

**Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**  
**Learning circles and inclusion: a look at the transformation of high school teaching practices**  
**Los círculos de aprendizaje y de inclusión: una apreciación de las transformaciones de las prácticas educativas en secundaria**

Nancy Granger, Godelieve Debeurme et Jean-Claude Kalubi

Volume 41, numéro 2, automne 2013

Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1021035ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1021035ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Granger, N., Debeurme, G. & 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>

Résumé de l'article

Au Québec, depuis les années 1960, les différentes réformes ont provoqué des bouleversements dans les pratiques éducatives des enseignants du secondaire. Ces changements posent de nombreux défis aux enseignants, notamment sous l'angle du développement de leurs compétences professionnelles. Dès lors, des mesures de soutien aux enseignants doivent être mises en place afin de les accompagner dans cette transformation de leurs pratiques professionnelles. Dans cet article, nous faisons état d'une recherche-action menée dans une école située dans un milieu socioéconomique faible auprès d'enseignants de différentes disciplines scolaires désireux d'améliorer l'apprentissage chez leurs élèves. Le dispositif des *cercles d'apprentissage et d'inclusion* a permis aux enseignants de se mobiliser autour d'un socle commun de pratiques pédagogiques et de s'inscrire dans une démarche réflexive quant aux conditions nécessaires pour mieux intervenir auprès des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire. L'analyse des résultats montre qu'au terme de la recherche-action les enseignants perçoivent des améliorations du climat de la classe, des apprentissages réalisés par leurs élèves et des liens professionnels qu'ils ont tissés grâce au dispositif. Nous désirons surtout rendre compte de l'articulation indispensable des différentes ressources pour que survienne le changement attendu.

# Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire

**Nancy GRANGER**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**Godelieve DEBEURME**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**Jean-Claude KALUBI**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Au Québec, depuis les années 1960, les différentes réformes ont provoqué des bouleversements dans les pratiques éducatives des enseignants du secondaire. Ces changements posent de nombreux défis aux enseignants, notamment sous l'angle du développement de leurs compétences professionnelles. Dès lors, des mesures de soutien aux enseignants doivent être mises en place afin de les accompagner dans cette transformation de leurs pratiques professionnelles. Dans cet article, nous faisons état d'une recherche-action menée dans une école située dans un milieu socio-économique faible auprès d'enseignants de différentes disciplines scolaires désireux d'améliorer l'apprentissage chez leurs élèves. Le dispositif des *cercles d'apprentissage*

*et d'inclusion* a permis aux enseignants de se mobiliser autour d'un socle commun de pratiques pédagogiques et de s'inscrire dans une démarche réflexive quant aux conditions nécessaires pour mieux intervenir auprès des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire. L'analyse des résultats montre qu'au terme de la recherche-action les enseignants perçoivent des améliorations du climat de la classe, des apprentissages réalisés par leurs élèves et des liens professionnels qu'ils ont tissés grâce au dispositif. Nous désirons surtout rendre compte de l'articulation indispensable des différentes ressources pour que survienne le changement attendu.

---

## ABSTRACT

### **Learning circles and inclusion: a look at the transformation of high school teaching practices**

Nancy GRANGER  
University of Sherbrooke,  
Godelieve DEBEURME  
University of Sherbrooke  
Jean-Claude KALUBI  
University of Sherbrooke

In Québec, since the 1960s a variety of reforms have provoked changes in high school teaching practices. These changes pose many challenges to teachers, especially in terms of professional skill development. Measures should therefore be put in place to support teachers as they transform their professional practices. This article is a report on an action research conducted at a low socioeconomic-status school with teachers from a variety of disciplines who wanted to enhance student learning. The *learning circles and inclusion* system allowed teachers to mobilize around a common set of teaching practices and to be part of a reflective process on conditions needed to better serve exceptional students who are integrated into the regular classroom. An analysis of the results shows that at the end of the study, teachers perceived improvements in the classroom climate, the learning achieved by their students, and the professional connections they formed thanks to the system. We would especially like to emphasize the importance of linking a variety of resources to bring about the expected changes.

## RESUMEN

### Los círculos de aprendizaje y de inclusión: una apreciación de las transformaciones de las prácticas educativas en secundaria

Nancy GRANGER

Universidad de Sherbrooke,

Godelieve DEBEURME

Universidad de Sherbrooke

Jean-Claude KALUBI

Universidad de Sherbrooke

En Quebec, desde los años 60, las diferentes reformas han provocado cambios en las prácticas educativas de los maestros de secundaria. Esos cambios plantean muchos desafíos a los maestros, sobre todo desde el ángulo del desarrollo de sus competencias profesionales. En consecuencia, deben implementarse medidas de apoyo a los maestros con el fin de acompañarlos en la transformación de sus prácticas profesionales. En el presente artículo, presentamos una investigación-acción realizada en una escuela situada en un medio socio-económicamente frágil, con maestros de diversas disciplinas escolares que deseaban mejorar el aprendizaje de sus alumnos. El dispositivo *círculos de aprendizaje y de inclusión*, permitió a los maestros movilizarse en torno a una base común de prácticas pedagógicas e inscribirse al interior de un procedimiento reflexivo en lo referente a las condiciones necesarias para intervenir mejor entre los alumnos que confrontan dificultades que han sido integrados en clase regular. El análisis de los resultados muestra que al final de la investigación-acción, los maestros perciben mejoras en el clima de la clase, en los aprendizajes realizados por sus alumnos y en las relaciones profesionales que se establecieron gracias al dispositivo. Deseamos sobre todo, reportar la articulación indispensable de los diferentes recursos necesarios al advenimiento del cambio esperado.

---

### La réussite pour tous: aspirations et constat

Plusieurs réformes de curriculum ont marqué le système scolaire québécois. Chacune d'elles a instauré des mesures de plus en plus axées sur les besoins de l'enfant pour la scolarisation du plus grand nombre (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). Les visées du programme de formation à l'école québécoise actuellement en vigueur proposent «la réussite pour tous» (MEQ, 2003). Dans cette optique, les enfants qui faisaient autrefois partie de classes dites spéciales sont intégrés à la classe «régulière». Or, le soutien aux élèves en difficulté suppose l'adaptation des pratiques

enseignantes (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005), le développement des compétences professionnelles, l'adoption des dispositifs actifs d'enseignement-apprentissage ainsi que l'apport de toute mesure pédagogique favorisant l'amélioration des pratiques effectives (Avalos, 2002).

Si tous les enseignants devraient adopter ces pratiques, plusieurs études démontrent la nécessité de les appliquer dans les milieux socioéconomiques faibles où la stimulation en matière d'éducation est généralement plus faible (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004). Au Québec, de nombreuses écoles ont été soutenues par la stratégie d'intervention Agir autrement qui visait à améliorer la réussite scolaire des élèves en milieu plus défavorisé. Désireuse de connaître les effets de cette initiative d'envergure, une équipe de chercheurs a analysé les résultats produits par les écoles ciblées et montré que ces dernières ont en majorité échoué dans l'implantation de mesures significatives favorisant la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés (Janosz *et al.*, 2010). Au nombre de leurs constats, les chercheurs soulignent le peu de valorisation qu'accorde le milieu scolaire pour les données provenant de la recherche. Cet état de fait semble corroborer l'inadéquation des pratiques institutionnelles avec les visées éducatives poursuivies par le gouvernement. Leur rapport traduit le manque de planification au sein des établissements scolaires, les difficultés éprouvées quant à l'allocation de ressources différentes misant sur des pratiques novatrices, le peu de soutien offert aux acteurs concernés et un mode de gestion peu favorable à la mobilisation de l'équipe-école. Cependant, l'étude a démontré que les écoles ayant reçu davantage de soutien ont développé leur capacité à apporter les changements souhaités et à appliquer les pratiques effectives recommandées en salle de classe. En revanche, les changements opérés dans les autres écoles apparaissaient plus en périphérie, soutenant des modifications d'ordre organisationnel, telles que la diminution de ratio, la constitution de classes homogènes ou la création d'activités parascolaires.

Ces résultats sont importants, car ils confirment les difficultés éprouvées par le milieu scolaire à entrevoir l'éducation sous de nouveaux horizons. L'inclusion scolaire s'ancre dans une conception humaniste du rapport au savoir. Cette conception appelle les différents acteurs à mettre en veilleuse leur posture actuelle, axée principalement sur l'intention certificative de l'éducation, pour reconsidérer leur rôle dans l'accompagnement de l'apprentissage, considéré comme un continuum du développement des compétences.

Or, les difficultés répertoriées par Janosz *et al.* (2010) quant à la mise en place de pratiques différenciées dans les milieux scolaires confirment les observations d'autres chercheurs qui concluent que la formation initiale reçue par les enseignants 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 (Gaudreau *et al.*, 2008; MacKay, 2006). À cet égard, de nombreuses études soulèvent l'importance de développer une organisation pédagogique qui encourage l'apprentissage orienté vers l'innovation, la collaboration et la recherche (Galand, Philipot et Frenay, 2006; Santa, 2006). Ainsi, établir un climat de travail chaleureux au sein de la classe permettrait d'encourager le questionnement

chez les élèves, de réguler leurs apprentissages et de tisser des liens avec la matière déjà vue (Rousseau, 2009a).

La mise en place d'un dispositif d'apprentissage collectif permettrait de soutenir les enseignants dans l'acquisition de ces pratiques qui visent à favoriser la réussite des élèves (Eaker et DuFour, 2004; Leclerc, 2012).

### **La communauté d'apprentissage et la communauté d'apprentissage professionnelle**

Selon Wenger (2005), la communauté d'apprentissage met l'accent sur la force de l'engagement dynamique des individus pour qu'ils développent des capacités de prise en charge créative et pour que chaque membre du groupe prenne conscience de son pouvoir de changer les choses. Pour Wenger (2005, p. 237), les connaissances construites au sein d'une organisation apprenante permettent l'émergence de nouvelles expériences et l'acquisition de nouvelles compétences. Prenant appui sur ce type de fonctionnement, la communauté d'apprentissage professionnelle se base sur la démarche de changement planifié et fonctionne comme une équipe de chercheurs réunis autour de thèmes qui traitent de la réussite des élèves à risque (Fullan, 2001). La communauté d'apprentissage professionnelle mise sur la collaboration de tous les intervenants et encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves (DuFour et Eaker, 2004). Dans cette optique, la démarche en communauté doit favoriser la co-formation et la co-construction de sens entre les membres (Bourassa, Phillion et Chevalier, 2007).

## **Une mise en pratique au secondaire**

### **De la communauté d'apprentissage professionnelle aux cercles d'apprentissage et d'inclusion**

Notre étude porte sur un dispositif d'accompagnement continu, inspiré de la communauté d'apprentissage professionnelle, qui a permis de travailler à la transformation des pratiques professionnelles d'enseignants du secondaire. Elle est inscrite au cœur d'une recherche-action plus vaste subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de 2008 à 2010 et dont l'objectif principal était de soutenir les démarches privilégiées par les enseignants pour favoriser la réussite de leurs élèves dans les différentes matières scolaires. Des rencontres avec les enseignants ont été entreprises dans le but d'échanger des idées et de partager des expériences sur des questions spécifiques liées à la pédagogie. Soutenus par la stratégie d'intervention Agir autrement durant sept ans et n'ayant pas réussi à atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés, les enseignants impliqués ressentaient le besoin de développer leur capacité d'intervention auprès des élèves à risque. Les besoins manifestés étaient *a)* de développer leur capacité à identifier précisément les difficultés de leurs élèves à utiliser l'écrit comme moyen de communication dans différentes matières; *b)* de valoriser l'effort; *c)* d'encourager les habiletés sociales; *d)* de favoriser

la résolution de problèmes en salle de classe; et e) de développer des stratégies d'enseignement-apprentissage au premier cycle du secondaire.

Par la même occasion, les enseignants voulaient optimiser le rôle de l'enseignant-ressource dans leur école. Ainsi que l'indiquent les documents ministériels (MELS, 2006), l'enseignant-ressource est un enseignant « régulier » dégagé d'au plus la moitié de sa tâche pour soutenir les élèves en difficulté et les enseignants en classe ordinaire. Or, comme dans cette école le soutien offert visait, la plupart du temps, le suivi comportemental des élèves (impolitesse, devoir non fait, retard ou absentéisme), les enseignants souhaitaient redéfinir le mandat de cette ressource en l'élargissant au soutien pédagogique en salle de classe. Leur intention étant d'encourager l'enseignement de stratégies d'apprentissage communes aux différentes matières dans le plus grand nombre de classes d'un niveau scolaire ou d'un cycle d'apprentissage.

Pour se référer à l'objectif d'offrir à leurs élèves les bases nécessaires à une insertion sociale réussie, les enseignants ont utilisé l'appellation *cercles d'apprentissage et d'inclusion* (MELS, 2003). L'idée des cercles est une métaphore qui illustre le mouvement circulaire d'interdépendance dans lequel s'est inscrite leur réflexion individuelle et collective en fonction des effets perçus sur les apprentissages des élèves.

Le dispositif d'accompagnement comportant des formations de groupes et des moments de soutien individualisés a permis de développer une dynamique de construction sociale entre les acteurs (Philion, 2005; Savoie-Zajc, 2007).

### Formations en grand groupe

Selon Levin (2001), la recherche sur l'impact des réformes scolaires montre que celles-ci échouent souvent dans leurs efforts de modification des pratiques parce que l'accompagnement et le suivi sont négligés, sinon occultés. À l'instar de Vienneau et Ferrer (1999) ainsi que de Landry (2002), nous croyons que l'apprentissage survient lorsqu'on y consacre le temps nécessaire. C'est pourquoi le fait d'accompagner et de soutenir les enseignants tout au long du projet nous est apparu un choix judicieux pour amorcer une réflexion disciplinaire, interdisciplinaire et, finalement, transdisciplinaire quant aux connaissances nécessaires et aux compétences à développer afin d'améliorer la compétence à lire et écrire dans toutes les disciplines chez les élèves en difficulté. Dans cet ordre d'idées, cinq rencontres d'une demi-journée réparties sur l'année scolaire ont été offertes aux enseignants participants par l'enseignante chercheuse et un conseiller pédagogique qui ont agi comme formateurs. Des ateliers basés sur les caractéristiques des élèves en difficulté, les types de pédagogies, les processus d'apprentissage et les stratégies plus spécifiquement liées à l'écrit ont été offerts. Le temps entre les rencontres devait être utilisé pour le réinvestissement des stratégies en classe selon les besoins de chaque enseignant. Ainsi, chaque rencontre était divisée en trois temps. 1) Le début de la rencontre était consacré au rappel de la séance précédente et à la présentation des essais effectués par les participants. 2) À la lumière des commentaires reçus ou des besoins exprimés, l'enseignante chercheuse tentait de dégager, en collaboration avec les enseignants, des pratiques pédagogiques applicables par tous afin de répondre aux difficultés vécues. L'objectif était de dépasser les discours pédagogiques habituels pour développer des façons de

faire originales en posant des questions liées au vécu en salle de classe, en proposant des interprétations, en élaborant des séquences d'enseignement à partir des idées retenues et en définissant de nouvelles règles d'intervention (Bresler, 2004). 3) Dans le but de contribuer activement aux moments de formation, chaque participant devait s'engager à intégrer les pratiques ou les stratégies discutées dans une situation d'enseignement-apprentissage qui serait réinvestie en classe et qui ferait l'objet de discussions lors d'une rencontre subséquente. Pour y arriver, les enseignants avaient la possibilité de recourir au soutien des enseignants-ressources et des formateurs.

### **Soutien par les enseignants-ressources**

Selon Pelletier, Tétreault et Vincent (2005), les membres d'une équipe transdisciplinaire doivent être ouverts à la confrontation entre plusieurs disciplines et schèmes de pensée. Selon ces auteurs, il est important de démontrer une ouverture à ce qui traverse et dépasse leur propre expertise. Dans cette recherche, des enseignants-ressources de différentes disciplines soutenaient les enseignants de disciplines pouvant être distinctes de la leur. En fait, ces enseignants-ressources ont été sélectionnés par la direction, en collaboration avec l'enseignante chercheuse, en fonction de leur capacité à travailler en fonction de situations d'enseignement-apprentissage significatives et de leur connaissance du travail en projet. Les enseignants-ressources étaient des enseignants qui participaient au projet. Leur rôle consistait à assister l'enseignant à l'intérieur de la classe, à planifier avec lui des situations d'enseignement-apprentissage et à produire du matériel pédagogique lié aux stratégies enseignées aux élèves. Les enseignants-ressources servaient, en quelque sorte, de modèles sur lesquels les enseignants pouvaient s'appuyer pour élaborer des séquences d'enseignement-apprentissage favorables à l'éducation inclusive et à l'élaboration des stratégies liées à l'écrit. Le travail en projet a facilité l'intégration des enseignants-ressources, mais a aussi permis d'être plus sensible au contexte d'apprentissage. Ainsi, à l'instar de nombreux auteurs (Wenger, McDermott et Snyder, 2002; Leclerc, 2012), nous avons misé sur le partenariat entre les enseignants afin d'améliorer les chances de succès.

Notre dispositif a été mis en place dans un contexte de recherche-action exploratoire visant à documenter *les effets de la participation des enseignants au dispositif des cercles d'apprentissage et d'inclusion sur la transformation de leurs pratiques professionnelles à l'égard des élèves en difficulté intégrés en classe régulière au secondaire.*

## **Méthodologie**

Selon Dolbec (2006, p. 527), le processus de recherche-action comporte une triple finalité, soit la recherche, l'action et la formation. Pour Dolbec, «la recherche-action est un système d'activités humaines qui vise à faire émerger un processus collaboratif dans le but de produire un changement dans le monde réel». L'accompagnement offert dans le cadre des cercles d'apprentissage et d'inclusion visait à

favoriser ce que Desmarais, Boyer et Dupont (2005) considèrent 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, de la réflexion, de la planification et de l'action ont guidé la démarche des acteurs. L'enseignante chercheuse, au même titre que les enseignants concernés, a été considérée comme « un acteur compétent » au sens où chacun s'est engagé à réfléchir sur sa pratique et à l'améliorer au fur et à mesure que le dispositif s'est mis en place (Coenen, 2001).

### **Échantillonnage et caractéristiques des participants**

Notre recherche s'est déroulée dans une école secondaire de la Montérégie située en milieu rural et socioéconomique faible. Au total, neuf enseignants ont manifesté un intérêt à participer au projet. La plupart d'entre eux enseignaient au premier cycle du secondaire. Les enseignants représentaient différentes disciplines scolaires et avaient pour la plupart entre six et dix ans d'expérience dans l'enseignement. Ils souhaitaient tous travailler sur leurs pratiques professionnelles afin de dégager des pratiques communes d'enseignement qui seraient bénéfiques aux élèves en difficulté d'apprentissage intégrés dans leur classe. Ces enseignants ont accepté de s'investir à différents niveaux et de différentes manières dans ce processus basé sur le changement de pratiques. Ils ont participé à des demi-journées de formation qui portaient directement sur les difficultés éprouvées dans leur pratique. Ils ont aussi mené des interventions directes ou indirectes auprès des élèves, en collaboration avec des enseignants-ressources. Finalement, ils ont conduit une réflexion sur leurs pratiques en participant aux collectes de données organisées sous forme d'entrevues semi-dirigés et de groupes de réflexion.

À cet égard, et afin de satisfaire aux exigences éthiques, les participants ont été informés verbalement et par écrit des objectifs de la recherche. Par la suite, ils ont dû signer un formulaire de consentement afin d'autoriser l'utilisation des énoncés recueillis lors des groupes de discussion et des entrevues dans le cadre de la rédaction d'articles à caractère scientifique. Un code a été attribué à chaque participant de façon à respecter son anonymat. De plus, les documents sont restés sous la surveillance de l'enseignante chercheuse tout au long du processus. Enfin, la démarche a été approuvée par le comité éthique de l'université.

### **Outils de collecte, de traitement et d'analyse de données**

Afin de faire émerger les représentations des participants au cours de l'expérience vécue, différents outils ont été utilisés. La démarche réflexive en partenariat (DRAP), soutenue par un logiciel du même nom, a permis de recueillir et d'analyser les énoncés provenant des groupes de réflexion. Le logiciel QDA Miner a servi à analyser les verbatims des entrevues semi-dirigées réalisées avec des enseignants ayant participé au projet (Lewis et Maas, 2007).

### **La démarche réflexive en partenariat**

Le but de cette étude était de recueillir le contenu de discussions centrées sur des situations particulières, soit les pratiques professionnelles des enseignants. Un guide d'entretien semi-directif appelé pour les circonstances « Guide d'entretien DRAP » nous a permis d'orienter la collecte d'informations. Les séances de réflexion ont donc été organisées de manière à créer des discussions entre les enseignants dans une atmosphère de cordialité et à les amener à traduire le plus fidèlement possible les idées dominantes qui délimitent l'expérience vécue (Boudreault et Kalubi, 2006; Donnay, 2001).

L'originalité de cette démarche réside dans le caractère unique de chaque énoncé. Une fois la question lancée, les enseignants s'expriment librement sur ce qui leur vient comme élément de réponse. Chaque énoncé est indépendant et n'a pas à être endossé par les autres participants. Lorsque l'animateur sent que le sujet est épuisé, il lance une autre question jusqu'à ce que le canevas d'entrevue ait été complété.

À la fin de chaque séance, les énoncés sont compilés et retournés aux participants dans un délai d'environ une semaine. Cette étape permet aux acteurs de se réapproprier le savoir dégagé et de se repositionner par rapport à leur propre réalité (De Lavergne, 2007). Ainsi, lors de la réception des énoncés, chaque participant est appelé à les relire et à leur attribuer une cote allant de 0 à 9, en lien avec son degré d'accord avec l'énoncé. Le logiciel DRAP permet une catégorisation des énoncés à la fois quantitative et qualitative qui facilite l'analyse de contenu. Toutefois, certains énoncés méritaient d'être mieux explicités ou nuancés. Considérant la recommandation de Mertens (2005) qui souligne l'importance d'utiliser plusieurs outils pour rendre compte de la complexité d'une recherche, nous avons choisi de réaliser des entrevues semi-dirigées auprès des enseignants participants. Les données extraites des entrevues nous ont donc permis d'enrichir notre compréhension tout en les confrontant avec celles obtenues lors des groupes de réflexion. Au total, six entrevues ont été menées auprès d'enseignants ayant préalablement participé aux groupes de réflexion. Une fois les verbatims retranscrits, les énoncés ont été séparés en segments. Chaque segment a été codé selon les catégories établies. QDA Miner offre la possibilité d'analyser les données selon trois modes : la fréquence des codes attribués aux segments, leur cooccurrence et le croisement entre les variables. Des analyses de contenu ont permis d'en faire ressortir toute la richesse et d'établir des liens de complémentarité avec les données recueillies à l'aide du logiciel DRAP.

### **Journal de bord**

En plus de ces outils de collecte de données, nous avons eu recours à un journal de bord. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), cet instrument 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. Il sert en plus d'instrument de validation. Le journal de bord utilisé était composé des notes de l'enseignante chercheuse. Ces notes ont permis d'appuyer, de nuancer et d'enrichir les données recueillies au cours de l'étude (Jodelet, 2003) et de commenter les résultats obtenus à la suite des

analyses effectuées au moyen des logiciels DRAP (Boudreault et Kalubi, 2006) et QDA Miner (Lewis et Maas, 2007).

## Résultats

Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider (2007, p. 161) définissent l'éducation inclusive comme « une orientation pour la réflexion pédagogique ». Dans cette perspective, nous avons réuni les enseignants pour qu'ils discutent entre eux de leurs difficultés et qu'ils confrontent leur point de vue avec celui de leurs collègues. Nos résultats montrent que la posture adoptée par les enseignants quant aux rôles qu'ils ont à jouer auprès des élèves est un facteur déterminant pour la réussite de ces derniers. À ce titre, la formation continue et le soutien individualisé aux enseignants peuvent encourager les gestes de médiation pédagogique favorables à la réussite scolaire et éducative des élèves. Cette section traitera des effets de la participation des enseignants au dispositif des cercles d'apprentissage et d'inclusion sur leurs pratiques professionnelles.

### Renforcement des capacités d'action

La formation continue est un élément récurrent dans les écrits empiriques qui traitent de la transformation des pratiques professionnelles (Rousseau, 2009b; MacKay, 2006; Bresler, 2004; Vienneau, 2002). Selon ces auteurs, elle aurait pour fonction de favoriser le travail en collaboration autour d'un projet commun. Certains auteurs (Gaudreau *et al.*, 2008; Gomez, 2004) suggèrent que la formation continue permet les échanges sur les habitudes de travail dans le but de développer des compétences dans la gestion du quotidien et de susciter de nouvelles pratiques. Ajouté à cela, un soutien proximal et continu serait favorable à la mobilisation des acteurs (Janosz *et al.*, 2010).

Dans cet ordre d'idées, nos résultats montrent que la participation des enseignants aux cercles d'apprentissage et d'inclusion a contribué significativement aux visées de la formation continue. En effet, les enseignants rapportent avoir profité des rencontres de groupe pour échanger sur leur façon d'enseigner. Ils ont tenté de s'appropriier les nouvelles connaissances acquises en formation et de les intégrer à l'intérieur de situations d'enseignement-apprentissage dans leurs classes respectives: « *Avant, quand j'utilisais les stratégies de lecture, je voyais ça comme une finalité. Maintenant, je les prends plus comme des outils à l'apprentissage.* » Plusieurs enseignants mentionnent que le fait de discuter avec leurs collègues leur a permis d'envisager le travail en collaboration et de mieux comprendre la réalité vécue dans les différentes disciplines scolaires: « *Le projet décloisonne l'enseignement, on finit par tous avoir un objectif commun.* » En ce sens, la formation continue offerte dans le cadre des cercles d'apprentissage et d'inclusion a contribué à mobiliser les enseignants: « *J'ai développé le désir de me pousser plus loin, donner du sens à mes approches, faire connaître plein de choses aux élèves. J'ai hâte de présenter mes projets*

*aux élèves et ils le sentent.*» Plusieurs enseignants ont aussi souligné l'importance de pouvoir relier la théorie à la pratique au cours de ces moments de formation.

Afin d'assurer un soutien à la mise en application des constats dégagés en groupe, nous avons voulu offrir aux enseignants la possibilité de recevoir de l'aide individualisée pour planifier leurs séquences d'enseignement-apprentissage, pour construire du matériel pédagogique utile aux apprentissages des élèves en difficulté et pour les assister dans la modélisation de la compétence à développer. Les enseignants rapportent avoir énormément apprécié ce soutien direct en salle de classe: *« Je trouve que tout le monde collabore et que les élèves sont motivés: je crois que si on continue comme ça, ça ne peut aller que de mieux en mieux et que ça va être bénéfique pour les élèves. »* Ils disent, de plus, avoir mieux compris la pertinence des adaptations suggérées en formation: *« Je pense continuer dans la même veine. »*

### **Mieux connaître les caractéristiques des élèves**

Comme nous voulions procurer aux enseignants une aide soutenue qui répondrait à leurs besoins, des enseignants-ressources ont été mis à la disposition des enseignants. Ainsi, le soutien offert par les enseignants-ressources semble avoir rassuré les enseignants dans l'adaptation de leur pratique: *« Ils étaient toujours là pour me guider, je pouvais par la suite devenir un bon guide pour mes élèves. »* Cet accompagnement semble avoir créé une ouverture pour d'autres types de soutien jusqu'ici à peu près inutilisés, comme celui de l'orthopédagogue: *« Je me suis rendu compte que je devais connaître les caractéristiques des élèves dyslexiques et dysorthographiques. »* Dans un premier temps, les orthopédagogues ont été sollicités pour informer les enseignants sur les troubles du langage de certains élèves. Puis, dans un deuxième temps, les enseignants les ont consultés dans le but de déterminer les interventions favorables aux apprentissages des élèves en difficulté intégrés dans leur classe. Enfin, certains enseignants ont demandé aux orthopédagogues d'agir comme soutien direct en salle de classe.

Le dispositif des cercles d'apprentissage et d'inclusion a réellement permis d'intégrer une variété de ressources disponibles au sein de la classe et du groupe de formation continue. Ainsi, stimulés par les échanges en groupe, certains enseignants ont décidé d'instaurer des projets communs, de s'entraider dans la construction de matériel didactique, d'arrimer leurs pratiques pédagogiques à des stratégies reconnues comme favorables aux élèves en difficulté. Cette préoccupation à l'égard des besoins à combler chez leurs élèves s'est traduite par l'adoption de nouveaux rôles chez les enseignants.

### **Réinventer les stratégies d'inclusion**

En effet, certains enseignants soulignent qu'ils perçoivent maintenant l'importance d'aller vers les élèves qui éprouvent des difficultés: *« C'est à nous d'aller vers ces élèves, de leur fournir des stratégies. »* Ils disent comprendre que la planification des apprentissages permet de mieux accompagner les apprenants dans la réalisation de la tâche: *« Je vois désormais l'apprentissage comme un continuum. C'est important de se structurer. »* Alors qu'ils étaient axés plutôt sur la pédagogie de type traditionnel, la

plupart des enseignants se décrivent dorénavant comme des guides, des accompagnateurs, des étincelles pour leurs élèves. Nous attribuons ce changement de vocabulaire pour décrire leurs pratiques pédagogiques aux formations auxquelles ils ont participé tout au long du projet. Le fait d'acquérir des connaissances sur les pratiques pédagogiques différenciées, sur les stratégies utiles aux apprentissages et sur les attitudes à mettre en valeur auprès des élèves a grandement contribué à faire changer leur représentation à propos des élèves en difficulté, et par le fait même à percevoir leur rôle différemment. Leur éventail de moyens étant diversifié, les enseignants estiment pouvoir mieux répondre aux besoins de leurs élèves et, ainsi, percevoir des améliorations quant à leur capacité à réaliser les apprentissages nécessaires à leur réussite scolaire. À cet égard, les enseignants disent observer des améliorations notables chez les élèves identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage: «*J'ai appris qu'il y a toujours quelque chose à faire avec les élèves, même la clientèle plus en difficulté. Quand on leur fait vivre des réussites, ils progressent.*» Sur le plan de la réussite éducative, ils soulignent la diminution du stress, l'augmentation de l'engagement des élèves face à la tâche et une relation maître-élève de meilleure qualité: «*Le climat de classe est très bon quand on fait les stratégies.*» Certains mentionnent aussi des améliorations sur le plan de la performance académique qu'ils semblent attribuer à leurs nouvelles pratiques: «*J'ai été surpris de voir ce dont les élèves étaient capables simplement en changeant ma façon de faire.*»

### **Vers un leadership organisationnel collaboratif**

Selon Brodeur, Daudelin et Bru (2005), les enseignants ont peu d'occasions pour mener à bien un dialogue constructif avec leurs partenaires et se sentent parfois déstabilisés dans un tel contexte. Dans le but d'offrir une opportunité d'échanger en contexte de groupe, les formations que nous avons mises en place exigeaient une certaine remise en question de soi-même et de sa pratique, mais aussi une nécessaire interaction avec les autres: «*Certains profs ont encore peur. C'est menaçant.*» Lors de ces formations, le défi consistait pour les enseignants à discuter de leur pratique personnelle, à identifier des stratégies utilisées en salle de classe, à expliquer comment celles-ci sont employées et à dégager des constantes de manière à pouvoir les arrimer soit entre les différentes disciplines d'un même niveau, soit entre les mêmes disciplines scolaires sur différents niveaux. L'arrimage nécessite un certain consensus et est le résultat d'une volonté de la part des enseignants de travailler ensemble dans un but commun: «*Moi, j'étais peu convaincu de l'expérience [au départ] mais, à force de dialoguer avec mes collègues, j'ai vu que mes élèves avaient besoin d'aide et l'expérience a été très concluante.*» La décentration par rapport à soi-même est ici inévitable et suppose de considérer l'autre comme une source possible d'enrichissement, plutôt que comme une menace pour soi-même. Le même défi s'est présenté dans la relation à établir avec l'enseignant-ressource. Pour les enseignants, il n'est pas aisé de faire entrer quelqu'un dans leur classe. Plusieurs ont souligné la nécessaire ouverture d'esprit et le caractère déstabilisant de cette situation. La peur d'être jugé par l'autre, d'être pris en défaut ou encore de perdre la relation privilégiée avec leurs élèves fait partie des difficultés rencontrées. Bien que les enseignants qui ont

participé à la collecte de données disent avoir transcendé leurs craintes et avoir vécu cette déstabilisation comme une opportunité de grandir au contact des autres, il convient de considérer la formation continue comme un défi complexe que les enseignants doivent accepter de relever pour amorcer le changement. Le leadership de la direction d'établissement serait primordial selon les enseignants: « *La direction doit être plus souple et encourager les initiatives dans l'école*»; « *C'est important qu'elle encourage tout le personnel à se former et à se questionner* ». Ainsi, l'implication de la direction permettrait de mobiliser et d'impliquer l'ensemble des acteurs vers la poursuite des pratiques éducatives identifiées comme favorables à la réussite des élèves en contexte d'inclusion.

## Conclusion

Dans cette recherche, notre objectif principal était de documenter les effets de la participation des enseignants au dispositif des cercles d'apprentissage et d'inclusion sur la transformation de leurs pratiques professionnelles à l'égard des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire au secondaire. Des groupes de discussion et des entrevues semi-dirigées nous ont servi à recueillir les propos des enseignants participants. L'analyse des énoncés nous a permis de relever les principaux effets perçus à la suite du travail en communauté réalisé par ces derniers. De façon unanime, les enseignants rapportent avoir pris conscience qu'ensemble ils pouvaient répondre plus adéquatement aux besoins de leurs élèves. De plus, ils soulignent que leur participation au dispositif des cercles d'apprentissage et d'inclusion a eu un effet mobilisateur et que ce sont les conditions mises en place qui ont favorisé leur engagement dans le projet. Dans un premier temps, ce dispositif comprenait des lieux de partage offrant de réelles possibilités d'échange et de confrontation d'idées. Ces espaces ont permis aux enseignants d'être en contact avec les attitudes, les croyances et les représentations de leurs collègues. Tous ensemble, ils ont pu établir leurs besoins, ceux de leurs élèves et de travailler à la poursuite de buts communs. Dans un deuxième temps, le soutien donné par les formateurs et les enseignants-ressources s'est avéré être une autre condition importante pour maintenir l'engagement des enseignants dans le projet, une condition qui a eu aussi pour effet de favoriser le transfert des connaissances théoriques acquises en formation vers la salle de classe. Dans un troisième temps, les enseignants ont rappelé que la connaissance approfondie des différents programmes de formation par les formateurs leur a permis de développer une vision transversale du continuum des apprentissages au secondaire.

La communauté d'apprentissage professionnelle a constitué un lieu privilégié pour aborder les apprentissages dans une perspective transdisciplinaire. Cette recherche-action a été menée dans une seule école. Nous souhaiterions pouvoir élargir notre champ d'action en accompagnant d'autres équipes d'enseignants pour vérifier la transférabilité de notre dispositif dans les différents milieux scolaires. L'école secondaire revêt des caractéristiques particulières par la diversité des matières qui y sont enseignées et le niveau de spécialisation de ses enseignants. La

création de zones de partage peut constituer une voie prometteuse pour l'arrimage des pratiques professionnelles et l'instauration d'une plus grande cohésion entre les acteurs qui souhaitent répondre plus adéquatement aux besoins des élèves intégrés au sein de la classe ordinaire.

---

## Références bibliographiques

- AUDIGIER, F. (2012). Lire, écrire, maîtriser de l'information... *Forumlecture.ch*, 3, 1-17. Récupéré de [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch)
- AVALOS, B. (2002). How do we do it? Global rhetoric and the realities of teaching and learning in the developing world. Dans C. Sugrue et C. Day (dir.), *Developing Teachers and Teaching Practices: International Research Perspectives* (p. 181-198). Londres: Routledge Falmer.
- BAUDRIT, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153, 121-149.
- BOUDREAULT, P. et KALUBI, J.-C. (2006). *Animation de groupes: une démarche réflexive d'analyse*. Montréal: Carte Blanche.
- BOURASSA, M., PHILION, R. et CHEVALIER, J. (2007). L'analyse de construits: une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, 35(2), 78-116.
- 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.
- COENEN, H. (2001). Recherche-action: rapports entre chercheurs et acteurs. Dans G. A. Gilles et A. Lévy (dir.), *La recherche-action: perspectives internationales* (p. 19-32). Paris: Eska.
- DE LAVERGNE, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors série 3. Actes du colloque « Bilan et perspectives 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.

- DONNAY, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain? *Recherches qualitatives*, 22, 34-53.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3<sup>e</sup> éd. New York: Teachers College Press.
- GAUDREAU, L., LEGAULT, F., BRODEUR, M., HURTEAU, M., DUNBERRY, A., SÉGUIN, S. P., LEGENDRE, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire. Montréal: UQAM.
- GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., SIMARD, D., BISSONNETTE, S. et RICHARD, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés: une revue de littérature*. FQRSC, Chaire de recherche de formation à l'enseignement. Québec: Université Laval.
- GOMEZ, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 47, 105-126.
- HORD, S. et SOMMERS, W. (2008). *Leading Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- JANOSZ, M., BÉLANGER, J., DAGENAIS, C., BOWEN, F., ABRAMI, P., CARTIER, S. C., et TURCOTTE, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble: synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- JELLAB, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques: entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.
- JODELET, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. Dans S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 139-164). Paris: Presses universitaires de France.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- LAFORTUNE, L. et LEPAGE, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LANDRY, R. (2002). L'unité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2). Récupéré de <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/02-landry.html>
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2008). *Vers la réussite en littératie: où en sommes-nous? Cadre théorique*. Gatineau, Québec: Université du Québec en Outaouais.

- LEWIS, B. et MAAS, S. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-model qualitative data analysis software, *Field Methods*, 19, 87-108.
- LOUIS, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organisational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-489.
- MACKAY, W. A. (2006). *L'inclusion scolaire. Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Halifax, N.-É.: AWM Legal Consulting.
- MERTENS, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des services à la gestion.
- PELLETIER, M.-È., TÉTREAULT, S. et VINCENT, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16(1-2), 75-95.
- PHILION, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation* (thèse de doctorat inédite). Ottawa: Université d'Ottawa.
- PLAISANCE, É., BELMONT, B., VÉRILLON, A. et SCHNEIDER, C. (2007). Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.
- ROUSSEAU, N. (2009a). *Des initiatives inspirantes de réinsertion en milieu communautaire. Identification et validation des contenus*. Cahier D, 2<sup>e</sup> Rencontre nationale des organismes communautaires de lutte au décrochage – ROCQLD, Saint-Augustin-de-Desmaures. Récupéré de [rocqld.org/public/files/2009/10/s\\_atelier\\_d.pdf](http://rocqld.org/public/files/2009/10/s_atelier_d.pdf)
- ROUSSEAU, N. (2009b). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre. Formations et pratiques d'enseignement en question*, 9, 97-115.
- ROY, P. et HORD, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490-501.
- SANTA, C. M. (2006). A vision for adolescent literacy: Ours or theirs? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 466-476.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2007). L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif: entre créativité et formation* (p. 63-75). Bruxelles: De Boeck.

- SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation, e-293*, 9-20.
- SCHÖN, D. A. (1983). *How Professionals Think in Action*. New York, NJ: Basic Books.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et MUKAMURERA, J. (dir.) (2001). Le renouvellement de la profession enseignante: tendances et défis des années 2000. *Éducation et francophonie, 29*(1). Récupéré de <http://www.acef.ca/revue/XXIX-1>
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie, 30*(2). Récupéré de <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/10-vienneau.html>
- VIENNEAU, R. et FERRER, C. (1999). En route vers une pédagogie actualisante: un projet intégré de formation initiale à l'enseignement. *Éducation et francophonie, 27*(1). Récupéré de [www.acef.ca/revue/XXVII/articles/vienneau.html](http://www.acef.ca/revue/XXVII/articles/vienneau.html)
- WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- WENGER, E., McDERMOTT, R. et SNYDER, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.