

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement au collégial (MEC) – PERFORMA

Conception d'un modèle de communauté d'apprentissage comme dispositif de développement des savoirs visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial

Par

Annie Deguire

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en enseignement (M. Éd.)

Maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial

Juin 2022

© Annie Deguire 2022

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un modèle de communauté d'apprentissage comme dispositif de développement
des savoirs visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au
collégial

par

Annie Deguire

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Carole B. La Grenade
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Marie Beauchamp

Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le 3 juin 2022

SOMMAIRE

Les établissements d'enseignement collégial du Québec connaissent des enjeux qui sont liés à une augmentation significative du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (Bergeron et Marchand, 2015). L'accès à la diplomation est un défi omniprésent pour le réseau collégial ainsi que le corps enseignant, qui joue un rôle primordial dans la réussite éducative de l'ensemble de la population étudiante. Or, favoriser la réussite éducative implique de porter attention aux différentes réalités sociales, à la grande diversité des profils et des besoins des étudiantes et des étudiants (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017).

L'éducation inclusive a pour mission la réalisation du plein potentiel de toute la population étudiante, et ce, dans une perspective équitable qui s'articule selon les besoins de la diversité étudiante et dans le respect de leurs droits (Potvin, 2014). Bien qu'elle soit considérée comme une voie à suivre pour favoriser la réussite éducative, le corps enseignant fait appel à des besoins de formation et d'accompagnement dans un processus de changement paradigmatique vers l'éducation inclusive. La communauté d'apprentissage (CA) apparaît comme un dispositif efficace de développement des savoirs dans un processus de changement de paradigme qui vise l'adoption de pratiques inclusives (Leclerc et Labelle, 2013; Viau-Guay et Hamel, 2017).

Cet essai émerge d'une perspective de développement de nouveaux savoirs et de transformation des pratiques enseignantes qui tiennent compte de la diversité. La collecte de données provient entièrement de l'appréciation qualitative de contenus empiriques liés à la

communauté d'apprentissage ou à un dispositif qui s'appuie sur une communauté, ayant été publiés dans des articles de recherche qualitative et quantitative, où la nature de l'information traitée relève exclusivement du domaine public. L'analyse des données a permis la proposition d'une version préliminaire d'un modèle de CA comme dispositif de développement des savoirs qui mène à l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial. En concordance avec les résultats de notre recherche, notre modèle de CA au collégial considère l'aspect fondamental du développement professionnel du corps enseignant pour relever les défis éducatifs liés à la diversité et à la réussite éducative de l'ensemble de la population étudiante.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
REMERCIEMENTS	xiii
INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE	4
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	4
1.1 Survol historique de l'édification du réseau collégial	4
1.2 Enjeux de la démocratisation de l'éducation au collégial	5
2. ENJEUX ET DÉFIS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE	6
2.1 Défi pluraliste à l'enseignement collégial	8
2.2 Défi lié à l'organisation des services d'aide et mesures d'accommodement	9
<i>2.2.1 Trouble d'apprentissage et trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité</i>	11
3. PARADIGME DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE	12
3.1 Enjeux et défis liés à l'appropriation et à l'implantation de l'éducation inclusive	13
3.2 Besoin d'accompagnement du corps enseignant dans un processus de changement paradigmatique	15
4. QUESTION DE RECHERCHE.....	16
DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RECHERCHE	18
1. LÉGITIMITÉ DE LA DIVERSITÉ.....	18
2. PROCESSUS DE PRODUCTION DE HANDICAP	19
2.1 Incapacités	20
2.2 Handicap visible et non visible	21
3. PRATIQUES ENSEIGNANTES À VISÉE UNIVERSELLE.....	21
3.1 Pédagogie différenciée	22
3.2 Conception universelle de l'apprentissage (CUA)	23

4.	PROCESSUS DE CHANGEMENT PARADIGMATIQUE	24
4.1	Abandon d'une conception médicale au profit d'une approche sociale	25
4.2	Passage d'une perspective individuelle à une perspective communautaire	26
5.	DISPOSITIF DE DÉVELOPPEMENT DES SAVOIRS	27
5.1	Concept de communauté	27
5.2	Concept de communauté d'apprentissage	28
5.2.1	<i>Concept de pratique réflexive</i>	29
6.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	30
	TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE.....	32
1.	APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	32
1.1	Les étapes du processus de l'anasynthèse	33
1.1.1	<i>Identification du corpus de départ</i>	34
1.1.2	<i>Analyse du corpus de départ</i>	39
1.1.3	<i>Synthèse du corpus de départ</i>	42
1.1.4	<i>Élaboration d'une version préliminaire d'un modèle</i>	43
1.2	Sources de biais	43
1.3	Critères de scientificité	44
	QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	47
1.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE PAR THÈMES	48
1.1	Dimension cognitive	49
1.1.1	<i>Les conflits cognitifs relatifs à la conception de la diversité et des différences</i>	52
1.1.2	<i>Les conflits cognitifs relatifs à la conception de l'apprentissage</i>	54
1.1.3	<i>Les conflits cognitifs relatifs à la conception de l'enseignement</i>	55
1.2	Dimension affective	56
1.2.1	<i>L'efficacité collective</i>	57
1.3	Dimension idéologique	57
1.4	Dimension institutionnelle	60
1.4.1	<i>Les obstacles au succès d'un processus de changement</i>	61
1.4.2	<i>Leadership transformationnel</i>	62
2.	L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	66

2.1	L'aspect fondamental du développement professionnel pour relever les défis éducatifs liés à la diversité.	66
2.2	L'aspect fondamental de l'accompagnement dans le développement de pratiques inclusives	68
2.3	Modèle de communauté d'apprentissage à l'enseignement collégial	69
3.	FORCES ET LIMITES DE L'ESSAI.....	74
	CONCLUSION	76
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	79
ANNEXE A.	FICHES DE RECENSEMENT	108
ANNEXE B.	BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE.....	114

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Établissement du champ conceptuel initial.....	36
Tableau 2.	Exemples concrets d'actions enchaînées	37
Tableau 3.	Classement des écrits par thèmes.....	41
Tableau 4.	Nature des conflits cognitifs et leur influence sur le processus de changement.....	56

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Processus d'anasynthèse.....	34
Figure 2.	Démarche d'analyse de contenu thématique	39
Figure 3.	Vue schématique des étapes de notre méthodologie: l'anasynthèse	46
Figure 4.	Exemple de l'interrelation entre le Leadership transformationnel de Bass (1998) et l'agir compétent en situation de travail de Le Boterf (2011).....	65
Figure 5.	Modèle de communauté d'apprentissage comme dispositif de développement des savoirs visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial.	70

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACPQ	Association des collèges privés du Québec
ACT	Analyse de contenu thématique
ACTA	Association canadienne des troubles d'apprentissage
CA	Communauté d'apprentissage
CAST	Center for Applied Special Technology
CCTT	Centres collégiaux de transfert de technologie
CDC	Centre de documentation collégiale
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CDPH	Convention relative aux droits des personnes handicapées
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CIF	Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé
CP	Conseillères et conseillers pédagogiques (CP)
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
DV	Développement professionnel
ÉSH	Étudiantes et étudiants en situation de handicap
ÉTA	Étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage
ÉTDA/H	Étudiantes et étudiants présentant un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité
FRQSC	Fonds de recherche québécois société culture

ISO	Organisation internationale de normalisation
LT	Leadership transformationnel
MDH-PPH	Modèle de développement humain-Processus de production du handicap
MEES	Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
TA	Trouble d'apprentissage
TDA/H	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TSM	Trouble de la santé mentale
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin

REMERCIEMENTS

Ce travail, qui n'aurait pas été possible sans le soutien de plusieurs personnes, relève à la fois du défi personnel et de mon intérêt à faire évoluer mes pratiques enseignantes.

J'aimerais consacrer mes premiers remerciements à ma directrice d'essai, Mme Carole B La Grenade. Son expertise dans le domaine de l'inclusion ainsi que la qualité de ses conseils ont su me guider tout au long de cet essai. Sa bienveillance et ses mots d'encouragements ont contribué au maintien de ma motivation pour mener à terme mon projet de recherche. Je tiens spécifiquement à souligner son ouverture, sa flexibilité et son écoute qui ont permis une expérience positive de la recherche.

J'aimerais également remercier l'ensemble des enseignantes et des enseignants du programme Maitrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial. Sans ces personnes, ce projet n'aurait certainement pas été d'une aussi grande qualité. Tout au long de ma recherche, je me suis sentie encadrée et accompagnée par des personnes tout aussi passionnées que moi. Ce fut un réel plaisir d'échanger avec chacune et chacun d'entre vous.

Un immense merci à ma famille, Yannick, Maude, Noah et Elie. Vous avez été d'une grande générosité d'écoute tout au long de cet essai. Merci pour vos nombreux encouragements qui me permettent de me surpasser dans tous les projets que j'entreprends. Sans votre soutien, ce projet n'aurait pas eu autant de valeur à mes yeux.

Enfin, à votre manière, vous avez tous contribué au développement d'une meilleure connaissance de mon identité personnelle et professionnelle. Vous avez permis la mise en lumière d'une intelligence émotionnelle axée sur des valeurs d'ouverture et de flexibilité qui ouvrent la voie à un réel désir de promouvoir le vivre-ensemble.

INTRODUCTION

À l'instar du Québec actuel, les établissements d'enseignement collégial se présentent pluralistes et diversifiés (Potvin et al., 2015). Au cours des dernières années, ils ont connu une augmentation significative du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (ÉSH) (Bergeron et Marchand, 2015). En effet, pour l'ensemble des 48 cégeps du réseau collégial, le nombre de personnes étudiantes rencontrant des difficultés d'apprentissage, qui ont eu recours aux services adaptés, est passé de 439 en 2000, à environ 5 000 en 2010, pour atteindre 12 000 en 2014 (Fédération des cégeps, 2017; Tessier, 2010).

L'édification du réseau collégial dans les années 1960 est intimement liée à l'accessibilité à l'enseignement supérieur (Gingras, 1992b). L'évolution du réseau collégial témoigne, en outre, du contexte engagé dans la réussite des études (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), 1993). À ce propos, l'accès aux apprentissages, qui permettent de répondre aux exigences du programme de formation, est un défi omniprésent pour le réseau collégial et le corps enseignant joue un rôle primordial dans la réussite éducative de la population étudiante (Bergeron et Marchand, 2015; Dubé et al. 2016; Paré et Trépanier, 2010). En effet, au lieu de se centrer uniquement sur les caractéristiques individuelles de la population étudiante, il importe également d'offrir des environnements d'apprentissage accessibles à tous (Bergeron et Marchand, 2015). Or, plusieurs membres du corps enseignant se questionnent sur les actions qu'ils pourraient entreprendre pour accompagner les ÉSH vers la réussite éducative (Bonnelli et al., 2010).

Dans cet ordre d'idées, favoriser la réussite éducative, c'est être attentif aux différentes réalités sociales, à la grande diversité des profils et des besoins de la population étudiante (Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017). Plusieurs études soulignent que certaines personnes enseignantes ne se considèrent pas suffisamment outillées pour répondre aux besoins des ÉSH, qu'elles manquent de connaissances et d'expérience pour intervenir auprès de cette population et éprouvent des doutes quant à leurs compétences à lui enseigner (Bonnelli et al., 2010; Bouchard et Veillette, 2005; Dufour, 2008; Wolforth et Roberts, 2010). D'ailleurs, certaines études recommandent de former le corps enseignant et de développer les connaissances sur les pratiques inclusives adaptées au collégial (Bonnelli et al., 2010; St-Onge et Lemyre, 2016; Tremblay et Loiselle, 2016).

L'éducation inclusive a pour mission la réalisation du plein potentiel de toute la population étudiante, et ce, dans une perspective équitable, qui renvoie à un traitement juste visant à éliminer les barrières systémiques, qui permet à toutes personnes de bénéficier des mêmes chances (Fonds de recherche québécois société culture (FRQSC), 2021), et qui répond aux besoins de la diversité étudiante dans le respect de leurs droits (Potvin, 2014). Dans les faits, l'éducation inclusive constitue un défi pour le corps enseignant et sa mise en œuvre s'observe peu sur le terrain (Brodeur et al., 2017; Fortier et al., 2018; Tremblay et Loiselle, 2016). Les obstacles et les résistances à l'implantation d'une pédagogie inclusive sont réels, multiples et complexes (Fortier et al., 2018; Prud'homme et al., 2011b). En effet, le changement de paradigme vers l'éducation inclusive implique de délaisser une perspective individuelle pour adopter une perspective où des approches pédagogiques à visée universelle telles que la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et la pédagogie différenciée sont implantées pour répondre aux besoins de toute la population

étudiante (Tomlinson et al., 2003). En ce sens, vouloir répondre aux besoins de la diversité étudiante implique des ajustements importants au niveau des pratiques du corps enseignant (Bergeron et Marchand, 2015) et nous croyons que la conception d'un dispositif de développement des savoirs selon une logique inclusive et dans l'idée d'une communauté d'apprentissage (CA) constitue un moyen pouvant favoriser l'adoption des pratiques inclusives (Dionne et al., 2010).

Le premier chapitre présente la problématique de cette recherche, où nous abordons, dans un premier temps, le contexte de la recherche et où nous décrivons, dans un second temps, les enjeux et les défis relatifs à la réussite éducative, suivi du paradigme de l'éducation inclusive. Nous terminons ce premier chapitre avec notre question de recherche. Le deuxième chapitre aborde la légitimité de la diversité, suivi du processus de production de handicap, des pratiques enseignantes selon la perspective inclusive, du changement paradigmatique et de la conception d'un modèle de CA comme dispositif de développement des savoirs. Nos deux objectifs spécifiques de recherche concluent ce chapitre. Le troisième chapitre aborde le cadre méthodologique de cette recherche qualitative de type théorique. Nous présentons les étapes de l'approche méthodologique de l'anasynthèse ainsi que la démarche d'analyse, suivi des sources de biais et des critères de scientificité sélectionnés. Le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse par thème, suivi de l'interprétation des résultats. Ce dernier chapitre se conclut par la présentation d'un modèle de CA ainsi que par la description des forces et des limites de notre recherche.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

Cette recherche porte sur l'importance d'accompagner le corps enseignant au collégial dans un processus de changement paradigmatique visant l'adoption de pratiques inclusives. Ce premier chapitre présente le contexte, le problème et la question de recherche.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans un premier temps, le contexte de la recherche s'amorce par un survol de l'édification du réseau collégial, suivi des enjeux de la démocratisation de l'enseignement supérieur relatifs à l'accroissement de la diversité de la population étudiante.

1.1 Survol historique de l'édification du réseau collégial

Jusqu'à la Révolution tranquille, l'éducation supérieure n'est accessible qu'à une minorité privilégiée d'étudiantes et d'étudiants, notamment en raison de la faible disponibilité des établissements en région et des frais de scolarité relativement élevés (Dufour, 2004). En 1961, le gouvernement du Québec institue la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec de laquelle découle le Rapport Parent (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2019). Ce dernier prône la mise en place d'un véritable système public d'éducation et recommande la création du ministère de l'Éducation (CSE, 2019). Le 29 juin 1967, le ministère de l'Éducation endosse les recommandations du Rapport Parent et adopte la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (CSE, 2019). On assiste à la naissance d'un système d'éducation québécois, qui se distingue des autres provinces canadiennes par l'instauration d'un niveau de

scolarisation indépendant entre le secondaire et l'université: le Collège d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) (Gingras, 1992a).

Le rôle des cégeps dans la démocratisation de l'éducation au Québec est considérable (Lessard et Brochu, 2013). En effet, la population étudiante poursuivant des études collégiales passera de 18 541 à 70 385 entre 1967 et 1970, soit une augmentation de 380 % en trois ans (Linteau et al., 1979). Cela s'explique principalement par la rapidité de son implantation partout au Québec (Lessard et Brochu, 2013). Cet ordre d'enseignement est unique au Québec et fait office de pont entre les ordres d'enseignement secondaire et universitaire, amalgamant la formation générale de base, la formation préuniversitaire et la formation technique complète (Dassylva, 2008; Gingras, 1992b; Rocher, 2008). Actuellement, le réseau collégial regroupe 48 cégeps sur l'ensemble du territoire du Québec et offre 9 programmes de formation préuniversitaire, 133 programmes de formation technique, 26 000 employés dont 17 000 enseignants, 175 000 étudiants à l'enseignement régulier, 26 000 adultes inscrits dans le secteur de la formation continue, plus de 25 000 étudiantes et étudiants inscrits en formation sur mesure et 55 centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) dans le réseau collégial public (Fédération de cégeps, 2021).

1.2 Enjeux de la démocratisation de l'éducation au collégial

En contexte de démocratisation de l'éducation, où l'enseignement est offert gratuitement à tous, sans discrimination de classe sociale ou de genre (CSE, 2019) et où une répartition plus équitable des établissements scolaires est offerte pour toutes les régions du Québec, on observe un accroissement de la diversité des étudiantes et des étudiants ainsi que du nombre d'ÉSH (Bergeron

et Marchand, 2015). L'étudiant en situation de handicap est confronté à l'interaction entre des facteurs individuels et des facteurs liés à l'environnement physique et social, qui limite sa pleine participation sociale (Fougeyrollas et Roy, 1996).

Les efforts déployés dans les dernières années pour soutenir la réussite des ÉSH aux ordres d'enseignement primaire et secondaire ne sont pas étrangers à l'augmentation fulgurante de cette population étudiante dans le réseau collégial (Bergeron et Marchand, 2015). En effet, les ÉSH sont plus nombreux à se qualifier et à accéder aux programmes de formation collégiale (Bonnelli et al., 2010). L'accès aux études postsecondaires représente aujourd'hui un objectif tout à fait légitime et normal qui témoigne de l'évolution du rapport que notre société entretient avec les personnes en situation de handicap (Ducharme et Montminy, 2012). Ainsi, les ÉSH sont accueillis tant dans les programmes préuniversitaires que dans les programmes techniques.

Dans cet ordre d'idées, les établissements d'enseignement collégial sont interpellés dans un nouvel alignement institutionnel (Leroux, 2018) selon lequel le Québec montre à la fois un grand désir d'innovation, mais aussi des difficultés réelles devant les défis de la formation du corps enseignant.

2. ENJEUX ET DÉFIS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Après 25 ans d'un régime éducatif relativement stable, un réexamen de l'enseignement québécois est apparu nécessaire (MESS, 1993). L'accessibilité au collège demeure un objectif à poursuivre, mais au moment de la réforme de l'enseignement collégial, en 1993, elle dévoile l'accessibilité dans sa dimension sans doute la plus engageante : l'accessibilité à la réussite des

études (MESS, 1993). Ce n'est donc plus le seul accès au collège qui est le véritable enjeu, car il faut également y persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme et à l'intérieur de délais raisonnables (MESS, 1993).

Depuis les années 1990, les cégeps font face à de nouveaux défis: baisse démographique en région, introduction de nouvelles technologies, coupes budgétaires importantes, alignement de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial, harmonisation de la formation collégiale et universitaire, évaluation institutionnelle, remise en question de la formation générale au profit d'une formation adaptée à l'emploi et une forte préoccupation pour la diversification de la population étudiante et sa réussite (Lessard et Brochu, 2013). Partant de ce fait, la démocratisation de l'éducation au collégial entraîne clairement des enjeux liés à l'accroissement de la diversité étudiante et à la réussite éducative, engendrant de nouveaux défis pour les établissements d'enseignement collégial ainsi que pour le corps enseignant, qui doivent considérer la diversité et s'engager dans la recherche d'actions qui favorisent les apprentissages et la réussite de toute la population étudiante, quelles que soient ses caractéristiques (Tremblay et Loïselle, 2016).

La réussite éducative ne se résume pas à la seule réussite scolaire (Bourgeois, 2010). Le concept de réussite scolaire est associé à la conformité aux normes scolaires, lesquelles mettent en valeur les notes, les résultats aux examens, le passage en classe supérieure et l'obtention des diplômes (Demba, 2016; Laferrière, 2016). Distinctivement, la réussite éducative comprend le développement du plein potentiel de la personne, dans toutes ses dimensions, sans égard à sa provenance, à son milieu ou à ses caractéristiques (MEES, 2017) et englobe l'intégration de savoirs

académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels, incluant la réussite scolaire (Demba, 2016; Rousseau, 2016).

Ainsi, la grande diversité des profils et des besoins de la population étudiante exige de l'ensemble de la communauté des établissements d'enseignement collégial une très grande capacité d'adaptation (MEES, 2017). La promotion des approches inclusives représente une voie prometteuse pour encourager la pleine participation et la réussite éducative de toute la population étudiante, mais également pour transformer l'environnement social et le rendre plus accessible.

2.1 Défi pluraliste à l'enseignement collégial

Les établissements d'enseignement collégial représentent un important agent de socialisation et les attentes sociales à leur endroit sont de plus en plus nombreuses et diversifiées (Legendre, 2008; Leroux, 2018; Potvin, 2014). Il convient de repenser son rôle éducatif en lien étroit avec celui de la société dans son ensemble.

Les visées de développement global de la population étudiante s'inscrivent dans de nouvelles réalités économiques, sociales et culturelles (Gosselin et Ducharme, 2017; Legendre, 2008; Paquelin, 2020; Soares, 2019). Les établissements d'enseignement collégial sont ainsi confrontés à de nouveaux défis, qui les invitent à repenser leur triple mission d'instruction, de socialisation et de qualification dans un monde du savoir, un monde pluraliste et un monde en changement, indissociable du choix paradigmatique sur le plan épistémologique, qui contribue à instaurer un certain type de rapport aux savoirs et à l'apprentissage (Legendre, 2008; Leroux, 2018;

Magnan et al., 2018; Paquelin, 2020; Potvin, 2014; Soares, 2019). Le paradigme épistémologique réfère essentiellement à un ensemble de suppositions théoriques à travers lesquelles sont sélectionnés et étudiés les phénomènes qui apparaissent importants (Legendre, 2008). Il renvoie donc à une conception particulière de la réalité qui oriente nos manières de penser et guide l'élaboration de théories (Legendre, 2008).

Puisque que l'enseignement collégial accueille une population étudiante plus hétérogène, moins sélectionnée socialement, aux représentations, aux aspirations et aux attentes très diversifiées, le profil et les caractéristiques des étudiantes et des étudiants a évolué vers une perspective de nouveaux besoins, de nouvelles attentes et d'individualisation des parcours (Charles et Délès, 2018; Gosselin et Ducharme, 2017). À savoir, la figure traditionnelle de la population étudiante qui se consacre entièrement à ses études et qui est sûre de son orientation et de ses projets d'avenir n'existe plus (Charles et Délès, 2018), invitant les établissements d'enseignement collégial à individualiser des parcours et à trouver des réponses aménagées pour l'ensemble de la population étudiante.

2.2 Défi lié à l'organisation des services d'aide et mesures d'accommodement

Durant la seconde moitié du XXe siècle, une évolution marquée des mentalités à l'égard du traitement réservé aux personnes handicapées dans notre société s'est opérée (Ducharme et Montminy, 2012). Au Québec, la Charte des droits et libertés de la personne prévaut face aux autres lois. Les établissements d'enseignement collégial doivent assurer le respect des droits et libertés de tous, incluant ceux des ÉSH et endosser des obligations légales envers cette population étudiante (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), 2012).

Actuellement, l'offre de services adaptés est construite sur la base du diagnostic médical (B La Grenade et Trépanier, 2017). Dans la mesure où l'offre des services adaptés varie en fonction de la taille et de la localisation des établissements ainsi qu'en fonction des allocations reçues selon le type de handicap, les ÉSH se voient parfois obligés de fréquenter un établissement autre que celui convoité en raison de la disponibilité des services requis (Ducharme et Montminy, 2012). En outre, le modèle de service actuel propose des mesures d'accommodements uniquement à la population étudiante qui présente un diagnostic en bonne et due forme, mais les démarches pour l'obtenir sont complexes et peuvent s'avérer coûteuses (Dubois et Roberge, 2010). Il arrive également que les ÉSH, qui entament leur formation collégiale, souhaitent un nouveau départ et veuillent mettre derrière eux la stigmatisation dont ils ont pu faire l'objet dans leur parcours scolaire primaire et secondaire (Ducharme et Montminy, 2012). À ces divers constats s'ajoute celui voulant que plusieurs étudiantes et étudiants présentent un trouble d'apprentissage (TA) sans même en être conscients (Dubé et al., 2016). En effet, depuis un peu plus d'une quinzaine d'années, il apparaît que les personnes ayant un TA ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) représentent la catégorie pour laquelle l'augmentation est la plus marquée (Bonnelli et al., 2010; Brushett, 2019; Turcotte et al., 2018). À ce propos, une enquête menée pour de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) par Pacaud et Richard (2014) montre que sur 962 étudiantes et étudiants inscrits aux services adaptés, 92,2 % présentent un TDA/H, un TA ou un trouble de santé mentale (TSM). De cette population étudiante, 65,2 % présentent un TDA/H, 37,5 % un TA et 15,1 % un TSM (Pacaud et Richard, 2014). Dans cet ordre d'idées, il convient de définir ce qu'on entend par trouble d'apprentissage et trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

2.2.1 *Trouble d'apprentissage et trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*

Pour l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) (2017), le TA réfère à des dysfonctionnements d'ordre neurologique qui affectent l'acquisition, l'organisation, la mémorisation, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale, plus particulièrement du langage oral et écrit, ainsi que les mathématiques. Les dysfonctionnements amènent souvent ces étudiantes et étudiants à fournir des efforts inversement proportionnels aux résultats obtenus (Sauvé et al., 2016). Il existe une grande variété de TA, dont les plus connus sont la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie (Dubois et Roberge, 2010). Toutefois, bien qu'ils ne soient pas considérés comme des troubles spécifiques de l'apprentissage, d'autres troubles peuvent y être associés (Sauvé et al., 2016). À titre d'exemple, citons le TDA/H. Dans une étude réalisée en 2005, Barkley constate que jusqu'à 60 % des personnes qui ont un TA peuvent aussi avoir un TDA/H. Le TDA/H est un problème neurologique affectant la capacité d'un individu à apprendre et à démontrer ses connaissances en raison de ses difficultés à maintenir son attention, de se concentrer sur une tâche, et de contrôler et de freiner ses idées (Vincent, 2010). Selon Simard (2015), la population étudiante ayant un TDA/H apparaît désorganisée, car elle éprouve de la difficulté à s'organiser, à entamer ou à terminer les tâches, à gérer le stress et elle a tendance à oublier la date de remise des travaux. Cette population étudiante éprouve davantage de difficultés scolaires et est susceptible d'abandonner les études lorsque des mesures d'aide ne sont pas offertes (Sauvé et al., 2016). En nuance avec le TA, considéré comme une condition persistante d'origine neurodéveloppementale liée au développement du cerveau, qui peut varier en gravité et évoluer dans le temps, qui n'est pas lié à des déficiences sur le plan des facultés intellectuelles (American Psychiatric Association (APA), 2013; Fournier et Poissant, 2016; Sauvé et al., 2016), la difficulté

d'apprentissage renvoie davantage à un problème affectif, pédagogique ou cognitif, généralement temporaire et circonstanciel auquel une personne est confrontée dans son apprentissage et qui peut être corrigé par des interventions adaptées (Fourneret et Poissant, 2016).

En somme, bien que des lois assurent le droit aux accommodements permettant l'égalité des chances, les ÉSH n'amorcent pas leur formation sur le même pied d'égalité que leurs collègues (B La grenade, 2017). C'est-à-dire qu'en dépit de l'obligation d'assurer le respect des droits et libertés de toutes et tous, seul un nombre restreint d'étudiantes et d'étudiants ont accès à des ressources et à des accommodements, alors que de nombreuses autres personnes sont aux prises avec un trouble ou une difficulté d'apprentissage, limitant leur accès à la réussite éducative (Bergeron et Marchand, 2015). Un tel modèle ne favorise pas pleinement la prise en compte de la diversité dans le système régulier d'enseignement, mais dans ce contexte où l'offre de soutien est contrainte par l'accès au diagnostic, l'éducation inclusive peut favoriser la réussite éducative de l'ensemble de la population étudiante (B La Grenade, 2017; FRQSC, 2021).

3. PARADIGME DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Les principaux courants théoriques sur la diversité en éducation sont fondés sur les valeurs des démocraties modernes: respect du pluralisme, respect des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique permettant l'exercice de la citoyenneté et prise en compte et valorisation des différences, notamment comme outils pédagogiques (Banks et McGee Banks, 2010; Potvin, 2014). À cet égard, l'approche inclusive vise à construire une société à laquelle toutes les personnes peuvent participer et contribuer (Potvin, 2014). Quant à l'éducation inclusive, elle se définit comme un processus continu de transformation

des milieux d'apprentissage, qui prend en compte la diversité des besoins et l'élimination de l'exclusion, comprise ici au sens de l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité, incluant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle, les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2009).

L'éducation inclusive peut aider à la réussite des étudiantes et des étudiants présentant un TA ou un TDA/H, mais elle est également favorable à la réussite de la population étudiante dans son ensemble. D'une part, parce que l'éducation inclusive offre à la population étudiante le droit d'avoir un accès équitable aux ressources et aux services nécessaires à leur participation et à la réussite de leur formation (Bergeron et Fortier, 2016; Brodeur et al., 2017) et, d'autre part, parce que l'éducation inclusive répond au besoin de considérer la diversité de la population étudiante dans tous les sens du terme: ethnicité, genre, déficience, trouble ou difficulté, aptitudes, etc. (Bergeron et Fortier, 2016; Potvin, 2014). Par conséquent, l'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances, mais son appropriation et son implantation apparaissent revêtir deux défis: s'imposer comme cadre de référence global et poursuivre une meilleure compréhension du corps enseignant sur l'équité et ses liens avec les besoins et les droits de la population étudiante (Potvin, 2014).

3.1 Enjeux et défis liés à l'appropriation et à l'implantation de l'éducation inclusive

Bien que le corps enseignant se présente plutôt favorable à l'appui des ÉSH, il n'en demeure pas moins que la mise en œuvre d'un enseignement qui tient compte de la diversité

demeure un défi de taille (Bergeron et Prud'homme, 2018), limitant son opérationnalisation dans les établissements d'enseignement collégial (Bergeron et al, 2011; Tremblay et Loïselle, 2016; Vienneau, 2006). La formation des enseignantes et des enseignants est fondamentale pour relever les défis éducatifs liés, d'une part à la diversité et, d'autre part, à la socialisation de l'ensemble de la population étudiante (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1998; Potvin, 2014). La recension des écrits démontre que plusieurs enseignantes et enseignants ne se considèrent pas suffisamment outillés dans les défis que posent les ajustements des pratiques et se sentent parfois démunis (Bergeron et Marchand, 2015; B La Grenade, 2017; Bonnelli et al., 2010; Tremblay et Loïselle, 2016; Wolforth et Roberts, 2010).

Le changement paradigmatique implique l'adoption par le corps enseignant d'une perspective d'approches pédagogiques à visée universelle telles que la CUA et la différenciation pédagogique (Fortier et al, 2018; Tomlinson et al., 2003). Toutefois, une bonne proportion du corps enseignant au collégial n'a jamais suivi de formation en pédagogie, a été recrutée sur la base du parcours professionnel dans un métier ou du parcours d'études supérieures dans une spécialité, n'est pas préparée à adapter les stratégies pédagogiques et n'a pas bénéficié d'une formation sur les besoins des ÉSH (Dubé et al., 2016; Ducharme et Montminy, 2012; Tremblay et Loïselle, 2016). De surcroît, un flou conceptuel entre intégration et inclusion fait obstacle à la compréhension de l'inclusion pour de nombreuses personnes enseignantes qui se questionnent sur leur rôle et sur les moyens de répondre aux besoins hétérogènes des ÉSH (B La Grenade et Trépanier, 2017; Duval, 2019). L'intégration se présente par des mesures d'accommodements individuelles et des mesures d'aide hors classe en appui aux ÉSH et en soutien à l'enseignement afin de permettre l'atteinte des exigences (Duval, 2019). En contrepartie, l'inclusion renvoie à une

réciprocité entre les personnes étudiantes et le système qui, à son contact, devient labile et se transforme au fil du temps (Tremblay et Loisel, 2016). Ainsi, l'inclusion permet de répondre à un plus grand nombre de besoins (Duval, 2019).

3.2 Besoin d'accompagnement du corps enseignant dans un processus de changement paradigmatique

Dans les faits, le passage à l'éducation inclusive s'observe peu dans la pratique (Fortier et al., 2018) et nombre de facteurs influencent l'adoption d'une approche inclusive: les ressources disponibles et leur organisation pour soutenir la population étudiante et le corps enseignant, le leadership de la direction d'école, la culture scolaire et l'ouverture au changement ainsi que les présupposés et les représentations (Carrington et Robinson, 2006; Rousseau et al., 2017). Partant de ce fait, l'adoption de valeurs et d'attitudes soutenant l'éducation inclusive par le corps enseignant serait une condition essentielle au changement paradigmatique et au développement de l'inclusion (AuCoin et al., 2011; Fortier et al., 2018). En effet, pour soutenir les changements inhérents à l'inclusion scolaire, il importe d'offrir au corps enseignant des moments leur permettant de rendre explicites et de remettre en question les croyances, les théories subjectives ainsi que les valeurs sur lesquelles s'appuient les pratiques (Bergeron et Prud'homme, 2018; Brown, 2005). Dans cette perspective, le concept de croyances renvoie à des contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, qui peuvent prendre la forme d'assertions qui nourrissent l'agir et la réflexion professionnelle et s'en alimentent (Crahay et al., 2010). Le soutien, au sens de jugement personnel porté par la personne quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage ou d'appui pour s'insérer harmonieusement dans sa

profession (Mukamurera, 2018), est susceptible de jouer un rôle dans le processus d'élaboration des croyances du corps enseignant en matière d'inclusion (Kheroufi-Andriot, 2021).

La création d'espaces de coopération est reconnue comme pouvant favoriser l'émergence de nouveaux savoirs et de pratiques qui tiennent compte de la diversité (Deppeler, 2010). L'ouverture aux dialogues entre les enseignantes et les enseignants sur les enjeux collectifs et individuels s'avère donc importante (St-Vincent, 2012). La communauté d'apprentissage (CA) apparaît comme une des réponses aux besoins d'accompagnement du corps enseignant parce qu'elle facilite l'apprentissage par la satisfaction des besoins cognitifs associés à l'approfondissement des savoirs et des pratiques pédagogiques, des besoins affectifs, en raison du soutien qui émane de la communauté et des besoins idéologiques en raison de l'affirmation des valeurs pédagogiques (Schussler, 2003). Par conséquent, l'exploration des modèles et des contenus empiriques et scientifiques relatifs à la CA soulève un intérêt marqué dans le cadre de cet essai.

4. QUESTION DE RECHERCHE

Dans une perspective d'accompagnement du corps enseignant et devant l'importance d'adopter des pratiques pédagogiques qui répondent à la diversité pour la réussite éducative (Potvin, 2014), une voie à considérer pour l'adoption de pratiques inclusives est d'engager le corps enseignant dans des activités collectives réflexives et critiques, pouvant favoriser l'émergence de nouveaux savoirs et de pratiques qui tiennent compte de la diversité (Bergeron et Marchand, 2015; Deppeler, 2010; Dionne et al., 2010; Moreau et al, 2013; Viau-Guay et Hamel, 2017). La CA apparaît comme un moyen efficace de développement des savoirs (CSE, 2014), qui permet de porter un regard réflexif sur les pratiques dans une approche collective axée sur le partage

(Uwamariya et Mukamurera, 2005) et qui contribue, de surcroît, à l'émergence d'agentes et d'agents de changement au service de l'inclusion (Ouellet et al., 2011). Dans cet ordre d'idées, notre recherche vise à proposer une version préliminaire d'un modèle de CA comme dispositif de développement des savoirs visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial. Ainsi, dans le cadre de cet essai, nous tenterons de répondre à la question suivante : comment la communauté d'apprentissage (CA) contribue-t-elle au développement des savoirs des personnes enseignantes dans le processus de changement paradigmatique visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial?

DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RECHERCHE

Ce deuxième chapitre présente les concepts et les sous-concepts qui encadrent la réflexion de cet essai. D'entrée de jeu, nous abordons la légitimité de la diversité, suivi du processus de production de handicap et des pratiques enseignantes selon la perspective inclusive. Ensuite, nous abordons le processus de changement paradigmatique. Enfin, nous abordons la conception d'un modèle de CA comme dispositif de développement des savoirs. La présentation des objectifs spécifiques de la recherche vient clore ce chapitre.

1. LÉGITIMITÉ DE LA DIVERSITÉ

D'entrée de jeu, il nous faut rappeler que les enjeux liés à la diversité mobilisent depuis les dernières décennies les énergies en éducation (Bergeron et Marchand, 2015; Gosselin et Ducharme, 2017; Leroux, 2018; Potvin et al., 2015; Prud'homme et al., 2011b; Turcotte et al., 2018) à savoir, le ministère de l'Éducation, les directions d'établissements, le corps enseignant, la population étudiante et les parents, la société et le milieu du travail (Rayou, 2015). Au Québec comme ailleurs, les réformes suggèrent que la reconnaissance de la diversité constitue une clé pour favoriser la réussite éducative (Prud'homme et al, 2011b). Certains travaux relatent plus spécifiquement que le corps enseignant doit reconnaître et accepter l'hétérogénéité de la population étudiante (Bergeron et Prud'homme, 2018; Prud'homme, 2015), croire en son potentiel d'éducabilité (Barry, 2011) et adapter les pratiques et l'environnement scolaire (AuCoin et Vienneau, 2015).

Dans cet ordre d'idées, Prud'homme (2007) considère le concept de diversité en éducation, en cohérence avec l'approche inclusive, comme « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (p. 34). Or, dans un contexte général d'une reconnaissance de l'existence, voire de la légitimité de cette diversité, Prud'homme et al. (2011b) réfèrent alors à une manifestation à la fois dynamique et légitime de l'unicité des étudiantes et des étudiants (Prud'homme et al, 2011b). Dans l'ensemble, la diversité fait donc l'objet d'une description empirique (Leroux, 2018). Distinctivement, le concept de pluralisme, qui repose sur une croyance en la valeur de la diversité (Jenson, 2019), réfère à une approche théorique ou normative différenciée construite sur une pluralité de conceptions évoluant dans le temps (Leroux, 2018). Introduit pour une première fois par John Rawls (1993), le concept de pluralisme social distingue le fait de base de la pluralité, à savoir la diversité des sociétés ainsi que le pluralisme normatif, à savoir la pluralité de nos conceptions normatives face à la diversité.

Sous ce rapport émerge l'idée que pour accéder à une prise en compte de la diversité et pour que le corps enseignant adopte des pratiques pédagogiques inclusives, il doit nécessairement croire en l'inclusion (Prud'homme et al., 2011b).

2. PROCESSUS DE PRODUCTION DE HANDICAP

Avec l'avènement de la population étudiante diversifiée émerge la nécessité de recourir à des adaptations pédagogiques en vue de répondre aux besoins variés des ÉSH (Beaumont et Lavallée, 2012). Les divers obstacles rencontrés par les ÉSH constituent souvent le prélude à des difficultés tant sur le plan personnel que celui de la réussite de leurs études (Bonnelli et al., 2010).

D'ailleurs, depuis le début des années 2000, l'élargissement de l'offre de services adaptés dans les établissements d'enseignement collégial témoigne de la diversification des besoins (Turcotte et al., 2018).

2.1 Incapacités

Le concept d'ÉSH fait ressortir le vaste concept d'incapacité qui inclut des incapacités de nature physique telles que l'audition, la vision, la mobilité, etc., et non physique, de gravité et de durée variables, liées à des problèmes de santé mentale, à une déficience intellectuelle, à un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et à des problèmes d'apprentissage ou de mémoire (Bonnelli et al., 2010). La *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé* (CIF), adoptée par l'OMS en 2001, pose l'incapacité comme le résultat de l'interaction de facteurs individuels, sociodémographiques et sociaux-environnementaux exerçant une influence sur la capacité d'un individu à accomplir les activités quotidiennes nécessaires à l'accomplissement de ses rôles sociaux. Dans cet ordre d'idées, nous retenons le Modèle de développement humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH2) proposé par Fougeyrollas (2010), qui s'inscrit dans une perspective anthropologique indissociable d'un modèle générique de développement humain. Distinctivement du modèle social, le MDH-PPH prend en considération des facteurs personnels dans l'affranchissement de la situation de handicap. Le MDH-PPH met l'accent sur l'interaction dynamique entre diverses variables biologiques, fonctionnelles, culturelles et physiques susceptibles d'influencer le niveau de participation sociale (Fougeyrollas, 2010). En France et au Québec, on parle de « processus de production du handicap » qui consiste à identifier

les différents facteurs qui interagissent de façon à produire ou non une situation de handicap (Fougeyrollas, 1995, 1998, 2010; Tremblay et Loïselle, 2016; Turcotte, 2020).

2.2 Handicap visible et non visible

Dans une perspective de processus de production de handicap, la situation de handicap réfère à « une condition produite par l'interaction de facteurs environnementaux et personnels qui excluent momentanément une personne d'une participation sociale pleine et entière conforme à ce qui est normalement attendu pour elle » (B La Grenade, 2017, p.32). Par ailleurs, la définition de la situation de handicap non visible se présente « par un trouble neurologique ou de santé mentale ou toute autre déficience ou incapacité qui ne comporte pas de manifestations extérieures apparentes » (B La Grenade, 2017, p.34). Sous le concept de handicap non visible, Bergeron et al. (2013) énumèrent les troubles d'apprentissage (TA), le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et les troubles de santé mentale (TSM).

Cette perspective renforce l'idée selon laquelle une activité réflexive et critique, où le corps enseignant cherche à identifier les obstacles à la participation sociale et à l'apprentissage de toute la population étudiante, constitue une voie importante à explorer pour l'adoption de pratiques inclusives (Bergeron et Marchand, 2015).

3. PRATIQUES ENSEIGNANTES À VISÉE UNIVERSELLE

La voie tracée à l'heure actuelle par un nombre croissant d'établissements, et qu'encourage l'évolution des cadres conceptuels et juridiques, est celle de l'inclusion (Brodeur et al., 2017). Or, le concept d'accessibilité universelle en éducation, qui est considéré par la *Commission des droits*

de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2012) comme une avancée des droits de la personne au service de la réussite éducative, conçoit des milieux accessibles à tous, en situation de handicap ou non (Tremblay et Loiselle, 2016). L'avis de la CDPDJ (2012) cadre la réflexion sur l'inclusion en faisant appel aux principes de l'éducation inclusive et de l'accessibilité universelle en éducation et en situant les fondements juridiques et les étapes de l'accommodement des ÉSH (Ducharme et Montminy, 2012; Loiselle et Tremblay, 2016). Dans cette perspective, le rôle du corps enseignant consiste à diversifier les méthodes d'enseignement, à varier les stratégies d'évaluation et à adapter l'enseignement en respectant les intentions pédagogiques du cours, sans pour autant en réduire le niveau d'exigence (Tremblay et Loiselle, 2016).

La section suivante présente une description de la pédagogie différenciée et du modèle de la conception universelle de l'apprentissage, deux approches qui s'inscrivent dans le paradigme de l'éducation inclusive.

3.1 Pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée se présente à titre d'idéologie guidant les pratiques pédagogiques (MELS, 2006) et comme une des clés d'accès favorisant un niveau plus élevé de réussite (MELS, 2006; Prud'homme et al., 2011a; Prud'homme et Paré, 2014; Przesmycki, 2004). En effet, la pédagogie différenciée considère la diversité comme une manifestation légitime du caractère unique des étudiantes et des étudiants et se déploie dans un contexte dynamique où le corps enseignant adopte une posture appuyée sur le principe de l'éducabilité universelle et une volonté de comprendre et de reconnaître la diversité comme la norme (Prud'homme et al., 2011b). Dans cette optique, la pédagogie différenciée s'apparente à un modèle de pratiques centrées sur la

diversité. Elle se définit comme l'ensemble des actes du corps enseignant touchant la planification, l'intervention et l'évaluation, qui visent l'adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité de la population étudiante (Nootens et al., 2012). La pédagogie différenciée ne se pose donc pas uniquement comme une solution à la problématique des ÉSH, mais elle reconnaît chaque étudiante et chaque étudiant comme une personne ayant ses propres représentations et elle propose des conditions favorables à la réussite de tous (Przesmycki, 2004). Par conséquent, le rôle du corps enseignant consiste à organiser les activités et les interactions afin de permettre à toute la population étudiante de se retrouver le plus souvent possible dans des situations qui sont bénéfiques pour elle et qui lui permettent de maximiser son talent, voire son plein potentiel.

3.2 Conception universelle de l'apprentissage (CUA)

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) propose des repères qui guident la mise en œuvre de pratiques pédagogiques variées visant la réussite de chacun malgré ses différences (Belleau, 2015). Autrement dit, ce qui était un accommodement individuel devient accessible à tous, chacune et chacun étant libre d'y avoir recours (Belleau, 2015). Dans cet ordre d'idées, le rôle du corps enseignant consiste à intervenir dans un esprit d'équité où toute la population étudiante voit les différences acceptées, voire valorisées, et ce, quels que soient son origine, son genre ou ses limitations (Belleau, 2015). En outre, la CUA entrevoit la possibilité de planifier en amont et de manière proactive (Belleau, 2015; Brushett, 2019) par la diversification des moyens de représentation, la mise en place de divers moyens mettant la population étudiante en situation d'agir et d'engagement en lui offrant des choix, des défis et de la collaboration afin de développer l'autonomie et l'autorégulation (Center for Applied Special Technology (CAST),

2011). Les concepts d'inclusion et de CUA sont intimement liés puisqu'ils prônent tous deux la diversification des pratiques pédagogiques visant la réussite de tous (Abarbanell et al., 2006).

En somme, la perspective inclusive invite le corps enseignant à réfléchir à son rôle et à ses conceptions à l'égard de la différence, définies par Charlier (1998) comme une connaissance individuelle mettant l'accent sur une dimension cognitive construite par l'enseignante ou l'enseignant au contact de son environnement, quant à la mise en œuvre et l'expérimentation des pratiques enseignantes à visée universelle (Fortier et al., 2018).

4. PROCESSUS DE CHANGEMENT PARADIGMATIQUE

L'éducation inclusive invite à un processus de transformation (Ainscow, 2005; Bergeron et Prud'homme, 2018; Booth et al., 2003; Fortier et al., 2018; Hick et al., 2009) qui s'opère graduellement dans une démarche de réflexion au sein de laquelle le corps enseignant identifie les barrières à l'apprentissage et cherche de nouvelles pratiques (Ainscow, 2005; Bergeron et Prud'homme, 2018). Partant de ce fait, un ralliement du corps enseignant au paradigme de l'éducation inclusive laisse entrevoir la possibilité de niveler au maximum les obstacles qui se dressent sur le chemin des ÉSH (Fortier et al., 2018). En effet, dans un contexte d'éducation inclusive, le corps enseignant au collégial joue un rôle de premier ordre au regard de l'inclusion et relève de nouveaux défis pour lesquels un soutien accru apparaît indispensable afin d'intervenir adéquatement auprès des ÉSH (Bergeron et Marchand, 2015; B La Grenade, 2017; Dubé et al., 2016).

En raison d'un manque de connaissances, les croyances et les attitudes de certaines personnes enseignantes ne sont pas toujours en harmonie avec le paradigme de l'éducation inclusive (Dubé et al., 2016). Plusieurs études soulèvent d'ailleurs que plusieurs enseignantes et enseignants éprouvent des doutes quant à leur compétence à enseigner à la grande diversité des profils et des besoins de la population étudiante (Bergeron et Marchand, 2015; Bonnelli et al., 2010; Bouchard et Veillette, 2005; Wolforth et Roberts, 2010). Dans la perspective inclusive, le changement paradigmatique s'effectue généralement sous trois angles: l'abandon d'une conception médicale au profit d'une approche sociale; le passage d'une perspective individuelle à une perspective communautaire; l'engagement dans un processus réflexif et transformationnel (Fortier et al., 2018). Ainsi, il convient d'aborder chacun de ses angles du point de vue de l'adoption du paradigme de l'éducation inclusive.

4.1 Abandon d'une conception médicale au profit d'une approche sociale

Le passage d'un modèle médical à un modèle social implique de distinguer la déficience, propre à l'individu, de la situation de handicap rencontrée par celui-ci dans divers contextes physiques et sociaux (Fougeyrollas, 1995, 1998, 2010; Macé et Rivard, 2013; Tremblay et Loiselle, 2016). La *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (CDPH) (2006) présente le concept de handicap comme toutes personnes présentant des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec différentes barrières peut faire obstacle à leur pleine participation à la société. En rupture avec les modèles médicaux, les modèles sociaux considèrent donc que le handicap n'est pas une caractéristique individuelle et qu'elle est plutôt causée par la société (Fougeyrollas, 1995, 1998, 2010). Conséquemment, les

mesures d'aide ne sont plus apportées dans une logique de normalisation des ÉSH et l'accent est mis sur la réduction des inégalités résultant de l'interaction entre les incapacités des personnes et les obstacles environnementaux, visant davantage à favoriser la réussite de toute la population étudiante (Fortier et al., 2018; Lavoie et al., 2013).

4.2 Passage d'une perspective individuelle à une perspective communautaire

Le changement de paradigme implique de délaisser une perspective individuelle pour une perspective d'approches pédagogiques à visée universelle telles que la CUA (Belleau, 2015) et la différenciation pédagogique (Tomlinson et al., 2003). En effet, dans l'esprit d'offrir des environnements d'apprentissage accessibles à tous, il faut insister davantage sur les apports de la CUA et de la différenciation pédagogique, qui prennent en compte les besoins de la population étudiante en contexte de diversité (Bergeron et Marchand, 2015).

4.3 Engagement dans un processus réflexif et transformationnel

Le changement de paradigme est généralement accompagné d'un processus critique réflexif et transformationnel (Fortier et al., 2018). De manière générale, le corps enseignant a des conceptions positives et est en accord avec les principes d'inclusion (B La Grenade, 2017; Dubé et al., 2016) et avec les principes de justice sociale (Fortier et al., 2018), laissant entrevoir un ralliement au paradigme de l'éducation inclusive. Or, pour que le corps enseignant puisse jouer pleinement son rôle à l'égard de la diversité, il fait appel à des besoins de soutien et d'accompagnement (Bonnelli et al., 2010; Fortier et al., 2018; St-Onge et Lemyre, 2016; Potvin, 2014; Tremblay et Loiselle, 2016).

5. DISPOSITIF DE DÉVELOPPEMENT DES SAVOIRS

L'appropriation d'un nouveau paradigme et le changement de perspective enseignante sont facilités par le processus d'accompagnement (St-Germain, 2008). Pour saisir le sens du mot accompagnement tel qu'utilisé dans cet essai, il convient de le définir.

Lafortune et Deaudelin (2002) définissent l'accompagnement comme une perspective socioconstructiviste interactive, soit un soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage leur permettant de progresser dans la construction de leur connaissance. Dans une perspective inclusive, Martel (2009) réfère à l'accompagnement comme faisant partie des pratiques éducatives dites plus ouvertes à la différence des personnes et aux préférences d'apprentissages, laissant place à une démarche d'accompagnement, qui a pour but de guider, de soutenir et d'aider. C'est dans cette perspective que la CA soulève un grand intérêt pour l'accompagnement du corps enseignant dans le processus de changement paradigmatique visant l'adoption de pratiques inclusives.

5.1 Concept de communauté

D'entrée de jeu, le concept de communauté est associé à l'idée d'intelligence collective qui repose sur l'engagement mutuel des membres, la confiance et l'ouverture (Campos, 2006). Diverses appellations sont utilisées pour désigner les communautés d'apprenantes et d'apprenants, soit la communauté de pratique, le groupe d'analyse des pratiques, la communauté d'apprentissage, la communauté d'apprentissage professionnelle, le cercle d'apprentissage et le groupe de codéveloppement professionnel, pour ne nommer que celles-ci (Massé et al., 2020). Peu

importe l'appellation et la modalité de mise en œuvre, la dimension communautaire demeure centrale à toutes ces formes de collaboration (Leclerc et Labelle, 2013). Les aspects centraux demeurent la dimension collaborative et le partage d'une préoccupation de développement des savoirs (Leclerc et Labelle, 2013; Viau-Guay et Hamel, 2017). Selon Charlier (1998), les discussions, les échanges, la collaboration et le soutien mutuel sont des facteurs contribuant au développement des sentiments de confiance et d'appartenance sociale.

5.2 Concept de communauté d'apprentissage

La CA repose sur la théorie de la pratique sociale développée par Wenger (2005) selon laquelle le processus de construction d'une pratique professionnelle ne se limite pas à des facteurs individuels, mais il est aussi influencé par la collaboration et les interactions des participantes et des participants qui partagent des valeurs et des intérêts relatifs à leur pratique professionnelle. Depuis quelques années, on réfère souvent à la communauté d'apprentissage (CA) pour favoriser le développement professionnel du corps enseignant et la réussite éducative de la population étudiante (Leclerc et al., 2013). Tout comme pour la communauté de pratique, dans la communauté d'apprentissage (CA) le point central des discussions est l'amélioration des compétences en enseignement (Leclerc et Labelle, 2013). Toutefois, la CA se distingue en raison de son mécanisme collaboratif formel (Akkari, 2006; Wenger, 1998). En effet, il doit y avoir présence d'un projet d'apprentissage conjoint, d'une intention de développement ainsi qu'une volonté de croissance commune et un engagement mutuel au sein d'un groupe et un partage d'un ensemble de concepts, de symboles et de ressources entre les membres (Orellana, 2002; Savoie-Zajc, 2013; Wenger,

1998). Dans cet ordre d'idées, nous considérons la définition proposée par Dionne et al. (2010), précisant l'ensemble des composantes présentes dans une CA pour un fonctionnement optimal:

La communauté d'apprentissage se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école.

Autrement dit, au cœur du concept de CA se présente l'idée d'apprentissage en interaction avec les autres (Arcand, 2017), où l'acquisition de nouveaux savoirs est rendue possible sous des modalités variées telles que la réflexion, les échanges, la collaboration, la formation et la pratique (Uwamariya et Mukamurera 2005). C'est d'ailleurs grâce à la pratique réflexive et à l'engagement mutuel des membres que ce mode de développement des savoirs facilite l'implantation de valeurs pédagogiques durables (Dionne et al., 2010).

5.2.1 Concept de pratique réflexive

Le concept de réflexion, étroitement lié au concept de pratique réflexive, est décrit par Pineau (2007) par un mouvement de va-et-vient constant entre la situation et la nouvelle unité de connaissance. Donnay et Charlier (2006) apportent une nuance intéressante en considérant la

réflexion dans une idée de dialogue qui informe et transforme la connaissance et l'action. Ainsi, la pratique réflexive apparaît centrale dans un processus de changement paradigmatique, où l'identité, les représentations, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes se voient transformés (Pineau, 2007).

Coen (2006) et Lacroix (2008) soulignent que la pratique réflexive est particulièrement pertinente dans le domaine de l'éducation. La pratique réflexive en enseignement correspond à un ensemble de gestes professionnels qui implique non seulement l'intervention auprès d'étudiantes et d'étudiants en situation d'apprentissage, mais également une réflexion, permettant un regard critique sur les gestes posés, qui commande un ajustement efficace de la pratique (Lafortune et Deaudelin, 2001).

En somme, la pratique réflexive sur ses propres pratiques professionnelles, dans et sur l'action, exige de la volonté, du courage et de l'ouverture (Khun, 1990; St-Germain, 2008). La CA, par son mécanisme formel qui implique un projet d'apprentissage commun, constitue un dispositif de développement des savoirs de prédilection permettant d'entamer un changement de paradigme et le développement de nouvelles pratiques enseignantes de manière structurée.

6. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Dans le but de répondre à notre question de recherche qui vise à savoir comment la communauté d'apprentissage contribue à l'accompagnement du corps enseignant dans un processus de changement paradigmatique visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial, nous avons défini deux objectifs spécifiques:

1. Décrire les composantes d'une CA en regard de leur influence sur le processus de changement paradigmatique visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial.
2. Proposer un modèle de CA comme dispositif de développement des savoirs chez les enseignantes et les enseignants au collégial.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre aborde l'approche méthodologique choisie pour la réalisation de cette recherche. Le déroulement de la recherche y est également décrit. Le présent chapitre se conclut par la présentation des sources de biais et des critères de scientificité.

1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche qualitative s'inscrit dans un paradigme épistémologique interprétatif et critique de type recherche théorique. La recherche théorique présente un intérêt grandissant et elle s'avère nécessaire, voire incontournable, pour l'avancement des connaissances en éducation (Brophy et Alleman, 1991; Cochran-Smith et Lytle, 1990; Dumais, 2014; Gauthier, 1997; Gohier, 1998; Guay, 2004; Jaccard et Jacoby, 2010; Landry, 2006; Landry et Auger, 2007; Legendre, 2001; Reynold, 1992; Tardif et Ziarko, 1997). Qu'elle soit qualifiée de spéculative (Van der Maren, 1996), de théorique (Legendre, 2005), ou à la fois de théorique et spéculative (Martineau et al., 2001), elle est d'abord une recherche de type fondamental, c'est-à-dire qu'elle poursuit un enjeu de production de savoirs (Gaudreau, 2011; Gohier, 2011).

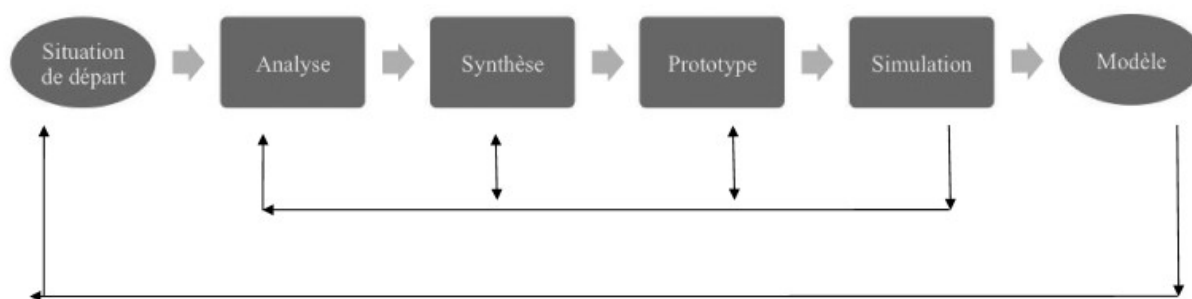
À l'instar de Legendre (2005), qui définit la recherche théorique comme un réseau conceptuel pouvant expliquer différents aspects d'un phénomène, nous retenons la définition plus spécifique proposée par Guay (2004), qui la définit comme une recherche qui vise la conceptualisation de modèles théoriques (définitions, typologies, taxonomies, réseaux notionnels, etc.) d'un objet complexe, par l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques ou d'autres modèles. Et bien que la recension des écrits ait révélé la coexistence de

quelques démarches méthodologiques pour effectuer une recherche théorique en éducation (Legendre, 1983, 2001, 2005; Martineau et al., 2001; Van der Maren, 1996), notre choix s'est posé sur l'anasynthèse, une approche méthodologique inhérente à la recherche théorique, qui se présente dans un processus clair et bien structuré en étapes menant à la réalisation d'un modèle (Legendre, 1983, 2001, 2005, cité dans Messier et Dumais, 2016). D'ailleurs, ce qui distingue l'anasynthèse des autres démarches, c'est le mode d'élaboration du modèle qui n'est pas posé à priori, mais au terme d'un processus méthodique d'analyse et de synthèse (Legendre, 2005). Dans le cadre de cet essai, nous proposons une version préliminaire d'un modèle de CA comme dispositif de développement des savoirs visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial. Conséquemment, comme plusieurs études en éducation, nous avons convenu que l'anasynthèse constitue la démarche qui s'avère la plus rigoureuse afin de modéliser l'objet de la présente recherche et de rejoindre nos présupposés épistémologiques (Benoît, 2000; Charland, 2008; Chavez, 2005; Durand, 1996; Guay, 2004; Sauvé, 1992).

1.1 Les étapes du processus de l'anasynthèse

La présente section explique les étapes associées à l'anasynthèse, c'est-à-dire la séquence des opérations réalisées dans le cadre de notre recherche. Les étapes de l'anasynthèse permettent l'appréciation qualitative des contenus empiriques publiés dans des articles de recherche qualitative et quantitative, où la nature de l'information traitée relève exclusivement du domaine public sans attente en matière de respect à la vie privée. Par conséquent, les enjeux éthiques et de confidentialité ne s'appliquent aucunement à notre anasynthèse.

L'anasyntèse est un processus itératif qui se réalise en sept étapes (Legendre, 2005, cité dans Messier et Dumais, 2016): 1) l'identification du corpus de départ; 2) l'analyse du corpus de départ; 3) la synthèse du corpus de départ; 4) l'élaboration d'un prototype; 5) la simulation du prototype; 6) la proposition d'un modèle; 7) les rétroactions. La séquence des étapes et leur logique de même que le caractère itératif et cyclique du processus sont illustrés à la figure 1.



Note. Figure adaptée de Silvern, 1972 par Legendre, 2005.

Figure 1. Processus d'anasyntèse

Dans le cadre de cet essai de maîtrise professionnel, seules les quatre premières étapes du processus ont été prises en compte, laissant place à une possible poursuite des étapes dans le cadre d'une recherche subséquente.

1.1.1 Identification du corpus de départ

La première étape de l'anasyntèse porte sur la constitution du corpus de départ sur lequel s'appuient les autres étapes de l'anasyntèse (Messier et Dumais, 2016). Le corpus de départ est établi sur un ensemble d'articles de recherche mixtes de données empiriques qui traitent de la CA comme dispositif de développement des savoirs.

Dans notre recherche, cette étape consiste à effectuer l'inventaire des ressources disponibles et à identifier les différents éléments de réponse relatifs à notre objet de recherche présents dans les écrits (Guay, 2004; Sauvé, 1992). Ainsi, tout ce qui peut être identifié à ce titre dans les bases de données et les moteurs de recherche est retenu. Pour concrétiser cette étape, trois opérations sont nécessaires et font l'objet d'une description, à savoir l'établissement du champ conceptuel, le recensement des écrits et la recension de la documentation du corpus (Messier, 2014; Messier et Dumais, 2016).

Selon Messier (2014), le choix du concept de champ conceptuel plutôt que celui de champ notionnel proposé par Legendre (2005) s'explique par sa cohérence avec les normes internationales en terminologie (Organisation internationale de normalisation (ISO), 2009). Cette étape permet la constitution d'un ensemble de concepts, plus ou moins reliés, décrivant les éléments principaux de notre recherche (Dumais, 2015; Guay, 2004; Legendre, 2005). Autrement dit, ces concepts servent de mots-clés pour le recensement et la recension des écrits dans les bases de données et les moteurs de recherche (Legendre, 2005).

Le champ conceptuel initial permet d'interroger les bases de données et les moteurs de recherche. Il est constitué de quatre mots-clés: communauté d'apprentissage, diversité, pratiques inclusives et changement paradigmatique. Ces mots-clés émergent de notre cadre de recherche (Legendre, 2005; Messier et Dumais, 2016; Miles et Huberman, 2003). À chacun des mots-clés du champ conceptuel initial se sont ajoutés leurs équivalents en anglais ainsi que de nouveaux mots-clés du champ conceptuel disciplinaire de l'éducation, qui sont présentés dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1. Établissement du champ conceptuel initial

Champ conceptuel initial	Champ conceptuel disciplinaire de l'éducation	Équivalent en anglais
Communauté d'apprentissage	Communauté, communauté d'apprentissage professionnelle, communauté de pratique	<i>Learning community, professional learning communities</i>
Diversité	Pluralisme, diversité étudiante, ÉSH	<i>Diversity, pluralism</i>
Pratiques inclusives	Inclusion, éducation inclusive, pratiques innovantes	<i>Inclusive practices</i>
Changement paradigmatique	Paradigme inclusif, processus de changement	<i>Inclusive paradigm, paradigm shift</i>

Pour interroger les bases de données anglophones en éducation, nous avons déterminé des équivalents en anglais pour certains concepts énoncés ci-haut. La sélection s'est effectuée principalement par la recherche d'une correspondance entre les concepts en français et leurs équivalents en anglais, et ce, à partir des écrits en éducation ou, à l'occasion, en interrogeant les services de traduction en ligne et l'outil *Google Scholar*.

La seconde opération est le recensement des écrits, effectuée en utilisant les mots-clés du champ conceptuel initial dans les bases de données et les moteurs de recherche. Cette opération correspond au dénombrement spécifique de tous les écrits, qui se rapportent à notre objet de recherche (Legendre, 2005), à partir de l'outil Sofia, sur les bases de données *Érudit* et *ERIC* via *EBSCO host* ainsi que sur l'outil *Google Scholar* et sur l'archive ouverte du réseau collégial québécois *EDUQ* du Centre de documentation collégiale (CDC). Nous avons débuté notre recensement à partir du mot-clé communauté d'apprentissage, pour ensuite respectivement combiner les mots-clés diversité, changement paradigmatique et pratiques inclusives au mot-clé communauté d'apprentissage afin d'affiner la recherche.

Lorsque la recherche n'affiche pas suffisamment de résultats ou présente un nombre trop élevé de ressources, la troncature « * », les fonctions « ET/OU », des précisions telles que le champ, les guillemets ou d'autres mots-clés sont utilisés. De surcroît, les filtres tels que la date de parution, entre 2018 et 2021, et le type de publication permettent d'affiner la recherche lorsque les résultats demeurent trop nombreux. Finalement, le mot-clé « collégial » est souvent ajouté afin d'épurer le recensement des écrits. Le tableau 2 ci-dessous présente des exemples concrets qui permettent de suivre le fil de quelques actions enchaînées.

Tableau 2. Exemples concrets d'actions enchaînées

Outil(s)	Action(s)	Résultat(s)
Érudit	communauté d'apprentissage « communauté d'apprentissage » Date de parution: 2018 à 2021 Type : articles savants Et collégial	8649 280 89 88 8
Articles recensés Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle: une analyse. <i>Éducation et francophonie</i> , 46(1), 179-206. https://doi.org/10.7202/1047142ar Roy, N., Gruslin, É. et Poellhuber, B. (2020). Le développement professionnel au postsecondaire à l'ère du numérique. <i>Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire</i> 17(1), 63-75. https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13 Tremblay, M. et Dion-Routhier, J. (2018). Coélaboration de connaissances sur les facteurs d'engagement à une communauté de pratique pour le DP (CODP). <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i> , 53(3). https://doi.org/10.7202/1058417ar		
Érudit	« communauté d'apprentissage » Et « changement paradigmatique » « communauté d'apprentissage » Et « processus de changement » Date de parution: 2018 à 2021 Et collégial Date de parution : 2018 à 2021	3 (aucun article retenu) 27 10 4 2
Articles recensés Roy, N., Gruslin, É. et Poellhuber, B. (2020). Le développement professionnel au postsecondaire à l'ère du numérique. <i>Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire</i> 17(1), 63-75. https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13 Tremblay, M. et Dion-Routhier, J. (2018). Coélaboration de connaissances sur les facteurs d'engagement à une communauté de pratique pour le DP (CODP). <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i> , 53(3). https://doi.org/10.7202/1058417ar		

Les trente-sept écrits retenus sont archivés dans des fiches de recensement. Comme cette opération de recensement répertorie une grande quantité de documents, des choix sont alors effectués. La dernière opération de l'identification du corpus de départ, qui consiste en la recension des écrits, permet l'identification, l'examen critique, la sélection, la collection et l'établissement d'une bibliographie des écrits pertinents à l'objet de recherche (Legendre, 2005). Dans l'optique de faire des choix dans l'ensemble des écrits répertoriés, des critères de sélection sont pris en compte (Charland, 2008; Guay, 2004; Van der Maren, 1996). Ainsi, les critères qui orientent nos choix sont la nature récente des écrits, la nature empirique des écrits, la transposition possible au contexte de l'enseignement collégial, la pertinence des données en regard de l'objet de recherche, l'accessibilité principalement en français et en anglais et la présence manifeste du mot-clé communauté d'apprentissage ou d'un dispositif qui s'appuie sur une communauté.

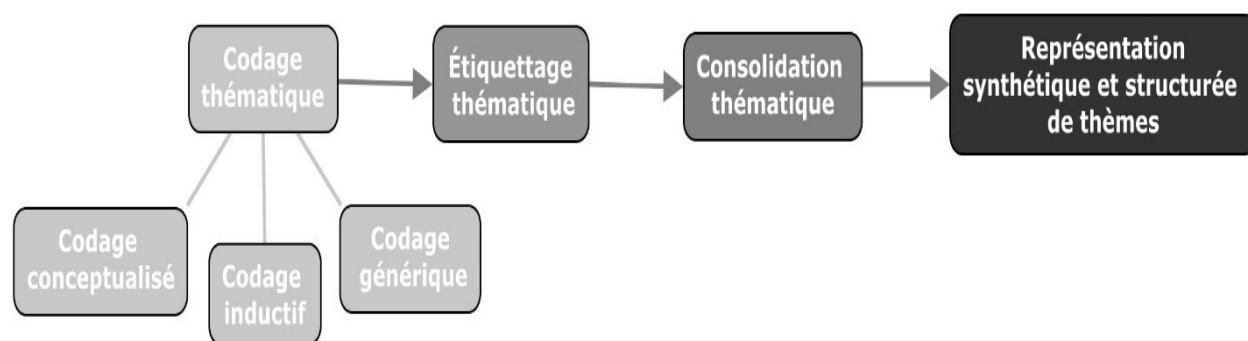
La recension des écrits a permis de faire rapidement le constat que peu d'écrits abordent la CA ou toute autre forme de communauté en contexte d'enseignement collégial. Par conséquent, ce premier constat témoigne de la pertinence de notre sujet de recherche.

Les écrits archivés dans nos fiches de recensement sont lus afin d'en déterminer la pertinence et pour entrevoir la présence d'autres écrits non répertoriés, pouvant s'avérer pertinents à l'enrichissement du corpus. À la suite de cette opération, vingt-trois écrits sont retenus et classés dans une bibliographie commentée, constituant notre corpus de départ. Ce corpus de départ sert pour les autres étapes, dont l'analyse (Charland, 2008; Messier et Dumais, 2016).

1.1.2 Analyse du corpus de départ

L'analyse du corpus de départ est une étape fondamentale dans le processus d'analyse de contenu. Dans le cadre d'une recherche qualitative, Paillé (2007) propose, entre autres, d'utiliser la technique d'analyse thématique. Cette technique contribue à identifier et à recueillir des éléments d'information pertinents, constituant des unités d'analyse (Legendre, 2005) au sein du corpus, qui se manifestent de manière concrète par des expressions textuelles de thèmes généraux récurrents (Legendre, 2005; Mucchielli, 1996, 2008). Le concept de thème réfère à une expression textuelle qui identifie ce sur quoi porte une unité ou ce qu'elle signifie (Saldana, 2009).

L'analyse des données est un processus itératif qui débute dès la première collecte de données et qui se divise en plusieurs étapes (Miles et Huberman, 2003). Afin d'illustrer l'opérationnalisation de cette étape, nous présentons dans la figure 2 ci-dessous une démarche d'analyse en trois temps, qui s'apparente à l'analyse de contenu thématique (ACT), proposée par Miles et Huberman (2003).



Note. Figure adaptée de Miles et Huberman (2003)

Figure 2. Démarche d'analyse de contenu thématique

En premier lieu, l'ACT distingue trois méthodes d'élaboration des codes thématiques, soit le codage conceptualisé, le codage inductif et le codage générique (Miles et Huberman, 2003). Dans le codage conceptualisé, la chercheuse ou le chercheur établit la liste des thèmes à étudier avant de travailler le corpus (Miles et Huberman, 2003). Distinctivement, dans le codage inductif, la liste est a priori inconnue (Miles et Huberman, 2003). Enfin, dans le codage générique, la liste de thèmes est établie a priori, mais elle ouvre la voie à des thèmes insoupçonnés (Miles et Huberman, 2003).

Notre démarche d'analyse de contenu thématique s'est effectuée en articulant les trois méthodes. En effet, notre liste de thèmes s'est construite à partir de trois thèmes établis a priori: besoin d'accompagnement des enseignantes et des enseignants, dispositif de développement des savoirs et processus de changement paradigmatique. La liste des thèmes est toutefois demeurée ouverte, permettant soit de préciser les thèmes établis a priori ou l'ajout de nouveaux thèmes. Ces étiquettes thématiques désignent des unités de sens et servent d'outil d'identification et de classification (Miles et Huberman, 2003). Le tableau 3 ci-dessous fait état du classement des écrits par thèmes.

Tableau 3. Classement des écrits par thèmes

Codage thématique	Classement par thème(s)
<p>Besoin d'accompagnement des enseignantes et des enseignants (établi a priori)</p> <p><i>Thème inductif</i> Le thème de besoin de soutien a été ajouté au thème d'accompagnement puisque ce dernier est apparu à quelques reprises au fil des lectures effectuées.</p>	<p>Carpentier et al., 2019 Gagné et Petit, 2021 Gagnon et al., 2020 Guay et Gagnon, 2020 Kheroufi-Andriot, 2021 (besoin de soutien) Paquelin, 2020 Roy et al., 2020</p>
<p>Dispositif de développement des savoirs (établi a priori)</p> <p><i>Thèmes inductifs</i> Au fil des lectures effectuées, les thèmes ci-dessous ont été ajoutés au thème dispositif, permettant d'en préciser la nature: collaboration, développement professionnel, formation, interdépendance.</p>	<p>Cabrera-Suarez, 2020 (collaboration) Demers et Tremblay, 2020 (collaboration) Gagné et Petit, 2021 (formation + collaboration) Gagnon et al., 2020 (dév. prof.) Guay et Gagnon, 2020 (dév. prof.) Labelle et al., 2020 Little, 2020 (dév. prof.) Moldoveanu et al., 2021 (dév. prof.) Ndeng The et Alphonse-Headly, 2020 (dév. prof.) Paquelin, 2020 (collaboration) Portelance et al., 2018 (dév. prof.) Rebetez, 2018 (collaboration) Roy et al., 2020 (dév. prof.) Surette, 2020 (dév. prof.) Tali, 2020 (dév. prof.) Tremblay et Dion-Routhier, 2018 (dév. prof.)</p>
<p>Processus de changement paradigmatique (établi a priori)</p> <p><i>Thèmes inductifs</i> Les thèmes ci-dessous ont été ajoutés au thème de changement paradigmatique au fil des lectures effectuées, permettant l'ouverture à d'autres thèmes qui abondent dans le même sens: processus de changement, processus de transformation, changement de pratiques, conception de la diversité.</p>	<p>Bergeron, 2018 (conception de la diversité) Bergeron et Prud'homme, 2018 (processus de changement) Kheroufi-Andriot, 2021 (changement de pratiques, croyances) Paquelin, 2020 (processus de changement)</p>
<p>Dimensions structurantes d'une CA (thèmes inductifs) <i>Conflits cognitifs</i></p>	<p>Bergeron et Prud'homme, 2018 (conflits cognitifs) Gagnon et al., 2020 (dimensions structurantes) Paquelin (2020) (conflits cognitifs)</p>
<p>Dimension institutionnelle/Responsabilisation managériale (thèmes inductifs) <i>Leadership transformationnel (LT)</i> <i>Obstacles au processus de changement paradigmatique</i></p>	<p>Demers et Tremblay, 2020 (obstacles) Guay et Gagnon, 2020 (LT) Labelle et Jacquin, 2018 (LT) Labelle et al., 2020 (obstacles) Lachaine et Duchesne, 2019 (LT + obstacles) Magnan et al., 2020 (LT) Moldoveanu et al., 2021 (dim. inst.) Paquelin, 2020 (LT)</p>

La suite du travail d'identification et de classification implique de comprendre comment les différents thèmes s'organisent (Miles et Huberman, 2003). D'une part, en vérifiant si deux étiquettes identiques ou proches désignent bien le même contenu sémantique, et, d'autre part, en reprenant les passages pour lesquels l'étiquetage était plus ardu et en s'assurant que les thèmes identifiés ne peuvent plus être divisés en sous-thèmes ou en différents thèmes, donc qu'ils sont irréductibles d'un point de vue sémantique.

En somme, l'ACT exerce deux fonctions principales, à savoir la fonction de repérage et la fonction de documentation (Paillé et Mucchielli, 2003). La fonction de repérage consiste en un travail de saisie des thèmes où il est alors possible de relever tous ceux qui s'avèrent pertinents alors que la fonction de documentation vise à identifier les thèmes parallèles ou les divergences. Autrement dit, l'ACT consiste en un procédé systématique où prennent place successivement le repérage et le regroupement et, en second lieu, l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus (Paillé et Mucchielli, 2008). L'objectif de l'ACT consiste à construire une représentation synthétique et structurée de thèmes, menant à la réalisation du modèle (Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2003, 2008).

1.1.3 Synthèse du corpus de départ

Après l'analyse du corpus de départ s'effectue une synthèse des éléments majeurs et pertinents du corpus de départ (Messier et Dumais, 2016). La synthèse du corpus de départ consiste à rassembler et à structurer les données collectées par la présentation des éléments constitutifs essentiels et des relations qui unissent ces données (Legendre, 2005). La synthèse permet de constater si certaines données sont absentes, incomplètes ou nébuleuses (Guay, 2004). Une fois l'étape de la synthèse complétée, il est alors possible d'entrevoir une version préliminaire d'un

modèle de CA comme dispositif de développement des savoirs visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial.

1.1.4 Élaboration d'une version préliminaire d'un modèle

À la suite de l'étape de la synthèse suit l'élaboration d'une version préliminaire du modèle de CA, qui sera soumis à une validation par notre direction de recherche. Cette étape correspond à la version terminale de la synthèse des données recueillies, où l'apport d'éléments d'information supplémentaires n'influence aucunement la synthèse (Guay, 2004).

Pour conclure cette section sur les étapes de l'anasynthèse, il est important de souligner que l'anasynthèse peut représenter un défi lié à l'aspect itératif du processus qui peut donner l'impression d'une recherche sans fin (Messier et Dumais, 2016). Il est donc important de se référer régulièrement à la direction de recherche tout au long du processus, ce qui permet d'identifier les forces, mais aussi les lacunes, témoignant de la rigueur de la recherche. En outre, pour juger de la validité de la recherche, nous avons identifié des sources de biais et des moyens permettant de les minimiser et nous avons également sélectionné des critères de scientificité qui tiennent compte du caractère spécifique de ce type de recherche.

1.2 Sources de biais

Selon Van der Maren (1996) et Mucchielli (1988), deux types de biais sont à surveiller lors du traitement des données: les biais affectifs et les biais idéologiques. Les biais affectifs sont liés aux émotions et à la sensibilité de la personne qui rédige alors que les biais idéologiques sont en lien avec son idéologie et sa théorie a priori (Mucchielli, 1988; Van der Maren, 1996). Dans cet

ordre d'idées, les éléments qui peuvent être source de biais au cours de notre projet de recherche sont la subjectivité à l'égard des méthodes de collecte de données, entre autres lors de l'étape de la constitution du corpus de départ et lors de l'analyse, et de l'interprétation des données (extrapolation des résultats, demi-vérités sans nuance, etc.) (Fortin et Gagnon, 2016; Messier et Dumais, 2016). Bien que la subjectivité soit reconnue comme prenant part au processus de recherche, la mise en place d'une approche visant à s'assurer que les résultats reflètent les données recueillies plutôt que le point de vue de la personne qui rédige est cruciale. Conséquemment, l'exploration des moyens permettant de minimiser les biais a permis d'identifier des mécanismes de contrôle des biais qui tiennent compte des variables de durée, d'exhaustivité et de subjectivité. À ce titre, la supervision par la direction de recherche conjointement à l'ACT permet de limiter au minimum les biais de subjectivité liés à la collecte de données et à l'interprétation des résultats et permet également de déterminer les variables de durée et d'exhaustivité.

1.3 Critères de scientificité

Dans l'optique où notre recherche théorique s'inscrit dans une posture épistémologique interprétative et critique Savoie-Zajc, (2001), Gohier (1998), Messier et Dumais (2016) proposent un certain nombre de critères de scientificité qui tiennent compte des spécificités de ce type de recherche.

D'abord, l'admissibilité et la justification des choix méthodologiques permettent l'appréciation du critère de crédibilité. La crédibilité s'applique également au sens où elle fait appel à un corpus d'écrits empiriques et scientifiques significatifs en regard de l'objet de recherche et s'appuie sur une analyse interprétative et critique (Gohier, 1998). Dans le cadre de cette

recherche théorique, la triangulation consiste surtout en la recherche de références théoriques multiples et variées (anglais et français), de méthodes de collecte et d'interprétation des données diverses (quantitative, qualitative, interprétative, théorique, etc.) et par la recherche dans plusieurs bases de données (*Érudit* et *ERIC* via *EBSCO host* ainsi que sur l'outil *Google Scholar* et sur l'archive ouverte du réseau collégial québécois *EDUQ* du Centre de documentation collégiale), permettant ainsi de porter un regard critique valable sur l'objet de recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Gohier, 1998).

Ensuite, la circonscription est un critère de scientificité qui rend compte de la délimitation de l'objet de recherche dans l'établissement du corpus de départ (Messier et Dumais, 2016). Dans notre essai, le corpus de départ est un ensemble d'écrits scientifiques relatifs à la problématique. Toutefois, l'exhaustivité des données, bien qu'elle constitue un critère de scientificité de notre projet de recherche, constitue également une limite compte tenu de la difficulté d'affirmer que toutes les sources en lien avec l'objet de recherche ont été recensées. En l'occurrence, le caractère fondamental ou l'irréductibilité de la recherche à toutes les étapes de l'anasynthèse sert de balise à ce qui est avancé dans la théorie (Gohier, 1998; Messier et Dumais, 2016). En outre, la proposition nouvelle du prototype permet l'appréciation de la valeur heuristique (Messier et Dumais, 2016).

Finalement, la rigueur du processus permet l'appréciation du critère de vérifiabilité, consistant en la possibilité de confirmer ou d'infirmer la théorie, mais aussi du critère d'analyticité par la structure formelle de l'analyse (Gohier, 1998). Quant aux critères de cohérence et de

congruence, ils résident respectivement dans la non-contradiction entre les énoncés du modèle et un emboîtement parfait dans les étapes de la synthèse et de l'élaboration du prototype.

En conclusion de ce chapitre nous présentons dans la figure 3 ci-dessous une vue schématique des quatre premières étapes de l'anasynthèse.

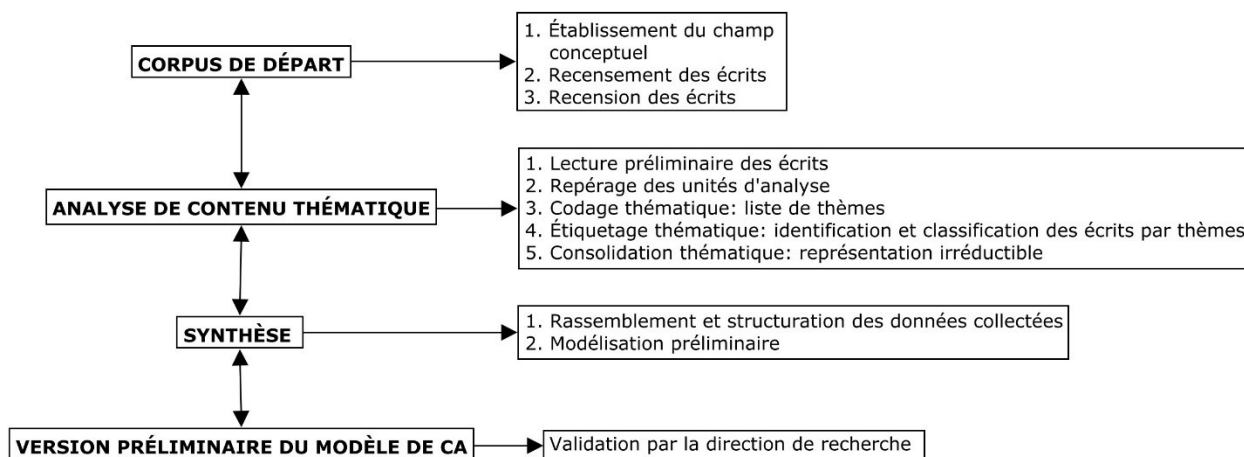


Figure 3. Vue schématique des étapes de notre méthodologie : l'anasynthèse

QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse par thèmes et de la synthèse des données collectées, suivi de l'interprétation des résultats. Ensuite, nous proposons un modèle de CA comme dispositif de développement des savoirs chez les enseignantes et les enseignants au collégial. Ce chapitre se conclut par une description des forces et des limites de la recherche.

L'analyse des données renvoie aux efforts déployés par la chercheuse ou le chercheur pour discerner les liens dans les données recueillies et en saisir le sens (Deslauriers, 1991). Notre démarche d'analyse présente des allers-retours à travers le processus itératif de l'anasynthèse. Les écrits recensés ont d'abord été archivés dans nos fiches de recensement (Annexe A) et lus. À la suite de ces opérations, nous avons classés les vingt-trois écrits retenus dans une bibliographie commentée (Annexe B) et faisant état des thèmes.

L'ensemble des données collectées ont été analysées et groupées par thèmes. Les trois thèmes établis à priori en concordance avec notre cadre de recherche sont les suivants : besoin d'accompagnement des enseignantes et des enseignants, dispositif de développement des savoirs et processus de changement paradigmatique. Nous avons regroupé le thème inductif « conflits cognitifs » sous le vaste thème des trois dimensions structurantes d'une CA : dimension cognitive ; dimension affective ; dimension idéologique. Nous avons également regroupé les thèmes inductifs « leadership transformationnel » et « obstacles au processus de changement » sous la dimension institutionnelle.

Nos résultats proviennent de l'analyse de contenu par thèmes, de la synthèse des éléments majeurs et pertinents du corpus de départ ainsi que de la validation par notre direction de recherche. Notre démarche d'analyse vise essentiellement à répondre aux deux objectifs spécifiques de recherche, formulés à la fin du deuxième chapitre de l'essai :

1. Décrire les composantes d'une CA en regard de leur influence sur le processus de changement paradigmatique visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial.
2. Proposer un modèle de CA comme dispositif de développement des savoirs chez les enseignantes et les enseignants au collégial.

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE PAR THÈMES

Les données collectées démontrent que la CA est un dispositif qui se centre sur le développement professionnel du corps enseignant à travers trois grandes dimensions : la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension idéologique (Dionne et al. 2010; Gagnon et al., 2020; Schussler, 2003). Il nous était impossible de passer outre ces dimensions en raison de leur aspect structurant de la CA, mais aussi pour l'intérêt que nous leur avons porté en regard de la définition du concept de CA proposée par Dionne et al. (2010), à laquelle nous avons référé dans notre cadre de référence. Nous croyons donc utile de la rappeler dans cette présente section :

La communauté d'apprentissage se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir

individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école.

1.1 Dimension cognitive

La dimension cognitive de la CA concerne le développement des connaissances des participantes et des participants, en l'occurrence, des personnes enseignantes, et le développement des pratiques pédagogiques fondées sur des données probantes. Les membres du corps enseignant sont en recherche continue de solutions à leurs défis pédagogiques (Gagnon et al., 2020). Par conséquent, la perspective de développement professionnel (DP) s'est introduite dans la synthèse de notre corpus de départ, notamment par l'intérêt porté à un dispositif de développement des savoirs selon une logique inclusive et dans l'idée d'une CA.

La perspective de développement professionnel met en évidence la nécessité pour les personnes enseignantes de faire preuve d'intérêt et d'engagement afin de réfléchir à la pratique, dans et sur l'action (Schön, 1994). Le DP se réalise à travers une diversité de formes d'apprentissage ciblées où les enseignantes et les enseignants développent leurs compétences et se transforment sur le plan de l'identité professionnelle (Uwamariya et Mukamurera, 2005). L'identité professionnelle se construit dans un processus d'apprentissage qui s'amorce durant les

premières années de formation universitaire, et se poursuit tout au long de la carrière (Gouin et al., 2020).

Le processus d'apprentissage professionnel induit une interprétation individuelle et collective des pratiques analysées, qui permet la validation et la mise en évidence de stratégies pédagogiques favorisant la réussite éducative ainsi que la transformation de la pratique professionnelle (Savoie-Zajc, 2010; Wittorski, 2009). Ces propos rejoignent ceux de Wenger (2005) selon lesquels une CA repose sur la théorie d'une pratique sociale, où le processus de construction d'une pratique professionnelle ne se limite pas à des facteurs individuels, mais est aussi influencé par la collaboration et les interactions des participantes et des participants. Ils sont également soutenus par les résultats de l'étude de Paquelin (2020) selon lesquels la CA, par sa dynamique sociale, assure le développement d'un sentiment d'appartenance qui participe à la persévérance des participantes et des participants dans le processus de transformation des pratiques et la gestion des incertitudes. Ces données démontrent que le processus qui soutient une transformation durable des pratiques suppose la participation et l'engagement d'une pluralité de personnes enseignantes réunies dans un projet commun (Dionne et al., 2010; Surette, 2020). En outre, l'ensemble des données collectées nous permet d'affirmer que la collaboration apparaît comme une composante pour favoriser le développement professionnel des personnes enseignantes (Savoie-Zajc, 2011). Selon Dionne (2003), les espaces de collaboration sont marqués par l'expression libre des idées, la démarche conjointe et le partage. Quant à l'étude de Gagnon et al. (2020), elle reconnaît la possibilité dans une CA de partager, d'échanger des idées et des ressources à partir d'expériences communes. Dans cet ordre d'idées, un modèle de CA adhère à la conception socioconstructiviste de l'apprentissage selon laquelle tout savoir est construit par

l'apprenante ou l'apprenant en interaction avec ses pairs, et où l'apprentissage est déterminé par la qualité du climat d'apprentissage et les conflits sociocognitifs vécus par ces personnes apprenantes (Vienneau, 2011).

Par ailleurs, l'adoption de nouvelles pratiques peut amener les personnes enseignantes à remettre leurs compétences en cause, à ébranler leurs croyances, voire à faire le deuil de certaines pratiques. La CA favorise les déséquilibres, que nous qualifions à l'instar de Vienneau (2017) de conflits cognitifs, qui permettent au corps enseignant d'entrevoir d'autres possibilités (Ainscow, 2005). Le concept de conflit cognitif s'inscrit dans une perspective constructiviste de l'apprentissage (Vienneau, 2017). Il constitue un déséquilibre provoqué par la perception d'une différence entre ce qu'une personne croit savoir d'une réalité et ce qu'elle constate de cette même réalité (Raynald et Rieunier, 2009, dans Bergeron et Prud'homme, 2018). Dans une CA, l'écart perçu par les personnes enseignantes est indispensable à l'apprentissage parce qu'il place ces dernières dans une situation de déséquilibre et de remise en question de leurs conceptions (Kang et al., 2010; Portelance et al., 2018). Quant au rôle des interactions sociales dans les processus de déséquilibre et de rééquilibrage, il s'exprime par une dynamique interactive dans le concept de conflit sociocognitif, qui se caractérise par une collaboration active, une prise en compte du point de vue de l'autre et une recherche dans la confrontation cognitive d'un dépassement des différences et des contradictions (Gilly et al., 2001). Cette dynamique interactive favorise le processus de réflexion individuelle ou d'équilibration et provoque le changement (Bourgeois et Nizet, 1997; Portelance et al., 2018). C'est dans cet esprit que nous avons cherché à comprendre la spécificité des déséquilibres qui semblent pouvoir soutenir les changements que réclame l'inclusion. À cet égard, nous soulignons les résultats de l'étude de Bergeron et Prud'homme (2018), qui apportent

un éclairage sur la nature des déséquilibres cognitifs pouvant influencer un processus de changement vers des pratiques plus inclusives. Les conclusions de leur étude mettent en évidence la présence de différentes prises de conscience qui sont liées à des conflits cognitifs sur trois plans: conception de la diversité, conception de l'apprentissage et conception de l'enseignement. Nous avons d'ailleurs abordé ces conceptions précédemment dans notre cadre de référence en regard de la reconnaissance de la valeur de l'inclusion. Conséquemment, dans les prochains paragraphes, nous précisons la nature des déséquilibres cognitifs, qui font l'objet d'une description dans cette étude, en regard de leur influence sur le processus de changement paradigmatique susceptible de favoriser l'adoption de pratiques inclusives par le corps enseignant.

1.1.1 Les conflits cognitifs relatifs à la conception de la diversité et des différences

Les résultats de l'étude de Bergeron et Prud'homme (2018) mettent en évidence le fait que les personnes enseignantes disposent de peu d'occasions pour s'interroger explicitement sur les caractéristiques et les besoins de la population étudiante. Cette tâche s'avère même déstabilisante pour certaines personnes enseignantes ayant participé à cette recherche qui, venant de faire un portrait des caractéristiques de leurs étudiantes et de leurs étudiants, sont étonnées de constater l'ampleur des besoins. À titre d'exemple, certaines personnes rapportent prendre conscience du fait que toute la population étudiante présente, dans une certaine mesure, des besoins différents à combler. Ces prises de conscience ébranlent leurs conceptions initiales à propos du portrait de la population étudiante et mettent en évidence la restructuration de leurs conceptions initiales. Ces personnes apparaissent alors plus attentives aux besoins variés de la diversité, traduisant une plus grande conscience de l'hétérogénéité. Elles ont également rapporté, au terme de cette étude, qu'une

meilleure compréhension et une reconnaissance de la diversité se manifestant en classe constituent une étape cruciale dans la mise en œuvre de pratiques inclusives et différenciées (Bergeron et Prud'homme, 2018). Ces propos sont d'ailleurs appuyés par les résultats de l'étude de Bergeron (2018), qui apportent un éclairage sur le rôle que joue l'analyse des besoins de la population étudiante dans la dynamique du processus décisionnel des personnes enseignantes en aidant à redéfinir la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins et à en clarifier les contours. Par conséquent, la perturbation cognitive associée à la diversité semble influencer le processus de développement de pratiques inclusives (Bergeron et Prud'homme, 2018). D'une part, cet éveil à la diversité conduit certaines personnes enseignantes à prendre conscience de l'importance de différencier l'enseignement et de varier les pratiques. D'autre part, certaines personnes enseignantes réalisent l'importance d'être à l'écoute des différences et de les laisser s'exprimer, car ces informations deviennent un levier pour ajuster l'enseignement.

Nous retenons donc que les conflits cognitifs entourant la diversité provoquent des prises de conscience à l'égard de l'ampleur des différences et des multiples formes que peut revêtir la diversité dans un groupe. En effet, les conflits cognitifs semblent stimuler l'engagement des personnes enseignantes à l'égard du projet de changement et apparaissent constituer un levier initial important en regard du processus de changement vers l'inclusion (Bergeron et Prud'homme, 2018). Autrement dit, les conflits cognitifs entourant la diversité favorisent une reconnaissance de l'importance d'ajuster les pratiques, une plus grande attention aux différences et l'identification de premières pistes de différenciation (Bergeron et Prud'homme, 2018).

1.1.2 Les conflits cognitifs relatifs à la conception de l'apprentissage

Les données collectées dans l'étude de Bergeron et Prud'homme (2018) relatent que le fait de chercher à tenir compte des différences dans la classe fait émerger plusieurs questionnements entourant ce qu'est apprendre et les diverses façons d'apprendre. Certaines personnes participant à cette recherche manifestent un inconfort lorsqu'elles découvrent qu'elles ont de la difficulté à clarifier le sens de l'apprentissage que véhiculent leurs stratégies d'enseignement et leurs intentions pédagogiques. En effet, lorsque ces personnes enseignantes utilisent des cadres théoriques et conceptuels pour les aider à réfléchir à leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, elles vivent une certaine déstabilisation. Pour illustrer ce propos, nous reprenons l'exemple de la déstabilisation dans l'exploration du potentiel des interactions sociales dans la construction du savoir (Bergeron et Prud'homme, 2018). Dans cet exemple, certaines personnes enseignantes sont surprises de constater que les discussions, la confrontation, le travail en sous-groupes et les retours réflexifs peuvent favoriser l'apprentissage en contexte de diversité. Elles prennent alors conscience que leurs conceptions de l'acte d'apprendre présentent certaines limites.

Sans égard à ce qui provoque les conflits cognitifs, les données de l'étude de Bergeron et Prud'homme (2018) mettent en lumière que la réflexion et la déstabilisation autour des conceptions d'apprentissage ont un impact sur les représentations du potentiel de la population étudiante. Un constat important qui ressort de cette étude est que le fait qu'explorer, confronter et élargir la vision de l'apprentissage permet aux personnes enseignantes d'envisager des changements dans leurs pratiques. C'est-à-dire qu'elles entrevoient de nouvelles façons de faire pour favoriser l'apprentissage de toute la population étudiante.

Nous retenons donc que les conflits cognitifs entourant la conception de l'apprentissage influencent le processus de changement en renforçant la reconnaissance de l'importance d'ajuster ses pratiques. Autrement dit, les conflits cognitifs entourant la conception de l'apprentissage favorisent la découverte et l'exploitation d'une plus grande variété d'activités et de pratiques pour soutenir l'apprentissage de l'ensemble de la population étudiante (Bergeron et Prud'homme, 2018).

1.1.3 Les conflits cognitifs relatifs à la conception de l'enseignement

L'étude de Bergeron et Prud'homme (2018) démontre que pour plusieurs personnes enseignantes leur rôle se limite à la transmission des connaissances sans tenir compte des processus d'apprentissage. En cherchant à mettre en œuvre un enseignement plus inclusif et différencié, certaines personnes enseignantes rapportent des conflits cognitifs qui ont joué un rôle de catalyseur dans l'amélioration de leurs pratiques. En effet, elles prennent conscience des limites de leurs pratiques habituelles pour favoriser l'apprentissage de la diversité, les amenant à se rééquilibrer en s'engageant de manière plus importante dans le processus de changement. Plus spécifiquement, les données suggèrent que ce sont les prises de conscience entourant la diversité de la population étudiante dans leur classe ainsi que les prises de conscience relatives à la manière dont elle peut apprendre qui les amènent à s'interroger et à remettre en question l'adéquation de leurs pratiques en regard des besoins de la population étudiante (Bergeron et Prud'homme, 2018).

Nous retenons donc que les conflits cognitifs entourant la diversité et l'apprentissage amènent les personnes enseignantes à interroger leurs conceptions de l'enseignement et à remettre

en question leurs représentations des pratiques susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'ensemble de la population étudiante ainsi que l'évolution de leurs propres pratiques.

En résumé de cette section, nous présentons dans le tableau 4 ci-dessous la nature des conflits cognitifs et leur influence sur le processus de changement des pratiques.

Tableau 4. Nature des conflits cognitifs et leur influence sur le processus de changement

Nature des conflits cognitifs et leur influence sur le processus de changement		
Nature du conflit cognitif	Objet de la prise de conscience	Influence sur le processus de changement
Conflits relatifs à la conception de la diversité et des différences	<ul style="list-style-type: none"> · Ampleur des différences dans le groupe d'étudiantes et d'étudiants ; · Multiples formes de la diversité. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reconnaissance de l'importance d'ajuster les pratiques ; · Attention toujours plus grande sur les différences qui s'expriment ; · Identification des premières pistes de différenciation.
Conflits relatifs à la conception de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> · Diversité des activités cognitives qui peuvent soutenir l'apprentissage ; · Potentiel des interactions sociales dans la construction du savoir ; · Représentation du potentiel d'apprentissage de la population étudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reconnaissance de l'importance d'ajuster ses pratiques. · Découverte et exploitation d'une plus grande variété d'activités et de pratiques pour soutenir l'apprentissage de toute la population étudiante.
Conflits relatifs à la conception de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> · Limites des pratiques habituelles relativement aux besoins et aux caractéristiques de la population étudiante ; · Multiples façons d'enseigner et de faire apprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> · Engagement plus important dans le processus de changement ; · Ajustement des pratiques existantes et élargissement graduel du répertoire de pratiques.

Source. Adaptation de Bergeron et Prud'homme, 2018.

1.2 Dimension affective

La dimension affective émane du soutien mutuel entre les participantes et les participants de la CA, un lieu d'accueil, de respect et de libre expression (Gagnon et al., 2020). La dimension

affective revêt une grande importance dans un dispositif de développement des savoirs, notamment parce que la sécurité affective posée comme condition et comme ingrédient clé du déroulement permet aux personnes enseignantes de prendre des risques et d'innover (Gagnon et al., 2020).

1.2.1 L'efficacité collective

Il apparaît qu'un fort sentiment d'efficacité personnelle, lié à l'état psychologique et émotionnel d'une personne (Paquelin, 2020), constitue un facilitateur du changement (Lampron, 2014). Par ailleurs, l'efficacité collective au sens d'une croyance partagée, de capacités conjointes à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour répondre à des problématiques contribue à l'exercice de l'agentivité à l'intérieur d'une CA (Bandura, 2003). Dans cette perspective, l'efficacité collective apparaît donc essentielle au processus de transformation des pratiques et semble soutenue par l'édification d'un environnement capacitant (Paquelin, 2020). En effet, pour que s'opère une transformation pédagogique durable, les personnes enseignantes doivent pouvoir lui attribuer du sens ainsi que trouver un intérêt et une valeur à leur mobilisation (Paquelin, 2020). En outre, le développement du pouvoir d'agir des personnes enseignantes suppose d'une part leur implication active et d'autre part la présence de conditions environnementales pour qu'elles puissent agir et exercer leur liberté d'action (Paquelin, 2020).

1.3 Dimension idéologique

La dimension idéologique favorise l'engagement des personnes participantes à démontrer de l'ouverture à la production des connaissances scientifiques et à se sentir guidées dans leur action pédagogique (Gagnon et al., 2020). Elle permet aux personnes enseignantes de participer de

manière collective aux améliorations dans l'établissement d'enseignement (Dionne et al., 2010; Dionne et al., 2013).

Par sa dimension idéologique, la CA amène les participantes et les participants à prendre conscience de leur propre expertise (Bailey, 2009), voire à adopter une posture de productrices et de producteurs de nouveaux savoirs à partir de valeurs et de croyances partagées et de données probantes (Gagnon et al., 2020). La dimension idéologique concerne les moyens que se donnent les participantes et les participants d'une CA pour créer une identité collective, des valeurs éducatives fondamentales, une vision et des buts partagés (Dionne et al., 2010).

La vision est le résultat d'un processus orienté vers un but qui se décline en objectifs (Paquelin, 2020). Elle consiste en un guide structurant de la dynamique, qui prend la forme d'un plan stratégique, sans pour autant prescrire une démarche directive par étape (Paquelin, 2020). La vision doit généralement être coconstruite et ne peut se réduire à ce qui pourrait paraître comme une injonction telle que l'augmentation de la réussite étudiante (Paquelin, 2020). Bref, la vision participe à la construction d'une culture commune des membres du corps enseignant engagés dans la CA.

Dans une perspective inclusive, la vision est orientée par une volonté de considération de la diversité et l'élimination de l'exclusion. Ces propos rejoignent ceux de Prud'homme et al. (2011) à l'effet que pour que le corps enseignant adopte des pratiques pédagogiques inclusives, il doit nécessairement croire en la valeur de l'inclusion. Dans cette optique, les finalités se construisent dans une obligation de moyens visant à répondre à des problématiques jusqu'alors non résolues. (Paquelin, 2020). Ainsi, pour soutenir une transformation pédagogique profonde,

cohérente et efficiente, une connaissance fine de la population étudiante à un niveau général, mais surtout à un niveau local est nécessaire (Paquelin, 2020). Autrement dit, il importe que le processus de coconstruction des finalités soit contextualisé. Dans une perspective inclusive, une transformation réussie consiste en un enseignement qui mise sur l'adoption d'approches à visée universelle.

Globalement, les résultats nous permettent d'affirmer que les dimensions cognitive, affective et idéologique d'une CA sont liées et qu'elles se renforcent mutuellement pour un résultat positif misant sur l'adoption de pratiques inclusives (Dionne et al., 2013). Le processus coconstruit de transformation durable des pratiques se déploie dans un cadre défini par une vision explicitée dans lequel chacune des personnes participantes agit selon des degrés de responsabilité reconnus et assumés. Les interactions entre les participantes et les participants doivent pouvoir se dérouler dans des espaces où chacun peut s'exprimer librement dans une visée de transformation des pratiques. La transformation pédagogique requiert un temps de projection long permettant d'imaginer le possible et de repousser les limites de ce qui est envisageable (Roubelat, 2016).

Dans cet ordre d'idées, la prochaine section aborde la dimension institutionnelle dans une perspective de responsabilité managériale qui permet d'accueillir d'autres possibles et d'anticiper les conditions de déploiement de la transformation au-delà de son contexte d'émergence. Cela suppose que les cadres organisationnel et réglementaire des établissements d'enseignement collégial doivent évoluer (Paquelin, 2020).

1.4 Dimension institutionnelle

Pour développer son pouvoir d'agir et s'engager dans une dynamique de transformation des pratiques, il ne s'agit pas seulement d'être un sujet et un collectif agissant, il faut également que l'environnement et l'organisation, reconnaisse et soutienne ce développement (Paquelin, 2020). Cette reconnaissance se traduit par l'acceptation institutionnelle de la révision de certaines normes et règles qui organisent et soutiennent les pratiques nouvelles (Paquelin, 2020). Cela suppose de valoriser davantage l'investissement pédagogique des personnes enseignantes, leur agentivité et d'accepter la reconceptualisation de leurs pratiques selon une dynamique de coconstruction (Paquelin, 2020).

Les données collectées mettent en évidence la nécessité de convoquer un nouvel alignement institutionnel selon lequel la gestion des directions d'établissement gagnerait à mobiliser davantage les trois notions clés: l'ouverture, la confiance et la responsabilisation (Paquelin, 2020). Autrement dit, il faut que la verticalité de la gestion s'allie à une horizontalité de la confiance pour reconnaître la capacité du corps enseignant à mettre en œuvre un processus de changement des pratiques (Paquelin, 2020). La légitimation et la valorisation par la direction contribuent à renforcer la motivation du corps enseignant dans leur engagement à repenser leurs pratiques (Hammond et al., 2011, cité dans Paquelin, 2020). Ces données sont à l'image de celles de Moldoveanu et al. (2021) qui démontrent que la mise sur pied de mécanismes de diffusion dans l'établissement ainsi qu'un soutien institutionnel contribuent à la durabilité des résultats et au changement organisationnel.

1.4.1 Les obstacles au succès d'un processus de changement

Le soutien institutionnel se présente principalement par des initiatives qui se déclinent par un dégagement de temps spécifique pour que les personnes enseignantes qui s'engagent dans un temps suffisamment long, par la mobilisation de ressources humaines et matérielles, par la reconnaissance dans les critères de recrutement et dans la carrière (Paquelin, 2020). L'absence de soutien institutionnel contribue à limiter le temps consacré à la communauté par les participantes et les participants et affecte la vitalité et l'efficacité de la communauté (Demers et Tremblay, 2020; Labelle et al., 2020). En effet, un manque de confiance ou des restrictions budgétaires traduisant un manque de ressources, par exemple, nuisent à l'investissement des participantes et des participants dans le processus d'apprentissage, qui vise l'acquisition, le renouvellement, la capitalisation et le transfert dans la pratique des nouvelles connaissances (Demers et Tremblay, 2020).

D'autres obstacles font également l'objet d'une discussion dans l'étude de Demers et Tremblay (2020): manque de plans de gestion des connaissances ; culture de collaboration peu développée au sein de l'établissement ; faible mobilisation des membres ; difficultés d'absorption des connaissances (Demers et Tremblay, 2020). Ces obstacles témoignent d'un manque de vision et d'objectifs clairs pour rassembler les membres et de thèmes qui ont failli à leur mobilisation. En outre, plusieurs barrières individuelles, organisationnelles et technologiques exercent un frein au partage, à la capitalisation ainsi qu'au transfert des connaissances (Demers et Tremblay, 2020). À titre d'exemples, soulignons la faiblesse des réseaux relationnels existante au départ ; les craintes

de certaines personnes à s'exposer ; l'habitude du travail en silo ; le manque de rôles stratégiques ; une meilleure répartition des tâches ainsi qu'un leadership plus stable (Demers et Tremblay, 2020).

En somme, les données collectées mettent en évidence l'importance de franchir certains obstacles pour œuvrer en CA. Les diverses barrières nous amènent à considérer la nécessité d'une structure horizontale de leadership, d'un accompagnement approprié, articulant besoins et possibles, où le corps enseignant peut se distancier dans le cours de l'action pour rendre intelligibles les dynamiques et identifier les éléments à considérer pour l'essaimage et le passage dans un processus de changement des pratiques (Paquelin, 2020).

1.4.2 Leadership transformationnel

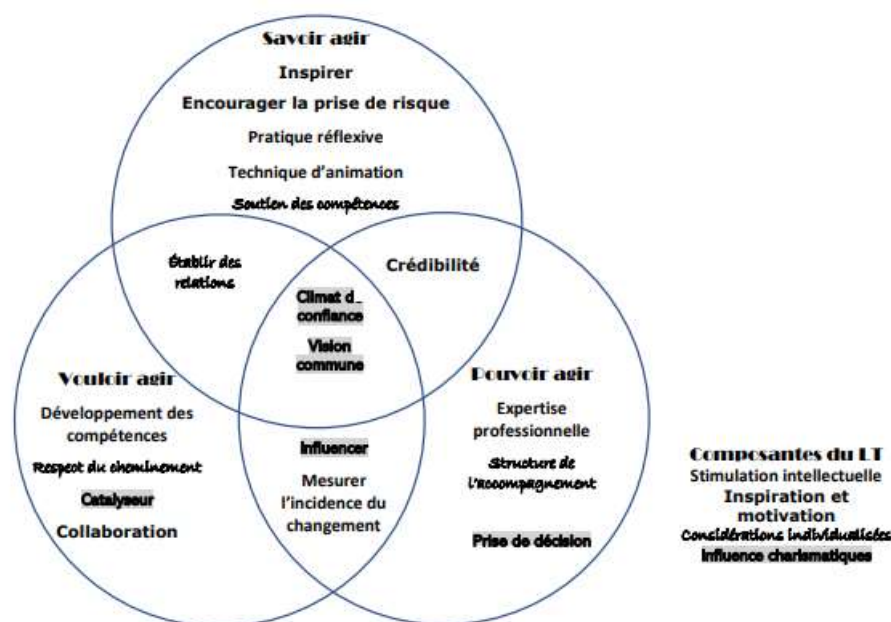
Dans une CA, le partage des rôles est primordial à la légitimation de la communauté et à son bon fonctionnement (Demers et Tremblay, 2020). Dans cette perspective, l'accompagnement prend part au processus de changement par ses fonctions d'étayage, de distanciation et de réflexivité (Paquelin, 2020). Cela suppose que la personne qui agit à titre de leader transformationnel au sein d'une CA revêt un double rôle : celui de communiquer en expliquant et en partageant les enjeux de la transformation ; celui de donner les moyens nécessaires au succès de ladite transformation (Paquelin, 2020). Les résultats de l'étude de Lachaine et Duchesne (2019) suggèrent des pistes de compréhension non négligeables qui ouvrent la voie aux manifestations du leadership transformationnel (LT) dans la pratique des conseillères et des conseillers pédagogiques (CP). Dans le but de comprendre les processus mis en place par les CP dans l'exercice du leadership, les prochains paragraphes sont dédiés à une description des manifestations du

leadership transformationnel, telles qu'élaborées par Bass (1998), et de l'agir compétent en situation de travail des CP, à la lumière des travaux de Le Boterf (2015).

L'analyse des données collectées démontre qu'afin d'accompagner le corps enseignant vers des changements de pratiques durables, les CP ont recours à un agir compétent en situation de travail (Le Boterf, 2015) qui mobilise plusieurs éléments essentiels des quatre composantes du LT telles que décrites par Bass (1998) : l'inspiration et la motivation ; la stimulation intellectuelle ; l'influence charismatique ; les considérations individualisées. L'inspiration et la motivation font ressortir l'importance d'innover, de collaborer, d'encourager la prise de risque, de motiver et de mobiliser les compétences requises tant du point de vue de la discipline d'expertise que de l'accompagnement professionnel. La stimulation intellectuelle réfère à la pratique réflexive qui permet d'amener les participantes et les participants de la CA à réfléchir sur leurs pratiques. L'influence charismatique apparaît liée au partage d'une vision commune et à la capacité de collaboration. Quant aux considérations individualisées, elles prennent racine dans l'évaluation des besoins et du soutien offert à chacune et chacun et consistent à amener la personne accompagnée à développer son autonomie et sa responsabilisation. Autrement dit, cela consiste à considérer les besoins individuels, à être flexible et capable de s'adapter.

Le Boterf (2015) considère la compétence comme un processus qui est mis en œuvre par une personne qui agit de manière pertinente, cohérente et responsable dans une situation professionnelle et en diverses circonstances. Pour ce faire, il suggère que la compétence, dans une situation professionnelle, combine trois facteurs : le savoir-agir ; le vouloir-agir ; le pouvoir-agir. Le savoir-agir permet d'instaurer les conditions favorables à la pratique réflexive, et ce, dans le

respect du cheminement des participantes et des participants de la CA. À titre d'exemples, il peut s'agir d'encourager la prise de risque, de déstabiliser, d'innover, de diriger, d'agir en tant que modèle avec intégrité, d'offrir un soutien sur le plan des pratiques pédagogiques et de façon personnalisée (Lachaîne et Duchesne, 2019). Le vouloir-agir souligne l'importance d'investir temps et efforts pour établir des relations de confiance et un climat de collaboration qui conduit les participantes et les participants de la CA vers une vision commune pour résoudre les problèmes. Quant au pouvoir-agir, il réfère à l'étroite collaboration des CP avec la direction d'établissement ainsi qu'à leur engagement dans une vision commune, qui permettent d'œuvrer dans un climat de confiance, sans jugement. La figure 4 ci-dessous permet d'illustrer l'interrelation entre le modèle de LT de Bass (1998) et l'agir compétent en situation de travail de Le Boterf (2015).



Note. Figure inspirée de Bass, 1998 et Le Boterf, 2015.

Figure 4. Exemple de l'interrelation entre le Leadership transformationnel de Bass (1998) et l'agir compétent en situation de travail de Le Boterf (2015).

L'une des particularités du rôle de leader transformationnel est d'assurer la cohérence dans la mise en œuvre des orientations systémiques et favoriser, de surcroît, la transformation de l'attitude du corps enseignant à cet égard. Les résultats de l'étude de Lachaine et Duchesne (2019) rapportent que les CP ont attribué le succès de la mise en œuvre d'un changement de pratique à l'utilisation d'une démarche réflexive, au développement de bonnes relations, au travail collaboratif, au partage d'une vision commune et à l'engagement de la direction de l'établissement, témoignant des manifestations des quatre composantes du modèle de LT présenté précédemment. Les résultats de l'étude précisent également que l'influence des CP était surtout attribuable au modelage effectué afin d'assurer le passage de la théorie à la pratique et à l'incitation des enseignantes et des enseignants accompagnés à voir différemment. Par conséquent, dans une structure horizontale de leadership, il convient de considérer l'agir compétent du CP parmi les manifestations de la dynamique interactionnelle d'une CA.

Dans une dimension institutionnelle, l'ensemble des données collectées rappellent l'importance de revisiter la gestion de type *top-down* dans les établissements d'enseignement collégial. La direction gagnerait à reconnaître davantage le leadership des personnes enseignantes dont l'agentivité individuelle et collective ouvre vers des pratiques pédagogiques renouvelées pour tenir compte de l'évolution des besoins et des contextes d'enseignement-apprentissage (Paquelin, 2020). Cette perspective suppose une alliance entre la verticalité et l'horizontalité de la gestion de la confiance pour reconnaître la capacité du corps enseignant à mettre en œuvre un processus de reconfiguration des pratiques à l'intérieur d'une CA (Paquelin, 2020).

2. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2011), l'interprétation « permet au chercheur d'expliquer les résultats en établissant des liens avec son cadre théorique et en comparant ses résultats avec ceux fournis par les recherches antérieures » (p. 176). En ce sens, dans cette section, nous interprétons les résultats en lien avec notre cadre de référence et en cohérence avec nos objectifs spécifiques :

- 1) Décrire les composantes d'une CA en regard de leur influence sur le processus de changement paradigmatique visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial ;
- 2) Proposer un modèle de CA comme dispositif de développement des savoirs chez les enseignantes et les enseignants au collégial.

2.1 L'aspect fondamental du développement professionnel pour relever les défis éducatifs liés à la diversité.

Depuis quelques années, on réfère souvent à diverses formes de communautés pour favoriser le développement professionnel du corps enseignant et la réussite éducative de la population étudiante (Leclerc et al., 2013). Nos résultats mettent en évidence la nécessité de mettre en œuvre un processus coconstruit de transformation durable des pratiques. Ce processus se déploie dans un cadre défini par une vision explicitée, un climat de confiance, de partage et de sécurité affective, qui favorise l'acquisition d'un savoir individuel et collectif ainsi que le développement de la pratique pédagogique. L'interprétation des résultats fait ressortir l'aspect fondamental du développement professionnel pour relever les défis éducatifs qui sont liés à la diversité. Cela correspond, entre autres, aux conclusions de l'étude de Potvin (2014) qui démontrent la nécessité d'une prise en compte accrue des enjeux d'équité et d'inégalités, en

formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants. Les résultats appuient également les conclusions de l'étude de Dubé et al. (2016), qui reconnaissent qu'en raison d'un manque de connaissances, les croyances et les attitudes de certaines personnes enseignantes ne sont pas toujours en harmonie avec le paradigme de l'éducation inclusive. Par le fait même, ces résultats valident plusieurs études qui démontrent que bon nombre d'enseignantes et d'enseignants ne se considèrent pas suffisamment outillés dans les défis que posent les ajustements des pratiques et se sentent parfois démunis (Bergeron et Marchand, 2015; B La Grenade, 2017; Bonnelli et al., 2010; Tremblay et Loiselle, 2016; Wolforth et Robserts, 2010). Ainsi, à l'instar de Schön (1994), nous affirmons qu'il est nécessaire pour les personnes enseignantes de faire preuve d'intérêt et d'engagement afin de réfléchir à la pratique, dans et sur l'action.

Dans un contexte général d'une reconnaissance de la diversité, Prud'homme et al. (2011b) réfèrent à une manifestation à la fois dynamique et légitime de l'unicité des étudiantes et des étudiants (Prud'homme et al, 2011b). La diversité étudiante, maintenant reconnue comme la norme (AuCoin et Vienneau, 2015), implique que les enseignantes et les enseignants s'engagent dans la recherche d'actions à visée universelle qui ouvrent la voie à l'atteinte des exigences pour l'ensemble de la population étudiante, une condition essentielle à la diplomation (Tremblay et Loiselle, 2016). Les résultats témoignent de la réalité particulière du milieu de l'enseignement collégial et renforcent l'idée de Bergeron et Marchand (2015) selon laquelle une activité réflexive et critique au sein d'une CA constitue une voie importante pour l'adoption de pratiques inclusives. Autrement dit, la CA semble répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants face à la reconnaissance et à l'acceptation de l'hétérogénéité de la population étudiante, aux croyances en

son potentiel d'éducabilité et à l'adaptation des pratiques et de l'environnement scolaire dans un esprit d'équité.

2.2 L'aspect fondamental de l'accompagnement dans le développement de pratiques inclusives

L'adoption de valeurs et d'attitudes soutenant l'éducation inclusive par le corps enseignant est une condition essentielle au changement paradigmatique et au développement de l'inclusion (AuCoin et al., 2011; Fortier et al., 2018). Ces propos sont appuyés par l'étude de St-Germain (2008), qui souligne que pour entamer un changement, il faut d'abord démontrer de l'ouverture, de la volonté de reconnaître la nouveauté et d'accepter de repousser ses limites. Cette chercheuse ajoute que le changement de paradigme crée de nouveaux repères en modifiant les valeurs, les stratégies et l'attitude.

La CA revêt une grande importance dans le soutien à assurer auprès du corps enseignant (Fortier et al., 2018). Les résultats confirment un besoin d'accompagnement des enseignantes et des enseignants dans l'opérationnalisation de l'implantation de pratiques inclusives. Rappelons que dans une perspective inclusive, Martel (2009) réfère à l'accompagnement comme faisant partie des pratiques éducatives dites plus ouvertes à la différence des personnes et aux préférences d'apprentissages, laissant place à une démarche d'accompagnement, qui a pour but de guider, de soutenir et d'aider. Cette perspective appuie les conclusions de l'étude de St-Germain (2008) à l'effet que l'appropriation d'un nouveau paradigme est facilitée par le processus d'accompagnement. Par le fait même, elle valide l'idée que la CA constitue un moyen efficace de développement des savoirs individuels et collectifs, guidé par un processus réflexif de

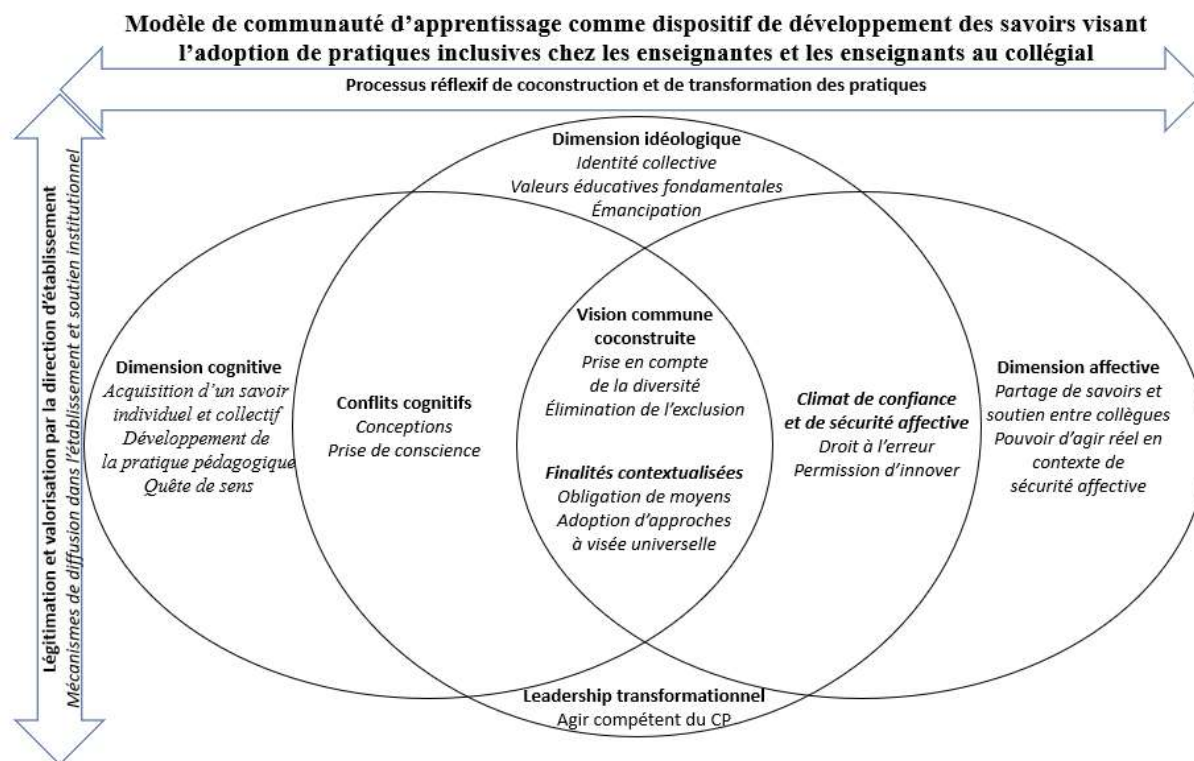
coconstruction et de transformation des pratiques (Dionne et al., 2010; Uwamariya et Mukamurera, 2005). C'est-à-dire que les résultats, en concordance avec les résultats de plusieurs recherches, confirment que la CA permet un projet d'apprentissage conjoint, une intention de développement ainsi qu'une volonté de croissance commune et un engagement mutuel au sein d'un groupe (Little, 2020; Orellana, 2002; Savoie-Zajc, 2013; Wenger, 1998).

L'ensemble des résultats mettent en évidence que le processus qui soutient une transformation durable des pratiques suppose la participation et l'engagement d'une pluralité de personnes enseignantes réunies dans un projet commun (Dionne et al., 2010; Little, 2020). En outre, ils mettent en évidence le rôle fondamental des directions d'établissement qui doivent mettre en place les mesures permettant le travail collaboratif. À l'instar de Savoie-Zajc (2011), nous affirmons que la collaboration est essentielle pour favoriser le développement professionnel des personnes enseignantes. Par conséquent, notre modèle de CA adhère à la conception socioconstructiviste de l'apprentissage de Vienneau (2011) selon laquelle tout savoir est construit par l'apprenante ou l'apprenant en interaction avec ses pairs, et où l'apprentissage est déterminé par la qualité du climat d'apprentissage et les conflits sociocognitifs vécus par les personnes apprenantes.

2.3 Modèle de communauté d'apprentissage à l'enseignement collégial

Dans cette section, nous présentons un modèle de CA, qui correspond à la version terminale de la synthèse des données collectées (Guay, 2004). Nous avons choisi de modéliser la CA au collégial plutôt que tout autre forme de communauté en raison de son mécanisme collaboratif formel (Akkari, 2006; Wenger, 1998). La figure ci-dessous présente un modèle de CA comme

dispositif de développement des savoirs visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial.



Note. Figure correspondant à la version terminale de la synthèse des données recueillies

Figure 5. Modèle de communauté d'apprentissage comme dispositif de développement des savoirs visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial.

Dans ce modèle de CA, le processus réflexif de coconstruction et de transformation des pratiques se déploie dans un cadre défini par une vision dans lequel chacune des personnes enseignantes agit selon des degrés de responsabilité reconnus et assumés. Cette vision coconstruite est guidée par une volonté de considérer la diversité et d'éliminer l'exclusion. À l'instar de Roubelat (2016), nous croyons que la transformation pédagogique requiert un certain laps de temps

qui permet aux enseignantes et aux enseignants d'imaginer le possible et de repousser les limites de ce qui est envisageable.

Notre dispositif de développement des savoirs se caractérise par la présence de trois dimensions structurantes, qui ont fait l'objet d'une description dans la présentation des résultats : dimension cognitive ; dimension affective; dimension idéologique. Ces trois dimensions sont liées au processus réflexif de coconstruction et de transformation des pratiques. Conformément aux données de Dionne et al. (2013) nous considérons qu'elles se renforcent mutuellement pour un résultat menant à l'adoption d'approches à visée universelle.

Par sa dimension affective, notre modèle de CA permet un soutien mutuel entre les enseignantes et les enseignants, un lieu d'accueil, de respect et de libre expression. Conformément aux résultats de l'étude de Gagnon et al. (2020), nous considérons que la dimension affective constitue une condition et un ingrédient clé du déroulement qui permet aux personnes enseignantes de prendre des risques et d'innover. C'est-à-dire que la dimension affective de la CA offre les conditions environnementales qui permettent leur liberté d'action, un pouvoir d'agir réel en contexte de sécurité affective.

À travers sa dimension cognitive, notre modèle de CA permet l'acquisition de savoirs individuels et collectifs par l'entremise d'une diversité de formes d'apprentissage ciblées. À l'instar de Schön (1994) nous considérons qu'il est nécessaire pour les personnes enseignantes, dans une perspective de développement des savoirs, de faire preuve d'intérêt et d'engagement afin de réfléchir à la pratique, dans et sur l'action. L'engagement dans un processus réflexif de coconstruction et de transformation des pratiques produit les déséquilibres cognitifs. À l'instar des

conclusions de l'étude Bergeron et Prud'homme (2018), nous présentons les conflits cognitifs sur trois plans, à savoir la conception de la diversité, la conception de l'apprentissage et la conception de l'enseignement, amènent les personnes enseignantes à faire différentes prises de conscience. Par conséquent, les conflits cognitifs qui entourent la diversité et l'apprentissage amènent les personnes enseignantes à s'interroger sur leurs conceptions de l'enseignement. Par le fait même, elles remettent en question leurs représentations des pratiques qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'ensemble des étudiantes et des étudiants ainsi que l'évolution de leurs propres pratiques. Enfin, par sa dimension idéologique, notre modèle de CA donne les moyens aux personnes enseignantes en quête de sens de créer une identité collective, des valeurs éducatives fondamentales, une vision et des buts partagés (Dionne et al., 2010). Conformément aux résultats de l'étude de Paquelin (2020), nous considérons que la vision coconstruite participe à la construction d'une culture commune dans la CA, à l'image d'un guide structurant qui favorise le développement de la pratique pédagogique.

Une quatrième dimension s'est introduite dans notre modèle de CA dans une perspective de responsabilité de la gestion qui suppose l'évolution des cadres organisationnel et réglementaire des établissements d'enseignement collégial: la dimension institutionnelle. En concordance avec les résultats de l'étude de Paquelin (2020), nous croyons que cette perspective suppose d'allier la verticalité et l'horizontalité de la gestion pour reconnaître la capacité des personnes enseignantes à mettre en œuvre un processus réflexif de coconstruction et de transformation des pratiques. Tout comme Moldoveanu et al. (2021), nous considérons que la mise sur pied de mécanismes de diffusion dans l'établissement ainsi qu'un soutien institutionnel contribuent à la durabilité des résultats et au changement organisationnel. Nous croyons également, à l'instar de Hammond et al.

(2011, cité dans Paquelin, 2020), que la légitimation et la valorisation par la direction contribuent à renforcer la motivation du corps enseignant dans leur engagement à repenser leurs pratiques. Bref, la dimension institutionnelle contribue au succès de la CA. D'ailleurs, les résultats des études de Demers et Tremblay (2020) et de Labelle et al. (2020) démontrent que l'absence de soutien institutionnel, qui a principalement pour effet de limiter le temps consacré à la CA par les personnes enseignantes, affecte la vitalité et l'efficacité de la CA.

Notre modèle de CA présente une perspective d'alliance verticale et horizontale de la gestion. Dans cette perspective et à la lumière des travaux de Bass (1998) et Le Boterf (2015), nous croyons que les CP ont recours à un agir compétent afin d'accompagner le corps enseignant vers des changements de pratiques durables. À l'instar de l'étude de Paquelin (2020), nous croyons que les personnes qui agissent à titre de leader transformationnel au sein d'une CA, les CP en l'occurrence, sont en mesure d'expliquer et de partager les enjeux de la transformation et de donner les moyens nécessaires au succès de la transformation en cohérence avec des orientations systémiques. En concordance avec les résultats de l'étude de Lachaine et Duchesne (2019), nous croyons que les CP contribuent à la mise en œuvre de mécanismes de diffusion dans l'établissement ainsi qu'au changement organisationnel. C'est-à-dire que leur rôle au sein des établissements d'enseignement collégial consiste en la mise en œuvre des orientations du ministère de l'Éducation et de celles de leur établissement en matière d'enseignement afin de répondre aux besoins d'innovation, de communication et de collaboration des apprenantes et des apprenants (Lachaine et Duchesne, 2019). Cependant, à la lumière des conclusions de l'étude de Lachaine et Duchesne (2019), nous croyons nécessaire de nuancer nos propos. En effet, pour bien effectuer leur travail et mener à des changements de pratiques qui soient durables, cela suppose de mieux

outiller les CP par diverses formations qui contribuent au développement des compétences du LT, notamment lorsque les CP arrivent en poste. Dans une structure horizontale de la gestion, il s'avère essentiel de favoriser une prise de conscience du LT qui soutienne le développement d'un agir compétent.

En résumé, notre modèle de CA repose sur le processus réflexif de coconstruction et de transformation des pratiques. En concordance avec les résultats de notre recherche et en cohérence avec notre cadre de recherche, notre modèle est influencé par la collaboration et les interactions des enseignantes et des enseignants qui partagent des valeurs et des intérêts relatifs à leur pratique professionnelle dans une perspective inclusive. Notre modèle considère l'aspect fondamental du développement professionnel du corps enseignant pour relever les défis éducatifs liés à la diversité et à la réussite éducative de la population étudiante. Il considère également l'aspect fondamental de l'accompagnement dans le développement de pratiques inclusives. Enfin, notre modèle présente un projet d'apprentissage conjoint, une intention de développement ainsi qu'une volonté de croissance commune et un engagement mutuel au sein d'un groupe. Il est également soutenu par la direction d'établissement qui reconnaît le leadership des personnes enseignantes et ouvre la voie vers des pratiques pédagogiques renouvelées.

3. FORCES ET LIMITES DE L'ESSAI

La première force de cet essai réfère à l'approche méthodologique choisie, l'anasynthèse. L'anasynthèse constitue une démarche rigoureuse en étapes qui a servi de guide. Nous avons d'ailleurs respecté les étapes pour un emboîtement parfait vers la synthèse et l'élaboration de notre

modèle. La seconde force de cet essai réfère à l'analyse de contenu thématique, utilisée pour l'analyse du corpus, qui témoigne de la rigueur de notre démarche d'analyse.

En ce qui a trait aux limites de notre recherche, dans un premier temps, il nous est difficile d'affirmer que toutes les sources en lien avec notre objet de recherche ont été recensées. En ce sens, le caractère fondamental de la recherche à toutes les étapes de l'anasynthèse a servi de balise à ce qui était avancé dans la théorie. Nous avons fait appel à un corpus d'écrits significatifs en regard notre objet de recherche et nous avons également référé à plusieurs bases de données. Dans un deuxième temps, nous reconnaissons que notre recherche a été limitée par les exigences spécifiques de la maîtrise professionnelle, où seules les quatre premières étapes du processus de l'anasynthèse ont été prises en compte. Enfin, nous savons que notre propre subjectivité a pu influencer sur l'interprétation de nos résultats. Toutefois, nous croyons avoir pu contrôler ce biais, car nous avons appliqué rigoureusement les étapes de l'anasynthèse et de l'analyse de contenu thématique. Nous jugeons donc que les résultats de cette recherche témoignent de la mise en place de moyens qui ont permis d'assurer la rigueur et la scientificité, entre autres, par l'utilisation des critères de crédibilité et de transférabilité.

CONCLUSION

Notre recension des écrits nous a permis d'établir que la démocratisation de l'éducation au collégial entraîne véritablement des enjeux liés à l'accroissement de la diversité étudiante et à la réussite éducative. En outre, ces enjeux représentent des défis pour les établissements d'enseignement collégial ainsi que pour le corps enseignant. Nous avons présenté l'éducation inclusive comme une attitude d'ouverture face à la diversité qui permet l'égalité des chances pour tous. Nous l'avons également présenté comme une voie à suivre pour favoriser la réussite éducative de l'ensemble de la population étudiante. Les résultats ont permis de constater que le changement de paradigme vers l'éducation inclusive s'observe peu dans la pratique et que l'adoption de pratiques inclusives par les enseignantes fait appel à des besoins d'accompagnement dans le processus de changement paradigmatique.

Notre intérêt pour ce projet de recherche émerge d'une perspective de développement de nouveaux savoirs et de transformation des pratiques enseignantes qui tiennent compte de la diversité. Dans cette perspective, nous avons orienté notre choix vers la recherche théorique et l'approche qualitative. Notre choix méthodologique s'est posé sur l'anasynthèse, qui présente l'avantage d'une démarche rigoureuse qui a su mener à bien notre recherche. Nous avons présenté les quatre premières étapes de l'anasynthèse, qui sont appliquées à cette recherche, ainsi que les sources de biais et les critères de scientificité, qui permettent de juger de la validité de la recherche.

Les résultats de notre recherche confirment que la CA représente un dispositif efficace de développement des savoirs qui favorise l'adoption de pratiques inclusives durables chez les

enseignantes et les enseignants au collégial. Les résultats démontrent également que le processus de changement paradigmatique des personnes enseignantes est facilité par les dimensions structurantes de la CA, qui permettent un accompagnement tout au long du processus, des approches participatives qui impliquent un engagement individuel et un soutien institutionnel. Des questionnements sur la pérennité des acquis viennent toutefois nuancer cette conclusion. Bien que les changements individuel et collectif des pratiques semblent durables, l'absence de transfert dans l'établissement d'enseignement collégial fragilise une appropriation systématique des pratiques développées et expérimentées par les participantes et les participants de la CA. Des mécanismes de diffusion dans l'établissement collégial et un soutien institutionnel pourraient garantir une meilleure durabilité des résultats et contribuer à un changement organisationnel. En l'absence de soutien institutionnel, le développement des savoirs des enseignantes et des enseignants demeure limité à un nombre restreint d'individus. Nous espérons que notre modèle servira à l'implantation d'initiatives de CA dans les établissements d'enseignement collégial et que celles-ci favoriseront l'appropriation du paradigme inclusif et l'adoption de pratiques à visée universelle au profit de la réussite éducative des étudiantes et des étudiants.

À l'intention des directions d'établissement, nous proposons une piste de réflexion sur le défi de l'organisation des services d'aide et mesures d'accommodement pour guider les décisions et les actions : le modèle de la réponse à l'intervention (RàI) (Guay et al., 2020). En effet, le modèle de service actuel, construit sur la base du diagnostic médical, ne concorde pas avec les visées de prise en compte de la diversité et d'élimination de l'exclusion. À l'occasion de la lecture des écrits qui ont permis de constituer notre corpus de départ, nous avons pris connaissance de l'approche RàI, un modèle d'intervention à trois niveaux, développé pour l'apprentissage du langage oral et

écrit au préscolaire et au premier cycle du primaire (Guay et al., 2020). Ce modèle, utilisé dans le déploiement des ressources à la fois sur le plan de l'apprentissage et sur le plan comportemental, permet d'identifier de manière ponctuelle les étudiantes et les étudiants qui ne font pas les progrès attendus, consécutivement à un enseignement de qualité, dans le but de leur fournir des interventions d'appoint adaptées à leurs besoins avant que des problèmes légers deviennent de graves problèmes (Desrochers et al., 2015). Ainsi, ce modèle, adapté à l'enseignement collégial, ouvre la voie vers un développement pédagogique et organisationnel d'envergure (B La Grenade et Rouleau, 2021). Nous soulevons d'ailleurs l'hypothèse selon laquelle notre modèle de CA pourrait contribuer à cette adaptation collégiale du modèle RàI en s'insérant au premier niveau d'intervention afin de répondre aux besoins d'accompagnement des personnes enseignantes dans un processus réflexif de coconstruction et de transformation des pratiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abarbanell, L., G. Daley, S., H. Rose, D., Johnston, C-S. et S. Harbour, W. (2006). Universal Design for Learning. *Postsecondary Education*, 19(2), 135-151.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844630.pdf>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Akkari, A. J. (2006). Communautés d'apprentissage et conditions de réussite dans une classe multiculturelle. Dans J.-C. Kalubi (dir.), *Communautés apprenantes et interventions éducatives. L'éducation en débats: analyse comparée* (p. 79-94). Carte Blanche.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Arcand, L. (2017). *La communauté de pratique un outil pertinent : résumé des connaissances adaptées au contexte de santé publique : fiche d'information*. Institut national de santé publique Québec (INSPQ).
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2351_communaute_pratique_outil_pertinent_resume_connaissance.pdf
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA). (2017). <https://www.ldac-acta.ca/ce-quil-faut-savoir-sur-les-ta/?lang=fr>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. (3e éd.). (65-88). Presses de l'Université du Québec.

AuCoin, A., Goguen, L. et Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire: analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, 39(2), 23-49.

<https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007726ar.pdf>

Bailey, T. (2009). Challenge and opportunity: Rethinking the role and function of developmental education in community college. *New Directions for Community Colleges*, 145, 11-30.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. *Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.

Banks, J.A. et McGee Banks C.A. (2010) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7^e éd.). John Wiley and Sons Inc.

Barkley, R. A. (2005). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. (3^e éd.). The Guilford Press.

Barry, V. (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage. Fondements, méthodologie, études de situations*. L'Harmattan.

Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Erlbaum.

Beaumont, J., et Lavallée, C. (2012). L'enseignant-ressource: "Un prof qui parle aux profs". *Pédagogie collégiale*, 25(4), 27-31.

Belleau, Jacques. (2015). Dossier CAPRES-La conception universelle de l'apprentissage (CUA), CAPRES.

<https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2019/02/15.04-Dossier-CAPRES-CUA.pdf>

Benoît, C. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Bergeron, G., Ducharme, M., Fortin, N., Vézina, M.-M. (2013). *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*. AQICESH.

https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/02/Guide_du_conseiller.pdf

Bergeron, G. et Fortier, M.-P. (2016). Éducation inclusive : repères pour la pratique à l'université. *Le Tableau*, 5(3). https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/letableau_v5_n3_educationinclusive.pdf

Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1033728ar>

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

- Bergeron, L., N. Rousseau, Leclerc, M., (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
<https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007729ar/>
- B La Grenade, C. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial*. Thèse, Université de Montréal.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20061/blagrenade_carole_2017_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- B La Grenade, C., et Rouleau, M. (2021). *Soutien des enseignant.e.s dans une perspective inclusive : la collaboration interprofessionnelle et le plan d'intervention*. Communication, Symposium virtuel du CRISPESH : 10 ans de pédagogie inclusive, un parcours pour bâtir l'avenir. [CRISPESH – UDL@Dawson | Symposium virtuel 2021 \(fourwaves.com\)](https://www.fourwaves.com/crispesh-udl@dawson/symposium-virtuel-2021)
- B La Grenade, C. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale* 30(2), 4-11.
https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35692/Lagrenade_Trepanier_30_2_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiants et étudiantes en situation de handicap et des besoins émergents à renseignement postsecondaire*. Une synthèse des recherches et de la consultation : version abrégée. MELS.
- Booth, T., Nes, K. et Stromstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. Dans T. Booth, K. Nes et M. Stromstad (dir.), *Developing inclusive teacher education* (p. 1-14). Routledge.

- Bouchard, F. et Veillette, D. (2005). Rapport des travaux. Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps. Gouvernement du Québec.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses universitaires de France.
- Bourgeois, F. (2010). Définir la Réussite éducative? *Cahiers de l'action*, 27(1), 57-72. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2010-1-page-57.htm>
- Brodeur, M., Lefebvre, M., Otero, D., Lorite, A., Prud'homme, J., Gosselin, V., Genest, S. et Tremblay, S. (2017). *Éducation inclusive : une responsabilité collective, une occasion socioéducative pour l'UQAM*. Rapport du Groupe de travail sur l'éducation inclusive à l'UQAM. Document adopté par la Commission des études de l'Université du Québec à Montréal.
- Brophy, J. et Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: a framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20(4), 9-23.
- Brown, K. M. (2005). Transformative adult learning strategies: Assessing the impact on pre-service administrators' beliefs. *Educational considerations*, 32(2).
- Brushett, É. (2019). *Les connaissances et attitudes par rapport à la pédagogie différenciée et la diversité des étudiants chez des enseignants de cégep*. Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/retrieve/6f717639-8558-472f-bded-e8d3e46094c1>
- Campos, M. N. (2006). Des communautés de pratique aux communautés épistémiques. Dans S. Proulx et al. (dir.), *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau*. (p. 319-333). [Communautés virtuelles: penser et agir en réseau - Serge Proulx, Louise Poissant, Michel Sénécal - Google Livres](#)

- Carrington, S. et Robinson, R. (2006). Inclusive school community: Why is it so complex? *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 323-334.
10.1080/13603110500256137
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakeeld, MA.
<https://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3.Lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage.pdf>
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/1175/1/D1651.pdf?gathStatIcon=true>
- Charles, N. et Delès, R. (2018). L'individualisation des parcours étudiants en Europe : ce que faire des études veut dire. *Administration et Éducation*, 4(4), 85-96.
<https://www-cairn-info.ezproxy.usherbrooke.ca/revue-administration-et-education-2018-4-page-85.htm?ref=doi>
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. De Boeck Université.
- Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et en technologies : proposition d'un modèle éducationnel*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.

Coen, P.-F. (2006). Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 3, 149-160.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2012). *Rapport d'activités et de gestion 2012-2013*.

https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/RA_2012_2013.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2010/11/50-0192-RF-conjuguer-equite-et-performance-REBE-2008-2010.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2019). *Les collègues après 50 ans : regard historique et perspectives*. Gouvernement du Québec.

https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/10/50-0510_Web.pdf

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.

<https://journals.openedition.org/rfp/2296>

Dassylva, M., (2008). La naissance des cégeps, un exercice rationnel, cohérent et urgent. Dans L.Héon, D.Savard et T.Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 19-33). Presses de l'Université Laval.

http://lescegeps.com/fichiers/pdf/20080619_les_cegeps_naissance_des_cegeps.pdf

- Demba, J. J. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84e Congrès de l'Acfas, Université du Québec à Montréal.
- Demers, G. et Tremblay, D.-G. (2020). Les communautés de pratique (CdP) comme nouvelles modalités d'apprentissage : enjeux et défis. *Enjeux et société*, 7(2), 217-244. <https://doi.org/10.7202/1073366ar>
- Deppeler, J. (2010). Professional learning as collaborative inquiry. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion*, (p. 180-188). [http://smaratungga.web.id/library/repository/\[Chris_Forlin\]_Teacher_Education_for_Inclusion_Ch\(BookFi.org\).pdf#page=207](http://smaratungga.web.id/library/repository/[Chris_Forlin]_Teacher_Education_for_Inclusion_Ch(BookFi.org).pdf#page=207)
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Mc Graw-Hill.
- Desrochers, A., Plante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école (SILE). https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10274/015_SILE2015_Desrochers_Laplante_Brodeur.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>

- Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Couture, C. (2013). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4). 175-201.
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie*, 44(1), 154-172. <https://doi.org/10.7202/1036177ar>
- Dubois, M. et Roberge, J. (2010). *Les troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au Cégep*. CCDMD. https://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'Accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf
- Dufour, A. (2004). Les années 1950 : une décennie annonciatrice de grands changements. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 16-23. <https://doi.org/10.7202/1060685ar>
- Dufour, N. (2008). *Portrait de la situation des clientèles ayant des besoins particuliers et celles dites « en émergence » dans les collèges privés subventionnés*. Rapport présenté à l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ), Québec.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans (Thèse de doctorat inédite)*. Université du Québec en Outaouais.

- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (Dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Éditions Peisaj.
- Durand, M.- J. (1996). *État de la question du curriculum conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Duval, A. (2019). La pédagogie inclusive en réponse aux besoins des étudiants et des professeurs. *Pédagogie collégiale*, 32(4), 12-21.
- Fédération des cégeps. (2017, janvier). *Les Cégeps: 50 ans au coeur de l'enseignement supérieur*. Mémoire de la fédération des cégeps présenté au ministère des Finances du Québec dans le cadre des consultations prébudgétaires 2017-2018.
https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2017/01/M%c3%a9moire_-_consultations_pr%c3%a9budg%c3%a9taires_2017-2018.pdf
- Fédération des cégeps. (2021). *Rapport annuel 2019-2020*. <https://fedcegeps.ca/rapport-annuel-2019-2020/introduction/>
- Fonds de recherche québécois société culture (FRQSC). (2021). *Équité, diversité et inclusion*. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/equite-diversite-et-inclusion>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). L'introduction au devis de recherche. Dans M.-F. Fortin et J. Gagnon (dir.). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3e éd., p. 165-186). Chenelière Éducation.

- Fougeyrollas, P. (1995). *Le processus de production culturelle du handicap : contextes sociohistoriques du développement des connaissances corporelles et fonctionnelles*. Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH).
- Fougeyrollas, P. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH).
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.7202/1005711ar>
- Fougeyrollas, P. et Roy, K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social*, 45(3), 31-54. <https://doi.org/10.7202/706736ar>
- Fourneret, P. et Poissant, H. (2016). Troubles d'apprentissage dans le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité : quelle est la nature du lien ? *Archives de pédiatrie*, 30,1-8.
- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020). Le développement professionnel d'enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 28-52. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.983>
- Gangas, S. (2016). From agency to capabilities: Sen and sociological theory. *Current Sociology*, 64(1), 22-40.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Presses de l'Université Laval.

- Gilly, M., Fraisse, J. et Roux, J.-P. (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. Dans A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (p. 79-102). L'Harmattan.
- Gingras, P-E. (1992a). L'euphorie des bâtisseurs. *Pédagogie collégiale*, 6(2), 4-7.
- Gingras, P-E. (1992b). Vers la réforme scolaire. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 4-7.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 11-33). ERPI.
- Gill C. (1994). *Two Models of Disability*. Chicago Institute of Disability. University of Chicago.
- Gosselin, M.-A. et Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92-104.
<https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2017-v63-n1-ss03079/1040048ar.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2004). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*.
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/E-20.1.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Étudier au cégep*.
<https://www.quebec.ca/education/cegep/etudier/a-propos>

- Guay, M.- H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline (Thèse de doctorat inédite)*. Université du Québec à Montréal.
- Gouin, J-A., Trépanier, N.S., Kenny, A. et Daigle, S. (2020). Chapitre 1 Le développement professionnel: sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (232-274). http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf#page=234
- Hammond, M.-M., Neff, N.-L., Farr, J.-L., Schwall, A.-R., et Zhao, X. (2011). Predictors of individual-level innovation at work: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(1), 90-105.
- Hick, P., Kershner, R. et Farrell, P. T. (2009). Introduction. Dans P. Hick, R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for inclusion. New directions in theory and practice* (p. 1-10). Routledge.
- Hunzicker, J. (2010). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. doi:10.1080/19415257.2010.523955
- Jaccard, J. et Jacoby, J. (2010). *Theory construction and model-building skills. A practical guide for social scientists*. Guilford press.
- Jenson, J. (2019). Intersections of Pluralism and Social Cohesion: Two Concepts for the Practice of Pluralism. *Global Centre for Pluralism*, 1-25. <https://www.pluralism.ca/wp-content/uploads/2019/01/Jane-Jenson-Social-Cohesion.pdf>

- Kang, H., Scharmann, L. C., Kang, S. et Noh, T. (2010). Cognitive conflict and situational interest as factors influencing conceptual change. *International journal of environmental and science education*, 5(4), 383-405.
- Kuhn, T. (1990). *La tension essentielle : tradition et changement dans les sciences*. Gallimard.
- Lachaine, C. et Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 625-645. <https://doi.org/10.7202/1069773ar>
- Lacroix, J.-G. (2008). *Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature*, Rapport de recherche. PAREA. Cégep du Vieux-Montréal.
- Laferrière, T. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84e Congrès de l'Acfas, Université du Québec à Montréal.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, Pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Lampron, R. (2014). Une formation à l'accompagnement de l'écriture dans sa discipline: leviers et obstacles chez des enseignants du collégial. *Correspondance*, 20(1), s.p.
- Landry, N. (2006). *Vers une classification du domaine perceptuel en éducation préprimaire: proposition d'un construit théorique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.

- Landry, N. et Auger, R. (2007). Un cycle de modélisation comme méthodologie supportant l'élaboration d'un construit théorique en recherche en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 1-27.
- Larouche, C., Savard, D., Héon, L. & Moisset, J.-J. (2014). Anasynthèse, typologies des conceptions des universités et évaluation de leur performance. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(2), 1-39. <https://doi.org/10.7202/1035912ar>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7, 93-101.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067213000229>
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives* (7 e éd.). Eyrolles.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9.
<https://www.erudit.org/en/journals/ef/2013-v41-n2-ef01048/>
- Leclerc, M., Phillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154. <http://dx.doi.org/10.7202/1021030ar>
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Éditions Ville-Marie.

- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer! : plus de 20 ans écoulés... même constat! (3e éd.)*. Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2008-v36-n2-ef2872/029480ar.pdf>
- Leroux, G. (2018). Le défi pluraliste. Éduquer au vivre-ensemble dans un contexte de diversité. *Éducation et francophonie*, 46(2), 15-29. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055559ar.pdf>
- Lessard, C. et Brochu, E. (2013). *Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP) au Québec*. Encyclopédie canadienne. <https://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/college-denseignement-general-et-professionnel-cegep>
- Linteau, P.-A., Robert, J.-C., Durocher, R. et Ricard, F. (1979). *Histoire du Québec contemporain*. Boréal Express.
- Little, M. E. (2020). Collaboration and Connections among Middle School Teachers of Mathematics: Enhancing Efficacy through Professional Learning Communities. *SRATE Journal*, 29(1), 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1243775.pdf>
- Loiselle, C. et Tremblay, S. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2016-v44-n1-ef02469/1036170ar.pdf>

- Macé, A.-L. et Rivard, M.-P. (2013). *Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès des nouvelles populations en situation de handicap dans les établissements postsecondaires*. Projet Interordres, CAPRES.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46 (2), 125–145.
<https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055565ar/>
- Martel, L. (2009). *Élaboration d'un guide d'accompagnement à la reconnaissance des acquis dans le cadre de la formation à l'enseignement collégial* Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke. Savoirs UdeS Dépôt institutionnel.
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11355/Martel_Lina_MEd_2009.pdf?sequence=1
- Martineau, S., Simard, D., et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui illustre la nature, la structure, ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.

- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'analyse de contenu comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives*, 35(1), 56-75. https://www.academia.edu/23280801/Lanalyse_de_contenu_comme_cadre_méthodologique_pour_la_recherche_théorique_deux_exemples_dapplication_en_éducation
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). Politique de réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *L'évaluation des apprentissages : cadre de référence*. Version préliminaire. Gouvernement du Québec. https://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Cadre_de_reference_en_evaluation_primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : une école d'avenir, Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS). (1993). *L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Gouvernement du Québec. https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/31488/705603_colleges_xxie_1993.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Moldoveanu, M., Dubé, F., Giguère, M.-H. et Grenier, N. (2021). Les retombées de la participation d'enseignantes du primaire à un projet de recherche-action au sujet de la mise en œuvre de pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture sur leur développement professionnel. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 405-433. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4681/2995>
- Moreau, A. C., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41 (2), 35-61. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n2-ef01048/1021026ar.pdf>
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications (6e éd.)*. (Coll. « Formation permanente en sciences humaines »). ESF éditeur.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Mucchielli, R. (2005). *L'analyse de contenu : des documents et des communications. Formation permanente en sciences humaines (9e éd.)*. ESF.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants: un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. PerezRoux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui: Conditions, modalités et perspectives* (p. 190-237). Éditions JFD inc.

- Nootens, P., Morin, M.-F. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284.
<https://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Nootens-Morin-et-Mont%C3%A9sinos-Gelet-2012.pdf>
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux, thèse de doctorat inédite*. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/7213/1/I.ORELLANA%282002%29.pdf>
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Équipe Classification, Évaluation, Enquêtes et Terminologie. <http://dcalin.fr/fichiers/cif.pdf>
- Pacaud, M.-C. et Richard, E. (2014). « Populations émergentes » dans le réseau collégial privé: état de la situation et mesures adaptées offertes. Enquête. Comité exécutif de la commission des directeurs des études de l'ACPQ.
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34468/pacaud-richard-populations-emergentes-collegial-prive-etat-situation-mesures-cndf-PREP-2014.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)
- Paillé, P. et Mucchielli A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (2e éd.)*. Armand Colin.
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir ? *Enjeux et société*, 7(2), 10-41. <https://www.erudit.org/fr/revues/enjeux/2020-v7-n2-enjeux05655/1073359ar/>
- Paré, M. et Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 287-305). Presses de l'Université du Québec.
- Philion, R., Lebel, C. et Béclair, L. M. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Cahiers du Cerfee*, 31, 21-37. <https://journals.openedition.org/edso/780>
- Pineau, G. (2007). *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*. Université de Tours Communication. <http://www.barbier-rd.nom.fr/Pineau.chilireflexions.pdf>
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. et Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65-79. <https://doi.org/10.7202/1056320ar>

- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J. Borri-Anadon, C. Armand, F., Beck, I.-A. Cividini, M., De koninck, Z. Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B. et Steinbach, M. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Rapport remis à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- Pratt, D. D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Publishing Company.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche action-formation*. Thèse de doctorat. Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 345-373). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011a). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>

- Prud'homme, L. et Paré, M. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 31-36.
- Prud'homme, L., Ramel, S., Rousseau, N. et Vienneau, R. (2011b). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
<https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007725ar/>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Rawls, J. (1993). *Justice et démocratie*. Le Seuil.
- Raymond, O. (2012). L'inclusion, d'hier à aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 4-8.
<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21861/Raymond-inclusion-25-4-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Raynald, F. et Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (7^e éd.). ESF éditeur.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Reynold, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.
- Rocher, G. (2008). L'engendrement du cégep par la Commission Parent. Dans L.Héon, D.Savard et T.Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 9-16). Presses de l'Université Laval.
http://lescegeps.com/fichiers/pdf/20080619_les_cegeps_engendrement.pdf
- Roubelat, F. (2016). Mouvement, planification par scénarios et capacités d'action. *Enjeux et propositions méthodologiques. Stratégique*, 3(113), 169-188.

- Rousseau, N. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84e Congrès de l'Acfas, Université du Québec à Montréal.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. https://cjer.ca/wp-content/uploads/sites/2/2017/07/French-Regular-2373-Rousseau.Final_June_21.pdf
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage. <http://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Saldana-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Sauvé, L., Racette, N., Bégin, S. et Mendoza, G. A. A. (2016). Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser? *Éducation et francophonie*, 44(1), 73-95. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2016-v44-n1-ef02469/1036173ar.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p15-49). Presses de l'Université Laval.

- 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, 10-20.
- Savoie-Zajc, L. (2013). *La notion de « communauté » en éducation: une cartographie de quelques-uns de ses types*. Colloque international en éducation, CRIFPE.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches (4e éd.)*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L., Peters, M., Mercier, M., Desmarais, C., Lemay, I., Loranger, L., Sabourin, L. et Dumouchel, J. (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p.63-81). Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
<https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1177%2F105268460301300501>
- Silvern, L. C. (1972). *Systems engineering of education V: quantitative concepts for education*. Education and Training Consultants Co.
- Simard, M.-H. (2015). *Stratégies pour étudier avec un TDAH*. Université Laval. <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/textes-et-outils/strategies-d-apprentissage/strategies-pour-etudier-avec-un-tdah/>

- Soares, L. (2019). *The post-traditional learners manifesto revisited. Aligning Postsecondary Education with Real Life for Adult Student Success*. American Council on Education. <https://www.acenet.edu/Documents/The-Post-Traditional-Learners-Manifesto-Revisited.pdf>
- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport de recherche PAREA. Cégep de l'Outaouais.
- St-Onge, M. et Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, 44(1), 173–194. <https://doi.org/10.7202/1036178ar>
- St-Vincent, L.A. (2012). Les dilemmes vécus pas les intervenants: une pierre d'assise de l'engagement dans le processus de changement. Dans R. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement en éducation* (p. 197-212). Presses de l'Université du Québec.
- Surette, T. N. (2020). Influence of mentoring and professional communities on the professional development of a cohort of early career secondary mathematics and science teachers. *School Science and Mathematics*, 120(3), 175-188.
- Tardif, M. et Ziarko, H. (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Presses de l'Université Laval.

- Tessier, C. (2010, octobre 25). Communiqué: *Augmentation significative du nombre d'étudiants et d'étudiantes du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou de santé mentale*. <https://fedecegeps.ca/communiqués/2010/10/augmentation-significative-du-nombre-detudiants-et-detudiantes-du-collegial-ayant-des-troubles-dapprentissage-ou-de-sante-mentale/>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. et 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.
- Tomlinson, C.A. et Jay, M.T. (2013). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. (Adaptation de B. Svenningsen). Chenelière Éducation.
- Toole, J. et Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. Dans K. Leithwood et P. Hallinger (dir.), *The Second International Handbook of Educational Leadership*. Kluwer Academic Publishers.
- Tremblay, S., et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2016-v44-n1-ef02469/1036170ar.pdf>
- Turcotte, J. (2020). *La réussite scolaire des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité: est-ce que les stratégies d'étude employées sont efficaces?* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi. https://constellation.uqac.ca/5435/1/Turcotte_uqac_0862N_10641.pdf

- Turcotte, J., Doucet, M. et Baron, M.-P. (2018). Réflexion sur la pertinence de s'intéresser aux stratégies d'étude des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H afin de favoriser leur réussite scolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 56-72. <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2018-v2-n1-rhe04631/1060145ar.pdf>
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, UNESCO.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van Der Maren, J.- M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Viau-Guay, A. Hamel, C. (2017). L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle. *Revue Canadienne De l'éducation*, 40(3), 123-156. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2396>
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (2e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec.

- Vincent, A. (2010). *Adaptations scolaires au niveau collégial et universitaire pour le TDAH*.
Centre médical l'Hétrière, Clinique Focus.
<https://tdahbe.files.wordpress.com/2019/02/adaptations-scolaires-tdah.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
https://participativelearning.org/pluginfile.php/636/mod_resource/content/3/Learningasocialsystem.pdf
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. Presses de l'Université Laval.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation, dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, Presses universitaires de France (781-793).
- Wolforth, J. et Roberts, E. (2010). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et des services ?* Résumé d'une étude. MELS. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBPE-2010-4-SituationEtudTroubleApp_ResumeEtude.pdf

ANNEXE A. FICHES DE RECENSEMENT

Mots-clés	Références
Communauté d'apprentissage ET Pratiques inclusives	<p>Bélanger, N. et St Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i>, 54(2), 349-368. https://doi.org/10.7202/1065662ar Intérêt: rôles des acteurs dans l'inclusion et plan d'intervention versus exclusion. Mots-clés: inclusion, méthodologie par thème Raison(s) d'exclusion: aucune mention de CA ou toute autre appellation de communauté et propos dirigés sur le plan d'intervention (contenu non transférable au collégial).</p> <p>Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, 44(1), 72-104. https://doi.org/10.7202/1054158ar Intérêt: reconnaissance des manifestations de la différence, mise à l'essai de nouvelles pratiques centrées sur l'apprentissage et engagement dans le processus de changement.</p> <p>Cabrera-Suarez, L. M. Communauté d'apprentissage professionnelle CAP. (2020). Dans S. Barma et M. Gauthier (dir.), <i>Construction sociale et culturelle des connaissances 1^{er} collectif</i> (44-49). https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/construction-sociale-et-culturelle-des-connaissances-1er-collectif-etudiant Intérêt: Planification d'une CA.</p> <p>Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle: une analyse. <i>Éducation et francophonie</i>, 46(1), 179-206. https://doi.org/10.7202/1047142ar Intérêt: Notion de leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles.</p> <p>Labelle, J., Leclerc, M. et De Granpré, M. (2020). Développement d'une culture de donn.es et de collaboration chez des enseignants travaillant en communauté d'apprentissage professionnelle. <i>TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes</i>, 20(1), 1-16. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/320 Intérêt: Conditions favorables et obstacles à la CAP.</p> <p>Lamoureux, B. (2018). Rapport de lectures sur des modèles d'accompagnement favorisant le développement du leadership inclusif de la direction d'établissement scolaire. Rapport final de l'essai, Université du Québec en Outaouais. http://di.uqo.ca/id/eprint/1046/1/Lamoureux_Bianca%20B_2018_essai.pdf Intérêt: Leadership inclusif Mots-clés: leadership inclusive, CdP, accompagnement, inclusion Raison(s) d'exclusion : type d'écrit: rapport final d'un essai.</p> <p>Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M. P., et Gagnon Tremblay, A. (2020). Chapitre 8 Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), <i>Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être</i> (232-274). http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf#page=234 Intérêt: Différentes appellations sont utilisées pour désigner les communautés d'apprenants.</p>

Mots-clés: appellations, communautés apprenantes et apprenants

Raison(s) d'exclusion : type d'écrit: ouvrage théorique

Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M. P., et Gagnon Tremblay, A. (2020). Chapitre 6 Les dispositifs de développement professionnel basés sur l'assistance professionnelle. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (232-274). http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf#page=234

Intérêt: Quatre éléments constitutifs de cette structure d'accompagnement, soit la fonction, la posture, la relation et la démarche.

Mots-clés: dispositif de développement professionnel, accompagnement, éléments constitutifs

Raison(s) d'exclusion : type d'écrit: ouvrage théorique

Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M. P., et Gagnon Tremblay, A. (2020). Chapitre 2 L'engagement de l'apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (232-274). http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf#page=234

Intérêt: Six principes de l'engagement.

Mots-clés: engagement, développement professionnel

Raison(s) d'exclusion : type d'écrit: ouvrage théorique

Ndeng Teh, L.B. et Alphonse-Headly, S. (2020). La communauté d'apprentissage et ses bienfaits. Dans S. Barma et M. Gauthier (dir.), *Construction sociale et culturelle des connaissances 1^{er} collectif* (44-49). <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/construction-sociale-et-culturelle-des-connaissances-1er-collectif-etudiant>

Intérêt: principes de la CA qui favorisent le développement professionnel. Les caractéristiques, les dimensions, le contexte d'apprentissage et les participants de la CA.

Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources, ESPE de L'Académie de Nantes*, 10-29. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02569543/document>

Intérêt: accorder sur des modules de formation (initiale et continue), consacrés aux divers moyens d'agir des acteurs, selon une logique inclusive et dans l'idée d'une CA.

Mots-clés: pratiques inclusives, formation, obstacles, CA

Raison(s) d'exclusion: l'étude repose davantage sur les contenus de notre problématique et les informations sont peu pertinentes en regard de notre objet de recherche.

Rasmy, A., Karsenti, T. (2017). Effet perçu d'une communauté d'apprentissage sur la motivation des enseignants du secondaire dans leur développement professionnel. *Formation et profession*, 25(3), 36-52. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.352>

Intérêt: Le climat dans lequel se déroule la CA, représente une source de développement et de motivation intrinsèque.

Mots-clés: CA, développement

Raison(s) d'exclusion : l'étude porte sur les effets possibles d'une formation pédagogique courte. La CA est considérée comme une formation qui prend du temps.

Rebetez, F. (2018). La construction d'une communauté interprofessionnelle interne à un établissement scolaire suisse romand. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(2), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1058110ar>

Intérêt: Quatre dimensions ont été considérées : le scénario, les interactions, le climat d'apprentissage et l'interdépendance entre les professionnel·le·s.

	<p>Tali, F. (2020). Contribuer à l'école inclusive: cas d'une communauté d'apprentissage en ligne d'enseignant·e·s en formation hybride. <i>Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften</i> 42 (1), 210-232. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20595/pdf/SZBW_2020_1_Tali_Contribuer_a_l_ecole.pdf Intérêt: En quoi une CA peut aider l'enseignant·e à répondre aux problématiques rencontrées dans la scolarisation des élèves ESH?</p>
<p>Communauté d'apprentissage ET Diversité</p>	<p>Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant·e·s lors de la planification de l'enseignement. <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, 44(3), 97-123. https://doi.org/10.7202/1059955ar Intérêt: modèles d'intervention et besoins des étudiants.es</p> <p>Demers, G. et Tremblay, D.-G. (2020). Les communautés de pratique (CdP) comme nouvelles modalités d'apprentissage : enjeux et défis. <i>Enjeux et société</i>, 7(2), 217-244. https://doi.org/10.7202/1073366ar Intérêt: comprendre le fonctionnement des communautés de pratique comme nouvelles modalités d'apprentissage en contexte universitaire: enjeux et défis.</p> <p>Gagné, A. et Petit, M. (2021). Caractéristiques d'un dispositif hybride de formation continue pour les accompagnateurs d'enseignants stagiaires en enseignement professionnel. <i>Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire</i>, 18(3), 39-52. https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n3-03 Intérêt: L'offre de formation doit favoriser la construction d'une CA appuyée sur le partage d'expériences et de réflexions.</p> <p>Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020). Le développement professionnel d'enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs. <i>Revue hybride de l'éducation</i>, 4(2), 28-52. https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.983 Intérêt: Retombées sur l'ajustement des pratiques.</p> <p>Goyette, N., Martineau, S., Gagnon, B. et Bazinet, J. (2020). Les effets d'une approche pédagogique préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative d'élèves du primaire. <i>Revue hybride de l'éducation</i>, 4(4), 1-23. https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1072 Intérêt: émergence d'une CA. Mots-clés: CA Raison(s) d'exclusion: données axées sur le bien-être des élèves du primaire donc peu pertinentes à notre contexte de diversité au collégial.</p> <p>Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2020). Un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en oeuvre d'un modèle de réponse à l'intervention. <i>Enfance en difficulté</i>, 7, 27-50. https://doi.org/10.7202/1070382ar Intérêt: Accompagnement dév. péd.modèle RAI.</p> <p>Jolicœur, P. L. (2020). Apprendre pour dialoguer et dialoguer pour apprendre. Pédagogie dialogique en classe collégiale. Québec: Livres en ligne du CRIRES. https://tel.crires.ulaval.ca/oeuvre/construction-sociale-et-culturelle-des-connaissances-1er-collectif-etudiant Intérêt: Plusieurs chapitres abordent la CA. Mots-clés: CA, collégial Raison(s) d'exclusion: nature des données</p>

	<p>Lachaîne, C. et Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel. <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i>, 54(3), 625-645. https://doi.org/10.7202/1069773ar Intérêt: de quelles façons se manifeste le leadership transformationnel de CP au regard de leur rôle d'agent de changement.</p> <p>Moldoveanu, M., Dubé, F., Giguère, M.-H. et Grenier, N. (2021). Les retombées de la participation d'enseignantes du primaire à un projet de recherche-action au sujet de la mise en œuvre de pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture sur leur développement professionnel. <i>Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation</i>, 44(2), 405-433. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4681 Intérêt: cadre conceptuel sur le dev. prof. et modèle interconnecté du développement professionnel.</p> <p>Pelissier, C. (2020). Développement de l'accompagnement des enseignants universitaires à l'ère du Web 2.0 : retours d'expériences des référents numériques. <i>Formation et profession</i>, 28(4), 1-12. https://doi.org/10.18162/fp.2020.699 Intérêt: Accomp. des enseignants en CA en réseau. Mots-clés: accompagnement Raison(s) d'exclusion: communauté en réseau (Web 2.0). Ne correspond pas au contexte de notre objet de recherche.</p> <p>Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. et Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. <i>Phronesis</i>, 7(4), 65-79. https://doi.org/10.7202/1056320ar Intérêt: CA et CP comme dispositif de formation favorisant la réussite.</p> <p>Tremblay, M. et Dion-Routhier, J. (2018). Coélaboration de connaissances sur les facteurs d'engagement à une communauté de pratique pour le DP (CoDP). <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i>, 53(3). https://doi.org/10.7202/1058417ar Intérêt: Dispositif de développement professionnel pour l'intégration des TIC et CP</p>
<p>Communauté d'apprentissage ET changement paradigmatique</p>	<p>Kheroufi-Andriot, O. (2019). Le processus d'exclusion/inclusion des enfants en situation de handicap à l'école. <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i>, 54(2), 369-387. https://doi.org/10.7202/1065663ar Intérêt: Passage d'un paradigme médico-psychologique à un paradigme interactionniste de l'inclusion, amène à repenser la notion de handicap. Raison(s) d'exclusion: informations liées davantage à notre problématique et peu pertinentes en regard de notre objet de recherche.</p> <p>Kheroufi-Andriot, O. (2021). Mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion grâce au soutien d'un dispositif ULIS : perspectives et limites. <i>Phronesis</i>, 10(2-3), 239-258. https://doi.org/10.7202/1081794ar Intérêt: croyances des enseignants déterminent leurs pratiques, et d'autre part les croyances des enseignants sont modifiables ou, autrement dit, elles peuvent évoluer.</p> <p>Roy, N., Gruslin, É. et Poellhuber, B. (2020). Le développement professionnel au postsecondaire à l'ère du numérique. <i>Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire</i> 17(1), 63-75. https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13 Intérêt: le CSE reconnaît l'importance de soutenir le développement professionnel.</p>

Autres (bibliographies, lectures)	<p>Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? <i>Phronesis</i>, 8(3-4), 5-18. https://doi.org/10.7202/1067212ar Intérêt: besoin de soutien dans le défi, entre autres, de la différenciation pédagogique.</p> <p>Little, M. E. (2020). Collaboration and Connections among Middle School Teachers of Mathematics: Enhancing Efficacy through Professional Learning Communities. <i>SRATE Journal</i>, 29(1), 1-8. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1243775.pdf Intérêt: Professional Learning Communities and Professional Development Features.</p> <p>Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. <i>Éducation et francophonie</i>, 46(2), 125–145. https://doi.org/10.7202/1055565ar Intérêt: Leadership transformatif et au modèle d'éducation inclusive. Modèles de gestion de la diversité.</p> <p>Ntedondjeu, M. N. (2021). Community of Practice: History, Theory, Exploratory Studies and Contemporaneous Researches in the Field of Sociolinguistic. <i>Recherches en Langue et Littérature Françaises</i>, 15(27), 102-117. https://france.tabrizu.ac.ir/article_13074_000a94eb54560b5ad1e2a56cd8ac6970.pdf Intérêt: Histoire, théorie et exploration de la communauté de pratique. Mots-clés: CdP, exploration, théorie Raison de l'exclusion: histoire et théorisation de la CA, peu pertinentes en regard de notre objet de recherche.</p> <p>Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? <i>Enjeux et société</i>, 7(2), 10–41. https://doi.org/10.7202/1073359ar Intérêt: Quand bien même une dynamique d'innovation serait portée par un ou quelques acteurs de l'institution, elle ne peut accéder à un véritable statut d'innovation sans dynamique sociale.</p> <p>Park, J. H., Lee, H. et Cooc, N. (2019). The Role of School Level Mechanisms: How Principal Support, Professional Learning Communities, Collective Responsibility, and Group Level Teacher Expectations Affect Student Achievement. <i>Educational Administration Quarterly</i>, 55(5), 742-780. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X18821355 Intérêt: The role of the professional learning communities. Mots-clés: professional learning community Raison de l'exclusion: Sujet d'étude non pertinent à notre objet de recherche, contexte difficilement transférable.</p> <p>Prenger, R., Poortman, C.L. et Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. <i>Journal of Teacher Education</i>, 70(5), 441-452. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487117753574 Intérêt: Teacher collaboration in professional learning communities can contribute to the effectiveness of professional development efforts. Mots-clés: professional learning community Raison de l'exclusion: contexte de la recherche non transférable : between-school professional learning communities</p> <p>Surette, T. N. (2020). Influence of mentoring and professional communities on the professional development of a cohort of early career secondary mathematics and science teachers. <i>School Science and Mathematics</i>, 120(3), 175-188.</p>
-----------------------------------	--

	Intérêt: Le développement professionnel de l'enseignant incombe à lui-même et son développement a un impact positif sur les pairs qui sont dans la CAP, ce qui implique de meilleures pratiques pédagogiques et ultimement, une meilleure réussite des élèves.
--	---

ANNEXE B. BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE

Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant-e-s lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1059955ar>

Intérêt: analyse des besoins des étudiants et son influence dans la dynamique du processus décisionnel et de résolution de problèmes lors de la planification de l'enseignement pour une diversité d'élèves + modèles d'intervention et besoins des étudiants.es (PRIMAIRE)

Mots-clés: CA, planification de l'enseignement, diversité des besoins

Thème(s): conception de la diversité

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Intérêt: reconnaissance des manifestations de la différence, mise à l'essai de nouvelles pratiques centrées sur l'apprentissage et engagement dans le processus de changement. (SECONDAIRE)

Mots-clés: conflit cognitif, changement de pratiques, croyances, pratiques inclusives, développement professionnel

Thème(s): processus de changement, conflits cognitifs

Cabrera-Suarez, L. M. (2020). Communauté d'apprentissage professionnelle CAP. Dans S. Barma et M. Gauthier (dir.), *Construction sociale et culturelle des connaissances 1er collectif* (44-49). <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/construction-sociale-et-culturelle-des-connaissances-1er-collectif-etudiant>

Intérêt: Planification d'une CA. (SECONDAIRE)

Mots-clés: CA, collaboration

Thème(s): dispositif (collaboration)

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18.

<https://doi.org/10.7202/1067212ar>

Intérêt: besoin de soutien dans le défi, entre autres, de la différenciation pédagogique. (PRIMAIRE' SECONDAIRE' FORMATION AUX ADULTES)

Mots-clés: besoins de soutien, perceptions, différenciation pédagogique

Thème(s): besoin de soutien, accompagnement des enseignants

Demers, G. et Tremblay, D.-G. (2020). Les communautés de pratique (CdP) comme nouvelles modalités d'apprentissage : enjeux et défis. *Enjeux et société*, 7(2), 217-244.

<https://doi.org/10.7202/1073366ar>

Intérêt: comprendre le fonctionnement des communautés de pratique comme nouvelles modalités d'apprentissage en contexte universitaire: enjeux et défis. (UNIVERSITAIRE)

Mots-clés: CdP, collaboration, partage de connaissances
Thème : obstacles, dispositif (collaboration)

Gagné, A. et Petit, M. (2021). Caractéristiques d'un dispositif hybride de formation continue pour les accompagnateurs d'enseignants stagiaires en enseignement professionnel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(3), 39-52.

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n3-03>

Intérêt: L'offre de formation doit favoriser la construction d'une CA appuyée sur le partage d'expériences et de réflexions.

Mots-clés: accompagnement, enseignement professionnel, formation continue

Thèmes: accompagnement, dispositif (formation+collaboration)

Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020). Le développement professionnel d'enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 28-52. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.983>

Intérêt: Retombées sur l'ajustement des pratiques. (PRIMAIRE)

Mots-clés: CA, développement professionnel, pratiques, diversité

Thèmes: dispositif (développement professionnel) et accompagnement

Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2020). Un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en oeuvre d'un modèle de réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 27-50. <https://doi.org/10.7202/1070382ar>

Intérêt: Accompagnement dév. péd.et modèle RAI. (PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE)

Mots-clés: modèle de réponse à l'intervention (RàI), accompagnement, différenciation pédagogique, développement professionnel

Thèmes: accompagnement, dispositif (développement professionnel), LT

Kheroufi-Andriot, O. (2021). Mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion grâce au soutien d'un dispositif ULIS : perspectives et limites. *Phronesis*, 10(2-3), 239-258. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13>

Intérêt: croyances des enseignants déterminent leurs pratiques, et d'autre part les croyances des enseignants sont modifiables ou, autrement dit, elles peuvent évoluer.

Mots-clés: croyances, perceptions, évolution des pratiques

Thèmes: besoin de soutien et processus de changement (croyances et pratiques)

Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle: une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>

Intérêt: Notion de leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles.

Mots-clés: leadership transformationnel, CAP

Thème : dimension institutionnelle

- Labelle, J., Leclerc, M. et De Granpré, M. (2020). Développement d'une culture de donn.es et de collaboration chez des enseignants travaillant en communauté d'apprentissage professionnelle. *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 20(1), 1-16. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/320>
Intérêt: Conditions favorables et obstacles à la CAP. (PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE)
Mots-clés: CAP, développement professionnel
Thèmes: obstacles, dispositif de développement professionnel
- Lachaine, C. et Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 625-645. <https://doi.org/10.7202/1069773ar>
Intérêt: de quelles façons se manifeste le leadership transformationnel de CP au regard de leur rôle d'agent de changement. (CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES_ONTARIO)
Mots-clés: agent de changement, leadership transformationnel
Thèmes : LT, obstacles
- Little, M. E. (2020). Collaboration and Connections among Middle School Teachers of Mathematics: Enhancing Efficacy through Professional Learning Communities. *SRATE Journal*, 29(1), 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1243775.pdf>
Intérêt: Professional Learning Communities and Professional Development Features.
Mots-clés: professional learning community
Thème: dispositif de développement professionnel
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145.
<https://doi.org/10.7202/1055565ar>
Intérêt: Leadership transformatif et au modèle d'éducation inclusive. Modèles de gestion de la diversité.
Mots-clés: leadership transformationnel, direction
Thème : LT
- Moldoveanu, M., Dubé, F., Giguère, M.-H. et Grenier, N. (2021). Les retombées de la participation d'enseignantes du primaire à un projet de recherche-action au sujet de la mise en œuvre de pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture sur leur développement professionnel. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 405-433. <https://doi.org/10.53967/cje-rc.v44i2.4681>
Intérêt: cadre conceptuel sur le dév. prof. et modèle interconnecté du développement professionnel. (PRIMAIRE)
Mots-clés: modèles, développement professionnel, pratiques différenciées
Thème : développement professionnel, dimension institutionnelle
- Ndeng Teh, L.B. et Alphonse-Headly, S. (2020). La communauté d'apprentissage et ses bienfaits. Dans S. Barma et M. Gauthier (dir.), *Construction sociale et culturelle des connaissances*

- 1er collectif* (44-49). <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/construction-sociale-et-culturelle-des-connaissances-1er-collectif-etudiant>
- Intérêt:** principes de la CA qui favorisent le développement professionnel. Les caractéristiques, les dimensions, le contexte d'apprentissage et les participants de la CA.
- Mots-clés:** principes de la CA, caractéristiques, dimensions, contexte d'apprentissage, développement professionnel, collaboration
- Thème:** dispositif (développement professionnel)
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société*, 7(2), 10–41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- Intérêt:** Quand bien même une dynamique d'innovation serait portée par un ou quelques acteurs de l'institution, elle ne peut accéder à un véritable statut d'innovation sans dynamique sociale. (ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR)
- Mots-clés:** changement paradigmatique, diversité, coconstruction
- Thèmes:** processus de changement et dispositif (collaboration)
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. et Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65-79. <https://doi.org/10.7202/1056320ar>
- Intérêt:** CA et CdP comme dispositif de formation favorisant la réussite. (UNIVERSITAIRE)
- Mots-clés:** CA, CdP, co-développement
- Thème :** dispositif de développement professionnel
- Rebetez, F. (2018). La construction d'une communauté interprofessionnelle interne à un établissement scolaire suisse romand. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(2), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1058110ar>
- Intérêt:** Quatre dimensions ont été considérées : le scénario, les interactions, le climat d'apprentissage et l'interdépendance entre les professionnel·le·s.
- Mots-clés:** paradigme inclusif, CA
- Thème:** dispositif (collaboration)
- Roy, N., Gruslin, É. et Poellhuber, B. (2020). Le développement professionnel au postsecondaire à l'ère du numérique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 17(1), 63-75. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13>
- Intérêt:** le CSE reconnaît l'importance de soutenir le développement professionnel. (COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE)
- Mots-clés:** développement professionnel, collégial, accompagnement
- Thème :** dispositif (développement professionnel)
- Surette, T. N. (2020). Influence of mentoring and professional communities on the professional development of a cohort of early career secondary mathematics and science teachers. *School Science and Mathematics*, 120(3), 175-188.

Intérêt: Le développement professionnel de l'enseignant incombe à lui-même et son développement a un impact positif sur les pairs qui sont dans la CAP, ce qui implique de meilleures pratiques pédagogiques et ultimement, une meilleure réussite des élèves.

Mots-clés: professional learning community

Thème : dispositif (développement professionnel)

Tali, F. (2020). Contribuer à l'école inclusive: cas d'une communauté d'apprentissage en ligne d'enseignant·e·s en formation hybride. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 42 (1), 210-232.

https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20595/pdf/SZBW_2020_1_Tali_Contribuer_a_l_e_cole.pdf

Intérêt: En quoi une CA peut aider l'enseignant·e à répondre aux problématiques rencontrées dans la scolarisation des élèves ESH?

Mots-clés: CA, CdP, pratiques inclusives

Thème : dispositif (formation)

Tremblay, M. et Dion-Routhier, J. (2018). Coélaboration de connaissances sur les facteurs d'engagement à une communauté de pratique pour le DP (CoDP). *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3). <https://doi.org/10.7202/1058417ar>

Intérêt: Dispositif de développement professionnel pour l'intégration des TIC et CP

Mots-clés: dispositif de développement profession, CdP

Thème : dispositif (développement professionnel)