

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES POUR UN CONTEXTE INCLUSIF
AU SECTEUR DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION
(ÉDUCATION ET FORMATION DES ADULTES)

PAR

MINA ZOUHAIR

MARS 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant 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. 12-2023). 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

En premier lieu, je remercie monsieur Jean-Pierre Mercier, professeur à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). En tant que directeur, il m'a guidé dans mon travail en m'accordant beaucoup de son temps. Ses conseils avisés ont été très appréciés.

Je remercie aussi énormément Philippe Ducharme pour m'avoir aidé à travailler efficacement. Son soutien précieux m'a servi à avancer très rapidement pour finaliser mon projet.

Je remercie aussi toutes les personnes qui m'ont orientée avant la rédaction : mes enseignants en méthodologie, monsieur Pascal Ndinga et madame Marthe Hurteau.

Je remercie chaleureusement les personnes qui m'ont épaulée durant la rédaction et qui travaillent dans les services à la vie étudiante: Isabelle Hallée, Marie Ducharme et Christine Despatie.

Je remercie du fond du cœur la personne qui est la plus importante dans ma vie et qui s'est battue jusqu'au bout pour moi.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ.....	v
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Mise en contexte	3
1.1.1 Objectif politique et nécessité d'adaptation du système au changement.....	3
1.1.2 Quelques influences sur les rôles des CP.....	4
1.2 Constats et question de recherche.....	9
1.3 Pertinence scientifique et sociale de l'étude	10
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	12
2.1 Diversité	12
2.1.1 Diversité des apprenant.e.s.....	13
2.1.2 Pédagogie de l'inclusion et son cheminement	15
2.1.3 Place et rôle de l'enseignant.e dans ce contexte.....	18
2.2 Contribution	19
2.2.1 Contribution individuelle versus contribution collective.....	20
2.2.2 Contributions stratégiques.....	20
2.3 Stratégie.....	20
2.3.1 Fonction d'une stratégie.....	20
2.3.2 Stratégies cohésives	21
2.3.3 Stratégies inclusives	22
2.4 Défi.....	23
2.4.1 Contours d'un défi individuel et collectif	23
2.4.2 Défi de l'inclusion.....	24
2.5 Différenciation pédagogique	25
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	27
3.1 Orientation méthodologique et approche de recherche.....	27
3.1.1 Approche constructiviste.....	27
3.1.2 Approche critique.....	27
3.2 Participant.e.s	28
3.3 Guide d'entretien.....	28
3.3.1 Construction du guide	28

3.3.2 Présentation du guide d'entretien.....	29
3.4 Procédure.....	30
3.5 Méthode d'analyse des données recueillies	31
3.6 Calendrier du travail.....	32
CHAPITRE IV RÉSULTATS ATTENDUS	33
4.1 Présentation des résultats attendus (anticipés)	33
4.1.1 Résultats sur la diversité.....	33
4.1.2 Résultats sur les contributions.....	33
4.1.3 Résultats sur les stratégies.....	34
4.1.4 Résultats sur les défis	34
4.2 Vérifications et poursuites envisagées	34
CONCLUSION	35
ANNEXE A : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	36
RÉFÉRENCES.....	41

RÉSUMÉ

L'amélioration des compétences et la transmission du savoir sont encore des enjeux majeurs au sein du système d'éducation québécois dans les années 90. L'objectif de réussite scolaire pour le plus grand nombre d'élèves est au cœur de ce mouvement. Dans cet essai, nous nous intéresserons particulièrement au rôle des conseiller.ères pédagogiques (CP) en raison de leurs statuts d'ancien.ne enseignant.e et de personne de soutien auprès des acteurs/actrices du milieu scolaire. Il s'agira plus précisément des CP œuvrant en formation générale des adultes (FGA) au Québec, un contexte encore peu étudié comparativement à celui de la formation générale des jeunes (FGJ). Cette recherche a pour objectif d'étudier les contributions des CP aux stratégies cohésives et inclusives dans le défi qu'implique la diversité.

Plusieurs constats apparaissent à la suite de l'exposition de la problématique: il existe peu ou pas d'informations pour décrire l'ensemble des facettes de la diversité en milieu scolaire; l'expérience des enseignant.e.s peut s'avérer plus importante que les formations théoriques pour gérer la diversité dans leurs classes ; le soutien des CP devient important dans ce contexte, étant donné que ces dernier.e.s ont un statut mouvant dans le système et peuvent donc avoir affaire à plusieurs acteurs/actrices dans différents contextes ; les CP n'ont pas de formation comme telle, notamment sur le plan de la prise en compte de la diversité. Il s'agit d'ancien.ne.s enseignant.e.s d'expérience.

C'est pour aller au-delà de ces constats que l'essai, de type élaboration d'un projet de recherche, va tenter de répondre à la question de recherche suivante: comment les CP peuvent contribuer à de meilleures stratégies cohésives et inclusives dans le défi qu'implique la diversité?

L'objectif étant d'étudier les contributions des CP aux stratégies cohésives et inclusives dans le défi qu'implique la diversité au sein du secteur des adultes.

Mots-clés : conseillère pédagogique, diversité, inclusion, contribution, stratégie cohésive, stratégie inclusive, défi, différenciation pédagogique

INTRODUCTION

Dans les années 90, à la suite des États généraux sur l'éducation au Québec, rehausser les compétences et la transmission du savoir est davantage encore un enjeu au sein du système d'éducation québécois. Il s'agit dès lors de viser des objectifs de réussite scolaire pour le plus grand nombre d'élèves. Dans cette perspective, une réforme a été mise en place pour parvenir à un résultat déterminant et tenir le pari de ce défi. Une stratégie a été particulièrement valorisée par les responsables du système d'éducation québécois, il s'agit de la nécessité de différencier la pédagogie pour favoriser l'inclusion de tous les élèves et leur réussite scolaire. Pour ce faire, des dispositifs comme les cycles d'apprentissage ont été mis en place (Bissonnette *et al.*, 2009). Ce grand défi de différenciation de l'enseignement est en bonne partie relevé par les personnes enseignantes, bien que les différentes mises en place ont un impact direct sur tous les acteurs/actrices du milieu scolaire ainsi que sur toute l'organisation générale du travail. Dans la présente recherche, nous nous intéresserons particulièrement au rôle des conseillères pédagogiques (CP) en raison de leurs statuts d'ancien.ne enseignant.e et de personne de soutien auprès des acteurs/actrices du milieu scolaire. Il s'agira plus précisément des CP œuvrant en formation générale des adultes (FGA) au Québec, un contexte encore peu étudié comparativement à celui de la formation générale des jeunes (FGJ).

Ce projet s'intéresse donc à un contexte qui a été peu étudié. Les services éducatifs offerts en FGA sont organisés en trois grands types de service: les services de formation, les services d'éducation populaire et les services complémentaires. Ces trois grands champs ont pour objectif d'offrir plus d'autonomie, une insertion sociale et professionnelle, un accès au marché du travail, des outils pour contribuer à la vie en société et une formation reconnue par le ministère de l'Éducation du Québec.

Les services de formation ont pour objectif de proposer de l'enseignement et du soutien pédagogique. Les services d'éducation populaire ont pour objectif d'aider au développement intellectuel, social et culturel d'individu ou de groupes qui expriment des besoins d'apprentissage particuliers. Ces services les aident aussi à acquérir des connaissances et à développer des habiletés pouvant être mobilisées dans la vie courante des adultes. Enfin, les services complémentaires ont

pour objectif de permettre de soutenir les adultes en formation selon leur situation personnelle et sociale.

À première vue, l'inclusion des apprenants est très largement représentée dans le texte du Régime pédagogique de la FGA, ainsi que dans l'organisation même des services éducatifs et des objectifs de la FGA (*Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. RLRQ, c. I-13.3, r. 9). Comment la CP peut apporter sa contribution pour mettre en application toute cette organisation avec les acteurs du système de la FGA?

La forme de cet essai est l'élaboration d'un projet de recherche qui a pour objectif d'étudier les contributions des CP aux stratégies cohésives et inclusives dans le défi qu'implique la diversité au sein du secteur des adultes. En s'intéressant à leurs contributions, cette étude souhaite répondre à la question de recherche : comment les CP peuvent contribuer à de meilleures stratégies cohésives et inclusives dans le défi qu'implique la diversité?

L'essai est divisé en quatre chapitres. La première partie présente les contours de la problématique. La seconde partie présente le cadre conceptuel qui permet de définir les notions importantes de la question de recherche. La troisième partie énonce la méthodologie envisagée pour l'essai. Enfin, la quatrième partie présente les résultats attendus.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons les enjeux liés à l'inclusion de la diversité des apprenant.e.s. En effet, la multiplication des idéologies sociétales crée des dynamiques sociales contradictoires. La société au sens large est bouleversée et fragilisée par un ensemble de crises. Les conséquences génèrent des complications dans toutes les sphères sociales, dont la sphère scolaire. Ces complications se ressentent dans l'organisation générale du travail dont l'organisation scolaire, en influençant les rôles, les positions, l'identité professionnelle des différents acteurs/actrices qui interviennent dans le système scolaire (Dumais, 2013).

1.1 Mise en contexte

Pour saisir le contexte général du système scolaire québécois, nous allons dans un premier temps, présenter l'objectif politique et la nécessité, pour le système, de s'adapter à la diversité. Puis, nous situerons les CP qui nous intéressent dans ce contexte, en nous intéressant à leurs rôles, à leurs fonctions, mais surtout à leurs perceptions. Ce travail se fera dans la limite des études recensées, puisqu'en effet il n'existe peu, voire aucune, recherches sur le sujet qui nous intéresse. C'est d'ailleurs pour pallier ce manque qu'une attention particulière est offerte à ce projet de recherche.

1.1.1 Objectif politique et nécessité d'adaptation du système au changement

Une des idéologies sociétales qui a représenté un défi majeur au sein du système scolaire québécois concerne l'accessibilité et la réussite de tous les élèves et ce, en mettant en place différents dispositifs dont certains seront présentés dans cet essai.

Pour atteindre des objectifs quantitatifs au niveau de l'accès à l'école pour tous, le système d'éducation québécois a été transformé de fond en comble dès le début des années 1960. Cependant, près de quarante ans plus tard, le système scolaire québécois est de nouveau contraint de reconfigurer son ensemble, compte tenu des nouveaux besoins causés par les changements sociaux contemporains liés à l'hétérogénéité des groupes présents qui participent au système d'éducation, aux problèmes d'échec scolaire et au décrochage scolaire (Bissonnette *et al.*, 2009). C'est donc

dans les années 2000 qu'une réforme du système scolaire québécois a été mise en place pour, cette fois, viser des objectifs plus vastes de réussite scolaire pour le plus grand nombre d'élèves, tout en continuant à viser un objectif quantitatif quant au taux de diplomation et la réduction du taux de décrochage. De fait, pour parvenir à un résultat significatif et tenir le pari du défi qu'est l'inclusion et plus précisément la reconnaissance de la diversité des apprenant.es, les responsables du système scolaire québécois ont souligné la pertinence et même la nécessité de différencier la pédagogie. Pour aller encore plus loin, des dispositifs comme les cycles d'apprentissage ont été mis en place, afin de favoriser l'application de la différenciation pédagogique (Bissonnette *et al.*, 2009). Ces objectifs sont évidemment menés en ligne de front par les enseignant.e.s. Cependant, les différents changements ont eu un impact direct sur tous les acteurs/actrices et donc, dans l'organisation générale du travail des enseignant.e.s, des responsables, des conseiller.ères pédagogiques, etc.

1.1.2 Quelques influences sur les rôles des CP

Nous avons vu que le défi qu'est l'inclusion des différents apprenant.e.s est envisagé dans une perspective de différenciation pédagogique (Bissonnette *et al.*, 2009). Cette solution est appliquée en premier lieu par les enseignant.e.s et fait donc partie des enjeux des CP dont le rôle, auprès de la direction et du personnel des établissements scolaires, est de soutenir et renforcer les enseignant.e.s au sujet des programmes d'enseignement, de l'organisation des cours, des choix des méthodes d'enseignement et du matériel didactique et pédagogique. Il est donc essentiel de connaître leurs rôles. En effet, il est ainsi primordial de saisir les influences qui peuvent impacter les positions concernant les notions de diversité des élèves, d'inclusion ou encore de différenciation pédagogique. Il est utile de percevoir comment ces notions sont perçues et abordées dans le système scolaire québécois et plus spécifiquement dans leur formation initiale en tant qu'enseignant.e.s puis en tant que conseillères pédagogiques.

a) L'origine des rôles des CP

Nous rappelons brièvement l'origine des CP. Cette profession a vu le jour dans les années 60 pour répondre à la mise en place de nouveaux programmes d'enseignement (Laliberté, 1995). La mission des CP a donc débuté principalement par une personnalisation du soutien pédagogique au sein des commissions scolaires. Mais plus précisément, ce sont quatre éléments qui ont fortifié et justifié leurs statuts au sein du système scolaire. Il s'agit de la décentralisation scolaire, de la

professionnalisation des enseignant.e.s, de la réforme du curriculum ainsi que de l'importance grandissante de la formation continue dans l'ensemble des métiers et professions (Verdy, 2005). Les CP ont alors commencé à avoir une grande importance sur le terrain puisqu'elles modifient le contexte de travail, les actions et les besoins de formation des acteurs/actrices que les CP ont en charge de soutenir. De fait, ce sont de grands agents de changements, puisque leur tâche semble considérablement liée à l'innovation et à la transformation des pratiques pédagogiques en classe (Tardif et Lessard, 2004). C'est à partir des années 70, que le métier de conseillère pédagogique se complexifie de manière significative (Tardif et Lessard, 2004). Le métier est depuis orienté par une plus grande variété de fonctions et de rôles. En effet, les CP peuvent à la fois être responsables de la mise en œuvre des programmes d'études, des pratiques didactiques, des politiques et des plans d'action ainsi que de l'évaluation des apprentissages (Verdy, 2005). Depuis quelques années, certain.e.s CP assurent même la responsabilité du dossier de l'insertion professionnelle en mettant en place différents dispositifs de soutien à l'insertion comme la formation et l'accompagnement (Verdy, 2005). En outre, les CP développent de plus vastes liens de collaboration non seulement avec des enseignant.e.s, mais aussi à différents paliers du système. Elles collaborent et interviennent notamment auprès des directions d'établissement, du personnel de soutien, des professionnels, des collègues des services éducatifs de la commission scolaire, des parents et des chercheurs en éducation (Verdy, 2005). Cette grande variété de rôles et de fonctions reflète bien la complexité de la position des CP et de leurs défis.

Comme indiqué précédemment, les enseignant.e.s vivent beaucoup d'insécurité compte tenu des multiples changements qu'ils subissent à la suite des nombreuses réformes qui s'enchaînent. S'ajoute à cela, la diversité des élèves qui impliquent de nombreux défis supplémentaires au sein même de leurs classes. Dans ce contexte, les enseignant.e.s souhaitent recevoir de la part du/de la CP des savoirs et des ressources pédagogiques pour faire face aux nombreux défis qu'ils ressentent. Or, les CP ont pour objectif de contribuer à la professionnalisation des enseignant.e.s et de développer chez ce personnel une certaine réflexivité nécessaire pour les rendre autonomes dans leurs fonctions. Il y a donc un écart entre d'une part les attentes des enseignant.e.s sur certains besoins, en savoir et en ressources, et les solutions apportées par les CP (Duchesne, 2016).

De leur côté, les CP rencontrent des résistances dans leurs rapports avec les enseignant.e.s, surtout

de la part des enseignant.e.s expérimentés qui affichent une plus grande réticence à recevoir des conseils de la part des CP, ces dernières étant perçues par les enseignant.e.s comme des vecteurs du pouvoir qui vient d'en haut (St-Pierre, 2005). Pour faire face aux résistances, les CP ont développé des stratégies telles que de se présenter avant tout comme des enseignant.e.s collègues et non comme d'ancien.ne.s enseignant.e.s qui ont abandonné le métier (Duchesne, 2016). La principale raison de ces résistances est due au fait que les CP conservent souvent un rôle un peu confus, peu déterminé, ni délimité (Duchesne, 2016). D'une manière générale, il y a peu de recherches récentes du côté primaire et secondaire sur le rôle des CP (St-Pierre, 2005). Cependant, une étude exploratoire récente, menée auprès de 11 CP au sein d'un conseil scolaire francophone en Ontario (Duchesne, 2016), a permis de dégager huit rôles attribuables aux CP ces dix dernières années. Ces rôles sont les suivants : formateur, accompagnateur, conseiller, agent de changement, expert, collaborateur, praticien réflexif et gestionnaire. Chacun de ces rôles s'accompagne de plusieurs tâches à accomplir. Selon le secteur où les CP exercent, certaines tâches sont plus sollicitées que d'autres.

Nous avons davantage cerné le rôle très diversifié du/de la CP au sein du système scolaire. Nous avons auparavant clairement identifié le projet éducatif qui est axé sur la réussite de tous les élèves. Puis, nous avons mis en exergue l'équilibre général en dent de scie au sein du système éducatif. Cependant, étant donné qu'il ne s'agit que d'un essai, nous n'avons pas identifié une des principales causes des déséquilibres en le situant notamment au niveau de la gestion des écoles axée sur les résultats et, nous n'avons que très peu évoqué une des principales conséquences des déséquilibres en évoquant brièvement la pénurie des enseignant.e.s. Compte tenu de tous ces éléments, le rôle des CP paraît central, voire emblématique, à mener à bien le défi de l'inclusion de tous les apprenant.e.s. Cela dit, ce rôle paraît aussi très difficile, car il suppose plusieurs rôles à jouer, et ce, à différents niveaux.

b) Les rôles des CP face à la diversité des apprenant.e.s

Au fil des années, la diversité des élèves s'est amplifiée. Par conséquent, la multiplication des particularités, sur le plan socioéconomique, socioculturel ainsi que sur le plan de la réussite et des processus d'apprentissage, a engendré des contextes toujours plus complexes au sein du système d'éducation (Benois, 2004). En tant qu'agents du changement, les CP doivent être en mesure de

cerner la situation, mais aussi de permettre une adaptation entre les pratiques et les apprenant.e.s.

En effet, en une quarantaine d'années, le système scolaire est passé d'un système ségrégatif à un système qui se veut inclusif (Ducharme, 2008). Le principe d'intégration implique que ce soit l'élève qui s'adapte à la norme. Ce principe a laissé la place à un principe dit d'inclusion, qui implique que ce soit davantage l'école qui s'adapte à l'élève individuellement (Benoit, 2004). Cependant, la mise en pratique des objectifs inclusifs au sein du système scolaire québécois rencontre sans cesse des barrières importantes et engendre des défis au sein des établissements scolaires (Ducharme, 2008).

c) Le rôle des CP dans la différenciation pédagogique et les interventions des enseignant.e.s

La différenciation pédagogique est une méthode d'enseignement qui offre une capacité de reconnaître, valoriser et tirer avantage de la diversité dans une situation d'enseignement qui contribue aux apprentissages individuels et collectifs, le tout en favorisant la reconnaissance des similitudes et des différences au sein du groupe dans un projet collectif d'éducation pour tous (Prud'homme *et al.*, 2016).

Avec cette méthode d'enseignement, l'enseignant.e doit chercher à se connaître en étant réflexif pour amplifier son degré de conscience des manifestations de ses différences dans toutes les situations pour mieux saisir les différences chez ses élèves (Loughran *et al.*, 2007). L'enseignant.e doit aussi créer un climat propice à l'expression pour favoriser l'apprentissage à travers des discussions, des confrontations et des échanges d'idées pour éveiller les curiosités et le respect plutôt que la peur ou le mépris. Le/la CP accompagne l'enseignant.e dans sa quête en lui indiquant les outils disponibles, en lui offrant notamment des conseils suite à des observations.

d) Le rôle des CP pour bonifier la formation initiale des enseignant.e.s concernant la diversité

Le/la CP peut, selon sa spécialisation, contribuer à apporter un certain regard sur la diversité des apprenant.e.s et offrir des outils qui n'ont pas été déjà présentés lors de la formation initiale des enseignant.e.s. D'une manière générale, la place de la diversité dans la formation enseignante est très corrélée au contexte géopolitique du pays. En effet, Potvin et ses collaborateurs (2018) ont mis en lumière quelques comparaisons entre quatre sociétés de la francophonie. Les auteurs montrent

notamment que l'une des principales divergences concerne les définitions du « Nous » ou encore les politiques de reconnaissance de la diversité. Cependant, ces divergences dissimulent quelques convergences, notamment sur le fait qu'il existe dans tous les cas une tension entre les tendances d'assimilation et les politiques de reconnaissance. En effet, depuis toujours, l'évolution des sociétés est influencée par les bouleversements culturels, politiques, économiques et sociaux. La diversité inspire d'importants débats et défis pour la création du sens commun dans les sociétés qui se disent égalitaires et inclusives (Potvin *et al.*, 2018). L'article de Potvin et ses collègues (2018) met, plus précisément, en évidence, qu'il existe une certaine frilosité à nommer et à introduire les sujets sensibles dans les sujets politiques. Il existe un très grand écart entre les ambitions du Québec et les trois autres pays européens cités dans l'article. Malgré tout, peu importe le pays, il existe très peu de lien entre les ambitions et les actions concrètes mises en place. Pour Potvin et ses collègues (2018), la mise en place de cours au sein de la formation initiale ayant pour objectif d'aborder la notion de diversité diffère d'un contexte, d'une institution, d'un programme ou d'un formateur à l'autre. Il en est de même du temps imparti, des fondements développés dans les contenus des différents programmes de formation initiale. Plus largement, il existe aussi des divergences au sein même du pays : « Le modèle multiculturel à la canadienne consiste essentiellement à assurer la promotion des différentes « cultures », l'égalité des groupes, et à valoriser les différences » (Magnan *et al.*, 2018, p. 130).

Contrairement au reste du pays, il semblerait que « Le modèle interculturel à la québécoise vise surtout la mise à contribution des différences dans un projet collectif élargi (celui du groupe majoritaire francophone), le partage de valeurs communes dans la sphère publique et l'interpénétration des groupes ethnoculturels » (Magnan *et al.*, 2018, p. 130). Dans tous les cas, ces deux modèles de gestion de la diversité ont pour objectif de combattre « les préjugés et le racisme » (Magnan *et al.*, 2018, p. 130). Pour arriver à ces objectifs, une formation adaptée est plus qu'ambitieuse et nécessaire auprès des acteurs/actrices qui nous intéressent.

e) Les rôles influencés par la formation des CP

Le/la CP est à la base un.e enseignant.e et a donc reçu une formation initiale en enseignement. Au niveau secondaire, elle dispose même d'un intérêt et d'une compétence spécifique dans un domaine scolaire: univers social, technologie, francisation, musique, art, etc. De fait, les CP disposent d'une

certaine légitimité pédagogique auprès des autres enseignant.e.s et ont choisi d'évoluer dans le parcours professionnel en tant que formatrices d'enseignant.e.s. Il n'existe pas de formation initiale obligatoire pour devenir CP, la formation se fait de façon informelle. Il existe cependant une offre de formation à l'Université de Sherbrooke et le ministère offre annuellement des formations s'adressant spécifiquement aux CP. L'inclusion fait partie de leurs formations initiales d'enseignant.e, mais souvent, elle ne constitue pas directement leur domaine d'expertise. Elle le devient avec l'expérience sur le terrain, sauf pour celles qui choisissent de se doter d'une formation universitaire portant spécifiquement sur la diversité et l'inclusion. Il leur est possible de se spécialiser vers des problématiques contemporaines, étant donné qu'elles sont agentes de changements. En effet, selon Lessard (2008), les pratiques des CP reposent sur trois grands types de savoirs : les savoirs de terrain qui ont été acquis durant les expériences vécues en contexte scolaire, les savoirs théoriques au cœur des connaissances et des compétences des CP et qui s'inspirent des grands courants et des approches pédagogiques dans le domaine de l'éducation, et pour finir, les savoirs de conseil qui englobent les savoirs relationnels, andragogiques et d'agent de changement. Ces savoirs sont mis en application au quotidien par les CP en situations professionnelles.

1.2 Constats et question de recherche

Les différents aspects de la problématique énoncés précédemment permettent de dégager les constats suivants :

- Il existe peu ou pas d'informations pour décrire l'ensemble des facettes de la diversité en milieu scolaire ;
- L'expérience des enseignant.e.s peut s'avérer plus importante que les formations théoriques pour gérer la diversité dans leurs classes ;
- Le soutien des CP devient important dans ce contexte, étant donné que ces dernier.e.s ont un statut mouvant dans le système et peuvent donc avoir affaire à plusieurs acteurs/actrices dans différents contextes ;
- Les CP n'ont pas de formation comme telle, notamment sur le plan de la prise en compte de la diversité. Il s'agit d'ancien.ne.s enseignant.e.s d'expérience.

Ces constats peuvent limiter ou rendre difficile la tâche des CP dont l'un des objectifs peut être l'atteinte de meilleures stratégies cohésives et inclusives pour pouvoir faire face au défi qu'implique la diversité en milieu scolaire.

En ayant peu de références sur les différents types de diversités et ce qui les caractérise, les CP pourraient se focaliser sur certains types de diversité reconnue tout en omettant d'autres, étant donné qu'elles sont non reconnues au niveau sociétal. Les CP pourraient aussi regrouper certaines formes de diversité à tort.

Considérant les défis liés à la diversité des apprenant.e.s présents en milieu scolaire et qui touchent les rôles et les fonctions des CP, le présent projet de recherche se penche sur la question suivante : comment les CP peuvent contribuer à de meilleures stratégies cohésives et inclusives dans le défi qu'implique la diversité?

1.3 Pertinence scientifique et sociale de l'étude

Sur le plan de la pertinence scientifique, ce présent projet de recherche vise à contribuer à une meilleure connaissance sur la gestion de la diversité des apprenant.e.s pour l'inclure dans les formations des CP, tout en tenant compte de la réalité du système scolaire et des enseignant.e.s au sein de ce système. En effet, à ce jour, peu de recherches ont porté sur les méthodes et les outils que peuvent adopter les CP, afin de contribuer à de meilleures stratégies inclusives en enseignement.

En ce qui a trait à la pertinence sociale, ce projet d'étude permet avant tout de se joindre dans une certaine mesure aux préoccupations du Gouvernement du Québec concernant l'inclusion de la diversité chez les adultes en FGA. En effet, la formation continue est une opportunité qui répond à des besoins ponctuels tout au long de la vie des adultes en général. Mais, elle peut aussi répondre à des besoins plus fondamentaux pour certains groupes d'adultes ayant des besoins particuliers. Le Gouvernement du Québec attire notamment l'attention sur le groupe des moins de 30 ans sans qualification, sur les personnes handicapées, sur les personnes immigrantes, sur les adultes des Premières Nations et sur les adultes de 45 ans et plus sur le marché du travail. La reconnaissance des besoins particuliers des adultes se fait lorsqu'il y a chez eux des difficultés à accomplir une

tâche ou à fournir un travail selon un seuil acceptable. Il s'agit notamment des personnes avec des difficultés d'apprentissage, des difficultés d'adaptation des personnes avec un handicap physique ou sensoriel ou encore des personnes avec des problèmes de santé mentale. Pour répondre aux besoins particuliers de ces adultes, le ministère préconise l'approche non catégorielle qui permet de soutenir un adulte dans son individualité et d'offrir une aide adaptée à sa condition propre sans le catégoriser. Dans cette perspective, la diversité des possibilités de formation a pour but de répondre au maximum à cette nécessité d'acquérir des connaissances et des compétences, peu importe sa condition. Le gouvernement québécois accorde une attention particulière à ces groupes ayant des besoins spécifiques. En ce sens, le Gouvernement du Québec a implanté une politique intersectorielle d'éducation des adultes et de formation continue en 2002 pour favoriser l'inclusion de la diversité chez les adultes en FGA (Gouvernement du Québec, 2002).

Ce projet d'étude permet d'envisager de meilleures stratégies cohésives et inclusives pour les CP afin de mieux faire face au défi qu'implique la diversité des apprenant.e.s. En effet, cette présente étude permettra de saisir le rôle de cet acteur/actrice central.e et mouvant que représente le/la CP, cet agent de changement, puisque son travail est associé à la transformation des pratiques pédagogiques (Tardif et Lessard, 2004). Il sera possible de dégager le rôle du/de la CP pour cerner plus spécifiquement ses missions et son pouvoir dans la gestion de la diversité.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous allons tenter de définir les mots clefs de la question de recherche : comment les CP peuvent contribuer à de meilleures stratégies cohésives et inclusives dans le défi qu’implique la diversité?

Il sera donc question de définir les mots clefs suivants : diversité, pédagogie de l’inclusion, contribution, stratégies cohésives, stratégies inclusives, défi et différenciation pédagogique.

En effet, après avoir présenté quelques éléments du contexte politique, mais aussi du système scolaire québécois, puis situé l’acteur/actrice principal.e qui nous intéresse dans ce contexte, en nous penchant plus précisément sur les rôles des CP, il nous faut à présent davantage délimiter le sujet de cet essai en situant chaque concept dans son contexte. Il sera notamment question de faire remarquer qu’il existe une confusion importante entre l’intégration, la diversité ou encore l’inclusion. Suite à cela, nous mettrons en évidence le fait que ces confusions peuvent avoir un impact sur l’ambition des enseignant.e.s et des CP à relever le défi concernant les objectifs de réussite scolaire pour le plus grand nombre d’élèves en misant sur la différenciation pédagogique.

2.1 Diversité

Selon des analyses comparatives menées par Takagi (2009), il existe des différences de significations de la notion de diversité en fonction du contexte sociétal. Par exemple, aux États-Unis, le sens du terme est fixe, car la définition est socialement partagée. En revanche, en France, le sens évolue constamment dans le temps, ce qui fait que le terme diversité a un sens polysémique. Cependant, cette polysémie semble connotée et influencée par les idéologies dominantes. La notion de diversité n’est, par conséquent, pas neutre et dénuée de représentations sociales.

Selon le Dictionnaire Larousse (2023), la diversité correspond à « l’ensemble des personnes qui diffèrent les unes des autres par leur origine géographique, socio-culturelle ou religieuse, leur âge, leur sexe, leur orientation sexuelle, etc., et qui constituent la communauté nationale à laquelle elles appartiennent ». Cette définition étant trop large pour la présente étude, il a été jugé préférable de

définir provisoirement, c'est-à-dire en attendant de connaître le point de vue des conseillères pédagogiques sur le sujet, la diversité comme référence aux différences entre les individus appartenant à un même groupe.

Par ailleurs, d'après la Loi sur l'instruction publique, l'inclusion de la diversité des élèves est une responsabilité qui doit être portée par tous les acteurs/actrices du système en faveur d'une justice pour tous (Loi sur l'instruction publique. RLRQ, c. I-13.3). Or, si ce n'est pas le cas, la diversité est perçue comme un fardeau et non comme une richesse. C'est notamment le cas, si les enseignant.e.s sont seul.e.s à faire face à cette réalité, sans accompagnement ni formation. Dans ce contexte, l'enjeu pour les enseignant.e.s et les CP réside sur le fait d'arriver à identifier l'inclusion et à en connaître les tenants et aboutissants. Nous allons, par conséquent, mettre en évidence quelques pédagogies existantes très corrélées aux mouvements sociaux et à l'histoire du système d'éducation.

2.1.1 Diversité des apprenant.e.s

Les formes de diversité des apprenant.e.s ont obtenu une forte reconnaissance chez les jeunes ainsi que chez les adultes. Cette prise en considération des différences de la formation initiale à la formation continue a notamment abouti à une volonté de faire cohabiter les élèves dans la classe dite ordinaire, peu importe les difficultés de ces derniers. C'est en effet, avec l'implantation de la Politique de l'adaptation scolaire en 1999 (Ministère de l'Éducation, 1999), que l'école semble avoir changé sa population en incluant plus d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires tout au long de leurs scolarités.

Au secteur de la FGA, l'approche retenue pour soutenir l'inclusion des apprenant.e.s concerne l'approche non catégorielle. Elle prend en compte les besoins individuels des apprenant.e.s sans pour autant les catégoriser selon une échelle de difficultés établie à la suite d'un diagnostic médical. C'est ainsi qu'un adulte reçoit un soutien particulier lorsqu'il fait face à de nombreuses difficultés évaluées en intensité, en persistance, en fréquence et en durée. Un plan d'intervention est alors mis en place pour soutenir l'apprenant.e et ainsi pallier l'écart entre une situation initiale problématique et une situation visée (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

L'impact de cette approche non catégorielle en éducation des adultes pourrait se percevoir au niveau des nombreux défis qu'elle peut occasionner. Il peut s'agir notamment de la complexité de la gestion liée à la personnalisation de l'enseignement pour faire face à la diversité des apprenant.e.s. Les enseignant.e.s ont besoin d'une formation spécifique pour s'adapter à cette approche, notamment en mettant en place une différenciation pédagogique et une gestion de classe inclusive. L'évaluation des apprenant.e.s doit aussi pouvoir s'intégrer davantage vers des approches adaptatives qui tiennent compte de la diversité des apprenant.e.s. En effet, l'approche non catégorielle reconnaît que l'évaluation doit refléter la diversité des apprenant.e.s. À ces défis, s'ajoute le fait qu'il y ait des ressources limitées, un manque de temps pour personnaliser l'enseignement et des difficultés de coordination avec les autres professionnel.le.s qui jouent un rôle important dans le parcours et la réussite des apprenant.e.s. Étant donné les difficultés dans la coordination des ressources et des interventions, les limites rendent les échanges complexes et engendrent par conséquent une incapacité, sur le terrain, à fournir un soutien individualisé de qualité notamment lors de l'élaboration des plans d'intervention.

C'est notamment aux CP que revient la grande tâche d'aider à surmonter ces défis. Premièrement en fournissant des formations et du soutien pour aider les enseignant.e.s à mettre en œuvre avec succès l'approche non catégorielle. Ensuite, en promouvant le travail collaboratif, notamment quand vient le temps de recueillir des informations pour élaborer le plan d'intervention approprié aux besoins de l'adulte en formation. Puis, en aidant à concevoir des outils d'évaluation adaptés à l'approche non catégorielle pour recueillir des données tout au long de l'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers, puis évaluer l'efficacité des changements mis en place.

Cette approche non catégorielle est d'autant plus importante de nos jours, sachant qu'il y a eu un changement d'origine au sein de la population générale des apprenant.e.s à tous les niveaux. Les élèves issus de l'immigration sont de plus en plus nombreux au Québec et représentent une part importante dans le système scolaire québécois. Ils ont, depuis l'adoption de la Loi 101 en 1977, l'obligation de s'inscrire dans les écoles francophones, alors que cette exigence n'existait pas auparavant (Gélinas Proulx *et al.*, 2014). Elle a fait évoluer sa diversité sur différents plans, ceci même au sein du personnel (Gélinas Proulx *et al.*, 2014).

Il existe cependant des exceptions. En effet, tous les élèves ne sont pas disposés à intégrer une classe ordinaire. Dans certains cas, des élèves, notamment les élèves dits EHDAA, ont une expérience d'inclusion plus difficile, voire impossible : « Ce n'est que lorsque l'intégration n'est pas dans le meilleur intérêt de l'élève ou lorsqu'elle constitue une contrainte excessive pour son entourage (par exemple, l'élève présente un danger pour son entourage) que d'autres mesures de scolarisation sont envisagées » (Massé *et al.*, 2016, p. 5).

2.1.2 Pédagogie de l'inclusion et son cheminement

a) La pédagogie de l'inclusion

La pédagogie de l'inclusion prend racine dans les mouvements d'intégration scolaire et de normalisation (Vienneau, 2002). Elle a pour objectif l'intégration pédagogique de tous les enfants d'une communauté donnée, en tout temps. Ici, la communauté est définie comme étant « un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles » (Peck, 1993, p. 73). Transcender sans éliminer ses différences, c'est les intégrer au cœur de la communauté étant donné que « la pire ennemie de la communauté est l'exclusion » (Peck, 1993, p. 73).

L'exigence d'ouverture est retenue comme caractéristique fondamentale de la communauté d'apprenant.e.s. Par conséquent, la pédagogie de l'inclusion combat les motifs d'exclusion à plusieurs niveaux. Cependant, elle souhaite contrer spécifiquement un type d'exclusion, celui qui touche les différences ou les particularités de fonctionnement des apprenant.e.s (Vienneau, 2002).

La définition de l'intégration scolaire est basée sur trois éléments essentiels : normalisation, placement et adaptation pédagogique :

Au Québec, le concept d'intégration scolaire fait le plus souvent référence au système d'organisation des mesures d'enseignement en cascade proposé dans le rapport COPEX (1976). D'après ce système, repris par Boutin et Bessette (2009), tous les enfants qui présentent des difficultés devraient bénéficier d'une évaluation de leurs capacités, de leurs besoins et de leurs progrès avant que soient choisis le placement scolaire et les services appropriés pour leur réussite éducative. Cette idéologie prône également le placement scolaire le plus normalisant possible en fonction de l'évaluation des besoins de l'enfant. (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015, p. 355).

L'intégration scolaire repose sur le principe d'une normalisation optimum de l'expérience de scolarisation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans ses dimensions physique, sociale et pédagogique. L'intégration physique implique que l'élève en difficulté fréquente la même école que ses pairs non handicapés. L'intégration sociale sous-entend un contact maximum entre élèves en difficulté et élèves sans handicaps. Enfin, l'intégration pédagogique doit viser le placement (au moins à temps partiel) en classe ordinaire, ceci en tenant compte des besoins éducatifs de tous les élèves, y compris de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Toute intégration pédagogique, même partielle, doit s'accompagner d'une démarche d'individualisation de l'enseignement et de l'établissement d'un plan éducatif individualisé. (Vienneau, 1992, p. 17, cité dans Vienneau, 2002, p. 274)

Vienneau (2002) estime que des chercheurs tels que Kauffman et ses collaborateurs sont parvenus à distinguer trois forces qui auraient favorisé la montée progressive du mouvement de l'intégration scolaire aux États-Unis. Ils évoquent notamment la simultanéité, à travers l'histoire, de mouvements sociaux influencés par les pensées philosophiques, au niveau éthiques et morales, ainsi que par les expériences des professionnels en éducation spécialisée : le mouvement de normalisation, le mouvement des droits civiques et le mouvement de remise en cause de l'efficacité des classes spécialisées. Selon Vienneau (2002), le processus d'intégration scolaire des élèves en difficulté débute dans les années 1970. À cette période, les écoles du système ordinaire ont intégré quelques classes spécialisées. C'est dans ce cadre que quelques rares élèves ont pu suivre tout ou une partie de leurs cursus dans une classe ordinaire. C'est seulement dans les années 1980, à l'initiative du mouvement REI (*regular education initiative*) qu'une majorité d'élèves rencontrant des difficultés légères ont pu totalement intégrer des classes ordinaires. Par la suite, dans les années 1990, le concept de la pédagogie de l'inclusion a fait son apparition. C'est une pédagogie qui a l'ambition d'intégrer tous les élèves, sans faire de distinction des difficultés ou des handicaps. Cependant, dans la plupart des pays où se pratique une forme ou l'autre d'intégration scolaire, comme c'est le cas aux États-Unis, l'intégration pédagogique n'est réellement appliquée que pour un nombre plus ou moins limité d'élèves à besoins particuliers. Les mêmes résultats statistiques se retrouvent durant l'année scolaire 1994-1995 au Québec. Les élèves dont la problématique est telle qu'ils ne nécessitent pas de programme d'adaptation scolaire sont très largement intégrés en classes ordinaires. Ils y reçoivent la plus grande partie, sinon la totalité, de leur programme d'enseignement. Cependant, le défi de l'inclusion reste central, car de nombreux élèves restent exclus (Vienneau, 2002).

b) Pédagogie universelle

Face aux constats positifs sur le développement des apprentissages scolaires et sociaux, mais aussi face aux constats négatifs de l'implantation efficace de l'inclusion scolaire au sein des écoles québécoises, il devient important d'apporter les outils nécessaires aux enseignant.e.s (Bergeron *et al.*, 2011). C'est dans cette perspective que la pédagogie universelle semble constituer une solution.

La pédagogie universelle peut être définie de la façon suivante :

Un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu [traduction libre]. (Rose et Meyer, 2002, cité dans Bergeron *et al.*, 2011, p. 91)

En résumé, pour Bergeron et ses collaborateurs (2011), la pédagogie universelle est perçue comme « un design pédagogique » qui a pour objectif, dans un contexte d'inclusion, d'appuyer l'enseignant.e qui doit faire face à une diversité d'élèves. La pédagogie universelle prend en compte les différences de tous les élèves et a pour ambition de dénormaliser, planifier et anticiper leurs besoins. Pour y parvenir, la pédagogie universelle accorde de l'importance à l'environnement de travail ainsi qu'à la mise en place de moyens qui pourraient favoriser l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Toujours d'après Bergeron et ses collaborateurs (2011), il est important de tenir compte du fait que les enseignant.e.s sont pris.es entre : « deux missions contradictoires qui contribuent à rendre difficile la mise en place de pratiques inclusives centrées sur la diversité et sur le développement du plein potentiel des élèves » (Bergeron *et al.*, 2011, p. 101). C'est notamment le cas, lors d'un processus d'évaluation qui tend à comparer les élèves. Ce procédé aboutit à une sorte de normalisation au lieu de dénormaliser, c'est-à-dire de tenir compte de toutes les capacités individuelles. Par conséquent, selon les auteurs, viser la réussite de tous les élèves dans un contexte d'inclusion est clairement l'un des plus grands défis de l'école, tant qu'une évaluation classificatrice y est prédominante. Ils affirment aussi que dans tous les cas, il faut admettre que le système scolaire traditionnel ne convient plus à certains élèves et que le taux d'échec scolaire

considérable invite à chercher des solutions efficaces. Pour y remédier, les auteurs exposent des solutions évoquées par Ducharme (2008) qui suggèrent de miser sur un projet éducatif qui élimine la culture dominante axée sur la performance et la compétition pour miser essentiellement sur le développement des capacités individuelles de chaque élève. Dans cette optique, selon Bergeron et ses collaborateurs (2011) la pédagogie universelle est un projet éducatif qui a pour objectif de favoriser la réussite de tous les élèves peu importe leur situation. Cependant, il semblerait que les acteurs/actrices de terrain manquent d'une bonne compréhension des tenants et aboutissants, concernant l'inclusion de tous les élèves.

2.1.3 Place et rôle de l'enseignant.e dans ce contexte

Une mise en contexte s'impose pour mieux saisir la situation des enseignant.e.s et comprendre l'ampleur de la difficulté à relever le grand défi pédagogique soulevé dans le cadre de cette étude. En effet, avec un petit aperçu, concernant la situation professionnelle des enseignant.e.s et du système scolaire dans son ensemble, il est possible de constater que l'équilibre général du système scolaire québécois semble être dans une situation très compliquée et complexe.

La mise en place d'un ensemble de dispositifs peut soutenir, dans une certaine mesure, leur travail, mais ne se fera pas sans embûche d'autant plus que la formation initiale ne semble pas suffisante : « La formation initiale reçue par les enseignant.e.s ne semble pas les avoir préparés adéquatement à enseigner dans cette optique, notamment en ce qui a trait aux rôles à adopter et aux nouvelles responsabilités qui leur sont attribuées » (Granger *et al.*, 2013, p. 235).

Le contexte ne semble donc pas être un cadre favorable à la réussite pour tous si on tient aussi compte du fait que les écoles sont gérées dans une logique axée sur les résultats (Maroy, 2021). Cependant, la formation continue et les expériences positives contribuent à renforcer la confiance que peuvent développer les enseignant.e.s face à leurs capacités à relever des défis liés à l'inclusion de tous les élèves (Dubé *et al.*, 2016).

Les expériences positives et les formations diminuent les appréhensions et améliorent le sentiment d'efficacité :

[...] le sentiment d'efficacité personnelle aurait une influence sur l'adoption de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques qui contribueraient à la réussite des étudiants ; la confiance en ses capacités serait donc un facteur déterminant, et la formation des enseignant.e.s contribuerait à renforcer ce sentiment. (Dubé *et al.*, 2016, p. 168).

Dans certains secteurs, notamment au niveau collégial, les enseignant.e.s ont, selon les autrices, un fort sentiment d'efficacité et ils accordent de l'importance au principe du droit individuel de la personne. Mais, cette importance reste peu centrale en ce qui concerne le droit à l'éducation des étudiant.e.s avec des besoins particuliers. Il en est de même en ce qui concerne les responsabilités personnelles et institutionnelles qu'ils pourraient avoir envers ces étudiant.e.s :

Bien que la littérature scientifique mette en évidence les avantages et les bienfaits de l'inclusion, les changements dans les classes demeurent restreints. Si les enseignants sont plutôt favorables à l'inclusion, ils ne sont pas prêts à prendre toutes les responsabilités institutionnelles, professionnelles et personnelles quant à la reconnaissance et au respect du droit à l'éducation pour ces apprenants, comme l'a constaté une étude réalisée auprès d'enseignants du secondaire (Duchesne, 2002). Notons que les enseignants et leurs syndicats évoquent fréquemment le manque de ressources humaines et financières pour instaurer des approches et des programmes innovants afin de venir en aide à ces étudiants. Cet obstacle est d'ailleurs fréquemment rapporté dans d'autres systèmes éducatifs, peu importe l'âge des apprenants (Dubé *et al.*, 2016, p. 158-159).

D'après ces constats, l'équilibre complexe et difficile au sein du système éducatif, la gestion des écoles axée sur les résultats et la pénurie des enseignant.e.s ne facilitent pas non plus le rôle des ancien.ne.s enseignant.e.s que sont les CP, pour mener à bien le projet éducatif centré sur la réussite de tous les élèves.

2.2 Contribution

Selon le Dictionnaire Larousse (2023), la contribution peut être définie de la façon suivante : « action de contribuer à quelque chose ». Il s'agit donc de cerner dans quelle mesure le/la CP contribue au défi qu'implique la cohésion et l'inclusion des divers apprenant.e.s.

Le but de ce projet d'étude est de cerner les contributions des personnes CP aux stratégies cohésives et inclusives visant à prendre en compte la diversité des apprenant.e.s. La contribution des CP peut à la fois s'inscrire au niveau individuel et au niveau collectif selon l'idée d'une construction sociale

(Berger et Luckman, 2018). Dans cette section, nous traiterons plus précisément comment peuvent se concrétiser les contributions.

2.2.1 Contribution individuelle versus contribution collective

Les CP sont considérés comme des accompagnateurs avec un rôle très diversifié. En se formant, les CP contribuent à une ambition collective. D'après les auteurs Boutet et Villemin (2014, p.89) : « Former des accompagnateurs et renforcer leurs rôles pourraient permettre de surmonter l'écart entre savoirs théoriques et savoirs pratiques en enseignement ». Les auteurs ajoutent : « Nous croyons qu'il vaut la peine de travailler à repousser ces limites, car, exercé par des personnes formées, il permettrait de surmonter l'écart entre savoirs théoriques et savoirs pratiques en enseignement, écart qui, à l'heure actuelle, nuit à la professionnalisation et à l'évolution de l'enseignement » (Boutet et Villemin, 2014, p. 89).

2.2.2 Contributions stratégiques

Dans cette perspective, la notion de stratégie aide à saisir les contributions des CP parce qu'avec leurs positions très diversifiées et le fait qu'elles bougent dans différents milieux, elles ont dans une certaine mesure plusieurs marges de manœuvre. Cependant, les CP doivent aussi agir dans un milieu qui n'est pas directement leur lieu de travail. Elles doivent par conséquent trouver sans cesse les moyens d'agir sans trop bousculer les habitudes et pratiques des personnes qu'elles côtoient. Pour mieux saisir leur contribution, il est, en effet, nécessaire de cerner globalement la notion de stratégie retenue pour cette étude. Puis, plus spécifiquement, cerner les stratégies cohésives et inclusives qui permettent de relever les défis qu'impliquent la diversité des apprenant.e.s.

2.3 Stratégie

2.3.1 Fonction d'une stratégie

Pour identifier la fonction d'une stratégie, nous proposons de nous pencher sur la théorie de l'acteur/actrice stratégique développée par Crozier et Friedberg (1977). Ils y traitent la notion de stratégie. Selon ces chercheurs, tout regroupement, par son fonctionnement, impose des contraintes à l'acteur/actrice basées sur des règles et des normes.

Selon Crozier et Friedberg (1977), la stratégie d'un acteur/actrice ne se concrétise pas dans des objectifs ou projets prédéfinis, mais plutôt dans un jeu au sein de l'organisation, ainsi qu'une multitude d'expériences. La stratégie de l'acteur/l'actrice se distingue à travers deux aspects : offensif dans le but d'attraper les opportunités et contraindre. Puis, défensif pour être dans l'action permanente et fuir les contraintes. Les auteurs partent en effet du postulat que les actions des acteurs ne sont pas déterminées par une cohérence établie par le système ou l'environnement dans lesquels un individu évolue. Il faut au contraire chercher à saisir dans quelle mesure les actions collectives se construisent à partir d'une volonté individuelle souvent en contradiction avec les autres volontés individuelles.

Selon ces chercheurs, les acteurs/actrices sont des construits sociaux. Ils proposent de s'éloigner des raisonnements tels que la théorie motivationnelle de Maslow. Dans cette dernière, l'acteur/actrice pense et agit individuellement face à l'organisation, la théorie ne prend pas en compte le fait que l'acteur/actrice interagit au sein d'un groupe avec des relations de pouvoir. La réalité du groupe est en quelque sorte déterminée par les personnes qui interagissent selon leurs opportunités et capacités au sein du groupe lui-même inséré au sein d'un système (Crozier et Friedberg, 1977). Toutes les stratégies d'un.e acteur/actrice sont liées au contexte organisationnel. Par conséquent, un.e acteur/actrice n'a pas la possibilité d'avoir constamment les actions les plus favorables dans la mesure où il ne dispose pas d'une marge de manœuvre optimale et de toutes les informations nécessaires.

Le/la CP dispose d'une marge de manœuvre importante, mais non sans limites au sein du système scolaire, elle interagit à différents niveaux et avec plusieurs acteurs/actrices à la fois. Par ailleurs, son statut lui donne la légitimité de pouvoir agir et influencer un très grand nombre d'acteurs/actrices de façon stratégique.

2.3.2 Stratégies cohésives

Après avoir identifié la notion de stratégie, nous proposons de nous intéresser au concept de cohésion. Le plus souvent, la cohésion est associée au social. La notion de cohésion sociale a été très largement analysée par les penseurs, philosophes et sociologues. Elle est considérée par ces disciplines comme étant au cœur des enjeux sociaux (Avenel, 2016). La cohésion sociale est « la

capacité de la société à assurer de façon durable le bien-être de tous ses membres, incluant l'accès équitable aux ressources disponibles, le respect de la dignité dans la diversité, l'autonomie personnelle et collective et la participation responsable » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 23).

En ce sens, la diversité et la cohésion sociale représentent, depuis plusieurs années, des défis sociétaux qu'il faut réussir à surmonter à travers diverses stratégies telles que la création d'un service ou la reconnaissance d'une personne pivot qui met en relation plusieurs acteurs/actrices, c'est notamment le rôle du/de la CP.

2.3.3 Stratégies inclusives

Après avoir identifié la notion de stratégie, nous proposons de nous intéresser au concept d'inclusion. Cette notion représente aussi, depuis plusieurs années, un défi sociétal qui accompagne un lot d'obligations professionnelles dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. L'organisation de milieux d'apprentissage accessibles pour tous est dorénavant au cœur des préoccupations. L'objectif de l'inclusion étant de mettre l'élève au centre de l'enseignement entre autres grâce à la diversité des styles d'apprentissage. Selon Tardif (1992), pour arriver à cet objectif, les éducateurs doivent pouvoir repenser leurs pratiques et prendre conscience de leurs systèmes de valeur afin de maintenir un milieu d'apprentissage favorable. C'est dans cette perspective qu'un.e CP peut se former à la diversité des apprenant.e.s et contribuer à la formation des autres enseignant.e.s. Gélinas Proulx et ses collaborateurs (2014) définissent la compétence interculturelle (CI) que l'on peut considérer ici comme une stratégie inclusive comme :

[...] la capacité de se définir et d'identifier ses appartenances (fonction ontologique de la culture [qui comprend les éléments suivants : la famille, le langage, la communication, la religion, le gouvernement, la politique, l'éducation, la technologie, la société, le climat, la topographie et les systèmes économiques]). Elle permet également d'établir des relations avec des personnes porteuses de cultures dynamiques qui nécessitent de part et d'autre un ajustement constant et une communication adaptée (fonction instrumentale de la culture). Une adaptation, une transformation et une intercompréhension résultent dès lors de ces relations qui doivent aussi être caractérisées par l'inclusion, l'équité, la justice et la cohésion sociales (Gélinas Proulx *et al.*, 2014, p. 76).

Dans cette perspective, les accompagnateurs/ accompagnatrices et les éducateurs/ éducatrices en général doivent, avant tout, utiliser des stratégies inclusives, notamment en utilisant et en rendant

disponible tous les outils nécessaires pour mener à bien leurs défis. C'est notamment le cas lorsqu'un service est créé puis rendu accessible à un très grand nombre.

2.4 Défi

Concrètement, le défi se manifeste à travers une résistance forte, face à quelque chose, à un phénomène qui empêche d'atteindre avec aisance un objectif identifié : « [...] Ce défi d'inclusion et de participation sociale est aussi associé à la lutte contre les préjugés et la discrimination » (Dubé *et al.*, 2016, p. 157).

2.4.1 Contours d'un défi individuel et collectif

D'un point de vue général, le/la CP travaille individuellement, mais doit tenir compte des exigences et contraintes collectives. C'est-à-dire les milieux, ainsi que les positions et attentes de chaque acteur/actrice avec qui elle travaille.

Au niveau individuel, son jugement professionnel est nécessaire pour mener à bien ses projets. Ce dernier est enrichi par le savoir et l'expérience acquis, en s'assurant que ce savoir est adapté aux situations rencontrées dans son propre milieu. En effet, le/la CP n'est pas totalement un maillon isolé, elle évolue dans un milieu, un système qui s'impose dans une certaine mesure à sa liberté d'action. La prise en compte de son contexte est fondamentale.

Par exemple, l'un des principaux défis auxquels doit faire face le/la CP est lié à la difficulté de former les enseignant.e.s : [...] « la difficulté de former des enseignant.e.s réside principalement dans le dialogue entre les multiples savoirs (...) les chercheurs et les praticiens se trouvent dans des postures professionnelles très différentes par rapport à l'intervention éducative » (Boutet et Villemin, 2014, p. 83).

Bien que plusieurs milieux scolaires rencontrent les mêmes défis et que ces derniers font l'objet de plusieurs études à travers plusieurs pays, les concepts et théories auxquels s'appuient les CP sont souvent d'abord pensés et élaborés dans une culture et un contexte totalement différent. Il n'est alors pas vraiment possible de mettre en place les quelques théories et concepts sans prendre en compte la validité de l'implantation :

[...] La plupart des modèles de consultation ont été développés aux États-Unis ou dans un milieu scolaire anglophone, d'où la nécessité de vérifier si de tels modèles d'action peuvent être implantés dans le contexte scolaire québécois. L'évaluation du modèle d'action est d'ailleurs considérée comme une étape essentielle pour toute évaluation de programme. (Massé *et al.*, 2016, p. 8)

Pour mieux saisir cette complexité, nous nous proposons de nous pencher sur l'une des théories de Crozier et Friedberg (1977) qui affirment qu'une solution à un problème social dépendra systématiquement de la manière dont il a été défini initialement et par qui. Ces influences orientent les décisions qui seront prises et confirment leurs caractères structurés.

Les CP n'ont pas seulement à faire face à des enseignant.e.s difficiles à former ou des théories étrangères, les parents sont eux aussi des acteurs/actrices centraux dans le développement des apprenants. Ces dernier.e.s font aussi face aux nombreux défis d'un système scolaire bien précis qui diffère d'un autre système scolaire :

[...] selon le gouvernement du Québec, les parents sont les principaux acteurs concernés par l'éducation et la réussite de leur enfant (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010; ministère de la Santé et des Services sociaux, 1996). Qui plus est, chaque pays, ou même chaque province a une logique administrative différente concernant la gestion du système d'éducation, ce qui rend donc l'expérience des parents québécois unique. (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015, p. 354)

Enfin, les politiques sociales sont déterminantes, elles ont un impact décisif. Il n'est donc pas possible pour les acteurs/actrices de les contourner, même en usant de stratégies : [...] « les politiques sociales, particulièrement celles en lien avec l'éducation, ont une influence sur les différents systèmes qui gravitent autour de l'enfant intégré en classe ordinaire » (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015, p. 357).

2.4.2 Défi de l'inclusion

Rappelons avant tout que l'objectif de l'inclusion est de mettre l'élève sans distinction au centre de l'enseignement entre autres grâce à la diversité des styles d'apprentissage. Cette perspective a pour ambition d'offrir ainsi aux élèves les outils nécessaires à leurs réussites.

Cependant, cet objectif fait face à plusieurs défis, notamment dans le processus d'attribution des services. La direction dispose notamment d'une marge de manœuvre pour gérer le budget global et la répartition selon ses priorités. Elle doit aussi répondre aux orientations données par le conseil d'établissement et par celle de la direction du centre de service scolaire. Il existe en outre des documents sur les procédures à suivre pour évaluer la situation d'un.e apprenant.e et assurer ainsi un bon accompagnement, mais un manque d'informations peut subsister et constituer un obstacle pour réaliser une répartition efficace des services (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015).

C'est particulièrement dans ce contexte que le/la CP peut relever le défi et s'impliquer en étant un pivot central entre les différents acteurs/actrices. En effet, les parents peuvent compter sur l'aide précieuse des CP situé.e.s dans les services scolaires, puisque ces dernier.e.s peuvent détenir un dossier complet sur l'enfant et représenter un pivot central pour toutes les démarches administratives et transmettre les informations. Ce rôle permet de centraliser l'information et éviter aux parents de chercher eux-mêmes les informations qui n'étaient pas toujours faciles à trouver et à comprendre (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015).

2.5 Différenciation pédagogique

Au niveau macro, pour parvenir à une réussite de tous les élèves ou à privilégier une pédagogie différenciée, il faut parvenir à éliminer les inégalités qui sont bien ancrées dans l'institution ou l'organisation. Autrement, l'inclusion de tous les élèves ne restera qu'un mythe inatteignable pour des questions et des raisons de fond (Magnan *et al.*, 2018).

Pour le niveau micro, c'est-à-dire dans la salle de classe, pour parvenir à une réussite de tous les élèves ou à privilégier une pédagogie différenciée, il faudrait qu'il y ait une adaptation permanente des formes d'enseignement et d'apprentissage : « La classe inclusive se transforme en laboratoire où les adultes comme les élèves se considèrent comme des apprenant.e.s à vie et où les attentes sont élevées » (Rousseau et Thibodeau, 2011, p. 147).

Pour mieux saisir la différenciation pédagogique, nous allons présenter la définition suivante : la différenciation pédagogique est un « processus par lequel l'enseignant.e ajuste son enseignement

pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage » (Prud'homme *et al.*, 2005, p. 2).

Rousseau et Thibodeau (2011) ont mis en place un projet d'une année qui avait pour but d'aider à implanter certaines pratiques pédagogiques inclusives au sein des écoles primaires en prenant en compte la diversité avec ou sans besoins particuliers. Ils ont fait le constat que les enseignant.s participants finissaient avec le temps par de moins en moins motivés d'aller se former aux techniques de différenciation pédagogique, même si les besoins étaient toujours présents. Il semblerait que la gestion de la différenciation les préoccupe tout autant.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Afin de mettre en place une méthodologie qui a pour objectif de répondre essentiellement à la question de recherche suivante : comment les CP peuvent contribuer à de meilleures stratégies cohésives et inclusives dans le défi qu'implique la diversité? Ce présent chapitre présente la méthodologie utilisée dans le cadre de ce projet de recherche, soit une description de l'orientation méthodologique et l'approche de recherche. Elle est suivie d'une description sommaire des participants, d'un guide d'entretien, de la procédure et de la méthode d'analyse des données recueillies.

Sachant que les enseignant.e.s ne peuvent et ne doivent pas être les seul.e.s à prendre en charge cette pédagogie universelle et inclusive, nous avons reconnu l'utilité de soulever la question de recherche impliquant les CP.

3.1 Orientation méthodologique et approche de recherche

3.1.1 Approche constructiviste

La première approche se situe dans le constructivisme, puisqu'il sera question de comprendre le phénomène à l'étude à partir des contributions à travers les significations, les représentations et le langage des participants. En effet, les expériences et interprétations sont construites, ainsi que les objets de connaissance. Ces constructions se sédimentent au fil du temps en discours et en fait. C'est notamment ce que révèle l'étude de Berger et Luckmann (2018).

3.1.2 Approche critique

La seconde se situe dans la critique, puisque l'inclusion est un sujet de recherche qui se préoccupe de justice sociale et est située dans un contexte sociopolitique et économique dont l'enjeu est central au sein de nos sociétés. Le but sera donc de mettre en évidence qu'une version de la réalité est un construit qui résulte de stratégies selon Crozier et Friedberg (1977).

3.2 Participant.e.s

Les participants seront sollicités via des groupes Facebook qui regroupent des enseignant.e.s du secteur FGA au Québec. D'autres seront contactés via des contacts professionnels connus lors d'occupation de postes dans l'enseignement au secteur FGA. Par ailleurs, le directeur de cet essai, monsieur Mercier, dispose aussi de quelques contacts.

L'échantillon de cette recherche ne permettra pas de généraliser les résultats. En effet, une dizaine de participants seulement seront sollicités, hommes et femmes provenant de milieux diversifiés, possédant au minimum huit années d'expérience en éducation au secteur FGA, dont trois années et plus en tant que CP. De préférence, les CP doivent occuper des responsabilités sur des dossiers qui traitent de l'adulte ayant des besoins particuliers. Les CP doivent en outre occuper des responsabilités dans l'évaluation et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignant.e.s. Le nombre d'années d'expérience peut être significatif en matière d'expertises et de recul sur certains aspects de la question de recherche.

Les CP devront être à l'emploi dans un ou plusieurs centres de services scolaires francophones au Québec au regard des rôles qui leur sont attribués. Évidemment, leurs rôles et fonctions doivent être bien définis dans leur milieu de travail respectif, car d'après certains premiers constats, les tâches et fonctions des CP ne sont pas très claires. Autrement dit, un flou semble régner autour de leurs fonctions (St-Pierre, 2005). Mais, cette compréhension au sujet de leurs fonctions ne sera pas spécialement approfondie dans le cadre de ce mémoire, tout comme les conditions d'entrées en fonction, étant donné que ceci ne fait pas partie de l'objet de la question de la présente recherche.

Les participants sélectionnés seront sollicités pour participer à un entretien individuel semi-dirigé en suivant le même guide d'entretien.

3.3 Guide d'entretien

3.3.1 Construction du guide

Tous les entretiens se dérouleront en suivant l'ordre des questions mises au point pour cette recherche et qui se retrouvent dans le guide d'entretien. Les témoignages des participant.e.s seront

recueillis lors d'entrevues semi-dirigées. Le guide d'entretien aborde quelques thèmes généraux ainsi que des thèmes principaux.

Les thèmes généraux tentent d'avoir une visibilité sur le profil et la trajectoire de vie. Les thèmes principaux tentent davantage de répondre à la question de recherche. Ces thèmes principaux tentent d'analyser l'expérience vécue sur le terrain auprès des enseignant.e.s et élèves. Ils font ressortir leurs influences objectives ou subjectives à travers leurs représentations de la diversité, leurs contributions au sein du système scolaire québécois, leurs défis ainsi que leurs stratégies pour y faire face. Dans cette perspective, les participant.e.s seront invité.e.s à décrire les différentes tâches effectuées dans le cadre de leur travail et à témoigner des difficultés reliées à celles-ci (leurs réussites ou échecs). Les CP seront donc également amené.e.s à relater une ou des situations lors desquelles ils/elles ont ressenti être efficaces et inefficaces, et à en analyser les raisons.

3.3.2 Présentation du guide d'entretien

Thème : Profil et trajectoire de vie

1-Pourquoi avez-vous fait le choix de devenir CP?

2-Comment êtes-vous devenu(e) CP?

3-Avez-vous de l'expérience en tant qu'enseignante en FGA?

Thème : Diversité

3-Dans quelles circonstances avez-vous eu à traiter de la question de l'inclusion à l'école?

4-Dans votre charge de travail, quelle place accordez-vous à la question de l'inclusion à l'école?

5-Dans quelles circonstances avez-vous eu à traiter de la question de la diversité des apprenant.e.s à l'école?

6-Dans votre charge de travail, quelle place accordez-vous à la question de la diversité des apprenant.e.s à l'école?

Thème : Contribution

7-Quels sont vos outils pour aider les apprenant.e.s qui font face à des difficultés scolaires?

8-Quels sont vos outils pour aider les enseignant.e.s et l'école qui font face à une diversité d'apprenant.e.s?

9-Lors de la mise en place de vos conseils comment évaluez-vous votre liberté d'action?

Thème : Stratégie

10-Dans quelles circonstances avez-vous eu à traiter de la question de la cohésion à l'école?

11-Dans votre charge de travail, quelle place accordez-vous à la question de la cohésion à l'école?

12-Quels sont vos outils pour assurer ou aider à assurer une cohésion à l'école?

Thème : Défi

13-Qu'est-ce qui, selon vous, représente un défi pour l'école dans la question de l'inclusion?

14-Qu'est-ce qui, selon vous, représente un défi pour le/la CP en ce qui concerne l'inclusion à l'école?

3.4 Procédure

Suite à une sélection des participant.e.s, ils/elles recevront une copie du formulaire de consentement de recherche (Annexe A). Après acceptation des conditions, les CP sélectionné.e.s seront convoqué.e.s à une entrevue. Il serait très judicieux de réaliser un ou deux entretiens tests, ceci dans le but de valider l'efficacité du guide d'entretien, de rectifier les erreurs ou d'anticiper tous les potentiels malentendus, etc. Il est à noter que les entretiens tests ne seront pas retranscrits ni enregistrés à l'aide d'un dictaphone prévu pour les entretiens. Tous les entretiens dureront approximativement 60 minutes, via l'utilisation de la plateforme de téléconférence Zoom. Les entretiens seront enregistrés et conservés en lieu sûr. Ils seront réalisés à distance pour faciliter la prise de rendez-vous et ainsi éviter des déplacements à des CP très occupé.e.s. De même, il peut être judicieux d'effectuer les entretiens au cours de la fin de semaine, et ce, pour permettre à l'interrogé.e d'avoir un certain recul sur ses dossiers traités durant la semaine. D'autre part, il peut être suggéré à l'interrogé.e de ne faire mention que des dossiers les plus anciens avant de parler des plus récents, dans le but de valoriser les expériences plutôt que les situations récentes et non résolues.

Toutes les situations durant l'entretien seront aussi analysées pour mettre en évidence le côté non verbal. L'interrogé sera libre de choisir l'endroit qu'il souhaite pour se connecter au lien zoom et le rythme de la conversation se fera en fonction des préférences de l'interrogé.e. Ceci dit, le choix des sujets de discussion et le temps de l'entretien seront respectés et gérés par les chercheurs/chercheuses.

Pour ne pas perdre d'informations importantes, les entretiens seront enregistrés puis retranscrits rapidement après sur le logiciel NVivo. Le but étant d'ajouter des précisions pertinentes sur l'entretien.

3.5 Méthode d'analyse des données recueillies

Pour mener cette étude, l'analyse de contenu sera utilisée en s'aidant de l'ouvrage de Robert et Bouillaguet (2007). Le livre explore en détail la méthodologie de l'analyse de contenu, une méthode de recherche qualitative largement utilisée en sciences sociales, en autres. Après une description sur les origines et les objectifs de l'analyse de contenu, les auteurs décrivent les différentes étapes de l'analyse de contenu, c'est-à-dire de la collecte des données à l'interprétation des résultats. Ils insistent sur l'importance de la rigueur méthodologique à chaque étape du processus et sur la notion d'éthique. L'un des aspects essentiels de l'analyse de contenu est le codage et la catégorisation des données. C'est dans cette perspective que les données recueillies dans cette étude seront transcrites intégralement, puis analysées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo pour favoriser une meilleure analyse de contenu. L'objectif sera de faire ressortir de nouveaux grands thèmes et d'en faire une analyse approfondie dans le but de répondre à la question de recherche.

En effet, lorsque tous les entretiens auront été retranscrits, les données seront encodées pour créer une arborescence thématique selon la méthodologie inductive, déductive ou abductive. Des mémos, des annotations ainsi que des liens seront aussi créés pour l'analyse. Des requêtes de recherche textuelle, de fréquences, de mots, de croisements entre thèmes seront aussi envisagées pour analyser le contenu. Enfin, des modèles de schémas seront aussi envisagés pour permettre de bien visualiser l'analyse de contenu et permettre d'obtenir une meilleure visibilité.

3.6 Calendrier du travail

Démarche	Période
Compléter le formulaire de demande de certification d'éthique	Trimestre octobre à décembre 2023
Recrutement	Janvier 2024
Prise de rendez-vous	Février 2024
Signature des formulaires de consentement	Février 2024
Passation des entretiens	Mars-Avril 2024
Retranscriptions à l'aide du logiciel NVivo	Mars-Avril 2024
Données encodées	Mai-Juin 2024
Création de mémos, d'annotations et de liens	Mai-Juin 2024
Requête de recherche	Juin 2024
Création de modèles (schémas)	Juin-Juillet 2024
Analyse du contenu (analyse thématique)	Juillt-Aout 2024
Mise en évidence des résultats	Juillet-Aout 2024
Rédaction du mémoire (révision-rétroaction)	Septembre-Décembre 2024

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ATTENDUS

4.1 Présentation des résultats attendus (anticipés)

Tout d'abord, la généralisation des résultats n'est pas recherchée dans cette recherche, compte tenu de l'échantillon. L'objectif est d'apporter une compréhension d'un sujet peu étudié en éducation. Cependant, pour mener à bien cette étude, les résultats seront décrits et présentés sous forme de texte et de tableaux. Les éléments importants seront mis en valeur pour répondre à la fois à la question de recherche, mais aussi à la pertinence sociale et scientifique.

4.1.1 Résultats sur la diversité

Les représentations des CP sont possiblement influencées par les définitions et catégorisations dominantes. C'est-à-dire qu'on peut supposer que pour les personnes qui ont peu de connaissances sur le sujet de recherche, la diversité concerne peut-être seulement les populations ethniques, tandis que l'inclusion fait référence aux élèves avec des difficultés.

Ces flous engendrent une reproduction des schémas, une forme de catégorisation répétitive et donc des exclusions. D'où la nécessité de multiplier les études dans ce domaine sous plusieurs angles.

La question de l'inclusion scolaire est combinée à d'autres enjeux tout autant importants au sein du système scolaire québécois. La combinaison de tous les enjeux amplifie la problématique.

4.1.2 Résultats sur les contributions

Les CP sont aussi probablement contraint.e.s et limité.e.s dans leurs actions par le contexte, l'organisation et les politiques. Le projet pédagogique des institutions notamment est conditionné par les moyens à disposition et ces derniers impactent sur le travail du personnel.

La cohésion sociale et l'inclusion restent éventuellement dans le domaine des idéologies sociétales, car l'application se heurte à d'autres valeurs sociétales telles que la performance, l'adaptation et

l'autonomie. Cependant, certaines démarches peuvent, dans une certaine mesure, contribuer à un semblant de justice sociale, mais les résultats restent peut être limités.

4.1.3 Résultats sur les stratégies

Les fonctions des CP restent floues, car leurs rôles restent vraisemblablement secondaires et conditionnés à la bonne cohésion entre les différents membres de l'équipe. Une position plus valorisante apporterait probablement une autre dimension à leurs actions.

4.1.4 Résultats sur les défis

Les CP devraient éventuellement redéfinir et valoriser leurs rôles pour amplifier leurs marges de manœuvre. Les syndicats ainsi que les enseignant.e.s devraient estimer davantage leurs rôles et s'appuyer encore plus sur leurs capacités comme personne-ressource dans le système scolaire québécois.

Étant donné que les apprenant.e.s sont supposés être autonomes, la prise en charge et la détection des personnes en situation d'exclusion représentent peut être encore un défi plus important que la mise en place des outils de soutien. Par ailleurs, l'adulte peut refuser les aides pour diverses raisons personnelles.

4.2 Vérifications et poursuites envisagées

Si cela est possible, il serait très avantageux pour cette étude d'agrandir l'échantillon et de réaliser une observation sur le terrain. Étant donné que le/la CP a un poste plutôt mouvant, il serait intéressant d'effectuer une observation en se déplaçant avec le/la CP sur les lieux de travail au sein du secteur FGA.

CONCLUSION

Ce présent projet de recherche vise essentiellement à documenter pour comprendre comment les CP peuvent contribuer à de meilleures stratégies cohésives et inclusives dans le défi qu'implique la diversité?

La problématique permet de faire ressortir la complexité du sujet et d'en dégager certains angles qui nécessitent d'être approfondis dans le cadre d'une recherche. Ce travail a abouti à une question de recherche qui a servi de ligne de conduite pour apporter de nouvelles réflexions.

Le cadre théorique apporte un éclairage sur les définitions des termes et notions importantes à aborder dans la question de recherche. Ce cadre permet de délimiter le sujet et de focaliser les recherches sur des pistes bien déterminées.

La méthodologie offre des outils pour mener à bien le projet de recherche. Elle décrit les moyens et les pratiques à envisager pour créer du contenu et l'analyser. Cette étape comporte une dimension productive importante. Le sérieux des différentes étapes est déterminant pour apporter des réponses proches de la réalité.

L'aboutissement d'un tel projet permettra sur le plan de la pertinence scientifique à contribuer à une meilleure connaissance sur l'inclusion de la diversité des apprenant.e.s. Ces résultats pourraient s'inscrire dans les formations des CP et donc les formations des enseignant.e.s, tout en prenant en compte de la réalité du système et des enseignant.e.s au sein même de ce système. En effet, à ce jour, peu de recherches ont porté sur les méthodes et les outils que peuvent apporter les CP afin de contribuer à de meilleures stratégies inclusives en FGA.

En ce qui a trait à la pertinence sociale, ce projet de recherche permettra avant tout de reconsidérer la place des CP et de les soutenir pour envisager de meilleures stratégies cohésives et inclusives afin de mieux faire face au défi qu'implique la diversité des apprenant.e.s au sein de la FGA.

ANNEXE A :
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : L'INFLUENCE DES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES POUR UN CONTEXTE INCLUSIF AU SECTEUR DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Étudiante-chercheuse : Madame Mina Zouhair

Programme : Maîtrise en éducation

Adresse courriel : zouhair.mina@courrier.uqam.ca

Directeur de recherche : Monsieur Jean Pierre Mercier

Courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 3452

Introduction

Nous vous proposons de faire partie d'un projet de recherche qui a pour objectif d'examiner votre perception concernant votre influence en termes de contribution pour favoriser un contexte inclusif.

Pour pouvoir poursuivre et accepter ce projet de recherche, nous vous invitons à prendre le temps de lire attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous décrit les objectifs, les modalités, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer en cas de besoin pour obtenir plus d'informations.

Description du projet et de ses objectifs

Ce présent projet tente avant tout de mieux saisir le rôle des conseillères pédagogiques sur une problématique majeure en éducation. Il semblerait qu'il y ait peu d'études sur les conseiller.ères pédagogiques, par conséquent cette étude pourrait enrichir la littérature. Lorsque la question de l'école inclusive est abordée, c'est souvent du point de vue des instances éducatives, des chercheurs ou encore des associations. Il serait intéressant de connaître le point de vue des conseiller.ères pédagogiques surtout que ces dernier.e.s ont l'expérience du terrain.

Pour mener à bien ce projet, nous sollicitons les conseiller.ères pédagogiques francophones qui occupent des fonctions en lien avec le sujet de recherche dans des milieux FGA francophones au Québec, ceci dans le but d'arriver à trouver une réponse à la question suivante : comment les CP peuvent contribuer à de meilleures stratégies cohésives et inclusives dans le défi qu'implique la diversité?

Dans cette perspective, nous prévoyons conduire des entrevues avec une dizaine de conseiller.ères pédagogiques au Québec principalement. Les entrevues vont se dérouler entre mars et avril 2024.

Nature et durée de votre participation

Lors d'une entrevue individuelle via Skype ou zoom, vous serez invités à parler de votre perception concernant votre influence pour le maintien d'un contexte inclusif. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps durant une rencontre. La date et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec chacun des participants. À la suite de cet entretien, une transcription sur un support informatique sera réalisée, mais elle ne permettra pas de vous identifier.

Avantages liés à la participation

Vous allez contribuer à une meilleure compréhension de votre rôle en tant que conseiller.ères pédagogiques. Vous aurez aussi la possibilité de vous faire entendre et obtenir une certaine forme de reconnaissance de votre contribution sur une problématique majeure en éducation.

Risques liés à la participation

Il n'y a pas de risque important, car nous assurons votre anonymat. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante, ceci sans avoir à vous justifier. Vous êtes aussi libre de ne pas divulguer certains détails tels que des lieux précis, des noms ou toutes informations jugées trop personnelles.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs (le directeur monsieur Jean Pierre Mercier et l'étudiante madame Mina Zouhair) et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs cités précédemment auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera totalement détruit cinq ans après la dernière publication.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Monsieur Jean Pierre Mercier- directeur de recherche à l'UQAM

Courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 3452;

Mina Zouhair- étudiante-chercheuse

Courriel : zouhair.mina@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE de la Faculté des sciences de l'éducation (CERPE 3) à l'adresse : ceroe3@ugam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de l'étude et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction. Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom, Nom

Signature

Date

RÉFÉRENCES

- Avenel, C. (2016). La cohésion sociale : de quoi parle-t-on? Clarifier le concept pour consolider un nouveau model. Dans J.Y. Guéguene (dir.), *L'année de l'action sociale 2015 : Objectif autonomie* (p. 119-136). Dunod.
- Benoit, H. (2004). Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive. *La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires*, (28), 27-33. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01891393/document>
- Berger, P. et Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.berge.2018.01>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2009). Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 1-7. <https://doi.org/10.4000/ries.5714>
- Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353–384. <https://doi.org/10.7202/1035309ar>
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81–89. <https://doi.org/10.7202/1024591ar>
- Conseil de l'Europe. (2005). *Élaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale : guide méthodologique*. Éditions du Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDE_fr.pdf
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil.
- 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. <https://doi.org/10.7202/1036177ar>
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel*. Éditions Marcel Didier inc .

- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635–656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>
- Dumais, M.-È. (2013). *Le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant à statut précaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/947/>
- Gélinas Proulx, A., Isabelle, C. et Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73–87. <https://doi.org/10.7202/1077483ar>
- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232–248. <https://doi.org/10.7202/1021035ar>
- Gouvernement du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/adultes/Politique-gouvernementale-education-adultes-formation-continue.pdf>
- Laliberté, A. (1995). *Les professionnelles et professionnels de l'éducation: le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues* (vol. 31). Centrale de l'enseignement du Québec.
- Larousse. (2023). Diversité et contribution. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : Les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud *et al.* (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 169-182). De Boeck Supérieur.
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Loughran, J., Berry, A. et Mulhall, P. (2007). Pedagogical content knowledge: What does it mean to science teachers?. Dans R. Pinto et D. Couso (dir.), *Contributions from Science Education Research*. Springer.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125–145. <https://doi.org/10.7202/1055565ar>
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en oeuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.

- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 4–38. <https://doi.org/10.7202/1036892ar>
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Prendre le virage du succès : Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/politi00F_2.pdf.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers. Formation générale des adultes*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FGA.PDF
- Peck, S. (1993). *La route de l'espoir : Pacifisme et communauté*. Les Éditions Flammarion.
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1). <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/16953>
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Takagi, J. (2009). Pour une approche sociologique de la « diversité ». *Revue internationale et stratégique*, 73(1), 109-112. <https://doi:10.3917/ris.073.0109>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. RLRQ, c. I-13.3, r. 9. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3,%20r.%209>

- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 24-25. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- St-Pierre, L. (2005). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. La fonction de CP, son origine, son évolution*. Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Verdy, J. (2005). Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois des ordres primaire et secondaire : analyse descriptive [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17799>
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2002-v30-n2-ef06208/1079534ar>