

Rapport de recherche

Évaluation de la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage visant à soutenir des professeurs du collégial dans l'amélioration de leurs compétences à enseigner aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage.



Association
des collèges privés
du Québec

Recherche menée dans le cadre du programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ)

Geneviève Bergeron, Ph. D.

**Avec la collaboration de
Gabrielle Caron et Marie-Élaine Savard**



LAFLÈCHE

**Collège Laflèche
Janvier 2016**

TABLE DES MATIERES

RESUME	1
INTRODUCTION	4
1. PROBLEMATIQUE	5
2. CADRE CONCEPTUEL	9
2.1 LE MODELE SOCIAL DU HANDICAP	9
2.2 LA COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE EN TANT QUE DISPOSITIF DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	9
2.3 L'ACCOMPAGNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE AUTONOMISANTE	10
3. METHODOLOGIE	12
3.1 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	12
3.2 LES PARTICIPANTS ET LES METHODES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNEES	12
3.3 LE DEROULEMENT ET LE FONCTIONNEMENT GENERAL DE LA COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE.....	15
4. RESULTATS	19
4.1 RESULTATS : LA PERCEPTION DES PROFESSEURS-RESSOURCES	19
4.1.1 <i>Les enjeux perçus</i>	19
4.1.2 <i>Les retombées perçues</i>	38
4.1.3 <i>Les facteurs qui facilitent la mise en œuvre et le succès de la CA</i>	42
4.1.4 <i>Le manque de temps comme principal obstacle la mise en œuvre de la CA</i>	45
4.2 RESULTATS : LA PERCEPTION DES PROFESSEURS	46
4.2.1 <i>Les retombées perçues</i>	46
4.2.2 <i>Les facteurs qui facilitent la mise en œuvre et le succès de la CA</i>	51
5. DISCUSSION ET CONCLUSION	54
5.1 DES RETOMBEES POSITIVES PERÇUES	54
5.2 LES FACTEURS FACILITANT LA MISE EN ŒUVRE ET LE SUCCES DE LA CA, OU Y FAISANT OBSTACLE	55
5.3 LES ENJEUX PERÇUS	57
5.4 LES TENSIONS RELATIVES A LA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT.....	60
REFERENCES	65
ANNEXES	71

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. LES ENJEUX PERÇUS PAR LES PROFESSEURS-RESSOURCES DANS LE TRAVAIL D'ANIMATION DE LA CA	20
TABLEAU 2. LES RETOMBEES PERÇUES PAR LES PROFESSEURS-RESSOURCES	38
TABLEAU 3. LES FACTEURS FACILITANT LA MISE EN ŒUVRE ET LE SUCCES DE LA CA SELON LES PROFESSEURS-RESSOURCES.....	43
TABLEAU 4. LES RETOMBEES PERÇUES PAR LES PROFESSEURS	47
TABLEAU 5. LES FACTEURS QUI FACILITENT LA MISE EN ŒUVRE ET LE SUCCES DE LA CA SELON PROFESSEURS	52

RÉSUMÉ

Le nombre d'étudiants en situation de handicap connaît une augmentation fulgurante dans le réseau collégial public et privé (MELS, 2010a; Pacaud et Richard, 2014). Pour le réseau collégial public et privé, cette situation est porteuse de nouveaux défis, notamment sur les plans organisationnel et pédagogique. Dans le cadre de cette recherche, une attention particulière est portée sur la problématique spécifique de l'enseignement aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage (ETA). En effet, bon nombre de professeurs estiment qu'ils ne sont pas suffisamment outillés pour composer avec les besoins et spécificités des ETA (Dufour, 2008). D'autres travaux révèlent qu'ils manquent de connaissances et d'expérience en plus d'éprouver des doutes quant à leurs compétences à enseigner à ces étudiants (Bouchard et Veillette, 2005; MELS, 2010a et b). Compte tenu de l'importance reconnue de la qualité des pratiques d'enseignement en contexte de diversité (Bergeron, 2014; Galand, 2009; Nguyen et al., 2006; Paré et Trépanier, 2010) ainsi que des obstacles plus grands auxquels font face les étudiants ayant un trouble d'apprentissage (Fichten et al., 2006), il paraissait pertinent de proposer la mise en œuvre d'un dispositif de développement professionnel pour soutenir les professeurs du collégial d'une part, et d'en étudier l'implantation et les impacts d'autre part. Ainsi, une communauté d'apprentissage (CA) composée de huit professeurs souhaitant accroître leurs compétences à enseigner aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage a été formée à l'hiver 2015.

Quatre des professeurs impliqués ont un certain bagage de connaissances et de compétences en regard de l'enseignement aux ETA de par leur participation à une recherche-action-formation entre 2011 et 2013¹. En plus de poursuivre leur processus de développement professionnel, ces participants, que nous nommerons spécifiquement les *professeurs-ressources*, ont été responsables de l'animation et de l'accompagnement lié aux rencontres de la communauté d'apprentissage. Ils ont bénéficié du soutien de la chercheuse qui a également participé à la CA et aux rencontres de planification. Quatre autres professeurs composent la communauté d'apprentissage, mais seulement trois ont participé à l'ensemble des rencontres ainsi qu'à la collecte de données finale. Les participants à la recherche proviennent tous de programmes techniques et préuniversitaires différents. Au total, huit rencontres d'une durée de trois heures ont eu lieu entre février et novembre 2015. Qui plus est, huit rencontres de suivi réunissant les professeurs-ressources et la chercheuse ont été réalisées afin de préparer l'animation et d'évaluer les rencontres de la CA.

L'objectif général de cette recherche est d'évaluer la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage et plus spécifiquement de : 1) décrire la perception des professeurs-ressources et des professeurs relative aux retombées de leur participation à la communauté d'apprentissage; 2) décrire la perception professeurs-ressources quant aux enjeux qui s'associent au rôle d'animateur de la communauté d'apprentissage; 3) décrire la perception des professeurs-ressources et des professeurs relative aux facteurs qui facilitent la mise en œuvre et le succès de la communauté d'apprentissage et qui y font obstacle.

¹ Cette recherche-action-formation piloté par Geneviève Bergeron et Sonia Marchand a été subventionnée pendant deux ans par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'ACPO.

Deux principales méthodes de collecte de données ont été exploitées pour répondre à ces objectifs, soit l'analyse des rencontres de suivi réunissant les professeurs-ressources ainsi que deux groupes de discussion au terme du projet; l'un avec les professeurs-ressources et l'autre avec les professeurs. Les données recueillies ont été transcrites par une étudiante de premier cycle et analysées à partir du logiciel QSR NVivo. L'étude des données est ancrée dans un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2004) et a été effectuée selon les principes de l'analyse thématique (Paillé et Mucchieli, 2008) qui consiste à faire émerger les thèmes centraux des données sans leur imposer d'emblée un cadre d'analyse. Ce processus a été réalisé de manière inductive afin de donner un sens encore non exploré aux données.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence les retombées positives perçues par tous les participants au regard de leur engagement dans la communauté d'apprentissage. Ces retombées se situent sur le plan opératoire, cognitif, relationnel et réflexif. Du point de vue opératoire, les participants soutiennent avoir ajusté certaines de leurs pratiques et, sur le plan cognitif, ils rapportent l'acquisition de nouvelles connaissances ainsi qu'un élargissement du répertoire de pratiques et de stratégies applicables concrètement. Les retombées relationnelles font référence à un renforcement du réseau social que les protagonistes associent à la participation au projet. Sur le plan réflexif, elles traduisent différentes remises en question entourant leurs pratiques d'enseignement et, parallèlement, des prises de conscience sur ce qu'ils pourraient bonifier.

En ce qui concerne les facteurs qui facilitent la mise en œuvre et le succès de la communauté d'apprentissage, quatre éléments occupent une place prépondérante dans les propos de l'ensemble des participants : la dimension interactive et coopérative de la démarche, le climat de respect et de confiance, l'engagement de chacun des acteurs ainsi que la qualité de la planification des rencontres. Qui plus est, il semble que le facteur temps constitue un élément crucial influençant le succès d'une CA. En effet, les professeurs-ressources considèrent le dégagement d'une demi-journée par semaine comme étant essentiel à la planification et à l'évaluation des rencontres de la CA ainsi qu'à la poursuite de leur propre processus de développement professionnel dans la CA. L'ensemble des participants estime que la lourdeur de la tâche d'enseignement ou les périodes de surcharge de travail peuvent faire obstacle à un engagement optimal dans une CA qui exige du temps pour réfléchir, analyser et mettre à l'essai certaines pratiques.

L'analyse des rencontres de suivi met en lumière plusieurs enjeux rencontrés par les professeurs-ressources dans leur travail d'animation et d'accompagnement. Il s'agit de l'une des contributions importantes de cette recherche alors que peu de travaux ont étudié la perspective des accompagnateurs dans la mise en œuvre des communautés d'apprentissage. Les enjeux rapportés sont liés : 1) aux relations; 2) aux apprentissages; 3) à l'organisation et 4) à la posture d'accompagnement. Les données témoignent de l'importance que les professeurs-ressources accordent à la dimension relationnelle qui se joue dans une CA, précisent en quoi cette dimension est perçue comme pouvant influencer son succès, et enfin offrent un éclairage nouveau sur les défis que l'établissement d'un climat de soutien, de respect et de partage occasionnent aux animateurs. Sur le plan des apprentissages, cette recherche met en évidence qu'une partie importante du rôle des professeurs-ressources consiste à ajuster le contenu et la forme des rencontres de la CA afin qu'elles soient centrées sur les préoccupations et les défis réels que rencontrent les acteurs. Cet enjeu de répondre aux besoins de formation des professeurs représente un défi continu exigeant une grande attention. En ce sens, le souci constant des

professeurs-ressources semble être de cerner les besoins et préoccupations qui se manifestent, et de recueillir des traces du processus d'apprentissage et de développement professionnel. Dans le même ordre d'idées, cela suppose également pour eux d'être attentifs aux spécificités de chaque professeur et de faire de ces différences une richesse pour le groupe. Sur le plan organisationnel, plusieurs défis se présentent aux professeurs-ressources, notamment celui de définir leurs rôles et le mode de fonctionnement ainsi que de favoriser la continuité de la CA après le projet de recherche. Finalement, cette étude apporte une contribution scientifique importante en regard des enjeux propres à la posture d'accompagnement. En effet, bien que l'accompagnement au développement professionnel soit de plus en plus envisagé dans une visée autonomisante où l'accompagnateur s'éloigne d'une posture d'expert, on ne dispose que de peu de connaissances sur les enjeux et défis spécifiques que cela pose. À cet effet, nos données suggèrent que cette posture puisse être reliée à des préoccupations importantes entourant les aspects suivants : 1) réguler le processus en fonction de ce qui a du sens pour les participants; 2) s'abstenir de transmettre ses propres réponses, savoirs et valeurs; 3) composer avec des visions, croyances et valeurs différentes des siennes; 4) admettre ses propres limites et accorder une valeur positive aux difficultés; 5) avoir les compétences nécessaires.

INTRODUCTION

Le phénomène de la diversité qui se manifeste au sein des systèmes éducatifs constitue une préoccupation centrale pour les sociétés démocratiques (Ainscow et César, 2006; Armstrong, Armstrong et Spandagou, 2010; OCDE, 2007; UNESCO, 2008). Depuis déjà plusieurs décennies, des efforts importants sont déployés afin de créer des systèmes d'éducation plus inclusifs, c'est-à-dire de développer « un système d'éducation “intégré”, plus humain, ouvert à tous, un système qui non seulement tolère, mais accueille et célèbre la différence » (Vienneau, 2004, p. 129). Il s'agit plus spécifiquement de garantir l'accessibilité aux apprentissages et la participation authentique de tous les élèves et étudiants en classe, qu'ils aient ou non des besoins particuliers. À cet égard, l'UNESCO (2006) affirme que l'inclusion « implique l'adoption d'une vision large de l'Éducation Pour Tous, couvrant toute la gamme des besoins de tous les apprenants, et notamment de ceux qui sont les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion ». Au collégial, le portrait des populations étudiantes s'est vu transformé alors qu'un nombre important d'étudiants ayant des besoins particuliers arrive sur les bancs d'école. Cette situation récente pose plusieurs défis pour les établissements et les professeurs qui doivent soutenir l'apprentissage d'une diversité d'apprenants.

C'est en cohérence avec ces constats que la présente recherche visait à évaluer l'implantation et la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage réunissant des professeurs engagés à accroître leurs capacités et compétences à enseigner aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage. Ce rapport de recherche résume la démarche réalisée à cet effet.

Le chapitre I situe la problématique générale à l'origine de ce projet. Le chapitre II définit les éléments conceptuels essentiels à une compréhension approfondie de la problématique et des choix entourant la recherche, en plus de présenter les perspectives adoptées dans l'étude du phénomène. La présentation du devis méthodologique figure au chapitre III et se poursuit par le chapitre IV qui regroupe les résultats de la recherche. À la lumière de différents travaux de recherche, le chapitre V propose une discussion relative aux principaux résultats de l'étude. Le rapport se termine par une conclusion qui synthétise les résultats, identifie les limites et ouvre sur de nouvelles perspectives de recherche.

1. PROBLÉMATIQUE

Des changements importants quant aux effectifs scolaires s'observent actuellement dans les établissements d'enseignement collégial du Québec. On note en effet une augmentation significative du nombre d'étudiants présentant un trouble d'apprentissage, un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou encore un trouble de santé mentale (Bouchard et Veillette, 2005; Dufour, 2008; Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 2005; MELS, 2010a et b). Parfois appelé *population émergente* ou *population en situation de handicap*, le nombre de cas faisant partie de cet ensemble d'étudiants connaît une hausse remarquable dans le réseau collégial public et privé (MELS, 2010a; Pacaud et Richard, 2014).

Cette situation n'est pas étrangère aux efforts déployés dans les dernières années pour soutenir la réussite des élèves ayant des besoins particuliers aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. L'orientation fondamentale de la Politique de l'adaptation scolaire (1999) implantée aux ordres d'enseignement primaire et secondaire est sans équivoque : favoriser la réussite des élèves handicapés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ceux-ci sont désormais plus nombreux à se qualifier et à accéder aux programmes de formation collégiale (MELS, 2010a). Pour le réseau collégial public et privé, garantir l'accès aux apprentissages des étudiants en situation de handicap représente un nouveau défi à relever.

On connaît de mieux en mieux les caractéristiques des étudiants en situation de handicap au postsecondaire. Une part importante d'entre eux a un diagnostic de trouble d'apprentissage (Bouchard et Veillette, 2005; Dufour, 2008; Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 2006). Plus précisément, le trouble d'apprentissage représenterait 31,8 % des diagnostics liés aux populations émergentes dans le réseau collégial privé (Pacaud et Richard, 2014). Le trouble d'apprentissage fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2002). Dans une synthèse de la littérature entourant les caractéristiques des adultes ayant un trouble d'apprentissage, Mull, Sitlington et Alper (2001) mettaient en lumière le fait que ces étudiants commencent leur

parcours avec de faibles habiletés en lecture et en écriture ainsi que des lacunes sur le plan de la préparation à faire face aux exigences du postsecondaire.

On reconnaît généralement que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ont besoin d'un support supplémentaire relatif à la poursuite de leur projet d'études (Mull, Sitlington et Alper, 2001). Différents services de soutien peuvent leur être offerts et l'on note une variation importante de la nature de ce soutien selon les établissements : tutorat par les pairs, enseignement de stratégies d'apprentissage ou organisationnelles, soutien à l'utilisation des technologies d'aide, etc. Les mesures d'accommodement représentent une forme de soutien fréquemment offerte aux ETA dans le but de leur assurer l'accès aux apprentissages et de leur permettre de répondre aux exigences du programme de formation (Paré et Trépanier, 2010). Il s'agit de mettre à leur disposition des moyens raisonnables pour compenser leurs limites (Boucher, 2011), par exemple du temps additionnel pour effectuer les travaux et les examens, un local pour la passation des examens, les technologies d'aide, un preneur de notes, etc. C'est le rapport d'évaluation de l'ETA qui précise les mesures d'accommodement dont il peut bénéficier conformément au cadre légal de non-discrimination.

Certains auteurs désapprouvent cette façon d'offrir du support en fonction du cadre légal. Premièrement, le recours aux services particuliers de soutien ainsi qu'aux mesures d'accommodement serait insuffisant pour assurer la qualité des apprentissages (Scott, McGuire et Shaw, 2003). Deuxièmement, les mesures d'accommodement constituent des réponses individualisées plus coûteuses en termes de temps et de ressources humaines (Nolet et McLaughlin, 2005). Même si elles sont utiles et nécessaires pour soutenir l'apprentissage des ETA, elles ne peuvent être considérées comme l'unique modalité de soutien, considérant le nombre grandissant d'étudiants en situation de handicap. En somme, cette modalité de fonctionnement présenterait des limites importantes sur le plan de l'efficacité (Houghton et Fovet, 2012). Certains suggèrent plutôt de privilégier de nouvelles approches qui permettent à tous les étudiants d'accéder aux apprentissages (Scott, McGuire et Shaw, 2003).

C'est dans cette perspective que l'amélioration de la qualité de l'enseignement est de plus en plus considérée comme une voie à privilégier afin de prévenir les difficultés des étudiants en

Amérique du Nord (Janney et Snell, 2006; MELS, 2010a ; Nolet et McLaughlin, 2005). La mise en œuvre d'un enseignement efficace représenterait une approche puissante et proactive pour fournir un accès plus égalitaire à l'éducation (Scott et Gregg, 2000). Qui plus est, les chercheurs insistent de plus en plus sur les apports de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), une approche qui permet de favoriser l'accès aux apprentissages de tous étudiants (McGuire, Scott et Shaw, 2006). Globalement, un grand nombre de travaux portant sur les étudiants ayant des besoins particuliers et l'inclusion scolaire de manière plus générale insiste sur l'importance de la qualité des pratiques d'enseignement (Bergeron, 2014; Bergeron et Marchand, 2015; Dubé et Sénécal, 2009; Galand, 2009; Nguyen et al., 2006; Paré et Trépanier, 2010; Rouse et Florian, 1996; Theis, Giguère, Martin et Myre-Bisaillon, 2009).

Or, plusieurs enseignants ne se considèrent pas outillés et affirment se sentir démunis quant aux besoins des ETA (Dufour, 2008). Certains manquent de connaissances et d'expérience auprès de cette population ou encore éprouvent des doutes quant à leurs compétences à enseigner à ces étudiants (Bergeron et Marchand, 2015; Bouchard et Veillette, 2005; MELS, 2010a et b). Dans cette optique, la formation et la préparation représentent des éléments essentiels pour soutenir le développement des compétences reliées à la gestion de la diversité (Gaudreau et al, 2008; Thomazet, 2008).

Cette problématique met en évidence la pertinence sociale et scientifique de proposer un projet de recherche visant à soutenir le développement professionnel des professeurs. Le MELS (2010a) recommande d'ailleurs de former le personnel scolaire et de développer les connaissances sur les pratiques adaptées au collégial. C'est dans cette perspective que ce projet visant la mise en œuvre et l'évaluation d'une communauté d'apprentissage a été réalisé.

Les communautés d'apprentissage sont considérées comme un moyen efficace de développement professionnel (CSE, 2014; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Bien que de plus en plus de travaux entourant l'inclusion scolaire et sociale soient réalisés, et que des communautés d'apprentissage voient le jour relativement à l'éducation postsecondaire, rares sont les recherches portant spécifiquement sur le développement des compétences à enseigner aux ETA par le biais d'une communauté d'apprentissage. De surcroît, plusieurs chercheurs soulignent l'importance

d'étudier les communautés d'apprentissage dans différents contextes scolaires, les conditions de mise en place et d'accompagnement, ainsi que d'étudier les impacts qui peuvent y être associées selon les contextes (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Schussler, 2003). De manière particulière, cette recherche permettra d'étudier les retombées de la CA et les facteurs qui facilitent sa mise en œuvre. Qui plus est, elle soutiendra l'investigation des défis et enjeux que rencontrent les personnes-ressources responsables de l'animation et de l'accompagnement dans un tel dispositif de développement professionnel. Peu de travaux sont disponibles sur ces aspects qui, pourtant, influencent largement le déroulement des activités d'une communauté d'apprentissage et ses impacts potentiels.

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1 Le modèle social du handicap

Dans le cadre de cette recherche, des professeurs s'engagent dans un processus de développement professionnel afin de trouver des moyens originaux pour soutenir l'apprentissage des étudiants ayant un trouble d'apprentissage. Il importe toutefois que préciser que le paradigme influençant les façons d'offrir un soutien à ces étudiants s'inscrit en cohérence avec le modèle social du handicap (OMS, 2001). Le modèle social du handicap s'appuie sur une reconnaissance du fait que les capacités de l'étudiant peuvent être compromises par les manques du système éducatif. En considérant l'impact des obstacles environnementaux sur la participation sociale de l'individu, les difficultés ne sont pas perçues comme étant uniquement le propre de l'étudiant, mais résultant de la rencontre entre l'étudiant et la situation scolaire qui a été pensée pour lui. Ce projet de CA poursuit donc l'intention d'aider les professeurs à analyser les difficultés scolaires des étudiants en tenant compte des tâches, des activités et des caractéristiques de l'environnement éducatif (Avramidis, Bayliss, et Burden, 2002).

2.2 La communauté d'apprentissage en tant que dispositif de développement professionnel

Durant les années 90, divers chercheurs dans des domaines tels que l'éducation, la sociologie, la philosophie s'intéressent à l'idée naissante de la communauté d'apprentissage (Orellana, 2005). Cette dernière vient notamment répondre à un besoin de repenser l'apprentissage et la formation continue, le modèle classique de transmission du savoir ne semblant plus suffire par rapport au défi de suivre l'évolution constante et rapide des nouveaux savoirs (Craipeau, Choplin, Cortési-Grou, Cros et Perrier, 2002).

Bien que les communautés d'apprentissage puissent prendre plusieurs formes et poursuivre différents objectifs, certains dénoncent le flou qui règne à l'égard du concept (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Dans un effort de synthèse, Orellana (2002, p. 82) propose de concevoir la communauté d'apprentissage comme la mise en marche d'un processus de coapprentissage dans un groupe structuré. Elle y associe une approche socioconstructiviste et critique qui intègre un

ensemble de stratégies pédagogiques spécifiques, complémentaires, autour d'un projet de formation, de recherche, de résolution de problèmes, de développement communautaire.

Dans une telle perspective, la formation continue se conçoit comme un lieu de rencontre, d'échange et de discussion entre enseignants dans le but de s'enrichir conjointement. (Uwamariya et Mukamurera, 2005, Parent et al., 1999). Ainsi, et comme d'autres chercheurs le suggèrent (Dionne, Lemyre, Savoie-Zajc, 2010; Orellana, 2002), la communauté d'apprentissage s'appuie sur une construction sociale des savoirs alors que le dialogue entre pairs et l'intersubjectivité encouragent un dépassement des points de vue personnels (Barth, 2004). Le groupe s'associe autour d'objectifs communs d'apprentissage et établit une dynamique de dialogue pour apprendre ensemble, les uns des autres, les uns avec les autres (Orellana, 2002). Reconnaisant l'aspect social de l'apprentissage, plusieurs situent d'ailleurs leurs travaux portant sur l'éducation inclusive dans le contexte de la création d'une communauté d'apprenants où chacun s'engage dans un dialogue à propos des nouveaux savoirs et des moyens pour favoriser l'apprentissage de tous les apprenants (Bartolo, 2010; Forlin, 2010; Leclerc et Moreau, 2011).

La communauté d'apprentissage procure aux enseignants un espace de partage et de soutien dans la quête d'ajustement de leurs pratiques (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Ainsi, par ce partage pédagogique, ils apprennent à reconnaître le savoir qu'ils produisent eux-mêmes et à valoriser leur expertise. Ces processus engendrent une valorisation de chacun des protagonistes et influencent à la fois, notamment, l'ouverture et l'engagement de ceux-ci dans les apprentissages visés par la communauté.

C'est donc dans cette perspective de soutien, de partage, ainsi que de valorisation de l'expertise des enseignants que nous avons cherché à inscrire cette communauté d'apprentissage. Ces éléments se situent en cohérence avec les caractéristiques de l'accompagnement offert.

2.3 L'accompagnement dans une perspective autonomisante

Dans le cadre de cette communauté d'apprentissage, des efforts importants ont été déployés afin d'inscrire l'accompagnement offert dans une perspective professionnalisante du développement professionnel, c'est-à-dire en amenant les participants à prendre en charge leur propre processus

d'amélioration et d'ajustement des pratiques (Uwamariya et Mukamurera, 2005). La dynamique d'accompagnement privilégiée s'inscrit donc à l'opposé d'une perspective de transmission, vision dans laquelle l'acteur reçoit passivement les directives quant à ce qu'il devrait faire. Au contraire, cet accompagnement vise à placer l'acteur au cœur de son processus de développement professionnel et à le soutenir afin qu'il construise lui-même de nouveaux savoirs ainsi que de nouvelles options pour l'enseignement. Il s'agit d'aider l'autre à réfléchir à son expérience et sa pratique de manière à accroître son pouvoir d'agir (Paul, 2009). L'accompagnement s'effectue donc dans une visée émancipatrice et autonomisante. Les acteurs impliqués sont perçus comme les concepteurs de leur propre projet de changement (Gélinas, 2004).

3. MÉTHODOLOGIE

Cette section décrit la démarche méthodologique employée dans le cadre de ce projet de recherche. Elle débute par un rappel des objectifs de recherche et se poursuit par une présentation des participants ainsi que des méthodes de collecte et d'analyse des données. Afin d'illustrer plus clairement l'ensemble du processus de recherche et d'accompagnement, des renseignements concernant le déroulement et le fonctionnement général de la communauté d'apprentissage sont fournis et terminent la section. Ces informations permettront également de clarifier la nature de la participation de la chercheure.

3.1 Les objectifs de recherche

Cette recherche poursuit l'objectif général d'évaluer la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage visant l'amélioration des capacités à enseigner aux étudiants présentant un trouble d'apprentissage. Il se décline en trois objectifs spécifiques.

Objectif spécifique 1:

Décrire la perception des professeurs-ressources et des professeurs relative aux retombées de leur participation à la communauté d'apprentissage.

Objectif spécifique 2 :

Décrire la perception professeurs-ressources quant aux enjeux qui s'associent au rôle d'animateur de la communauté d'apprentissage.

Objectifs spécifiques 3 :

Décrire la perception des professeurs-ressources et des professeurs relative aux facteurs qui facilitent la mise en œuvre et le succès de la communauté d'apprentissage et qui y font obstacle.

3.2 Les participants et les méthodes de collecte et d'analyse de données

Cette communauté d'apprentissage s'inscrit dans la continuité d'une recherche-action-formation

s'étant déroulée au Collège Laflèche entre 2011 et 2013 (Bergeron et Marchand, 2015). Cette recherche participative visait à soutenir des professeurs souhaitant intervenir plus efficacement auprès des étudiants ayant un trouble d'apprentissage, et ce, afin de favoriser la réussite éducative de ceux-ci. Piloté par deux chercheuses, le projet était caractérisé par des cycles d'analyse, de réflexion et de mise à l'essai de différentes pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage des ETA.

En continuité avec cette recherche-action-formation, la présente communauté d'apprentissage a été formée dans le but de poursuivre le processus de développement professionnel entamé par les participants tout en impliquant d'autres professeurs du Collège Laflèche. Il s'agissait de stimuler la mobilisation des connaissances développées entre 2011 et 2013 par un nombre plus important de professeurs. La communauté d'apprentissage a été mise en œuvre à l'hiver et à l'automne 2015. Il importe de préciser que l'impulsion de ce projet ne découle pas d'une prescription ministérielle ou encore d'une demande de la direction du collège. Il est porté par les professeurs du milieu et soutenu par la chercheuse.

Le premier groupe de participants, les professeurs-ressources, est composé de quatre des professeurs ayant initialement fait partie de la recherche-action-formation. Tous les professeurs disponibles et intéressés ont été retenus. Ils proviennent tous de programmes différents (sciences, anglais, archives médicales et littérature). Le nombre d'années d'expérience moyen des enseignants accompagnateurs se situe à 20,5.

Le deuxième groupe de participants a été formé en sollicitant les professeurs ou chargés de cours souhaitant s'engager dans un tel projet. Ils devaient manifester leur intérêt par courriel. Au départ, cinq professeurs de programmes différents ont répondu à l'appel (éducation spécialisée, anglais, sciences humaines, commercialisation de la mode, santé animale). L'enseignant d'éducation spécialisée a abandonné après la première rencontre pour des impératifs professionnels et celui d'anglais a quitté le groupe après la cinquième rencontre n'ayant plus de contrat d'enseignement pour la session d'automne. Au total, huit acteurs ont pris part à la majorité des rencontres de la communauté d'apprentissage (4 professeurs-ressources et 4 professeurs). En ce qui concerne les professeurs, deux d'entre eux avaient plus de 15 ans

d'expérience et les deux autres en étaient à leur première année d'enseignement.

Au total, huit demi-journées collectives et interactives de trois heures ont eu lieu entre février et novembre 2015. La fréquence des rencontres est approximativement d'une par mois. Afin de favoriser l'engagement des enseignants, un dégageant de 4.3 C.I. (une demi-journée par semaine) est prévu au budget pour les professeurs-ressources qui devaient planifier et évaluer le travail en communauté d'apprentissage lors de ce que nous avons appelé des *rencontres de suivi*. Elles sont au nombre de huit.

Deux principales méthodes de collecte de données ont été utilisées pour répondre aux objectifs de recherche. D'une part, un groupe de discussion a été réalisé, au terme du projet, auprès de chacun des groupes de participants afin de recueillir leurs perceptions quant aux retombées ainsi qu'aux facteurs facilitant sa mise en œuvre ou y faisant obstacle (objectifs 1 et 3). Les annexes 1 et 2 présentent les grilles d'entretien. D'autre part, les rencontres de suivi des enseignants-ressources ont fait l'objet d'un compte-rendu effectué le plus fidèlement possible par une étudiante de premier cycle utilisant la technique du *mot à mot*. Ces traces écrites ont été soumises à une analyse sélective de manière à dégager les enjeux auxquels les enseignants font face (objectif spécifique 2). Les données issues des rencontres de suivi et du groupe de discussion ont été comparées favorisant ainsi le travail de validation des résultats.

Dans une perspective compréhensive, l'analyse des données est ancrée dans un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2004) et effectuée selon les principes de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) qui consiste à faire émerger les thèmes centraux des données sans leur imposer d'emblée un cadre d'analyse. Dans une logique inductive, l'analyse s'effectue à partir de données empiriques desquelles la chercheuse tente de faire émaner un nouveau sens entourant le phénomène à l'étude (Guillemette et Luckerhoff, 2009). L'analyse se construit donc à partir des données du terrain et non à partir des cadres théoriques. L'attention est portée sur ce qui émerge du processus vécu par les participants engagés dans la recherche. Il paraît essentiel d'insister sur le fait que la recherche qualitative interprétative s'inscrit dans une posture épistémologique socioconstructiviste qui reconnaît la subjectivité dans l'étude des réalités humaines (Anadon, 2006). Afin de produire des résultats de recherche crédibles, fiables et transférables pour la communauté scientifique, la chercheuse s'assure de respecter certains

critères de rigueur propres au paradigme qualitatif. Notamment, une stratégie de triangulation est exploitée par le recours aux diverses méthodes de collecte de données explicitées précédemment. Qui plus est, la crédibilité des données implique de s'assurer que les participants se reconnaissent dans la présentation des résultats (Savoie-Zajc, 2011). Bien qu'il n'ait pas été possible de présenter les données à tous les participants, l'une des professeures-ressources a revu entièrement les données de manière à interroger les pistes d'interprétation. La crédibilité du processus de recherche repose également en grande partie sur la comparaison constante des données entre elles.

Les données ont été transcrites à l'aide du logiciel Olympus. Le projet a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR et du Collège Laflèche.

3.3 Déroulement et fonctionnement général de la communauté d'apprentissage

Le déroulement général est décrit afin d'aider le lecteur à situer les différentes étapes ayant jalonné la recherche. Il convient d'abord de donner quelques indications quant à la préparation des professeurs appelés à jouer un nouveau rôle, soit celui de professeurs-ressources. Lors de la première rencontre réunissant uniquement les professeurs-ressources, un moment a été réservé à la clarification des assises privilégiées dans le cadre de la communauté d'apprentissage. Un chapitre de livre portant sur l'accompagnement (Gélinas, 2004) leur a également été rendu disponible afin de soutenir la réflexion concernant les différentes postures existantes et celles à privilégier. Certains des éléments importants ont été transformés par l'équipe en mots-clés afin de faire l'objet d'une discussion lors de la première rencontre de la CA. L'objectif était de s'assurer que l'ensemble des participants comprenne et soit d'accord avec les modalités de la CA. Les mots-clés choisis sont les suivants : *convivialité, travail collectif, entre pairs, espace de partage et d'expérimentation sans jugement, écoute et recherche-action*. Les mots « entre pairs » font ici référence au fait que tous les protagonistes (participants et professeurs-ressources), font partie d'un même groupe voulant se développer professionnellement. Le terme « recherche-action » a été privilégié pour mettre en évidence la posture d'investigation de pratique afin de trouver de nouveaux moyens pour faire face aux problèmes rencontrés dans la pratique.

Il convient ensuite de décrire le déroulement général des rencontres de la CA. Il importe de préciser que, dans la très grande majorité des cas, tous les acteurs impliqués dans la CA participent aux activités et aux échanges, y compris la chercheure. Au début de chaque rencontre, des activités brise-glace ont été animées par un ou deux professeurs-ressources ou encore par la chercheure dans le but de soutenir la création d'un climat convivial et d'amener une meilleure connaissance de chacun des membres du groupe. Il s'agit de petites activités amusantes qui permettent de détendre l'atmosphère, de créer des liens rapidement et d'établir des ponts avec l'enseignement et les étudiants ayant un trouble d'apprentissage. Lors des toutes premières rencontres, des activités ont été réalisées dans l'objectif de permettre à chacun de verbaliser sa compréhension de ce que vit l'étudiant ayant un TA et ce que vit le professeur, d'exprimer ce qu'il comprend et connaît des troubles d'apprentissage ainsi que de nommer ses attentes et besoins à l'égard du projet. Qui plus est, une démystification des caractéristiques et manifestations de chacun des troubles d'apprentissage a été rendue possible grâce à certaines activités. À trois reprises, la stratégie de consultation utilisée dans les groupes de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 2010) a été exploitée afin d'élargir les capacités d'action et de réflexion des professeurs en regard de problèmes concrets rencontrés dans la pratique. Dès la troisième rencontre, des activités de coapprentissage ont été effectuées (lecture de textes, tutorats accélérés et analyse de vignettes) en regard de la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

Le processus de développement professionnel se poursuit par des cycles d'analyse, de réflexion et de mise à l'essai entourant la CUA. Tous les participants à la CA, incluant la chercheure, étaient invités à cibler un problème de départ. Il pouvait s'agir d'un objet de savoir, d'une compétence ou d'une activité qui semblait poser des défis aux étudiants sur le plan de la compréhension, de la motivation, de l'engagement ou encore des méthodes de travail. Chacun devait alors s'inspirer des lignes directrices de la CUA (annexe 3) afin d'identifier certaines stratégies ou actions à mettre en place. Lors des rencontres de la CA, un moment était réservé au partage des mises en l'essai. Une grille d'analyse (annexe 4) a été proposée afin d'aider les participants à analyser les résultats de leur travail.

Notons que, pour la grande majorité des rencontres, un moment de discussion est prévu afin de traiter des préoccupations ou problèmes spécifiques rencontrés par l'ensemble des participants. De surcroît, les professeurs devaient compléter un « billet de sortie » à la fin des rencontres. Ils devaient y inscrire : 1) une chose apprise ou comprise; 2) une chose significative dans la rencontre ou encore; 3) une question existante. Ces traces étaient ensuite utilisées pour faire le bilan de la rencontre et planifier la subséquente. En somme, une grande variété d'activités et de modalités de formation ont été exploitées afin de soutenir le processus de coapprentissage au sein du groupe. Les professeurs-ressources et la chercheure se sont divisé le plus équitablement possible les activités ou parties de la rencontre à animer. De manière plus informelle et transversale, tous avaient la responsabilité de stimuler la réflexion et les échanges dans le groupe. Chacun était libre d'intervenir quand bon lui semble pour contribuer au processus de coconstruction de sens.

Les rencontres de suivi méritent également quelques précisions. Ces moments planifiés entre chaque rencontres de la CA réunissent tous les professeurs-ressources et sont généralement d'une durée de trois heures. La première partie est consacrée à l'évaluation de la rencontre précédente. À ce moment, la chercheure questionne les professeurs-ressources sur chacune des étapes ou activités de la rencontre afin de faire émerger leurs constats quant à ce qui s'est vécu dans l'action et l'interaction. Certains constats sont plus descriptifs et portent par exemple sur le déroulement général, l'organisation, la gestion du temps ou des ressources, etc. D'autres constats découlent d'une analyse plus en profondeur et concernent les relations dans le groupe, les prises de conscience ou encore les apprentissages des professeurs. Les professeurs-ressources réfléchissent également à leurs propres interventions et à leurs effets sur le processus collectif. Ils soulignent certains bons coups ou aspects à améliorer dans le travail d'animation et d'accompagnement et s'expriment sur les défis rencontrés. Ces échanges permettent également à chacun de s'exprimer sur les émotions ressenties qu'il s'agisse de frustration, de fierté ou d'inconfort. Faisant partie de la CA, la chercheure partage aussi son vécu ainsi que le résultat de sa réflexion. La deuxième partie de la réunion de suivi permet de planifier la prochaine rencontre de la CA. À ce moment, les professeurs-ressources identifient les intentions et objectifs de la rencontre ainsi que les actions et activités prioritaires à mettre en œuvre en fonction des besoins manifestés et de l'évolution de l'ensemble du groupe. La chercheure les soutient en soumettant

des propositions, en interrogeant des idées et en anticipant certains obstacles qui pourraient être rencontrés. Notons que tout le volet logistique de la CA est assumé par la chercheuse et son assistante (réservation des locaux, transcription des planifications élaborées, développement du matériel si besoin, communication par courriel, impression des documents, etc.).

4. RÉSULTATS

Cette recherche visait à étudier l'implantation et la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage dans laquelle des professeurs du collégial cherchent à améliorer leur capacité à soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage. L'ensemble des résultats est présenté en deux principales parties : la première rend compte du point de vue des professeurs-ressources alors que la seconde traduit celui des professeurs.

4.1 Résultats : la perception des professeurs-ressources

Cette section décrit le point de vue des professeurs-ressources au regard de quatre aspects : 1) les enjeux perçus; 2) les retombées du projet; 3) les facteurs facilitant la mise en œuvre et le succès de la CA et 4) les facteurs faisant obstacle à la mise en œuvre et au succès de la CA.

4.1.1 Les enjeux perçus

Dans le cadre de cette communauté d'apprentissage, les professeurs-ressources développent graduellement leurs capacités à animer la CA et à accompagner le processus de développement professionnel d'un groupe de professeurs. La nature de leur travail est influencée par certaines assises décrites dans le cadre conceptuel, notamment la visée autonomisante ainsi que l'importance accordée à la construction sociale du savoir. Les résultats de cette section sont issus de l'analyse du contenu de chacune des rencontres de suivi de l'équipe de professeurs-ressources ainsi que de l'entretien de groupe. Nous avons classés les propos des professeurs-ressources en quatre grandes catégories qui représentent les enjeux rencontrés dans la mise en œuvre de la CA : 1) les enjeux liés aux relations; 2) les enjeux liés aux apprentissages; 3) les enjeux liés à l'organisation et 4) les enjeux liés à la posture d'accompagnement. Le concept d'*enjeux* réfère à des éléments que les professeurs-ressources perçoivent comme étant très importants tout en représentant un certain niveau de défi dans le travail d'animation et d'accompagnement. Ces enjeux sont une source de préoccupation pour eux. Le tableau 1 illustre une synthèse des données sur ce plan.

Tableau 1. Les enjeux perçus par les professeurs-ressources dans le travail d'animation de la CA

1. Enjeux liés aux relations
<ul style="list-style-type: none">• Créer un climat de confiance et de convivialité• Stimuler la dimension interactive et coopérative
2. Enjeux liés aux apprentissages
<ul style="list-style-type: none">• Identifier les besoins de formation et attentes des participants et y répondre• Tirer profit des différences au sein du groupe• Choisir les contenus et activités d'apprentissage• Faciliter l'apprentissage et provoquer des retombées concrètes suffisantes
3. Enjeux liés à l'organisation
<ul style="list-style-type: none">• Définir son rôle et le mode de fonctionnement• Gérer le temps de manière flexible• Être bien préparé pour les rencontres collectives• Favoriser la continuité de la CA après la recherche
4. Enjeux liés à la posture d'accompagnement
<ul style="list-style-type: none">• Réguler le processus en fonction de ce qui a du sens pour les participants• S'abstenir de transmettre ses propres réponses, savoirs et valeurs• Composer avec des visions, croyances et valeurs différentes des siennes• Admettre ses propres limites et accorder une valeur positive aux difficultés• Avoir les compétences nécessaires

4.1.1.1 Les enjeux liés aux relations

Deux enjeux liés aux relations émergent des propos des professeurs-ressources : 1) créer un climat de confiance et de convivialité; 2) Stimuler la dimension interactive et coopérative.

Créer un climat de confiance et de convivialité. Lors des rencontres de suivi, les professeurs-ressources se questionnent sur l'ambiance générale qui se dégage au sein de la CA. D'une part, ils souhaitent créer un climat de confiance, l'enjeu étant que chacun se sente bien et puisse

s'engager et s'exprimer dans un espace sans jugement : « moi, j'avais une préoccupation constante qui était d'instaurer un climat de confiance et de le maintenir. Pour moi, ça, c'était primordial parce que je voulais que les gens se sentent à l'aise de s'exprimer, de participer, de partager. » [P3, 916]

L'atmosphère qu'on arrive à créer. Quand on arrive à créer une atmosphère favorable; confiance, pas se sentir jugée... et je pense qu'on a eu des preuves qu'on avait réussi ça. On peut arriver avec tous nos documents, et vouloir beaucoup, mais si on ne crée pas cette atmosphère favorable, ça ne sert à rien. » [P5, R6]

D'autre part, ils souhaitent que les rencontres collectives soient conviviales et qu'elles ne paraissent pas trop « formelles » aux yeux des participants. Cette préoccupation semble venir du fait que les professeurs ont décidé de participer sur une base volontaire (sans dégageant), et peut-être aussi du fait que les rencontres se tiennent les vendredis après-midi : « contribuer à un climat convivial (...) Surtout qu'on se voyait toujours les vendredis après-midi, je me disais faut pas que ce soit lourd. » [P1, 926]

Ils observent d'ailleurs que l'ambiance devient de plus en plus agréable au fil des rencontres.

On avait insisté beaucoup, on voulait que ce soit convivial, c'était difficile au début, mais ça s'est dégêné après. [P2, R2]

Je voulais ajouter une petite affaire. J'ai trouvé notre ambiance conviviale, on l'a vraiment atteint. On avait travaillé fort là-dessus. Tout le monde était là, était content d'être là. L'ambiance était agréable, les gens se sentaient en confiance. [P3, R7]

C'est d'ailleurs en partie pour cette raison que les professeurs-ressources planifient des brise-glace qui sont animés au début de chacune des rencontres de la CA. Lorsque les professeurs-ressources choisissent ces activités, ils sont soucieux que chacun des participants se sente bien et que le niveau de défi de l'activité soit adapté à l'évolution du groupe. Le souci de nourrir un climat convivial persiste même lorsque le projet est bien avancé :

Il y avait une question qui était, est-ce que ce qu'on a créé comme lien à la dernière rencontre avant l'été, qui était tellement spécial, convivial, plein de confiance, est-ce que après un été, on allait retrouver ça? [P1, R6]

La dynamique du groupe constitue un autre sujet de préoccupation pour les professeurs-ressources. Lors des premières rencontres de la CA, ils observent la communication entre les participants, les liens qui se créent ou pas, le soutien qu'ils s'apportent ou non. Ils souhaitent que les participants évoluent vers la création d'un groupe, un groupe caractérisé par une certaine cohésion et un sentiment d'appartenance.

Le groupe est plus soudé. Ce qui m'inquiétait au début, c'est qu'il y ait *eux* et *nous*, et quand les gens parlaient, ça m'inquiétait de plus en plus. Et j'espère qu'on va repartir sur ces bases-là. Va falloir, dans la planification, être sensible à ce point-là pour ne pas revenir en arrière. [P1, R6]

C'est dans cette même perspective qu'une grande importance est accordée à ne pas créer une dichotomie ou une hiérarchie entre les professeurs-ressources et les professeurs. Il faut préciser qu'au départ, la chercheuse principale avait utilisé les concepts *d'enseignant expert* et *d'enseignant novice* pour effectuer la demande de subvention. Avant même que les rencontres de la CA commencent, les professeurs-ressources ont manifesté leur inconfort avec le concept d'enseignant expert et il leur a été proposé de le changer. Ils ont opté pour enseignants-ressources. Alors qu'au début cette dichotomie se fait sentir : « Moi, je sentais qu'il y avait nous et elles » [P1, R5], elle s'estompe au fil des rencontres : « J'ai retenu qu'on a progressé beaucoup en équipe. On arrivait à un stade où il y avait moins d'experts. Beaucoup plus soudé que j'avais pensé au début. J'avais des doutes. » [P3, R6]

Autre difficulté vécue dans les débuts; animer en faisant oublier notre nombre par rapport aux leurs. (...) Le *eux-nous*, j'en parlais beaucoup au début. Après, ça s'est estompé parce que je pense qu'il s'est créé les liens, mais je peux dire que pendant une partie de la session d'hiver, le *eux-nous*, moi, je trouvais ça difficile. [P1, 1473]

Les professeurs-ressources semblent donc préoccupés par la dynamique de coapprentissage, mais aussi ils sont constamment soucieux de la dynamique du groupe lui-même comme entité agissante.

Stimuler la dimension interactive et coopérative. Tout au long du processus, les professeurs-ressources sont sensibles à l'idée que tous puissent prendre part aux échanges : « Il faut laisser la place à tout le monde de s'exprimer. » [P2, R2] Dans les choix liés à la planification des activités,

l'importance de prévoir du temps pour les échanges et d'opter pour des modalités qui les favorisent est au cœur de leurs propos :

Même dans le brise-glace, ça émergeait, le vécu. Bonne idée de laisser plus de place pour que tout le monde ait l'occasion de vivre l'échange de l'étude de cas. [P1, R3]

Le retour, après, moi, je pense que les gens vont parler plus en petits groupes. [P4, R3]

Lors des rencontres de suivi, les professeurs-ressources mentionnent les bénéfices qu'ils observent en lien avec la dimension interactive et coopérative du projet : « C'est tellement efficace. Ça a dû prendre 40 minutes, les échanges, mais on était en plein dedans, c'était vraiment efficace. » [P1, R4]

4.1.1.2 Les enjeux liés aux apprentissages

Les données recueillies mettent en lumière quatre enjeux liés aux apprentissages différents : 1) identifier les besoins de formation et attentes des participants et y répondre; 2) tirer profit des différences au sein du groupe; 3) choisir les contenus et activités d'apprentissage et 4) faciliter l'apprentissage et provoquer des retombées concrètes suffisantes.

Identifier les besoins de formation et attentes des participants et y répondre. Une part importante des propos des professeurs-ressources concerne l'importance de bien comprendre les besoins des personnes qu'ils accompagnent : « il faut qu'on soit capable de bien cerner leurs besoins, et très bien le faire. » [P3, R2] Lors des rencontres de suivis, ils discutent des moyens pour découvrir les attentes et besoins de formation, et y répondre. C'est dans cette perspective que les attentes de chacun sont recueillies dès la première rencontre de la CA. À plusieurs reprises pendant les rencontres de suivi, les professeurs-ressources évaluent et régulent leurs actions en se demandant si la communauté d'apprentissage répond aux besoins et aux attentes des professeurs, par exemple s'ils atteignent l'objectif d'outiller pour des situations concrètes ou encore si les rencontres sont utiles : « Garder en tête c'est quoi l'objectif de la rencontre. Est-ce que les participants, au terme de la rencontre, ont gagné quelque chose? » [P1, R3] Ils se demandent également si le niveau de complexité des activités est adapté aux besoins des professeurs : « Peut-être que c'est trop simple pour eux. Ils ont déjà fait des recherches, donc ils

ne sont plus dans “distinguer les troubles”». [P1, R2] De manière plus générale, ils se demandent si l'évolution de la CA correspond toujours aux objectifs généraux du projet qui avaient été annoncés lors du recrutement des participants :

Je me suis demandé tout au long (...) est-ce qu'on accomplissait notre mandat par rapport à ce qui était annoncé au départ? (...) j'avais envie de retourner au premier document qui avait été remis parce que je me disais, on a annoncé quelque chose, on a fait signer [en parlant du formulaire de consentement], est-ce que vraiment on est toujours dans cet objectif-là? Si c'est pas le cas, est-ce que c'est grave ou pas? [P1, 485]

Les propos recueillis lors des rencontres de suivi montrent que les professeurs-ressources accordent une attention particulière au fait de « traiter les préoccupations » [P4, R3] et de partir des problèmes rencontrés par les professeurs dans leur pratique, et ce, afin de mieux répondre à leurs besoins : « C'est clair qu'il faut parler de leurs cas. Ce qu'ils vivent. » [P3, R2] En ce sens, ils n'hésitent pas à se placer eux-mêmes en retrait (ex. : ne pas exposer leurs propres cas, à l'occasion) afin de laisser la place aux autres, quand des contraintes les y amènent. Dans cette même perspective, les professeurs-ressources proposent des outils adaptés en réponse à certains défis rencontrés ou besoins manifestés momentanément par des participants. Par exemple, rendre disponible une fiche permettant de consigner le nom de tous les ETA et de leurs mesures d'accommodement respectives, un canevas de rencontre avec un ETA ou encore, dans cet extrait, un tutoriel pour le logiciel WordQ :

Quand Untel a abordé le fait qu'une étudiante avait une note de service, et qu'elle avait manifesté son inconfort parce que l'étudiante avait droit au logiciel Word Q et qu'elle ne savait pas ce que c'était... Et dans l'échange, on n'a pas nécessairement répondu. Donc, quand on s'en est reparlé, j'ai décidé de lui envoyer des liens de tutoriels et un aide-mémoire à l'intention des étudiants qui commencent à l'utiliser. [P1, R3]

Afin de répondre aux besoins de formation et d'apprentissage, les professeurs-ressources prévoient des moyens de cerner ce que les professeurs comprennent et comprennent moins bien. Globalement, ils veulent saisir où ces derniers en sont dans le processus afin d'adapter les rencontres de la CA à leurs besoins : « Anticiper leurs besoins. Où ils en sont. Planifier les rencontres en lien avec leurs besoins (...) » [P3, R6]

Tirer profit des différences au sein du groupe. Dès les premières rencontres de la CA, les professeurs-ressources perçoivent des différences entre les professeurs. Ces différences se situent sur plusieurs plans : le nombre d'années d'expérience, les connaissances antérieures, le programme d'enseignement (technique ou préuniversitaire), le statut professionnel (précarité ou non), le sentiment de confiance perçu ou encore la personnalité. Certains sont préoccupés par la présence d'un enseignant ayant déjà plusieurs connaissances entourant les troubles d'apprentissage. Ils souhaitent en tenir compte afin que l'intérêt et l'engagement de ce dernier se maintiennent : « comment est-ce qu'on va faire pour qu'elle en ait pour son argent? » [P1, R2] D'autres préoccupations sont liées à une participante dont la carrière en enseignement collégial débute.

Globalement, les propos des professeurs-ressources, recueillis lors des rencontres de suivi, mettent en évidence un enjeu important, celui de tenir compte des différences afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun :

Peut-être qu'il va falloir adapter. Différentes options pour un même exercice. Proposer des devoirs différents. Ajuster les choses pour que chacun trouve sa place là-dedans. Que chacun puisse avoir une motivation liée à sa pratique. [P1, R2]

Il faut s'assurer que chacun ait son compte. S'assurer qu'on applique nous-mêmes la différenciation pédagogique. (...) si on veut que la communauté d'apprentissage fonctionne, il faut qu'on l'applique déjà. Que toutes les expériences soient profitables, trouver des activités pour ajuster le rythme de tous. [P2, R2]

Le propre de la communauté d'apprentissage, c'est qu'on a une variété de connaissances et d'expériences sur les sujets. C'est comme le vécu de [nom du professeur] qui a un enfant avec un trouble d'apprentissage qui a une perspective différente de la nôtre, de l'intérieur. Il faut tabler sur ces différences-là, les échanges sur l'expérience et le concret vont égaliser tout ça. [P1, R2]

D'ailleurs, au terme du projet, une participante spécifie que la prise en compte des différences au sein du groupe s'est avérée un défi tout au long du processus :

Un des défis, pour moi, c'était d'avoir des activités qui sont variées, qui sont intéressantes et qui sont adaptées aux différents niveaux d'expériences de tous les participants. Parce qu'ils n'avaient pas le même niveau d'expérience (...) Donc, les besoins ne sont pas les mêmes pour ces personnes-là. Est-ce qu'on peut répondre à tous leurs besoins et leur apporter quelque chose à tous ces participants-là qui ne sont pas au même niveau? Donc ça, à

chaque fois qu'on planifiait les rencontres, c'était un défi qui était préoccupant pour moi.
[P3, 758]

Choisir les contenus et les activités d'apprentissage. C'est sur la base de leurs expériences et de leurs connaissances que les professeurs-ressources identifient des savoirs qu'ils estiment essentiels au développement professionnel du groupe : « Il faut établir les priorités, on l'a fait. Les choses qu'on trouve importantes et à aborder à un moment. » [P1, R2] L'établissement des priorités s'effectue à travers le dialogue et la négociation alors que chacun présente sa vision sur ce plan : « Je ferais une partie où on s'assure qu'on voit les quatre troubles d'apprentissage. Sinon, le prof, il lui manque des infos pour faire son constat, et agir. » [P1, R2] Ces priorités sont perçues comme un canevas de base qui se doit de rester flexible :

Je vivrais assez bien avec le fait qu'on ne passe pas au travers de tout ce qu'on veut faire. Que notre planification ne soit pas nécessairement respectée si c'est parce qu'on discute et qu'on avance et que tout le monde est intéressé. [P1, R2]

De surcroît, ils s'entendent sur le fait qu'une partie des savoirs théoriques ou des outils doivent être intégrés en réponse à des problèmes rencontrés par les participants tel qu'en témoigne cet extrait : « Faut que le besoin soit là pour recevoir la théorie. Donc, ne pas faire la théorie d'abord, mais avec le besoin, combler le besoin avec la théorie. » [P2, R3]

À chacune des rencontres de suivi, plusieurs échanges concernent les activités à privilégier et le temps à accorder à chacune d'elles afin que la rencontre collective éventuelle soit profitable :

C'est clair que ça prend du vécu, mais je pensais planifier pour la rencontre 4, quelque chose sur le tri social. Sauf que pour la rencontre 3, il y a les études de cas, et ça prend un peu plus de temps. (...) Il faut que l'emphase soit là-dessus parce qu'on a fait juste une étude cas et plein d'autres auraient été possibles. » [P3, R3]

Parfois, ils doivent renoncer à certaines activités ou les reporter, ce qui ne semble pas toujours facile : « peut-être qu'il faut mettre moins de choses dans l'ordre du jour? » [P2, R3] D'autres questionnements sur le contenu ou les activités à privilégier portent sur leur degré de complexité en relation avec les besoins et acquis des participants.

En somme, les professeurs-ressources font face à l'enjeu de choisir et de prioriser les contenus et activités les plus importants de manière à prendre en compte le temps imparti, la progression naturelle vécue au sein de la CA ainsi que les besoins des professeurs.

Soutenir l'apprentissage des participants et provoquer des retombées concrètes suffisantes.
Lors des rencontres de suivis, une part significative des propos des professeurs-ressources concerne le processus d'apprentissage du groupe. En effet, plusieurs discussions se rapportent à la compréhension des participants, à leur intérêt ou encore à leur rythme d'apprentissage.

À différents moments du processus, les participants s'interrogent sur ce que les participants ont compris et appris et se demandent quel moyen prendre pour recueillir ces informations.

Faut trouver une façon de s'assurer de leur compréhension. Ouvrir l'enveloppe. Valider. Des questions? (...) Comment est-ce qu'on valide la compréhension et la distinction qu'ils font entre différents troubles? [P1, R2]

Oui, mais, est-ce qu'ils sont capables de mettre la théorie avec la pratique, c'est ça qu'on vérifie? [P3, R2]

C'est quoi notre objectif? Est-ce que c'est de savoir ce qu'elles ne comprennent pas? Renforcer la compréhension qu'elles ont? [P1, R5]

Lorsqu'ils planifient les rencontres de la CA, les professeurs-ressources identifient des obstacles que les participants pourraient rencontrer dans l'appropriation de certains contenus. Ils cherchent également à créer des activités qui faciliteront l'apprentissage et permettront de rendre le savoir concret et de créer des ponts entre la pratique et la théorie : « La vidéo, pour nous, c'est évident. Pour eux, peut-être moins, mais c'était intéressant pour s'assurer qu'ils comprennent bien d'où ça venait. » [P1, R6]

S'ils ne comprennent pas l'énoncé, même avec un exemple, il faut clarifier les énoncés et après il faut lier la théorie et la pratique...

C'est sûr que les exemples peuvent aider à comprendre l'énoncé. Est-ce qu'on leur demande à l'avance de trouver des exemples... ça permet de ressortir ce qu'on comprend ou pas.

Il faut qu'il soit bien compris. C'est un outil intéressant s'il est maîtrisé. [R5]

Dans le même esprit, les professeurs-ressources sont soucieux de respecter le rythme d'apprentissage des professeurs et de proposer des activités qui y sont adaptées. À plusieurs reprises, ils évaluent leur participation en se demandant si les activités proposées respectent leur progression : « on sait pas si c'est parce qu'elles sont mal à l'aise ou si dans leur cheminement elles sont pas rendues là. » [P3, R4]

Lors de ce silence-là, moi, j'ai eu conscience que, pendant cette partie-là sur le tri social, on prenait plus de place, parce que nous, on les a eues ces discussions-là, eux sont peut-être pas rendus là, peut-être qu'elles n'iront pas au même rythme. [P1, R4]

Les professeurs-ressources évaluent également l'intérêt des participants dans le projet en général ou lors d'activités spécifiques de la CA. Ils semblent accorder une importance à maintenir la motivation des participants :

(...) Et aussi dans ce processus-là, notre projet l'intéressait beaucoup et elle s'y plaît. Que le projet lui permette de se voir comme prof. J'avais un doute sur son intérêt, mais finalement elle nous a montré à la fin qu'elle est partie prenante et qu'elle adore ça. [P2, R6]

Mais c'est difficile de juger comment ça a été reçu, mais j'ai l'impression qu'ils trouvaient ça intéressant. [P1, R6]

Intimement lié à l'enjeu de soutenir l'apprentissage, le souhait de provoquer des retombées concrètes suffisantes à travers le projet est exprimé par les professeurs-ressources. Un terme qui revient fréquemment dans leurs propos est celui « d'aider suffisamment » ou « aider réellement ». En effet, devant les problèmes que rencontrent les participants, certains professeurs-ressources soulignent leurs préoccupations de proposer des pistes d'action qui vont aider concrètement à résoudre la situation problème. Cet enjeu prend également racine dans le fait que seulement huit personnes sont impliquées dans le projet, ce qui remet en question, plus largement, l'ampleur des retombées au sein du collège.

4.1.1.3 Les enjeux liés à l'organisation

Quatre éléments composent les enjeux liés à l'organisation : 1) définir son rôle et le mode de fonctionnement; 2) gérer le temps de manière flexible; 3) être bien préparé pour les rencontres collectives et 4) favoriser la continuité de la CA après la recherche.

Définir son rôle et le mode de fonctionnement. Au cours du projet, plusieurs professeurs-ressources sont habités par des questionnements entourant leur rôle et celui de leurs collègues. Ils s'interrogent aussi en lien avec l'opérationnalisation d'une animation à quatre. Il importe en effet de rappeler que cette CA comporte une particularité : le groupe d'animateurs est de taille égale et par moment, supérieure au reste des participants.

Concernant le nombre important de professeurs-ressources, certains se demandent comment l'animation va prendre forme. Une partie de l'enjeu se situe dans l'efficacité de la préparation des rencontres de la CA ainsi que de l'animation. Les participants souhaitent que la taille du groupe d'animateurs soit une force tout en percevant le risque que cela alourdisse :

C'était un peu une préoccupation au début parce que je me disais, ok là, on est quatre. On se rencontre et, les quatre, il va falloir qu'on s'entende sur un fonctionnement (...) Est-ce qu'à quatre on va être efficace? Est-ce qu'on dédouble notre temps de préparation? Je ne savais pas comment me situer là-dedans puis cette expérience-là, elle était réellement nouvelle. (...) C'est pas négatif. C'est pas positif. C'est ni l'un ni l'autre, c'était simplement de l'ordre du questionnement. Comment j'allais trouver ma place là-dedans. Comment on allait fonctionner. Est-ce que ce nombre de personnes pour animer allait être un moteur ou, des fois, allait alourdir un peu notre façon d'avancer dans la planification et la préparation? [P1, 382]

Ainsi, les professeurs-ressources se questionnent sur leurs rôles respectifs au sein du groupe. Ils se demandent quelle est leur place et quels sont leurs rôles... éléments qu'ils définissent graduellement : « dans la communauté, les profs experts, c'est quoi notre rôle, et c'est quoi le rôle de chacun, vraiment, c'est comme ça que je le voyais. Comment elle fonctionne? » [P2, 1056]

Comme le nombre de professeurs-ressources est important, certains s'interrogent sur leur utilité. Par exemple, un participant explique qu'il choisit de ne pas intervenir lorsqu'il considère que ses pairs animateurs ont déjà soulevé les points essentiels. Ce faisant, il exprime son impression de ne pas prendre toute la place qu'il pourrait prendre lors des rencontres de la CA :

Je me cherche pour me sentir utile à mon groupe. Parce que le moment, quand on a dit quelque chose, je me dis ok, c'est fini, pourquoi j'irais ajouter quelque chose si de toute façon c'est ce que je voulais dire. Donc, je reste silencieuse, je me suis remise en question parce que je me demande : est-ce que je devrais quand même essayer de trouver une autre chose à dire? Donc, la remise en question, pour moi, c'est qu'à quatre personnes, je reste silencieuse. Je ne prends pas toute la place que j'aurais pu prendre. [P4, 813]

Gérer le temps de manière flexible. Plusieurs conversations de l'équipe de professeurs-ressources sont relatives à la gestion du temps lors des rencontres de la CA. Ils constatent que les activités prennent souvent plus de temps que prévu ou encore que de nouveaux thèmes de discussion émergent. La gestion du temps semble représenter un défi et un enjeu important, car ils souhaitent atteindre tous les objectifs de la rencontre tout en étant flexibles :

Avec le recul, on a pris beaucoup de temps pour le retour sur le brise-glace. Il faut revoir les intentions de cette rencontre-là, est-ce qu'on a respecté nos intentions? Là, il y a une activité qui a vraiment sauté. Quand l'horaire n'est pas rigide, c'est ok, mais là, quand un des trois objectifs n'est pas atteint, c'est plus dommage. » [P1, R4]

Ça prend une ligne directrice, faut se rendre là ... Mais après, un ordre du jour, ça peut rassurer, mais faut pas que ce soit chronométré à dix minutes près, 10 minutes à toi, à moi... [P2, R2]

À cet effet, les professeurs-ressources ne veulent pas que les participants se sentent inscrits dans une structure trop rigide : « c'est sécurisant le planifié, mais on regarde beaucoup l'heure pour savoir si on est dans les temps, mais c'est peut-être moins invitant, c'est peut-être moins souhaitable, et moins convivial. » [P1-R2]

La gestion du temps dans l'action semble délicate, les professeurs-ressources disent qu'il est exigeant d'animer, de se centrer sur ce qui se vit, s'exprime (verbalement ou non) et, simultanément, d'assumer le rôle de gardien du temps. Qui plus est, il semble difficile de suspendre des échanges qui sont riches :

J'avais toujours un dilemme, la personne a besoin de ventiler. On a un sujet chaud, donc il y a peut-être quelque chose là à saisir là, je vais la laisser parler. Mais en même temps, je suis en train de prendre du temps qui est prévu pour d'autres personnes. Alors je cherchais des regards, je cherchais des réponses dans vos yeux. [P3, 780]

Je dirais que l'activité s'est très bien déroulée. Les gens ont aimé ça. La discussion après, on a peut-être trop étiré. Remarque que, quand c'est intéressant, c'est difficile de s'arrêter. On n'a pas pu tout finir parce que l'activité brise-glace, on a parlé longtemps dessus. [P2, R7]

Même le brise-glace, je voyais l'heure passer... et j'étais incapable de pousser. Parce que les profs novices eux-mêmes fournissaient des exemples, un après l'autre. Après 25 minutes j'hésitais... mais peut-être que chacun des responsables de section pourrait... ou un autre devrait gérer ou avertir. [P1, R3]

L'enjeu de la gestion du temps se situe également dans le fait de renoncer à certaines activités ou de les réduire parce l'une d'elles prend plus de temps : « je me sens frustré si on arrête quelque chose qui fonctionne parce qu'on n'a pas le temps de se le permettre. » [P2, 801]

La gestion du temps et le manque de temps. Moi, j'avais l'impression tout le temps qu'on se faisait un beau plan, c'était beau et on était content de notre préparation et on avait pris beaucoup de temps pour préparer ça comme ça. On arrivait, il n'y a rien qui fonctionnait avec le temps prévu pis en même temps, c'est correct, parce que des fois ça débordait, mais quelqu'un avait besoin de raconter quelque chose, ou c'était plus long (...) Mais il y avait toujours quelque chose d'un peu déchirant, parce qu'on se regardait et là c'était « ok ! Qu'est-ce qu'on coupe ? » (...) ça, on va reporter ça à la prochaine fois. Et c'est correct, mais c'est sûr que chaque fois, c'était un défi. [P1, 664]

Je ne veux pas qu'on coupe les bouts. Mais il y a des moments où c'est plus formel et on doit laisser plus de temps. Mais si on arrive toujours à la fin et qu'il y a quelque chose qu'on n'a pas pu faire, c'est dommage. [P2, R3]

Une chose difficile, Untel a nommé un problème et on n'a pas eu le temps de l'aider. [P4, R2]

Être bien préparé pour les rencontres collectives. Un enjeu soulevé par les professeurs-ressources est lié à la préparation en prévision des rencontres de la CA. Se divisant l'animation de chacune des étapes et activités de la rencontre, ils relatent la nécessité de se préparer suffisamment, voire d'approfondir leurs connaissances afin d'effectuer une animation adéquate. Cet enjeu semble également lié à la lourdeur de la tâche des professeurs.

Moi, je dirais que le principal défi, on préparait la rencontre et on disait toi tu vas faire ci, toi ça, ... après c'était de trouver le temps d'approfondir, c'est-à-dire ma partie, (...) trouver le temps qui faut pour la maîtriser et l'animer comme il faut. Ça, c'était un principal défi pour moi. Oui, la communauté d'apprentissage, le vendredi, on a ce temps-là libéré pour ça,

mais quand on sort de ce temps-là, on rentre dans un tourbillon de disponibilités, de réunions, de cours à préparer, de corrections et tout et ça. [P2, 612]

L'autre préoccupation, être prête, pour les rencontres. Personnellement, moi-même, faire mes devoirs, toujours revoir mes notes, faire des trucs. La qualité de la préparation, la mienne propre et celle du groupe, c'était une préoccupation. [P3, 932]

Favoriser la continuité de la CA après la recherche. Cet enjeu prend une part importante du discours des professeurs-ressources. Les propos recueillis révèlent le souhait que la CA se poursuive après la recherche : « il ne faut que ça ne reste pas ici, il faut que ça continue ». [P4, 572]

Idéalement, il faudrait que ça fasse des bébés. (...) On sent encore le besoin de continuer. [P2, 579]

Or, plusieurs questions les habitent sur ce plan; ils se demandent comment la CA pourrait se poursuivre sans les dégagements, le soutien de la chercheuse et le soutien sur le plan logistique. Ils reconnaissent que les conditions actuelles facilitent la réalisation de la CA et l'engagement de tous. Ils se demandent qui pourrait prendre le leadership et quel fonctionnement pourrait être mis en place.

Je me disais, si on avait à le vivre, c'est-à-dire décider nous-mêmes d'avoir une communauté d'apprentissage dans l'institution, il faudrait qu'on détermine un mode de fonctionnement. Est-ce que quelqu'un prend le leadership ou est-ce que c'est chacun notre tour? Pour pas qu'une personne assume quelque chose de lourd, donc en cours de route, c'était aussi des questionnements sur : dans le quotidien comment est-ce que ça peut fonctionner quand ça ne fait pas partie d'un projet? (...) Évidemment, ce qui ressort de ça, c'est : ce serait le fun que ça vive, mais si ça vit, ça va être sous quelle forme? S'il n'y a pas de dégagement, comment est-ce qu'on peut faire fonctionner ça, mais que ce soit pas lourd pour une personne ou pour des personnes? [P1, 444]

Si jamais on n'était pas libéré et tout, comment est-ce qu'une communauté d'apprentissage peut évoluer dans un contexte où il n'y a pas de libération, où tout le monde vient et c'est du bénévolat? [P2, 651]

4.1.1.4 Les enjeux liés à la posture d'accompagnement

Lors des rencontres de suivi et de l'entretien de groupe final, les professeurs-ressources abordent plusieurs enjeux auxquels ils font face en regard de la posture d'accompagnement. Cinq éléments

sont relevés : 1) réguler le processus en fonction de ce qui a du sens pour les professeurs-participants; 2) s'abstenir de transmettre ses propres réponses, savoirs et valeurs; 3) composer avec des visions, croyances et valeurs différentes des siennes; 4) admettre ses propres limites et accorder une valeur positive aux difficultés; 5) avoir les compétences nécessaires.

Réguler le processus en fonction de ce qui a du sens pour les participants. L'un des objectifs des professeurs-ressources est de placer les préoccupations, les enjeux et questionnements des participants au cœur de la démarche. D'une part, ils indiquent qu'il importe d'être à l'écoute de ces éléments et, d'autre part, qu'il faut leur accorder une place prépondérante dans les échanges. Ceci veut dire que la planification initiale peut être mise de côté momentanément pour faire place à ce qui émerge et ce qui a du sens pour les professeurs. Ces extraits témoignent bien de ce défi :

Je n'étais pas sûre d'être à l'aise avec le fait qu'on annonce trop ce qu'on allait faire. Différenciation pédagogique et tri (...) ça peut susciter un intérêt, mais on a l'air de leur présenter un programme déjà fait, or, c'est pas ça (...) Il faut qu'on laisse la place à ce qu'eux vont vouloir. S'ils ne sont pas rendus, pas prêts à ajuster leur pratique, il ne faut pas imposer. [P1, R2]

Moi, j'intervenais pas trop (lors du retour suite à l'expérience d'un brise-glace) parce qu'on devait être plus dans le senti au départ, mais en réalité quand tout le monde s'est mis à parler du senti, tout le monde parlait déjà des défis... on était déjà avec le senti, les défis, et certains dans les liens avec les étudiants. Je regardais ma feuille, on était en train de toucher les trois questions en même temps, je ne voulais pas briser l'élan, j'ai trouvé ça correct. [P1, R7]

S'abstenir de transmettre ses propres réponses, savoirs et valeurs. L'un des défis récurrents, dans le travail d'accompagnement, est celui de « se retenir » de donner les réponses ou encore transmettre « les bonnes façons de faire ou de penser », ce qui refléterait davantage une posture d'expert ou une posture verticale maître-élève. Cet enjeu s'associe en quelque sorte à la perspective particulière d'accompagnement dans ce projet : aider l'autre à développer sa capacité d'agir, c'est-à-dire sa capacité à construire ses propres réponses et à faire ses choix. Certes, le professeur-ressource peut faire profiter l'autre de son expérience et de ses connaissances, mais sans que son apport soit principalement transmissif. Des discussions entourant cette vision de l'accompagnement sont récurrentes dans les propos des professeurs-ressources qui apprennent graduellement à adopter cette posture.

Pour ne pas imposer ce qu'on a appris, pendant les activités, on doit les laisser chercher. Et si ça émerge pas, ensuite, on peut guider (...) Nous, on est arrivés là, mais est-ce qu'eux vont se rendre là? Même si nous, on a une idée de ce qu'on a aimé, ce qu'on a appris, et ce qu'on veut partager. [P1, R2]

Mais il ne faut pas tomber non plus dans le « ça j'ai déjà vu », et que nous on focalise sur ce qu'on connaît. Alors qu'autre chose pourrait être profitable. Il faut expliquer la démarche, le fonctionnement, pour éviter que nous, on expose ce qu'on veut exprimer. [P1, R2]

Lors de ce silence-là, moi j'ai eu conscience que pendant cette partie-là sur le tri social, on prenait plus de place, parce que nous, on les a eues ces discussions-là, eux sont peut-être pas rendus là, peut-être qu'elles n'iront pas au même rythme (...). [P1, R4]

Les propos recueillis révèlent d'ailleurs certaines difficultés au cours du processus d'accompagnement.

Autre difficulté, de ne pas trop prendre de place. (...) La difficulté était d'autant plus grande qu'on venait de vivre deux années très riches, on avait plein de matériel et là on voulait donc passer ce matériel-là, mais on était tentés peut-être à forcer les choses. Ça, j'ai trouvé ça difficile. Pendant les rencontres... Avant, pendant, et même après les bilans. Chaque fois je me disais « non ! T'as trop parlé ! » Il aurait fallu retourner une question à la place. C'était pas évident. Personnellement, comme équipe aussi, on a eu à en discuter. [P1, 1458]

À certains moments, j'avais tendance à vouloir trop dire, à d'autres moments, je me disais « est-ce que tu ne dis pas assez? » Est-ce que je laisse la place ou je ne laisse pas la place? C'était cette dualité... au début j'avais tendance à trop parler, on posait des questions et je donnais les réponses quasiment. Mais effectivement, c'était cette ambiguïté-là. C'était une communauté d'apprentissage, tout le monde au même niveau et puis on apprend ensemble. Mais là, il y avait un petit décalage. Donc, c'était difficile de se situer. [P2, 543]

D'autres données traduisent des moments de réajustement :

On ne devrait pas plutôt poser des questions brèves? Plutôt que d'amener nos conclusions. Dans notre enthousiasme ou notre volonté d'aider... on s'est emportés. Avec le temps, on vit mieux avec le silence... et peut-être qu'on devrait vivre avec. [P1, R4]

Par rapport à la note de service. La question sur la cohérence des notes de service. La question était que les informations contenues dans la note sont suffisantes ? Tel professeur-ressource a verbalisé ce qu'on voulait les amener à dire (...). [P1, R3]

Faut pas avoir l'air de ceux qui y ont réfléchi et donner des réponses. Et ça ne sert à rien d'insister (...). [P1, R4]

Dans cette optique, les professeurs-ressources sont conscients que les participants pourraient se placer eux-mêmes dans une position où ils attendent les réponses : « parce qu'on est habitué comme ça depuis qu'on est petit (en parlant de la transmission). (...) Mais les nouveaux enseignants, ils se sentent moins compétents (...) ils s'attendent à ce qu'on les nourrisse ». [P2, R3] Ils discutent de moyens à prendre pour éviter cela :

Il faut amener des précisions sur la démarche, sur le fonctionnement, sur les rôles. Pour dire que si eux exposent des cas, qu'on n'a pas une suggestion immédiate. Des fois on a des intuitions, bonnes, ou pas bonnes. Pour pas que les profs novices exposent en attendant des réponses des profs ressources. Plutôt que tout le monde propose des idées et qu'il n'y ait pas de recette. [P1, R2]

Par exemple, lors d'une activité participative, l'ensemble des acteurs de la CA doit associer des exemples de pratiques à certains principes de la CUA. Les professeurs-ressources, ayant davantage de connaissances sur le sujet, ont plus de facilité à trouver les réponses. Or, ils cherchent alors plutôt à soutenir et à stimuler la réflexion des participants :

Je ne voulais pas pousser non plus parce qu'on savait que c'était telle réponse ou telle réponse qui était concernée. (...) On savait un peu plus ou on s'en allait même si c'était pas toujours évident. Il fallait prendre le temps d'écouter et de réfléchir avec eux. [P1, R6]

Il est intéressant de constater que l'un des participants croit que cette posture d'accompagnement nécessite une grande humilité :

Je pense qu'à travers le processus, il faut garder une humilité ensemble. Pour moi, c'était important de ne pas être prof expert. Mais on ne l'était pas. Cette posture-là, d'humilité, devant cette tâche-là de continuer à apprendre, d'accompagner des profs novices, cette humilité-là est essentielle. Ce serait dans la posture aboutie, où on en aurait tellement à en montrer qu'on deviendrait plus orgueilleux. Ça prend ça pour accompagner d'autres profs de toute façon. [P1, R6]

Composer avec des visions, croyances et valeurs différentes des siennes. Au cours des rencontres collectives de la CA, certaines questions vives émergent. En effet, des aspects liés à l'enseignement ou aux ETA provoquent le partage de différents points de vue et opinions.

Intimement lié aux deux enjeux précédents, l'un des défis rapportés est de composer avec des visions, croyances et valeurs différentes des siennes. Notamment, l'analyse d'un texte (Lemay, 2001), dénonçant la hiérarchisation des étudiants en fonction de leurs résultats aux examens, ne semble pas provoquer un consensus chez les participants qui se disent impuissants devant cette réalité. Cette situation génère de la frustration chez l'un des professeurs-ressources qui accorde une grande valeur et une importance marquée au contenu de ce texte et aux actions à entreprendre pour éviter de hiérarchiser les étudiants :

C'est pour ça que ça a dérapé : parce que je veux vraiment donner mon opinion et ça me frustre... Mais moi, j'étais en mission. Quand je me laisse embarquer. Je voulais pas que les gens sortent d'ici en n'en ayant pas parlé. Chacun a droit à son opinion. Moi, le texte, j'adhère à ça. Mais sur le moment, mon point doit gagner. [P2, R4]

Les rencontres de suivi constituent des lieux pour échanger sur ces situations ainsi que les émotions et défis que cela amène dans l'accompagnement. Les rencontres de la CA sont-elles des lieux où doivent se développer une vision partagée ou des lieux pour partager un ensemble de visions afin que les participants se positionnent eux-mêmes?

Comme accompagnatrice, j'ai pas ce rapport-là. L'avocat du diable, oui. On échange. Faut que ça fasse du chemin et c'est pas automatique. Ça heurte beaucoup de choses. (...) Moi, j'ai plus le réflexe de me dire : « ça se peut qu'ils ne soient pas d'accord » ... c'est ok... mais c'est sûr que ça va revenir comme idée dans une autre discussion. Mais changer les valeurs de quelqu'un. C'est long. Je pense à tel professeur dans tel programme. C'est organisé, c'est strict (...) Il y a une pression intense sur ces profs-là. Et faire la part des choses entre ces règles et pressions, et la volonté de changer les pratiques. Est-ce que l'évidence est là? Peut-être pas autant? (...) Moi, ça ne m'a pas heurtée qu'elles soient pas d'accord (...) Même si elles ont l'impression qu'elles ont pas le choix, que le système est dur et qu'elles peuvent rien y faire, mais si comme accompagnateur on peut lancer des pistes, pour qu'elles sentent qu'elles ont un pouvoir là-dessus... Je suis ni heurtée, ni déçue. Le texte remet en question des fondements. Je ne suis pas inquiète que ça reviendra. [P1, R4]

Admettre ses propres limites et accorder une valeur positive aux difficultés. En continuité avec l'enjeu précédent, les professeurs-ressources abordent l'importance d'admettre ses propres limites relativement à différentes composantes de la pratique. Par exemple, ils admettent ne pas bien saisir comment s'articulent dans l'action tous les principes de la CUA et insistent sur le fait qu'ils sont, eux aussi, toujours en apprentissage : « Ce serait important qu'on échange sur ce que

nous on vit. Si on a un peu plus long d'expérience, il faut dire qu'on continue à apprendre. » [P1-R6]

Qui plus est, à différents moments, les professeurs-ressources rapportent les bienfaits de normaliser les difficultés que rencontrent les professeurs en témoignant de leurs propres difficultés actuelles ou vécues par le passé.

Moi, je trouve ça très bien qu'on en parle dans un groupe de travail comme ça, de nos difficultés. [P2, R7]

(...) Et je pense que nous, on a aussi un rôle à jouer dans ça. Comme quand j'ai dit : « t'en fais pas, ça m'est arrivé et ça risque de m'arriver à nouveau » (en parlant d'une erreur commise). Si elle pense qu'elle a commis une erreur, il faut qu'elle se sente à l'aise de le dire. Ça lui appartient, et c'est elle qui va construire sa propre confiance. [P1, R7]

Avoir les compétences nécessaires. Malgré le fait que les professeurs-ressources cherchent à s'éloigner d'une posture d'expert, ils manifestent le besoin de sentir qu'ils maîtrisent un ensemble suffisant de savoirs et de compétences. Cet enjeu semble intimement lié à certains rôles qu'ils associent au statut de professeur-ressource, celui de répondre aux questions et aux besoins des professeurs. Certains d'entre eux s'interrogent sur leur compétence à des moments précis du processus, notamment en ce qui a trait aux complexes et multiples principes de la CUA :

À certains moments, je me suis questionnée sur ma compétence de prof-ressource. Notamment par rapport à la CUA, parce qu'on avait à peine touché à ça et un moment donné (...) était censés leur expliquer c'était quoi la CUA. (...) Honnêtement, ça a été correct, ça m'a obligée, ça m'a botté le derrière. Mais vraiment, je me serais pas mise en danger comme ça, semaine après semaine, parce qu'un moment donné, c'est beaucoup de travail et ça peut être déstabilisant, inquiétant. La première rencontre, quand on se lançait et qu'on expliquait c'était quoi, on n'a pas voulu paraître plus compétent qu'on ne l'était, mais dans les faits, il y avait quand même des attentes pour qu'on réponde, donc oui, ma remise en question sur ma compétence de prof-conseil. À certains moments, mais surtout dans cette situation-là. [P1, 508]

Cette partie portant sur la CUA semble donc porteuse d'enjeux alors que les professeurs-ressources traduisent leur désir de soutenir les participants malgré leurs propres limites. Plusieurs d'entre eux redoublent alors d'efforts afin de se présenter bien préparés aux rencontres : « c'est

intéressant parce que aussitôt qu'on a parlé de la CUA, je me suis remise en question et j'ai dû passer trois ou quatre heures sur le site, parce que je voulais être plus professionnelle. » [P4, 529]

Tel qu'on l'observe dans le premier extrait, les données révèlent que cet enjeu est porteur d'inquiétudes et d'un sentiment d'inconfort. Ce témoignage l'illustre également :

Je pense que je vous l'avais dit carrément, que je ne me sentais pas à l'aise pour cette partie-là. Dans le sens où j'aurais eu besoin d'approfondir. Oui, j'ai fait des lectures, j'ai été voir comment on décrivait les différents principes et tout ça. Mais effectivement, je peux pas dire que je me sentais vraiment compétente et en mesure d'animer ce point-là. J'étais moins à l'aise par rapport à ça. [P3, 589]

4.1.2 Les retombées perçues

Lors de l'entretien de groupe réalisé au terme du projet, les professeurs-ressources ont été questionnés sur leur perception quant aux retombées de ce projet sur leur propre pratique professionnelle. Les données sont regroupées en quatre catégories : les retombées opératoires, cognitives, relationnelles et réflexives. Le tableau 2 synthétise les résultats sur ce plan.

Tableau 2. Les retombées perçues par les professeurs-ressources

1. Les retombées opératoires
Ajustements ou changements dans les façons d'agir Bonification de l'enseignement Transfert des apprentissages à d'autres collègues à l'extérieur de la CA Augmentation du temps accordé à la création d'un climat de classe positif et propice aux apprentissages
2. Les retombées cognitives
Apprentissages effectués en lien avec la CUA Élargissement du répertoire de pratiques et de stratégies applicables concrètement
3. Les retombées relationnelles
Élargissement du cercle de connaissances Découverte de la réalité d'autres collègues

4. Les retombées réflexives

Processus de remise en question des pratiques

Prise de conscience sur l'intensité du soutien à offrir aux ETA

Prise de conscience de l'importance de la mise en place de stratégies de nature préventive ayant l'avantage de soutenir l'apprentissage de tous les étudiants

Prise de conscience du caractère progressif d'un processus d'amélioration de pratiques

4.1.2.1 Les retombées opératoires

Sur le plan opératoire, la participation à la CA est reliée à certaines retombées traduisant des ajustements ou changements dans les façons d'agir. De manière générale, certains professeurs-ressources indiquent avoir expérimenté de nouvelles stratégies leur permettant de bonifier leur enseignement ou d'innover :

Toutes les années, je trouve, il faut trouver autre chose, d'autres moyens pour voir si ça fonctionne aussi bien et puis sinon, on stagne dans l'enseignement, et si on stagne, les étudiants aussi stagnent. Il faut qu'on innove et ça, la CUA, ça nous aide beaucoup pour innover avec les étudiants. [P4, 135]

Les données révèlent cependant que la retombée la plus importante concerne le transfert de leurs apprentissages liés à la CUA à d'autres collègues à l'extérieur de la CA. Plusieurs décrivent le développement d'une forme de répertoire de pratiques et de connaissances qui les amène à conseiller leurs collègues et à les aider davantage : « j'ai l'impression d'être utile à d'autres. De pouvoir aider puis de faire plus grâce à mon expérience. » [P1, 184]

Pas plus tard que ce midi, je parlais avec ma collègue en chimie, où elle, elle enseigne en santé animale et, présentement, ils sont en examen de laboratoire. Et elle disait : « toi avec ton projet de CUA, il faudrait qu'on s'en parle, parce qu'il y a des choses qui ne fonctionnent pas et puis je suis sûre que tu vas nous donner des idées » (...) Donc, dans les discussions, même avec mes collègues qui n'ont rien à voir avec notre projet ici, on parle beaucoup de CUA. [P2, 110]

De manière plus isolée, un professeur mentionne prendre davantage de temps afin de créer un climat de classe positif et propice aux apprentissages dans ses classes. Il consacre plus

fréquemment des moments pour créer une ambiance conviviale, ce qu'il explique par sa constatation des bénéfices des activités brise-glace sur la dynamique de groupe dans la CA.

4.1.2.2 Les retombées cognitives

Les retombées cognitives font référence aux apprentissages et aux connaissances que les professeurs-ressources rapportent avoir acquis. Globalement, la participation au projet est vue comme une occasion de perfectionnement : « C'est une occasion unique d'échanger sur sa pratique, de découvrir les pratiques des autres, tout ça. C'est une occasion unique de perfectionnement, pour soi, pour les autres ». [P1, 1161]

Deux aspects occupent ensuite une place prépondérante dans le discours des professeurs-ressources. D'une part, plusieurs rapportent les apprentissages effectués en lien avec la CUA.

On a parlé de perfectionnement par exemple autour de la CUA, parce que la communauté au fond, on accompagnait ces profs-là, mais en même temps, on continuait nous-mêmes à apprendre, pis je peux dire même que sur la CUA, c'est à travers ce projet-là que ça s'est fait plutôt qu'avant. Avant, on avait eu quelques éléments, mais c'est beaucoup là que ça s'est passé. [P1, 163]

D'autre part, ces apprentissages relatifs à la CUA s'associent à un élargissement du répertoire de pratiques et de stratégies applicables concrètement :

La principale chose, moi, c'est les apprentissages qui sont applicables à mon enseignement; je parle du partage des mises à l'essai de la CUA. Il y a des choses qui sont sorties là-dedans que je peux vraiment mettre en pratique, ça, je trouve ça vraiment intéressant. Je pense que chaque personne a pu trouver son compte. [P3, 165]

4.1.2.3 Les retombées relationnelles

Sur le plan relationnel, les propos recueillis révèlent que la participation à la CA permet d'élargir le cercle de connaissances et de découvrir la réalité d'autres collègues. Cet extrait en témoigne :

J'avais noté le fait de mieux connaître la réalité des autres collègues. On a des occasions, des fois informelles, de discuter de ça, mais là, vraiment, de le faire dans une perspective

pédagogique et de pouvoir le faire à travers la communauté, un peu comme on l'avait fait avant où on avait d'autres collègues en philo, en TES... Cette année, ça a été santé animale, commercialisation de la mode et sciences humaines. De connaître la réalité des collègues ailleurs avec les difficultés rencontrées, je trouve ça riche sur le plan personnel et professionnel. [P1, 199]

4.1.2.4 Les retombées réflexives

Une première partie des propos des professeurs-ressources met en évidence un processus de remise en question des pratiques. En effet, la participation à la CA semble s'associer à une réflexion constructive entourant l'enseignement : « donc ça m'aide beaucoup de me remettre en question après tant d'années d'expérience, tu penses que tu as toutes les réponses à un moment donné et il faut que tu fasses une réflexion. » [P4, 132]

Avec mes étudiants, je continue de me remettre en question et de travailler ma pratique. Mais là, c'est une occasion privilégiée, la communauté, de pouvoir faire ça aussi avec des collègues professeurs. Et puis, d'avoir un espace-temps libéré pour du perfectionnement, c'est magique, c'est précieux. C'est la communauté qui nous a permis ça (...) Professionnellement, ça donne un temps nécessaire pour prendre du recul, pour s'arrêter, ce qu'on fait pas beaucoup, qu'on a peut l'occasion de faire ou qu'on s'oblige pas nécessairement à faire ou enfin... [P1, 187]

J'ai requestionné beaucoup mes pratiques pour toujours améliorer le plus possible et que mon enseignement soit adapté pour les étudiants qui ont les troubles d'apprentissage aussi. [P3, 308]

Une deuxième partie des propos renvoie à certaines prises de conscience que les professeurs affirment avoir effectuées au cours du processus. L'élément prépondérant, sur ce plan, concerne l'intensité du soutien à offrir aux ETA. D'un côté, l'un prend conscience qu'il en fait trop et qu'il se sent fatigué alors que, de l'autre, l'un indique avoir découvert un certain équilibre :

J'avouerais que j'ai une assez grande sensibilité et j'ai l'impression qu'avec le projet, c'est encore pire. Je leur ai ouvert la porte. Je voulais vraiment les aider. Leur donner le maximum d'outils et adapter mes pratiques le plus possible. Mais à un moment donné, je me suis rendu compte que trop c'est comme pas assez. J'ai eu une petite prise de conscience, oui, c'est important d'être ouverte, c'est important de mettre les choses en place pour les aider, mais ils ont quand même leur bout de chemin à faire. J'ai trouvé un équilibre finalement. [P3, 294]

Toujours sur le plan du soutien, un professeur-ressource mentionne, quant à lui, avoir réalisé que plusieurs moyens ou stratégies de nature plus préventive ont l'avantage de soutenir l'apprentissage de tous les étudiants et permettent de privilégier les interventions plus individualisées seulement pour certains ETA ayant besoin de davantage de soutien :

Je me rends compte qu'avant, j'avais tendance à vouloir aider beaucoup et aller dans une approche individuelle (...), mais un moment donné, avec le nombre, ça devient un peu... quand on a beaucoup d'étudiants la même session, ça devient un peu lourd. Puis, si je peux me permettre de faire une parenthèse CUA, ça m'a permis peut-être de relativiser un peu puis de me dire « ok ! Il y en a toujours qui vont avoir besoin d'une intervention plus individuelle parce que les problèmes sont importants ou les lacunes ou bon, il y a un accompagnement nécessaire, mais je pense que j'ai réalisé qu'il y avait beaucoup de choses que je pouvais faire qui allaient aider tout le monde finalement, puis que même les ETA allaient pouvoir y trouver leur compte et bien progresser là-dedans. [P1, 330]

Une dernière prise de conscience fait l'objet d'une discussion entre les professeurs qui réalisent le caractère progressif d'un processus d'amélioration de pratiques :

P4: C'est intéressant que tu dises ça parce que même après toutes les années d'enseignement, j'essaie de toujours améliorer la leçon que j'ai donnée l'année passée et que j'ai expérimentée, mais faut faire attention de ne pas perdre ton énergie comme j'ai fait cette année, parce qu'un moment donné, tu peux pas tout changer. À la mesure, parce que moi j'ai essayé de changer tout, mais j'ai découvert qu'on a plein de choses à faire.

P2 : Il y a aussi que tout n'est pas mauvais. Donc si on change tout, c'est comme si, « je fais ça, mais ce n'est plus bon », mais non, il y a des choses qui sont bonnes et qu'on peut garder.

P3 : Je ne change pas de A à Z, j'y vais vraiment très graduellement. J'analyse, ok c'est bon ! Je continue, j'en mets un peu plus. [118]

4.1.3 Les facteurs qui facilitent la mise en œuvre et le succès de la CA

L'entretien de groupe réalisé au terme du projet permet aux professeurs-ressources de s'exprimer sur les facteurs qui, selon leur expérience, facilitent la mise en œuvre et le succès d'une CA au collégial. Huit facteurs sont identifiés et sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3. Les facteurs facilitant la mise en œuvre et le succès de la CA selon les professeurs-ressources.

- La dimension interactive et coopérative du projet
- Le climat de respect et de confiance au sein du groupe
- L'engagement de chacun des acteurs
- Les opportunités de mettre à l'essai de nouvelles pratiques, activités ou stratégies
- Le rythme mensuel des rencontres
- La qualité de la préparation et de la planification des rencontres
- Les dégagements d'une demi-journée
- Le soutien de la chercheure

L'un des facteurs fréquemment soulevés par les professeurs-ressources se rapporte à la dimension interactive et coopérative du projet. Elle est décrite comme permettant d'apprendre et d'approfondir davantage ses connaissances que par le biais d'une démarche individuelle d'apprentissage. La richesse des échanges et du partage au cœur des rencontres de la CA est également soulignée par plusieurs. Elle permet notamment de découvrir de nouvelles options pédagogiques : « Le partage des mises à l'essai, ça c'est quelque chose que j'ai trouvé très enrichissant. » [P3, 1378]

Ils insistent également sur l'importance du climat de respect et de confiance et au sein du groupe. De leur point de vue, il s'agit d'un élément essentiel qui favorise l'engagement et les échanges.

La confiance pour tous qui doit se développer au fil du temps... si elle ne s'était pas développée, je ne crois pas qu'on aurait pu cheminer comme ça et avoir de si belles rencontres et des gens qui ont envie de poursuivre. [P1, 1305]

Dans le même ordre d'idées, les professeurs-ressources estiment que l'engagement de chacun des acteurs lors des rencontres et/ou en lien avec les mises à l'essai constitue un facteur qui facilite la mise en œuvre et le succès de la CA. Dans cette optique, les professeurs-ressources indiquent que les participants doivent pouvoir mettre en application des stratégies concrètes en classe et en constater les retombées positives dans leur enseignement.

Le rythme des rencontres de la CA fait aussi l'objet de discussions lors de l'entretien de groupe. Les rencontres sont perçues comme devant être suffisamment espacées afin de laisser le temps à chacun de réfléchir et de mettre à l'essai différentes stratégies ou activités. Il s'agit de laisser assez de temps pour que des ajustements sur le plan des pratiques, mais aussi des perceptions, des valeurs ou croyances puissent s'opérer :

Que les rencontres soient étalées dans le temps pour construire un lien et qu'on puisse se laisser le temps de réellement expérimenter... ce qui était intéressant, c'est que cela se passe sur deux sessions et qu'on ait sept rencontres. (...) Je pense que c'est un rythme correct d'expérimentation, de recul, d'autoanalyse, de retour, etc. (...) La question du temps de préparation, mais aussi le temps nécessaire pour que chacun puisse cheminer et peut-être transformer des choses dans sa pratique ou être transformé par l'expérience elle-même. [P1, 1293]

Les professeurs-ressources considèrent la qualité de la préparation et la planification des rencontres comme étant un facteur contribuant au succès de la CA. Il s'agit pour eux d'un levier important puisque cela favorise une cohérence entre les objectifs définis initialement, les besoins de formation et attentes des participants ainsi que le contenu et les activités de chaque rencontre. D'ailleurs, ils sont également d'avis que le fait de connaître et de tenir compte des besoins et des attentes des participants constitue un gage de réussite de la CA.

En cohérence avec ces deux facteurs, une part importante des propos recueillis concerne l'importance des dégagements obtenus. Ceux-ci permettent de disposer de temps pour planifier et évaluer les rencontres de la CA. Plusieurs mentionnent le rôle qu'ont joué les dégagements d'une demi-journée par semaine prévue au budget : « aussi, les plages communes, libres, ça, c'est quelque chose qui est très apprécié, étant donné nos horaires de travail chargés. Donc, très important ce point-là. » [P3, 1142] Certains précisent que la lourdeur de leur tâche ne leur permettrait pas d'animer la CA, selon son fonctionnement actuel, si ce dégagement n'était pas présent à leur horaire.

Comment est-ce qu'une communauté d'apprentissage peut évoluer dans un contexte où il n'y a pas de libération, où tout le monde vient et c'est du bénévolat? Il faudrait vraiment... le midi comme ça, on choisit le sujet et, à froid, on parle. Disons, s'il faut se préparer, c'est là que ça devient difficile (...) Quand il n'y a pas de dégagement, quand ça reste spontané, mais s'il faut une préparation, là, ça devient difficile. [P2, 651]

Un dernier facteur facilitant la mise en œuvre est soulevé par les professeurs-ressources : il s'agit du soutien de la chercheuse. Un enseignant spécifie son appréciation de l'encadrement flexible offert et un autre souligne le soutien sur le plan logistique :

J'avais bien aimé le fait d'être encadrée, mais d'avoir en même temps une liberté d'action. Jamais on nous a imposé telle partie à animer. Tu étais là pour nous diriger, nous encadrer, donner les grandes lignes. Par contre, on décidait un peu de ce qu'on allait faire. On planifiait les rencontres ensemble, après ça, on se partageait les parties pour l'animation. [P3, 1151]

Quelqu'un qui est là pour nous faciliter les tâches. Qui est capable de synthétiser et qui est à l'écoute. D'observer, de laisser les participants faire leur partie... mais avec un bon encadrement. [P4, 1215]

4.1.4 Le manque de temps comme principal obstacle la mise en œuvre de la CA

Au même titre que les dégagements sont considérés comme un facteur facilitant le succès de la mise en œuvre de la CA, le manque de temps est décrit à plusieurs reprises comme un obstacle. Malgré le dégagement, le temps de préparation et les différents moments de rencontre s'ajoutent aux tâches des enseignants. En période de surcharge, certains estiment que le manque de temps disponible devient un obstacle à un engagement optimal.

Oui, la communauté d'apprentissage, le vendredi, on a ce temps-là libéré pour ça, mais quand on sort de ce temps-là, on rentre dans un tourbillon de disponibilités, de réunions, de cours à préparer, de corrections et tout et ça reste que le vendredi, on a du temps pour faire ça, mais en dehors de ça... C'est un gros défi ça. [P2, 617]

C'était la surcharge à l'extérieur du projet. Quand ça déborde partout ailleurs, c'était difficile, je savais qu'une fois rendue ici, quand on allait commencer, ça allait être agréable puis finalement, je terminais mon vendredi et j'étais de bonne humeur, c'était le fun et ça avait passé vite, mais c'est sûr que la surcharge de travail des fois... [P1, 989]

4.2 Résultats : la perception des professeurs

Les données recueillies auprès des professeurs portent sur deux aspects : 1) les retombées perçues ainsi que 2) les facteurs perçus comme facilitant la mise en œuvre et le succès de la CA. Cette section en fait état.

4.2.1 Les retombées perçues

Les professeurs rapportent différentes retombées positives que nous avons pu regrouper en quatre catégories principales : les retombées opératoires, cognitives, relationnelles et réflexives. Le tableau 4 regroupe l'ensemble des données à cet effet. Notons au passage que l'entretien de groupe effectué met en évidence une appréciation générale positive unanime en regard de leur participation à la communauté d'apprentissage. L'extrait suivant constitue un bon exemple : « J'attendais ça avec joie. Sérieusement, j'étais contente de venir ici tout le temps, je suis triste que ce soit fini. » [P1, 392]

Tableau 4. Les retombées perçues par les professeurs

1. Les retombées opératoires
Plus grande attention accordée à l'établissement d'une relation d'aide avec les ETA Variation des pratiques et stratégies pédagogiques exploitées Application des principes de la CUA Soutien au développement des habiletés organisationnelles des étudiants Développement de différents outils pour aider les étudiants Partage des outils et stratégies développés avec d'autres professeurs
2. Les retombées cognitives
Meilleure compréhension de l'impact des troubles d'apprentissage sur les étudiants Découverte de nouvelles stratégies, pratiques pédagogiques ou activités d'apprentissage Acquisition de savoirs entourant la CUA Importance de soutenir le développement des habiletés organisationnelles Meilleure compréhension du concept d'équité Élargissement de la conception de la pédagogie Découverte des enjeux liés au tri social en éducation
3. Les retombées relationnelles
Création de nouvelles relations Renforcement du réseau social
4. Les retombées réflexives
Prise de conscience des pratiques existantes exemplaires Réflexion sur les pratiques à bonifier Prise de conscience que l'application des principes de la CUA bénéficie à tous les étudiants, avec ou sans trouble.

4.2.1.1 Les retombées opératoires

Rappelons que les retombées opératoires font référence aux ajustements ou changements dans les façons d'agir. L'une des retombées mentionnées par ces acteurs concerne la relation avec les étudiants ayant des troubles d'apprentissage. En effet, l'un d'eux indique qu'il informe désormais

les ETA qu'il est sensibilisé à leur situation et précise qu'il prend davantage le temps de vérifier leur compréhension et de discuter des adaptations liées aux évaluations pour les rassurer.

Parmi les propos recueillis, certains témoignent du fait qu'ils varient davantage leurs pratiques et stratégies pédagogiques, par exemple en utilisant plusieurs façons d'illustrer les connaissances ou de mettre les étudiants en action. Cet aspect n'est pas étranger aux principes de la CUA que les professeurs ont mis à l'essai pendant le projet. Pour l'un d'eux, l'application de ces principes dans ses cours constitue d'ailleurs une retombée directe du projet.

D'autres données concernent le soutien au développement des habiletés organisationnelles des étudiants, qu'ils aient ou non un trouble d'apprentissage. L'un des professeurs révèle qu'il pensait à tort que les étudiants de niveau collégial avaient de bonnes habiletés organisationnelles, notamment entourant la préparation aux évaluations. Dans le cadre du projet, cet enseignant indique qu'il a développé différents outils pour aider les étudiants sur ce plan :

Les retombées que ça a eues sur mon enseignement, c'est que je prends plus de temps à préparer mes étudiants aux examens, chose que je faisais moins auparavant. Donc, je leur donne plus d'outils pour leur étude, je leur fais faire plus de formatifs aussi, puis je donne également plus de rétroactions au laboratoire après chacune de leurs interventions. Donc, je les amène un peu à s'autoévaluer puis à apprendre des erreurs qu'ils ont faites pour qu'ils progressent plus facilement avec les prochaines techniques qu'ils vont avoir à faire. [P3, 9]

Les retombées opératoires décrites par les professeurs touchent également les collègues n'ayant pas participé au projet. En effet, l'un des participants rapporte qu'il partage des outils et stratégies avec les professeurs de son département :

Avec mes collègues, c'est que je partage les outils que j'ai élaborés puis l'expérience que j'ai eue en classe. J'essaie de les sensibiliser un petit peu. D'ailleurs ça a adonné qu'un professeur qui a un gros cours assez théorique qui a beaucoup d'étudiants qui sont faibles, sont à risque d'échec, pis ça nous inquiétait un peu comme département, donc je lui ai fourni des exercices, des formatifs et je l'ai un petit peu sensibilisé à l'approche de la CUA, chose qu'il a très appréciée. [P3, 25]

Les autres profs réalisent que c'est pas fou et que c'est vrai que ça peut les aider (...) le professeur dont je parlais tout à l'heure est venu me voir et il me dit : telle étudiante est venue me voir et elle m'a demandé de faire des tableaux résumés, c'est toi qui fait ça? J'ai

dit ben oui, et ça l'a bien aidé. Il a dit « je vais l'essayer ». (...) C'est venu donner des outils, des idées aussi à d'autres professeurs. [P3, 124]

4.2.1.2 Les retombées cognitives

Les transformations cognitives renvoient aux apprentissages et aux savoirs que les participants rapportent avoir acquis. L'aspect le plus présent dans les propos des professeurs concerne leur sensibilité au vécu de l'ETA. À l'unanimité, ils disent mieux comprendre l'impact des troubles sur les apprentissages et le bien-être de l'étudiant :

Donc, avec les élèves, toutes les mises en situation et les activités brise-glace, moi je comprends mieux ce qu'ils vivent, parce que des fois on part avec des idées un peu préconçues, mais quand on se met vraiment dans leur peau, avec le fameux texte sur les dyslexiques, malgré le fou rire, j'ai vraiment réalisé que oh boy ça doit pas être évident, puis ça doit mener à beaucoup de frustration et d'insécurité de leur part. [P2, 18]

Un second élément se démarque dans les résultats. Les professeurs mentionnent la découverte de nouvelles stratégies, pratiques pédagogiques ou activités d'apprentissage. Ils indiquent que les activités de la CA ainsi que le partage collectif ont été enrichissants sur ce plan.

De voir aussi l'originalité que les autres peuvent avoir, les façons de faire... moi, je trouve que ça, ça donne des idées. Ça donne... beaucoup. [P2, 151]

Moi, aussi j'ai beaucoup aimé les brise-glaces, je vais y aller avec la famille. En plus, je dirais que ce que j'ai beaucoup aimé et ce qui m'a beaucoup enrichie, et nourrie et remise en question et tout ça, c'est l'activité de speed-teaching, pour moi c'était très très enrichissant. Parce que c'était rapide, j'ai pris plein de notes, plein de trucs en note que j'espère réutiliser éventuellement. Ça a été très enrichissant. Toujours encore dans la perspective que j'ai pas beaucoup d'expérience et que j'utilise tout ce que je peux pour construire mes choses. Ma prise de conscience que j'ai pas d'expérience. [P1, 265]

Qui plus est, tous les participants rapportent l'acquisition de savoirs entourant la CUA et plusieurs mentionnent leur désir de continuer à travailler la CUA: « juste le fait de connaître la CUA et les principes un à un, c'est le point de départ pour moi. Je savais pas que ça existait, ni ce que c'était et tout ça. » [P2, 36]

La découverte de la CUA. (...) donc l'activité qu'on a fait, de proposer par exemple des activités en classe et de faire le lien avec l'article de la CUA, moi, ça, ça m'a beaucoup aidée. Ça a été un beau levier pour moi, pour mieux m'approprier la CUA et l'utiliser davantage dans mes cours. [P3, 224]

Les participants mentionnent plusieurs autres apprentissages effectués : la nécessité de soutenir le développement des habiletés organisationnelles, une meilleure compréhension du concept d'équité, un élargissement de la conception de la pédagogie ou encore la découverte des enjeux liés au tri social en éducation à la suite de la lecture du texte de Lemay (2001) :

Personnellement, il y a eu le texte au niveau du tri social (...) Je me suis vue dans la conception que j'ai, que j'avais presque, comment dire, de la réussite, et de comment on performe et de comment on doit travailler... J'ai réalisé que j'étais quand même intransigente... dans le sens où, pour moi, tu fais ce que tu as à faire et t'essaies d'être le meilleur. Sauf que je vais aider toujours les étudiants qui ont de la misère, c'est pas dans le sens de les prendre en défaut, c'est pas ça. (...) la notion d'équité de laquelle on parlait tantôt, ça m'a fait réviser ça... Tout le texte sur le tri social, évidemment, parce qu'on est pris dans un double rôle, mais (...) En tout cas, toutes les zones un peu plus grises face auxquelles on peut se retrouver. [P2, 167]

4.1.2.3 Les retombées relationnelles

La dimension coopérative et interactive du projet est décrite comme contribuant à la création de nouvelles relations : « j'irais pour poursuivre, en fait, ça nous a permis de côtoyer des professeurs qu'on n'aurait pas côtoyés sinon. » [P2, 259] Plus spécifiquement en ce qui a trait aux chargés de cours, ils indiquent qu'ils sont moins souvent dans l'établissement d'enseignement et que la participation au projet leur a permis de contribuer à la construction de leur réseau social et au développement de leur sentiment d'appartenance à une équipe de professeurs, à l'institution.

En tant que chargé de cours, on n'est pas là souvent, « on rentre, on sort, on rentre, on sort »... d'avoir accès, comme ça, à une communauté, où on rencontre des gens, on rencontre des collègues, c'est le fun parce qu'on se promène après dans les corridors et on est capable de saluer les gens, c'est vraiment agréable juste de ce côté-là parce que les coordonnateurs de programme sont occupés. Oui, on les rencontre, mais eux autres aussi ont des cours à donner. D'avoir ce temps-là pour passer un trois heures avec des gens du collège, les connaître, par leur nom, les connaître dans leur discipline, c'était vraiment le fun en tant que chargée de cours, qui rentre et qui sort du Collège et qui n'a pas de boîte vocale. [P3, 374]

4.1.2.4 Les retombées réflexives

Les propos des enseignants témoignent d'un processus réflexif entourant la nature des pratiques existantes. Les participants prennent conscience des pratiques exemplaires qu'ils ont déjà et de celles qu'ils pourraient ajouter à leur répertoire : « ça m'a posé beaucoup de questions par rapport à ce que je fais déjà et à ce que je pourrais bonifier, c'est beaucoup là-dedans que je suis. » [P2, 43]

C'est à ce niveau-là, la remise en question, c'est plus... Qu'est-ce que je pourrais faire de plus pour que les étudiants progressent mieux dans mes cours? Donc c'est ça, pour tout ce que ça m'a apporté comme prises de conscience. [P3, 216]

Sur un autre plan, les apprentissages relatifs à la CUA semblent étroitement associés à la prise de conscience que l'application de ses principes bénéficie à tous les étudiants, qu'ils aient ou non des troubles d'apprentissage :

Je vais beaucoup avec l'idée que ce qui est bon pour eux est bon pour les autres aussi, l'enseignement en classe, le fait de dire, si j'illustre des choses différemment, si j'essaie différents moyens, si j'essaie de les faire travailler, eux, différemment, ça va servir pour ceux qui sont aux services adaptés que pour le reste de la classe. [P2, 64]

D'autres extraits mettent en évidence le fait que les activités proposées, dans le cadre de la CA, ont généré différentes réflexions plus personnelles. Par exemple, l'un d'eux découvre comment certaines de ses caractéristiques personnelles influencent son enseignement.

4.2.2 Les facteurs qui facilitent la mise en œuvre et le succès de la CA

Les professeurs ont été interrogés sur leur perception au regard des facteurs qui facilitent la mise en œuvre et le succès d'une CA. S'appuyant sur cette récente expérience au sein de la CA, neuf éléments sont relevés et sont synthétisés dans le tableau 5.

Tableau 5. Les facteurs qui facilitent la mise en œuvre et le succès de la CA selon professeurs

- La dimension interactive et coopérative du projet
- L'hétérogénéité du groupe
- La qualité de l'animation
- Les activités bien planifiées et structurées
- Les compétences des professeurs-ressources
- L'engagement de chacun des acteurs
- La création d'un climat de respect et de confiance
- La petite taille du groupe
- Le temps réaliste à investir pour et entre les rencontres

Lorsque questionnés sur les facteurs facilitant le succès de la CA, les professeurs identifient deux aspects occupant une place prépondérante. Le premier se rapporte à la dimension interactive et coopérative du projet. En effet, les professeurs indiquent que la CA est enrichissante dans la mesure où chacun peut partager ses pratiques, ses activités, ses idées. Cet esprit de partage est vu comme un levier à la CA et une grande source de motivation puisque cela permet à chacun d'entrevoir de nouvelles possibilités pour l'action.

Si je peux rajouter, en ce qui me concerne, d'avoir eu ça, d'entendre ce projet-là que t'as présenté, moi, je vais m'en servir dans mon cours et je pense que ça va être vraiment aidant dans mon cours d'histoire. C'est des choses comme ça qui ont servi et qui ont été enrichissantes, qui font une différence. [P1, 136]

Ce qui a su garder ma motivation, moi, ça a été les échanges, la richesse des échanges qu'on a eus durant nos rencontres et le fait aussi d'avoir une équipe de travail qui était variée. [P3, 342]

C'est ce que j'allais ajouter, entendre les idées des autres, ce que les autres font, ça ouvre des nouvelles perspectives qu'on n'a pas nécessairement quand on travaille tout seul en fait, parce que la job de prof se fait beaucoup toute seule. Dans ce sens-là, mais dans d'autres matières, d'autres programmes complètement différents, mais que tu vois « ben ça je pourrais peut-être l'adapter », l'utiliser de cette façon-là. De voir aussi l'originalité que les autres peuvent avoir, les façons de faire... moi je trouve que ça, ça donne des idées. Ça donne... beaucoup. [P2, 146]

Le deuxième facteur important aux yeux des participants concerne l'hétérogénéité du groupe. Constitué de chargés de cours et de professeurs provenant de différentes disciplines, le groupe réunit un ensemble de ressources variées. Les participants mentionnent que cette diversité contribue à l'enrichissement de chacun dans la CA : « le fait d'avoir des participants très variés ça amène une richesse au groupe » [P3, 441].

Plusieurs autres facteurs sont décrits comme facilitant le succès de la CA. C'est notamment le cas de la qualité de l'animation qui, selon leur expérience, permet de soutenir l'implication de chacun. Dans le même sens, les participants indiquent que le fait de vivre des activités bien planifiées et structurées est important; ce qu'ils identifient comme une force du présent projet. Il en est de même des compétences des professeurs-ressources : « votre expertise à vous autres, je pense que ça fait la différence. » [P1, 477]

L'engagement de chacun des acteurs, la création d'un climat de respect et de confiance, et la petite taille du groupe sont d'autres facteurs perçus comme pouvant faciliter le succès de la CA. En outre, plusieurs insistent sur le nécessaire caractère réaliste des efforts et du temps à investir pour et entre les rencontres. Dans le cas contraire, il pourrait s'agir d'un facteur faisant obstacle au succès de la CA tel qu'en témoigne cet extrait :

À part trouver le temps de préparer les rencontres pour qu'elles soient le plus profitables possible, il n'y en a pas d'autres, c'est juste ça qui a pu me faire me dire « ah c'est vrai, on a une rencontre vendredi, il faut que je trouve le temps de lire les documents, préparer ce qu'on doit préparer pour le présenter aux collègues », étant donné qu'on est moins nombreux en santé animale, surtout cette session-ci. L'hiver passé, c'était quand même pas si mal, mais cette session-ci j'avoue que, des fois, ça a été plus difficile un petit peu de trouver le temps de bien faire les choses. [P3, 333]

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés à un dispositif particulier de développement professionnel : la communauté d'apprentissage. L'objectif général était d'évaluer la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage rassemblant des professeurs tous désireux d'améliorer leurs capacités à enseigner aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage. Par une mise en relation avec d'autres écrits, cette section vise à mettre en évidence certaines des contributions les plus importantes qui découlent des résultats obtenus. La question des retombées positives perçues par l'ensemble des participants sera d'abord discutée. Certains facteurs facilitant la mise en œuvre et le succès du dispositif ou y faisant obstacle seront ensuite mis en lumière. Au final, les enjeux perçus par les professeurs-ressources feront l'objet d'une réflexion. La section se conclura avec une présentation des limites de la présente étude.

5.1 Des retombées positives perçues

Les résultats obtenus mettent en lumière des retombées positives sur plusieurs plans : opératoire, cognitive, relationnelle et réflexive. Sur le plan opératoire, on constate que les professeurs-participants décrivent un ensemble plus grand et plus varié d'ajustements dans les façons d'agir en comparaison avec les professeurs-ressources. Cela n'est pas étonnant compte tenu du fait que les professeurs-ressources développent leurs connaissances et compétences relatives à l'enseignement aux ETA et à la mise en œuvre de pratiques préventives et différenciées depuis plusieurs années. Ils ont probablement perçu de façon moins manifeste les apports sur ce plan. Aussi, la nature de leur tâche les a amenés très fréquemment à être centrés sur leur rôle d'accompagnateur (ressource) plutôt que de professeur en expérimentation. En contrepartie, il est intéressant de constater qu'ils rapportent transférer leurs apprentissages liés à la CUA à d'autres collègues à l'extérieur de la CA. Ainsi, leurs propos semblent indiquer qu'ils conseillent et aident toujours plus leurs pairs, jouant ainsi un rôle d'agents multiplicateurs. Ces résultats concordent avec les propos de Schussler (2003) qui souligne que les CA devraient répondre aux besoins idéologiques des acteurs, notamment en créant la possibilité d'influencer leur milieu. Sur le plan cognitif, tous les participants rapportent l'acquisition de nouvelles connaissances, notamment en

ce qui a trait à la conception universelle de l'apprentissage. Ces apprentissages s'associent à un élargissement du répertoire de pratiques et de stratégies applicables concrètement. L'une des découvertes intéressantes de la recherche concerne des retombées perçues sur le plan relationnel. Qu'il s'agisse des acteurs d'un groupe ou de l'autre, ils estiment tous que les liens établis entre eux constituent une retombée positive. La participation au projet est décrite comme permettant de contribuer à la construction du réseau social. Notons que cet aspect est relaté autant par des professeurs en insertion que par des chargés de cours et professeurs présents depuis plusieurs années au collège. Il nous semble s'agir d'un résultat très intéressant pour contrer le caractère plutôt solitaire de l'exercice de la fonction de professeur. Sur le plan réflexif, les participants identifient tous certaines retombées qui se traduisent par des questionnements entourant la pratique d'enseignement. En effet, certains observent des remises en question entourant leurs croyances, les pratiques existantes et, parallèlement, ce qui pourrait être bonifié dans leur enseignement. Ces résultats trouvent un certain écho dans différentes recherches qui démontrent que l'apprentissage est favorisé lorsque les dispositifs de développement professionnel offrent des occasions aux acteurs de prendre conscience de leurs pratiques et des principes et valeurs sur lesquels elles s'appuient, en plus de leur permettre de remettre en question ces théories subjectives (Charlier et Charlier, 1998; Laboskey, 2007; Perrenoud, 2008; Saussez et Ewin, 2006; Whitehead, 1993). De plus, Savoie-Zajc (2010, p. 18) affirme que :

Le processus d'ajustement de pratiques suppose aussi que les participants deviennent conscients des zones à améliorer au niveau de leur pratique, qu'ils soient capables de réflexivité et soucieux de garder des traces de leur démarche d'observation – action – réflexion - expérimentation, cycle typique de la recherche-action.

5.2 Les facteurs facilitant la mise en œuvre et le succès de la CA, ou y faisant obstacle

S'appuyant sur l'expérience vécue au sein de la CA, les participants ont été invités à s'exprimer sur leur perception quant aux facteurs facilitant la mise en œuvre et le succès d'une CA. Quatre facteurs ont été identifiés par les deux groupes de participants : la dimension interactive et coopérative de la démarche, le climat de respect et de confiance, l'engagement de chacun des acteurs ainsi que la qualité de la planification des rencontres. Du côté des professeurs-ressources, ont aussi été rapportés : les opportunités de mettre à l'essai de nouvelles pratiques, le rythme mensuel des rencontres, les dégagements d'une demi-journée ainsi que le soutien de la

chercheure. Quant aux professeurs, l'hétérogénéité du groupe et sa petite taille sont quelques-uns des autres facteurs considérés comme facilitant la mise en œuvre et le succès de la CA. Chez tous les participants, le manque de temps est décrit comme pouvant faire obstacle au succès et à la mise en œuvre de la CA. Parmi l'ensemble de ces résultats, certains éléments méritent une attention particulière.

Parmi les facteurs facilitant le succès de la CA, l'aspect le plus récurrent dans les propos recueillis se rapporte à la dimension interactive et coopérative d'un tel dispositif de développement professionnel. Les participants mentionnent que la CA est enrichissante dans la mesure où chacun partage ses pratiques, ses activités, ses idées, ce qui permet à chacun d'entrevoir de nouvelles possibilités pour l'action. L'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun est d'ailleurs considérée comme l'un des principes de base de la communauté d'apprentissage (Orellana, 2002). D'autres auteurs soulignent le rôle de l'interaction et de la coopération dans l'apprentissage (Barth, 2004; Vygostky, 1978).

Le climat de respect et de confiance est également perçu par les participants comme un élément essentiel au succès de la CA puisqu'il favorise les échanges progressivement plus authentiques et le partage dépourvu de craintes quant aux préjugés. Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) précisent d'ailleurs que la CA implique un espace d'échange et de collaboration où chacun peut s'affirmer en toute liberté et égalité. Nous reviendrons plus loin sur ces deux facteurs perçus comme facilitant le succès de la CA puisqu'ils représentent également, aux yeux des professeurs-ressources, des enjeux cruciaux relatifs à la CA.

Les professeurs-ressources mentionnent que les opportunités de mettre à l'essai de nouvelles pratiques constituent un facteur de succès de la CA. Bien que les données soient peu exhaustives à cet effet, certains travaux de recherche concordent avec ce point de vue. Effectués dans le cadre d'une recherche-action-formation, les travaux de Bergeron (2014) montrent que l'engagement relatif du projet d'amélioration des pratiques augmente lorsque les participants constatent des retombées positives de leurs mises à l'essai sur l'apprentissage et les comportements de leurs élèves. La constatation de ces retombées constitue en quelque sorte une preuve des bienfaits et de l'efficacité des changements aux yeux des participants. Leclerc et Moreau (2011) mentionnent

que les acteurs qui cherchent à satisfaire les besoins de tous en contexte de diversité ont besoin de preuves confirmant qu'ils sont sur la bonne voie et que leur investissement produit les résultats souhaités.

Pour conclure cette partie entourant les facteurs qui facilitent la mise en œuvre et le succès de la CA, on ne pourrait passer sous silence l'importance qu'accordent les professeurs-ressources au dégagement d'une demi-journée. Ces derniers insistent sur le fait que cet espace dégagé à l'horaire permet de consacrer du temps à une bonne planification, à une préparation de qualité et à une juste évaluation des rencontres de la CA ainsi qu'à la réalisation des mises à l'essai. La qualité des rencontres et de la planification de chacune d'elles est d'ailleurs considérée comme un facteur favorisant le succès de la CA par l'ensemble des acteurs. Comme en témoignent les professeurs-ressources, cela suggère que la mise en œuvre de tels dispositifs de développement professionnel pourrait être compromise si des moyens ne sont pas déployés pour dégager les personnes-ressources du milieu pour qui l'animation et l'accompagnement d'une CA ne font pas partie de leur fonction. En outre, puisque l'ensemble des participants mentionne que la lourdeur de la tâche ou les périodes de surcharge de travail peuvent faire obstacle à un engagement optimal, le facteur temps doit être considéré comme un élément crucial influençant le succès d'une CA.

5.3 Les enjeux perçus

Au cours de ce projet de communauté d'apprentissage, les professeurs-ressources expérimentent de nouvelles responsabilités et postures alors qu'ils cherchent à faciliter le développement professionnel du groupe. L'analyse des rencontres de suivi a mis en évidence plusieurs enjeux que derniers associent à leur travail d'animation : des enjeux liés aux relations, aux apprentissages, à l'organisation ainsi qu'à la posture d'accompagnement.

Les enjeux liés aux relations seront d'abord traités compte tenu de leur prépondérance dans les données ainsi que de l'importance que certains travaux de recherche leur accordent. Paul (2009) insiste sur le caractère déterminant de la dimension relationnelle de l'accompagnement. Mettant en lumière la nécessité d'établir la relation dans une visée de coopération, les propos de l'auteur rejoignent ceux de Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) qui situent le partage et le soutien

comme des aspects déterminants dans le succès des CA. Ces auteurs insistent sur le caractère essentiel de la dimension affective de la CA qui se traduit par l'espace de partage et de soutien où des acteurs se sentent appuyés dans leurs apprentissages et ajustements de pratiques. Le partage pédagogique au cœur de la CA permet ainsi à chacun d'enrichir le groupe du savoir qu'il a produit et ainsi de se sentir valorisé et reconnu.

Indépendamment du concept privilégié (dimension relationnelle ou affective), nos données montrent toute l'importance que les professeurs-ressources accordent à la dimension relationnelle dans leur travail d'animation et d'accompagnement. D'une part, stimuler la dimension interactive et coopérative ainsi que créer un climat de confiance et de confiance constituent des enjeux importants relevés et, d'autre part, ces dimensions sont décrites comme étant des facteurs facilitant le succès de la CA par l'ensemble des protagonistes. En somme, un grand soin doit être accordé au climat de respect, de soutien et de partage, car le succès de la CA semble y être lié. Selon l'expérience vécue, un certain défi réside dans la planification des activités; un temps suffisant doit être prévu afin que tout un chacun puisse s'exprimer et que les échanges soient riches. Qui plus est, il importe de consacrer du temps à la création des liens entre les personnes, lesquels liens auront un impact direct sur la qualité des échanges. C'est dans cette perspective que des brise-glaces ont été proposés lors de chacune des rencontres de la CA. Les professeurs-ressources ont porté une attention particulière au climat et à la dynamique de groupe tout au long du projet pour susciter de réels échanges, libres, mais aussi pour la motivation de tous. Il semble s'agir d'une voie prometteuse pour la mise en œuvre d'une CA. Les écrits de Lafortune (2008) vont aussi dans ce sens alors qu'elle situe la prise en compte de la dimension affective comme une compétence pour l'accompagnement.

Les enjeux liés aux apprentissages se situent également au cœur des préoccupations des professeurs-ressources. Tout au long du processus, les ceux-ci sont préoccupés à l'idée d'identifier et de répondre aux besoins de formation des acteurs. Ils cherchent constamment à ajuster les rencontres de la CA afin qu'elles soient centrées sur les préoccupations et les défis réels que rencontrent les professeurs. Cet enjeu qui les habite se situe en cohérence avec un certain nombre de travaux et de chercheurs qui soulignent la nécessité de proposer aux praticiens des dispositifs de formation qui sont adaptés à leurs besoins et à leurs réalités (CSE, 2014; MEQ,

1999, Orellana, 2002; Rouse et Florian, 1996). Il importe tout de même de préciser que cela représente un défi continu qui exige des personnes-ressources une grande attention afin de cerner les besoins et préoccupations qui se manifestent. Paul (2009) illustre bien cet enjeu alors qu'elle soulève la nécessité de savoir qui est l'autre puisque l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est et de là où il en est. Cet enjeu n'est pas étranger à la préoccupation qu'ont les professeurs-ressources de tirer profit des différences chez les participants. Étant attentifs aux besoins de chacun, ils observent des différences importantes au sein du groupe et souhaitent que chacun puisse bénéficier de la démarche de développement professionnel et en être satisfait. Afin de composer avec cet enjeu, les professeurs-ressources cherchent à faire des différences un atout pour le groupe en misant sur les échanges et le partage. C'est toujours avec la volonté de faciliter au maximum le développement professionnel qu'une part importante du temps des professeurs-ressources est consacrée au choix et à la priorisation des contenus et activités de manière à prendre en compte le temps imparti ainsi que les besoins des participants. En cohérence avec cet aspect, Bergeron (2014) souligne que l'un des enjeux importants du développement de pratiques inclusives réside dans la capacité de l'accompagnateur à cibler le savoir utile à l'action et à rendre ce savoir accessible au moment opportun. Cherchant à faciliter l'apprentissage des participants et à provoquer des retombées concrètes suffisantes, les professeurs-ressources planifient des moyens de découvrir ce que les participants ont compris et appris, et échangent sur ces aspects lors des rencontres de suivi. Cet enjeu dans leur travail de préparation semble présenter un défi de taille alors que les traces des apprentissages et prises de conscience ne sont pas toujours faciles à recueillir. Ayant réalisé d'importants travaux de recherche visant à recenser les pratiques reconnues efficaces pour l'apprentissage, Hattie (2012) insiste sur le fait qu'il est crucial de se centrer sur le processus d'apprentissage des apprenants, d'analyser leurs apprentissages et de comprendre où ils en sont.

Plusieurs éléments concernant l'organisation attirent notre attention. Notamment, on peut faire l'hypothèse que l'enjeu lié à la définition du rôle et du mode de fonctionnement s'associe, du moins en partie, au contexte particulier de la recherche. Habituellement, les personnes-ressources ne sont pas si nombreuses. Il paraît plutôt normal que les professeurs-ressources se questionnent sur leurs rôles et la manière dont la planification et l'animation prennent forme, puisqu'ils sont quatre et accompagnés de la chercheuse. Le temps constitue également un aspect ayant posé un

certain nombre de défis en regard de la planification et également lors de l'animation des rencontres. Cet enjeu n'est probablement pas étranger aux caractéristiques spécifiques de ce dispositif de développement professionnel. En effet, il se veut un espace qui laisse place aux échanges et aux préoccupations des participants. Cette caractéristique suppose donc une grande flexibilité alors que les planifications doivent être adaptées sur le champ en fonction de ce qui se passe dans l'action et l'interaction. Tel que l'indique Paul (2009, p. 105), il s'agit « d'avancer ensemble au rythme de l'autre ». Outre la préparation nécessaire aux rencontres, les professeurs-ressources abordent également l'enjeu de favoriser la continuité de la CA après le projet de recherche.

5.4 Les tensions relatives à la posture d'accompagnement

L'une des contributions importantes de cette recherche se rapporte aux enjeux liés à la posture d'accompagnement. En effet, peu de travaux se sont intéressés aux dimensions spécifiques de l'accompagnement dans les CA (Dionne, Savoie-Zacj et Couture, 2013). Bien que l'accompagnement au développement professionnel soit de plus en plus envisagé dans une visée autonomisante où l'acteur prend en charge son propre processus d'amélioration des pratiques (CSE, 2014), on ne dispose que peu de connaissances sur les enjeux et défis spécifiques que ce type d'accompagnement — s'éloignant d'une posture d'expert — entraîne. Cette étude propose un éclairage à la fois intéressant et modeste sur ce plan.

Cinq principaux enjeux ont émergé du discours des professeurs-ressources : 1) Réguler le processus en fonction de ce qui a du sens pour les participants; 2) S'abstenir de transmettre ses propres réponses, savoirs et valeurs; 3) Composer avec des visions, croyances et valeurs différentes des siennes; 4) Admettre ses propres limites et accorder une valeur positive aux difficultés; 5) Avoir les compétences nécessaires.

Il semble qu'une dimension essentielle dans le travail d'accompagnement soit de placer les préoccupations, les enjeux et les questionnements des professeurs au cœur des rencontres de la CA. Dans cette même perspective, Gélinas (2004) rapporte l'importance d'une centration du processus d'apprentissage et de formation qui se déploie. Il ajoute qu'il s'agit pour l'accompagnateur de chercher à comprendre ce qui se joue pour les acteurs, ce qui les préoccupe

ainsi que d'effectuer des médiations entre les intentions de changement, les actions envisageables et l'évolution individuelle et collective. Selon Paul (2009), l'accompagnement se situe dans une logique de centration sur la personne où la primauté est accordée à la construction du sens des actions par les sujets eux-mêmes.

Une part importante des propos recueillis concerne le défi de s'abstenir de transmettre ses propres réponses, savoirs et valeurs. Tout au long du processus, les professeurs-ressources sont attentifs à leur posture afin d'éviter de se positionner en expert et de transmettre « les bonnes façons de faire ou de penser ». Les données décrites précédemment révèlent certains moments de réajustement et plusieurs échanges vis-à-vis de cet aspect. Qui plus est, leurs préoccupations à l'effet d'éviter une relation hiérarchique avec les professeurs rejoignent le point de vue de Paul (2009, p.100) qui explique :

Là où ont prévalu des savoirs à transmettre dans le cadre d'une relation verticale maître-élève, il s'agit désormais, et sur la base d'une relation plus symétrique, d'aider un adulte en formation à construire son expérience.

D'autres chercheurs (Savoie-Zajc, Rochon et Ruel, 2005) rapportent que les personnes-ressources impliquées dans de telles démarches de développement professionnel ont tout avantage à adopter une posture d'investigation, qui transcende la position d'expert. Or, nos résultats suggèrent qu'aider l'autre à se construire, et se soustraire d'une posture d'expert semble nécessiter des efforts constants afin de placer les acteurs en action ainsi que de stimuler la réflexion sur la pratique et l'expérience. Habités par la volonté d'aider les participants en regard des problèmes rencontrés dans la pratique et inscrits depuis des années dans une posture où ils reçoivent eux-mêmes des formations par des experts, certains professeurs-ressources et la chercheuse ont la tentation, c'est compréhensible, de transmettre des réponses et des solutions. Il est intéressant de mettre en parallèle cet enjeu avec la préoccupation qu'ont les professeurs-ressources d'avoir les compétences nécessaires. Malgré le fait qu'ils souhaitent s'éloigner d'une posture d'expert, ils expriment toutefois le besoin, comme accompagnateur, de sentir qu'ils maîtrisent les savoirs et compétences nécessaires afin de mieux soutenir leurs collègues. Alors que certains (Gélinas, 2004) sont d'avis que le travail de médiation de l'accompagnement concerne peu l'expertise de contenu, Bergeron (2014) soutient qu'un équilibre est nécessaire entre les compétences à faire

émerger de nouvelles pratiques en se centrant sur ce qui se vit dans le processus, et celles reliées au contenu. La compétence de contenu permet d'offrir des exemples concrets sur lesquels les acteurs peuvent plus facilement s'appuyer pour devenir les concepteurs de pratiques inclusives dans leur contexte respectif.

Évitant d'adopter cette posture d'expert dans leur travail d'animation et d'accompagnement, les professeurs-ressources expriment l'importance d'admettre leurs propres limites et difficultés quant à différentes composantes de la pratique. Cet aspect est perçu comme favorisant une plus grande ouverture de l'ensemble des acteurs. Ce point de vue est soutenu par Savoie-Zajc (2010) alors qu'elle aborde le mouvement d'engagement d'une dynamique d'accompagnement :

La personne doit accepter de se commettre, que ce soit dans la position d'accompagné ou d'accompagnant. Se commettre veut dire accepter de parler de soi, de sa pratique, de ses réussites, mais aussi de ses doutes et de ses incertitudes. (p.11)

L'un des défis rencontrés en regard de l'accompagnement est relatif aux différentes visions, croyances et valeurs qui s'expriment dans l'action et l'interaction. Nos résultats démontrent qu'elles peuvent entrer en dissonance avec celles que partagent l'un ou l'autre des participants et que cela peut générer certains inconforts. Ces situations ont fait l'objet de plusieurs discussions au sein du groupe de professeurs-ressources. En ce sens, peut-être est-ce important qu'il y ait des professeurs-ressources (au moins deux) et non un seul, puisque l'accompagnateur peut être confronté dans ses valeurs. C'est d'ailleurs ce que suggèrent Lafortune et Martin (2004) à travers un modèle de suivi basé sur l'interaction entre des personnes accompagnatrices de différents niveaux. Gélinas (2004) précise toutefois que les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur une coconstruction des savoirs devraient miser sur le partage d'un ensemble de visions et non pas sur le développement d'une vision partagée. S'intéressant au développement de pratiques qui tiennent compte de la diversité des apprenants dans le cadre de dispositifs de recherche-action, Ainscow (2005) soutient qu'il importe de créer des espaces qui favorisent des déséquilibres et des « ruptures » permettant aux acteurs d'entrevoir d'autres possibilités pour améliorer les pratiques existantes. En effet, la confrontation aux visions d'autres adultes favorise une décentration de la personne par rapport à son propre point de vue en lui permettant d'entrevoir d'autres réponses possibles que la sienne. (Bourgeois et Nizet, 1997)

Au final, retenons que cette recherche apporte un éclairage sur les retombées positives qui peuvent découler de tels dispositifs de développement professionnel. Comme les communautés d'apprentissage sont de plus en plus reconnues et expérimentées dans les milieux de pratiques, nous pensons également que nos résultats contribuent à identifier les facteurs susceptibles de faciliter la mise en œuvre et le succès de ces projets, et ainsi soutenir les personnes qui mettent en place de tels projets. Plusieurs enjeux et défis se présentent aux personnes-ressources dans leur travail d'animation et d'accompagnement. Bien que nos résultats traduisent l'expérience subjective d'un groupe spécifique dans un contexte qui l'est tout autant, nous pensons que les enjeux identifiés dans la recherche contribuent à enrichir la densité conceptuelle entourant les actions et compétences pouvant être mobilisées dans le cadre de la mise en œuvre et l'animation d'une communauté d'apprentissage au collégial.

Nous ne pourrions conclure ce rapport de recherche sans aborder les limites qui s'associent à cette étude. En effet, les retombées décrites représentent des perceptions qui ne peuvent être interprétées comme étant des faits. Ceci dit, puisque la recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif-interprétatif, c'est justement au sens que les acteurs attribuent à leur expérience que nous accordons le plus d'importance. Il paraît essentiel d'insister sur le fait que la recherche qualitative interprétative s'inscrit dans une posture épistémologique socioconstructiviste qui reconnaît la subjectivité dans l'étude des réalités humaines (Anadon, 2006; Bourassa et al., 2007). Il faut également considérer l'influence inévitable de la chercheuse dans le processus des participants et les résultats recueillis. D'ailleurs, les assises choisies pour la recherche sont issues de l'expérience professionnelle et des connaissances scientifiques de la chercheuse entourant le développement professionnel et l'accompagnement. Quoi qu'il en soit, dans une approche de recherche fondamentalement interactive comme cette dernière, le sens qui émerge est construit à travers la relation entre le chercheur et les participants :

(...) la connaissance est une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production. Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des « moyens » incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances. (Anadon et Guillemette, 2007, p. 28)

Parmi les limites de cette étude, notons que l'évaluation des retombées du projet ne comprend aucune mesure qui permettrait de déterminer si le projet a eu des impacts réels sur les étudiants concernés. Qui plus est, il importe de souligner qu'il s'agit de l'étude d'un contexte particulier de réalisation d'une communauté d'apprentissage. En effet, elle est animée par des professeurs qui n'ont pas pour fonction officielle l'accompagnement des enseignants. Aussi, bien que l'ensemble des protagonistes était réuni pour se développer professionnellement, le groupe de professeurs-ressources était composé de quatre personnes, ce qui est plutôt élevé et assez rare. Bien que les résultats ne puissent être généralisés, la pertinence de la recherche se situe dans le fait que celle-ci contribue à enrichir la densité conceptuelle et théorique entourant l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2013) qui, dans ce cas-ci, est peu exploré. En fait, la mise à jour de certains aspects inédits et inscrits dans des contextes particuliers, par exemple les savoirs produits concernant les enjeux liés à la posture d'accompagnement, peut être transférée à d'autres contextes similaires.

Retenons également le peu de participants touchés par le projet de communauté d'apprentissage. À la lumière des propos de Savoie-Zajc (2010), il faut finalement convenir que cette modalité de développement professionnel, qui nécessite un engagement important sur différents plans, ne peut convenir à tous.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (1996). *Les besoins éducatifs spéciaux en classe. Guide pour la formation des enseignants*. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. Dans T. Booth, K. Nes et M. Strømstad (dir.), *Developing inclusive teacher education* (p. 15-33). New York, NY : Routledge.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. et César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(10), 5-31.
- Anadon, M. et Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative, Multiples regards* (p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 5, 26-37.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. et Spandagou, I. (2010). *Inclusive education. International policy & Practice*. Londres, Royaume-Uni : SAGE.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage. (2002). Définition officielle des troubles d'apprentissage. Repéré à <http://Idac-taac.ca/french/definef/newdef.htm>
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2002). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Bartolo, P. (2010). Teacher education online: towards inclusive virtual learning communities. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 120-129). Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.

- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières.
- 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.
- Bouchard, F. et Veillette, D. (2005). *Rapport des travaux. Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps*. Drummondville, Gouvernement du Québec.
- Boucher, J. (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances. Recherche sur les étudiants avec des besoins particuliers*. Québec : Fédération étudiante collégiale du Québec.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Connor, D. J. (2012). Helping students with disabilities. Transition to college. *Teaching exceptional children*, 44(5), 16-25.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Craipeau, S., Choplin, H., Cortési-Grou, N., Cros, F. et Perrier, F. (2003). Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, *Education Permanente*, 152(3), 159-170.
- Deppeler, J. (2010). Professional learning as collaborative inquiry: working together for impact. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 180-197). Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.
- 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.
- Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Couture, C. (2013) Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education*. 36(4), 176-201.

- Dubé, F. et Sénécal, M. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 17-22.
- 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 (ACPQ), Québec.
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). *College Students with Disabilities: Their Future and Success*. Rapport final présenté au FQRSC.
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A., Barile, M. et collaborateurs. (2005). *Étudiants de niveau collégial ayant des incapacités / College Students with Disabilities*. Rapport final présenté au PAREA, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Field, S., Malgorzata, K. et Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 3-12). Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 1-29.
- Garcia Cedillo, I. et Fletcher, T. (2010). Attending to diversity: a professional learning program in Mexico. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 162-171). Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 31-45). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York : Routledge.
- Houghton, M. et Fovet, F. (2012). Reframing Disability, reshaping the provision of services. *Communiqué*, 13(1), 16-19.
- Janney, R. E. et Snell, M. E. (2006). Modifying Schoolwork in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215-223.

- LaBoskey, V. K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Dans J. Loughran, M. Hamilton, V. Laboskey et T. Russell (dir.), *International Handbook of Self Study of Teaching and Teacher Education Practice: Tome 2* (p. 817-869). Dordrecht, Netherlands : Springer.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 47-62). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-202.
- Lemay, V. (2001). L'avènement du tri social en milieu scolaire : un impact douloureux pour l'enseignant contemporain. *Vie pédagogique*, 120, 42-48.
- Marchand, S. (2011). *Accompagnement des enseignants de niveau collégial dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles auprès des étudiants ayant des troubles d'apprentissage*. Rapport de stage de la maîtrise en psychoéducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
- McGuire, J. M., Scott, S. S. et Shaw, S. F. (2006). Universal Design and its Applications in Educational Environments. *Remedial and Special Education*, 27(3) 166-175.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Orientation pour soutenir la formation continue du personnel en éducation. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010a). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation*. Version abrégée. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010b). *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. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mull, C., Sitlington, P. L. et Alper, S. (2001). Postsecondary education for students with Learning disabilities: a synthesis of the literature. *Exceptional Children*, 68(1), 98-117.
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Barile, M. et Lévesque, J. A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés, *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26.

- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the general curriculum : including students with disabilities in standards-based reform*. (2^e éd.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- 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.
- Orellana, I. (2005). *L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie*. Dans L. Sauvé, I. Orellana et E. Van Steenberghe, (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 67-84). Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et La Culture (UNESCO) (2008). Acedo, C. (dir.), *Éducation pour l'inclusion*. Paris: UNESCO.
- Organisation mondiale de la Santé (2001). *CIF, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève, Suisse : Auteur.
- Pacaud, M.C. et Richard, E. (2014). « *Populations émergentes* » dans le réseau collégial privé : état de la situation et mesures adaptées offertes. Enquête. Québec : Campus Notre-Dame-De-Foy.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- 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). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Rouse, M. et Florian, L. (1996) Effective inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26, 71-85.
- Saussez, F. et Ewen, N. (2006). La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir.), *Actes de colloque sous le thème Quelle réflexion professionnelle dans une perspective de*

développement des compétences en formation à l'enseignement, dans le cadre du 71^e Congrès de l'ACFAS (p. 45-67). Montréal: Association francophone pour le savoir (ACFAS).

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-151). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place des communautés d'apprentissages de personnels scolaires. *Education et Formation, e-293*, 10-20. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel: les propositions de la recherche qualitative. *Recherche qualitative, 15*, 7-21.

Savoie-Zajc, L., Rochon, S. et Ruel, J. (2005, avril). *The challenge of supporting school personnel in professional learning communities: two action research studies*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Montréal, Québec.

Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities : unpacking the concept. *Journal of school leadership, 13*(5), 498-528.

Scott, S. et Gregg, N. (2000). Meeting the evolving needs of faculty in providing access for college students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 158-167.

Scott, S., McGuire, J. M. et Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction. *Remedial et Special Education, 24*(6), 369-379.

Theis, L., Giguère, A., Martin, V. et Myre-Bisaillon, J. (2009). Quand les élèves en difficultés d'apprentissage s'intègrent à la classe. Des pratiques novatrices. *Vie pédagogique, 150*, 67-71.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation, 34*(1), 123-139.

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.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Whitehead, I. (1993). *The growth of educational knowledge : Creating your own living educational theories*. Bournemouth, Royaume-Uni : Hyde Publications.

ANNEXES

Annexe 1. Grille d'entretien avec les professeurs-ressources

1. Pourriez-vous décrire les principales retombées professionnelles liées à votre participation à cette communauté d'apprentissage?
2. Au cours de ce projet, est-ce que certaines prises de conscience ou remises en question sont survenues?
 - Lesquelles? Dans quels contextes?
3. Y a-t-il des éléments qui ont fait varier votre degré d'engagement et de motivation au cours du projet? Expliquez.
4. Si vous aviez la possibilité de vous réengager dans un projet comme celui-là, le referiez-vous? Pourquoi?
5. Selon votre expérience dans le projet, quels facteurs facilitent la mise en place, l'animation et le succès d'une communauté d'apprentissage?
6. Selon votre expérience, quels facteurs font obstacle à la mise en place, à l'animation et au succès d'une communauté d'apprentissage?
7. Pouvez-vous décrire les principaux défis rencontrés dans l'animation de la communauté d'apprentissage?
8. Pouvez-vous décrire les principales préoccupations qui vous ont habité dans l'animation de la communauté d'apprentissage?
9. Pourriez-vous décrire les tâches, activités, événements ou éléments les plus difficiles et les plus significatifs pour vous dans le cadre de ce projet? Pourquoi?

Annexe 2. Grille d'entretien avec les professeurs

1. Pourriez-vous décrire les principales retombées professionnelles ou personnelles liées à votre participation à cette communauté d'apprentissage?
 - Sur votre façon de faire
 - Sur vos pratiques et stratégies d'enseignement
 - Sur vos relations avec vos élèves
 - Sur vos relations avec vos collègues
 - Sur votre façon de penser
2. Au cours de ce projet, est-ce que certaines prises de conscience ou remises en question sont survenues?
 - Lesquelles? Dans quels contextes?
3. Pourriez-vous identifier ce qui est spécifiquement à l'origine des retombées ou prises de conscience?
4. Pourriez-vous décrire les tâches, activités, évènements ou éléments les plus difficiles et les plus significatifs pour vous dans le cadre de ce projet? Pourquoi?
5. Y a-t-il des éléments qui ont fait varier votre degré d'engagement et de motivation au cours du projet? Expliquez.
6. Si vous aviez la possibilité de vous réengager dans un projet comme celui-là, le referiez-vous? Pourquoi?
7. Selon votre expérience dans le projet, quels facteurs facilitent la mise en place et le succès d'une communauté d'apprentissage?
8. Selon votre expérience, quels facteurs font obstacle à la mise en place et au succès d'une communauté d'apprentissage?

Annexe 3. Lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage

I. Offrir Plusieurs Moyens de Représentation	II. Offrir Plusieurs Moyens D'Action et D'Expression	III. Offrir Plusieurs Moyens D'Engagement
<p>1: Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception</p> <p>1.1 Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information</p> <p>1.2 Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives</p> <p>1.3 Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles</p>	<p>4: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique</p> <p>4.1 Varier les méthodes de réaction et d'interaction</p> <p>4.2 Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien</p>	<p>7: Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt</p> <p>7.1 Optimiser les choix individuels et l'autonomie</p> <p>7.2 Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité</p> <p>7.3 Minimiser les risques et les distractions</p>
<p>2: Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles</p> <p>2.1 Clarifier le vocabulaire et les symboles</p> <p>2.2 Clarifier la syntaxe et la structure</p> <p>2.3 Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles</p> <p>2.4 Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre</p> <p>2.5 Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports</p>	<p>5: Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication</p> <p>5.1 Utiliser plusieurs supports de communication</p> <p>5.2 Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition</p> <p>5.3 Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance</p>	<p>8: Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance</p> <p>8.1 Souligner l'importance des buts et des objectifs</p> <p>8.2 Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants</p> <p>8.3 Favoriser la collaboration et la communauté</p> <p>8.4 Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise</p>
<p>3: Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension</p> <p>3.1 Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base</p> <p>3.2 Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions</p> <p>3.3 Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information</p> <p>3.4 Maximiser le transfert et la généralisation</p>	<p>6: Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives</p> <p>6.1 Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés</p> <p>6.2 Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies</p> <p>6.3 Faciliter la gestion de l'information et des ressources</p> <p>6.4 Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès</p>	<p>9: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation</p> <p>9.1 Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation</p> <p>9.2 Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève</p> <p>9.3 Développer la capacité d'auto-évaluation et de réflexion</p>
<p>Des apprenants débrouillards, bien informés et compétents</p>	<p>Des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques</p>	<p>Des apprenants motivés et déterminés</p>



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Annexe 4. Grille pour l'analyse d'une mise à l'essai

<p>Intentions:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelles étaient mes intentions initiales? Les compétences à développer? Les obstacles à contourner? ➤ 	
<p>Description des faits/pratiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Décrire ce qui s'est passé (préciser les actions, les interventions posées). 	
<p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Décrire les retombées de mes actions. 	
<p>Synthèse :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelle est mon appréciation générale de cette situation? ➤ Qu'est-ce qui m'apparaît le plus important à retenir de cette expérimentation et que je pourrais transférer à d'autres enseignants? 	
<p>Nouvelle planification :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment vais-je m'y prendre la prochaine fois? Qu'est-ce que je changerais? ➤ Qu'est-ce que je pourrais expérimenter prochainement? ➤ Qu'est-ce qui mérite une attention particulière de ma part? 	