

cherchent des moyens pour adapter leurs pratiques professionnelles tout en respectant la spécificité de leur discipline (Audigier, 2012, Granger, 2012).

1. Problématique

Soutenir l'apprentissage de tous en classe ordinaire appelle la mobilisation de nombreuses compétences chez les enseignants en exercice. L'inclusion scolaire représente un modèle pédagogique au sein duquel l'ensemble du personnel scolaire s'engage à prendre la responsabilité de l'apprentissage et de la réussite de tous les élèves (Rouse, 2010). Les acteurs de la communauté éducative reconnaissent, accueillent et valorisent la diversité sans tenter de la camoufler et cherchent continuellement de nouvelles façons d'adapter leur enseignement pour répondre aux besoins qui se manifestent en situation (AuCoin et Vienneau, 2010). L'actualisation de l'inclusion scolaire représente donc un processus graduel de transformation de l'école pour s'adapter aux différences (Booth, Nes et Stromstad, 2003).

Cela étant dit, certaines caractéristiques organisationnelles de l'ordre d'enseignement secondaire rendent plus ardues les transformations inhérentes à l'inclusion scolaire. Notons par exemple, l'horaire cloisonné, les modalités d'affectation ou encore le nombre élevé d'élèves à soutenir. De surcroît, l'isolement professionnel qui caractérise actuellement l'enseignement au Québec (Bresler, 2004 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008) serait susceptible de freiner l'innovation (Langevin, 2009). Certains travaux (CSE, 2010 ; Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011) relatent d'ailleurs les difficultés que vivent les enseignants à composer avec l'hétérogénéité des élèves dans leur enseignement. Plusieurs d'entre eux éprouveraient des difficultés à identifier et à comprendre les besoins de leurs élèves de même qu'à tenir compte des facteurs environnementaux dans l'apparition ou le maintien des difficultés scolaires (Bergeron, 2014). Qui plus est, la transmission de contenus semble encore prédominante dans le répertoire de pratiques des enseignants (Prud'homme *et al.*, 2011; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin et Reynolds., 2003). Certaines conceptions prépondérantes de l'apprentissage et de l'enseignement feraient des écoles secondaires des lieux moins propices à la mise en oeuvre de l'éducation inclusive (Bauer, 2001). Bergeron (2014) et Granger (2012) montrent d'ailleurs que même lorsque les acteurs s'inscrivent volontairement dans des dispositifs de formation continue et bénéficient d'un soutien de longue durée, il demeure ardu pour eux de mettre en oeuvre des pratiques inclusives, souvent bien différentes de leur conception de l'enseignement ainsi que de leur répertoire habituel de pratique.

Le développement professionnel des enseignants à travers la formation continue est considéré comme un vecteur de la mise en oeuvre de l'inclusion scolaire (Rouse, 2010; UNESCO, 2009) compte tenu de la complexité des situations liées à la diversité des apprenants. Certains chercheurs (Ainscow, 2009 ; Forlin, 2010) insistent toutefois sur l'importance d'inscrire la formation continue à travers des environnements coopératifs qui stimulent les enseignants à mettre à l'essai des pratiques inclusives et à réfléchir sur celles-ci. Brown et Bauer (2001) démontrent que le développement d'une culture de collaboration à l'ordre d'enseignement secondaire est essentiel afin que les acteurs améliorent leurs habiletés et leur confiance à travailler en contexte de diversité. Or, il appert que les enseignants se sentent insuffisamment préparés pour mener à bien un dialogue constructif avec leurs collègues (Brodeur, Daudelin et Bru, 2005). Bien que le travail de collaboration interprofessionnelle constitue un moyen de choix pour stimuler des zones d'échanges professionnelles, il devient nécessaire de soutenir les initiatives prises dans les milieux (Ramel et Lonchampt, 2009, Granger, 2012). C'est d'ailleurs dans la perspective de soutenir le travail collaboratif d'équipes professionnelles réunies autour d'une problématique propre à chacun de leur milieu que nos recherches-actions respectives ont vu le jour.

2. Cadre conceptuel

Cette section expose les éléments conceptuels centraux de ces recherches-actions. D'abord, la collaboration interprofessionnelle est définie. Ensuite le paradigme général privilégié dans l'intervention et la compréhension des difficultés scolaires, soit le modèle social du handicap, est explicité. Enfin, la signification au vocable « pratiques professionnelles inclusives » est amenée.

2.1 *La collaboration interprofessionnelle*

Stimuler la collaboration interprofessionnelle au sein des milieux constitue une piste de solution pour contrer le manque de communication trop souvent décrié. D'Amour et Oandasan (2005) définissent la collaboration interprofessionnelle comme un processus par lequel des professionnels de différentes disciplines développent des modalités de pratique qui permettent de répondre de façon cohérente et intégrée aux besoins identifiés. La qualité des échanges, le partage des connaissances et la coconstruction de sens dans une perspective de résolution de problème font partie des éléments reconnus à mettre en place au sein des équipes qui souhaitent optimiser leurs pratiques professionnelles (Bourassa, Phillion et Chevalier, 2007). Afin d'engendrer des retombées positives, certaines

caractéristiques s'avèrent incontournables. Notons d'abord l'adoption d'attitudes positives (respect, ouverture, confiance, transparence, humilité), de valeurs partagées, la clarification des rôles de chacun, les compétences des membres, l'efficacité des dispositifs qui assurent la communication, le respect des règles propres aux professions et enfin, l'établissement d'un langage commun entre les professionnels. Porter une attention particulière aux enjeux relationnels et organisationnels constitue une condition cruciale à la mise en place de toute dynamique collaborative (Bresler, 2004).

2.2 Le modèle social du handicap

Inscrit dans le paradigme du modèle social du handicap (OMS, 2001), notre travail de formation et d'accompagnement aide les acteurs à envisager la réussite et les difficultés comme résultant de l'interaction entre les caractéristiques des élèves, les circonstances et les activités mises en place pour ces derniers. Concrètement, cela les engage dans une activité réflexive où chacun cherche à identifier à travers ses propres pratiques, les barrières à la participation sociale et à l'apprentissage de tous les élèves (Ainscow, 2009). Cette façon concevoir les difficultés des élèves s'inscrit dans la perspective du postulat d'éducabilité tandis qu'une centration sur les « problèmes et dysfonctionnement des élèves » tend à limiter la perception des acteurs quant aux possibilités d'action qu'ils entrevoient dans leur milieu.

2.3 Les pratiques professionnelles inclusives

Les pratiques inclusives peuvent être définies comme l'ensemble des efforts déployés pour surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire (Ainscow, 2009). Bien que l'inclusion scolaire puisse se déployer de manière variable selon les contextes, certaines caractéristiques semblent faire un certain consensus au sein de la communauté scientifique et permettent de qualifier la nature des efforts pouvant être fournis (Mitchell, 2005). D'abord, elle transfère aux acteurs scolaires la responsabilité de s'adapter en créant des situations d'enseignement/apprentissage ouvertes qui peuvent répondre aux besoins de tous les élèves (Thomazet, 2008). Il s'agit d'aller au-delà de la simple intégration physique et de déployer des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant (UNESCO, 2009). Ainsi, l'inclusion scolaire suppose différentes pratiques qui favorisent la participation optimale de tous les apprenants aux activités d'apprentissage du groupe-classe par le recours à des stratégies d'enseignement et des moyens d'évaluation variés et adaptés (Mitchell, 2005). À cet effet, la différenciation pédagogique constitue une voie

initiale à privilégier pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire (Paré et Trépanier, 2015). Dans une perspective préventive, elle peut se définir comme une pratique pédagogique où l'enseignant prend en compte les besoins des apprenants et conçoit des situations d'enseignement/apprentissage suffisamment flexibles pour permettre à tous les membres du groupe-classe de progresser et d'accéder aux apprentissages (Prud'homme et Bergeron, 2012). L'enseignement peut impliquer le recours à l'accommodation ou la modification lorsque la différenciation pédagogique ne semble plus répondre aux besoins (Paré et Trépanier, 2015).

3. Méthodologie

Cet article concerne deux cas de recherches-actions qui se sont déployées en adéquation avec les besoins énoncés par des équipes-écoles. Les différents acteurs de ces équipes-écoles se sont

réunis dans l'objectif de répondre aux besoins de tous leurs élèves par la mise en oeuvre de pratiques professionnelles correspondant à une vision plus inclusive de l'école. La recherche-action peut se définir comme « un système d'activités humaines qui vise à faire émerger un processus collaboratif dans le but de produire un changement dans le monde réel ». (Dolbec, 2006, p.527). En ce sens, l'accompagnement offert tout au long de la démarche entreprise avec ces équipes-écoles tend à favoriser ce que Desmarais, Boyer et Dupont (2005) identifient comme une composante importante de la recherche-action soit une rencontre à soi et à l'autre dans un espace non seulement de co-construction, mais de co-analyse de sens. Les axes de l'observation, la réflexion, la planification et l'action ont guidé la démarche des acteurs impliqués. Les chercheuses, au même titre que les protagonistes impliqués, ont été considérées comme « des acteurs compétents » au sens où chacun s'est engagé à réfléchir sur sa pratique et à l'améliorer au fur et à mesure que le processus s'opère (Savoie-Zacj, 2010). Les lignes qui suivent permettent de détailler la démarche méthodologique adoptée pour agir en cohérence avec les spécificités de ces deux contextes éducatifs.

3.1 Le cas de la première équipe-école

3.1.1. Contexte de départ

En 2008, une équipe composée d'une dizaine d'enseignants, d'une direction d'établissement et de deux orthopédagogues souhaitait s'intéresser au taux élevé d'échecs scolaires chez les élèves du premier cycle du secondaire.

L'école était située en Montérégie dans un milieu socioéconomique défavorisé. Au terme de l'année scolaire précédente, 48% des élèves de 2^e secondaire étaient rapportés en échec en français. Considérant que la capacité à lire et à écrire est rapportée comme un facteur de persévérance et de réussite scolaire (OCDE, 2014), l'équipe-école désirait unir ses efforts pour contribuer à la mise en œuvre de pratiques favorables au développement des compétences lectorales et scripturales chez ses élèves. Les participants se sont inscrits dans la démarche sur une base volontaire.

3.1.2 But visé

Les enseignants, la direction et les orthopédagogues ont manifesté leur intérêt à mieux comprendre les caractéristiques des élèves en difficulté, les pratiques pédagogiques reconnues comme efficaces par la recherche et les stratégies à valoriser pour répondre aux besoins observés dans leurs classes. Étant donné leur souci de rehausser leurs pratiques en lien avec l'écrit, des formations ont été planifiées en fonction de l'intégration des stratégies de lecture et d'écriture généralisables dans les différentes disciplines scolaires. Un des objectifs de la communauté professionnelle visait donc à cibler les stratégies qu'ils percevaient comme plus utiles dans leur contexte et à discuter de leur actualisation potentielle en situation de classe. L'équipe-école était particulièrement soucieuse de produire un éventail de stratégies qui permettraient aux élèves de créer du sens dans leurs apprentissages et de s'engager activement dans le développement de leur compétence à lire et à écrire.

3.1.3 Caractéristiques de l'accompagnement offert

Dans le cadre cette étude, un mécanisme d'accompagnement à deux volets (étayage) a été offert dans le but de soutenir le changement des pratiques professionnelles des acteurs impliqués. Des formations de groupes et des moments de soutien individualisés se sont inscrits dans une démarche de formation continue et ont permis de développer une dynamique de construction sociale entre les acteurs (Savoie-Zajc, 2010).

Ainsi, la formation de groupe constituait le premier volet d'accompagnement. Elle s'est déroulée sur cinq demi-journées pédagogiques réparties tout au long de l'année scolaire et visait à fournir un apport théorique au regard 1) des caractéristiques des élèves en difficulté ; 2) des pratiques efficaces reconnues par la recherche en psychologie cognitive et en éducation ; 3) des processus cognitifs à mobiliser ; 4) des types de connaissances sollicitées dans les activités proposées

en classe et, 5) des stratégies d'apprentissage utiles et transférables en contexte de classe au secondaire. Le deuxième volet consistait à offrir un soutien individualisé aux enseignants soit dans la planification didactique des activités d'apprentissage et d'évaluation, soit dans le pilotage des activités en salle de classe. Plusieurs se sont prévalus de notre accompagnement dans ces deux contextes. L'objectif de ce deuxième volet visait à offrir une modélisation aux enseignants en contexte réel pour intégrer les éléments théoriques vus lors de la formation de groupe à leur réalité singulière.

Puisque le soutien individuel faisait toujours suite à la formation de groupe précédente, chaque rencontre de groupe subséquente débutait par un retour sur les activités vécues par les participants et les apprentissages réalisés. Ces moments de partage entre les participants donnaient lieu à des prises de décisions communes au groupe en fonction de l'objectif fixé soit de mieux répondre aux besoins des élèves au regard de leurs compétences lectorales et scripturales.

3.1.4 Collecte et analyse des données

Afin de faire émerger les représentations des participants au cours de l'expérience vécue, trois moyens de collectes ont été utilisés. Dans un premier temps, des groupes de réflexion qui se sont tenus deux fois par année pour un total de 4 au terme de la recherche ont servi à stimuler les échanges autour des préoccupations individuelles et collectives de l'équipe-école. Les énoncés recueillis au cours des échanges ont servi de point d'ancrage pour l'arrimage des pratiques professionnelles. Ainsi, la journée suivant la rencontre, les énoncés étaient regroupés les uns à la suite des autres et une échelle de Likert graduée de 0 à 9 permettait aux participants de donner leur degré d'accord au regard de ces derniers. Un rapport était produit et alimentait la réflexion commune (De Lavergne, 2007). Mertens (2005) souligne l'importance d'utiliser plusieurs outils pour rendre compte de la complexité d'une recherche. Partant des résultats obtenus grâce aux groupes de discussion, nous avons choisi de réaliser des entrevues semi-dirigées auprès de six enseignants volontaires et une orthopédagogue pour nuancer et compléter les propos recueillis. Le logiciel QDA Miner a servi à coder et à analyser les verbatims (Lewis et Maas, 2007). En plus de ces méthodes de collecte de données, nous avons eu recours à un journal de bord. Selon Savoie-Zajc (2011), cet outil soutient l'observation et la réflexion au cours de la recherche. Il permet aussi de dégager le cheminement effectué entre le début et la fin de la recherche. Le journal de bord utilisé était composé des notes de l'enseignante-chercheure. Elles ont permis d'appuyer, de nuancer et d'enrichir les données recueillies au cours de l'étude (Jodelet, 2003). L'ensemble des moyens et outils a contribué

au processus de triangulation des données qui vise à assurer la crédibilité de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2005).

3. 2 *Le cas de la deuxième école*

3.2.1 Contexte de départ

Une petite équipe-cycle impliquée auprès des mêmes élèves pendant les deux années du premier cycle du secondaire (*looping*) choisit de prendre part à une recherche-action-formation. Cinq enseignants, un directeur adjoint ainsi qu'un orthopédagogue de la même école secondaire se sont engagés pendant plus d'un an et demi dans un projet visant le développement de pratiques professionnelles inclusives. L'équipe œuvrait auprès de 85 élèves inscrits dans un profil sport et plein air. Les groupes étaient en majorité composés de garçons et une proportion importante d'entre eux étaient considérés comme ayant des besoins particuliers. En effet, près de 20 % détenaient un plan d'intervention pour des difficultés variées. Précisons que les difficultés comportementales et d'apprentissage sont les plus fréquemment évoquées. Les enseignants se disaient fatigués et impuissants devant l'ampleur des besoins à combler et soulignaient leur manque de connaissances pour faire face à ces défis.

3.2.2 But visé

L'ensemble des acteurs de la recherche-action a débuté le processus en établissant un portrait spécifique de la diversité de leurs élèves et en évoquant les défis pédagogiques rencontrés dans la pratique. Cette première étape a fait naître la volonté partagée de trouver des moyens afin de répondre de manière plus efficace et satisfaisante aux défis vécus. Les participants ont alors choisi de se donner pour objectif commun de différencier leur enseignement et de créer un climat de respect et d'acceptation des différences en classe.

3.2.3 Caractéristiques de l'accompagnement offert

Entre novembre 2010 et février 2012, huit rencontres collectives de recherche-action-formation (cinq demi-journées et trois journées complètes) ont été réalisées. Chacune des rencontres est caractérisée par une alternance entre des activités de formation et les cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion reliés au développement de pratiques inclusives.

À l'opposé d'un projet de changement planifié, il n'y a pas de plan précis déterminé à l'avance. En effet, les objectifs et le contenu des rencontres sont déterminés par l'équipe professionnelle en fonction de ce qui émerge dans l'action et l'interaction. Les acteurs sont porteurs des intentions de changement et sont les concepteurs du changement. L'accompagnateur soutient au mieux le processus de coconstruction de savoirs et de changement en travaillant à partir des visions, des enjeux et des pratiques actuelles des acteurs.

L'accompagnement offert s'articule donc autour du travail de médiation entre théorie et pratique, d'échanges et de réflexions critiques sur les modes d'action et de pensée et autour de la planification et de la réalisation d'activités de formation. Des connaissances issues de la recherche sont intégrées selon les besoins des participants et les problèmes rencontrés. Dans une visée professionnalisante, ces connaissances sont utilisées comme des repères pour aider les participants à analyser les situations et prendre des décisions quant aux meilleures options pédagogiques et didactiques pour soutenir l'apprentissage de leurs élèves.

3.2.4 Méthodes de collecte et d'analyse de données

Deux principales méthodes de collecte ont été exploitées, soit l'entretien individuel en amont et en aval de la démarche ainsi que les rencontres de recherche-action-formation. Les entrevues en amont visaient à repérer la perception des participants face au phénomène. L'entrevue en aval permettait au participant de témoigner de son processus d'apprentissage individuel et collectif et des retombées du projet. Tous les entretiens ainsi que les huit rencontres collectives ont été enregistrés et transcrits. L'analyse des données est ancrée dans un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011). Plus spécifiquement, la chercheuse a opté pour une analyse inductive par théorisation en s'appuyant sur les principes de la *grounded theory* (Luckeroff et Guillemette, 2012). Par souci de cohérence interne et d'authenticité, la chercheuse a tenu un journal de bord tout au long de la démarche (Savoie-Zajc, 2011).

4. Retombées des dispositifs de formation impliquant la collaboration interprofessionnelle

Ces deux dispositifs de formation continue mettent en évidence trois types de retombées positives. D'abord, des retombées sur le plan réflexif sont traduites par les divers acteurs. Ensuite, des changements de pratiques que nous

qualifions de transformations opératoires sont relevés. Enfin, les énoncés recueillis mettent en lumière des transformations identitaires individuelles et collectives.

4.1 Retombées sur le plan réflexif

L'un des résultats importants dans le processus de changement est relié au fait que les participants mentionnent le développement d'une activité réflexive plus centrée sur les besoins des élèves, ce dont témoignent ces extraits : « C'est de penser encore plus à l'élève. C'est quoi ses besoins? » ; « Tu fais ça pour toi ou tu fais ça pour l'élève? » .

Les participants rapportent réfléchir davantage à la nature des méthodes et approches pédagogiques déployées : « il y a des choses que je faisais inconsciemment, que maintenant, je fais consciemment ». Au cours de leur réflexion, les participants développent un regard critique sur leur pratique professionnelle : « C'est vrai qu'on est un peu réticent, insécure. Il faut travailler son ouverture d'esprit » ; « On n'a pas souvent l'opportunité de le faire. De dire ok, regarde, ça fait 10 ans que t'enseignes de la même façon. On voit que les élèves ont changé. Tout a changé, mais toi, t'as pas changé ». Plus spécifiquement, des participants mentionnent être plus conscients des limites de certaines de leurs pratiques, ce qu'ils associent à des changements dans l'action : « Tu sais des fois, on s'entêtait à enseigner d'une manière puis tous ceux à qui ça ne convenait pas, je ne répondais pas à leurs besoins. Ils sont intelligents, mais ils apprennent juste d'une façon différente que je ne pense pas de prendre en considération » ; « Je me rends compte que les élèves n'auraient pas pu réussir comme ils l'ont fait avec mes anciennes méthodes ».

C'est en discutant avec leurs collègues que les participants de nos équipes-écoles ont pu réfléchir à leurs pratiques, les remettre en question ou encore les valider-

4.2 Retombées sur le plan opératoire

De manière générale, les participants relatent leur appréciation de cet espace pour discuter et coopérer. Soutenant la coconstruction de savoirs sur et pour l'action, cette opportunité représente à leurs yeux un levier à l'amélioration des pratiques relativement à la diversité des apprenants rencontrés. Les données montrent que leur participation à ces projets est reliée à certaines transformations opératoires. Elles réfèrent aux ajustements ou changements dans les façons d'agir.

Sur le plan individuel, c'est l'apparition de modes opératoires plus centrés sur l'élève qui attire le plus l'attention. Une grande part des propos des participants font mention de choix pédagogiques effectués en fonction des différents besoins ou caractéristiques observées : « C'est sûr que ma planification est différente, j'essaie de tenir compte des différents besoins de mes élèves ». Bien que cela demeure un défi, les participants de nos deux études mentionnent se sentir plus aptes à analyser les besoins et les caractéristiques des élèves et à proposer des régulations selon ces informations.

En cohérence avec cet aspect, les participants soulignent avoir recours à un plus large éventail de gestes professionnels dans une perspective de différenciation pédagogique. Par exemple, les enseignants mentionnent être plus flexibles sur le temps alloué aux activités, tenir davantage compte des intérêts ou des aptitudes d'apprentissage des élèves, varier le cadre d'apprentissage et les méthodes pédagogiques ou encore offrir différentes options : choisir son sujet pour une recherche, choisir parmi différents textes, différents problèmes à résoudre ou encore différentes activités d'échauffement en éducation physique.

Dans le même ordre d'idées, les participants exploitent davantage l'apprentissage coopératif pour soutenir les adolescents dans le développement de leurs compétences et tirer profit des différences au sein du groupe. Au départ, plusieurs enseignants craignaient de générer des comportements perturbateurs ou encore mentionnaient ne pas se sentir « à l'aise » vis-à-vis cette approche : « L'apprentissage par les pairs, je n'étais pas vraiment fervent de ça [...] L'apprentissage, ils l'avaient beaucoup plus par moi ». Ayant observé les impacts positifs sur le plan de l'engagement et de l'intérêt de leurs élèves, les enseignants planifient désormais des modes de regroupement en fonction de leurs intentions de différenciation soit selon les niveaux de performance et les acquis dans le but explicite de favoriser le partage des forces.

Conscients des différentes retombées opératoires dans leur milieu, des directeurs d'écoles soulignent les progrès de leur équipe depuis le début des projets : « On voit que c'est possible de travailler différemment en classe ordinaire » ; « Vous vous êtes détachés du cours magistral ».

4.3 Retombées sur le plan identitaire

Les dispositifs de développement professionnel sont susceptibles d'engendrer des dynamiques de transformations individuelles et collectives (Wittorski, 2007). C'est d'ailleurs ce que révèlent les données recueillies auprès des deux équipes professionnelles impliquées dans ces recherches.

Sur le plan individuel, des enseignants ont perçu une transformation générale: « Je ne suis plus le même prof! ». Plus spécifiquement sur le plan de l'image de soi, plusieurs participants indiquent que le projet a eu pour effet de renforcer leur sentiment de compétence: « Je me rends compte que je ne suis pas un mauvais prof, loin de là! » « Ça prend un tempérament pour être avec cette clientèle-là. Puis je l'ai. Ça m'a rassuré »; « Durant le projet, j'ai développé des outils. L'an prochain, je me sentirais à l'aise de les partager avec des collègues parce que je crois en ce que j'ai fait».

Sur le plan collectif, les données recueillies mettent en évidence un processus de redéfinition de l'identité collective. En effet, les participants clarifient leurs rôles les uns par rapport aux autres, construisant ainsi de nouvelles règles de relations et de collaboration. De plus, les équipes professionnelles deviennent des groupes de référence pour les autres acteurs : « Je me sens capable de partager ce que j'ai appris »; « Des enseignants m'ont dit qu'ils appréciaient mes commentaires ». Leur expertise est maintenant légitime aux yeux de leurs collègues. Selon Wittorski (2007), ce type de situation valorise la singularité du groupe: « Ce qui fait notre force c'est toutes les discussions que nous avons eu ensemble »; « Le projet, c'est une philosophie, une nouvelle façon pour aborder les élèves »

Ces résultats illustrent des retombées positives qui peuvent découler de projets de recherches-actions impliquant la collaboration interprofessionnelle. Il apparaît maintenant pertinent de réfléchir au caractère transversal de la collaboration et à son influence sur le processus de changement de ces deux équipes interprofessionnelles.

5. Discussion

Les résultats de ces recherches suggèrent des retombées positives. Les équipes professionnelles ont graduellement élargi leur répertoire de pratiques en mobilisant des modes de réflexion et d'action plus centrés sur les élèves et leurs apprentissages ainsi qu'en mettant en oeuvre des activités pédagogiques différenciées. Or, il n'en demeure pas moins que cela s'est avéré complexe et difficile pour ces acteurs. La collaboration interprofessionnelle semble constituer à cet effet un levier intéressant pour favoriser l'amélioration des pratiques en contexte de diversité.

D'abord, la collaboration interprofessionnelle facilite une centration de l'action professionnelle sur l'élève et son processus d'apprentissage. Convoquant différents regards autour de l'objectif choisi par les membres de l'équipe-école, l'apprentissage et la réussite scolaire de tous les élèves deviennent le point de rencontre des acteurs des différentes disciplines scolaires

ainsi que des professionnels impliqués (Boutinet, 2005). Ce faisant, la collaboration interprofessionnelle aide à arrimer plus étroitement les choix pédagogiques et didactiques pour répondre aux besoins des élèves. Il s'agit là d'un apport important dans les processus de changements liés à l'inclusion scolaire puisque son succès s'appuie sur la capacité des communautés éducatives à déployer des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant (UNESCO, 2009).

Ensuite, la collaboration interprofessionnelle semble favoriser une vision à la fois plus fine et plus globale des problèmes rencontrés et ainsi produire des interventions concertées qui tiennent compte du caractère multidimensionnel des situations complexes liées à la diversité. L'analyse collective contribue à contrecarrer la parcellisation des savoirs des disciplines en générant une compréhension plus complète des défis à relever. À cet égard, l'espace de collaboration et de coopération génère graduellement une vision commune au sein de l'équipe professionnelle ; « On a travaillé à harmoniser nos pratiques ». La multiplicité des perspectives et des disciplines convoquées lors des rencontres collaboratives permet aux acteurs de mieux saisir les enjeux et besoins respectifs de chacun et de définir leur rôle vis-à-vis de l'objectif commun. Elles engagent les participants à repenser collectivement les modes d'organisation du travail au sein de l'école. Ainscow et Miles (2008) soulignent que ces remodelages organisationnels deviennent prioritaires lorsque les acteurs scolaires se sentent impliqués dans ce qu'ils appellent « la culture de l'inclusion » qui se caractérise notamment par un souci de cohésion au sein des milieux.

Enfin, la collaboration interprofessionnelle devient un levier intéressant pour provoquer des prises de conscience, susciter des remises en question sur les pratiques et en dégager des principes qui guident l'action, un aspect reconnu pour favoriser l'apprentissage (Laboskey, 2007). Dans le cadre de nos travaux, les déséquilibres et remises en question décrits par les participants les amènent à constater les limites de leurs pratiques au regard des besoins de leurs élèves, et à se rééquilibrer par l'ajustement de leurs pratiques et de leurs façons de penser. Ils ont dû se décentrer de leurs propres préoccupations ou conceptions afin d'entrevoir d'autres réponses possibles que la leur. Ces éléments paraissent particulièrement importants pour le développement professionnel des enseignants du secondaire, considérant les obstacles auxquels ils font face ainsi que les transformations nécessaires sur le plan des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'intervention auprès des élèves (Thomazet, 2008; UNESCO, 2009).

6. Conclusion

Ces deux dispositifs de formation continue impliquant la collaboration interprofessionnelle visaient à soutenir les acteurs scolaires dans l'amélioration de leurs pratiques. Engagés dans l'intention de favoriser l'apprentissage de tous les élèves, dont ceux dits à risque ou handicapés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) en classe ordinaire, ces derniers témoignent des retombées opératoires, réflexives et identitaires associées à leur participation.

Dans notre souci de contribuer à rendre les écoles plus inclusives, nos actions ont été orientées par les valeurs associées à une vision humaniste de l'éducation, par l'imposant besoin de construire du sens autour des pratiques utilisées et à bonifier pour faire apprendre les élèves ainsi que par notre préoccupation d'arrimage des pratiques pédagogiques dans les différentes disciplines scolaires au secondaire. Tout au long de ces recherches, nous avons aidé ces équipes professionnelles à devenir productrices de leur propre capacité à tenir compte de la diversité des apprenants. Or, puisque ces dernières portent leur projet de changement, cela suppose un accompagnement qui s'éloigne d'une posture où les accompagnateurs imposent « la bonne façon de faire » et dans laquelle les acteurs sont relégués au rôle d'exécutant. Comme le souligne Gélinas (2004), cette vision du changement constitue un véritable moteur pour la transformation des pratiques. Cet extrait en témoigne: « C'est une formation personnalisée [...] C'est à partir de nous, ce qu'on est »; « Ça nous rend autonomes dans le transfert. On sait comment faire maintenant. On n'attend pas juste de recevoir pour faire quelque chose. Tu sais, quand ça vient de nous autres... Après, c'est intégré ». Le fait que nos deux équipes-écoles se soient mobilisées autour de nouvelles pratiques inclusives met en valeur l'intérêt de considérer ce type d'accompagnement professionnel dans la formation continue des enseignants.

Nous avons voulu contribuer à l'avancement des connaissances sur les démarches de collaboration initiées au secondaire. À ce jour peu d'initiatives sont documentées à cet ordre d'enseignement en lien avec les défis de l'inclusion scolaire. Il importe de poursuivre les efforts en ce sens.

Références

- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. 38(1), 17-44.
- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems : what are the levers for change? Dans P. Hick et G. Thomas (dir.), *Inclusion and diversity in education : volume 2. Developing Inclusive schools and school systems* (p. 1-13). Londres : SAGE.

- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. *Dans* N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Audigier, F. (2012). Lire, écrire, maîtriser de l'information... *Forumlecture.ch*, 3, 1-17.
- Armstrong, F. et Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et éducation inclusive, *Dans* B. Belmont et A. Vérillon (coord.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* (p. 85-99). Paris : Institut national de recherche pédagogique, Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Bauer, A. M. (2001). Designing Instruction in an Inclusive classroom. *Dans* A. M. Bauer et G. M. Brown (dir.), *Adolescent and inclusion, Transforming secondary school* (p. 85-108). Baltimore, MD : Brookes.
- Bourassa, M., Phillion, R. et Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits : une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, 35(2), 78-116.
- Bergeron, 2014. Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation. Thèse de doctorat inédite. Trois-Rivières. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Booth, T., Nes, K. et Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. *Dans* T. Booth, K. Nes et M Strømstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 1-14). Londres : RoutledgeFalmer.
- Boutinet, J. (2005). Les temporalités de l'alternance et leur actualité en culture postmoderne. *Éducation permanente*, 163(2), 89-98.
- Bresler, L. (2004). La construction d'un nouveau domaine d'expertise pour les enseignants : La transdisciplinarité. *Recherche et formation*, 47, 25-40.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Brown, G. D. et Bauer, A. M. (2001). Qualities of an Inclusive High School. *Dans* G. D. Bauer et A. M. Brown (dir.), *Adolescent and inclusion, Transforming secondary school* (p. 11-26). Baltimore, MD : Brookes.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Gouvernement du Québec.
- D'Amour, D. et Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: an emerging concept. *Journal of interprofessional care*. 19 (suppl.1) : 8-20.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherche qualitative*, 3. Actes du colloque « Bilan et prospective de la recherche qualitative ».
- Desmarais, D., Boyer, M., et Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire : dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.

- Dolbec, A. (2006). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 505-540). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 3-12). Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. Dans L'Hostie, M. et Boucher, L.P. (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 31-45). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Granger, N. (2012). La transformation des pratiques professionnelles chez les enseignants du secondaire : Analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion. *Thèse de doctorat inédite*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. Dans S. Moscovici & F. Buschini. (2003). *Les méthodes des sciences humaines* (p.139-164). Paris : PUF fondamental.
- LaBoskey, V. K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Dans Loughran, J., Hamilton, M., Laboskey, V. et T. Russell (dir.), *International Handbook of Self Study of Teaching and Teacher Education Practice : Tome 2* (p. 817-869). Dordrecht, Netherlands : Springer.
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique: une expertise à développer. Dans Bédard, D. et J.-P. Béchard, J.-P. (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 139-150). Paris: Presses universitaires de France.
- Lewis, B. et Maas, S. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-Model Qualitative Data Analysis Software, *Field Methods*, 19, 87-108.
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (p. 37-58). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mitchell, D. (2005). Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Dans Mitchell, D. (dir.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspective* (p. 1-21). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.

- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Organisation mondiale de la Santé (2001). *CIF, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève, Suisse : Auteur.
- OCDE (2014). Programme International pour le suivi des acquis des élèves. Principaux résultats de l'Enquête. PISA 2012. *Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paré, M. et Trépanier, N. (2015). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant, 3^e édition* (p. 233-256). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes, Diversité à l'école: et si on s'intéressait aux petites différences ?*, 17, 12-13.
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal: la lecture. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignant(e)s au sein d'un établissement scolaire. Dans Doudin, P.-A. et Ramel, S. *Intégration et inclusion scolaire : Du décalratif à leur mise en œuvre. Formations et pratiques d'enseignement en question*, 9, 47-75.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education : a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 47-55). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Education et Formation*, 293, 9-20.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T.Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-151). Sherbrooke : CRP.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Auteur.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.