

## L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action

### A Learning Community's Contribution to Developing Collaborative and Inclusive Practices: An Action Research

### La contribución de una comunidad de aprendizaje en el desarrollo de las prácticas colaborativas e inclusivas: una investigación-acción

Sylvie Ouellet, Isabelle Caya et Marie-Pierre Tremblay

Volume 39, numéro 2, automne 2011

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1007735ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1007735ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ouellet, S., Caya, I. & Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207–226.  
<https://doi.org/10.7202/1007735ar>

Résumé de l'article

Cet article présente les grandes lignes de l'accompagnement d'une équipe-classe désirant mieux structurer les actions pédagogiques pour développer la participation sociale des enfants ayant de grandes limitations. Ce texte propose le récit d'une expérience qui s'est déroulée dans une école primaire qui accueille des élèves ayant une déficience intellectuelle associée à de multiples handicaps. L'objectif principal du volet accompagnement de la recherche était de mettre en place un cadre de collaboration par une communauté d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2010). La recherche-action s'est déroulée sur deux ans, à impliquer l'ensemble des intervenants travaillant auprès des élèves de la classe. Des observations et des entretiens ont permis d'explorer une pratique réflexive collective. Le processus de recherche-action a entraîné des retombées sur deux plans. Premièrement, la collaboration structurée à l'aide du modèle de la communauté professionnelle d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2010; Savoie-Zajc *et al.*, 2011) est désormais reconnue comme essentielle au travail quotidien des intervenants, qui ne s'imaginent pas revenir en arrière. Deuxièmement, les interventions sont désormais ancrées dans des modèles pédagogiques plus forts, tels que le développement de compétences (MELS, 2011) ainsi que la pédagogie créative au service de scénarios pédagogiques thématiques (Ouellet, 2010; Ouellet et Caya, 2011).

# L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action

**Sylvie OUELLET**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

**Isabelle CAYA**

Commission scolaire de la Riveraine, Québec, Canada

**Marie-Pierre TREMBLAY**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Cet article présente les grandes lignes de l'accompagnement d'une équipe-classe désirant mieux structurer les actions pédagogiques pour développer la participation sociale des enfants ayant de grandes limitations. Ce texte propose le récit d'une expérience qui s'est déroulée dans une école primaire qui accueille des élèves ayant une déficience intellectuelle associée à de multiples handicaps. L'objectif principal du volet accompagnement de la recherche était de mettre en place un cadre de collaboration par une communauté d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2010). La recherche-action s'est déroulée sur deux ans, à impliquer l'ensemble des intervenants travaillant auprès des élèves de la classe. Des observations et des entretiens

ont permis d'explorer une pratique réflexive collective. Le processus de recherche-action a entraîné des retombées sur deux plans. Premièrement, la collaboration structurée à l'aide du modèle de la communauté professionnelle d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2010; Savoie-Zajc *et al.*, 2011) est désormais reconnue comme essentielle au travail quotidien des intervenants, qui ne s'imaginent pas revenir en arrière. Deuxièmement, les interventions sont désormais ancrées dans des modèles pédagogiques plus forts, tels que le développement de compétences (MELS, 2011) ainsi que la pédagogie créative au service de scénarios pédagogiques thématiques (Ouellet, 2010; Ouellet et Caya, 2011).

---

## ABSTRACT

### **A Learning Community's Contribution to Developing Collaborative and Inclusive Practices: An Action Research**

Sylvie OUELLET

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Isabelle CAYA

La Riveraine School Board, Québec, Canada

Marie-Pierre TREMBLAY

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

This article presents the broad lines of the process of accompanying a team-class that wants to better structure pedagogical actions to encourage the social participation of students with major limitations. This article tells the story of an experiment that took place in an elementary school that accepts students with intellectual disabilities associated with multiple disabilities. The main objective of the study's accompaniment component was to have a learning community develop a collaboration framework (Savoie-Zajc, 2010). The action research took place over a two-year period, involving everyone who worked with the students in the classroom. Observations and interviews fostered the creation of a group reflection practice. The action-research process led to two side benefits. First, the structured collaboration based on the professional learning community model (Savoie-Zajc, 2010; Savoie-Zajc *et al.*, 2011) is now identified as essential to the daily work of those involved in the study, who can't imagine going back to the old ways. Secondly, the interventions are now anchored in stronger pedagogical models, such as skill development (MELS, 2011) and creative pedagogy using thematic pedagogical scenarios. (Ouellet, 2010; Ouellet and Caya, 2011).

## RESUMEN

### **La contribución de una comunidad de aprendizaje en el desarrollo de las prácticas colaborativas e inclusivas: una investigación-acción**

Sylvie OUELLET

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Isabelle CAYA

Comisión escolar de la Riveraine, Quebec, Canadá

Marie-Pierre TREMBLAY

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este artículo presenta las grandes líneas del acompañamiento de un equipo-clase deseoso de bien estructurar sus actividades pedagógicas para estimular la participación social de los niños que presentan grandes limitaciones. Este texto presenta el relato de una experiencia que tuvo lugar en una escuela primaria que acoge alumnos con deficiencia intelectual asociada a múltiples minusvalías. El objetivo principal de la parte acompañamiento de la investigación es situar la colaboración de una comunidad de aprendizaje (Savoie-Zajc, 2010). La investigación-acción se desarrolló durante dos años con el fin de implicar a todo el personal que trabaja con los alumnos de la clase. Las observaciones y las entrevistas permitieron explorar la práctica reflexiva colectiva. El proceso de investigación-acción tuvo repercusiones en dos niveles. Primero, la colaboración estructurada por el modelo de la comunidad profesional de aprendizaje (Savoie-Zajc, 2010; Savoie-Zajc *et al.*, 2011) fue identificada como esencial par el trabajo cotidiano de los interesados quienes ya no se imaginan actuar como antes. Segundo, las intervenciones se han cimentado en modelos pedagógicos mas sólidos como el desarrollo de competencias (MELS, 2011) y la pedagogía creativa al servicio de escenarios pedagógicos temáticos (Ouellet, 2010; Ouellet et Caya, 2011).

---

## Introduction

Cet article met en lumière le volet accompagnement d'une expérience de recherche-action vécue dans une classe d'élèves qui ont des limitations graves – déficience intellectuelle et polyhandicap – et nécessitant une étroite collaboration de tous les intervenants de la classe pour l'atteinte des finalités éducatives. Il s'agit ici de reconnaître la contribution de chaque personne travaillant auprès de ces élèves comme essentielle pour faire de l'école un lieu où tous peuvent apprendre la participation sociale (MELS, 2011) et le vivre-ensemble (MEQ, 2001). En ce sens, cette expérience pointe le travail d'une équipe d'intervenants accompagnant des élèves

qui ont des besoins particuliers, exigeant dès lors des actions collaboratives, créatives et cohérentes afin d'optimiser la portée des interventions, condition incontournable à la « réussite pour tous ».

La première partie de ce texte présente les différents éléments de la problématique concernant le travail collectif des intervenants de la classe et les défis qu'ils doivent relever pour assurer la cohérence, la créativité et l'ouverture vers la participation sociale des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

La deuxième partie concerne le contexte théorique et présente les divers modèles qui inspirent les acteurs engagés dans le projet. On y trouve le développement de compétences (MELS, 2011), la pédagogie créative (Ouellet, 2010), la démarche permettant d'actualiser la collaboration interprofessionnelle et, enfin, la communauté d'apprentissage professionnelle (Savoie-Zajc, 2010; Savoie-Zajc *et al.*, 2011).

Les parties trois et quatre abordent les aspects méthodologiques : les objectifs et le cadre de la recherche-action, les participants et les instruments de collecte de données ainsi que les résultats. Finalement, la conclusion, précédée de la discussion, propose un retour sur l'inclusion sociale d'enfants ayant de grandes limitations. Le texte se termine par la réflexion du rôle que l'école et ses principaux acteurs doivent jouer dans l'apprentissage du vivre-ensemble de toute la collectivité scolaire, des élèves, des intervenants et des dirigeants.

## Situation du problème

Dans les années 1960, la démocratisation de l'éducation a entraîné une hétérogénéisation de la population scolaire, engendrant du même coup la nécessité de diversifier les services éducatifs. Dès lors, l'école québécoise a progressivement vu apparaître une variété de nouveaux agents d'éducation spécialisés (préposés aux élèves handicapés, techniciens en éducation spécialisée, spécialistes des difficultés d'apprentissage et autres) visant à satisfaire les besoins de tous les élèves, peu importe leurs spécificités (Tardif et Lessard, 1999). La classe d'adaptation scolaire qui accueille aujourd'hui des élèves ayant une déficience intellectuelle ou un polyhandicap est un milieu propice pour constater ce phénomène de multiplication des agents d'éducation. En effet, ces élèves qui ont des besoins particuliers demandent un soutien constant (Lyons, 2005), de nature diverse, allant de la supervision ponctuelle à l'aide physique. Ils sont accompagnés par de nombreux intervenants différents, et ce, au cours d'une même journée.

Depuis la désinstitutionnalisation, la culture d'accompagnement en milieu scolaire de ces élèves a longtemps été celle de favoriser leur bien-être physique, principalement influencé par un modèle médical et son « système de classification qui insiste sur les déficiences, les incapacités des personnes plutôt que sur les compétences, les aptitudes, les capacités et les besoins » (Horth, 1998, p. 6). Cependant, la compréhension de l'apprentissage chez l'enfant a grandement contribué aux développements des connaissances. Grâce à la recherche, le développement des

courants comme la pédagogie de l'inclusion scolaire met en évidence le besoin grandissant de reconnaître la valeur humaine de tout individu ayant ou non des besoins particuliers (Rousseau et Bélanger, 2004; Dionne et Rousseau, 2006; Rousseau, 2010). L'avènement des programmes par compétences fut aussi un virage visant, dès l'école, l'acquisition d'habiletés complexes essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant (MEQ, 2001; MELS, 2011). Ces courants enjoignent dès lors au monde de l'éducation de modifier son organisation et ses interventions de façon à mettre en œuvre une pédagogie favorisant le développement de l'autonomie rendant possible une réelle participation sociale (MELS, 2011). Ainsi, au sens où l'entend le Conseil de la santé et du bien-être (1997), elle « implique un échange réciproque entre l'individu et la collectivité » (p. 3-4). La visée principale concerne deux éléments clés: 1) réaliser que l'école est une microsociété structurée pour développer ses compétences sociales et 2) reconnaître l'importance du rôle de l'enseignant et des agents de l'éducation dans l'apprentissage du vivre-ensemble de tous (MEQ, 2001; Beaumatin et Laterrasse, 2004).

Depuis quelques décennies, le phénomène de multiplication des agents d'éducation est venu modifier le rôle traditionnel de l'enseignant titulaire qui, jusque-là, était l'unique responsable de l'atteinte des finalités de l'école (Tardif et Lessard, 1999). Cette nouvelle responsabilité partagée pour l'accompagnement des élèves a induit la nécessité de collaborer à l'intérieur même de la classe avec divers intervenants ayant chacun un champ d'expertise et un domaine de responsabilités différents. Il s'agit ici de reconnaître le rôle pivot de l'enseignant titulaire qui demeure l'intervenant responsable de l'organisation pédagogique et éducative et qui doit faire de celle-ci un environnement d'apprentissage constant et propice au transfert (Moreau, 2010; Caya, 2011). En effet, il n'y a pas que les difficultés des élèves qui limitent leur participation sociale; l'**environnement** dans lequel ils évoluent fait parfois en sorte d'accentuer leur handicap et, par le fait même, leur besoin de **soutien** (Fougeyrollas, 1998; Paré, Parent, Rémillard et Piché, 2010). Dans ce contexte de responsabilité partagée, l'atteinte des visées pédagogiques et éducatives dépend aussi de la **cohérence** des interventions. L'enseignant titulaire se retrouve ainsi avec une responsabilité multiple – gestion pédagogique, gestion de l'environnement et gestion des ressources humaines – afin que les acteurs scolaires agissent en tant que facilitateurs de l'épanouissement et de la participation sociale de l'élève (MELS, 2011; Dionne et Rousseau, 2006).

Il s'agit là d'un défi de taille. Les obstacles sont multiples, en commençant par le peu de préparation qu'ont les enseignants en matière de collaboration, particulièrement dans le contexte d'une équipe *stricto sensu* (coresponsabilité d'élèves). Ce type d'organisation demeure le niveau le plus exigeant lorsqu'il est question de compétences collaboratives (Perrenoud, 1999). Par ailleurs, les départs et les arrivées d'intervenants ou d'élèves – parfois même en milieu d'année scolaire – viennent compliquer la constitution d'une équipe stable et l'établissement d'une vision commune, puisqu'il faut parfois refaire un parcours déjà suivi. En outre, dans le contexte du travail auprès d'élèves présentant des limitations importantes, un obstacle considérable à la cohérence des interventions est la difficulté à bien saisir leur potentiel

et à définir leurs besoins. Cela entraîne des difficultés à doser le niveau de soutien minimum nécessaire à leur participation et à leur réussite. À partir de ce constat, le travail d'équipe doit s'articuler conjointement en étant conscient de certaines normes, selon Gardou (2005), permettant de faire émerger le potentiel invisible de ces élèves :

Quoi qu'il en soit, le passage de la vision des creux à la valorisation des reliefs, l'espérance que quelque chose est possible, sont les seules normes, assez virtuelles, pour que tous ceux qui accompagnent le cheminement scolaire d'un enfant en situation de handicap les poursuivent sans cesse et y ordonnent leurs pratiques (p. 154).

Dans une perspective pragmatique, plusieurs questions s'imposent : Comment faire en sorte que les intervenants et l'environnement agissent ensemble, avec cohérence, comme facilitateurs pour favoriser la participation sociale et l'apprentissage du vivre-ensemble ? Quelles sont les pratiques à mettre en place pour valoriser cette participation et tendre à une inclusion sociale au sein de l'école ? C'est entre autres autour de ces thèmes que s'est articulé le projet de recherche-action. Celui-ci s'est défini selon trois angles : 1) développer une meilleure connaissance des potentialités des élèves ayant des limitations graves ; 2) explorer des pratiques pédagogiques créatives nécessitant un travail collaboratif ; 3) définir et mettre en place une structure permettant à tous les acteurs de jouer un rôle actif dans les changements anticipés en créant une communauté d'apprentissage. Le projet subventionné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (programme 2008-2010) « Évaluer, intervenir et assurer un suivi pour répondre au développement global de l'élève polyhandicapé : expérimenter une approche pédagogique créative » (Caya et Ouellet, 2010) représente l'ensemble des angles mentionnés précédemment.

Le réel défi à relever consistait à développer un sentiment d'engagement de l'ensemble des personnes intervenant auprès des élèves visés et, parallèlement, à établir une collaboration dans un travail d'équipe interprofessionnel en s'appuyant sur un modèle de communauté d'apprentissage (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Savoie-Zajc, 2010). Le présent article expose donc en quoi ce modèle s'est avéré un cadre d'accompagnement signifiant pour l'organisation progressive du travail collaboratif et pour la mouvance de l'équipe vers des pratiques de plus en plus créatives et inclusives.

## Contexte théorique

Suivant la logique de la recherche-action, le cadre théorique s'est développé tout au long de la recherche. Cette partie aborde donc en premier lieu les apports théoriques regroupés en deux catégories : 1) les modèles pédagogiques qui ont orienté les interventions auprès de l'élève et 2) le modèle de la communauté d'apprentissage qui a permis de soutenir le travail collaboratif de l'équipe et de développer une vision commune d'intervention.

### **Les modèles pédagogiques**

Deux approches complémentaires ont été explorées dans le but de structurer un modèle pédagogique propice au développement de compétences de l'élève, permettant ainsi de diminuer le soutien de l'adulte. Le premier modèle d'apprentissage respecte l'approche par compétences et veut s'assurer que l'élève se développe dans sa globalité, de sorte à favoriser son autonomie, sa participation sociale (MELS, 2011). Le deuxième modèle pédagogique s'appuie sur l'approche de la pédagogie créative en donnant l'occasion aux intervenants de changer leurs perceptions (sortir des zones de confort et habitudes) pour favoriser l'émergence des intérêts, des talents et du potentiel invisible de l'élève ayant de grandes limitations (Ouellet et Caya, 2011). Ce modèle s'inspire aussi de l'approche centrée sur les activités qui vise à apprendre dans un contexte le plus normalisant et naturel possible pour favoriser les transferts d'apprentissage (Bricker, 2002; Dionne, Tavares et Rivest, 2006).

Concrètement, dans le cadre du projet global (recherche-action subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), les différentes étapes du cheminement ont permis de dresser des portraits plus complets des élèves, d'élaborer collectivement des scénarios pédagogiques thématiques (enseignant, éducatrices et spécialistes), de favoriser une évaluation plus authentique à partir d'observations, de vidéos et d'activités de transfert.

### **Le développement de compétences**

Dans le Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, le concept de compétence est défini ainsi : « C'est être capable d'utiliser des ressources pertinentes pour traiter efficacement des situations semblables » (MELS, 2011, p. 29). Le développement de leurs compétences varie donc selon leurs caractéristiques individuelles et sous-tend une approche singulière. Les compétences à développer visent principalement la participation sociale et s'acquiescent dans des activités de la vie quotidienne. Ces compétences sont de l'ordre de la communication, du développement moteur, cognitif, social et affectif. Pour favoriser une réelle participation sociale, les valeurs suivantes doivent orienter le choix des activités de la vie quotidienne et les actions des intervenants : l'autonomie, le pragmatisme, la qualité de vie, la valorisation du rôle social, le respect de l'intégrité et de la globalité de la personne ainsi que la valorisation de l'élève comme apprenant (MELS, 2011). La démarche pédagogique collective doit être indissociable de certains principes directeurs, soit : proposer à l'élève un cheminement individualisé et progressif tenant compte de ses caractéristiques et de son rythme d'apprentissage; coordonner les services de façon à permettre aux divers partenaires de la communauté éducative de s'impliquer dans la démarche d'apprentissage et d'y participer véritablement; s'assurer d'une mise en application véritable par les divers acteurs des principes fondamentaux de l'action éducative exercée auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde avec ou sans déficiences associées (MELS, 2011). Ainsi, l'environnement et les intervenants agissent à titre de facilitateurs, suivant en cela le processus de production du handicap (Fougeyrollas, 1998; Paré, Parent, Rémillard et Piché, 2010).



### **L'approche de pédagogie créative**

La pédagogie créative se définit par l'ouverture, l'innovation ou l'adaptation face à une situation. Ici, le renouvellement des perceptions et le questionnement sur l'amélioration des actions éducatives et pédagogiques sont visés. Les personnes créatives ont des valeurs en commun : authenticité, originalité, adaptabilité, goût de l'exploration et du risque. Une approche créative dans l'intervention suscite le besoin de laisser la place à l'expression libre et authentique de l'élève de manière à le soutenir pour lui permettre d'actualiser et d'exprimer son potentiel. La créativité se vit « comme un processus qui favorise l'émergence à créer et qui est tributaire de l'individu en interaction avec les autres et l'environnement » (Ouellet, 2010, p. 312). Dans ce contexte, les intervenants sont sensibles aux potentialités de l'élève et ils s'intéressent plus au processus qu'au résultat (Poliquin, 2004). La pédagogie créative s'actualise à travers la résolution de problèmes en s'appuyant sur une approche artistique, le jeu structuré ou libre, ou encore sur des projets porteurs d'intérêt et de références culturelles. Plusieurs chercheurs insistent sur l'idée que le jeu permet de créer un cadre pour vivre des expériences d'apprentissage significatif (Davis, Young, Cherry, Dahman et Rehfeldt, 2004; Ferland, 2007). Le jeu favorise les interactions sociales et met l'accent sur la valorisation et la confiance en soi (Ferland, 2007; Ouellet et Caya, 2009). De plus, ces expériences basées sur la créativité permettent de revisiter certaines perceptions que les intervenants ont de l'élève présentant un développement atypique (Ouellet, 2006). Dans cette optique, le développement de ces enfants est donc tributaire de l'ouverture des intervenants qui les accompagnent. Ainsi, la créativité faciliterait une relation d'authenticité entre l'enseignant et l'élève, élément essentiel à la relation pédagogique (Ouellet et Poliquin, 2006; Ouellet et Caya, 2009).

En complément, Dionne, Tavares et Rivest (2006) proposent un modèle intégré, traduit et adapté de Bricker (2002), où l'évaluation, l'intervention et le suivi (EIS) se trouvent regroupés dans un acte professionnel cohérent qui s'inspire de l'approche centrée sur les activités. Ici, l'environnement naturel de l'enfant devient l'élément clé rassemblant ces trois sphères d'action professionnelles. Les objets et les événements faisant partie des activités de la vie quotidienne servent donc de point d'ancrage pour évaluer et intervenir ainsi que pour assurer le suivi auprès d'un groupe hétérogène d'élèves. Pour développer ces deux approches pédagogiques complémentaires, un travail collaboratif dans un esprit de communauté d'apprentissage nous semble être un cadre d'accompagnement adéquat en vue de répondre aux préoccupations de l'équipe.

### **La communauté d'apprentissage au service du travail collaboratif**

La réalité de la gestion multiple – gestion pédagogique, gestion des ressources humaines et de l'environnement – vécue par l'enseignant titulaire telle qu'elle est exprimée dans la problématique nous a amenées à nous pencher sur la nécessité d'expérimenter un modèle collaboratif afin d'atteindre notre visée de cohérence des interventions. À cet égard, Moreau (2010) affirme que l'inclusion scolaire force les enseignants en adaptation scolaire et sociale à venir en soutien non seulement à

l'élève, mais aussi à tous les membres de la communauté éducative œuvrant auprès de celui-ci. Les deux prochains points précisent les différences que nous apportons dans les concepts de communauté d'apprentissage et travail collaboratif.

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

La communauté d'apprentissage professionnelle a servi de cadre pour la mise en œuvre du travail collaboratif de l'équipe pédagogique, car il s'agit d'une structure de formation où apprendre ensemble fait partie de la culture d'une équipe (Caya et Ouellet, 2010).

La communauté d'apprentissage se définit par la création d'un lieu visant, entre autres, le développement des pratiques professionnelles et le partage des connaissances individuelles et collectives. La communauté est un espace pour s'interroger, se soutenir entre collègues, dégager une vision commune et rechercher une cohésion dans les interventions (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Savoie-Zajc *et al.*, 2011).

Savoie-Zajc (2010) mentionne que :

Dans la perspective de la *création de savoirs au sein de communautés apprenantes*, on met alors en évidence l'apport crucial du groupe car l'individu est considéré comme un membre actif d'une communauté, dont les intérêts (individuels et « corporatifs ») sont en jeu par le fait même de l'innovation qui pénètre dans le système (p. 13).

Quelques années plus tôt, Hamel (2003) ainsi que Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin (2007) précisaient que les éléments facilitant la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) sont l'exercice du leadership, des valeurs et une vision partagées, un apprentissage en collaboration, la présence de conditions facilitantes, le partage des pratiques personnelles dans le but d'en arriver à une responsabilité collective pour l'apprentissage et le succès des élèves. Huffman et Hipp (2003) relèvent le fait que ces cinq caractéristiques progressent selon certains stades de développement, dont l'initiation et l'implantation. L'initiation correspond à l'étape où l'équipe songe à implanter la CAP en se dotant de conditions facilitantes et d'un horaire précis. L'implantation se caractérise par le début de l'expérimentation du travail collaboratif.

### **La travail collaboratif interprofessionnel**

La collaboration, dans le contexte de ce projet, concerne l'ensemble des intervenants qui travaillent auprès des jeunes de la classe. Dans le contexte d'une classe réservée aux élèves polyhandicapés, on compte presque autant d'agents éducatifs que d'élèves. Ces intervenants viennent de divers champs professionnels : enseignant en adaptation scolaire, enseignant spécialiste, psychoéducateur, éducateur, orthopédagogue, préposé. Le travail collaboratif se définit au départ par une meilleure connaissance des expertises de chacun, par l'engagement dans un projet collectif, par le soutien de tous les collègues dans la vision de l'inclusion et par la participation sociale de chaque jeune, peu importe ses limitations. Cette définition

rejoint les points de vue de plusieurs chercheurs (Portelance, Pharand et Borges, 2011). Dans la prochaine partie, la méthodologie est présentée, y compris les objectifs de ce volet du projet.

## Méthodologie

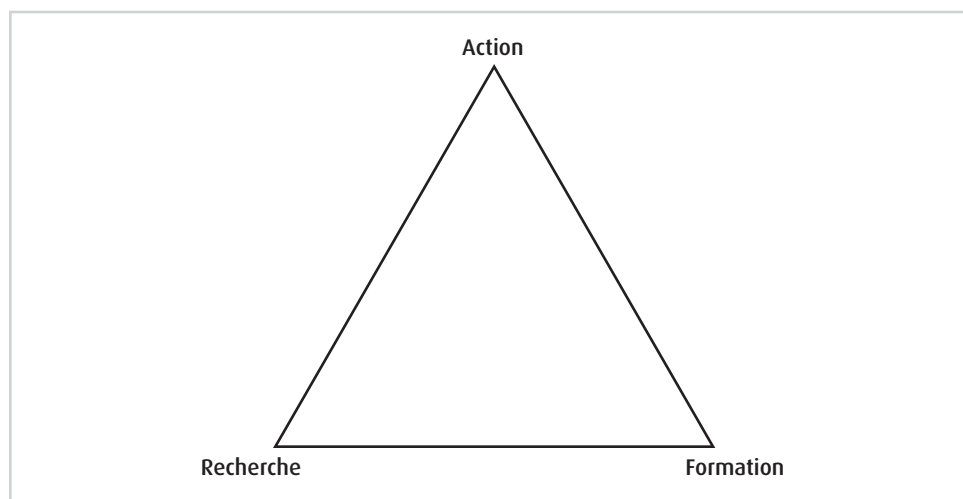
Les principaux objectifs de ce volet de la recherche-action sont 1) de documenter le processus de la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans le but de soutenir un travail collaboratif; 2) d'identifier des pratiques créatives favorisant l'inclusion sociale des élèves ayant de grandes limitations physiques et intellectuelles.

La méthodologie respecte le cadre de la recherche-action, celle-ci ayant été choisie comme modèle d'accompagnement afin d'apporter des changements dans une classe d'élèves ayant un polyhandicap ou une déficience intellectuelle. La recherche-action a permis de contextualiser les savoirs expérientiels de l'enseignant et de découvrir différents modèles pédagogiques et d'accompagnement pertinents pour la classe d'adaptation scolaire. Le modèle de recherche-action – incluant le contexte méthodologique de la recherche –, les participants, la démarche de l'équipe, les instruments de collecte et l'analyse des données sont présentés dans cette section.

### La recherche-action et le contexte méthodologique

La recherche-action est reconnue depuis les années 1960 pour l'accompagnement des enseignants et leur formation continue (Goyette et Lessard-Hébert, 1987). Nous avons choisi de nous inspirer du modèle de Dolbec et Prud'homme (2009) pour expliquer l'influence de chacun des trois pôles. Le pôle **recherche** concerne le processus méthodologique assurant la rigueur pour accompagner et documenter l'action vers le changement, permettant ainsi d'assurer la scientificité des savoirs expérientiels. Le pôle **action**, pour sa part, correspond aux choix des actions réalisées en situation concrète de manière à produire le changement. Enfin, le pôle **formation** représente les apprentissages vécus par chacun des acteurs afin d'améliorer la compréhension et l'efficacité de leurs actions individuelles et collectives. C'est ici que le rôle du chercheur devient celui d'un facilitateur accompagnant la création d'un lieu d'échange et de prise en charge progressive de la problématique partagée menant à l'adoption d'une démarche de résolution de problèmes dans un cadre de communauté d'apprentissage collectif. La figure suivante illustre la triple finalité de la recherche-action.

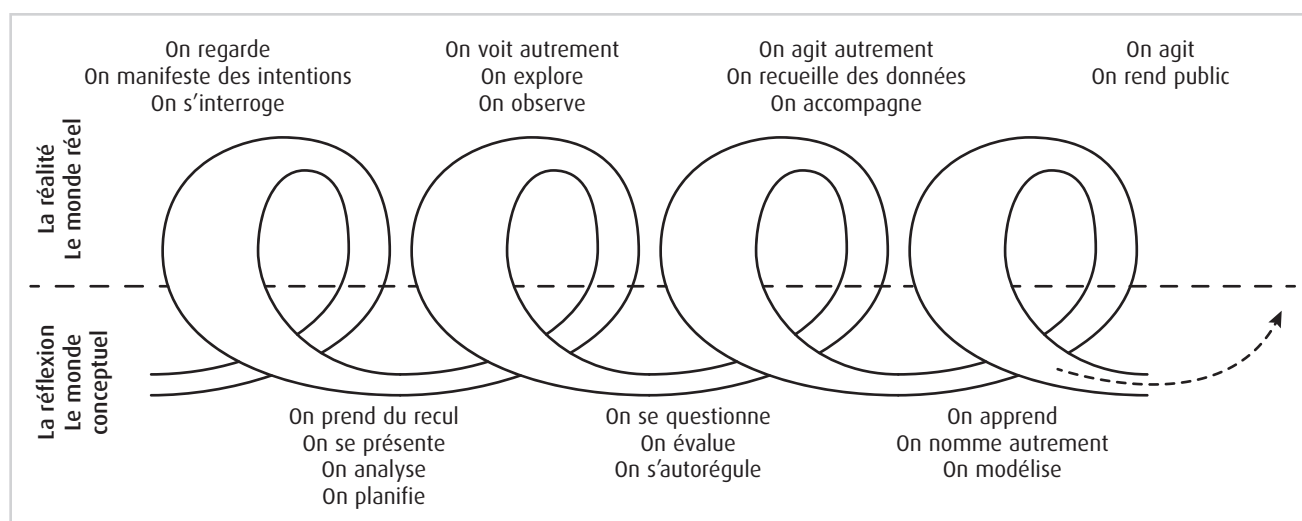
Figure 1.



Source: Dolbec et Prud'homme, 2009, p. 553.

Le schéma qui suit, proposé par Dolbec et Clément (2004), nous a été utile pour comprendre l'action collective de l'équipe pédagogique ainsi que le lien qui peut s'établir entre la réflexion et l'action de façon cyclique. La figure 2 illustre bien le caractère souple de ces cycles qui font en sorte d'assurer que les décisions prises tiennent toujours compte des besoins ou de la réalité souvent changeante du milieu scolaire.

Figure 2.



Source: Dolbec et Clément, 2004, p. 194.

### **Le contexte méthodologique tripartite**

La recherche-action dont il est question dans le projet global vise trois finalités : 1) le développement de connaissances pédagogiques évaluatives pour mieux connaître le potentiel des élèves, 2) le travail collaboratif des différents intervenants issus de divers domaines professionnels pour favoriser la cohérence des actions en classe et 3) l'accompagnement d'une pratique réflexive par la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle.

### **Les participants à la recherche**

Partageant tous à différents niveaux la responsabilité des élèves de la classe, les participants suivants ont pris part au projet : l'enseignante titulaire, l'enseignant ayant un « temps partagé » régulier dans la classe, trois éducateurs, cinq préposés ainsi que trois enseignants spécialistes, deux en éducation physique et un en musique. Quelques collègues, consultants et gestionnaires ont été également consultés tout au long du projet. Tous les participants ont accepté de s'impliquer dans le projet de recherche de façon volontaire. Aucune tâche supplémentaire n'a été ajoutée à leur travail habituel, sauf, évidemment, en ce qui concerne les rencontres d'équipe et les entrevues nécessaires pour rendre compte de leur expérience.

### **La démarche et l'implication de chaque membre de l'équipe**

Le projet global de recherche-action a été financé sur deux ans par le programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. La cohérence des interventions et le travail collaboratif ayant été ciblés comme essentiels pour répondre aux préoccupations importantes de l'équipe-classe, les sommes obtenues ont notamment servi à dégager les enseignants spécialistes et l'éducatrice spécialisée pour leur permettre de prendre part aux rencontres d'équipe qui se déroulaient une demi-journée par cycle de dix jours. Dans un premier temps, une démarche a été proposée aux intervenants, soit celle de commencer par dresser un portrait de l'élève avec les informations recueillies à partir des scénarios pédagogiques s'inspirant de l'approche centrée sur les activités (EIS) (Dionne, Tavares et Rivest, 2006) et du programme éducatif destiné aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde (MELS, 2011). La première année a donc été consacrée à l'établissement d'une vision commune – le développement de l'autonomie et de la reconnaissance de l'élève handicapé comme apprenant – et à la mise en place des fondements de la pédagogie créative. Par la suite, afin d'assurer la cohésion et la cohérence des interventions pour mieux accompagner collectivement les élèves, le besoin d'intégrer tout le personnel travaillant auprès des élèves dans la classe s'est manifesté. Dès l'an deux, les rencontres d'équipe ont donc réuni tous les membres de l'intervention quotidienne (préposés, éducateurs, enseignant titulaire) et ponctuelle (enseignants spécialistes, enseignant à « temps partagé ») de façon à former une communauté d'apprentissage professionnelle réfléchissant autant sur leurs pratiques et le partage d'idées que sur la mise en œuvre de la cohérence des interventions.

### **Les instruments de collecte des données**

Les notes prises lors des rencontres d'équipe (n = 34) rapportent des échanges concernant la mise en place de l'accompagnement collectif des élèves ainsi que la construction des différents outils qui ont été élaborés et utilisés pour structurer les interventions de façon cohérente. Les entrevues collectives (n = 4) et individuelles (n = 2) ont permis de recueillir les propos des participants au sujet des difficultés vécues ainsi que des interventions novatrices et de porter un regard sur la mouvance collective s'articulant autour de la cohérence des interventions. Le portfolio de l'élève a servi à constater la portée des interventions et à observer l'évolution des élèves. Le plan d'intervention adapté, l'outil « particularités des élèves » qui en découle, le cahier de route de l'élève ainsi que les scénarios pédagogiques sont des instruments qui ont été élaborés ou considérablement améliorés au cours du projet de recherche par l'équipe dans le but de faciliter la cohérence des interventions. Ces outils nous ont en outre permis de recueillir des informations, fournies par tous les intervenants, sur l'évolution des élèves dans différents contextes. Des rencontres ponctuelles avec l'enseignante titulaire, environ une fois par mois, ont permis de consolider la communauté d'apprentissage.

### **L'analyse des données**

Une première analyse des données a été effectuée au moyen du logiciel N'Vivo à partir des thèmes émergeant des rencontres collectives ainsi que des entrevues individuelles et collectives. Une deuxième analyse a été menée au moyen d'une grille d'analyse portant sur les différents éléments dégagés des entrevues collectives et individuelles, au regard de la communauté d'apprentissage et des changements de perception vis-à-vis du potentiel de l'élève et de sa participation sociale.

## **Résultats**

Les résultats issus d'une première étape d'analyse montrent que l'accompagnement a concouru à la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage professionnelle où chaque membre a contribué à une réflexion sur la visée commune – autonomie et participation sociale de l'élève – et à une pratique réflexive sur son propre changement et sur la collaboration nécessaire pour mettre les changements en œuvre. Cette plateforme de collaboration a permis de dresser des portraits communs des élèves à partir desquels la cohérence des interventions a pu s'articuler, par le biais entre autres des outils construits et des rencontres d'échanges. Une communauté d'apprentissage devenait de plus en plus nécessaire et productive de résultats tangibles observés dans la classe et dans l'école.

À partir de la préoccupation de mieux structurer l'environnement, les interventions pédagogiques individuelles et collectives, concernant les pratiques créatives, mettent en relief l'émergence du renouvellement ou de l'adaptation des pratiques d'accompagnement auprès de ces élèves. Il est désormais incontournable de comprendre le rôle que chacun joue dans l'apprentissage de sa participation sociale et de

sa reconnaissance auprès des autres élèves de l'école et des adultes. Ainsi, l'inclusion sociale devient une réalité pour l'ensemble de la communauté scolaire.

### **L'apport de la communauté d'apprentissage et de la collaboration structurée**

Les résultats issus de l'analyse de l'entrevue et des échanges avec l'enseignante titulaire montrent que la structure de collaboration favorise la constitution d'une équipe forte et réflexive exprimant une visée commune. En prenant le temps de définir la communauté d'apprentissage, on obtient une meilleure définition des rôles et responsabilités de chacun. Pour mieux accompagner son équipe, qui lui reconnaît un rôle pivot, l'enseignante titulaire a développé une posture d'enseignant-chercheur en acquérant le sentiment de faire partie d'une communauté et de partager les responsabilités.

#### **Une équipe forte et réflexive**

Selon les analyses des entrevues effectuées auprès des intervenants, ces derniers apprécient le lieu d'échange et de communication que sont les rencontres d'équipe et s'y sentent appuyés. Ils considèrent que mettre un frein aux rencontres d'équipe constituerait un « retour en arrière », car celles-ci les « aident à [se] questionner » et à « faire des retours sur des interventions ». Ils apprécient le partage d'idées et de stratégies, la mise en commun des « spécialités » et des forces ou expertises de chacun. Ils qualifient leur équipe de « proactive », de « dynamique », de « colorée » et perçoivent la pertinence des rencontres comme allant au-delà d'une simple mise en commun : « [...] je pense qu'on développe quelque chose qui fait que c'est une force quand on retombe sur le terrain ». En outre, les intervenants mentionnent se sentir « meilleur[s] » « mieux dans [leur] travail » et « moins isolés ». L'apprentissage et l'autoformation sont au cœur des propos des intervenants. Tous se sentent responsables de renouveler la vision de leur rôle et sont plus conscients de cette responsabilité partagée. Il est clairement reconnu qu'ils font partie d'une communauté d'apprentissage, dont chacun est un membre essentiel.

#### **Une clarification des rôles et responsabilités de chacun**

Les différents intervenants reconnaissent un rôle de leadership à l'enseignant titulaire – rôle pivot – dans l'organisation des ressources humaines et pédagogiques de la classe et ils utilisent des expressions telles que « chef de notre équipe », « moyeu de la roue » ou « chef de la meute » pour le désigner : « *Toi [en s'adressant à l'enseignant titulaire] tu vas penser bulletin, tu vas penser évaluation. Moi, ça ne fait pas partie de mes préoccupations [...] j'ai juste à continuer et à le faire avancer.* » Plusieurs intervenants mentionnent également qu'ils ont besoin d'être structurés et soutenus dans leur travail quotidien auprès des élèves et soulignent le fait qu'ils s'attendent à connaître les fondements et les raisons qui motivent les choix de l'enseignant titulaire.

### **Une vision commune**

Les intervenants apprécient que chacun conserve sa propre façon d'intervenir, mais qu'ils aient tous un « but commun » dans une même vision. Ils mentionnent qu'ils ont désormais l'impression de travailler « sur la même page » ou « dans le même sens », alors qu'auparavant ils se sentaient « dans des petites cellules fermées », isolés les uns des autres. Ils identifient la cohérence des interventions comme étant « la base des bases » et reconnaissent qu'en son absence « on pourrait même nuire au développement de l'élève ». Outre les rencontres qui permettent de croiser les regards, le plan d'intervention ainsi que les scénarios thématiques d'apprentissage semblent être des outils privilégiés et hautement appréciés des intervenants pour ancrer la cohérence de leurs actions pédagogiques et ainsi éviter de se perdre ou de donner « un coup d'épée dans l'eau ».

### **Des outils d'intervention structurants pour assurer un rôle de leader**

Pour être en mesure de mieux assumer son rôle de leader, l'enseignante titulaire a suivi diverses formations : programme EIS (Dionne, Tavares et Rivest, 2006), outil d'observation et des habiletés de communication (Tremblay et Jacques, 2006), processus de production du handicap (Fougeyrollas, 1998), ateliers sur la recherche qualitative (fondements épistémologiques, instruments de collecte de données et d'analyse). En complément, des échanges avec le chercheur ont contribué à « structurer [sa] pensée ». Elle apprécie ces rencontres qui « [l']oblige[nt] à prendre du recul par rapport au vécu de la classe et à aller plus loin ». À ce titre, l'enseignant a entrepris des études de deuxième cycle afin de mieux comprendre les finalités de la recherche-action et de valoriser différents modèles d'intervention auprès de son équipe (communauté de pratique, communauté d'apprentissage professionnelle, conception de l'enseignement en adaptation scolaire).

### **Les effets sur les changements de pratiques**

Les principaux résultats obtenus à partir des notes de terrain, des bilans des élèves, portfolios et observations, montrent une évolution sur plusieurs plans : un portrait plus clair des élèves, menant à une reconnaissance de l'élève-apprenant et à un souci des pratiques inclusives.

### **Une meilleure connaissance de l'élève**

Il semble que les rencontres d'équipe ainsi que les différents outils élaborés, soit le plan d'intervention pragmatique, les particularités des élèves, les scénarios pédagogiques communs ainsi que le cahier d'observation collectif, aient permis aux intervenants de passer d'une « connaissance de l'élève qui était très contextuelle », « cloisonnée » et « limitée » à une image plus « globale » et « définie », voire « 3D », rendant possible l'établissement d'objectifs : « *On donne des cibles qui sont atteignables.* »

Les intervenants ont l'impression que le rôle de l'élève s'est modifié au cours de la recherche, celui-ci passant du « spectateur à l'acteur » : « Ils n'avaient pas le temps de rien demander que ça arrivait. » Désormais, ils rapportent que les élèves sont plus « autonomes », plus « responsables », qu'ils prennent davantage de décisions et qu'ils



sont « capables de répondre à plusieurs petits besoins ». Les outils servant à consigner les observations des intervenants ont permis à ces derniers de constater les micro-changements dans leur processus d'apprentissage, faisant ainsi apparaître leur potentiel invisible : « *Du tapis roulant, imagine, on ne pensait même pas qu'ils pourraient en faire [pourtant] ils sont presque tous capable d'en faire.* »

### Vers des préoccupations d'inclusion sociale

Les intervenants mentionnent que leurs pratiques ont évolué, passant de l'« occupationnel » ou du « maternage » au « développement d'habiletés et de compétences ». Ils se considèrent désormais comme étant des « réducteurs de handicap ». Ils prennent conscience que les scénarios pédagogiques thématiques inspirés de l'approche centrée sur les activités, du développement de compétences et de la pédagogie créative, ont une portée qui dépasse les murs de la classe : « *Ça leur donne des moyens de se débrouiller dans la vie de tous les jours. Juste le thème qu'on a fait qu'on déplaçait les chaises. Ça peut arriver n'importe où, n'importe quand, pas juste à l'école.* » Ce constat les amène à nommer les actions porteuses de participation sociale pour le jeune, soit celles favorisant des projets avec les autres élèves de l'école par l'entremise, entre autres, d'un environnement créatif et interactif servant de lieu commun pour l'apprentissage scolaire. Ce but est devenu un projet collectif de l'école et vise l'apprentissage du vivre-ensemble de tous les membres de la communauté scolaire.

## Discussion

L'environnement de la classe ainsi que les intervenants agissent désormais à titre de facilitateurs et favorisent le développement des compétences sociales et de la participation sociale. Le défi consiste à miser davantage sur le développement global de l'enfant à l'intérieur de son environnement-école, pour qu'enfin les élèves poly-handicapés puissent avoir l'occasion d'être de réels acteurs dans la société (Fougeyrollas, 1998; Paré, Parent, Rémillard et Piché, 2010). Comme il a été observé dans plusieurs travaux de recherche portant sur la collaboration ou sur la communauté d'apprentissage, l'équipe-classe initiale a fait place à une équipe-école élargie; la collaboration entre tous les acteurs de l'équipe-école est amorcée et témoigne d'un désir partagé de mouvance vers des pratiques créatives et inclusives. En d'autres termes, on substitue le concept d'une classe pour tous à celui d'une école adaptée à tous, où chaque enfant peut affirmer que *c'est aussi son école* (Rousseau et Prud'homme, 2010). L'équipe-école bénéficie des apprentissages et de l'expertise développée dans le cadre du précédent projet de recherche-action concernant :

- la pédagogie créative qui permet de mettre en lumière le potentiel des élèves et qui valorise des parcours différenciés;
- la coresponsabilité de l'évaluation, de l'intervention et du suivi des élèves dans un modèle intégré où chacune des dimensions est indissociable;
- la communauté d'apprentissage professionnelle pour favoriser une structure de collaboration, visant la réelle responsabilité partagée du développement de chaque élève;

- la recherche-action comme mécanisme de formation continue pour le développement professionnel et le développement d'une pratique réflexive, individuelle et collective.

Toutes ces approches peuvent donc être considérées comme étant au service de l'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, en particulier ceux qui ont un polyhandicap, par l'émergence de leur potentiel invisible. Elles favorisent la reconnaissance sociale de l'enfant handicapé ou en difficulté et permettent de jeter des ponts entre tous les élèves d'une école et entre les EHDA et les acteurs scolaires. Le processus peut être long pour comprendre le besoin d'apprendre à être tous ensemble dans une école, micro-modèle de la société. On comprend mieux la portée de ce constat : si l'enfant handicapé n'est pas accueilli au sein de son école, il est logique de penser que l'adulte qu'il deviendra ne sera pas mieux accueilli dans la société.

## Conclusion

En terminant, notons que le projet de recherche-action (2008-2010) qui a fait l'objet du présent article a été précédé de plusieurs autres projets entre 2004 et 2007. Les résultats doivent donc être situés dans le contexte d'un long processus qui a été amorcé par un enseignant titulaire désirant améliorer les pratiques pédagogiques au sein de sa classe et par un chercheur valorisant le modèle de la recherche-action et de la pédagogie créative dans un contexte de communauté d'apprentissage professionnelle. Cette étincelle de départ a contribué à allumer le flambeau de plusieurs agents scolaires qui sont désormais des porteurs de changement au service de l'inclusion scolaire car, maintenant, tout le monde se sent concerné par l'apprentissage du vivre-ensemble. Les responsabilités partagées par l'ensemble de la communauté d'apprentissage, les remises en question et la pratique réflexive font en sorte que le travail collaboratif est valorisé et mis en œuvre dès qu'une difficulté ou un problème se présente.

Par cet article, nous avons tenté de faire ressortir que, peu importe les particularités de l'équipe-classe et de l'équipe-école ou encore le potentiel des élèves accompagnés, les réussites sont tributaires du travail individuel et collectif de chacun. L'accompagnement d'une équipe en mouvance, la mise en place d'une communauté d'apprentissage au service des élèves et le soutien du travail collaboratif sont au cœur d'un milieu scolaire qui s'épanouit et qui donne un sens à ses actions pédagogiques et professionnelles.

## Références bibliographiques

- BEAUMATIN, A. et LATERRASSE, C. (2004). *L'enfant parmi les autres : se construire dans le lien social*. Cahors : Milan.
- BRICKER, D. D. (2002). *Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- CAYA, I. (2011). L'actualisation des rôles des divers acteurs d'une classe d'élèves multihandicapés : une recherche-action collaborative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*. Numéro spécial Actes du colloque de l'IQDI [www.rfdi.org], Rimouski, mai.
- CAYA, I. et OUELLET, S. (2010). *Une équipe en mouvance pour accompagner le développement des élèves polyhandicapés*. Communication au XXIX<sup>e</sup> congrès de l'AQIS, Shawinigan, 28 mai.
- CONSEIL DE LA SANTÉ ET DU BIEN-ÊTRE (1997). *La participation comme stratégie de renouvellement du développement social*. Québec.
- DAVIS, K. P., YOUNG, H., CHERRY, H., DAHMAN, D. et REHFELDT, R. A. (2004). Increasing the happiness of individuals with profound disabilities: Replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 531-534.
- DIONNE, C. et ROUSSEAU, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DIONNE L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI(1), 25-43.
- DIONNE, C., TAVARES, C. A. et RIVEST, C. (2006). *Programme EIS : Évaluation Intervention Suivi. Tome II. Curriculum – 0 à 3 ans*. Montréal : Chenelière Éducation.
- DOLBEC, A. et CLÉMENT, J. (2004). *La recherche-action*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches* (3<sup>e</sup> éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- DOLBEC, A. et PRUD'HOMME, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- FERLAND, F. (2007). *Le jeu chez l'enfant*. Montréal : Éditions Hôpital Sainte-Justine.
- FOUGEYROLLAS, P. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. RIPPH/SCCIDIH.
- GARDOU, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonville-Saint-Agne : Éditions Érès.

- GOYETTE, G. et LESSARD-HÉBERT, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- HAMEL, C. (2003). *L'émergence d'une communauté professionnelle d'apprentissage et son accompagnement en réseau*. [En ligne].  
[[http://www.eer.qc.ca/sites/eer.qc.ca/files/12/essai\\_hamel.pdf](http://www.eer.qc.ca/sites/eer.qc.ca/files/12/essai_hamel.pdf)] (Consulté le 26 janvier 2011).
- HORTH, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. [En ligne].  
[<http://www.adaptationscolaire.org/>] (Consulté le 24 janvier 2010).
- HUFFMAN, J. B. et HIPPI, K. K. (2003). Professional learning community organizer. Dans J. B. Huffman et K. K. Hipp (dir.), *Professional Learning Communities: Initiation to Implementation*. Lanham: Scarecrow Press.
- LECLERC, M., MOREAU, A. et LECLERC-MORIN, M. (2007). Modèle de réussite d'une communauté professionnelle d'apprentissage: la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. *Éducation et francophonie*, 35(2), 153-171.
- LYONS, G. (2005). The Life Satisfaction Matrix: An instrument and procedure for assessing the subjective quality of life of individuals with profound multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 766-769.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Programme éducatif destiné aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MOREAU, A. C. (2010). Enseignante et enseignant inclusifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire (2<sup>e</sup> éd.)*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 147-168.
- OUELLET, S. (2006). *Les habiletés de communication en déficience intellectuelle*. Communication présentée au Sommet international pour une alliance en faveur de l'inclusion sociale de l'AAMR: L'inclusion sociale, sommes-nous prêts... et près? Montréal, 2-3 mai.
- OUELLET, S. (2010). La créativité au service de l'inclusion: à la recherche d'une pédagogie pour tous les enfants. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire (2<sup>e</sup> éd.)* (p. 307-328). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- OUELLET, S. et CAYA, I. (2009). *Le jeu : un espace pour apprendre*. Communication présentée au XX<sup>e</sup> colloque de l'IQDI: *Une démarche à orchestrer pour des transitions harmonieuses*. Québec.
- OUELLET, S. et CAYA, I. (2011). La pédagogie créative au service des élèves polyhandicapés: résultats d'une recherche-action. *Revue francophone en déficience intellectuelle*. Numéro spécial. Actes du colloque de l'IQDI [[www.rfdi.org](http://www.rfdi.org)]. Rimouski, mai.

- OUELLET, S. et POLIQUIN, N. (2006). Créer une relation authentique : les aires de jeu en pédagogie. Dans J. Loïselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p. 169-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PARÉ, C., PARENT, G., RÉMILLARD, M.-B. et PICHE, J.-P. (2010). Le modèle de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 307-328). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Paris : ESF éditeur.
- POLIQUIN, L. (2004). *Voies et voix de la créativité*. Montréal : Érasme et Chenelière Éducation.
- PORTELANCE, L., PHARAND, J. et BORGES, C. (2011). Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. Dans L. Portelance, J. Pharand et C. Borges (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 215-224). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N. et PRUD'HOMME, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... caractéristiques essentielles d'une école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 7-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation*, e-293, mai.
- SAVOIE-ZAJC, L., PETERS, M., MERCIER, M., DESMARAIS, C., LEMAY, I. *et al.* (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 63-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- TREMBLAY, G. et JACQUES, L. (2004). *Outil d'observation des habiletés de communication*. [En ligne]. [<http://pages.infinit.net/gtweb/ohc.html>] (Consulté le 24 décembre 2010).