autre part critiquée faute d'autres ressources humaines ou financières disponibles. La classe ordinaire devrait accueillir des élèves aux profils homogènes selon les participants.
	Attentes envers les élèves Stable	Des participants disent au début et à la fin devoir baisser les attentes pour favoriser la réussite. D'autres présument de l'échec des élèves dès le premier cours et y attribuent un manque d'efforts malgré des difficultés scolaires.
	Vision de la classe spéciale Stable	Les participants ne nommant pas de pratiques gagnantes favorisant l'inclusion dans les rencontres de GCP proposent que les élèves ayant des besoins particuliers, surtout ceux de L2, soient scolarisés dans des groupes adaptés.
Croyances relatives à la collaboration	Place de la collaboration entre enseignants.e.s En évolution	Avec une place accrue de la collaboration et avec la présence tant de moments de partage que de moments de coconstruction, les participants semblent en retirer la croyance qu'en équipe, en appui sur leurs collègues enseignants, peuvent être relevés des défis complexes, comme celui de la prise en compte de la diversité.
	Rôle de l'enseignement-ressource et des professionnels En évolution	Les enseignants-ressources et l'orthopédagogue peuvent être des alliés pour identifier les besoins des élèves et les moyens à mettre en œuvre, de même que soutenir la formation continue des enseignants pour faire « comme l'orthopédagogue » en classe ordinaire.

4.2 Retombées du dispositif perçues par les participants sur leurs pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion

Cette section vise à présenter les résultats du deuxième objectif spécifique, soit décrire les retombées du dispositif perçues par les participants sur leurs pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion. D'abord, nous apporterons une réponse générale à cet objectif en présentant la proportion qu'occupent les pratiques déclarées dans le discours des enseignants. Puis, cette section du chapitre est organisée en trois sous-sections : une première visant à décrire les pratiques exprimées dans le questionnaire préalable (au T1 de la recherche), une deuxième présentant celles tirées des entretiens de groupe (T2 à T5), et une troisième montrant celles nommées dans les entretiens individuels (T6). Cette structure se distingue de la présentation des croyances à la section 4.1, qui étaient regroupées par composante et dont l'évolution était décrite pour chacune d'elles dans chaque sous-section. L'organisation choisie pour cette section-ci nous permet de répondre clairement – nous l'espérons – à notre objectif de recherche. Comme nous considérons les pratiques des enseignants comme un ensemble de moyens mis en œuvre en classe, il était pertinent de présenter de manière regroupée toutes les pratiques nommées à un même moment de la recherche. À la fin de chaque sous-section, en guise de synthèse, un portrait clair des pratiques des enseignants à chacune des étapes peut ainsi être présenté.

Avant toute chose, précisons les contours de notre objectif spécifique et quelques aspects méthodologiques. Ce deuxième objectif n'entend pas brosser un portrait exhaustif des pratiques mises en œuvre par les enseignants dans l'ensemble de l'exercice de leur profession. Il porte plutôt sur les pratiques déclarées pour répondre aux besoins d'élèves à besoins particuliers tels que décrits dans la mise en situation du T1, avant la participation à l'étude. Il porte également sur les pratiques nommées dans l'enceinte du GCP et, pour connaître les retombées de la démarche du groupe, sur les pratiques que les enseignants identifient à la fin de la démarche. Certaines de ces pratiques ont été testées en classe par les enseignants – le tout est précisé le cas échéant⁴¹.

La grille de codage élaborée pour cet objectif prévoyait, en premier lieu, une catégorisation des pratiques de différenciation pédagogique nommées par les enseignants et, en deuxième lieu, des pratiques didactiques en lecture et en écriture jugées gagnantes par les enseignants (voir la figure 3.2 à la section

⁴¹ Rappelons que les entretiens individuels se sont déroulés par visioconférence en avril 2020, quelques semaines après la fermeture des écoles en raison de la pandémie de COVID-19. Certains enseignants ont mentionné qu'ils allaient mettre à l'essai en classe des pratiques discutées en GCP, mais qu'ils n'ont pas pu le faire « *parce que tout s'est arrêté* » (ENS5_T6).

3.5). Ces deux catégories prévoient regrouper l'ensemble des pratiques mises en place en classe de français en contexte inclusif pour tendre vers une pédagogie de l'inclusion scolaire. Au fil de notre analyse, une catégorie supplémentaire a émergé : les pratiques pédagogiques.

Les catégories anticipées (pratiques de différenciation pédagogique et pratiques didactiques en lecture et en écriture) prenaient essentiellement un angle didactique. En effet, elles visaient d'abord l'enseignement de contenus disciplinaires, par exemple l'interprétation d'une œuvre littéraire ou l'écriture d'un texte argumentatif. Les propos des participants à notre étude ont permis d'ajouter une troisième catégorie de pratiques utilisées en contexte inclusif, des pratiques relevant de la pédagogie. De plus, une préoccupation nouvelle pour l'enseignement de la communication orale nous a amené à renommer la catégorie *Pratiques didactiques en lecture et en écriture* et de l'intituler simplement *Pratiques didactiques*. Ces appellations ont été retenues en fonction des définitions des pratiques d'enseignement, des pratiques pédagogiques et des pratiques didactiques présentées à la section 2.4. À la figure 4.3, nous illustrons les pratiques d'enseignement favorisant l'inclusion en classe de français au secondaire, soit la mise en commun des trois catégories présentées jusqu'ici.

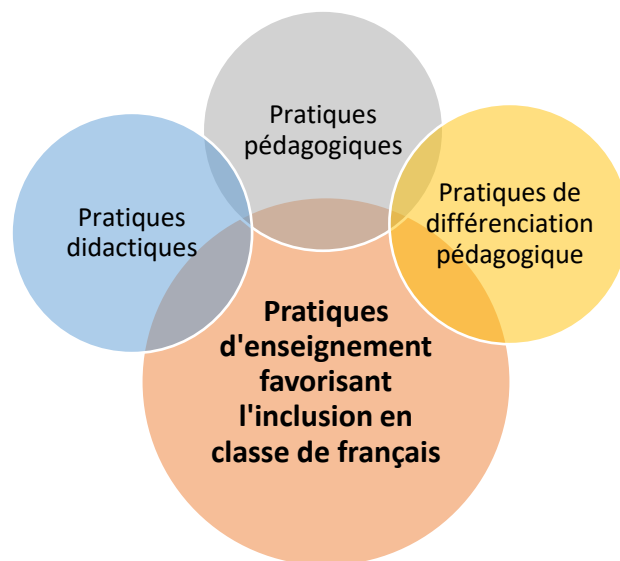


Figure 4.3 Pratiques d'enseignement favorisant l'inclusion en classe de français

Dans le but de présenter de manière générale les retombées du GCP sur les pratiques des enseignants, le tableau 4.3 montre la proportion dans laquelle les différentes pratiques ont été identifiées dans l'analyse selon les temps de la recherche.

Tableau 4.3 Nombre d'unités de sens associées à chacune des pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion

Pratiques	Composantes	Unités de sens T1	Unités de sens T2 à T5	Unités de sens T6	Total	
Pratiques pédagogiques	Rencontrer l'élève individuellement pour créer un lien significatif et évaluer ses besoins	20	2	6	28	
	Intervenir sur les forces, la motivation, le sentiment de réussite et l'estime de l'élève	13	3	8	24	
	Reconnaître l'échec comme un apprentissage	1	1	1	3	
	TOTAL	34	6	15	55	
Pratiques de différenciation pédagogique	Flexibilité pédagogique	Différenciation des productions	0	5	1	6
		Différenciation des structures	3	12	4	19
		Différenciation des processus	0	2	1	3
		Différenciation des contenus	2	5	1	8
	Adaptation pédagogique	0	6	0	6	
	Modification pédagogique	2	0	0	2	
	TOTAL	7	30	7	43	
Pratiques didactiques	Lecture	4	0	4	8	
	Écriture	5	6	8	19	
	Lecture-écriture	2	15	8	25	
	Communication orale	0	1	1	2	
	TOTAL	11	22	21	54	

Au début de la démarche (T1), dans le questionnaire préalable, les participants devaient répondre à la mise en situation d'un élève ayant des besoins particuliers qui pourrait être inclus dans leur classe (voir l'annexe A). Ils devaient nommer ce qu'ils comptaient faire à la lumière des caractéristiques de l'élève décrit dans la mise en situation (élève isolé, absent, qui éprouve des défis en production de discours, en cohérence textuelle et en syntaxe et qui a quelques intérêts (musique et dessin). Les pratiques pédagogiques sont les plus nommées par les participants (n=34)⁴². Dans une plus faible proportion, quelques pratiques didactiques sont nommées (n=11), de même que quelques pratiques de différenciation pédagogique (n=7).

La tendance s'inverse dans les entretiens de groupe (les séances de GCP aux T2, T3, T4 et T5). Alors que les participants soumettent des situations problématiques rencontrées en classe et cherchent collectivement des solutions, les pratiques de différenciation sont les plus discutées (n=30), suivies des pratiques didactiques (n=22). Dans les entretiens de groupe, les pratiques pédagogiques deviennent les moins nommées par les participants (n=6), alors qu'elles occupaient le premier rang dans les questionnaires préalables.

Puis, lors de l'entretien individuel, quand les participants font le retour sur leur réponse au questionnaire préalable (voir l'annexe C), ce sont désormais les pratiques didactiques qui occupent le plus de place dans le discours des enseignants (n=21), suivies des pratiques pédagogiques (n=15), puis des pratiques de différenciation (n=7).

Au demeurant (de T1 à T6), les pratiques didactiques (n=54) seront autant citées dans toute la démarche que les pratiques pédagogiques (n=55), alors que le premier portrait (T1) montrait que les pratiques pédagogiques étaient les plus représentées dans les pratiques anticipées par les enseignants. Quant aux pratiques de différenciation, elles auront été mentionnées à 43 reprises dans tout le corpus, alors qu'elles occupaient une place plus faible (n=7) au début de la recherche. Les prochaines sous-sections visent à présenter tour à tour les résultats obtenus à chacun des temps de la recherche (T1, T2 à T5 et T6).

⁴² Ce nombre est associé non pas au nombre de pratiques nommées par les participants, mais au nombre d'unités de sens analysées autour de ces pratiques. Les relances des participants sur des pratiques déjà nommées, apportant une compréhension différente de la pratique, ont été considérées comme des unités de sens à part entière.

4.2.1 Pratiques déclarées par les enseignants avant la participation au GCP

Cette sous-section présente les pratiques d'enseignement favorisant l'inclusion nommées par les participants dans le questionnaire préalable à la participation au GCP, complété au T1 de la recherche. Nous les décrivons en suivant l'ordre prescrit jusqu'à maintenant : les pratiques pédagogiques d'abord, les pratiques de différenciation pédagogique ensuite, puis les pratiques didactiques.

4.2.1.1 Pratiques pédagogiques

D'abord, tous les participants (n=9) disent avoir recours à des pratiques d'ordre pédagogique pour répondre aux besoins de l'élève dont le cas est présenté dans la mise en situation du questionnaire. La pratique la plus nommée au T1 (n=20) est de rencontrer l'élève individuellement (surtout à la fin du cours) pour créer un lien significatif avec lui. C'est le premier réflexe de tous les participants. Les enseignants veulent créer un contact avec l'élève et intervenir d'abord « *dans la sphère affective* » (ENS3_T1). Le fait de « *percer sa coquille* », comme l'évoque l'ENS8, permettra à l'élève d'être plus à l'aise avec l'enseignant et « *de ne pas se sentir jugé* » (ENS9_T1). La relation de confiance entre l'élève et l'enseignant semble être la priorité, et les qualités personnelles des enseignants pourraient être nécessaires pour la bâtir : « *Je devrai assurément user de tout mon charme, mon humour, mon empathie pour y arriver* » (ENS8_T1).

D'autres participants vont évoquer qu'une rencontre individuelle avec l'élève leur permettra d'évaluer ses besoins d'apprentissage, « *pour essayer de saisir précisément quelles sont ses difficultés* » (ENS1_T1) et pour « *proposer des moyens adaptés* » (ENS3_T1) dans une démarche de plan d'intervention.

Les autres interventions pédagogiques des enseignants vont porter sur les forces de l'élève, sur sa motivation, sur son sentiment de réussite et sur son estime personnelle (n=13). La plupart des participants mentionnent qu'ils ont une forte préoccupation pour ces aspects: « *Je réagirais fortement au fait que William⁴³ exprime aussi clairement qu'il n'est pas intelligent et qu'il n'est pas capable de réussir.* » (ENS2_T1). Ensuite, ils précisent que leur intention est d'abord de le « *rassurer* » (ENS2_T1), puis de l'encourager au quotidien, en soulignant ses forces « *à gros trait devant les autres* » (ENS8_T1). Une des stratégies d'un participant sera aussi de considérer autrement l'échec scolaire, auquel l'élève a été confronté à quelques reprises dans son parcours. Il l'illustrera de manière poétique : « *Il faut l'encourager à persévérer et lui faire comprendre que la ligne sinueuse est souvent plus enrichissante que la ligne droite* »

⁴³ Rappelons qu'il s'agit du nom fictif donné à l'élève de la mise en situation.

» (ENS6_T1). En revanche, les interventions sur les forces de l'élève et sur sa motivation consistent surtout (n=5) à « *lui faire vivre des réussites* » (ENS5_T1), voire des *petites réussites* (ENS2 et ENS3_T1). Si la plupart des participants ne nous renseignent pas sur leurs pratiques pour faire vivre ces dites réussites⁴⁴, quelques-uns font la mention de pratiques que nous avons codées comme relevant de la différenciation pédagogique (n=7), qui sont présentées dans la sous-section suivante.

4.2.1.2 Pratiques de différenciation pédagogique

Dans leur questionnaire préalable, les participants font référence à des pratiques s'inscrivant dans la différenciation pédagogique (n=7). Certaines pratiques relèvent de la modification pédagogique, tandis que d'autres touchent plutôt à la flexibilité pédagogique, soit la différenciation des contenus et des structures. Nous les présentons ci-dessous. Notons que la différenciation des processus et des productions n'a pas été mentionnée au T1.

Concernant les pratiques de modification pédagogique, un participant dit qu'il proposera « **des travaux plus simples** », choisis pour l'élève, avec « *un accompagnement suffisant* » dans le but qu'il ait « *progressivement* » une meilleure estime personnelle et de meilleurs résultats scolaires (ENS8_T1). Cette différenciation a aussi trait à un enseignement individualisé (Paré et Trépanier, 2015), avec des travaux choisis par l'enseignant pour un élève spécifique. Un autre participant différenciera aussi en contexte d'évaluation en segmentant une tâche complexe, sans la simplifier, mais proposera pour cet élève une différenciation des critères d'évaluation : « *j'évaluerais les critères avec lesquels il a le plus de facilité au début, pour qu'il soit valorisé. J'ajouterais les autres critères un à la fois.* » (ENS2_T1).

Du côté de la flexibilité pédagogique, plus précisément la différenciation des structures, elle sera retenue pour « *essayer de briser son isolement* » (ENS2_T1). Les structures, comme « *certaines travaux d'équipe* », seront choisies de manière « *stratégique* » en « *jumelant des jeunes qui partagent des intérêts* » similaires (ENS2_T1).

⁴⁴ Il n'a pas été possible de relancer les participants à ce sujet étant donné de la teneur de l'outil de collecte, un questionnaire écrit.

Puis, pour la différenciation des contenus, deux participants (ENS2 et ENS9) rapportent que l'élève aurait l'opportunité d'intégrer un de ses intérêts à la rédaction d'une nouvelle littéraire. « *Il pourrait faire évoluer un personnage musicien dans le milieu de la musique techno.* » (ENS9_T1).

Ces pratiques de différenciation semblent d'abord retenues pour que l'élève soit valorisé, reprenne confiance en lui, soit moins isolé ou soit plus motivé à être présent en classe. La plupart des participants ayant fait mention de pratiques de différenciation pédagogique les anticipent uniquement pour cet élève (c'était d'ailleurs ce qui leur était demandé dans le cadre de la mise en situation). Un participant mentionnera toutefois dès son questionnaire préalable qu'il prévoit se baser sur les défis les plus fréquents des élèves ayant des besoins particuliers pour planifier son enseignement : « *Je pars toujours de la première difficulté, qui est la plus fréquente dans la classe, pour enseigner à tous ce que je vais juger gagnant* » (ENS5_T1). Cette préoccupation est complétée par d'autres pratiques didactiques, ne cadrant pas dans la définition de la différenciation pédagogique, mais soutenant aussi, selon les participants, les élèves ayant des besoins particuliers.

4.2.1.3 Pratiques didactiques

Enfin, les participants mentionnent dans leur questionnaire préalable (T1) des pratiques didactiques qu'ils estiment gagnantes pour enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers. En lecture (n=4), les participants nomment **l'enseignement explicite** pour enseigner la compréhension des questions dans les évaluations de lecture (ENS5_T1) et la **lecture à voix haute** par l'enseignant pour prendre en charge la fluidité (ENS4_T1) ou pour modéliser des stratégies de compréhension (ENS7_T1). En écriture (n=5), retiennent l'attention des participants l'enseignement explicite de stratégies de correction de la langue (ENS1_T1), l'observation de régularités orthographiques en conjugaison (ENS3_T1) et les ateliers de négociation graphique lors de dictées corrigées en équipe (ENS2 et ENS8_T1). Puis, dans les pratiques ayant des effets sur le développement des compétences tant à lire qu'à écrire (n=2), la création en plénière de champs lexicaux sur un thème donné ou des interventions en syntaxe sur la compréhension et l'utilisation, entre autres, des pronoms référents, sont amenées (ENS5_T1). À cette étape de la recherche, les participants ne mentionnent pas de pratiques relatives à l'enseignement de la communication orale.

En somme, avant la participation au GCP, pour répondre aux besoins d'un élève ayant des besoins particuliers, tous les participants se tournaient d'abord vers des pratiques pédagogiques, comme des rencontres individuelles pour créer un lien significatif et des interventions d'ordre motivationnel sur

l'estime de soi et le sentiment de réussite. Quelques participants (n=3) vont nommer l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique, essentiellement dans le but d'augmenter la confiance de l'élève et de briser son isolement. Puis, dans un angle didactique, des pratiques relevant de l'enseignement explicite sont jugées gagnantes par certains (n=5) pour répondre aux besoins (comme la compréhension des questions de lecture et la correction des erreurs de langue) des élèves les plus en difficulté. C'est avec ce bagage que les enseignants ont entamé leur participation au groupe de codéveloppement professionnel. La prochaine sous-section présente les pratiques déclarées lors des séances de GCP.

4.2.2 Pratiques déclarées par les enseignants pendant les séances du GCP

La présente sous-section fait un tour d'horizon des pratiques nommées, proposées et développées dans le cadre des séances du groupe de codéveloppement professionnel, soit les T2, T3, T4 et T5 de la recherche. Ces pratiques ont été déclarées en réponse à des situations problématiques choisies et racontées par les participants. Ils ont pu suggérer des pratiques en lien avec ce qu'ils mettaient eux-mêmes en œuvre dans leur classe, quotidiennement ou occasionnellement, ou à partir de ce qu'ils connaissaient, mais n'appliquaient pas nécessairement.

Les pratiques pédagogiques occupent la plus faible place dans les discussions de groupe (n=6). Les pratiques de différenciation pédagogique sont ici plus prégnantes (n=28) et les pratiques didactiques sont davantage représentées qu'au T1(n=22).

4.2.2.1 Pratiques pédagogiques

D'abord, les pratiques pédagogiques (n=6) sont nommées par les participants lors des rencontres 3 et 4. Elles sont respectivement consacrées aux élèves ayant le français comme langue seconde et étant scolarisés en classe ordinaire (T3) et aux élèves ayant différentes vitesses de travail dans un même groupe-classe (T4). Les participants sont à la recherche de pratiques visant à prendre en compte ces besoins. La principale pratique pédagogique suggérée sera « *en premier, d'établir la communication* » (ENS5_T3) avec les élèves de langue seconde. « *Je pense que c'est important qu'ils se sentent bien, de les valoriser, de les écouter.* » (ENS5_T3). Un autre participant considère qu'il est possible et pertinent de recourir à cette pratique, car il estime que lui et ses collègues sont « *super forts pour créer des liens avec les jeunes* » (ENS6_T3) et qu'il « *faut y aller avec ce qu'on a, nous* » et non pas avec « *le peu de budget qu'on a* » (ENS6_T3). Il suggère donc que ce qui est à leur portée comme enseignant, ce sont principalement les interventions destinées à mettre les élèves en confiance et à créer des liens significatifs avec eux, en dépit

des ressources financières indisponibles. Ces ressources permettraient, pour rappel, de regrouper les élèves de langue seconde dans le même groupe selon leur niveau de maîtrise de la langue française (voir section 4.1.2.1).

Lors de cet entretien de groupe (T3), un participant sera d'accord avec le fait que des élèves ayant le français comme langue seconde ne sont pas bien servis en classe ordinaire. Certains d'entre eux auraient de grands besoins d'apprentissage de la langue, ont repris *trois fois* le cours de français de 4^e secondaire et éprouvent une certaine détresse à cet égard, venant « *parler en braille* » à leur enseignant. Selon lui, ils sont scolarisés « *dans une classe de niveau où [l'élève n'a] pas d'affaire, parce [qu'il n'est] pas rendu là* » (ENS8_T3). À ce constat, la réponse du participant sera de « *faire vivre des réussites à l'élève* », surtout en abaissant les exigences, mais en sachant qu'il risque tout de même d'échouer les évaluations, « *solidement à part de ça* » (ENS8_T3). Cette intention de faire vivre des réussites, destinée à soutenir le développement de l'estime de soi des élèves, est aussi choisie par gentillesse : « *J'essaie d'être fin et de leur mettre 40% pour pas que ça les blesse* ». (ENS8_T3).

La dernière pratique pédagogique soulevée dans les entretiens de groupe est mentionnée dans une séance de GCP concernant les élèves ayant différentes vitesses de travail dans un même groupe (T4). Un des défis rencontrés par l'enseignant concerne les réactions des élèves ayant un rythme de travail plus rapide. Ils étaient insatisfaits de la vitesse de croisière du groupe et ils le faisaient savoir en adoptant des comportements dérangeants. Après avoir reçu plusieurs pistes de pratiques de différenciation, le participant fait le bilan : « *Ce que je retiens tout d'abord, c'est que je vais rencontrer mes élèves problématiques* » (ENS7_T4). Le participant le fera surtout pour intervenir sur leur empathie à l'égard des autres élèves. Tout comme ses collègues à la séance précédente (T3) de même qu'au T1, qui voulaient *d'abord établir la communication*, il choisit en premier lieu, d'un point de vue chronologique, une pratique pédagogique pour répondre à un défi entourant la diversité des besoins dans sa classe. Les pratiques de différenciation pédagogique, exposées dans la prochaine sous-section, compléteront ces premières pistes de réponse.

4.2.2.2 Pratiques de différenciation pédagogique

Entre le T2 et le T5, les participants font mention à 30 reprises de pratiques entourant la différenciation pédagogique. La plupart de ces items ont été analysés au T4, la séance du GCP traitant des vitesses de

travail, que le participant narrateur nomme lui-même comme étant un problème de *différenciation pédagogique* (ENS7_T4).

Avant de faire le point sur les pratiques de différenciation auxquelles les participants ont recours, nous tenons à apporter une précision. L'analyse des transcriptions des entretiens de groupe montre la présence et l'implication de l'enseignant-chercheur dans les échanges. Nous faisons partie intégrante du groupe et il était impossible de nous soustraire aux discussions, même si nous avons surtout adopté une posture d'écoute. Il nous est arrivé à quelques reprises d'apporter des éclairages théoriques ou des extraits de notre propre pratique enseignante qui font appel à la différenciation pédagogique. Par exemple, nous avons proposé une différenciation des structures qui mobilise un autre enseignant-ressource (qui ne fait pas partie du groupe de participants à l'étude) pour offrir simultanément à deux sous-groupes de besoins des ateliers différenciés en fonction des besoins d'apprentissage prioritaires (l'un en grammaire, l'autre en syntaxe). Cette pratique « *tend vers le coenseignement et permet de différencier de manière un peu plus régulière* », expliquions-nous. Ces propositions pourraient se répercuter sur les éléments que retiennent les enseignants au terme de leur participation à la démarche de recherche. Il était essentiel pour nous d'en préciser la provenance, comme notre apport a pu influencer les discussions. Toutefois, nous n'avons pas analysé ou cité nos interventions comme celles d'un participant. Dans cette section, il sera question de différenciation des productions, des contenus, des structures, puis de mesures adaptatives relevant de l'adaptation pédagogique.

Pour la différenciation des productions (n=5), un participant suggère un projet de lecture de longue haleine, s'échelonnant sur plusieurs cours, « *qui peut occuper [les élèves] quand ils ont fini [le travail demandé]* » (ENS8_T4). Ce projet consiste à réaliser, avec une tablette numérique, un feuillet publicitaire sur une œuvre littéraire choisie par chaque élève. Ce projet offre un plan de travail différencié pour chacun, selon sa vitesse de travail. L'enseignant qui propose cette pratique reconnaît que tous les élèves ne vont pas produire des travaux d'une qualité équivalente, « *parce qu'ils ont eu moins de temps, justement, comme ils travaillaient à leur rythme* » (ENS8_T4). Cette pratique fait donc appel à la différenciation des processus (n=2, avec ce souci pour le rythme de travail, de même qu'à celle des contenus (n=5), vu le choix de l'œuvre par l'élève. Ce choix sera de niveaux de complexité variables, en accord avec les capacités et les préférences de l'élève. Deux autres participants suggèrent, dans la même veine, « *les ateliers d'écriture* » (ENS2_T4) et « *l'écriture libre* » (ENS1_T4).

Pour la différenciation des structures (n=12), des participants mentionnent le regroupement d'élèves en sous-groupes homogènes (ENS5_T5) ou hétérogènes (ENS9_T4). Pour les sous-groupes hétérogènes, le but de l'enseignant est d'atteindre « *une coopération, une entraide* » entre les élèves (ENS9_T4) et d'amoinrir les écarts entre les vitesses de travail dans la classe, mais aussi les différents niveaux de compréhension. À cet égard, l'enseignant répartit les élèves « *très forts, un peu récalcitrants* » (ENS9_T4), souvent les élèves francophones, et leur demande de faire preuve d'empathie et de stimuler la compréhension de tous. Le participant détaille le fonctionnement interne d'un sous-groupe hétérogène :

Le but de l'équipe, c'est de faire en équipe ce que moi [l'enseignant], je fais quand [les élèves] travaillent en solo. C'est-à-dire de passer d'un allophone à l'autre pour réexpliquer les consignes ou la question avec d'autres mots, pour que ça soit compris. Là, ça se fait à l'intérieur de l'équipe. (ENS9_T4).

Ce participant différencie donc les structures dans le but que les élèves plus rapides en raison de leur connaissance de la langue puissent collaborer avec les plus lents en raison de leurs défis langagiers. Les écarts dans le groupe pourraient s'amenuiser par la mise en commun des ressources des élèves. Le participant narrateur retient cette proposition, surtout pour ses effets possibles sur la gestion de la classe et sur l'empathie des élèves :

Ça peut permettre d'avoir un sentiment d'appartenance au groupe et de travailler l'empathie, parce que les plus forts comprennent qu'il y a différentes vitesses de travail et que les plus faibles travaillent plus lentement pour une raison. C'est parce qu'ils ont besoin d'acquérir des nouvelles connaissances. (ENS7_T4)

Du côté de l'adaptation pédagogique (n=6), le principal sujet qui retient l'attention du groupe est l'accessibilité, l'utilisation et l'enseignement pour certains élèves ayant des besoins particuliers des **aides technologiques**, un ordinateur avec la synthèse vocale et un correcteur orthographique. Ces aides sont choisies pour quelques élèves et prévues dans leur plan d'intervention (voir section 1.2.2) et non, dans une perspective de flexibilité, pour tous les élèves du groupe. Les aides technologiques sont de plus en plus présentes dans les classes des enseignants. L'un d'eux constate l'augmentation du nombre d'élèves qui les utilisent et conclut que « *là, c'est pire que pire* » (ENS9_T2). Certains enseignants voudraient s'en servir davantage en classe, mais sont freinés par le nombre d'élèves ayant ces mesures (« *J'en ai huit et je ne sais pas par où commencer* » [ENS2_T2]) ou par le manque d'accessibilité des outils. En effet, les ordinateurs doivent être empruntés à la journée par les élèves à la bibliothèque, ce qui complexifie la gestion de classe des enseignants. Ils aimeraient avoir un accès plus facile à l'équipement informatique

pour s'en servir avec leurs élèves : « *Ce serait du pur bonheur d'avoir les ordinateurs en classe* » (ENS9_T2). Ceci ouvrirait la porte à une différenciation accrue des processus, en offrant à leurs élèves davantage d'outils pour réaliser la tâche (MEQ, 2021). L'enseignement des aides technologiques est également réputé difficile pour un participant : « *Si vous (les enseignants-ressources) n'êtes pas là, je ne sais pas quoi faire avec les ordinateurs* » (ENS4_T2).

Un participant se pose des questions sur la pertinence des outils, qui semblent selon lui être attribués de manière aléatoire: « *honnêtement, j'en ai trois [élèves] qui ont des ordi, j'en ai deux que ça sert absolument à rien* » (ENS5_T2). Il apprend pendant la séance du GCP, au fil des échanges avec l'orthopédagogue (ENS3), que ces mesures sont attribuées selon les besoins observés, et non selon un diagnostic « *de dyslexie, avec un rapport d'un neuropsychologue* » (ENS5_T2), en accord avec la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999). « *Moi, j'ai jamais entendu ça* », dit ENS5_T2. « *C'est bon qu'on sache ça* », renchérit ENS4_T2.

Les discussions sur ce sujet aboutissent sur le rôle « *méconnu* » (ENS5_T2) de l'enseignant-ressource dédié aux aides technologiques (ENS8). Les échanges mènent à une meilleure compréhension du rôle (« *Je ne savais pas que tu pouvais faire ça* » (ENS4_T2), soit soutenir en classe les élèves dans l'utilisation des aides technologiques. Cela évolue vers la coconstruction d'une pratique de collaboration entre enseignants, un outil de réservation des plages horaires de l'enseignant-ressource⁴⁵. Il se dit « *disponible, volontaire* » (ENS9_T2) pour travailler sur les enjeux amenés par les autres participants, entre autres enseigner aux élèves comment se servir des outils.

En somme, la différenciation pédagogique est présente dans le discours des participants pendant les séances du GCP, avant même l'implication de l'enseignant-chercheur dans ces échanges. Font partie du registre des pratiques de flexibilité des enseignants la différenciation des productions, avec des projets que les élèves peuvent personnaliser, la différenciation des contenus, avec des romans à choisir, la différenciation des structures, avec ses regroupements hétérogènes utiles pour mieux composer avec les écarts au sein d'un groupe et la différenciation des processus, avec un intérêt pour l'usage généralisé des ordinateurs et pour une possibilité pour les élèves d'avancer à leur rythme. À cela s'ajoute des mesures d'adaptation, surtout l'usage des aides technologiques pour des élèves spécifiques. Les pratiques de

⁴⁵ Les retombées de cet outil de collaboration sur les croyances de l'enseignant-ressource ont été présentées à la section 4.1.3.1.

différenciation semblent surtout être mobilisées dans une perspective individualisée (surtout pour ce qui est des aides technologiques) ou à des fins de gestion de classe (pour *occuper les élèves quand ils ont fini*). La différenciation est également utilisée pour soutenir l'entraide, l'empathie et la coopération entre élèves. Pour relever des défis entourant la différenciation, comme l'enseignement des aides technologiques jugé difficile, un enseignant-ressource est mis à contribution, ce qui tend vers des pratiques de collaboration entre enseignants. La prochaine section fait le point sur les pratiques didactiques que les participants ont nommées dans le GCP.

4.2.2.3 Pratiques didactiques

La présente section décrit les pratiques didactiques (n=22) vers lesquelles les participants disent se tourner pour soutenir leurs élèves ayant des besoins particuliers. En lecture, aucune pratique n'est spécifiquement nommée au cours du GCP, mais des items concernant les pratiques en écriture (n=6), en lecture-écriture (n=15) et en communication orale (n=1) sont analysés.

En écriture, des pratiques d'**enseignement explicite** sont proposées pour enseigner la réécriture, qui a fait l'objet du T5 (voir annexe F). L'enseignant souhaite que ses élèves retravaillent leur texte, une nouvelle littéraire, pour y intégrer du vocabulaire enrichi à partir d'une banque de mots construite par les élèves (ENS2_T5). La mise en œuvre de l'enseignement explicite semble toutefois avoir comporté des écueils :

À ce moment-là [dans la phase de modelage], on prend la banque de mots et les élèves participent avec moi. Tout va bien, je fais ça avec deux ou trois phrases et je dis « OK go, vous le faites dans vos textes ». Encore là, ça regardait pas mal le plafond, je vous dirais. Ça ne s'est pas vraiment transformé en action dans leur texte à eux. (ENS2_T5).

Cette intervention est suivie d'un autre commentaire visant à bonifier la pratique de l'enseignement explicite, voire à la rendre conforme à ses prescriptions théoriques. Le participant orthopédagogue (ENS3) propose une interprétation du « blocage » des élèves : « *Peut-être qu'ils ont de la difficulté à trouver les phrases qui sont à améliorer dans leur texte, à la base. Je décortiquerais peut-être le travail d'équipe, avant de les envoyer en travail autonome.* » (ENS3_T5). Il propose ensuite d'élaborer un **procédurier** remis aux élèves pour qu'ils s'appuient sur des critères pour choisir les éléments du texte à réécrire. L'intervention de l'ENS3 vise à rappeler l'importance des pratiques guidées préalables à une pratique autonome de la stratégie enseignée. Quand les enseignants mettent en commun leurs pratiques, non seulement ils racontent des moments éclairants vécus dans leur salle de classe, mais ils peuvent recevoir, comme ici, une rétroaction sur ces pratiques.

La pratique d'enseignement de l'écriture la plus déclarée, du T2 au T5, est l'**écriture coopérative**. Cette pratique vise à faire écrire un texte argumentatif de manière coopérative. Quatre élèves sont placés dans des sous-groupes hétérogènes. Le participant (ENS5_T4) précise que l'élève le plus faible en écriture est responsable de la rédaction de l'introduction et de la conclusion du texte, les deux élèves dits moyens écrivent chacun un paragraphe de développement et l'élève ayant les compétences les plus développées en écriture est le correcteur de ses collègues. Cette pratique coopérative peut s'inscrire dans la différenciation des contenus, offrant à chaque élève des contenus appropriés à ses besoins d'apprentissage, dans le respect d'une intention pédagogique commune pour tous les élèves du groupe. L'ENS5 fait valoir la qualité des interactions entre élèves, qui s'entraident pour rédiger de façon cohérente, en coplanifiant et en coélaborant les idées, et qui rétroagissent aux productions des autres en commentant les besoins en orthographe et en syntaxe : « *C'est là qu'ils se rendent compte des difficultés des autres. Ils vont dire à l'élève des choses comme: "Ah tu as vraiment des problèmes avec les prépositions"* » (ENS5_T4). Cette pratique attire l'attention, au sein même de la rencontre, de plusieurs autres participants, dont un qui la relie à ses pratiques actuelles (l'atelier de négociation graphique, qu'il nomme *dictée négociée*) : « *Les élèves apprennent déjà cette collaboration en écriture avec la dictée négociée. Ça serait une bonne suite de la dictée négociée.* » (ENS8_T4).

En lecture-écriture (n=15), plusieurs pratiques sont apportées ou construites par les participants, essentiellement pour répondre aux besoins des élèves de français langue seconde. Ces pratiques servent le développement des compétences à la fois en lecture et en écriture. Par exemple, les pronoms référents, nécessaires à la compréhension en lecture et à la construction de phrases syntaxiques en écriture, proposées au T1 par l'ENS5, sont associés à ces pratiques ayant un effet sur les deux compétences. Lors des séances 3 et 5, les participants nomment des pratiques pour soutenir l'apprentissage du lexique, des régularités orthographiques et de la syntaxe du français.

L'ENS2 partage au T5 sa pratique visant à **enrichir le lexique** de ses élèves ayant le français comme langue seconde. « *Je fais faire le travail en équipe, le but est vraiment qu'ils trouvent le plus de vocabulaire possible sur un thème donné. Les élèves sortent plein de mots, ils sont vraiment bons* » (T5)⁴⁶. L'enseignant permet aux élèves de se servir d'Internet sur leur cellulaire et rend aussi disponible des dictionnaires de cooccurrences et le dictionnaire numérique Antidote, qui propose des champs lexicaux. Un autre

⁴⁶ À la page 129, les défis entourant cette pratique, soit l'absence de transfert du lexique nouvellement appris dans les productions des élèves, ont été exposés lors de la présentation de l'enseignement explicite.

participant précise le rôle des élèves francophones dans une telle pratique : « *L'élève fort, il aide aussi parce que lui, il a des expressions québécoises, de la langue française* » (ENS6_T5). Ici, le participant reconnaît que la diversité au sein de sa classe, composée d'élèves francophones et d'autres en apprentissage de la langue, est utile pour enrichir le lexique des élèves.

Pour enseigner les régularités orthographiques dans une classe de français langue d'enseignement, un participant présente de courtes **capsules linguistiques** en début de cours. Il enseigne par exemple « *les h aspiré, les h muet, ou encore les voyelles adjacentes* » (ENS1_T3). Ce participant, ayant une formation initiale en traduction, estime que pour plusieurs élèves en apprentissage du français, « *ça a ouvert les yeux sur beaucoup de choses qu'ils ne savaient pas* ». L'enseignant différencie aussi les processus d'apprentissage en incitant les élèves à prendre des notes ou non, selon leurs besoins. L'ENS1 insiste lors du GCP sur la durée de la pratique et sur le fait qu'elle ne chamboule pas sa planification : « *C'est vraiment 5 minutes, c'est vraiment pas long, ça n'a aucun impact sur ma planif de cours!* » (T3). Les autres participants lors de la séance se montrent intéressés « *à cette idée concrète* » (ENS4_T3) : « *ça fait longtemps que je veux en faire, des capsules* » (ENS2_T3). En revanche, ils se disent peu familiers avec ces contenus d'enseignement : « *je saurais pas lesquels choisir, ça me gêne pas du tout de le dire, je n'ai pas de formation en français langue seconde* » (ENS4_T3).

L'enseignement de la syntaxe du français à des élèves non francophones est reconnu comme étant difficile pour les enseignants du groupe : « *C'est ce que je trouve le plus difficile, moi, la syntaxe.* » (ENS5_T5). Un participant propose une activité conçue par un autre enseignant de l'école, « **un exercice sur les anglicismes syntaxiques** » (ENS1_T3). L'enseignant a repéré dans les travaux de ses élèves des phrases où l'on trouve des erreurs liées au choix de la préposition. Les élèves, dans l'exercice, doivent traduire ces phrases en anglais et observer les similitudes entre les phrases erronées et les phrases traduites. Ils tirent ensuite des conclusions sur les règles liées aux prépositions. L'ENS1 témoigne : « *je pense que ça va ouvrir les yeux sur beaucoup d'éléments que les allophones ne voient pas dans leur texte* » et ouvre la porte pour partager l'exercice avec les collègues : « *cet exercice-là, on pourra le partager avec toi, c'est mes trucs pour différencier par rapport aux langues* » (ENS1_T3). Une autre pratique d'enseignement de la syntaxe est apportée. Il s'agit d'**exercices de comparaison de langues** (ENS5_T3). L'enseignant écrit une phrase en français au tableau, en ciblant un élément de langue caractéristique du français à travailler, par exemple l'utilisation des deux adverbes de négation. Il demande ensuite à des élèves de traduire la phrase dans leur langue maternelle et d'observer les ressemblances et les différences avec le français. « *Les élèves*

oublent le ne en français parce qu'il n'existe pas souvent dans leur langue maternelle. En faisant la différence avec le français, ils risquent davantage de transférer » cet apprentissage (ENS5_T3).

Pour ce qui est de la communication orale, certains participants ont apporté une pratique relevant de cette compétence. L'ENS5_T3 propose de « *faire parler* » les élèves de langue seconde le plus possible, en organisant des discussions en sous-groupes sur des lectures, des questions de réflexion, des sujets d'actualité ou des thèmes utilisés dans les productions écrites. Selon l'ENS8_T3, les élèves doivent « *être baignés dans la langue française* » pour favoriser son apprentissage. Ces discussions, trouvant écho dans l'approche multilingue fréquemment utilisée dans des classes de français langue seconde, sont inédites dans les classes de français langue d'enseignement, où la discussion n'est pas un genre oral explicitement enseigné.

Finalement, pour clore cette section sur les pratiques déclarées lors du GCP, nous constatons que les participants ont davantage fait mention de pratiques de différenciation (n=28) qu'au T1. On note entre autres les regroupements d'élèves en sous-groupes hétérogènes, l'utilisation des aides technologiques et les plans de travail amenant les élèves à travailler à leur rythme. Les pratiques didactiques sont également nombreuses (n=22). L'écriture coopérative de textes argumentatifs retient l'attention des participants, de même que des capsules d'enseignement des régularités orthographiques ou de la syntaxe du français, qui semblent répondre aux besoins tant des élèves de langue seconde que des enseignants voulant s'appropriier ces contenus. La communication orale apparaît pour la première fois dans notre démarche au T3. Des participants proposent de *faire parler* les élèves le plus possible pour les mettre en contact avec la langue. Puis, au dernier rang, les pratiques pédagogiques (n=6) sont moins nombreuses, mais considérées comme étant la priorité pour créer un lien significatif ou recadrer des comportements dérangeants en classe. La prochaine section porte sur les pratiques que les participants retiennent à la fin de la démarche de GCP et qu'ils nomment dans un entretien individuel.

4.2.3 Pratiques déclarées par les enseignants après la participation au GCP

À la fin de la démarche, après quatre séances de GCP, que retiennent les participants en termes de pratiques? La présente section vise à en faire la présentation. Tout comme dans les sections précédentes, les pratiques pédagogiques, les pratiques de différenciation pédagogique et les pratiques didactiques seront successivement présentées.

4.2.3.1 Pratiques pédagogiques

Quinze items ont été analysés dans les entretiens individuels (T6) au regard des pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants. Les pratiques nommées sont les mêmes qu'au début de la démarche et globalement, une évolution n'est pas observée. Un participant constate que sa réponse n'a pas changé : « *Je n'ai pas eu d'autres réactions [en lisant ma première réponse], il n'y a rien de nouveau qui m'est apparu* » (ENS2_T6).

La rencontre individuelle avec l'élève et la création d'un lien significatif demeurent des éléments pour mieux le connaître et cibler des pratiques pédagogiques, entre autres pour rehausser sa motivation scolaire. Toutefois, un élément nouveau s'ajoute. La rencontre avec l'élève devrait se dérouler « *tout le monde ensemble [avec d'autres intervenants] pour vraiment comprendre sa situation* » et pour identifier ses capacités et ses besoins (ENS1_T6). Au T1, le recours à l'enseignant-ressource ou à l'orthopédagogue était préconisé par certains, dont ENS4, mais il n'était pas mentionné qu'il fallait « faire équipe » dans l'analyse de la situation. Au T6, une dimension collaborative dans l'évaluation des besoins apparaît dans les pratiques anticipées d'un participant. La retombée principale du GCP sur les pratiques pédagogiques aura été d'apporter cette dimension de collaboration, tout comme il en avait été question à la section 4.1.3.2. À la section suivante, nous faisons le point sur les pratiques de différenciation pédagogique.

4.2.3.2 Pratiques de différenciation pédagogique

Cette composante des pratiques est la moins déclarée par les participants au T6 (n=7). Tous les objets de flexibilité pédagogique sont abordés à au moins une reprise.

La différenciation des structures, qui était la plus présente dans les entretiens de groupe (surtout aux T3 et T4), est également la plus représentée au T6 (n=4). Un participant prévoit qu'il pourrait différencier les modalités de présentation des exposés oraux de certains élèves « *stressés ou anxieux* », en optant pour des présentations en petits groupes (ENS1_T6). Le même participant est aussi intéressé à mettre en place des regroupements d'élèves hétérogènes dans sa classe (ENS1_T6). Il souhaite le faire l'an prochain, car il estime que la dynamique des groupes qu'il avait cette année ne le permettait pas. Pour sa part, l'ENS7 raconte qu'après avoir soumis une situation problématique au GCP (T4) et avoir surtout reçu des suggestions en lien avec la différenciation des structures, il a « *fait plus de travail d'équipe avec des élèves qui avaient plusieurs vitesses de travail différentes* ». Il nomme ensuite les avantages qu'il a observés. « *Les plus forts n'ont pas l'impression de piétiner parce qu'ils essaient d'aider les plus faibles. Ils sont comme*

investis d'une mission. » (ENS7_T6). Bref, la diversité des vitesses de travail et l'expression des préférences individuelles semblent pouvoir être mieux prises en compte par les avenues qu'offre la différenciation des structures et des processus.

Au regard de la différenciation des productions (n=1), un participant s'exprime dans l'entretien individuel sur ses réticences en contexte d'évaluation. « *Si je donne un travail différent pour tout le monde, je ne pourrai pas noter de la même façon à la fin* » (ENS8_T6). Le participant se questionne sur l'équité de l'évaluation et sous-entend que la même production comme preuve de compétences des élèves est nécessaire pour produire une évaluation conforme à ses attentes.

En synthèse, les pratiques de différenciation rappelées par les participants sont peu nombreuses. Elles misent surtout sur la différenciation des structures, qui prend mieux en compte les différentes vitesses de travail dans un groupe et qui permet aux élèves d'avoir accès à des processus adaptés. Les retombées du GCP sont donc limitées vu le faible nombre de pratiques rappelées. Toutefois, celles qui ont été testées sont décrites de manière positive par l'ENS1 et l'ENS7. La prochaine section souhaite présenter les pratiques qui ont le plus attiré l'attention des participants, les pratiques didactiques.

4.2.3.3 Pratiques didactiques

La dernière section de nos résultats analysés porte sur les pratiques didactiques (n=21) que les enseignants retiennent après leur participation au GCP. Les pratiques en écriture et en lecture/écriture sont autant représentées (n=8 dans les deux cas), suivies des pratiques en lecture (n=4), puis en communication orale (n=1).

En écriture, c'est l'**écriture coopérative** (nommée au T4 par l'ENS5) qui retient le plus l'attention de participants. Tout comme pour les pratiques de différenciation, ce sont les ENS1 et ENS7 qui déclarent retenir cette pratique. La pratique de l'écriture coopérative semble appréciée parce qu'elle permet de « *différencier énormément dans la classe* » (ENS1_T6), avec l'attribution d'un rôle à chaque élève en fonction de ses capacités et avec la prise en compte en amont des différentes vitesses de travail (ENS7_T6). L'écriture coopérative « *encourage l'entraide (...), un partage de stratégies d'écriture* » (ENS1_T6) et amène les élèves « *à se nourrir des forces des autres* » (ENS7_T6). Cette pratique a « *vraiment beaucoup parlé* » à l'ENS7. Pour sa part, l'ENS1 mentionne qu'il aurait « *aimé essayé ça* », tout en soulignant une condition préalable : « *établir dès le départ plus de travail d'équipe dans ma classe* » (ENS1_T6).

Selon l'ENS1, des pratiques coopératives entre les élèves seraient à privilégier car elles « *favoriseraient l'intégration à la classe d'élèves comme William*⁴⁷ » (T6). Elles pourraient contribuer positivement à son sentiment de compétence, parce qu'en différenciant les contenus prévus dans la tâche d'écriture, ainsi que les structures dans lesquelles elle se déroule, « *il verrait qu'il est capable de produire un certain travail avec le soutien de ses pairs* » (ENS1_T6). Cette pratique d'enseignement de l'écriture pourrait aussi, selon lui, avoir des effets positifs sur la socialisation de l'élève, décrit dans la mise en situation comme étant isolé, et sur sa capacité à produire des discours oraux, nommée comme étant faible. L'ENS1 conclut en précisant quel est le rôle du GCP dans sa réflexion sur cette pratique :

Je pense que le codéveloppement a fait ressortir certaines pratiques qui, pour cet élève, seraient vraiment bénéfiques pour son intégration à la classe et pour son sentiment de compétence. (ENS1_T6).

Cet extrait montre les relations entre différents aspects de notre recherche que le participant soulève lui-même dans la rencontre du GCP. D'une part, la pratique de l'écriture coopérative est retenue pour pouvoir répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers, mais représente d'autre part un moyen de soutenir l'inclusion d'un élève, celle de William. La pratique permettrait de différencier et de stimuler l'apprentissage de stratégies d'écriture, de même que socialiser l'élève.

Les ateliers d'écriture et de réécriture, provenant du T5, sont cités par l'ENS1 au T6. Il trouve qu'ils « *s'appliquent parfaitement dans sa classe* » et « *n'aurait jamais pensé à faire ça* » (T6), soit faire réécrire une partie du texte à la fois, en ciblant un objectif précis.

L'ENS3, le participant orthopédagogue, avait prévu au T5, lors d'une séance de GCP sur la réécriture, élaborer un procédurier à remettre aux élèves pour qu'ils s'appuient sur des critères pour choisir les éléments du texte à réécrire. Au T6, lors de son entretien individuel, il affirme « *avoir apporté ça comme changement dans la classe* » d'un collègue ne participant pas au GCP, mais avec qui il collabore régulièrement. Il a élaboré « *une grille de révision* » pour permettre à chaque élève, jumelé avec un pair, de donner et de recevoir de la rétroaction sur des critères tels que le « *respect de la tâche demandée et la structure du texte* » (ENS3_T6). Selon lui, l'enseignant a pu délaissé ces critères lors de sa propre rétroaction sur les travaux de ses élèves et a centré son attention sur les erreurs d'orthographe

⁴⁷ L'élève fictif de la mise en situation (voir annexe A)

grammaticale, aspects sur lesquels les élèves ne pouvaient pas rétroagir, faute de connaissances suffisantes.

Pour les pratiques en lecture/écriture, l'enseignement du vocabulaire, plus particulièrement la création de champs lexicaux (nommés au T3), est cité de nouveau. L'ENS2, l'ENS6 et l'ENS8 mentionnent recourir à cette pratique depuis quelque temps : « *c'est pas le codéveloppement qui m'a amené ça, on le faisait déjà!* » (ENS6_T6). Toutefois, ce dernier mentionne que le GCP contribue à ses réflexions en allant « *en chercher un petit plus* ». Le fait de « *voir ce que les autres font* » permet à sa pratique « *de se développer tout le temps* ». Le développement professionnel de cet enseignant s'inscrit donc sur le long cours et il estime apprendre de manière « *plus globale* », en s'inspirant de plusieurs pratiques pour élaborer les siennes. (ENS6_T6).

Pour sa part, l'ENS7, qui a utilisé la pratique des champs lexicaux pour la première fois, estime maintenant le vocabulaire de ses élèves comme étant « *plus riche* » et constate que dans leurs productions écrites, « *ils avaient des mots pour verbaliser la réalité qu'ils voulaient exprimer.* » (ENS7_T6).

Du côté de la syntaxe du français, les exercices de comparaison de langues (nommées au T3) ont été mis à l'essai par l'ENS7. Il a « *vu chez les élèves vraiment une compréhension de leurs erreurs* » grâce à une comparaison de la syntaxe anglaise et de la syntaxe française. « *Ils ont vu concrètement le lien, et ça, c'est une pratique que j'ai tirée du codéveloppement* » (ENS1_T6).

En lecture, les pratiques d'enseignement reposant sur le collectif attirent l'attention des participants. D'abord, l'ENS4 a intégré la pratique de la lecture à voix haute, qui avait été mentionnée par l'ENS5 au T3. Il lit désormais un roman complet à ses élèves pendant l'année. Il dit interrompre sa lecture à des endroits stratégiques pour « *faire discuter ses élèves sur leur compréhension* » (ENS4_T6), et pour rétroagir directement lors des échanges pour leur faire prendre conscience de leur interprétation. L'ENS4 donne un exemple de ce qu'il a pu offrir comme rétroaction à un élève en classe: « *vois-tu, tu viens de trouver un thème* » (T6). Cette pratique de « *modelage* » de l'interprétation, qui selon lui est « *satisfaisante au niveau intellectuel* », lui permet « *d'apprendre à se mettre au rythme des élèves et de travailler plein, plein d'objectifs du programme* » (ENS4_T6).

Les cercles de lecture (Hébert, 2009) ont été nommés par l'ENS7. Il n'en avait pas été question pendant les séances du GCP, mais plutôt lors d'échanges informels entre l'enseignant-chercheur et le participant.

L'analyse de notre journal de bord révèle qu'il s'était montré très intéressé à la pratique des cercles de lecture, et nous en avons discuté avec lui. Lors de l'entretien individuel (T6), l'ENS7 revient sur les résultats du cercle : « *les travaux étaient excellents. Je sens que tout le monde en a bénéficié* ». Il témoigne de la collaboration qui s'est opérée entre les élèves et de l'aide dont ont pu bénéficier les lecteurs en difficulté : « *Ils ont compris des textes plus opaques grâce à leurs collègues qui ont de la facilité en lecture ou qui bossent plus fort. Ils ont pu bénéficier de leur méthodologie, de leur rigueur* », ce qui laisse croire qu'un partage de stratégies de lecture a pu s'opérer. (ENS7_T6).

Puis, en communication orale, l'ENS4 raconte qu'il s'est appuyé sur ce qu'a apporté l'ENS5 au T3 pour « *faire parler les élèves de plus en plus* ». Il a opté pour des **discussions** entre élèves autour de thèmes communs. Il dit qu'il a regroupé des élèves et leur a demandé de discuter d'arguments potentiels à développer dans un texte argumentatif. Le recours à la compétence orale dans le but de stimuler l'élaboration des idées en écriture semble être une avenue intéressante pour l'ENS4 : « *j'arrivais un peu plus à les faire parler, ça a assez bien fonctionné* » (T6).

En somme, les pratiques didactiques déclarées par les participants en bout de piste concernent toutes des pratiques collaboratives d'enseignement de la langue. En écriture, l'écriture coopérative et les procédures de révision avec un pair sont apportées. En lecture/écriture, la création de champs lexicaux en plénière, de même que les exercices de comparaison de langues sont cités de nouveau. En lecture, les pratiques comme le cercle de lecture visant à instaurer une « communauté interprétative » (Hébert, 2009) sont préférées par les participants. En communication orale, la discussion entre pairs semble se tailler une place dans les genres oraux utilisés en classe de français langue d'enseignement, du moins pour l'ENS4. Les pratiques didactiques demeurent les pratiques les plus discutées au dernier temps de la recherche, avec 21 unités de sens analysées. Cette augmentation par rapport au T1 (n=11) et la nature des pratiques retenues suggèrent qu'il s'agit d'une contribution importante du GCP non seulement sur les pratiques des enseignants, mais également leurs pratiques didactiques collaboratives.

Du côté des pratiques pédagogiques, comme la rencontre avec l'élève inclus, le GCP semble avoir eu peu d'effet sur elles, les laissant telles quelles. Un participant souligne en revanche que cette rencontre devrait se dérouler avec tous les intervenants, de manière à évaluer de manière concertée les besoins de l'élève. Puis, pour ce qui est de la différenciation pédagogique, la contribution du GCP semble limitée, étant donné que très peu de pratiques de différenciation sont rappelées.

La dernière section de ce chapitre vise à identifier les faits saillants dans l'évolution des pratiques des enseignants lors de leur participation à un groupe de codéveloppement professionnel.

4.2.4 Synthèse des résultats du deuxième objectif

Avant d'entreprendre, au prochain chapitre, l'interprétation des résultats présentés ici, cette dernière section rappelle les principales retombées du dispositif perçues par les participants sur leurs pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion.

Au début de la recherche (T1), avant la première séance de GCP, tous les participants choisissent d'abord des pratiques pédagogiques (rencontres individuelles et interventions motivationnelles) pour inclure un élève ayant des besoins particuliers. De manière plus marginale, des pratiques de différenciation sont utilisées surtout pour tenter d'améliorer son estime et favoriser sa socialisation. Des pratiques didactiques, comme l'enseignement explicite et les ateliers de négociation graphique, sont également nommées. Lors des quatre séances de GCP (T2 à T5), les participants délaissent les pratiques pédagogiques et discutent principalement de pratiques de différenciation (regroupements d'élèves en sous-groupes hétérogènes et mesures d'adaptation) et de pratiques didactiques (écriture coopérative, capsules d'enseignement de régularités orthographiques). La communication orale y apparaît, dans le but de *faire parler* les élèves ayant le français comme langue seconde. Au final, après la participation au dispositif de développement professionnel (T6), les pratiques pédagogiques comme la création d'un lien significatif avec l'élève demeurent essentielles pour les participants et sont nommées de prime abord. Les pratiques de différenciation sont celles qui ont été moins souvent déclarées selon le corpus recueilli auprès des participants. Toutefois, les pratiques didactiques, surtout les pratiques favorisant la coopération entre les élèves, sont les plus rappelées, ce qui suggère que le GCP a eu un effet sur celles-ci.

Aux pages suivantes, le tableau 4.4 présente en détail le caractère stable ou évolutif de chacune des pratiques d'enseignement, de même qu'un aperçu des pratiques citées.

Tableau 4.4 Synthèse des retombées du GCP perçues par les participants sur leurs pratiques d'enseignement favorisant l'inclusion

Pratiques	Composantes	Déclarées au T1	Déclarées entre le T2 et le T5	Déclarées au T6	État (en évolution ou stable)
Pratiques pédagogiques	Rencontres individuelles	Rencontrer l'élève individuellement pour apprendre à le connaître, identifier ses besoins et créer un lien Souligner ses forces « à gros traits », le rassurer quant à ses capacités	Établir la communication avec les élèves, créer des liens Rencontrer les élèves ayant des comportements dérangeants et intervenir sur l'empathie	Idem au T1, mais cette fois, rencontrer l'élève avec d'autres intervenants de l'école pour se concerter et pour identifier les capacités et les besoins.	Stable, sauf pour la dimension collaborative dans l'évaluation des besoins de l'élève
	Interventions motivationnelles	Faire vivre des réussites en proposant des activités adaptées aux besoins	Idem au T1	Idem au T1	Stable
	Valorisation de l'échec comme un apprentissage	Considérer l'échec scolaire comme une avenue enrichissante	Idem au T1	Idem au T1	Stable
Pratiques de différenciation pédagogique	FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE Différenciation des productions	n/a	Choix dans la façon de présenter un travail de lecture Ateliers d'écriture, écriture libre	Idem aux T2 à T5, mais précision apportée quant aux craintes relatives à l'iniquité de l'évaluation	Stable
	Différenciation des structures	Regroupements d'élèves selon leurs intérêts personnels	Regroupements d'élèves en sous-groupes homogènes et hétérogènes	Pratique des regroupements testée Présentations orales selon des modalités variées pour répondre aux préférences	En évolution
	Différenciation des processus	n/a	Plan de travail différencié avec un projet s'échelonnant sur plusieurs semaines Utilisation possible des ordinateurs	Prise en compte des rythmes de travail avec la différenciation des structures	En évolution
	Différenciation des contenus	Intégration des intérêts de l'élève dans des tâches d'écriture	Choix de roman par les élèves	n/a	Stable

suite du tableau 4.4

Suite – diff. péd.	ADAPTATION pédagogique	n/a	Utilisation des aides technologiques	n/a	Stable
	MODIFICATION pédagogique	Proposition de travaux plus simples avec un soutien supplémentaire	n/a	n/a	Stable
Pratiques didactiques	Lecture	Enseignement explicite de la compréhension des questions de lecture Lecture à voix haute pour prendre en charge la fluidité	n/a	Lecture à voix haute pour modéliser la compréhension, l'interprétation Cercle de lecture	En évolution
	Écriture	Enseignement explicite de stratégies de correction Observation de régularités orthographiques pour la conjugaison Ateliers de négociation graphique	Enseignement explicite de la réécriture Écriture coopérative	Ateliers d'écriture et de réécriture Écriture coopérative Procédurier de réécriture	En évolution
	Lecture-écriture	Création en plénière de champs lexicaux sur un thème donné Interventions en syntaxe sur la compréhension et l'utilisation, entre autres, des pronoms référents	Enrichissement du lexique avec des listes de vocabulaire construites par les élèves Enseignement des régularités orthographiques Enseignement des anglicismes syntaxiques Exercices de comparaison de langues	Création de champs lexicaux Exercices de comparaison de langues	En évolution
	Communication orale	n/a	Discussions en sous-groupes	Discussions en sous-groupes	En évolution

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Notre recherche vise à mettre à l'essai un groupe de codéveloppement professionnel et à en décrire les retombées sur les croyances d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire en contexte inclusif ainsi que sur leurs pratiques d'enseignement. Au chapitre précédent, nous avons dans un premier temps décrit l'évolution des croyances entre le début et la fin de la participation à la recherche, et nous avons regroupé ces croyances en trois composantes, soit les croyances relatives à soi comme enseignant, les croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers et les croyances relatives à la collaboration. Nous avons identifié cette dernière composante comme étant en émergence par rapport à notre cadre de référence. Dans un deuxième temps, nous avons étudié les pratiques d'enseignement des participants telles que déclarées en réponse à une mise en situation, dans des entretiens de groupe, puis dans un entretien individuel. Nous les avons regroupées en trois catégories, c'est-à-dire les pratiques pédagogiques, de différenciation pédagogique et didactique, et avons fait remarquer que ces dernières, les pratiques didactiques, sont les plus nommées à la fin de la recherche. Le présent chapitre vise à interpréter ces résultats dans le but de répondre à notre question générale de recherche et à nos deux objectifs spécifiques, soit :

Comment évoluent les croyances et les pratiques en contexte d'inclusion scolaire d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire dans un dispositif collaboratif de développement professionnel ?

- Décrire les changements engendrés par un dispositif collaboratif de développement professionnel sur les croyances des participants au regard de la diversité des besoins éducatifs des élèves.
- Décrire les retombées du dispositif collaboratif perçues par les enseignants de français du deuxième cycle du secondaire sur les pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion.

La discussion que nous proposons ici se compose de trois éléments qui visent à répondre aux objectifs de recherche. Nous nous intéressons d'abord aux croyances, à l'apport de l'expérience, de la formation initiale et des représentations du métier et de la diversité des élèves. Nous nous penchons ensuite sur les pratiques d'enseignement, aux gains en faveur des pratiques didactiques collaboratives et aux zones

d'ombre persistant autour de la différenciation pédagogique. Puis, nous faisons dialoguer croyances et pratiques pour réaffirmer leur interaction.

5.1 Croyances des participants : entre stabilité et changements

Tel que nous l'avons établi à la section 4.1, les croyances des enseignants en contexte d'inclusion se présentent sous trois composantes, accordant une place distincte aux croyances relatives à soi comme enseignant, aux croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers et aux croyances relatives à la collaboration. Les résultats témoignent d'abord d'une stabilité : de manière générale, les croyances des participants se présentent de manière similaire tant au début qu'à la fin de la recherche.

Bien qu'elles ne se présentent de manière monolithique et que l'analyse ait permis d'identifier des composantes des croyances qui sont en évolution pour certains participants, nous estimons primordial, dans la foulée de cette recherche collaborative, de donner d'abord voix aux participants (Bednarz, 2013; Desgagné *et al.*, 2001). Ils concluent eux-mêmes que la participation à une démarche collaborative de développement professionnel, telle que vécue dans cette présente recherche, n'a pas permis de modifier la façon dont ils perçoivent un élève ayant des besoins particuliers qui serait inclus dans leur classe.

Cette stabilité est comparable avec la plupart des résultats de recherche que nous avons exposés dans les deux premiers chapitres de ce mémoire. Pajares (1992) et Skott (2014) déclarent tous deux que les croyances en enseignement sont un construit stable et plutôt imperméable à des facteurs extérieurs à la personne. Avramidis et Norwich (2002) relèvent qu'il s'agit de l'objet le plus complexe à faire évoluer. Savolainen *et al.* (2020) concluent également que les croyances d'enseignants sur l'inclusion scolaire sont restées les mêmes au terme de trois années de collecte de données.

L'analyse détaillée des données relatives aux croyances a montré que certaines composantes des croyances sur l'inclusion scolaire sont effectivement stables – c'est le cas des croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers. D'autres composantes, comme les croyances relatives à soi comme enseignant, montrent des signes d'évolution chez certains participants. Puis, une dernière composante, les croyances relatives à la collaboration, a émergé de notre démarche de recherche et apparaît comme étant la principale retombée de la participation au GCP. Qu'est-ce qui explique cette variabilité dans l'évolution des croyances? Pourquoi certains participants semblent avoir davantage tiré profit de la

démarche? Pourquoi, toutefois, certaines composantes se sont montrées stables peu importe le profil des participants? La prochaine section propose d'explorer cette variabilité.

5.1.1 Variabilité dans l'évolution des croyances : analyse contrastée selon l'expérience des participants et la nature des croyances

Les participants ayant été rassemblés autour de la démarche du GCP proviennent d'horizons variés, suivant les recommandations de Payette et Champagne (1997). Leurs parcours, leur formation initiale de même que leur expérience en enseignement sont pluriels. Sur les neuf participants au groupe, deux (ENS1 et ENS7) en sont à leur première année d'enseignement, trois ont entre dix et vingt ans d'expérience, puis les quatre autres enseignent depuis plus de vingt ans. Il s'agit donc d'un groupe expérimenté, à l'exception des deux débutants. Ces différences dans les expériences sont observables à même nos résultats. Dans les prochaines pages, nous verrons d'abord comment les enseignants débutants témoignent de l'évolution des croyances relatives à eux-mêmes. Puis, nous soulignerons la stabilité avec laquelle les enseignants d'expérience s'expriment quant aux croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers.

5.1.1.1 Les enseignants débutants : à la recherche de soi

Les enseignants débutants sont ceux qui témoignent davantage d'une évolution de leurs croyances, et plus spécifiquement de leur concept de soi et de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les participants ayant nommé au début de la démarche un faible sentiment de compétence (ENS1 et ENS7) ont dit, après leur participation, qu'ils avaient désormais accès à des pratiques d'enseignement leur permettant d'être plus compétents et confiants. Ils ont constaté qu'ils ont pu avoir un apport pédagogique auprès des élèves ayant des difficultés dans leur classe. Ils ont aussi mentionné que le GCP pouvait être un moyen pour rehausser leur SEP.

Cette évolution semble être reliée aux facteurs ayant une influence sur le SEP identifiés par Bandura (2007). En effet, les participants ont pu apprendre, par leur participation à des entretiens de groupe, de nouvelles pratiques d'enseignement, les mettre à l'essai auprès de leurs élèves, constater des résultats positifs et ainsi se doter de réalisations desquelles ils ont été satisfaits. C'est surtout le cas de l'ENS7, qui a observé une « *nette amélioration* » (T6) chez ses élèves après avoir mis en œuvre avec ses élèves ce qu'un collègue lui avait suggéré dans le GCP. Les participants ont aussi pu y vivre des expériences vicariantes leur permettant d'observer des modèles (soit ceux des enseignants d'expérience) et ainsi évaluer leurs propres capacités, en constatant souvent que les défis rencontrés par les enseignants chevronnés étaient aussi ceux qu'ils vivaient dans leur première classe. C'est d'ailleurs le cas pour les défis entourant l'apprentissage

du français comme langue seconde. Les participants ont également pu recevoir de la rétroaction positive de leurs collègues sur les éléments qu'ils proposaient dans les rencontres du groupe. Ces éléments étaient appréciés, les collègues en témoignaient, et un participant, l'ENS1, en a tiré la conclusion qu'il « *pouvait apporter quelque chose d'autre aux autres avec plus d'expérience* » (ENS1_T6). Ce sont de tels moments qui ont permis aux participants de vivre des expériences actives de maîtrise influençant positivement leur SEP (Bandura, 2007).

Bien qu'elles ne soient pas le seul facteur contribuant à un SEP plus élevé, la participation au GCP et, plus largement, la collaboration entre collègues ont pu amener les enseignants à mettre à l'essai des pratiques gagnantes et leur ont permis de soutenir des élèves ayant des besoins particuliers dans leurs apprentissages de la langue. Ces pratiques renouvelées et leurs retombées sur les élèves contribuent à un changement de croyances vers un sentiment de compétence et un SEP plus forts. Cette transformation suit le modèle de Guskey (2002) qui indique que les croyances des enseignants seraient alimentées positivement par un changement de pratiques et par une observation de résultats positifs chez leurs élèves. C'est ce qui a également été relevé dans nos résultats. La participation au GCP, jumelée à un changement de pratiques en classe et l'observation de résultats significatifs, peut donc s'inscrire dans un ensemble de moyens ayant un effet positif sur le SEP des enseignants (Bandura, 2007).

Il était attendu que les enseignants en début de carrière (ENS1 et ENS7) profitent le plus de cette démarche de recherche. Quand le GCP a été mis sur pied en septembre 2019 par l'enseignant-chercheur et un participant d'expérience (ENS5), le soutien aux enseignants débutants était l'un des objectifs visés. Cette préoccupation était mue par la préoccupation d'offrir des ressources supplémentaires à des enseignants débutants en contexte inclusif (Dufour *et al.*, 2018), qui expriment généralement, malgré la récente formation initiale, un SEP plus faible que celui d'étudiants en enseignement (Ismailos *et al.*, 2019).

À cet effet, un participant à sa première année d'enseignement (ENS7) jugeait sa formation initiale lacunaire sur les questions de la différenciation pédagogique et de l'acquisition des langues secondes, alors qu'elles occupent une grande place dans son travail : « *c'est tout ce qu'on a ici!* » (ENS7_T6). Donc, les apprentissages qu'il a pu réaliser en GCP et les retombées décrites sur ses croyances peuvent s'expliquer par le fait que des manques ont été comblés tôt en début de carrière, au moyen du GCP mis en place dans la présente recherche, après une récente formation initiale jugée insatisfaisante pour le contexte dans lequel ils se sont trouvés plongés.

Plusieurs recherches et rapports concluent à l'importance de modifier la formation initiale pour mieux prendre en compte les élèves ayant des besoins particuliers (e.g. Dufour *et al.*, 2018, Savolainen *et al.*,

2020, CAPFE, 2013). Notre recherche réitère surtout l'importance de consacrer des efforts et des ressources à la formation et à l'accompagnement des enseignants en exercice, pour tenir compte de leur expérience et de leur expertise, comme le recommandent McIntyre (2009) et Noël (2017).

Cette recherche de Noël (2017) a montré que plus les nouveaux enseignants sont en contact avec des milieux inclusifs dans leurs premières années de travail, plus ils adoptent des croyances favorables à la scolarisation en contexte ordinaire. Le même résultat a pu être observé dans notre étude. Les participants ayant témoigné de la plus grande évolution de leurs croyances en contexte d'inclusion sont ceux qui avaient moins de cinq ans d'expérience. Ils ont été mis en contact dans le GCP avec des enseignants qui soutiennent la présence de tous les élèves dans leur classe (ENS2), qui accueillent la diversité et qui s'en inspirent pour planifier leur enseignement (ENS5), qui font de la place aux pratiques collaboratives pour soutenir le développement des compétences langagières (ENS8, ENS9) et qui nomment avoir un sentiment de compétence élevé, sachant comment répondre aux besoins complexes en littératie (ENS5). Les enseignants débutants ont pu, au terme de la participation au groupe, s'inspirer de ces modèles, constater le rôle qu'ils ont joué dans leur changement de croyances et s'exprimer sur « *l'importance d'intégrer ces élèves* » (ENS1_T6) en classe ordinaire.

Le dispositif du GCP pourrait donc être un outil pertinent d'insertion professionnelle. Il a soutenu les enseignants débutants dans le développement de croyances favorables à l'inclusion (essentiellement les croyances relatives à soi comme enseignant) et a permis d'exposer le travail d'enseignants d'expérience aux yeux de débutants qui veulent « *se connaître comme enseignants* » (ENS1_T6).

5.1.1.2 Les enseignants expérimentés : le *moule* de la classe ordinaire

Contrairement aux enseignants débutants, qui étaient en quête de pratiques gagnantes, de modèles et de sources d'inspiration, les enseignants d'expérience ont cherché non pas à se connaître, mais plutôt à se reconnaître dans leur travail. En fin de carrière, ils étaient à la recherche de reconnaissance de leur expérience et de leur contribution, tant de la part de collègues, de leur institution, que d'eux-mêmes. Cette préoccupation cadre avec la perspective développementale du développement professionnel définie par Uwamariya et Mukamurera (2005), où les étapes de bilan et de legs sont capitales. Elles se sont révélées dans notre étude de manière transversale à travers les trois composantes des croyances en contexte d'inclusion. Le legs et le bilan apparaissent comme un plaisir retrouvé, celui de parler de pédagogie, pour exposer à soi-même et aux autres le chemin parcouru dans le métier.

Tous les participants, au terme du GCP, ont relaté qu'ils avaient apprécié pouvoir parler de pédagogie entre collègues, chose qu'ils n'avaient pu faire de manière formelle « *depuis des années* » (ENS4_T6). En discutant de pédagogie et en analysant eux-mêmes la teneur de leurs réflexions échelonnées dans le temps (avec la mise en situation du T1 reprise au T6), ils ont même pu se reconnaître, non sans étonnement, dans la stabilité de leurs réponses : « *Je dirais la même chose. Je n'en revenais pas comment... bon dieu, je suis donc conséquent avec moi-même.* » (ENS5_T6).

Pour ceux qui étaient vers la fin de leur carrière, ils ont apprécié avoir l'opportunité d'offrir un legs à des enseignants débutants, qui leur « *donnent confiance en l'avenir* » (ENS5_T6). Rappelons que ce participant comparait son école à un *mouroir pédagogique* et qu'il percevait que le GCP avait permis d'allumer une « *belle braise* » (ENS5_T6) dans son milieu.

Ce legs, s'inscrivant dans une phase de bilan de carrière, gagnerait à être davantage soutenu à travers diverses activités collaboratives de développement professionnel. Ce que les enseignants d'expérience peuvent y proposer, analyser, débattre ou cocréer envoie l'image à la communauté éducative que l'expérience acquise et que l'expertise développée sont pertinentes pour les générations à venir (Brookfield, 2017). Selon cet auteur, c'est ainsi que les conversations critiques⁴⁸ pourraient contribuer au pouvoir d'action des enseignants, leur donnant l'occasion et la tribune pour exposer leurs réflexions. Nous ajoutons que les activités du GCP participent à la transmission d'un legs rassurant en fin de carrière et que le fait de pouvoir offrir le fruit de plusieurs années de réflexions à des débutants de manière balisée et rémunérée témoigne d'une reconnaissance de l'institution envers ses enseignants d'expérience.

En ce qui concerne spécifiquement l'évolution de leurs croyances en contexte d'inclusion scolaire, nous n'avons pas particulièrement observé d'évolution dans les réponses déclarées par les enseignants d'expérience, comme le laissaient présager Skott (2014) et Avramidis et Norwich (2002). Les participants se prononcent surtout sur leurs croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers, qui ont pu être mieux décrites au terme de la collecte de données (T6).

À la fin de l'expérimentation, les enseignants décrivent surtout la classe ordinaire comme un lieu de scolarisation qui devrait accueillir des élèves ayant des profils homogènes. Ils souhaitent regrouper les élèves qui ont des besoins d'apprentissage similaires dans des groupes spécialisés. La catégorie d'élèves identifiée unanimement comme posant le plus de défis pour les enseignants est celle des élèves ayant le

⁴⁸ Il s'agit de l'appellation étatsunienne du GCP.

français comme langue seconde, qui devraient selon eux poursuivre leur francisation dans un environnement dédié.

La plupart des participants reconnaissent ainsi que pour avoir accès à la classe ordinaire, les élèves doivent se rallier à une norme (Reid et Valle, 2004) et devoir « *entrer dans le moule* » (ENS8_T6). Ce moule demeure plutôt implicite, les participants ne définissant pas quelle est la norme à atteindre, outre le fait de ne pas avoir de besoins particuliers (l'ENS8 a utilisé l'exemple du trouble du spectre de l'autisme) ou de déjà maîtriser suffisamment la langue d'enseignement.

L'idée d'une norme n'est pas en phase avec la définition de la classe ordinaire dans un contexte inclusif, qui appartient à tous les élèves, « peu importe leurs handicaps, difficultés ou particularités de fonctionnement » (AuCoin et Vienneau, 2015, p. 498). Cette idée de la norme à atteindre s'inscrit plutôt dans une représentation de la diversité comme un phénomène individuel (AuCoin *et al.*, 2019), qui définit la diversité comme un écart à la norme et comme le cumul de caractéristiques individuelles. C'est non sans rappeler l'approche catégorielle des difficultés scolaires (Jordan et Stanovich, 2004), où les enseignants ont tendance à diminuer les attentes et à présumer de l'échec des élèves. Selon cette approche, l'appartenance à la classe ordinaire est méritocratique : l'élève doit faire la preuve qu'il a le talent nécessaire pour y accéder. C'est dans cette représentation que s'ancrent les croyances de l'ENS6 et de l'ENS8, dont les croyances sont celles exposées à la section 4.1.2.2. Les propos tenus tant au T1 qu'au T6 sur le manque d'efforts, les attentes réduites ou la présomption d'échec laissent sous-entendre que pour réussir à l'école et, qui plus est, en classe ordinaire, les élèves devraient déjà avoir atteint les compétences visées par le cours. Leur idée même de la scolarisation ne semble pas cadrer avec des visées émancipatrices (Moldoveanu *et al.*, 2016), ni même avec une intention de compensation des difficultés scolaires (Lenoir, 2009), rendue possible grâce à des interventions d'ordre médical. Dans cette perspective, l'ENS6, particulièrement, se distancie du problème en attribuant les causes des difficultés des élèves à leurs caractéristiques individuelles (notamment l'idée qu'ils puissent être des *cancre*s [le terme du participant]) et à leur manque d'efforts présumé. Les croyances de ce participant, peu importe la composante, sont restées stables pendant la démarche de recherche. Ces résultats nous amènent à considérer que les enseignants qui se représentent la diversité comme un phénomène individuel sont ceux pour qui le changement de croyances s'avère le processus le plus complexe et le plus long.

D'autres participants vont plutôt s'inscrire dans une représentation de la diversité comme un phénomène contextualisé (AuCoin *et al.*, 2019), rappelant la vision environnementale des difficultés scolaires (Fougeyrollas *et al.*, 1998). Dans le but d'adapter l'environnement pour répondre aux besoins des élèves

qui s’y trouvent, certains participants vont faire preuve d’une « implication massive dans la recherche de solutions » (Morvan, 2015, p. 28, cité dans AuCoin *et al.*, 2019, p. 8), au lieu de se distancer du problème (comme on le verrait dans une représentation individuelle de la diversité). Par exemple, l’ENS1 a la volonté de trouver les solutions pour « *répondre aux besoins des élèves* » et nomme l’importance d’intégrer les élèves plus en difficulté dans sa classe (T6). Puis, l’ENS5 a « *espoir de raccrocher [ces élèves] avec tout ce qu’il] enseigne* ». Ces participants, selon l’analyse des autres composantes, auraient un concept de soi plus solide, un sentiment d’efficacité personnelle accru et une meilleure connaissance des pratiques d’enseignement en contexte d’inclusion. Les enseignants qui s’inscrivent dans cette représentation, vu leur engagement substantiel, pourraient être ceux pour qui le changement de croyances se révèle plus facile dans le cadre d’un GCP.

Au sein même d’un petit groupe d’enseignants, les croyances sont variées, voire opposées. Des croyances tirées du continuum médical/environnemental (Jordan et Stanovich, 2004) et du spectre de représentations de la diversité comme un phénomène individuel ou contextualisé (AuCoin *et al.*, 2019) sont observables. Il n’est pas possible de généraliser des résultats au sein même de notre échantillon, et il le sera encore moins pour toute la population à l’étude. Ériger une vision commune de l’enseignement et de l’école, comme le recommandent Ainscow et Miles (2008), ne nous semble pas réaliste au moyen d’une brève activité de développement professionnel, étant donné les écarts importants dans les positions épistémologiques des enseignants d’une même équipe de travail.

L’idée de la norme est aussi évoquée dans les préoccupations des enseignants à l’égard de la planification des apprentissages. Alors qu’ils s’interrogeaient en GCP sur une planification différenciée des contenus pour répondre à des besoins diversifiés, un participant conclut que « *tu n’as pas le choix, tu dois viser le milieu* » (ENS5_T3), ce qui laisse sous-entendre que des élèves plus performants (le *haut* du groupe) et que des élèves ayant plus de difficulté (le *bas*) ne puissent être rejoints par les choix pédagogiques de l’enseignant. Les enseignants croient donc que leur enseignement doit suivre une vitesse de croisière (Saulnier-Beaupré, 2012) articulée autour d’un « élève fictif moyen » (Noël, 2017, p. 65). Même s’ils ont entendu parler en GCP ou même proposé eux-mêmes des pratiques différenciées, collaboratives ou adaptées pour les langues secondes (voir la section 4.2.2), les enseignants participant à l’étude n’envisagent pas, à l’issue de la recherche, qu’ils peuvent changer le *moule*, l’organisation de la classe ordinaire.

Cette idée semble fortement ancrée dans l’influence du milieu de pratique, surtout celui des stages, mais aussi dans leur formation initiale et dans leurs représentations du métier d’enseignant.

La formation initiale en didactique du français des enseignants, tant celle suivie il y a plusieurs années que celle offerte plus récemment, semble toujours être pensée pour cet élève normé, *moyen*, comme le propose Noël (2017), et ne véhicule pas d'emblée l'idée de proposer des situations didactiques différenciées. Si elle est placée en marge de la formation sur les élèves ayant des besoins particuliers, comme c'est toujours le cas dans la plupart des programmes de formation à l'enseignement au Québec, la formation didactique ne semble pas pouvoir atteindre sa pleine pertinence si elle demeure désincarnée, c'est-à-dire détachée de la population d'élèves – diversifiée et complexe – pour lequel les situations didactiques sont élaborées (Schneider, 2009).

La représentation que se font les enseignants de leur travail en classe ordinaire peut entrer en adéquation avec la norme qu'ils évoquent. Cette représentation semble marquée par les différents secteurs d'une école secondaire, les enseignants du secteur régulier ayant une certaine identité professionnelle, et ceux du secteur de l'adaptation scolaire en ayant une autre, ce qui rappelle la multiplicité des identités professionnelles des enseignants du secondaire (Doré *et al.*, 1996, cités dans Bourgeois-Ferrière, 2018). À ce sujet, un participant déclarait :

Je suis un prof du régulier. Moi j'suis pas un prof d'adapt. (...) C'est beau la belle vocation d'enseignant, mais on va pas en enseignement pour sauver le monde nécessairement. On peut aussi y aller parce que c'est ce qu'on aime faire, l'enseignement régulier. (ENS8_T6)

L'enseignement régulier, associé à cette idée de vitesse de croisière et d'environnement d'apprentissage conçu pour l'élève *moyen*, est au cœur des choix professionnels de ce participant. Il constate la diversité des besoins dans sa classe, symbolisée par le secteur de l'*adapt* et par le *monde* qui est à *sauver*, mais n'en fait pas son choix. Il ne s'y rallie pas, légitimant son identité professionnelle construite autour de l'enseignement régulier. Il reconnaît également, à l'instar d'autres participants (comme l'ENS6 et l'ENS9) et plusieurs autres enseignants du secondaire (Tremblay, 2015), que la scolarisation dans des groupes spécialisés serait plus indiquée pour certains types d'élèves. Le fait de participer à quatre séances de GCP n'a pas permis de faire évoluer les croyances relatives aux élèves, à la classe ordinaire et au recours à la classe spéciale. Ce n'est cependant pas une conclusion étonnante, considérant que ces propos très engagés sont campés dans la vision de l'enseignement du participant (Shulman et Shulman, 2004), et que nous connaissons la stabilité des croyances dans le temps (Skott, 2014).

En somme, la variabilité dans l'évolution des croyances, surtout relatives aux enseignants ou aux élèves, s'explique, à la lumière de notre analyse, par l'expérience des participants, par leur représentation de la

diversité, par les lacunes de la formation initiale et par leur représentation du métier d'enseignant en classe ordinaire.

5.1.2 Émergence des croyances relatives à la collaboration

Jusqu'à maintenant, parmi les trois composantes des croyances des enseignants en contexte d'inclusion, nous avons traité des croyances relatives à soi comme enseignant sous l'angle des enseignants débutants, chez qui on constate une évolution plus marquée. Nous avons rappelé la stabilité des croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers, dont les enseignants d'expérience font une description plus authentique et plus précise au temps 6. En bout de piste, ce sont les croyances relatives à la collaboration qui ont le plus évolué. Le chapitre précédent (voir la section 4.1.3) retraçait l'évolution quant au nombre d'unités de sens analysées pour cette catégorie et précisait qu'il ne s'agissait pas d'une thématique envisagée avant l'expérimentation. Le fait que des éléments nouveaux apparaissent laisse croire qu'une démarche longitudinale de GCP permet de saisir plus en profondeur cet objet complexe que sont les croyances. Elle accorde du temps tant aux participants qu'au chercheur pour en déceler les nuances, et elle place les acteurs de la collaboration dans des contextes inédits et variés, à savoir les différentes rencontres du GCP, ayant pour effet d'insuffler une culture collaborative.

Les données recueillies au début de l'expérimentation nous permettent de croire que la collaboration entre les enseignants de cette école était peu vécue et lorsqu'elle l'était, elle était associée à une assistance sous forme de conseils entre enseignant et orthopédagogue. Elle est donc plutôt reliée à une collégialité entre enseignants, ce qui les place dans une relation d'indépendance (Little, 1990; Dionne, 2003). À la fin de la démarche, après la mise en place et la participation au GCP, quels sont les marqueurs de cette culture collaborative en émergence ? Soulignons surtout le développement d'outils efficaces, la symétrisation des positions des acteurs et la multiplicité des lieux de collaboration.

Nous avons assisté, d'abord, au développement d'outils de collaboration personnalisés qui soutiennent le déploiement de ressources d'aide aux élèves. L'exemple du calendrier de réservation des périodes d'enseignement-ressource permet de constater que lorsque les enseignants se dotent d'outils personnalisés et accessibles, ils collaborent davantage entre eux, offrent davantage de service direct aux élèves et en retirent l'idée que c'est en équipe qu'ils peuvent mieux répondre à leurs besoins complexes. Cela laisse croire à des avancées significatives, tant pour l'ordre d'enseignement secondaire, avec une culture décrite comme solitaire (Borgès et Lessard, 2007), pour le rôle méconnu d'enseignant-ressource

(Granger et Dubé, 2017), que pour un contexte inclusif, où la collaboration entre les intervenants est reconnue comme l'une des conditions de succès (Bélanger, 2015; Rousseau et Point, 2014; Moldoveanu *et al.*, 2015). En revanche, il s'agit de pistes qui doivent encore être explorées, considérant qu'au sein même du groupe d'enseignants participants, des questions demeurent. Un participant s'est interrogé sur la teneur des actions posées par des enseignants-ressources : « *Je vais t'avouer que y a beaucoup d'enseignants-ressources qu'on sait même pas qu'est-ce qu'ils font.* » (ENS8_T6), ce qui traduit qu'une compréhension commune de ce rôle n'est pas atteinte, comme l'écrivaient déjà Granger et Dubé (2017).

Ensuite, au fil de la démarche, nous avons constaté des avancées en faveur d'une position plus égalitaire entre les acteurs. Les enseignants se tournent de plus en plus vers leurs collègues, tant lors du GCP qu'en dehors des rencontres, pour échanger du matériel, coconstruire des situations d'apprentissage ou pour soumettre des situations complexes à résoudre. La participation au GCP n'a toutefois pas permis aux enseignants de nommer ce dont ils ont besoin dans leur classe actuelle, par exemple davantage de soutien, d'enseignement-ressource, d'orthopédagogie ou d'accompagnement. Ceci peut laisser croire que l'enseignant, quand il est dans sa classe avec ses élèves, est le seul maître à bord et que l'enseignement demeure une pratique solitaire (Borgès et Lessard, 2007). Cependant, les participants sont de plus en plus sensibles à l'apport de leurs collègues qu'ils considèrent comme des égaux. Ils disent vouloir recevoir davantage leurs conseils. Ils peuvent à la fois en tirer profit, mais aussi exercer une influence positive sur eux, en dépit des écarts d'expérience et de la variété des parcours.

Nous assistons ici à l'émergence de relations non hiérarchiques entre enseignants, avec des participants dotés de leur propre subjectivité, mais d'une position égalitaire (Morrissette et Charara, 2015). Le GCP propose un maillage riche, mais il n'est toutefois pas sans faille. Les relations tendent vers une symétrie, mais elle n'est pas toujours atteinte. Certains participants ont senti que des collègues voulaient « *se poser en experts* » (ENS8_T6) lors des rencontres de groupe, ce qui semblait invalider la recherche collective de solutions. Il convient donc, dans un tel contexte de développement professionnel collaboratif, de rester sensible à la création de relations de travail qui tendent vers des postures plus égalitaires, tout en considérant les incontournables rapports de force préexistants. Il n'en demeure pas moins que le GCP est, tel que l'a affirmé un participant, « *un bon levier pour le partage l'expertise et pour (...) travailler sur la vision commune, en sachant un peu plus ce qui se passe dans la classe des autres* » (ENS3_T6). Le sentiment de réciprocité qu'ont pu en retirer les participants, soit reconnaître que les enseignants expérimentés et débutants vivent les mêmes enjeux entourant la différenciation et la langue seconde, pourrait être aux sources de cette vision commune, qu'Ainscow et Miles (2008) mettent à l'avant-plan pour ériger des

milieux scolaires inclusifs et collaboratifs. Grâce à ce rapport symétrique en émergence apparaît l'idée que c'est « *vraiment en équipe qu'on est capable de répondre à un besoin* » particulier (ENS1_T6). Nous voyons donc que la participation au GCP peut à la fois permettre le développement de croyances favorables à la collaboration et soutenir l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers, tout comme le révélait l'étude de Perez-Roux (2018).

Enfin, nous avons été témoin d'une augmentation des pratiques de collaboration qui dépassent les limites du GCP. À travers les nombreuses discussions pédagogiques dans la salle des enseignants, la mise en place d'un groupe virtuel de partage de bonnes pratiques et la préoccupation de plus en plus forte de faire avec d'autres plutôt que de faire seul, nous constatons que la culture collaborative se déploie au-delà du cadre formel du GCP. Non seulement les marqueurs de la collaboration sont plus nombreux, mais ils tendent de plus en plus vers l'idée d'une collaboration véritable et une relation d'interdépendance entre les acteurs (Little, 1990; Dionne, 2003).

Le GCP, comme dispositif d'analyse de situations pédagogiques, apparaissait d'abord comme une démarche visant à trouver par la narration de situations problématiques des pratiques à mettre en œuvre en classe (Grossmann, 2009). Il apparaît, au terme de notre recherche, comme un dispositif en soutien à l'instauration d'une culture collaborative, où des collègues peuvent reconnaître quel est l'apport d'autres enseignants.

À cet égard, les enseignants s'estiment-ils désormais eux-mêmes comme étant une ressource les uns pour les autres? C'est ce que pourrait laisser croire la plus grande part du discours associée à la collaboration entre les enseignants à la fin de l'expérimentation (n=21). Faire travailler les enseignants ensemble pourrait les entraîner à se tourner les uns vers les autres ensuite, et ce, de manière durable et diversifiée (étant donné la variété des pratiques de collaboration). À défaut de pouvoir établir un lien causal entre le GCP et cette tendance à s'estimer comme une ressource, il semble qu'il y ait tout de même une relation entre la présence d'une culture collaborative dans un milieu et le développement d'un pouvoir d'action. Les enseignants peuvent avoir le sentiment de perdre leur pouvoir d'agir (voire leur apport pédagogique) auprès des élèves en difficulté (Grimaud et Saujat, 2011; Morel, 2014), surtout s'ils travaillent de manière isolée (Borgès et Lessard, 2007). Participer à un GCP peut contribuer à se doter d'une force de frappe collective. Les enseignants reconnaissent alors qu'ils peuvent s'appuyer sur leur intelligence collective pour relever des défis qui seraient irréalistes en solitaire. Nous voyons une relation entre cette ressource

trouvée en les collègues (comme le montrent les croyances favorables à la collaboration) et un concept de soi plus solide, où certains participants ont mentionné avoir un sentiment de compétence et d'autoefficacité plus élevé après avoir participé au GCP. Le pouvoir d'action individuel repose donc sur un pouvoir d'action collectif. Et c'est la culture collaborative qui stimulerait, dans le cas de notre étude et dans les modèles théoriques (Shulman et Shulman, 2004), le développement de ces différentes croyances. Finalement, pour répondre à l'objectif de recherche qui était de décrire les changements engendrés par un dispositif collaboratif de développement professionnel sur les croyances des participants au regard de la diversité des besoins éducatifs des élèves, nos résultats montrent que l'évolution des croyances se fait de manière variable, selon la nature des croyances elles-mêmes, qui sont regroupées en trois composantes distinctes mais interactives. L'évolution se fait aussi selon l'expérience, la formation et les représentations des enseignants de leur travail et de la diversité des élèves. Les enseignants qui se représentent la diversité comme un phénomène contextualisé semblent ceux pour qui le changement de croyances s'effectue de la manière la plus naturelle et la plus aisée. Le fait de rompre avec l'isolement et avec une pratique solitaire de l'enseignement, en créant plutôt des relations d'interdépendance avec des collègues, suscite l'engagement des participants, qui se tournent de plus en plus vers le collectif pour relever les défis du contexte inclusif. L'émergence d'une culture collaborative demeure ainsi le principal changement observé, et semble soutenir le développement d'un concept de soi plus positif.

5.2 Pratiques d'enseignement : gains et zones d'ombre

Nous poursuivions l'objectif de décrire les retombées du dispositif collaboratif perçues par les enseignants de français du deuxième cycle du secondaire sur les pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion. Contrairement à l'évolution des croyances, les retombées en matière de pratiques d'enseignement sont davantage observées et nommées par les participants eux-mêmes. Cela est probablement relié au fait que les pratiques sont plus tangibles que les croyances, pouvant être observées à même la planification ou le pilotage en classe (Altet *et al.*, 2012). Ce sont surtout quatre participants (parmi les huit ayant pris part à toutes les étapes du projet de recherche⁴⁹) qui nomment le plus de pratiques après les quatre séances du GCP. Ces mêmes participants étaient ceux qui reconnaissaient le plus l'évolution de leurs croyances. Il semble donc qu'il y ait un effet de miroir entre les deux objets : si les

⁴⁹ Soit l'ENS1, l'ENS7, l'ENS4 et l'ENS8.

pratiques évoluent, les croyances évoluent aussi. Cela rejoint une fois de plus la définition des croyances (Skott, 2014) et reconnaît la contribution des pratiques dans l'ajustement des croyances (Guskey, 2002).

À la section 4.2, nous avons pu faire le portrait détaillé des pratiques d'enseignement des participants, en identifiant qu'ils mettent en œuvre des pratiques pédagogiques, de différenciation pédagogique et didactiques. Nous avons souligné que la principale contribution du GCP concernait les pratiques didactiques collaboratives, qui sont les plus nommées par les participants au T6 (n=22), alors qu'elles occupaient une place plus faible au T1 (n=11). Les pratiques didactiques prennent le premier rang devant les pratiques pédagogiques, qui visent à prendre en compte les aspects socioaffectifs de l'apprentissage (Goyette, 2019). Elles étaient les plus citées au T1 (n=34) et ont été moins rappelées au terme de l'expérimentation (n=15). Qu'est-ce qui explique cette retombée en faveur des pratiques didactiques? Nous y reviendrons à la section 5.2.1.

Également, étant donné l'importance dans un contexte inclusif des pratiques de différenciation pédagogique, nous nous y pencherons. Censées répondre à l'enjeu de l'hétérogénéité des besoins des élèves en classe ordinaire (Gillig, 2008), les pratiques de différenciation sont les plus souvent nommées durant les séances de GCP (n=28), mais sont très peu rappelées au T6 (n=6). Nous avons aussi constaté un écart entre les pratiques de différenciation telles que déclarées par les participants et les différents cadres de référence, tant conceptuels (Moldoveanu *et al.*, 2016; Tomlinson, 2001) que gouvernementaux (MELS, 2006, 2020). Comment expliquer la présence de ces pratiques en GCP, puis leur quasi-disparition dans les entretiens individuels? Que comprendre, par ailleurs, de la différenciation telle qu'exprimée par les participants et telle que conceptualisée dans la documentation scientifique? La présente section vise à éclairer les gains entourant les pratiques didactiques collectives d'enseignement du français et les zones d'ombre persistant autour de la différenciation pédagogique.

5.2.1 Pratiques didactiques : gains pour les pratiques collectives

La plupart des pratiques didactiques tirées du GCP et nommées par les participants correspondent à l'état actuel des connaissances sur les pratiques jugées gagnantes pour enseigner le français au secondaire en contexte inclusif (Dubé *et al.*, 2018b). Parmi les pratiques nommées par les participants et présentes dans la littérature scientifique, relevons entre autres la pratique de la lecture à voix haute pour prendre en charge la fluidité et l'intonation (Martinez, 2012), les cercles de lecture (Hébert, 2009), les ateliers d'écriture (Atwell, 2017), l'enseignement explicite de la réécriture (Rosenshine, 1986; Saddler et Asaro-

Saddler, 2010) et le développement de procéduriers de révision soutenant la révision des textes (Troia, 2014). De plus, la préoccupation des participants de plus en plus forte pour les activités d'apprentissage s'appuyant sur des aspects collaboratifs, comme l'écriture coopérative, rejoint les conclusions de Dubé *et al.* (2018b), voulant que la lecture et l'écriture, en classe inclusive, ne devraient plus être considérées comme des activités solitaires, mais bien collectives.

Considérant leur faible place au début de l'expérimentation, l'intérêt des participants pour les pratiques didactiques nous apparaît comme réjouissant. Nous estimons que si ce sont ces pratiques qui ont retenu l'attention des participants, c'est parce qu'elles répondent d'abord à leurs préoccupations en salle de classe, soit composer avec la variance entre leurs élèves, et parce qu'elles remédient à l'insuffisance de la formation initiale et à la rareté de la formation continue sur le sujet.

En participant à un GCP et en nommant à tour de rôle des situations problématiques vécues en classe (Brookfield, 2017; Payette et Champagne, 1997), les participants ont ouvert la porte à une formation donnée par leurs pairs sur des éléments trouvant écho dans le quotidien de leur classe. Ils ont parfois raconté des situations s'étant déroulées à peine quelques minutes avant l'entretien de groupe, ce qui rapproche de manière unique la classe de la formation continue. Nous savons que le développement professionnel le plus efficace est celui qui est fondé sur l'adéquation entre les besoins réels ou exprimés par les enseignants et le contenu de la formation (Wei *et al.*, 2009). Nous constatons que le dispositif du GCP remplit cette condition d'efficacité et qu'il permet aux enseignants de recevoir du soutien dans leur propre milieu scolaire sur des enjeux ayant sens pour eux, comme ils les ont eux-mêmes sollicités.

Le GCP semble s'être imposé comme le prolongement de la formation initiale pour les enseignants en insertion professionnelle. Comme nous l'évoquons à la section 5.1.1, devant l'insuffisance de la formation en didactique s'articulant surtout autour d'un « élève fictif moyen » (Noël, 2017, p. 65), les participants en début de carrière ont pu trouver au sein du GCP des pratiques didactiques plus abouties pour enseigner en contexte de diversité ou auprès de populations d'élèves les plus en difficulté. Les pratiques discutées dans le groupe semblaient davantage incarnées, c'est-à-dire ancrées dans le réel, répondant aux caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers et confirmées par des collègues d'expérience, ce qui peut en rehausser la crédibilité.

Du côté des enseignants d'expérience, l'état actuel de la formation continue ne laisse pas croire qu'ils aient accès à suffisamment de ressources pour parfaire leurs connaissances en didactique du français

appliquée en contexte inclusif. Cette offre de formation est peu ou pas offerte par les centres de services scolaires et elle est d'autant plus rarement choisie par les enseignants du deuxième cycle du secondaire (CSE, 2014; Jutras *et al.*, 2005). Le fait d'offrir à même l'établissement scolaire un GCP mensuel rend cette formation plus accessible et plus fréquente, reprenant alors une autre condition d'efficacité de Wei *et al.* (2009), celle de l'intensité de la formation. Bien que nous n'ayons pu tenir que quatre séances pour des raisons hors de notre contrôle, il y a tout de même eu un gain en termes d'heures de formation et de thématiques abordées. Puis, en faisant se côtoyer différents collègues, en début comme en fin de carrière, les participants ont pu avoir accès à « *d'autres points de vue et d'autres idées* » (ENS2_T6), ce qui est considéré comme « *rafraichissant* ». Le GCP propose une fois de plus un maillage riche (Morrissette et Charara, 2015) qui bénéficie à tous dans l'élaboration de pratiques didactiques pertinentes.

Nous pourrions donc croire, à la lumière de nos résultats, que les participants se sont saisis du dispositif collaboratif de développement professionnel pour poursuivre leur formation en didactique du français, insuffisante ou inaccessible. Ils ont pu s'appuyer les uns sur les autres pour développer des pratiques rejoignant leurs préoccupations et leurs défis en classe.

Nous nous devons de souligner notre rôle comme enseignant-chercheur dans le partage des pratiques didactiques lors du GCP (surtout le cercle de lecture et l'enseignement de la réécriture). Nous avons pris soin de laisser les participants en nommer le plus possible, mais il est arrivé que nous prenions la parole pour en ajouter. Nous nous appuyions surtout sur nos propres pratiques comme enseignant, mais nous ne pouvions mettre de côté le bagage théorique que nous avons cumulé lors de nos travaux d'auxiliaire de recherche dans l'équipe de Dubé *et al.* (2018b). Comme collaborateur à cette recherche, nous avons acquis des connaissances complémentaires à l'expérience d'enseignant et avons adopté la terminologie proposée dans cette étude, et nous ne pouvions nous en soustraire. Il n'est donc pas surprenant que le cadre théorique des travaux de Dubé *et al.* (2018b) se retrouve dans les résultats de notre étude et dans les pratiques déclarées des participants. Nous voyons en ce lien un transfert de connaissances réussi, contribuant à valoriser les résultats de la recherche à même les activités de formation des enseignants. Notre influence n'est donc pas étrangère aux constats que nous tirons sur les pratiques didactiques inclusives des participants.

5.2.2 Différenciation pédagogique : zones d'ombre et potentialités

Le portrait des pratiques établi à la section 4.2 a révélé que les enseignants déclarent utiliser peu de pratiques de différenciation pédagogique. Ils nomment peu de pratiques eux-mêmes, tant au T1 (n=7) qu'au T6 (n=7). Dans les entretiens de groupe, ils en nomment davantage (n=30), notamment parce que les thématiques abordées soulevaient la question directement et parce que, comme animateur, nous contribuions aux échanges en proposant des pratiques de différenciation. Les participants abordent aussi les composantes de la différenciation pédagogique (Moldoveanu *et al.*, 2016) de manière inégale. Une place importante est accordée à l'adaptation pédagogique (avec le dossier des aides technologiques), à la modification pédagogique (avec le réflexe des enseignants d'avoir des attentes réduites ou de n'évaluer qu'un seul critère dans la production de l'élève) (MEQ, 2021) et aux pratiques de différenciation en contexte d'évaluation (entre autres avec la différenciation des productions) (Tomlinson, 2010). Ainsi, les enseignants adoptent une posture réactive (et non préventive) face à la différenciation (Bergeron *et al.*, 2021).

La grande majorité des pratiques de différenciation déclarées par les participants semble avoir pour objectif d'évaluer les apprentissages des élèves, et non pas de les stimuler. Par exemple, un enseignant permet à des élèves de faire un exposé oral en privé si leur situation le requiert (voir la section 4.2.3.2), et un autre leur propose de choisir un roman (voir la section 4.2.2.2) dans le but de produire un feuillet résumant leur compréhension. Nous voyons en ces pratiques des outils pour que les élèves rendent compte de leurs compétences, et non pas pour qu'ils les développent. Les pratiques en contexte d'apprentissage occupent une place moindre dans notre corpus, tout comme la différenciation des processus et des structures (Tomlinson, 2010), ce qui laisse croire que la flexibilité pédagogique (MEQ, 2021) est peu présente dans les activités d'apprentissage des enseignants ayant participé à l'étude. Qu'est-ce qui explique que les pratiques de différenciation, surtout réactives, occupent une place d'une part restreinte, et d'autre part limitée aux pratiques évaluatives ?

Ce sont ces écarts que nous constatons avec la définition de la différenciation pédagogique de Moldoveanu *et al.* (2016). Elle suggère que la différenciation est mise en œuvre de manière intentionnelle – et dans des visées émancipatrices – pour contribuer à la réussite scolaire des élèves. Certes, offrir des productions différenciées ou des choix de thématiques peut contribuer positivement à la réussite des élèves, mais il ne semble pas, du moins dans notre lecture des propos des enseignants, que ces pratiques de différenciation soient mises de l'avant pour favoriser les apprentissages de leurs élèves en lecture et

en écriture. Il semble que leurs élèves soient évalués fréquemment et qu'il y ait un temps plus limité accordé aux apprentissages. Nous reconnaissons bien ici la dynamique du deuxième cycle du secondaire, en particulier la dernière année, où la question de la diplomation préoccupe les enseignants et les amène à évaluer leurs élèves le plus souvent possible, dans une perspective de bilan des apprentissages et d'évaluation ministérielle. La différenciation pédagogique serait-elle inconciliable avec ce contexte? Quelle place peut-elle alors occuper, en particulier la flexibilité pédagogique, dans des situations d'apprentissage?

À la lumière de ce que proposent les enseignants, la flexibilité (regroupant, dans notre cadre conceptuel, la différenciation des contenus, des processus, des productions et des structures) occupe une place limitée, voire minime (Bergeron *et al.*, 2021). Les pratiques actuelles ne semblent pas permettre à l'élève de faire des choix réels. On le place en équipe, on lui offre quelques choix de productions, des thématiques possibles, parmi deux ou trois options déjà planifiées, mais on lui accorde peu de liberté dans la sélection des contenus, dans les processus qu'il préfère et dans les vitesses de travail nécessaires. Pourtant, la flexibilité pédagogique, lorsqu'elle est planifiée (Moldoveanu *et al.*, 2016), propose d'offrir une multitude de choix et d'options pour que les apprentissages puissent mieux se réaliser et pour que les compétences puissent mieux s'exprimer (Paré et Trépanier, 2015). Les autrices proposent ici une vision de la flexibilité qui s'inscrit surtout dans un contexte d'apprentissage, ce que nous n'avons pas pu observer dans les pratiques des participants. Elles stipulent aussi qu'il s'agit de la forme de différenciation la moins utilisée par les enseignants (Paré et Trépanier, 2015), ce que nous avons aussi constaté dans notre corpus.

La différenciation semble parfois s'accompagner de résistance et de tensions (Bergeron *et al.*, 2012). Par exemple, un participant indiquait qu'on « *ne peut pas différencier notre enseignement jusqu'à la fin du monde. On ne peut pas faire 36 cours différents.* » (ENS8_T6). Avec l'utilisation du nombre 36, qui rappelle le nombre d'élèves dans le groupe, la différenciation serait donc de l'individualisation, qui propose de planifier des contenus d'apprentissage personnalisés pour chaque élève, considéré comme en difficulté (Bergeron *et al.*, 2021 ; Paré et Trépanier, 2015). On soulignait déjà que cette façon de travailler peut être une source de « frustration professionnelle » (Paré et Trépanier, 2015, p. 250), et cette frustration ne semble pas étrangère à la résistance rencontrée autour de la différenciation. La perspective de l'individualisation ne rejoint pas la pédagogie de l'inclusion (Rousseau *et al.*, 2015b), mais bien une représentation de la diversité comme un phénomène individuel (AuCoin *et al.*, 2019), voire médical (Jordan et Stanovich, 2004). Cette vision de la différenciation ne nous pas apparait pas comme favorable

au développement de pratiques différenciées, car elle est aux antipodes de l'organisation pédagogique prédominante dans les classes. Cette organisation, magistrocentrée et guidée par une vitesse de croisière choisie par l'enseignant (Prud'homme, 2015), entre en contradiction avec la nécessité (perçue par les participants) de planifier, de piloter de d'évaluer autant de leçons qu'il y a d'élèves. Devant cette impossibilité, les participants semblent mettre de côté la différenciation, ayant également peu de modèles à leur disposition. En effet, un participant en insertion professionnelle (ENS7) a exprimé (T6) le fait qu'il n'avait pas de modèles de différenciation à sa portée et qu'il n'arrivait pas à concevoir des pratiques différenciées s'il n'en voyait pas et s'il n'en avait jamais vécu comme élève. Elles demandent des changements importants sur le plan de la planification des apprentissages et de l'organisation de l'environnement (Saulnier-Beaupré, 2012; Thomazet, 2008; Bélanger, 2015), et il importe de rendre visibles ces transformations. Il apparaît donc pertinent, tant pour fournir des modèles que pour proposer une vision différenciée plutôt qu'individualisée, de concevoir avec les enseignants des situations d'apprentissage flexibles.

Une première piste pour concevoir ces pratiques serait de reconnaître avec les enseignants comment la différenciation est déjà présente dans leur classe. En effet, l'ENS5 se disait *étonné* (T6) d'apprendre qu'il mettait en œuvre des pratiques inclusives, entre autres en faisant la lecture à voix haute, en identifiant les besoins d'apprentissage récurrents dans ses groupes et en proposant des activités d'écriture coopérative. Alors que cet enseignant affirmait qu'il devait *viser le milieu* (T3), soit délaisser les élèves les plus performants et les plus en difficulté, il semble plutôt en mesure de soutenir l'apprentissage d'un grand nombre d'élèves avec des pratiques cadrant avec la différenciation pédagogique. La méconnaissance de la différenciation par les enseignants et le flou terminologique (Moldoveanu *et al.*, 2016; Saulnier-Beaupré, 2012) pourraient expliquer le fait que les enseignants différencient parfois sans le savoir.

La grande préoccupation pour l'évaluation des apprentissages, qui cadre mal avec l'intentionnalité émancipatrice de Moldoveanu *et al.* (2016), la méconnaissance de la flexibilité pédagogique (en faveur de l'individualisation, selon Paré et Trépanier [2015]), le manque de modèles et le manque de connaissances sur la différenciation pourraient expliquer pourquoi les pratiques de différenciation soient peu nombreuses dans le registre actuel des participants et pourquoi ils font peu appel à ce concept pour remédier aux défis des classes inclusives. Nous pouvons donc conclure que les participants n'ont pas concrètement intégré le concept de différenciation et les différentes formes qu'elle peut prendre en classe. Les enjeux de l'école secondaire, avec entre autres la diplomation, le nombre élevé d'élèves et le nombre

de groupes par enseignant, devraient être considérés dans la conceptualisation de pratiques différenciées, de manière à ce qu'elles soient applicables à ce contexte et que les enseignants s'y reconnaissent.

5.3 Entre croyances et pratiques : une interaction

Tant dans la présentation des résultats que dans leur interprétation dans le présent chapitre, nous avons fait l'exercice de distinguer systématiquement les données relatives aux croyances et celles relatives aux pratiques. Nous avons fait cette distinction d'une part pour répondre de manière précise à nos deux objectifs de recherche, mais d'autre part pour isoler les éléments de la pratique enseignante et du développement professionnel, en prenant appui sur les différentes dimensions du développement professionnel de Shulman et Shulman (2004). Toutefois, il s'agit d'un exercice plutôt méthodologique, étant donné que conceptuellement, la définition même des croyances s'appuie sur le concept de pratiques, soit un ensemble de constructions mentales influencées par les expériences antérieures et guidant les pratiques mises en place en classe (Skott, 2014). Il fallait donc, pour clore cette recherche, réunir croyances et pratiques dans une même section, pour affirmer dans quelle mesure ces objets sont doubles. Nous revenons sur des éléments déjà mentionnés pour montrer comment croyances et pratiques sont déjà en relation dans le discours des participants.

Dès le début de l'expérimentation, lorsque les participants devaient nommer une pratique gagnante pour enseigner en contexte de diversité, l'ENS5 affirmait : « *Ma pratique gagnante, je pense que c'est ma vision qui est gagnante. Je pars toujours des difficultés des élèves, de la première difficulté, celle qui est la plus fréquente dans la classe, pour enseigner.* » (ENS5_T1). Cet extrait montre à la fois le caractère interactif des croyances et des pratiques (Skott, 2014) et la contribution des dimensions de la vision et des pratiques de Shulman et Shulman (2004) en contexte de développement professionnel. Cet extrait montre également une attitude d'ouverture aux besoins d'apprentissage des élèves (Bélanger, 2015), qui est valorisée dans les choix pédagogiques de l'enseignant et qui caractérise entre autres les enseignants soutenant l'inclusion scolaire (Rousseau et Point, 2014).

Ce participant, dont les croyances et les pratiques semblent être en phase, a aussi nommé, plus tard dans la recherche, avoir un sentiment de compétence et d'efficacité personnelle élevé (ENS5_T1 et T3). Ce sentiment serait basé sur les pratiques qu'il met en place dans sa classe, qui aident notamment les élèves ayant le français comme langue seconde, et dont l'observation des résultats positifs contribue à ses croyances.

Notre étude permet d'appuyer le modèle de Guskey (2002), mais aussi de constater comment cette dynamique se répercute dans une communauté de pratique (Shulman et Shulman, 2004). Voyons comment il peut y avoir un effet d'entraînement. L'ENS5 a contribué à la diffusion de ses pratiques en GCP en suggérant à quelques reprises la lecture à voix haute (T3). Cette pratique a attiré l'attention de l'ENS4, qui l'a mis en place dans sa classe, qui en a constaté les effets positifs et qui a pu modifier ses croyances sur le curriculum et les contenus d'apprentissage. L'ENS5 a aussi apporté l'idée de l'écriture coopérative, qui a été reprise par plusieurs participants, dont l'ENS1 et l'ENS7. À leur tour, ils ont senti que cette pratique leur permettait d'avoir un plus grand apport pédagogique auprès des élèves les plus en difficulté, ce qui rehaussait leur concept de soi. Nous constatons donc l'apport de l'ENS5 dans le développement professionnel des enseignants débutants (ENS1 et ENS7), d'un enseignant en fin de carrière ayant participé à peu de formation continue (ENS4) et, plus globalement, dans la pratique réflexive de sa communauté. À son tour, l'ENS5 se sent « rassuré » (T6), voyant qu'une « belle relève » est présente dans son école et qu'il peut lui léguer un bagage pertinent (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les relations entre enseignants sont ainsi davantage interdépendantes (Little, 1990; Dionne, 2003), puisqu'ils savent qu'ils ont de plus en plus besoin des uns des autres pour se développer comme enseignant, tant en début qu'en fin de carrière.

Dans un esprit intégratif, nous observons cette relation d'interdépendance dans les propos de l'ENS4, que nous reprenons tels quels ci-dessous. Ils concernent toutes les composantes des croyances en contexte d'inclusion décrites à la section 4.1, et qui concernent également différentes pratiques d'enseignement favorisant l'inclusion :

Ce que j'aime beaucoup de l'approche de [l'ENS5], et je veux m'en nourrir plus, c'est cette idée-là que si un élève ne fait rien, ne dit rien, ne fait pas ce qu'il a à faire, ce n'est pas parce qu'il est paresseux. C'est parce qu'il ne sait pas comment entreprendre la tâche. C'est une attitude de base que je trouve extrêmement intéressante. On a beaucoup l'impression des élèves très faibles qu'ils ne sont pas capables. Alors c'est une remise en question de ce que moi, je peux faire pour rendre ça plus facile. (ENS4_T6).

Lorsqu'il se nourrit de l'approche qu'il « aime beaucoup » d'un collègue, l'enseignant fait valoir ses croyances favorables à la collaboration. Il ne s'agit pas de s'intéresser à ses collègues ou de vouloir échanger du matériel, comme le prévoient des relations d'indépendance entre enseignants (Little, 1990; Dionne, 2003). Il s'agit ici de s'appuyer sur d'autres enseignants pour construire, valider, modifier ou nuancer sa vision. Mises au jour et mises en commun dans un GCP, les croyances des participants sur les élèves ayant des besoins particuliers entrent en interaction, voire en confrontation. Ici, l'ENS4 estime non

pas qu'ils sont *paresseux*, mais bien qu'ils doivent apprendre à *entreprendre la tâche*. Ce constat provoque une remise *en question*, dans une démarche d'analyse réflexive (Schön, 1983; Shulman et Shulman, 2004). Cette démarche lui permet d'identifier ce qui est à sa portée comme pratique, autour de son sentiment de compétence, pour intervenir auprès des élèves. L'enseignant se reconnaît ainsi un pouvoir d'action (Grimaud et Saujat, 2009) et se sent concerné, engagé, dans une recherche de solutions (Morvan, 2015, cité dans AuCoin *et al.*, 2019). La démarche l'amène aussi à considérer ce qui est à la portée de ses élèves, en présumant qu'ils sont *capables* d'apprendre, caractéristique des enseignants ayant une vision environnementale des difficultés scolaires (Jordan et Stanovich, 2004). L'enseignant s'interroge ultimement sur son *attitude de base*, soit ses croyances sur l'épistémologie, sa vision de l'enseignement et de l'apprentissage (Shulman et Shulman, 2004), en retenant qu'il a un rôle à jouer dans l'apprentissage de ses élèves. Il retient ensuite des pratiques d'enseignement qui semblent actualiser sa nouvelle attitude. Ces pratiques, présentées aux sections 4.2.2 et 4.2.3, semblent largement inspirées de l'ENS5 dans le GCP, à savoir la lecture à voix haute, les discussions entre pairs, les champs lexicaux et l'écriture coopérative. Ces pratiques, qui cadrent d'ailleurs avec les pratiques récemment identifiées comme étant gagnantes en contexte d'inclusion (Dubé *et al.*, 2018b) lui permettent d'accompagner plus étroitement ses élèves. Ainsi, l'ENS4, comme présenté à la section 4.1.1, constate qu'ils peuvent progresser, ce qui rejaillit sur son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007): « *Quand tu vois que ça donne des résultats, (...) tu as le pouvoir de devenir plus efficace.* » (ENS4_T6).

Si cette réflexion a pu avoir cours, c'est probablement parce que l'enseignant n'était pas seul et qu'il a pu se sentir soutenu et épaulé pour se développer professionnellement, tenter de nouvelles pratiques en classe et revoir ses croyances. Il s'agit là des fondements du modèle du *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004), qui reconnaît le rôle de l'analyse réflexive et de l'engagement collectif dans le changement de pratiques des enseignants. Nos résultats nous permettent donc de croire que pour tendre vers une vision environnementale des difficultés scolaires (Jordan et Stanovich, 2004), pour se reconnaître un pouvoir d'action (Grimaud et Saujat, 2009) et pour être en mesure d'inclure des élèves ayant des besoins particuliers en contexte ordinaire (Bélanger, 2015), il ne faut pas être seul et isolé dans sa pratique professionnelle, et il faut sensibiliser les enseignants à la contribution de leurs croyances dans les choix pédagogiques qu'ils exercent en classe. Rappelons que les enseignants ayant participé à notre étude qui connaissent (et disent utiliser) des pratiques jugées efficaces pour enseigner à des élèves dont les besoins représentent un défi (à savoir, dans notre contexte, les élèves

ayant le français comme langue seconde) se sentiraient davantage en mesure « *d'intégrer ces élèves-là* » (ENS2_T6) dans leur propre classe et vivraient plus positivement l'enseignement en contexte de diversité.

Cette interaction entre les composantes des croyances elles-mêmes, puis, de manière générale, entre les croyances et les pratiques, conclut ce chapitre de discussion. Pour appuyer l'interaction que nous avons proposée ici, nous illustrons, à la figure 5.1, la réunion des modèles que nous avons élaborés aux sections 4.1 et 4.2, à savoir celui des croyances et celui des pratiques.

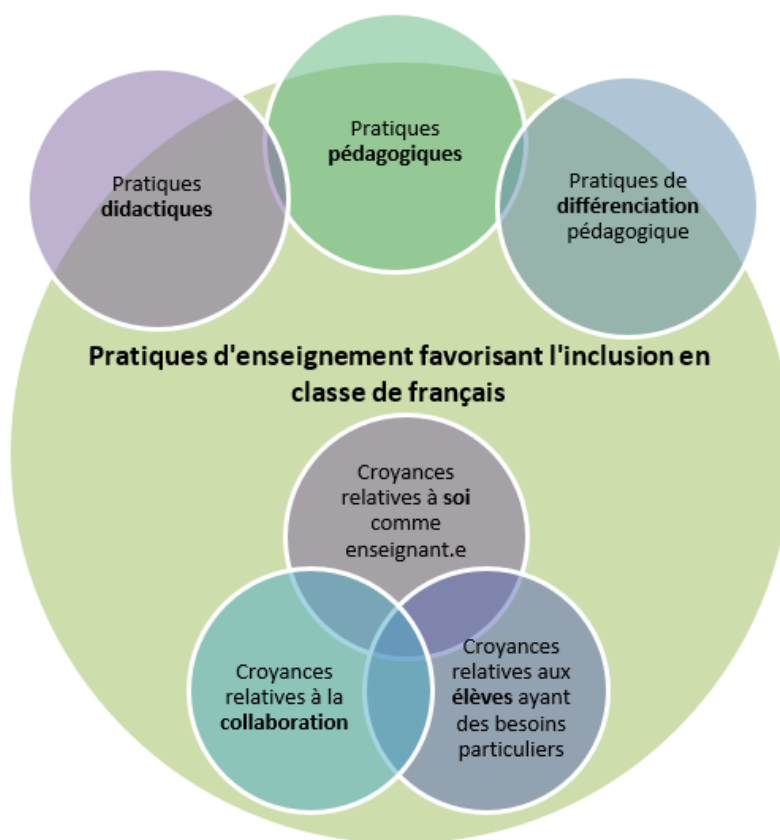


Figure 5.1 Entre croyances et pratiques : une interaction

CONCLUSION

Cette recherche visait à décrire comment évoluent les croyances et les pratiques en contexte d'inclusion scolaire d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire dans un dispositif collaboratif de développement professionnel. Elle visait également à mobiliser une équipe de neuf enseignants d'une école secondaire de la région de Montréal, au cours de l'année 2019-2020, dans le cadre d'une recherche collaborative. Ainsi, nous avons pu avancer avec eux sur les questions de l'inclusion scolaire, qui ont un impact indéniable sur leur travail quotidien, mais aussi sur leur concept de soi, leur vision de la diversité et leur rapport à la collaboration. Dans ce dernier chapitre, nous revenons succinctement sur les préoccupations sociales et scientifiques à l'origine de cette recherche, mettons en exergue les principaux résultats découlant de la démarche et en présentons les limites et les choix méthodologiques. Puis, nous énonçons des recommandations pour les milieux de pratique, avant de proposer de nouvelles avenues de recherche.

Un désir de collaborer à l'origine de cette recherche

La collaboration entre enseignants est reconnue comme étant une avenue à mettre en œuvre pour contribuer au succès de l'inclusion scolaire (Bergeron, 2015; Ainscow, 2005). Alors que le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers est grandissant (Kalubi, 2015) au deuxième cycle du secondaire, que le taux de diplomation de ces élèves demeure faible (CDPDJQ, 2018) et que les enseignants sont positifs quant aux principes de l'inclusion, mais peu enclins à déployer de nouvelles pratiques (Tremblay, 2015; Bélanger, 2015; Jordan et Stanovich, 2004), il semble que la collaboration gagne à être rehaussée et à être valorisée en tant qu'outil pertinent de transformation de pratiques inclusives.

Nous constatons cependant que la collaboration demeure en marge des habitudes des enseignants du secondaire (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017; Borgès et Lessard, 2007), la culture professionnelle et l'organisation scolaire de cet ordre d'enseignement rendant la collaboration difficile d'accès. Les enseignants semblent peu s'appuyer les uns sur les autres pour enseigner à des élèves dont les besoins d'apprentissage sont de plus en plus complexes, pour se doter d'un pouvoir d'action renouvelé et, plus largement, pour relever le défi de l'inclusion. Ce nouveau contexte de scolarisation, qui impose un changement de paradigme dans l'organisation de la classe ordinaire, dans le travail de l'enseignant et dans

la représentation de l'élève issu de la diversité, exige pourtant des transformations de pratiques teintées de collaboration (Booth et Ainscow, 2008).

Ce sont ces constats qui nous ont amené à mettre sur pied un groupe de codéveloppement professionnel (GCP) (Payette et Champagne, 1997), à y convier neuf collègues enseignants et à leur offrir un espace-temps protégé et rémunéré pour exposer des situations problématiques vécues en classe au regard de la diversité des besoins éducatifs de leurs élèves. Les enseignants du deuxième cycle du secondaire semblaient être les participants tout indiqués pour ce genre de démarche. Il s'agissait d'une rare occasion de recherche (comme ils ont été peu sollicités par d'autres études sur des questions similaires) et d'une pertinente opportunité développement professionnel. Leur formation initiale est encore empreinte d'un important bagage disciplinaire, rendant les croyances plus souvent défavorables à l'inclusion (Avramidis et Norwich, 2002) et la formation continue à laquelle ils ont accès est peu campée dans les questions de l'adaptation scolaire (CSE, 2017). Par ailleurs, les activités de formation qui leur sont offertes correspondent peu aux critères d'efficacité du développement professionnel (Wei *et al.*, 2009). Il était donc pertinent d'offrir une activité de formation intensive, centrée sur un seul thème, qui répond à leurs préoccupations et qui est à la base de la construction de bonnes relations entre collègues.

Synthèse des principaux résultats

Notre question générale de recherche était de déterminer comment évoluent les croyances et les pratiques des enseignants au cours de la participation à un GCP, soit une rencontre de groupe par mois, d'octobre à janvier⁵⁰. Pour documenter cette évolution, nous avons élaboré une mise en situation d'un élève inclus dans la classe des participants, à laquelle ils ont dû répondre dans un questionnaire préalable à la participation au GCP (T1, annexe A). Par la suite, après avoir participé à quatre entretiens de groupe (T2 à T5, annexe B), les participants ont relu et commenté leur réponse du T1 dans un entretien individuel (T6, annexe C). Ils ont pu ainsi poser eux-mêmes un premier regard sur l'évolution de leurs croyances et de leurs pratiques. Les propos tenus dans les entretiens de groupe ont également été considérés pour en faire la description.

⁵⁰ Dans le devis initial, les rencontres devaient se dérouler jusqu'en juin, la fin de l'année scolaire, mais la fermeture des écoles en mars 2020 a empêché la tenue des quatre dernières rencontres.

Nos résultats démontrent que sur une période de quatre mois, les croyances des enseignants sur l'inclusion scolaire sont restées stables, comme le concluait déjà Skott (2014). Toutefois, les croyances ne se présentent pas de manière unidimensionnelle, et certaines composantes évoluent davantage. Du côté des pratiques, les pratiques d'enseignement déclarées soutenant l'inclusion évoluent pour la plupart en faveur de pratiques didactiques collaboratives, correspondant aux pratiques gagnantes dégagées dans les travaux de Dubé *et al.* (2018b).

Plus spécifiquement, notre premier objectif était de décrire l'évolution des croyances avant et après la participation au GCP. Notre analyse a permis de regrouper dans un modèle descriptif les croyances en trois composantes: les croyances relatives à soi comme enseignant, les croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers et les croyances relatives à la collaboration. Nos résultats tendent à montrer que les enseignants en insertion professionnelle sont ceux pour qui les croyances relatives à soi (concept de soi, autoefficacité, épistémologie et curriculum et contenus d'apprentissage) évoluent le plus en participant au GCP. Les croyances relatives aux élèves sont demeurées stables, ce qui suggère le GCP n'a pas permis de faire cheminer les enseignants sur leur vision de la diversité, de la classe ordinaire et du recours aux regroupements spécialisés. Toutefois, le GCP a permis d'observer que la majorité des enseignants sont tout de même sensibilisés à la réussite éducative de leurs élèves. Nous avons aussi conclu que les enseignants qui se représentent la diversité comme un phénomène individuel (AuCoin *et al.*, 2019) sont ceux pour qui le changement de croyances s'avère le processus le plus complexe et le plus long. Enfin, pour la majorité des participants, les croyances relatives à la collaboration présentent des signes favorables d'évolution, comme leurs pratiques de collaboration tendent vers la création de relations d'interdépendance (Little, 1990; Dionne, 2003).

Ensuite, notre deuxième objectif de recherche s'attardait à décrire les pratiques d'enseignement déclarées favorisant l'inclusion. Les participants mobilisent trois catégories de pratiques, soit les pratiques pédagogiques (qui demeurent utilisées à tous les temps de la recherche pour créer un lien significatif avec les élèves ayant des besoins particuliers), les pratiques de différenciation pédagogique (qui sont au demeurant les moins nommées par les participants, faute d'une connaissance suffisante de la différenciation) et les pratiques didactiques. Ce sont ces pratiques collectives d'enseignement de la lecture et de l'écriture, qui soutiendraient positivement le développement de compétences en classe de français, qui sont les plus rappelées par les participants. Elles sont en lien avec la pédagogie de l'inclusion scolaire et avec l'état des connaissances actuelles sur les pratiques gagnantes en contexte de diversité. Le GCP a

donc permis à des participants de connaître ou de s'approprier des pratiques pertinentes pour leur contexte de travail.

Le GCP apparaît, au terme de notre étude, comme un dispositif prometteur d'insertion professionnelle. Il a permis à des enseignants novices, en tout début de carrière, d'être accueillis, épaulés et écoutés par une communauté d'expérience. Les débutants ont pu constater que des collègues expérimentés vivaient les mêmes enjeux et se posaient des questions similaires, ce qui a contribué à briser l'isolement de l'enseignement et à créer un sentiment de réciprocité entre collègues. Ils ont nommé mieux se connaître comme professionnels, se sentir plus compétents, plus efficaces et plus en contrôle de leur apport pédagogique. Ils ont aussi pu se doter de pratiques d'enseignement éprouvées, et faire valoir à leur tour des pratiques novatrices, desquelles les enseignants expérimentés se sont montrés intéressés.

Plus largement, pour tous les participants au GCP, il semble y avoir eu un plaisir à parler de pédagogie qui est réapparu, plaisir qui les avait quittés depuis un bon moment. Alors qu'un participant décrivait son milieu comme un *mouroir pédagogique*, il y voit maintenant une *belle braise*, où se rallume un intérêt pour l'enseignement. L'esprit de communauté, la culture collaborative de plus en plus installée au sein de l'équipe et la capacité que ces enseignants ont de s'appuyer davantage les uns sur les autres en cas de problème montrent toute l'importance de faire équipe en contexte inclusif (Rousseau et Point, 2014). En décrivant successivement croyances et pratiques et en les réunissant au dernier chapitre, avec l'illustration d'un participant ayant revu, grâce à un collègue, toute son *approche* et son *attitude* par rapport aux élèves les plus en difficulté dans sa classe, nous croyons que construire un milieu inclusif positif repose sur le collectif. Une riche pratique réflexive en continu (Shulman et Shulman, 2004), intégrée à même le travail des enseignants, doit être encouragée par des instances telles que le GCP qui promeuvent l'intelligence collective, une recherche inédite de solutions, un maillage entre débutants et expérimentés et un respect des différentes croyances, avec tout ce qu'elles ont d'intime, de contradictoire et d'impliquant pour la pratique.

Limites méthodologiques

Notre recherche interprétative collaborative visait à impliquer les participants dans la recherche de réponses autour des questions de l'inclusion scolaire et à éclairer davantage l'objet des croyances, plus particulièrement au deuxième cycle du secondaire. Il importe de préciser que cette recherche, n'étant pas ancrée dans une posture positiviste, ne souhaite pas généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la

population concernée. Les résultats sont d'abord applicables aux participants ayant consenti à participer à cette étude, en appui sur le contexte dans lequel ils travaillent et sur les modalités dans lesquelles l'étude s'est déroulée. Toutefois, nous croyons que les résultats puissent être transférés à d'autres terrains d'étude (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006), étant donné la pertinence théorique de notre échantillon (suffisamment diversifié), le degré de similitude entre cette école secondaire et d'autres milieux comparables et le niveau d'abstraction élevé de nos résultats, qui ont été présentés sous forme de deux modèles descriptifs pouvant être réutilisés et validés. À ce sujet, il faut considérer les résultats du deuxième objectif (celui des pratiques) pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des pratiques déclarées. Pour contourner cette limite dans d'éventuelles recherches, il serait intéressant de pouvoir observer les pratiques en salle de classe et de croiser ces données avec celles tirées d'une instruction au sosie (Oddone *et al.*, 1981, cités dans Bulea Bronckart et Bronckart, 2012).

Comme enseignant-chercheur, nous avons combiné trois postures au fil de la recherche, comme nous l'écrivions au chapitre méthodologique. Le fait de tenir le rôle de collègue, de chercheur et d'animateur du GCP nous a d'abord permis d'établir une relation de confiance avec les participants, qui aurait été difficile à bâtir autrement. Notre relation privilégiée nous a donné accès, dans les entretiens, à des réponses authentiques et volontaires. Cependant, nous ne pouvons éliminer complètement un risque de désirabilité sociale, qui aurait pu amener un ou des participants à se joindre à l'étude pour nous ne pas nous froisser comme collègue, ou encore à donner des réponses attendues, qui tendent vers le consensus du groupe. Nous considérons ce risque comme une limite de notre étude, mais également comme un apport ayant permis d'avoir un accès de proximité à la pensée des participants.

Les conséquences inévitables de la pandémie de COVID-19 en mars 2020 ont amputé notre démarche de recherche de quatre entretiens de groupe, ce qui a réduit le nombre de séances de GCP de moitié par rapport au devis initial. Cette diminution a probablement eu un effet sur l'intensité de l'activité de développement professionnel (Wei *et al.*, 2009), sachant que le DP efficace s'échelonne sur plus d'un an. Nous aurions peut-être obtenu des résultats différents avec une démarche complète, surtout pour ce qui des pratiques. Nous aurions pu poursuivre le GCP à distance, en mode virtuel, mais comme les activités d'enseignement ont été annulées pendant quelques mois, le GCP semblait perdre sa raison d'être, les enseignants étant coupés de leurs élèves et des situations vécues en classe. Nous avons donc pris la décision de mettre un terme aux entretiens de groupe. Si nous avons quand même pu observer des retombées pertinentes pour certains participants, pour les croyances relatives à la collaboration et pour

les pratiques didactiques collectives, la démarche du GCP demeure satisfaisante, même s'il est possible de croire qu'une durée plus longue aurait permis de meilleurs résultats.

Rappelons aussi que nous ne menions pas une recherche-action, qui aurait eu « une visée de changement, d'amélioration d'une pratique professionnelle et d'émancipation des participants » (Morrissette, 2013, p. 46). Dans notre étude, cette amélioration est vue comme une retombée ultérieure, mais elle n'était pas l'enjeu de recherche. Nous avons donc pu répondre à nos objectifs malgré les modifications au devis.

Recommandations pour la pratique

Nous avons décrit que les croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers, incluant la vision de la classe ordinaire et le recours à la classe spéciale, demeurent inchangées après la participation au GCP. Nous avons aussi maintes fois répété que les élèves ayant le français comme langue seconde posaient le plus d'enjeux aux enseignants participant à l'étude, et que certains d'entre eux recommandaient plutôt qu'ils soient scolarisés dans des groupes spécialisés en langue seconde. Nous constatons donc que le GCP n'a pas été en mesure d'outiller suffisamment les enseignants sur ce sujet. Comment alors soutenir les enseignants dans le développement de croyances favorables à une classe ordinaire diversifiée?

À défaut de pouvoir tout reléguer à la formation initiale, considérant ses limites et la grande influence des milieux de travail sur les pratiques des enseignants en exercice (Noël, 2017; McIntyre, 2010; Ismailos *et al.*, 2019), nous souhaitons que soient revues les activités de développement professionnel proposées par les centres de services scolaires, surtout en contexte montréalais, où les enjeux de langue seconde sont prégnants. À notre avis, ce chantier devra être mené en s'assurant que les enseignants aient voix au chapitre et que soient mis de l'avant des praticiens, dans les écoles, qui mettent déjà en œuvre, souvent sans le savoir, des pratiques différenciées. Nous recommandons que les activités de formation puissent permettre un accompagnement intensif des enseignants, à même leur salle de classe ou leurs rencontres collectives, pour que les enseignants apprennent à planifier et piloter leur enseignement de manière différenciée. Ils gagneraient à pouvoir observer des modèles, qu'ils soient vidéographiés (Giguère, 2015; Bruce et Ross, 2008) ou à même leur équipe de travail (Joyce et Showers, 2002). Les dispositifs de codéveloppement (Payette et Champagne, 1997) et d'analyse de situations pédagogiques (Brookfield, 2017) semblent être particulièrement utiles pour une introduction au développement professionnel, ou bien un retour à la formation continue, permettant d'explorer un ensemble de thématiques préoccupant les enseignants. Quand vient le temps de creuser le sillon d'un thème en particulier, par exemple la

différenciation, la langue seconde ou la réécriture, des dispositifs ciblant des opérations cognitives plus précises (comme le cercle pédagogique ou le groupe d'analyse des actions) semblent plus indiqués (Grossmann, 2009).

Les participants à notre étude ont été rémunérés par la direction de l'école pour leur contribution au GCP, à raison d'un montant forfaitaire par séance. La rémunération a pu être un incitatif à se joindre au groupe au début du projet et à y rester engagé au fil des rencontres. Les participants ont nommé qu'ils appréciaient cette marque de reconnaissance, rare en milieu scolaire, et qu'ils la considéraient comme un respect de l'expertise qu'ils partageaient lors du GCP. Nous recommandons donc que les centres de services scolaires et les directions d'établissement réservent des sommes suffisantes pour rémunérer le personnel qui en fait la demande et qu'ils reconnaissent sans embâcle la participation à des groupes d'analyse de pratiques comme du temps de travail et de formation continue.

Retour sur la démarche et perspectives de recherche

Assumer les rôles d'enseignant et de chercheur, allier croyances et pratiques dans un ensemble complexe, combiner une activité de développement professionnel à un projet de recherche et assoir à la même table enseignants débutants et expérimentés du deuxième cycle du secondaire, pour parler d'inclusion scolaire et d'enseignement du français : tel a été le mandat ambitieux que nous nous sommes confié, il y a de cela presque cinq ans. Même si l'étude de l'objet des croyances, couplé avec celui des pratiques, s'est effectivement révélé un défi méthodologique (Skott, 2014; Pajares, 1992), nous jugeons qu'il est incontournable. Un devis longitudinal nous a permis d'apprécier la richesse des propos des enseignants et de comprendre avec plus d'objectivité leurs choix pédagogiques et leur concept de soi fragilisé. Nous avons été à même de constater davantage de retombées sur la pratique enseignante, ne serait-ce que l'émergence des pratiques didactiques collaboratives et la poursuite du codéveloppement indépendamment du projet de recherche. Nous avons pu observer avec nuance l'interaction entre les dimensions du développement professionnel (Shulman et Shulman, 2004) et d'y reconnaître toute l'importance d'un engagement partagé et collectif.

Nous souhaitons que nous ne nous sommes pas égaré dans cette dense forêt qu'est celle des croyances et des pratiques, et que nous ayons pu valoriser au premier plan la voix des enseignants, qui exercent une profession complexe et relèvent un défi professionnel prenant, dans des conditions précaires et avec des

ressources limitées. Il n'en demeure pas moins que les travaux menés dans le cadre de ce mémoire devront être poursuivis, en considérant des thématiques de recherche qui ont émergé de nos réflexions des dernières années.

D'abord, il serait intéressant de mieux comprendre les conditions gagnantes de mise en œuvre et de réalisation des GCP. Les résultats de notre recherche suggèrent que certaines conditions aient permis un intérêt et un engagement des participants, entre autres leur rémunération et le fait que l'animateur du groupe soit dans l'environnement rapproché et qu'il partage leur quotidien et leurs défis. De futures recherches pourraient se pencher sur le rôle de ces facteurs d'une part dans la participation au groupe, et d'autre part dans le changement de croyances et de pratiques. Quelle posture adoptée par l'animateur stimule davantage le développement professionnel? Quel rôle joue la rémunération des participants dans leur intérêt?

Ensuite, nous croyons que les modèles que nous avons élaborés pour décrire les croyances et les pratiques en contexte d'inclusion, présentés aux sections 4.1 et 4.2, pourraient être réutilisés dans des études adoptant une méthodologie positiviste, dans le but d'obtenir des résultats généralisables. Les composantes des croyances qui se sont révélées dans les propos des participants pourraient servir à évaluer la teneur des croyances sur l'inclusion des enseignants à plus grande échelle. Cette compréhension plus fine pourrait nous permettre d'offrir des activités de formation ciblant des composantes particulières des croyances, par exemple une intervention spécifique sur les différentes représentations de la diversité.

Puis, étant donné l'importance que ce thème revêt pour les enseignants, la question de l'acquisition du français langue seconde dans un contexte de langue d'enseignement devrait faire l'objet de recherches-actions en milieu montréalais. Nous voyons la possibilité d'entretenir un dialogue constructif avec d'autres professionnels d'enseignement des langues, ne serait-ce que les enseignants de français langue seconde en milieu anglophone et les enseignants en classe d'accueil, en soutien linguistique et en francisation. Il y a lieu de bâtir des ponts avec des personnes qui détiennent une expérience et des ressources complémentaires et qui sont à proximité des enseignants de la classe ordinaire. Des enseignants de différents milieux pourraient coélaborer des référentiels de régularités orthographiques et syntaxiques, qui, à ce jour, ne sont pas existants dans le matériel didactique des enseignants. Ces référentiels soutiendraient un enseignement morcelé et explicite des conventions orthographiques du français, qui,

comme le démontrent nos résultats, ne sont pas des connaissances partagées par bon nombre d'enseignants de français langue d'enseignement.

Enfin, nous avons constaté que lorsque des enseignants collaborent davantage et discutent des pratiques d'enseignement collectives, il semble y avoir un effet sur les pratiques de leurs élèves. Plus les enseignants collaborent, plus ils semblent offrir à leurs élèves des activités d'apprentissage collectives, dans lesquelles ils peuvent s'entraider et s'appuyer sur les forces de chacun pour réaliser des tâches complexes. Nous nous posons les questions suivantes : des enseignants qui collaborent entraînent-ils aussi leurs élèves à collaborer dans leurs apprentissages? Y a-t-il un effet de miroir entre la collaboration dans la salle des enseignants et celle dans la salle de classe? Il pourrait y avoir une relation entre ces deux phénomènes et elle pourrait éclairer la recherche en didactique du français pour soutenir la création et l'appropriation de situations d'enseignement-apprentissage basées sur le collectif.

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE PRÉALABLE À LA PARTICIPATION AU GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL

Nom : _____ Date : _____

Contenu du questionnaire

- 1- Fiche sociodémographique sur votre parcours comme enseignant
- 2- Mise en situation sur un élève ayant des besoins particuliers
- 3- Questions sur vos pratiques d'enseignement

Consignes de passation

- 1- Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Le but de ce questionnaire n'est pas de juger de la qualité de ce que vous faites, mais bien de nous informer sur ce qui est mis en place pour les élèves ayant des besoins particuliers.
- 2- Vos réponses seront traitées de manière confidentielle.
- 3- Le nombre de mots donné pour les questions à développement est à titre indicatif seulement.
- 4- Si vous avez des questions sur le questionnaire, n'hésitez pas à me les poser.

Merci !

1- Fiche sociodémographique (tirée de Paviel, 2015)

Genre

- Masculin
 Féminin

Statut d'emploi

- Enseignant régulier
 Enseignant contractuel

Rôle

- Enseignant en classe ordinaire
 Enseignant-ressource
 Orthopédagogue
 Autre : _____

Expérience professionnelle

Depuis combien d'années enseignez-vous? _____

Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette école?

Formation initiale

Quelle est votre formation universitaire? Inscrivez toutes les formations que vous avez suivies, terminées ou non.

Titre de la formation	Institution	Nombre de stages	Année d'obtention du diplôme

Formation continue

Dans le cadre de votre développement professionnel, durant les 5 dernières années, quelles sont les formations continues sur les élèves HDAA auxquelles vous avez participé (ateliers, séminaires, conférences, etc.) ?

Type de formation	Organisme (Centre de services scolaire, école, organisme, etc.)	Thème ou titre de la formation	Année

2- Mise en situation

William a 17 ans. Il est en 4e secondaire dans votre classe de français. Il a un grand intérêt pour le dessin et pour la musique électronique.

William semble isolé. Il n'a pas créé de contacts avec d'autres élèves de la classe. Il est difficile d'approche et peu souriant. Vous remarquez qu'il a de grandes difficultés à s'exprimer. Il participe très peu en classe. Lorsqu'une question lui est posée, par un collègue de classe ou par un intervenant, il répond n'importe quoi et peut même se montrer agressif envers les autres. Il répond sur un ton sec et impatient. Souvent dans la lune, il perd le fil du cours et ne pose pas de questions.

Les autres enseignants de William (en mathématique et en anglais) vous disent qu'il a de faibles résultats scolaires et qu'il ne réussira pas la première étape. Les enseignants ont l'impression qu'il ne veut rien comprendre lorsqu'ils tentent de lui parler, comme si le message ne se rendait pas.

Depuis la rentrée, William fait rarement les tâches scolaires demandées dans votre classe. C'est un refus assez passif, il préfère faire autre chose ou dessiner. Dans les périodes de lecture, William est évasif et préfère écouter de la musique ou regarder des vidéos sur son cellulaire. Il s'absente souvent aux évaluations. Lorsqu'il se présente et qu'il écrit des textes, vous avez du mal à comprendre ce qu'il vous remet. Ses idées ne vous semblent pas reliées ou cohérentes. Ses textes sont très courts, son vocabulaire est limité et souvent familier. Il a certaines difficultés en orthographe grammaticale, mais il a davantage de défis en syntaxe. Les liens entre les phrases sont faibles. Dans des épreuves de compréhension orale, ses réponses sont parfois hors sujet, comme si elles étaient sorties de nulle part. À l'approche de la première étape, il est en échec scolaire en français.

William vous répète qu'il n'est pas intelligent, qu'il n'est pas capable de réussir et qu'il ne sait pas comment il a fait pour se rendre en 4e secondaire.

- a) Comme enseignant, comment réagissez-vous?**
- b) Que feriez-vous?**

Répondez dans l'espace prévu en environ 200 mots.

Réponse à la mise en situation

a) **Comme enseignant, comment réagissez-vous?**

b) **Que feriez-vous?**

3- Questions sur vos pratiques d'enseignement

a) Décrivez une pratique gagnante que vous utilisez pour répondre aux besoins de vos élèves en lecture **OU** en écriture. Répondez en environ 100 mots.

(Points de réflexion pour guider votre réponse : votre intention pédagogique, les étapes que vous suivez, le moment depuis lequel vous vous servez de la pratique, le moment et la façon dont vous l'avez apprise, des points forts ou des défis entourant la pratique, les retombées sur les élèves, etc.)

b) Au regard des élèves à besoins particuliers (ou EHDAA), quelle est votre plus grande force en tant qu'enseignant? Répondez en environ 100 mots.

c) Au regard des élèves à besoins particuliers, quel est votre plus grand défi? Répondez en environ 100 mots.

Merci de votre participation !

ANNEXE B

PROTOCOLE DU GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Dispositif d'analyse d'une situation pédagogique

Planifier un espace-temps pour réfléchir collectivement
au sein des établissements scolaires

			
PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3	PHASE 4
Présentation de la situation	Questions de clarification	Analyse de la situation	Réactions et bilan
5 à 10 minutes La personne narratrice décrit sa situation et les intervenants participants l'écoutent, sans intervenir. → Voir « Choisir une situation pédagogique significative » au verso.	2 à 3 minutes La personne narratrice répond aux questions des intervenants participants.	10 à 15 minutes La personne narratrice écoute (sans intervenir) les hypothèses et suggestions des intervenants participants. → Les propos tenus ne doivent pas être porteurs de jugement de valeur.	3 à 5 minutes La personne narratrice fait un bilan des suggestions et élabore un plan d'action.

Dubé, Gadbois et Dufour (2018)

PHASE 1

Présentation de la situation

Choisir une situation pédagogique significative

Identifiez une situation pédagogique significative vécue ou anticipée au sujet de laquelle vous voulez réfléchir, explorer en groupe et élaborer un plan d'action.



A

Décrire la situation

Comment la situation s'est-elle déroulée ?

les faits,
les comportements,
les actions,
les manifestations,
les interventions,
l'organisation,
les aspects techniques,
etc.

Décrivez la situation avec précision, exactitude et objectivité.

B

Décrire votre réalité intérieure

Comment avez-vous vécu cette situation ?

les représentations,
les questionnements,
les émotions ressenties,
etc.

C

Préciser et justifier le choix de cette situation

Pourquoi avez-vous choisi de partager et de réfléchir à cette situation? Pour répondre à quel(s) besoin(s) ?

Ce dispositif contribue à planifier une réflexion collective réunissant des enseignants, enseignants-ressources, éducateurs spécialisés, orthopédagogues, directeurs et autres intervenants scolaires concernés par la situation à analyser.

© Dubé, F., Gadbois, M.-e et Dufour, F. (2018). *Dispositif d'analyse d'une situation pédagogique. Planifier un espace-temps pour réfléchir collectivement au sein des établissements scolaires.*

S'inspire des orientations et recommandations du CSE (2017). Une école riche de tous ses élèves. Québec : Gouvernement du Québec (p.99-113).

Dispositif développé et mis en pratique dans le cadre d'un Projet en partenariat en adaptation scolaire (MEES, 2016-2018)

Adapté de Brookfield (1995) dans Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Canadian Journal of Education* 32 (4) : 764-796.

Conception graphique : Geneviève Bergeron

Dubé, Gadbois et Dufour (2018)

ANNEXE C

PROTOCOLE D'ENTRETIEN POSTEXPÉRIMENTATION

Consigne préalable à l'entretien

Une semaine avant l'entretien, le chercheur remet au participant la réponse à la mise en situation donnée au T1, accompagnée du texte de la mise en situation (annexe A) Il lui demande de lire sa réponse et de l'annoter selon ce qui le fait réagir. Pour guider le participant, le chercheur donne les pistes suivantes :

- identifiez ce avec quoi vous êtes toujours en accord.
- relevez ce avec quoi vous n'êtes plus d'accord, ce que vous diriez autrement.
- ajoutez, au besoin, de nouvelles pistes de réponse aux questions posées.
- corrigez tout élément que vous estimez erroné.

Consigne lors de l'entretien

1. Le chercheur demande au participant s'il souhaite relire la mise en situation et sa première réponse avant de commencer l'entretien.
2. Le chercheur débute l'entretien avec la question : « Maintenant, comme enseignant, comment réagissez-vous? ». Le chercheur invite le participant à se référer à ses réactions écrites pour répondre.
3. Au besoin, le chercheur laisse au participant quelques instants pour réfléchir à sa réponse.

1- Quels changements remarquez-vous entre votre première réponse et votre deuxième réponse?

Sous-questions possibles

- Quels éléments nouveaux avez-vous apportés? Pourquoi?
- Quels éléments de réponse n'avez-vous pas changés? Pourquoi?
- Comment avez-vous réagi en lisant votre première réponse? Qu'est-ce qui a retenu votre attention?
- Qu'est-ce qui vous a inspiré de nouvelles réponses?
- À quoi attribuez-vous l'évolution de vos réponses?

2- Quel bilan faites-vous de votre participation au groupe de codéveloppement professionnel cette année?

Sous-questions possibles

- (si la réponse est trop collective, donnée au *on* ou au *nous*) D'un point de vue plus personnel, quel bilan faites-vous? Pour vous-même?
-
- (si la réponse est uniquement individuelle) D'un point de vue collectif, quel bilan faites-vous pour le groupe?
-
- Quel conseil auriez-vous à donner à des collègues qui mettent en place le GCP?

3- À quoi le GCP vous a-t-il servi?

Sous-questions possibles

- Avez-vous mis en place dans votre classe des pratiques discutées en groupe? Lesquelles?
- Pourquoi avez-vous choisi cette pratique?
- Comment s'est déroulée la mise en place de la pratique? Avez-vous rencontré des défis?
- Comment la participation au GCP vous a-t-elle aidé à mettre en place la pratique?
- Quelles pratiques d'enseignement discutées dans le GCP voulez-vous mettre en place dans votre classe éventuellement?

4- Qu'avez-vous appris sur vous-même comme enseignant au cours du GCP?

Sous-questions possibles

- Comment la participation au GCP vous a permis de réfléchir à vos croyances sur l'inclusion et les élèves ayant des besoins particuliers?
- Quel apprentissage sur vos croyances avez-vous réalisé?
- Y a-t-il eu une prise de conscience plus importante qu'une autre lors de la participation du GCP?
- Quels changements dans vos pratiques sont les plus marquants?
- Quels changements dans vos croyances constatez-vous après votre participation?

5- Voulez-vous ajouter d'autres éléments dont nous n'avons pas discuté?

ANNEXE D

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Les croyances des enseignants de français du secondaire sur l'inclusion scolaire – l'apport d'un dispositif de développement professionnel collaboratif

PRÉAMBULE

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de maîtrise-recherche qui porte sur les croyances des enseignants de français du secondaire sur l'inclusion scolaire et sur l'apport d'un dispositif de développement professionnel collaboratif. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions.

IDENTIFICATION

Faculté : Faculté des sciences de l'éducation
Département : Éducation et formation spécialisées
Adresse postale : C.P. 8888 succursale Centre-Ville

Chercheure responsable du projet :

France Dubé

(514) 987-3000 poste 3973

dube.france@uqam.ca

Chercheure coresponsable du projet : **Marie-Hélène Giguère**

(514) 987-3000 poste 0921

giguere.marie-helene@uqam.ca

Étudiant-chercheur : **Olivier Bruchesi Boucher**

Maîtrise en éducation (adaptation scolaire et sociale)

##-#### / bruchesi-boucher.olivier@courrier.uqam.ca

OBJECTIFS DU PROJET

Ce projet de recherche vise à décrire l'évolution des croyances des enseignants de français au secondaire sur l'inclusion scolaire au cours de la participation à un groupe de codéveloppement professionnel.

Les objectifs spécifiques de ce projet de recherche sont :

- a) Décrire les changements engendrés par un dispositif collaboratif de développement professionnel sur les croyances des participants au regard de la diversité des besoins éducatifs des élèves.
- b) Décrire les retombées du dispositif collaboratif perçues par les enseignants de français du deuxième cycle du secondaire sur les pratiques pédagogiques déclarées favorisant l'inclusion.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

En tant que membre de la communauté éducative de votre établissement, votre participation constituera en :

- La complétion d'**un questionnaire** à questions semi-ouvertes (avant la participation au groupe de codéveloppement)
 - Durée maximale : 90 minutes
 - Modalité : envoi du questionnaire complété par courriel
 - Sujet : vos pratiques d'enseignement dans le cadre de l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers, une mise en situation vous permettant de présenter vos pratiques.
- La participation à **un groupe de codéveloppement professionnel** (une séance par mois pendant, de six à huit rencontres pendant l'année scolaire)

- Durée maximale : 90 minutes
- Personnes présentes : l'étudiant-chercheur, vos collègues de travail
- Sujet : les difficultés rencontrées dans votre pratique d'enseignement en lien avec les élèves ayant des besoins particuliers et les solutions possibles.
- Ces rencontres seront enregistrées à l'aide d'une enregistreuse vocale.
- Selon l'entente prise avec la direction de votre établissement, les rencontres peuvent avoir lieu après les heures de classe (ce qui s'accompagne d'une rémunération forfaitaire), pendant les heures de classe (une suppléance serait donc à prévoir), ou pendant les journées pédagogiques.
- La participation à **un entretien semi-dirigé individuel** (après la participation au groupe de codéveloppement)
 - Durée maximale : 75 minutes
 - Personnes présentes : l'étudiant-chercheur
 - Sujet : vos pratiques d'enseignement dans le cadre de l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers, l'évolution de vos croyances lors de la participation au groupe de codéveloppement.
 - Cet entretien sera enregistré à l'aide d'une enregistreuse vocale.

Avec l'accord de votre direction, nous souhaitons que les activités relatives au projet de recherche se déroulent dans votre établissement. Nous souhaiterions également avoir l'occasion de valider nos résultats avec vous et les autres participants au projet dans l'année suivante 2019-2020, avant le dépôt final. Une courte rencontre pourrait être prévue à cet effet.

AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à votre participation à cette recherche.

Votre participation vous donnera la chance partager vos connaissances et vos pratiques avec vos collègues. Ce projet vous donnera également l'opportunité de mettre en valeur votre travail quotidien, tout en contribuant à l'avancement des connaissances scientifiques au sujet de l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers en milieu scolaire secondaire au Québec.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que tous les renseignements recueillis lors des entretiens et des rencontres de codéveloppement sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces données. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr, sous clé.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que du chercheur responsable du projet.

Les enregistrements audio numériques seront effacés au terme de l'étude. Votre formulaire d'information et de consentement seront conservés pour une période de 5 ans avant d'être détruits.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part. Les résultats pourront être diffusés au moyen d'articles scientifiques ou professionnels, de mémoires ou de thèses, de conférences et de communication scientifiques.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec nous.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à [ciereh@uqam.ca](mailto:cierreh@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES

Comme participant, par la présente :

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b) je consens volontairement à participer à ce projet de recherche;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante et
- f) je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du participant : _____ **Date :** _____

Nom (lettres moulées) _____

Courriel : _____

Comme chercheur, je reconnais :

- a) je reconnais avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement;
- b) je reconnais avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiant-chercheur : _____ **Date :** _____

Olivier Bruchesi-Boucher / ###-###-#### / bruchesi-boucher.olivier@courrier.uqam.ca

Signature de la chercheuse responsable _____ **Date :** _____

France Dubé / 514-987-3000 poste 3973 / dube.france@uqam.ca

Signature de la chercheuse coresponsable _____ **Date :** _____

Marie-Hélène Giguère / 514-987-3000 poste 0921 / giguere.marie-helene@uqam.ca

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE E
COURRIELS DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Préexpérimentation en 2018

Recrutement - communauté d'apprentissage professionnelle

Lun 2018-10-01 11:53

À : 2 pièces jointes (568 ko)

Démarche analyse de pratique.pdf; Description_situation éducative.pdf;

Bonjour,

Vous vous rappelez certainement notre rencontre de début d'année où nous avons exprimé le désir de travailler ensemble pour développer de nouvelles pratiques pour nos élèves. Nous vous annonçons aujourd'hui qu'une communauté d'apprentissage professionnelle se forme à l'école.

Vous avez un vif désir de collaborer avec vos collègues? Vous êtes préoccupés par la variété des besoins des élèves? Vous vous sentez moins efficaces qu'avant en classe? Vous voulez réfléchir en groupe sur des pratiques gagnantes et les essayer dans votre classe?

Notre communauté vous sied à merveille! En plus, c'est gratuit!

Une communauté regroupe 5 ou 6 personnes. Nous prévoyons une rencontre de 90 minutes par mois, en priorité lors des journées pédagogiques. Au besoin, des libérations sont possibles, mais nous voulons privilégier le temps de travail en JP ou en AP. Il y a aussi la possibilité de créer deux communautés si plusieurs personnes sont intéressées.

En pièce jointe, nous avons déposé des documents qui expliquent notre démarche. En résumé, c'est de la formation continue basée sur vos besoins et alimentée par les solutions et l'expertise de l'équipe.

VOUS VOULEZ VOUS JOINDRE À NOUS? Répondez à ce courriel et on organisera la première rencontre le 16 octobre.

Expérimentation en 2019

Codéveloppement - année 2019-2020

Lun 2019-08-26 15:29

Bonjour collègues du département de français,

Comme discuté ce matin lors de la réunion, je vous lance l'invitation pour le codéveloppement en français. Je vous remercie de votre intérêt renouvelé.

Tous les enseignants, toutes les enseignantes sont les bienvenus.e.s. Un groupe peut facilement accueillir une douzaine de participants.

Si vous n'êtes pas familiers avec la démarche du codéveloppement, [je vous invite à en prendre connaissance ici](#). Nous utiliserons la même démarche que l'an dernier, et en cohérence avec les commentaires que vous avez émis à la fin de l'année, nous tenterons de prévoir les sujets à l'avance pour avoir le temps de bien raconter les situations.

C'est ici que vous signifiez votre intérêt : [MERCİ de répondre au sondage ici pour trouver la date](#). Pour planifier les rencontres, je propose que l'on statue sur une journée de la semaine qui convient à tous (par exemple, si le mardi soir est un bon moment, nous planifierons toujours les rencontres lors cette journée). Bien entendu, on se garde une marge de manoeuvre pour changer la date au besoin.

Ensuite, on pourra trouver une date de rencontre *pour la fin du mois de septembre*, voire début octobre (laissons passer la cohue de la rentrée). J'entrerai en contact avec les personnes intéressées pour les informer des modalités (simples) du projet de recherche.

Merci beaucoup de votre participation.

Je vous souhaite une excellente rentrée.

Olivier

ANNEXE F
SYNTHÈSE DES SÉANCES DE GCP

RENCONTRES	SUJETS DISCUTÉS
T2 – 1^{ER} OCTOBRE 2019	<p>Les participants choisissent séance tenante parmi trois thèmes : utilisation de la bibliothèque, difficultés relatives à la réécriture et adaptation aux différentes vitesses de travail. Choix retenu : bibliothèque. (ENS9_T2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enjeux relatifs à la bibliothèque de l'école (où les élèves utilisant des aides technologiques empruntent des ordinateurs) (accès, clés, heures d'ouverture, comptoir du prêt); - Enjeux techniques et pédagogiques inhérents aux ordinateurs ; - Enjeux relatifs à la formation des élèves aux mesures adaptatives (qui le fait, à quel moment, en classe ou hors classe); - Discussions relatives au rôle d'une enseignante-ressource dédiée aux technologies par rapport à celui de l'orthopédagogue.
T3 – 12 NOVEMBRE 2019	<p>De manière unanime, les participants décident de discuter des besoins des élèves ayant le français comme langue seconde. Les participants constatent différents besoins de formation à ce sujet.</p> <p>Question posée : quelles pratiques concrètes utiliser pour la L2? (ENS4_T3)</p> <p>Pratiques soulevées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réflexions sur les croyances (accepter les élèves comme ils sont, accepter la présence de diversité, enseigner selon les besoins plutôt que selon le programme) - Pratiques pédagogiques : capsules sur des savoirs précis, travail sur le vocabulaire, discussions en sous-groupe plus fréquentes, soutenir les élèves dans la planification de leurs idées, voir l'évaluation comme une aide à l'apprentissage, offrir une rétroaction ciblée, pas nécessairement exhaustive - Proposition partagée par certains : regrouper les élèves ayant le français comme langue seconde dans une classe spécialisée, dans une poursuite de la classe d'accueil (où le temps de scolarisation serait trop court selon les participants) - Contre-argument apporté : les groupes hétérogènes peuvent aider les élèves ayant le français comme langue seconde, la présence de francophones venant leur donner des modèles, à condition de faire travailler les élèves de manière collaborative ou coopérative.
T4 – 6 DÉCEMBRE 2019	<p>Une participante propose de raconter une situation problématique vécue autour des vitesses de travail des élèves. Les autres participants acceptent à l'unanimité ce thème, qui rejoint leurs préoccupations : «Je vais en bénéficier aussi de ce problème-là, des solutions qu'on va trouver.» (ENS2_T4)</p> <p>Question posée : Quelles solutions utiliser quand il y a des élèves qui travaillent très vite et très lentement dans le même groupe? (ENS7_T4)</p> <p>Pratiques soulevées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - travail coopératif (des sous-groupes hétérogènes construits par les enseignants ou des sous-groupes au hasard réalisent au même moment la même tâche).

	<ul style="list-style-type: none"> - écriture coopérative (En sous-groupes hétérogènes, les élèves rédigent le même texte. Au sein de l'équipe, les contenus et les processus d'apprentissage sont différenciés selon les besoins de chaque élève) - différenciation en lecture (choix de l'œuvre et production d'un feuillet publicitaire sur l'œuvre au moyen d'une tablette numérique – différenciation des contenus et des processus), projet échelonné sur plusieurs semaines, au rythme des élèves - travail en sous-groupes avec l'enseignante-ressource (à la manière des ateliers-carrousels de Prud'homme (2015)) - différenciation des environnements en utilisant différents locaux pour regrouper les élèves - importance de différencier les environnements pour différencier les processus ou les contenus (demande plus de planification), caractère codépendant des objets de différenciation - pratique pédagogique/de gestion de classe : travail sur l'empathie des élèves plus rapides qui adoptent des comportements perturbateurs auprès des élèves plus lents. Discours sur l'importance et la nécessité d'accepter la diversité tenu auprès des élèves.
<p>T5 – 20 JANVIER 2020</p>	<p>Le groupe choisit de s'intéresser à une problématique récurrente, liée à la difficulté des élèves à réécrire un texte déjà écrit.</p> <p>Question posée : comment on peut encourager les élèves à réécrire, à améliorer le texte, autrement qu'en corrigeant les erreurs de langue, pour enrichir le vocabulaire ? (ENS2_T5)</p> <p>Pratiques soulevées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enseignement explicite (bonification de ce que fait déjà l'enseignant) avec pratique guidée - décortiquer la tâche en ciblant une opération de réécriture à la fois - demander aux élèves d'ajouter des mots appartenant à une classe de mots ciblée (ex. adverbe seulement) - faire des ateliers de réécriture fréquents et brefs - modéliser le choix de la phrase à réécrire, avoir une intention de réécriture

RÉFÉRENCES

- Abd-el-Khalick, F. et Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. [10.1007/s10833-005-1298-4](https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4)
- 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. [10.1007/BF03173412](https://doi.org/10.1007/BF03173412)
- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape?. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. 38(1), 17-44.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211. [10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 9-26). L'Harmattan.
- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche; Fonds de recherche du Québec - Société et culture.
- Antoniou, F. (2010). Reading comprehension. Dans R. T. Boon et V. G. Spencer, *Best practices for the inclusive classroom : scientifically based strategies for success* (p. 155-186). Prufrock Press Inc.
- Association québécoise de codéveloppement professionnel. (2019). *Association québécoise de codéveloppement professionnel | Promotion, Formation, Partage et Recherche*. <https://www.aqcp.org/>
- Atwell, N. (2017). *Les ateliers de lecture et d'écriture au quotidien: conseils et stratégies issus de plus de 40 ans d'expérience en enseignement* (Y. Nadon et S. Gagnon-Roberge, trad.). Chenelière.
- AuCoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A. et Ouellet, S. (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité: un cadre pour le RÉVERBÈRE*. RÉVERBÈRE. <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2021/02/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversite-cadre-pour-le-REVERBERE.pdf>

- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
[10.1080/08856250210129056](https://doi.org/10.1080/08856250210129056)
- Bandura, A. (2013). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). De Boeck.
- Bednarz, N. (dir.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: regarder ensemble autrement*. Harmattan.
- Bélangier, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 131-155). Presses de l'Université du Québec.
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]
- Bergeron, G. (2015). Le développement des pratiques inclusives au secondaire. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 399-420). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., B. Houde, G., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2012). Défis et enjeux liés à l'utilisation des technologies d'aide en contexte scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 31-39.
- Boardman, A. G., Klingner, J. K., Buckley, P., Annamma, S. et Lasser, C. J. (2015). The efficacy of Collaborative Strategic Reading in middle school science and social studies classes. *Reading and Writing*, 28(9), 1257-1283, [10.1007/s11145-015-9570-3](https://doi.org/10.1007/s11145-015-9570-3)
- Booth, T. et Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education.
- Borgès, C. et Lessard, C. (2007). CHAPITRE 4. Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? Perspectives en éducation et formation. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 61-74). De Boeck Supérieur.
[10.3917/dbu.marce.2007.01.0061](https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0061)

Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Université Catholique de Louvain.

<http://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:30401>

Bourgeois Dubois-Ferriere, C. (2018). *Perceptions et pratiques collaboratives déclarées des enseignants du cycle d'orientation à propos du dispositif de la classe intégrée*. [Mémoire de maîtrise, Université de Genève] <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110348>

Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec*. Université du Québec à Montréal.

Boutin, G., et Camarais, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire. Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Éditions Nouvelles

Bronckart, J.-P. et Bulea Bronckart, E. (2009). Praticien réflexif ou praticien discursif? *Education Canada*, 49(4), 50-54.

Bulea Bronckart, E. et Bronckart, J. P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raïdo*, 6(11), 131-148. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:81251>

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher* (1ère éd.) Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2e éd.). Jossey-Bass.

Bruce, C. D. et Ross, J. A. (2008). A Model for Increasing Reform Implementation and Teacher Efficacy: Teacher Peer Coaching in Grades 3 and 6 Mathematics. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 31(2), 346-370. [10.2307/20466705](https://doi.org/10.2307/20466705)

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.

Bullough, R. V. Jr. (2014). METHODS FOR STUDYING BELIEFS Teacher Writing, Scenarios, and Metaphor Analysis. Dans H. Fives et M. G. Gill, *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 150-169). Routledge.

Caron, J. et Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (45).

[10.4000/edso.2555](https://doi.org/10.4000/edso.2555)

Centre de services scolaire de Montréal. (2021). La classe d'accueil. *La classe d'accueil au préscolaire et au primaire*. <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/saf-pp/la-classe-daccueil/>

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. CTREQ. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/05/CTREQ-Projet-Savoir-Document-85x11-25718-Collaboration-C1-V8-Clickable.pdf>
- Chamberlain, K. et Crane, C. C. (2009). *Reading, writing, and inquiry in the science classroom, Grades 6-12: Strategies to improve content learning*. Sage Publications, Inc.
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). *Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques* (p. 126-134). Association pour la recherche qualitative.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 54-86). Presses de l'Université du Québec.
- Clement, M. et Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101. [10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.). *Théories de l'action et éducation* (p. 255-276). De Boeck.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2019). À propos. <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/capfe/a-propos/>
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2013). *Rapport annuel de gestion 2011-2012*. CAPFE.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. La Commission.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Rapport Parent : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie : Les programmes d'études et les services éducatifs*. [Rapport Parent]. 5 vol. http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_3/RP_3.html
- Connac, S. (2016). L'avis des acteurs des séances d'analyse de pratiques professionnelles pour les enseignants stagiaires. *Phronesis*, 4(4), 13-26. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1036710ar>
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante: avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire : avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Gouvernement du Québec.

Corsini, R. J. (1999). *The Dictionary of Psychology*. Brunner / Mazel.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129. [10.4000/rfp.2296](https://doi.org/10.4000/rfp.2296)

Denis, C. (2013). *Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]
<http://search.proquest.com/docview/1461908532/abstract/8D76BCEDE8EA4E7DPQ/1>

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33. [10.7202/000305ar](https://doi.org/10.7202/000305ar)

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]

Doudin, P.-A. et Curchod-Ruedi, D. (2010). Les enseignants face à l'inclusion : résistances, antagonisme et liens de collaboration. *Prismes* (revue pédagogique HEP Vaud), décembre, 13, 18-20.

Dubé, F. (2007). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire: analyse de projets de services innovateurs au primaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie*, 44(1), 154-172. [10.7202/1036177ar](https://doi.org/10.7202/1036177ar)

Dubé, F., Gadbois, M.-e. et Dufour, F. (2018a). Dispositif d'analyse d'une situation pédagogique. ADEL. http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/Guide_dispositif_d%27analyse.pdf

Dubé, F., Gadbois, M.-e. et Dufour, F. (2019). Accompagner la collaboration des intervenants scolaires. Démarche d'accompagnement centrée sur la collaboration en vue de favoriser une transition réussie d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers vers la classe ordinaire au primaire. *Éducation & Formation*, (e-315), 99–112.
http://revueeducationformation.be/index.php?revue=34&page=3&fbclid=IwAR2S4e2EIN6yJM80aDORICyd_ILWLIKuXBPOaBi0wjtDsiHgJzIXvk-65Y.

- Dubé, F., Ouellet, C. et Dufour, F. (2018b). *Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire* (2018-LC-211003). Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et Fonds de recherche du Québec - Société et culture.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/f.dube_rapport_synthese_pratiques-enseignement.pdf
- Dubé, F., Ouellet, C. et Dufour, F. (2019). *Pratiques pour l'enseignement de l'écriture en tenant compte de la diversité des élèves au secondaire*. ADEL
http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/FEUILLET_03.pdf
- Dufour, F., Granger, N. et Meunier, H. (2017). Le développement de la compétence à écrire en formation initiale : perceptions de futurs enseignants auprès d'élèves en difficulté. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (76), 177-191.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle : actions intentionnelles du milieu scolaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 169-188). Presses de l'Université du Québec.
- Dupriez, V. et Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 145-165.
[10.3406/rfp.2004.3258](https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3258)
- 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. [10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x)
- Fishbein, M. et Raven, B. H. (1962). The AB Scales: An Operational Definition of Belief and Attitude. *Human Relations*, 15(1), 35-44. [10.1177/001872676201500104](https://doi.org/10.1177/001872676201500104)
- Flament, C. et Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.
- Forget, S. (2009). *Facteurs influençant le sentiment de compétence dans la pratique de l'éducation à la citoyenneté au secondaire : le cas d'un groupe de futurs enseignants de l'UQAM*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. [10.1037/h0087232](https://doi.org/10.1037/h0087232)
- Fortin, M. (2012). *L'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle auprès d'enseignants en début de carrière*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]
<http://semaphore.uqar.ca/924/>

- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Réseau international sur le Processus de production du handicap.
- Frank, A. R. (2008). *The effect of instruction in orthographic conventions and morphological features in the reading fluency and comprehension skills of high-school freshmen* [Thèse de doctorat, Université de San Fransisco]
- Frost, S. (2014). *The inclusion imperative: how real inclusion creates better business and builds better societies*. Kogan Page.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Pearson ERPI.
- Giguère, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3e cycle du primaire en grammaire actuelle*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal] <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13051>
- Giguère, M.-H. (2021). L'animation d'un cercle pédagogique : des gestes professionnels qui font la différence. Dans Vachon, I., Guillemette, S et Vincent G. (dir.). *La conseillancce pédagogique, une profession au service des écoles québécoises* (p. 149-161). Éditions JFD.
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école : théorie et pratique de la différenciation pédagogique* (3^e éd.). Hachette Éducation.
- Godin-Tremblay, V., Ruel, J. et Caouette, M. (2016). Développer la compétence professionnelle par l'utilisation de groupes de pairs. Dans M. Caouette (dir.). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil: conception et pratiques* (p. 103-115). Béliveau éditeur.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 47.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Chenelière éducation.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement des compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language et literacy*, 20(1), 107-123.
- Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8(1), 35-47.
- Graham, L., Pegg, J. et Alder, L. (2007). Improving the reading achievement of middle-years students with learning difficulties. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(3), 221-234.
- Granger, N. (2012). *La transformation des pratiques professionnelles chez les enseignants du secondaire : analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke] <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6388>
- Granger, N. et Dubé, F. (2015). Définir la fonction d'enseignant-ressource dans le secondaire : une recherche-action formation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2-3), 121-136. [10.3917/nras.070.0121](https://doi.org/10.3917/nras.070.0121)
- Granger, N. et Dubé, F. (2017). *Sustain resource teachers in the appropriation of the graphic organizer to facilitate the understanding of disciplinary texts among at risk students at the secondary level*. <http://ojs.francoangeli.it/ojs/index.php/ess/article/view/4583>
- Grimaud, F. et Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (8). <http://journals.openedition.org/tfe/1574>
- Gris, S. (2015). *Mouvement vers l'inclusion et évolution de la politique d'intégration scolaire au Québec : entre permanence et changement, une difficile légitimation de la mise en œuvre*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal] <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12065>
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? *Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 764-796.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 381-391. [10.1080/135406002100000512](https://doi.org/10.1080/135406002100000512)
- Hall, T. E., Meyer, A. et Rose, D. H. (dir.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: practical applications*. Guilford Press.
- Hargreaves, A. et Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press.

- Hastings, R. P., Hewes, A., Lock, S. et Witting, A. (1996). Do Special Educational Needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23(3), 139-144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1996.tb00965.x>
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 83. [10.7202/038721ar](https://doi.org/10.7202/038721ar)
- Hochman, J. C. et Wexler, N. (2017). One Sentence at a Time: The Need for Explicit Instruction in Teaching Students to Write Well. *American Educator*, 41(2), 30.
- Horth, R. (1998). *Histoire de l'adaptation scolaire au Québec*. <https://docplayer.fr/18812856-Historique-de-l-adaptation-scolaire-au-quebec.html>
- Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S. et Li, X. (2019). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. [10.1080/13603116.2019.1642402](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642402)
- Jordan, A. et Stanovich, P. (2004). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1). [10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x)
- Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Designing training and peer coaching: Our need for learning*. ASCD.
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G. A. et Desaulniers, M.-P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 536-583.
- Kalubi, J.-C. (2015). *Portrait de la situation des EHDA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et piste d'innovation*. Université de Sherbrooke et Fondation Lucie et André Chagnon.
- Kamil, M. L. et al. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices*. Institute of Education Sciences.
- Keehn, S., Harmon, J. et Shoho, A. (2008). A study of readers theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 24(4), 335-362. <https://doi.org/10.1080/10573560802004290>
- Lacourse, F. et Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante: démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 121-138). Les Éditions CEC.

- Larose, F., Terrisse, B. et Lefebvre, M.-L. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire: l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP). *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherche et interventions*, 4(2), 103-127.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question ? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1(4), 101-130.
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Éditions du CRP.
- Levine, B. B. (2014). The development of teachers' beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill, *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 48-65). Routledge.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=1770517>
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teacher College Record*, 91(4), 509-535.
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I-13.3. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Loiselle, J. et Chouinard, J. (2012). L'intégration des TIC et des aides technologiques par les orthopédagogues œuvrant auprès des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 38(2).
<https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26336>
- Lyons, W. et Thompson, S. A. (2012). Guided Reading in Inclusive Middle Years Classrooms. *Intervention in School & Clinic*, 47(3), 158-166.
- Martinez, S. (2012). *The impact of a literacy intervention program on student achievement and behavior at two urban high schools* [Thèse de doctorat, California State University]
- Mason, L. H., Reid, R. et Hagaman, J. L. (2012). *Building Comprehension in Adolescents: Powerful Strategies for Improving Reading and Writing in Content Areas*. Brookes Publishing Company.
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 421-452). Presses de l'Université du Québec.
- McFall, L. et Fitzpatrick, M. (2010). Mainstream Literature for Full, Inclusive Secondary Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 263-270. [10.1177/1053451209353448](https://doi.org/10.1177/1053451209353448)
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 602-608.

- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (15^e éd.). ESF éditeur.
- Mettraux, R. (sous presse). La pratique réflexive exemplaire de Camille comme stratégie de développement professionnel dans un dispositif innovant : l'accompagnement pédagogique professionnel. [document reçu de l'auteur]
- Mialaret, G. (2009). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. Dans A. Vergnoux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, Presses de l'Université de Caen.
- Miller, M. et Higgins, B. (2008). Beyond Test Preparation: Nurturing Successful Learners through Reading and Writing Workshops. *Kappa Delta Pi Record*, 44(3), 124-127.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation de langue française, Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Comité provincial de l'enfance inadaptée: rapport COPEX. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
<http://www4.bnquebec.ca/pgq/2002/551334a.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differe-nciation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire: cadre de référence, version préliminaire*. Gouvernement du Québec.
<http://cybersavoir.csdm.qc.ca/michaudisabelle/files/2015/10/%C3%89valuation-des-apprentissages-au-secondaire-cadre-de-r%C3%A9f%C3%A9rences.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Considérations pour établir les mesures d'adaptation à mettre en place en situation d'évaluation*. Gouvernement du Québec. http://www.recitadaptscol.qc.ca/IMG/pdf/Document_soutien_mesures_adaptation_juin2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers: document d'information*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2456342>
- Moldoveanu, M., Dubé, F. et Dufour, F. (2015). *L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière*. Rapport de recherche déposé au Fonds de recherche Société et culture – FRQSC - programme d'action concertée sur la persévérance et la réussite scolaire <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=6kobr9ks1464804054883>.
- Moldoveanu, M., Dubé, F., Giguère, M.-H. et Grenier, N. (2021). Les retombées de la participation d'enseignantes du primaire à un projet de recherche-action au sujet de la mise en œuvre de pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture sur leur développement professionnel. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 29.
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 51(2), 745. [10.7202/1038601ar](https://doi.org/10.7202/1038601ar)
- Morales, C. M. (2014). *Reading instruction in science: Teachers' practices, beliefs, & self-efficacy*. [Thèse de doctorat, Saint Mary's College of California]. <https://search.proquest.com/docview/1640768824?accountid=14719>
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20506>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. [https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1020820ar](https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1020820ar)
- Morrisette, J. et Charara, Y. (2015). Le groupe de codéveloppement : un levier de réflexivité des enseignants en transition professionnelle ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (24). [10.4000/questionsvives.1805](https://doi.org/10.4000/questionsvives.1805)

- 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. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera_al_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 5.
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education*, 52(1), 53. [10.7202/1040804ar](https://doi.org/10.7202/1040804ar)
- Pailé, P., Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2ème éd.). Armand Colin.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102%2F00346543062003307>
- Pâquet, M. et Boivin, J. (2007). La mesure fait loi. La doctrine de l'hygiène mentale et les tests psychométriques au Québec pendant l'entre-deux-guerres. *The Canadian Historical Review*, 88(1), 149-179. <https://doi.org/10.1353/can.2007.0021>
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 233-256). Presses de l'Université du Québec.
- Paul, M. (2017). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Paviel, M. J. (2015). *Sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants du primaire travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : vécu de deux enseignantes en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Payette, A. (2012). Le groupe de codéveloppement et d'action formation : une approche puissante encore méconnue. Dans D. Bouteiller et L. Morin (dir.), *Développer les compétences au travail* (2^e éd.). HEC.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

- Perez-Roux, T. (2018). Mise en oeuvre d'un dispositif d'analyse de pratiques dans le cadre de la formation continue des enseignants-référents pour la scolarisation des élèves handicapés: quels effets en termes de développement professionnel? Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui: conditions, modalités et perspectives* (p. 239-263). Éditions JFD.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Phillips, M. S. (2009). *Beginning Teacher Beliefs and Wise Practices: A Case Study of a High School Social Studies Teacher*. [Thèse de doctorat, University of Florida]
<https://www.proquest.com/docview/304874657>
- Pieri, M., Businaro, N., et Albanese, O. (2014). Technologies, apprentissage et situation de handicap dans une approche inclusive. Dans N. Rousseau et V. Angelucci (dir.), *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire* (p. 39-54). Presses de l'Université du Québec.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (51), 55-74.
[10.4000/linx.174](https://doi.org/10.4000/linx.174)
- Portwood, B. (2017). *Inclusive Special and General Education Secondary Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Disabilities in the General Education Setting* [Thèse de doctorat, Lindenwood University].
- Potvin, P. (2018). *Élève à risque d'échec scolaire: un regard sur la résilience et les facteurs de protection*. Béliveau éditeur.
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir?: les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 345-374). Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 47-75.
- Reid, D. K. et Valle, J. (2004). The Discursive Practice of Learning Disability: Implications for Instruction and Parent—School Relations. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 466-481.
[10.1177/00222194040370060101](https://doi.org/10.1177/00222194040370060101)

- Reuter, Y. (2011). Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. Dans B. Daune, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 13-31). Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (dir.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2e éd., p. 102-119). Macmillan.
<https://www.researchgate.net/publication/239666513>
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4-28.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, avril, 60-69.
- Rousseau, N. et Point, M. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B., Bergeron, L. et Renaud, M. (2015a). *La pédagogie universelle et la technologie d'aide : deux voies complémentaires favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages*. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 453-490). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015b). C'est mon école à moi aussi... Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Stanké, B., Dumont, M. et Boyer, P. (2019). *Les technologies d'aide comme mesure d'adaptation soutenant le développement des compétences rédactionnelles dans une perspective globale de l'apprentissage : étude longitudinale*. [Rapport de recherche déposé au Fonds de recherche Société et culture – FRQSC - programme d'action concertée sur la persévérance et la réussite scolaire]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Saddler, B. et Asaro-Saddler, K. (2010). Written expression. Dans R. T. Boon et V. G. Spencer, *Best practices for the inclusive classroom : scientifically based strategies for success* (p. 187-204). Prufrock Press Inc.
- Sandmel, K. N., Brindle, M., Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Nackel, J., ... Little, A. (2009). Making it Work: Differentiating Tier Two Self-Regulated Strategies Development in Writing in Tandem with

Schoolwide Positive Behavioral Support. *TEACHING Exceptional Children*, 42(2), 22-33.
[10.1177/004005990904200203](https://doi.org/10.1177/004005990904200203)

Santoro, N. et Allard, A. (2008). Scenarios as springboards for reflection on practice: stimulating discussion. *Reflective Practice*, 9(2), 167-176. [10.1080/14623940802005509](https://doi.org/10.1080/14623940802005509)

Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9727/Karine_Saulnier_Beaupre_2012_these.pdf?sequence=9&isAllowed=y

Savolainen, H., Malinen, O.-P. et Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*.
[10.1080/13603116.2020.1752826](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826)

Schneider, C. (2009). Comment former à l'éducation inclusive: La formation des enseignants en Nouvelle-Ecosse au Canada. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 205-209.

Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques.

Scornavacco et al. (2015). Chapitre 4. Dans K. R. Harris et L. Meltzer, *The power of peers in the classroom: Enhancing learning and social skills*. (p. 102-132). Guilford.

Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. [10.1177/001440299606300106](https://doi.org/10.1177/001440299606300106)

Sejnost, R. L. et Thiese, S. M. (2010). *Building content literacy: Strategies for the adolescent learner*. Corwin Press.

Sheen, Y., Wright, D. et Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556-569.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.002>

Sherin, M. et van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. [10.1177/0022487108328155](https://doi.org/10.1177/0022487108328155)

Shulman, L. S. et Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. [10.1080/0022027032000148298](https://doi.org/10.1080/0022027032000148298)

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français, langue première*. De Boeck.

- Skott, J. (2014). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 13-30). Routledge.
- Sloan, C. C. (2017). *Types of Feedback in Peer Review and the Effect on Student Motivation and Writing Quality* [Thèse de doctorat, Michigan State University].
<http://search.proquest.com/docview/1899911543/abstract/C85F842AA54B4941PQ/1>
- Soltero-Gonzalez, L. et Klinger, J. (2010). Reading instruction. Dans R. T. Boon et V. G. Spencer, *Best Practices for the Inclusive Classroom: Scientifically Based Strategies for Success*. Prufrock Press Inc.
- Sperger, D. R. (2010). *An exploratory pretest and posttest investigation of the effects of the self-regulated strategy development approach to writing instruction on middle school boys' writing achievement* [Thèse de doctorat, University of Hartford]
<https://search.proquest.com/docview/194046193?accountid=14719>
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, (40), 42-59.
<https://doi.org/10.4000/trema.3066>
- Thomas, G. (1997). A blueprint for the future: special educational needs and teacher education in the 21st century. Dans J. D. Davies et P. Garner (dir.) *At the Crossroads: special educational needs and teacher education* (p. 170-180). David Fulton Publishers
- 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. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2^e éd). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2004). The Möbius Effect: Addressing Learner Variance in Schools. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 516-524. [10.1177/00222194040370060601](https://doi.org/10.1177/00222194040370060601)
- Tomlinson, C.A. (2010). *Vivre la différenciation*. Chenelière Éducation.
- Tremblay, J. (2014). *Associations entre les pratiques de gestion du comportement, le sentiment d'auto-efficacité, la relation maître-élève et le stress à enseigner aux élèves présentant des troubles du comportement en classe ordinaire au secondaire* [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/7410/1/030768913.pdf>
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-29.
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30.

- Troia, G. (2014). *Evidence-Based Practices for Writing Instruction*. Collaboration for Effective Educator Development, Accountability and Reform Center, University of Florida.
- Turmel, A. (2017). *Le Québec par ses enfants: une sociologie historique (1850-1950)*. Presses de l'Université de Montréal.
- Université du Québec à Montréal. (2019). *Baccalauréat en enseignement secondaire (7951) | UQAM*. https://etudier.uqam.ca/programme?code=7951#bloc_cours
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche scientifique et les recherches en éducation. *La recherche appliquée en pédagogie* (p. 15-38), Édition De Boeck Université,
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2^e éd.). Chenelière.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. NSDC. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization In Human Services*. National Institute on Mental Retardation.