

Rapport  
de recherche  
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière**

**Chercheuse principale**

Mirela Moldoveanu, Université du Québec à Montréal

**Cochercheuses**

France Dubé, Université du Québec à Montréal  
France Dufour, Université du Québec à Montréal

**Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Montréal

**Numéro du projet de recherche**

2014-AP-179042

**Titre de l'Action concertée**

Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires

**Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Liste des tableaux</b>	p. 3
<b>Partie A – Contexte de la recherche</b>	p. 4
1. Problématique	p. 4
2. Hypothèses et questions de recherche	p. 6
3. Objectifs poursuivis	p. 7
<b>Partie B – Pistes de solution</b>	p. 8
1. Auditoire cible	p. 8
2. Signification des conclusions pour les décideurs, gestionnaires et intervenants	p. 8
3. Les retombées du projet de recherche	p. 9
4. Les limites du projet de recherche	p. 10
5. Les messages clés à l'intention des différents types d'auditoire visés	p. 11
6. Les principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés	p. 13
<b>Partie C - Méthodologie</b>	p. 15
<b>Partie D - Résultats</b>	p. 16
1. Les principaux résultats	p. 16
2. Conclusions et pistes de solution	p. 22
3. Principales contributions à l'avancement des connaissances	p. 22
<b>Partie E – Pistes de recherche</b>	p. 23
<b>Partie F - Bibliographie</b>	p. 25
<b>Annexe 1 – État des connaissances et cadre de référence</b>	p. 27
<b>Annexe 2 – Éléments de méthodologie</b>	p. 29
<b>Annexe 3 – Résultats obtenus</b>	p. 46

## LISTE DES TABLEAUX

**Tableau 1** : Synthèse des mesures de soutien répertoriées dans les textes scientifiques et leurs liens avec le développement professionnel des enseignants et avec la réussite scolaire des élèves à risque p. 46

**Tableau 2** : Synthèse des mesures répertoriées dans les textes professionnels et leurs liens avec le développement professionnel des enseignants p. 49

**Tableau 3** : Synthèse des mesures de soutien répertoriées dans les documents officiels p. 52

**Tableau 4** : Synthèse des mesures de soutien par région géographique administrative répertoriées dans l'ensemble du corpus p. 54

**Tableau 5** : Méthodologie de recherche utilisée dans les textes scientifiques p. 55

## PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

### 1. *Problématique*

Dans une perspective d'inclusion et d'équité sociale, combinée avec le constat de l'échec des pratiques d'isolement traditionnellement imposé aux élèves considérés à risque, cette catégorie d'élèves se retrouve de plus en plus en classe ordinaire, autant au Québec qu'ailleurs dans le monde occidental (Gaudreau, 2010). Toutefois, les discours politiques et décisionnels ainsi que les discours scientifiques et des praticiens renvoient à des réalités très différentes quand il s'agit d'intégration des élèves à risque. Sans viser la réalisation d'un panorama exhaustif, mentionnons tout simplement, avec Beauregard et Trépanier (2010), qu'il y a un continuum lexical qui cache un continuum idéologique entre une approche de type *mainstreaming*, une approche d'inclusion partielle et une approche d'inclusion totale. Cela influence le type des services offerts aux élèves ciblés, qui vont du maintien à l'abolition totale des services ségrégués. Le Québec semble se situer vers le centre du continuum ainsi décrit, par une offre de services variés, qui contient des services ségrégués pour certains aspects mais les abolit complètement pour d'autres (Bergeron et St-Vincent, 2011). Ces choix politiques influencent certes le nombre et le type d'élèves à risque qui se retrouvent en classe régulière, les services disponibles et, sur un autre plan, l'évaluation de la réussite scolaire de ces élèves.

Au Québec, le pourcentage d'intégration des élèves à risque en classe ordinaire enregistre des augmentations depuis la mise en place de la politique d'intégration et d'adaptation scolaire du MÉLS (1999, complétée par le Plan d'action pour la réussite scolaire des EHDAA, MÉLS 2008). Par exemple, Gaudreault, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre (2008) font état d'un taux d'intégration de 63,4% pour l'ensemble du réseau public en 2005-2006, avec des taux de 70% au

préscolaire, de 80% au primaire et de 48% au secondaire. Si les principes axiologiques qui sous-tendent l'intégration obtiennent l'unanimité des chercheurs et des décideurs, avec certains bémols concernant le type d'intégration, les résultats de recherches ne se concertent par contre pas sur la réussite scolaire des élèves à risque intégrés en classe régulière. Ainsi, Peetsma, Verger, Roeleveld et Karsten (2001) concluent sans équivoque à une influence positive de l'intégration sur la réussite scolaire des élèves à risque. Les travaux de Klingner et coll. (1998) nuancent cette conclusion, en soulignant que certaines conditions devraient être remplies pour assurer la réussite de l'intégration. Parmi ces conditions, on note l'utilisation de pratiques pédagogiques non-traditionnelles, telles l'apprentissage coopératif et des approches différenciées.

Au Québec, la responsabilité d'organiser les services de manière à ce que ceux-ci répondent adéquatement aux besoins de la population scolaire revient aux commissions scolaires qui semblent s'acquitter de façon très variable de cette tâche (Gaudreau, 2010). Par ailleurs, les enseignants sont responsables de l'intervention spécifique dans leur classe (Loi de l'instruction publique, Politique d'adaptation scolaire). Mais, pour plusieurs raisons liées principalement aux changements dans la dynamique habituelle des groupes d'apprenants (Bélanger et Duchesne, 2010; Pavri et Luftig, 2000) et à la redéfinition du rôle de l'enseignant dans la classe (Boutin et Bessette, 2009; Lunt et Norwich, 2009), le personnel enseignant perçoit cette situation comme un élément qui alourdit sa tâche professionnelle, déjà assez difficile (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010; Elhoweris et Alsheikh, 2006). En même temps, est décrié le manque de formation en lien avec les défis spécifiques à l'inclusion (Pulzer-Graf et Bachmann Hunziker, 2010; Rousseau, 2011). Des

mesures de soutien et d'accompagnement semblent dès lors nécessaires pour assurer l'appropriation par le personnel enseignant des pratiques identifiées comme gagnantes dans le cadre d'une éducation inclusive. Mais quels sont les dispositifs et moyens efficaces de soutien et d'accompagnement du personnel enseignant en vue d'une intégration réussie des élèves à risque en classe ordinaire ? Quelles orientations les systèmes éducatifs performants ont-ils prises concernant le développement professionnel du personnel enseignant en contexte d'inclusion ? Quelles leçons le Québec pourrait-il tirer des expériences internationales et des résultats de recherche ?

## **2. Hypothèses et questions de recherche**

Afin de suggérer des pistes d'action efficaces au regard des questionnements précédents, cette synthèse de connaissances propose une analyse systématique et critique des mesures implantées ou expérimentées au Québec et ailleurs, avec un accent mis sur la performance éducative, pour répondre à la question de recherche suivante : *Comment le personnel enseignant est-il accompagné dans les systèmes scolaires performants en vue de l'appropriation des pratiques efficaces d'intégration d'élèves à risque en classe régulière ?*

Vu les spécificités du système scolaire québécois, ces mesures peuvent être prises au niveau gouvernemental, mais aussi au niveau intermédiaire des commissions scolaires et même au niveau des établissements scolaires. Malgré son ancrage dans les réalités spécifiques du terrain, cette distribution du pouvoir de décision risque de limiter l'envergure et la portée des mesures d'accompagnement et de soutien du personnel enseignant, notamment en raison de la connaissance partielle, de la part des décideurs aux différents niveaux, de certaines pratiques validées dans d'autres

contextes et transférables avec succès. Afin de contribuer à diminuer ce risque, et pour asseoir ces décisions sur des résultats probants de recherche, nous avons réalisé une analyse systématique et critique des mesures d'accompagnement et de soutien du personnel enseignant en lien avec l'intégration des élèves à risque en place au Québec mais aussi dans d'autres régions du monde.

### ***3. Objectifs poursuivis***

Pour offrir des réponses documentées à la question de recherche précédemment formulée, nous avons poursuivi les objectifs suivants:

- 1.** Réaliser une cartographie des mesures de soutien et d'accompagnement des enseignants en lien avec l'appropriation de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque.
- 2.** Décrire les contextes d'implantation, les résultats éventuellement mesurés ainsi que les limites desdites mesures.
- 3.** Analyser les effets des mesures d'accompagnement et de soutien inventoriées sur la transformation des pratiques enseignantes.
- 4.** Analyser leur implantation en lien avec la réussite scolaire des élèves et particulièrement des élèves à risque.
- 5.** À partir de résultats de recherches et d'évaluations de pratiques expérimentées sur le terrain, dégager des pratiques gagnantes et des conditions de transfert.
- 6.** Identifier des besoins de recherche pouvant conduire à des pistes efficaces d'action en vue de l'implantation de pratiques gagnantes d'intégration d'élèves à risque dans les classes régulières du Québec, au primaire et au secondaire.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION**

### ***1. Auditoire cible***

Les résultats de ce projet de recherche devraient intéresser plusieurs catégories d'auditoires, soit: a) des gestionnaires de l'éducation des niveaux de décision central (Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche), intermédiaire (commissions scolaires) et local (établissements scolaires); b) des formateurs qui interviennent dans des programmes de formation initiale et continue des enseignants de même que dans des programmes d'insertion professionnelle; c) des chercheurs et d) des enseignants.

### ***2. Signification des conclusions pour les décideurs, gestionnaires et intervenants***

Deux conclusions principales ressortent de ce projet de recherche. Premièrement, les résultats obtenus permettent de conclure à un lien fort entre des mesures systématiques de soutien et d'accompagnement du personnel enseignant et la réussite scolaire des élèves. En effet, les systèmes éducatifs qui ont implanté des approches structurées de soutien du développement professionnel des enseignants, dès l'étape d'insertion professionnelle, comptent parmi ceux dont les élèves obtiennent d'excellents résultats aux tests standardisés internationaux. Citons à titre d'exemple le Singapour, la Nouvelle-Zélande, l'Australie et, plus proche de nous, l'Ontario et l'Alberta. Cela confirme par ailleurs les conclusions de plusieurs recherches qui établissent des liens significatifs entre le développement professionnel des enseignants et la réussite scolaire des élèves en général et des élèves à risque en particulier (Hattie, 2008).

En deuxième lieu, nous nous permettons d'attirer l'attention sur les caractéristiques des différents dispositifs et moyens de soutien et d'accompagnement des enseignants. Il ressort de notre recherche que les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui exigent une implication régulière et active des enseignants ainsi que le soutien organisationnel et qui mobilisent la dimension collective du développement professionnel : les groupes coopératifs structurés et accompagnés selon le modèle des communautés d'apprentissage et de pratique, le soutien pédagogique par des spécialistes (co-planification, co-enseignement, coaching) et la participation à des projets de recherche-action-formation.

### ***3. Les retombées des résultats du projet de recherche***

De façon générale, ce projet a permis d'identifier et d'analyser des pratiques efficaces de soutien et d'accompagnement du personnel enseignant en vue de l'intégration des élèves à risque en classe ordinaire. Nous avons ainsi repéré des moyens et dispositifs mis en œuvre de façon systématique dans certains pays ou provinces canadiennes dont les élèves obtiennent d'excellents résultats aux tests standardisés internationaux : le *plan de développement professionnel* (Ontario, Singapour, partiellement au Québec par le biais du bilan des compétences dans l'exercice d'évaluation par les directions d'établissement), les *programmes obligatoires d'insertion professionnelle* comprenant un volet mentorat (Australie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Ontario, certaines commissions scolaires au Québec), les *groupes coopératifs* structurés en présence (selon le modèle de la communauté d'apprentissage professionnel en Ontario et certains projets expérimentés au Québec) ou à distance, accompagnés par des experts (Australie, Nouvelle-Zélande, Singapour). D'autres pratiques efficaces de soutien concernent des besoins

particuliers des enseignants, souvent identifiés à partir de leur plan de développement professionnel : *l'accompagnement pédagogique par un spécialiste* (co-planification, co-enseignement, coaching) et *l'accompagnement par des équipes de chercheurs* dans le cadre de projets de recherche-action-formation. Les retombées de ces résultats se situent selon nous sur le plan de l'élaboration de politiques et de programmes systématiques de soutien et d'accompagnement du développement professionnel ainsi que sur le plan du développement d'outils d'accompagnement, à la suite des expériences positives de programmes déjà opérationnels. Nous nous permettons de suggérer qu'une politique de soutien du développement professionnel des enseignants, tout au long de leur carrière, pourrait inclure un programme provincial d'insertion professionnelle et encourager le développement de groupes coopératifs thématiques accompagnés par des spécialistes (orthopédagogues, conseillers pédagogiques) et par des chercheurs. Le renforcement des pratiques collaboratives (équipe-école, équipe-cycle, équipe disciplinaire) à l'intérieur des établissements scolaires pourrait constituer un complément à cette politique de développement professionnel, tout comme l'encouragement de la participation des enseignants à des projets de recherche-action-formation en partenariat avec des chercheurs universitaires.

#### ***4. Les limites du projet de recherche***

Les résultats de ce projet de recherche doivent être interprétés avec prudence, en raison de certaines limites. Soulignons premièrement les barrières linguistiques, qui entravent l'accès à certaines informations. En effet, pour certains pays (par exemple, le Singapour ou la Finlande), nous avons eu accès seulement aux documents gouvernementaux qui ont été traduits et diffusés en anglais par les

ministères respectifs de l'éducation, mais nous n'avons pas eu la chance de valider ces informations par d'autres sources. Deuxièmement, nous percevons certaines barrières culturelles qui teintent de façon spécifique les choix politiques en lien avec l'implantation des mesures d'accompagnement du personnel enseignant. Par exemple, une forte tendance centralisatrice marque les politiques adoptées au Singapour, tandis que le Québec privilégie plutôt les initiatives locales. Cela soulève des questions concernant le potentiel de transfert de certaines pratiques qui, ailleurs dans le monde, sont mises en place au niveau central de pouvoir. Enfin, la dynamique entre les divers paliers de pouvoir, les organisations professionnelles et les syndicats du personnel enseignant représente selon nous une autre limite. Par exemple, l'Ontario, province qui a mis sur pied une approche relativement centralisée de suivi et d'accompagnement du développement professionnel du personnel enseignant, a confié le rôle principal à l'ordre des enseignants, qui sert en quelque sorte d'interface entre le ministère de l'Éducation et les syndicats. Au Québec, ce troisième joueur n'existe pas, ce qui change de façon significative le rapport de pouvoirs entre les deux partenaires, surtout en ce qui concerne les problématiques entourant l'autonomie professionnelle du personnel enseignant.

##### ***5. Les messages clés à l'intention des différents types d'auditoires visés***

*a) À l'intention des gestionnaires de l'éducation des niveaux de décision central, intermédiaire et local:* En nous appuyant sur les résultats positifs obtenus par des systèmes éducatifs étrangers et sur des résultats de recherche, nous nous permettons de suggérer qu'une politique provinciale harmonisée de soutien et d'accompagnement du personnel enseignant tout au long de la carrière serait bénéfique autant pour améliorer les pratiques d'intégration des élèves à risque que

pour valoriser la profession enseignante et augmenter le taux d'attrition et de rétention des candidats de grande qualité. Même si de telles mesures sont déjà prescrites au Québec, leurs applications relèvent uniquement du niveau local, ce qui conduit à des écarts significatifs entre les commissions scolaires et entre les établissements scolaires. Une politique provinciale harmonisée devrait inclure des mesures de suivi du développement professionnel du personnel enseignant avec un accent sur les moyens qui ont démontré leur efficacité et un programme provincial d'insertion professionnelle intégrant des dispositifs variés (mentorat, accompagnement par des spécialistes et par des chercheurs, coaching par des pairs). Ces politiques devraient s'accompagner de mesures de valorisation des intervenants (mentors, spécialistes) et de reconnaissance dans la tâche des enseignants débutants de leur participation à ce type de programme.

*b) À l'intention des directions d'établissements scolaires et des formateurs qui interviennent dans des programmes de formation continue des enseignants et des chercheurs en éducation :* Miser davantage sur des dispositifs de formation qui sollicitent la participation active des personnes formées et qui mobilisent la dimension collective du développement professionnel (co-planification et co-enseignement avec des pairs expérimentés ou des spécialistes, groupes collaboratifs, participation à des projets de recherche-action). Accorder plus d'importance aux dispositifs d'évaluation des formations proposées au personnel enseignant, en s'inspirant des modèles d'évaluation validés (par exemple, celui de Guskey, 2000) qui vont au-delà du degré de satisfaction des personnes formées, pour mesurer comment ces dernières intègrent dans leur pratique quotidienne les

acquis de la formation et comment ces nouvelles pratiques influencent les apprentissages des élèves.

*d) À l'intention des enseignants:* Privilégier des dispositifs et moyens de formation continue efficaces (participation à des groupes coopératifs structurés, implication dans des projets de recherche-action-formation, accueil de stagiaires, accompagnement de nouveaux enseignants) et solliciter le soutien de spécialistes (orthopédagogues ou chercheurs) pour améliorer leurs pratiques.

### **6. Les principales pistes de solution pour les gestionnaires:**

- Élaborer et mettre en place une politique provinciale harmonisée de soutien du développement professionnel des enseignants, tout au long de leur carrière. Cette politique inclura la mise en place d'un programme obligatoire d'insertion professionnelle et pourrait permettre la diversification des cheminements de carrière des enseignants. Pourrait être favorisée la formation de « leaders pédagogiques » qui assumeraient des fonctions de mentors, d'accompagnateurs d'enseignants en fonction (selon le modèle actuel des enseignants ressources, mais avec une certification spécifique et des compétences reconnues – le rôle des orthopédagogues serait à revoir) et de futurs enseignants en formation initiale (le modèle actuel des enseignants associés, mais avec une certification spécifique). Des centres d'excellence thématiques pourraient être mis en place (selon l'exemple du Singapour), auxquels participeraient des praticiens et des chercheurs et qui assumeraient également une fonction de transfert des connaissances (organisation de formations et d'activités en partenariat).

- Renforcer la collaboration à l'intérieur des établissements scolaires pour favoriser l'intégration des élèves en difficulté et le transfert des bonnes pratiques – rôle des directions d'établissements scolaires à renforcer.
- Encourager la participation des enseignants à des groupes coopératifs thématiques et à des projets de recherche-action-formation.
- Favoriser l'expérimentation des acquis à la suite des formations suivies par les enseignants et mesurer leur impact sur les apprentissages des élèves.
- Valoriser l'implication des enseignants et des spécialistes dans des démarches de soutien mutuel (mentorat, coaching, co-enseignement, accompagnement de nouveaux enseignants, accompagnement de stagiaires).
- Évaluer les formations continues selon un modèle validé, qui inclue des mesures de soutien à l'investissement des apprentissages et l'appréciation des retombées sur les apprentissages des élèves.

## PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

**1. L'approche méthodologique.** Pour atteindre les objectifs mentionnés, nous avons choisi la méthode de la synthèse de connaissances (Littell et coll., 2008), en adoptant une méthode mixte (Noyes et coll., 2008, Pope et coll., 2007). Notre synthèse en est une de type interprétatif (Grimshaw, 2008), qui offre une interprétation holistique du phénomène étudié, alimentée par les théories et les modèles explicatifs existants (Collins et Fauser, 2005). Plus précisément, nous avons utilisé la technique de la synthèse narrative, telle que définie par Petticrew et Roberts (2005). Nous avons suivi une démarche méthodologique adaptée de celle proposée par Littell et coll. (2008) et par Paterson, Thorne, Canam et Jillings (2001), dont les étapes sont explicitées dans l'Annexe 2.

**2. Régions concernées par la recherche.** En plus des provinces canadiennes, notre recherche a inclus les pays qui enregistrent de façon récurrente des scores très élevés aux tests internationaux, tels la Finlande, Singapour, la Nouvelle-Zélande ou l'Australie (OCDE, 2012). Des pays où des programmes spécifiques de soutien aux élèves à risque ont fait leurs preuves, comme les États-Unis, la Grande-Bretagne, la Suisse, la Belgique et la France (OCDE, 2012) ont aussi été ciblés. Notre recherche a porté sur les ordres d'enseignement primaire et secondaire (ou leurs équivalents dans des systèmes scolaires différents), autant du système public que des écoles privées ou alternatives.

**3. Types de documents analysés.** Cette synthèse de connaissance a inclus : des documents officiels provenant des différentes instances des régions géo-administratives ciblées, des textes scientifiques et des textes professionnels (voir Annexe 2 pour les données sur le corpus).

## PARTIE D - RÉSULTATS

### 1. Les principaux résultats de recherche

L'analyse du corpus retenu permet de regrouper les mesures de soutien et d'accompagnement des enseignants en lien avec l'appropriation de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe ordinaire en six catégories principales : 1) accompagnement des nouveaux enseignants ; 2) groupes thématiques coopératifs structurés ; 3) soutien par les pairs ; 4) soutien par des spécialistes ; 5) soutien par des chercheurs ; 6) plan de développement professionnel.

**1. 1. L'accompagnement des nouveaux enseignants.** Plusieurs pays (Australie, Nouvelle-Zélande, Singapour) et provinces canadiennes (Ontario, Alberta) ont implanté des programmes obligatoires d'insertion professionnelle, incluant des formations spécifiques et le soutien par des pairs avec plus d'expérience (mentorat). La durée de ces programmes varie entre une (Nouvelle-Zélande, Singapour, certains États australiens) et deux années (l'État Western Australia) et ils s'adressent normalement à tout enseignant débutant qui occupe un emploi régulier. L'État australien New South Wales offre ce type de programme également aux enseignants débutants suppléants. Le mentorat occupe une place de choix dans tous ces programmes d'insertion professionnelle. Si ces pratiques ne sont pas novatrices en elles-mêmes, elles acquièrent une signification particulière en sachant qu'elles sont accompagnées de l'aménagement des tâches du mentor et du mentoré: la participation au programme est systématiquement reconnue dans la tâche du mentor (au Singapour, en moyenne deux enseignants d'expérience par école sont libérés d'un tiers de leur tâche régulière pour se consacrer à leur rôle de

mentors), tandis que les mentorés bénéficient de tâches allégées lors de leur première année d'enseignement (en Nouvelle-Zélande, tout enseignant remplit 80% d'une tâche ordinaire lors de sa première année en emploi régulier). En plus de cette reconnaissance, les fonctions du mentor sont valorisées par des formations spécifiques à leur intention. Par exemple, l'Université de Notre Dame Australia en partenariat avec les milieux de pratique, offre des programmes de formation de « leaders de la pratique professionnelle ».

Du point de vue du contenu de cette démarche de soutien, l'accompagnement par un mentor se limite souvent à des discussions plus ou moins formelles avec le mentoré. Les cas où des pratiques innovantes sont mobilisées comptent parmi les réussites les plus notables de ce dispositif de soutien. Ainsi, en Nouvelle-Zélande, est privilégié le co-enseignement, qui implique une modélisation de la part du mentor et une analyse des pratiques du mentoré. Afin d'aider le mentoré à identifier ses besoins de développement professionnel, le mentor peut l'observer en classe et le guider dans son processus de réflexion et d'identification de moyens et stratégies à mettre en place pour renforcer certains aspects de sa pratique. Des outils d'accompagnement des mentorés mais aussi des outils de formation des mentors ont été développés.

Les programmes d'insertion professionnelle semblent avoir conduit à une meilleure attrition et rétention d'enseignants de haut calibre (par exemple, au Singapour, les étudiants des programmes de formation à l'enseignement sont sélectionnés parmi les 30% meilleurs candidats aux programmes universitaires ; le taux de rétention est plus élevé dans les pays qui soutiennent l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants). Les mêmes effets bénéfiques sur la rétention du personnel

s'observent au Québec, dans les commissions scolaires qui ont implanté de tels programmes.

En plus des impacts positifs sur l'attrition et la rétention du personnel, ce type de programme semble augmenter le sentiment d'efficacité et de compétence des nouveaux enseignants, avec des effets directs sur la réussite scolaire des élèves en difficulté (Berzina, 2009; Cornacchio, 2009).

b) Les **groupes thématiques coopératifs structurés** sont des formes d'accompagnement collectif qui peuvent prendre des formes différentes en fonction des modalités d'organisation et de fonctionnement ainsi que des buts poursuivis. Ils peuvent être réservés seulement à des enseignants débutants, devenant dans ce cas parties constitutives d'un programme de mentorat à distance (Boyer, 2001) ou ouverts à tous les enseignants intéressés à des problématiques spécifiques. Nous faisons la différence entre les groupes structurés, c'est-à-dire initiés et accompagnés par des leaders pédagogiques (un membre de l'équipe, direction d'établissement) ou scientifiques (une équipe de chercheurs) et les groupes spontanés, formés par exemple sur les médias sociaux, qui ne sont pas modérés ni accompagnés. Les communautés d'apprentissage professionnel ou encore les communautés de pratiques comptent parmi les regroupements privilégiés en éducation. Plusieurs configurations sont possibles. Mentionnons premièrement les regroupements au sein d'une équipe-école, dont le leadership est assumé par un membre de l'équipe ou qui sont accompagnés par des experts externes, le plus souvent une équipe de chercheurs (Leclerc et Labelle, 2013). Par exemple, l'Ontario mise beaucoup sur le soutien mutuel au sein des équipes des établissements scolaires, en encourageant la mise sur pied systématique de communautés

d'apprentissage professionnel qui ne font pas appel à des expertises externes. Deuxièmement, les regroupements en fonction de certains intérêts professionnels peuvent être accompagnés par des experts en présence ou virtuellement. Le gouvernement fédéral australien privilégie ainsi la mise sur pied de communautés virtuelles de pratiques, accompagnées par des chercheurs universitaires. Soutenus par les centres régionaux pour le développement professionnel des enseignants créés en 2006, de nombreux réseaux professionnels favorisent au Singapour le partage de savoirs et de pratiques exemplaires, étant considérés comme des moyens efficaces de formation initiale et continue.

La participation des enseignants à des groupes thématiques structurés, quelle que soit leur configuration ou leur mode spécifique de fonctionnement, conduit à des effets positifs sur le développement de leurs compétences professionnelles (Dionne et coll., 2010; Granger, 2011; Guillemette, 2011; Leclerc 2011 et 2013; Mary, Squalli et Roy, 2011; McNaughton, 2012; Moreau, 2013; Murphy, 2012; Ouellet, 2011; Savoie-Zajc, 2010). Des effets directs sur la qualité de l'enseignement et, par conséquent, sur les apprentissages des élèves, ont été rapportés.

c) **Le soutien par les pairs** prend le plus souvent la forme du coaching, c'est-à-dire l'accompagnement des enseignants non débutants par des enseignants d'expérience ayant développé des expertises dans un domaine particulier. Le coaching peut se concrétiser dans des échanges autour d'une thématique déterminée ou encore dans des approches de co-planification et de co-enseignement. Certaines formes novatrices ont été répertoriées, telle la co-réflexion avec un collègue autour de pratiques pédagogiques (Ainscow, 2000) : deux enseignants se partagent des vidéos de leurs enseignements et identifient de

concert des pistes de solution pour améliorer leurs pratiques. Un autre exemple de pratique novatrice serait le temps de planification coopérative (Hunter et coll., 2014) : des périodes déterminées sont accordées à l'équipe d'enseignants pour planifier des interventions éducatives ciblant les besoins spécifiques de leurs élèves en difficulté ; sans conduire nécessairement à la création d'un groupe coopératif, cette pratique favorise le partage d'expérience et de ressources concernant des problématiques concrètes auxquelles les enseignants se confrontent au quotidien. Pour devenir efficaces sur une base régulière, il nous semble que ces deux exemples de pratique nécessitent une culture de collaboration et le soutien de la direction d'établissement.

Le coaching peut s'organiser selon de différents modèles, dont celui rapporté par Morgan (2010) nous semble le plus complexe : les coachs travaillent de près avec les enseignants sur tous les aspects de la pratique professionnelle, incluant la planification, le pilotage et l'évaluation, pendant des périodes déterminées. Des périodes de modélisation par les coachs, d'observation en classe et de retour sont également prévues. Ce modèle semble se rapprocher de celui des enseignants ressources ou des conseillers pédagogiques au Québec, mais suppose un accompagnement plus serré des enseignants qui ont besoin de développer certains aspects précis de leur pratique professionnelle.

d) **Le soutien par des spécialistes.** Les spécialistes ont généralement une formation en adaptation scolaire et sociale et/ou en orthopédagogie et agissent comme soutien à l'enseignement. Ils peuvent soit intervenir directement auprès des élèves ayant des besoins spéciaux, soit agir auprès de l'enseignant en le dirigeant vers des ressources appropriées pour développer de nouvelles compétences liées à

l'enseignement aux élèves en difficulté (le modèle des enseignants ressources au Québec) ou encore en proposant des activités de modélisation d'enseignement ou de co-enseignement (les orthopédagogues). Les recherches consultées rapportent des expériences impliquant notamment la co-planification et le co-enseignement auxquels prennent part l'enseignant titulaire de la classe ordinaire avec des élèves à risque intégrés et l'enseignant spécialiste en adaptation scolaire et sociale ou l'orthopédagogue. Les effets observés sont bénéfiques sur le développement professionnel des enseignants des classes ordinaires (Conderman et coll., 2014; Graziano et Navarette, 2012) ainsi que sur la réussite des élèves à risque (Hang et Rabren, 2009). Ce type de fonctionnement implique des changements fondamentaux de posture chez l'enseignant de classe ordinaire (Gray, 2009) et exige le développement d'une forte culture de collaboration dans l'établissement scolaire (Rea et coll., 2002). Parmi les conditions de succès d'implantation sur une base régulière de ce modèle de collaboration, mentionnons le soutien de la direction d'établissement (Isherwood, 2008) et le lien de confiance entre l'enseignant et le spécialiste (Murawski, 2007).

e) **Le soutien par des chercheurs** se concrétise dans des projets de recherche-action-formation pilotés par des équipes d'universitaires sur des thématiques émergées des besoins exprimés par le personnel enseignant. Ce modèle est beaucoup plus soutenu au Québec que dans d'autres pays et provinces faisant partie de notre échantillon, par le moyen des Chantiers 3 (au collégial) et 7 (en formation générale des jeunes), mais également par le volet recherche-action des initiatives Actions concertées. La participation des enseignants a des effets significatifs sur leur développement professionnel (Ainscow, 2007; Begona, 2014;

Bergeron, 2014; Dyson, 2003; Prud'homme et coll., 2011; Vigo Arrazola, 2014). Cela semble favoriser une appropriation immédiate par les enseignants de nouveaux savoirs et conduit à des changements de pratique rapides et durables, quand la confiance et le respect mutuel structurent les bases de la collaboration entre enseignants et chercheurs.

f) **Le plan de développement professionnel** s'appuie sur un bilan de compétences établi par l'enseignant lui-même et validé soit par la direction d'établissement, soit par un responsable de formation continue et sert à identifier ses besoins d'apprentissage. Dans un contexte où des perspectives professionnelles très variées sont offertes aux enseignants au Singapour, ce pays a implanté depuis 2001 le plan de perfectionnement et de planification de carrière qui aide le personnel enseignant à avoir un meilleur aperçu des cheminements possibles et à prendre les moyens appropriés pour atteindre leurs objectifs parmi les stratégies de développement professionnel à leur disposition. L'Ontario exige aussi que les enseignants rédigent un tel plan annuel, qui inclut un bilan des compétences de la personne et des objectifs de développement professionnel à atteindre, en spécifiant les moyens qui seront pris. La direction d'établissement valide le plan de développement professionnel annuel. Au Québec, le bilan des compétences fait partie de l'évaluation des enseignants par les directions d'établissement, mais reste peu balisé et ne s'accompagne pas toujours d'un plan de perfectionnement structuré.

**2. Conclusions et pistes de solution.** À la lumière des résultats, nous nous permettons de recommander l'élaboration et l'implantation d'une politique provinciale de soutien du développement professionnel des enseignants, qui mise

sur le bilan de compétences, sur les groupes coopératifs thématiques accompagnés par des experts et sur le rôle des orthopédagogues comme soutien à l'enseignement. Un programme d'insertion professionnelle provincial serait aussi des plus pertinents.

**3. Principales contributions à l'avancement des connaissances.** Cette recherche a permis d'identifier des pratiques efficaces de soutien et d'accompagnement du personnel enseignant en contexte d'inclusion et de suggérer certaines pistes d'action politique inspirées des pays qui ont privilégié ces approches et dispositifs et dont les résultats sont positifs.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

### ***1. Nouvelles pistes de recherche***

À la suite de ce projet de recherche, nous nous permettons de suggérer plusieurs pistes de recherche afin de combler des zones grises encore existantes ou encore afin de valider certains de nos résultats.

- a) Des outils de soutien et d'accompagnement du personnel enseignant mériteraient d'être créés et validés à l'échelle du Québec, de façon à tenir compte des spécificités organisationnelles et culturelles du système éducatif québécois. Par exemple, des outils contribuant à l'accompagnement des nouveaux enseignants dans une démarche de mentorat ou des enseignants en service dans une démarche de coaching, ou encore des outils concernant le bilan des compétences et le plan de développement professionnel.
- b) Il serait pertinent d'expérimenter la mise en œuvre de groupes coopératifs thématiques virtuels accompagnés par des chercheurs.
- c) Le rôle des orthopédagogues comme soutien à l'enseignement mériterait d'être analysé en profondeur, du point de vue des dispositifs de fonctionnement et des impacts sur la réussite scolaire des élèves à risque intégrés et sur le développement professionnel des enseignants.
- d) Le potentiel de la recherche-action-formation comme moyen de développement professionnel devrait être examiné en détail.
- e) Les postures et le rôle des directions d'établissement dans le soutien du développement professionnel des enseignants restent encore à analyser.

- f) Les rôles et les fonctions des enseignants ressources seraient à réévalués à la lumière de l'effet de leur intervention sur le développement professionnel des enseignants et sur les apprentissages des élèves.
- g) L'analyse des modes d'organisation et des pratiques effectives de collaboration des enseignants pour assurer la réussite de l'intégration des élèves en difficulté, du point de vue de leur développement professionnel, pourrait conduire à des éclairages intéressants.

**2. La principale piste de solution suggérée.** Au-delà des pistes de recherche suggérées, pour lesquelles des approches de recherche-action-formation nous semblent appropriées, nous nous permettons de suggérer qu'une politique provinciale harmonisée de soutien du développement professionnel des enseignants serait bénéfique.

## PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Bedin, V. (2007). L'évaluation d'un projet de recherche européen : vers quel développement professionnel? In A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (dir.) (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L. A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et Francophonie*, XXXIX(2), p. 279-295.
- Bouchamma, Y. (2011). Écoles efficaces : quelles compétences des directions d'école en matière d'accompagnement du personnel enseignant ? dans M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation*, p. 19-36. Montréal : Éditions Peisaj.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brockbank, A. et McGill, I. (2006). *Facilitating reflecting learning through mentoring and coaching*. London: Kogan Page.
- Clarke, D. J. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Collins, J. A. et Fauser, C. J. M. (2005). Balancing the strengths of systematic and narrative reviews. Editorial. *Human Reproduction Update*, 11(2), 103-104.
- Conover, L. A. (2001). Effects of the school environment on teachers' responses to student differences and to change initiatives. University of Virginia.
- Cooper, H. M., Hedges, L. V. et Valentine, J. C. (Éds.) (2009). *The handbook of research synthesis and metaanalysis*. New York : Russell Sage Foundation.
- Corno, L. et Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. Dans American Educational Research Association (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.) (p. 605-629). New York : Merlin C. Wittrock.
- Doudin, P.-A. et Curchod-Ruedi, D. (2010). Les enseignants face à l'inclusion : résistances, antagonisme et liens de collaboration. *Prismes* (revue pédagogique HEP Vaud), décembre, 13, 18-20.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, p. 5-30. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Grimshaw, J. (2008). *Guide sur la synthèse des connaissances*. Institut de recherche en santé du Canada. Consulté en ligne: <http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/41382.html>

Guyot, J. L., Mainguet, C. et van Haeperen, B. (2005). *La formation professionnelle continue*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (Dir.) (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Lacourse, F. et M. Moldoveanu. (2011 ). *Développement professionnel et identitaire des enseignants*. Dans F. Lacourse et S. Martineau (dir.), *L'insertion professionnelle en enseignement*, p. 121-138. Montréal : Éditions CEC.

Littell, J. H., Corcoran, J. et Pillai, V. (2008). *Systematic Reviews and Meta-Analysis. Pocket guides to social work research methods*. New York : Oxford University Press.

Mukamurera, J. et Martineau, S. (2014). Les programmes et les dispositifs de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante : que savons-nous. [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/pdf\\_Les\\_programmes\\_et\\_les\\_dispositifs\\_de\\_soutien.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/pdf_Les_programmes_et_les_dispositifs_de_soutien.pdf). Consulté le 5 août 2015.

Noyes, J., Popay, J., Pearson, A., Hannes, K. et Booth, A. (2008). Incorporating evidence from qualitative research. Dans J. P. T. Higgins et S. Green (Éds.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (p. 571-591).

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Petticrew, M. et Roberts, H. (2005). *Systematic reviews in social sciences: a practical guide*. Malden : Wiley Blackwell.

Pope, C., Mays, N. et Popay, J. (2007). *Synthesizing qualitative and quantitative health research*. Berkshire : Open University Press.

Sandelowski, M. et Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York : Springer Publishing Company.

Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). Des définitions qui s'imposent. Dans M. Sorel et R. Wittorski, *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, p. 183-221.

Uwamaryia, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI (1), 133 à 156.

Wiley-Blackwell.Harden, A. (2010). Mixed-methods systematic reviews: Integrating quantitative and qualitative findings. *Focus: Technical Brief*, 25, 1-8. Document consulté en ligne : <http://www.ncddr.org/kt/products/focus/focus25/>

Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

## ANNEXE 1

### CADRE DE RÉFÉRENCE DU PROJET DE RECHERCHE

**Le développement professionnel**, terme polysémique dont l'usage relève de nombreux paradigmes différents (Uwamariya et Mukamurera, 2005), peut se définir comme un « processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie » (Wittorski, 2007, p. 3). Le processus de développement professionnel renvoie certes à la personne, mais aussi à la communauté de professionnels (Day, 1999). Ainsi, Bedin (2007, p. 110) recommande de prendre en compte « la dynamique créée par l'apprentissage collectif et organisé, l'amélioration des performances des groupes et des institutions ainsi que l'analyse stratégique et ses effets sur le management des organisations. » Les effets de ce processus de l'apprentissage collectif à l'aide de l'autoformation ou de la formation instituée ont des retombées sur la qualité des activités mises en oeuvre et de l'évolution des compétences collectives du corps enseignant (Lacourse et Moldoveanu, 2011).

Pour les fins de ce projet, et à la lumière de ce bref aperçu théorique, nous retenons que le développement professionnel est un processus d'apprentissage individuel mais aussi collectif, qui peut être favorisé par certaines mesures institutionnelles (au niveau de l'établissement scolaire) ou systémiques (au niveau gouvernemental ou des commissions scolaires) et qui a des effets sur la qualité de l'enseignement. Dans ce sens, les mesures systémiques ou institutionnelles en place influenceront de manière spécifique le développement professionnel du personnel travaillant dans ce contexte précis. Cette dynamique entre les mesures systémiques et celles institutionnelles donne lieu à des degrés variables d'adhésion du personnel

enseignant à ce qui est prescrit, les mesures institutionnelles, surtout quand elles sont prises à la suite d'un processus qui aura impliqué activement le personnel enseignant, semblent être mieux appropriées par ce dernier (Bouchamma, 2011; Leithwood, 2007). Le degré d'implication du personnel enseignant dans la prise de décisions affectant les pratiques professionnelles renvoie également à l'apprentissage institutionnel et collectif dans le sens défini par Argyris et Schön (1994) et Le Boterf (2006). Le développement professionnel n'est plus dès lors un processus strictement individuel, mais aussi collectif, grandement influencé par le contexte institutionnel spécifique, en plus du contexte systémique (Wahlstrom, 2008). D'où l'importance d'analyser les conditions d'implantation et de succès des mesures d'accompagnement qui seront inventoriées.

Le concept de **pratique professionnelle** signifie toute application de règles d'action, de gestes et de conduites ainsi que l'invocation de principes, d'objectifs, de stratégies et d'idéologies qui permettent d'effectuer concrètement une activité, d'exécuter des opérations et de se soumettre à des prescriptions (Beillerot, 1998). Ainsi, les pratiques professionnelles des enseignants, soumises à des prescriptions gouvernementales, couvrent les gestes reliés à l'enseignement (conception et planification, pilotage des activités d'enseignement, évaluation, gestion de la classe), mais aussi la collaboration avec les familles et d'autres professionnels et l'engagement dans une démarche de développement professionnel continu (MÉQ, 2001). Nous posons donc que le développement professionnel influencera une ou plusieurs de ces pratiques professionnelles et que les mesures de soutien et d'accompagnement du personnel enseignant doivent cibler certaines pratiques professionnelles considérées comme déficitaires.

## ANNEXE 2

### ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

#### 1. Démarche et procédures de recherche

Nous avons visé une large couverture géo-administrative, afin d'offrir un portrait exhaustif et nuancé de l'état des faits. En plus des provinces canadiennes, nous avons inclus dans notre recherche documentaire les pays qui enregistrent de façon récurrente des scores très élevés aux tests internationaux et dont les systèmes d'éducation sont considérés comme hautement performants par les rapports OCDE, tels le Singapour, la Nouvelle-Zélande ou l'Australie (OCDE, 2012). Des pays où des programmes spécifiques de soutien aux élèves à risque ont fait leurs preuves, comme les États-Unis, la Grande-Bretagne, la Suisse, la Belgique et la France (OCDE, 2012) ont aussi été ciblés. Notre recherche a concerné les ordres d'enseignement primaire et secondaire (ou leurs équivalents dans des systèmes scolaires différents), et a inclus le système public mais aussi des écoles privées ou alternatives, là où des données pertinentes ont été identifiées.

Avec Littell et coll. (2008), nous croyons que la synthèse de connaissances, si réalisée en respectant une méthodologie rigoureuse et transparente, permet de valoriser une utilisation efficace de résultats de recherche, conduisant au terme à un ancrage des décisions dans des données probantes. Aux fins de la synthèse de connaissances que nous proposons, nous avons adopté une méthode mixte (Noyes et coll., 2008, Pope et coll., 2007). Ce choix méthodologique présente l'avantage de ne pas limiter notre synthèse à des données quantitatives ou qualitatives, mais de rendre compte de l'ensemble des données de recherche disponibles dans le domaine jusqu'à présent, sans égard à leur nature (Harden, 2010). Notre synthèse en est

une de type interprétatif (Grimshaw, 2008), qui offre une interprétation holistique du phénomène étudié, alimentée par les théories et les modèles explicatifs existants (Collins et Fauser, 2005). Plus précisément, nous avons utilisé la technique de la synthèse narrative, telle que définie par Petticrew et Roberts (2005).

Pour les fins de cette synthèse de connaissances, nous avons suivi une démarche méthodologique adaptée de celle proposée par Littell et coll. (2008) et par Paterson, Thorne, Canam et Jillings (2001), dont voici les étapes :

***a) Formuler les critères d'inclusion pour constituer le corpus d'analyse***

Cette synthèse de connaissances a concerné plusieurs types de documents, soit :

- **Des documents officiels** provenant des différentes instances des régions géo-administratives ciblées (mesures gouvernementales, règlements des commissions scolaires ou équivalents) ont permis de contextualiser la nature, la portée et l'impact des mesures d'accompagnement du personnel enseignant décrites dans les textes scientifiques et professionnels. Cela a permis de fournir une cartographie documentée des mesures en place, en lien avec le contexte spécifique de leur implantation, ainsi que d'établir des liens avec les résultats scolaires des élèves, tels que mesurés par des tests internationaux ou nationaux, mais aussi selon des mesures reliées aux perceptions du personnel enseignant au sujet des comportements scolaires des élèves à risque.

- **Des textes scientifiques** ont fourni des résultats de recherche à analyser en lien avec les mesures d'accompagnement du personnel enseignant et leur efficacité mesurée par des méthodes scientifiques. Cette catégorie de documents primaires a inclus des recherches empiriques ayant utilisé des données quantitatives,

qualitatives ou mixtes, peu importe le type de recherche (descriptive, collaborative, etc.).

- **Des textes professionnels** ont clarifié certaines conditions d'implantation de mesures d'accompagnement du personnel enseignant et ont apporté les perceptions du milieu pratique à l'égard desdites mesures.

Parmi les critères d'inclusion pour constituer le corpus d'analyse, mentionnons tout d'abord les critères généraux, tels le type de document, la région géo-administrative concernée, la date de publication. Il s'ensuit les critères plus spécifiques, qui ont découlé de notre cadre de référence et qui se traduisent dans des catégories de mots-clés combinés lors de la recherche documentaire, comme par exemple : catégorie 1) accompagnement du personnel enseignant, soutien du personnel enseignant, appropriation de pratiques, développement professionnel, apprentissage institutionnel, apprentissage professionnel collectif ; catégorie 2) pratique professionnelle, pratique enseignante, pratique efficace, pratique d'enseignement, pratique d'évaluation, gestion de classe, collaboration avec les professionnels, collaboration interprofessionnelle, collaboration avec les familles ; catégorie 3) élève à risque, adaptation scolaire et sociale, élève en difficulté, difficulté d'apprentissage, difficulté de comportement, milieu défavorisé ; catégorie 4) réussite scolaire, performance scolaire, résultats scolaires, efficacité éducative, école efficace. En nous basant sur l'évolution des principes de l'éducation inclusive dans le monde occidental, et ne visant pas à réaliser un panorama historique de la problématique, nous avons limité notre recherche aux textes publiés après 1990.

### ***b) Localisation et filtrage des documents primaires***

Des méthodes diversifiées de localisation des documents primaires pertinents ont été utilisées en fonction de leur type. Ainsi, pour les documents officiels, la consultation des sites internet des différentes instances a constitué la source principale. Pour les textes scientifiques, la recherche par mots-clés (voir la sous-section précédente) des principales bases électroniques spécialisées en éducation mais aussi généralistes a été accompagnée d'une recherche dans des revues spécialisées afin d'identifier les articles inadéquatement répertoriés. Aussi, pour la même catégorie de textes, la consultation de recensions des écrits déjà existantes a donné des pistes intéressantes. Enfin, pour les textes professionnels, l'examen des revues professionnelles provenant des régions géo-administratives ciblées fut la technique principale.

Dans un premier temps, les textes identifiés ont été filtrés à la suite de la lecture du résumé. Les textes sélectionnés à la suite de cette étape ont été soumis à une lecture rapide pour vérifier leur pertinence par rapport aux objectifs de recherche et aux critères d'inclusion. Finalement, les textes choisis au terme de ce filtrage ont été analysés en utilisant les grilles spécialement conçues. Le filtrage des textes a été le résultat du travail de deux juges (équipes formées d'une chercheure et d'un assistant de recherche), afin d'arriver à un accord inter-juges acceptable. Les textes problématiques ont été soumis à un deuxième filtrage par une autre équipe.

### ***c) Organisation du corpus***

À cette étape, une base de données a été créée, incluant les documents primaires retenus, qui contient les éléments suivants : identification de chaque texte (éléments bibliographiques), type de texte (officiel, scientifique, professionnel),

mots-clés, région géo-administrative concernée, période concernée, type de données utilisées (quantitatives ou qualitatives).

#### ***d) Analyse du corpus***

Notre corpus est constitué autant de données qualitatives (les documents officiels et les textes professionnels, auxquels s'ajoutent des textes scientifiques) que de données quantitatives (provenant de textes scientifiques). Il convient donc d'appliquer une méthode d'analyse mixte qui, selon Harden (2010), se réalise en deux étapes, après avoir divisé le corpus selon la nature des données utilisées. Dans une première étape, une synthèse séparée a été réalisée pour chacun des deux sous-corpus (quantitatif et qualitatif), suivie par une synthèse finale, intégratrice.

La méthode d'analyse privilégiée a été la synthèse narrative, technique d'analyse interprétative adaptée autant aux données de nature quantitative que qualitative (Petticrew et Roberts, 2005 ; Sandelowski et Barroso, 2006). Celle-ci a été réalisée en trois temps et fut appliquée à chacune des deux sous-catégories du corpus (celle contenant les données quantitatives et celle contenant les données qualitatives) :

- Organisation thématique du corpus, en fonction des thèmes qui se sont dégagés de la première lecture, orientée par le cadre de référence retenu pour la recherche – type de mesures d'accompagnement et de soutien, catégorie de personnel cible, pratique professionnelle ciblée, etc. ;

- Description narrative de chaque document primaire. Cette description narrative a été effectuée en utilisant une grille spécifique pour chaque catégorie de document.

Ainsi, la grille d'analyse pour les **documents officiels** a compris les dimensions suivantes : orientations du système concernant le développement professionnel du

personnel enseignant et l'intégration des élèves à risque (définition, catégories, critères de présence en classe ordinaire ou dans des classes spéciales), mesures spécifiques en place et attentes concernant le développement professionnel en lien avec le travail auprès des élèves à risque. La grille d'analyse des **textes scientifiques** a inclus aux aspects suivants : objectifs de la recherche, type de recherche (protocole de type descriptif, expérimental, collaboratif ou évaluatif), méthodologie (population, contexte, méthode de collecte des données et d'analyse), résultats principaux, liens avec l'impact sur la réussite scolaire des élèves à risque le cas échéant. Enfin, la grille d'analyse des **textes professionnels** a compris les thèmes suivants : contexte de la mesure ou de la pratique d'accompagnement décrite, description de la mesure ou de la pratique, ses effets constatés.

La synthèse des résultats a été réalisée en fonction de plusieurs dimensions. Premièrement, pour chacun des deux sous-corpus, ont été indiqués le nombre de textes analysés de chaque type et les régions géo-administratives représentées dans le corpus en lui associant le nombre et les types de textes. Ensuite, a été réalisée une analyse par région géographique, avec une description du contexte général basée sur les données disponibles. Les liens possibles entre les types de mesures ou de pratiques d'accompagnement et la réussite scolaire des élèves à risque ont été identifiés et une analyse contextuelle du cadre politique et systémique a été entreprise. Deuxièmement, a été réalisé un regroupement par catégories de mesures ou pratiques d'accompagnement et description des caractéristiques de chaque mesure ou pratique, en précisant la population cible, les avantages et les limites observées. Une attention a été portée aux mesures spécifiquement destinées aux enseignants en début de carrière. Pour les textes

scientifiques, a été documentée de façon critique la méthodologie utilisée (approche, design de la recherche, critères de scientificité).

Les résultats des deux synthèses partielles ont été intégrés dans une synthèse intégratrice de manière à présenter un tableau exhaustif de la situation. La synthèse intégratrice a été organisée de façon à répondre aux objectifs fixés.

## 2. Le corpus

### *Textes scientifiques recensés*

1. Ainscow, M., Boothe, T. et Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Education*, 8(2), 125-139.
2. Allday, R.A., Neilsen-Gatti, S. et Hudson, T.M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(4), 298-311.
3. Anderson, C.J., Klassen, R.M. et Georgiou, G.K. (2007). Inclusion in Australia What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
4. Arthaud, T.J., Aram, R.J., Breck, S.E., Doelling, J.E. et Bushrow, K.M. (2007). Developing collaboration skills in pre-service teachers: A partnership between general and special education. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(1), 1-12.
5. Ashley, S. (2009). *Self-efficacy beliefs of elementary general education teachers in inclusive classrooms and the role of professional development*. The University of Virginia.
6. Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). 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.
7. Avramidis, E. et Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
8. Barlow, A.T., Burroughs, E.A., Harmon, S.E., Sutton, J.T. et Yopp, D.A. (2014). Assessing views of coaching via a video-based tool. *ZDM*, 46(2), 227-238.
9. Benoit, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.

10. 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*. Université de Sherbrooke.
11. Bērziņa, Ž. (2011). School-Based Mentoring for Professional Development of Inclusive School Teachers. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 13(1), 72-83.
12. Blay, C. et Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière. Entre nécessité et faisabilité ? *Recherche et formation*, 53, 109-122.
13. Bore, J.C.K. (2008). Perceptions of graduate students on the use of web-based instruction in special education personnel preparation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 31(1), 1-11.
14. Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. et Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184.
15. Buell, M.J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. et Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
16. Carrington, S. et Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 1-16.
17. Chhabra, S., Srivastava, R. et Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228.
18. Chiner, E. et Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
19. Choi, E. (2010). *A case study of an early childhood inclusive program: Teacher professional development and collaboration*. The Pennsylvania State University.
20. Clench, H. et King, B.S. Learner Diversity: A Successful Blended Professional Learning Approach Promoting Quality Inclusion in the United Kingdom and New South Wales, Australia. *Topical Issue: Inclusion from Around the World Fall 2014 Vol. 15, No. 2*, 127.
21. Conderman, G. et Hedin, L.R. (2013). Co-Teaching With Strategy Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 1053451213496158.
22. Cornacchio, T.P. (2009). *The nature of teacher collaboration around evidence-based teaching in an early childhood program serving a diverse group of at risk children*. : University of Massachusetts, Lowell.
23. 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.

24. Dyson, A., Gallannaugh, F. et Millward, A. (2003). Making space in the standards agenda: developing inclusive practices in schools. *European Educational Research Journal*, 2(2), 228-244.
25. Eisenman, L.T., Pleet, A.M., Wandry, D. et McGinley, V. (2010). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and special education*
26. Elish-Piper, L. et L'Allier, S.K. (2010). Exploring the relationship between literacy coaching and student reading achievement in grades K–1. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 162-174.
27. Forlin, C., Loreman, T. et Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260.
28. Gallucci, C., Van Lare, M., Yoon, I. et Boatright, B. (2010). Instructional Coaching: Building Theory About the Role and Organizational Support for Professional Learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), 919–963.
29. Granger, N. et Kalubi, J.-C. (2014). Effets d'un dispositif d'accompagnement sur la construction identitaire des enseignants du secondaire. *Phronesis*, 3(3), 26-38.
30. Gray, A.T. (2009). *Co-teaching in Inclusive Classrooms: The Impact of Collaboration on Attitudes, Efficacy and Student Achievement*. Arizona State University.
31. Graziano, K.J. et Navarrete, L.A. (2012). Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126.
32. Guillemette, S., Royal, L. et Kevin, M. (2015). *Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant*. Biennale en Éducation 2015, Actes du colloque, 2015,
33. Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
34. Hildenbrand, S.M. (2009). *Designing effective experiences for preservice inclusion teachers for co-teaching: an action research study*. University of Rochester.
35. Hunt, C.S. et Handsfield, L.J. (2013). The emotional landscapes of literacy coaching: Issues of identity, power, and positioning. *Journal of Literacy Research*, 20 (10), 1-40.
36. Hunter, W., Jasper, A.D. et Williamson, R.L. (2014). Utilizing Middle School Common Planning Time to Support Inclusive Environments. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 114-120.
37. Isherwood, R.S. et Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2(2), 121-128.

38. Kisel, B., Mraz, M., Algozzine, B. et Stover, K. (2011). Early childhood literacy coaches' role perceptions and recommendations for change. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(3), 288-303.
39. Leclerc, M. et Moreau, A.C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206.
40. Leclerc, M., Phillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154.
41. Lofthouse, R. et Leat, D. (2013). An activity theory perspective on peer coaching. *International journal of mentoring and coaching in education*, 2(1), 8-20.
42. Lynch, J. et Ferguson, K. (2010). Reflections of elementary school literacy coaches on practice: Roles and perspectives. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 199-227.
43. Lynch, J.e.F., K. (2010). Reflexions of Elementary School Literacy Coaches on Practice: Roles and Perspectives. *Canadian Journal of Education*, 33(1), 199-227.
44. March, E. (2008). *Inclusive educational practices for students with disabilities within the European Union*. : University of Illinois.
45. Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
46. McCann, B.C. (2008). *An examination of teachers' attitudes toward co-teaching and inclusion*. : George Mason University.
47. McHatton, P.A. et Daniel, P.L. (2008). Co-teaching at the pre-service level: Special education majors collaborate with English education majors. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 31(2), 118-131.
48. McNaughton, S. et Lai, M.K. (2009). A model of school change for culturally and linguistically diverse students in New Zealand: A summary and evidence from systematic replication. *Teaching Education*, 20(1), 55-75.
49. Moreau, A.C., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35-61.
50. Morgan, D.T.H. (2010). *The Impact of Job-Embedded Professional Development Coaches on Teacher Practice*. : East Tennessee State University.
51. Mraz, M., Algozzine, B. et Watson, P. (2008). Perceptions and expectations of roles and responsibilities of literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 47(3), 141-157.
52. Murawski, W.W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: how can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227-247.

53. Murphy, S. (2012). *A Study of Classroom Teachers' Experiences in a Collaborative Learning Community: Learning to Improve Support for Students With Characteristics of ADHA and Their Litteracy Learning*. University of Toronto.
54. Muwana, F.C. et Ostrosky, M.M. (2014). *Zambian Pre-service Teachers' Voices about Successful Inclusive Education*. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(2)
55. Naraian, S., Ferguson, D.L. et Thomas, N. (2012). *Transforming for inclusive practice: professional development to support the inclusion of students labelled as emotionally disturbed*. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 721-740.
56. Pancsofar, N. et Petroff, J.G. (2013). *Professional development experiences in co-teaching associations with teacher confidence, interests, and attitudes*. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(2), 83-96.
57. Ploessl, D.M. et Rock, M.L. (2014). *eCoaching: The Effects on Co-Teachers' Planning and Instruction*. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 37(3), 191-215.
58. Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). *Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation*. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
59. Rea, P.J., McLaughlin, V.L. et Walther-Thomas, C. (2002). *Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs*. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
60. Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C. et Newcomer, L. (2014). *Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions*. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 150-167.
61. Rose, R. (2001). *Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs*. *Educational Review*, 53(2), 147-156.
62. Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). *S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement*. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
63. Ryndak, D.L., Reardon, R., Benner, S.R. et Ward, T. (2007). *Transitioning to and sustaining district-wide inclusive services: A 7-year study of a district's ongoing journey and its accompanying complexities*. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(4), 228-246.
64. Sari, H. (2007). *The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey*. *Deafness & Education International*, 9(3), 131-146.
65. Savoie-Zajc, L. (2010). *Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires*. *Revue Éducation & Formation*, 292, 9-20.

66. Schechter, C. (2012). Developing teachers' collective learning: Collective learning from success as perceived by three echelons in the school system. *International Journal of Educational Research*, 56, 60-74.
67. Scheeler, M.C., Congdon, M. et Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through bug-in-ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classrooms. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(1), 83-96.
68. Scott, S.E., Cortina, K.S. et Carlisle, J.F. (2012). Understanding Coach-Based Professional Development in Reading First: How do Coaches Spend Their Time and How do Teachers Perceive Coaches' Work? *Literacy Research and Instruction*, 51(1), 68-85.
69. Shernoff, E.S., Mariñez-Lora, A.M., Frazier, S.L., Jakobsons, L.J., Atkins, M.S. et Bonner, D. (2011). Teachers supporting teachers in urban schools: What iterative research designs can teach us. *School psychology review*, 40(4), 465.
70. Soto-Chodiman, R., Pooley, J.A., Cohen, L. et Taylor, M.F. (2012). Students with ASD in mainstream primary education settings: Teachers' experiences in Western Australian classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 36(02), 97-111.
71. Tam, A.C.F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43.
72. Teemant, A. (2013). A mixed-methods investigation of instructional coaching for teachers of diverse learners. *Urban Education*, 0042085913481362.
73. Thao, P. (2013). *Literacy Coaching: Roles and Responsibilities*. : Gardner-Webb University.
74. Trépanier, N., & Labonté, M. (2014). Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien: Le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 131-147.
75. Tsakiridou, H. et Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
76. Vigo Arrazola, B. et Bozalongo, J.S. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269.
77. Wasburn, M.H., Wasburn-Moses, L. et Davis, D.R. (2012). Mentoring Special Educators The Roles of National Board Certified Teachers. *Remedial and Special Education*, 33(1), 59-66.
78. Wilkins, T. et Nietfeld, J.L. (2004). The effect of a school - wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.

79. Wogamon, L.S. (2013). *The relationships between secondary general education teachers' attitudes toward inclusion, professional development and support from special education personnel*. :Liberty University.
80. Zan, B. et Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, Coaching and Mentoring to Enhance Teacher–Child Interactions in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 93-104.
81. Zion, S. et Sobel, D.M. Mapping the Gaps: Redesigning a Teacher Education Program to Prepare Teachers for Inclusive, Urban US Schools. *Topical Issue: Inclusion from Around the World Fall 2014 Vol. 15, No. 2*, 63.
82. Zwart, R., Wubbels, T., Bolhuis, S. et Bergen, T.C. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 982-1002.

### **Textes professionnels recensés**

- 1 Adam, W. et McCrimmon, P. (2014). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic* 1–4. doi: 10.1177/1053451214546402
- 2 Ainscow, M. (2000). The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- 3 Bidjang, S. G. (2010). Le modèle de Guskey : un modèle d'évaluation de l'impact de la formation continue des enseignants sur les apprentissages des élèves. *Vivre le primaire*, 23 (3), 30-31.
- 4 Boyer, L. (2001). Converting Challenge to Success: Supporting a New Teacher of Students with Autism. *The journal of special education*, 35 (2), 75-83. doi: 10.1177/002246690103500202
- 5 Castonguay, M. Et Gauthier, C. (2010). Formation continue et réussite scolaire : Quelles stratégies à favoriser ? *Vivre le primaire*, 23 (3), 32-33.
- 6 Cauchon, J., St-Amour, Elise. (2011, avril). Savoir d'action et professionnalisation. *Vie pédagogique*, 157, 86-87.
- 7 Dumoulin, M-J. (2010). Un mentorat en début de carrière : une occasion de restructurer le sens de l'expérience d'insertion. *Vivre le primaire*, 23 (2), 46-47.
- 8 Froese-Germain, B. et McGahey, B. (2012). Optimiser les conditions d'exercice de la profession enseignante pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers. *Perspectives*, 7 (12), Récupéré à <http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/>
- 9 Gaudreau, N. et Carrier, G. (2014). L'accompagnement des enseignants en gestion de classe en formation professionnelle. Un soutien à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté. *Apprendre et enseigner aujourd'hui : La revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 4(1), 34-38.

- 10 Lamarre, A-M. (2010). Donner un sens à l'expérience et à l'accompagnement. *Vivre le primaire*, 23 (2), 40-42.
- 11 Lavoie, M. et Royal, L. (2014, novembre). Accompagner le développement professionnel. Un projet de recherche-action réunissant un directeur et des enseignants. *Canada education*. Récupéré à <http://www.cea-ace.ca/education-canada/>
- 12 Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(9), 91-103.  
doi: 10.3917/nrp.009.0091
- 13 Martineau, S. et Vallerand, A.-M. (2006, octobre). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et profession*, 13(1), 43-48.
- 14 Martineau, S. et Vallerand, A-C. Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. *CNIPE. Carrefour National de l'Insertion professionnelle en Enseignement*. Récupéré de <http://www.insertion.qc.ca/?Les-dispositifs-pour-soutenir-l>
- 15 Martineau, S. et Portelance, L. Analyse d'un dispositif de mentorat à partir des perceptions des participants. *CNIPE. Carrefour National de l'Insertion professionnelle en Enseignement*. Récupéré de <http://www.insertion.qc.ca/?Analyse-d-un-dispositif-de>
- 16 Mary, C., Hassane, S., Roy, P. et Turgeon, T. (2011, juin). Intervenir auprès des élèves à risque : le développement professionnel des compétences, un pas sur la bonne voie! *Vie pédagogique*, 158,27-29.
- 17 Mary, C., Squalli, H. et Roy, P. (2011). Communauté de pratique autour de l'élève à risque. *Bulletin AMQ*, 51(3), 44-53.
- 18 Mukamurera, J. et Bourque, J. et Ntebutse, J. G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire du Québec. *Vivre le primaire*, 23 (2), 36-39.
- 19 Ouellet, M-C. et Archambault, J. (2009, octobre). L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement. *Vie pédagogique* 152, 40-48.
- 20 Poirier, D. (2012, février). Les orthopédagogues bohémiennes, un soutien et un accompagnement pour le personnel enseignant. *Vie Pédagogique*, 160, 69-72.

- 21 Portelance, L. et Martineau, S. (2010). Comment les futurs enseignants se représentent-ils leur future insertion professionnelle ? *Vivre le primaire*, 23 (2), 33-35.
- 22 Porter, G. L. (2012). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Education canada*, 48(2), 62-66.
- 23 Roland, K. A. (2008). Educating for Inclusion: Community Building Through Mentorship and Citizenship. *Journal of Educational Thought*, 42(1), 53-67.
- 24 Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53 (2), 147-156. doi: 10.1080/00131910120055570
- 25 Schnellert, L. et Butler, D. L. (2014, juin). Collaborative Inquiry. Empowering teachers in their professional development. *Canada education*. Récupéré à <http://www.cea-ace.ca/education-canada/>
- 26 Vaughn, S. et Shay Schumm, S. (1995). Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(5), 264-270.
- 27 W. Busch, T., Pederson, K., A. Espin, C et W. Weissenburger, J. (2001). Teaching Students with Learning Disabilities: Perceptions of a First-Year teacher. *Journal of special education*, 35 (2), 92-99.

### **Documents officiels et sites web retenus**

<p><b>Australie</b></p>	<p><a href="http://docs.education.gov.au/node/36783">http://docs.education.gov.au/node/36783</a>  <a href="http://www.aussieeducator.org.au/teachers/professionaldevelopment.html">http://www.aussieeducator.org.au/teachers/professionaldevelopment.html</a>  <a href="http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/professional-growth-resources/performance-and-development-resources/australian_teacher_performance_and_development_framework_august_2012.pdf">http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/professional-growth-resources/performance-and-development-resources/australian_teacher_performance_and_development_framework_august_2012.pdf</a>  <a href="http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/professional-growth-resources/performance-and-development-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf?sfvrsn=2">http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/professional-growth-resources/performance-and-development-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf?sfvrsn=2</a>  <a href="http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/horizon_scan_report.pdf?sfvrsn=4">http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/horizon_scan_report.pdf?sfvrsn=4</a></p>
<p><b>Nouvelle-Zélande</b></p>	<p><a href="http://ero.govt.nz/Early-Childhood-School-Reports/Early-Childhood-Reports/Te-Aroha-Kindergarten-30-09-2014">http://ero.govt.nz/Early-Childhood-School-Reports/Early-Childhood-Reports/Te-Aroha-Kindergarten-30-09-2014</a>  <a href="http://ero.govt.nz/National-Reports/Supporting-school-improvement-through-effective-teacher-appraisal-May-2014/National-Report-Summary-Supporting-school-improvement-through-effective-teacher-appraisal-March-2014">http://ero.govt.nz/National-Reports/Supporting-school-improvement-through-effective-teacher-appraisal-May-2014/National-Report-Summary-Supporting-school-improvement-through-effective-teacher-appraisal-March-2014</a>  <a href="http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5103">http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5103</a>  (6 fév 2015)</p>

	<p><a href="http://www.educationcounts.govt.nz/publications/80898/81192/introduction">http://www.educationcounts.govt.nz/publications/80898/81192/introduction</a>  <a href="http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/support_for_beginning_teachers">http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/support_for_beginning_teachers</a>  <a href="http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ict/27370/24604">http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ict/27370/24604</a>  <a href="http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf">http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf</a>  <a href="http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341">http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341</a></p>
Canada	<p>Fédération des syndicats de l'enseignement (2008). Balises et limites à l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire <i>La Dépêche FSE</i>, 3(1),1-2.  Gouvernement de l'Alberta (2011). <i>À la découverte de l'accompagnement pédagogique dans les écoles albertaines</i>. [Document PDF] Récupéré le 5 mai 2015 de <a href="http://education.alberta.ca/media/6472352/decouverte_accompagnement_peda_fles.pdf">http://education.alberta.ca/media/6472352/decouverte_accompagnement_peda_fles.pdf</a>  The Alberta Teachers' Association (2012). <i>A great school for all. Transforming education in Alberta</i>. [Document électronique] Canada: Edmonton.  <a href="http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/diversity_framework.pdf">http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/diversity_framework.pdf</a>  <a href="http://education.alberta.ca/media/6450210/new_teacher_induction_program_2010.pdf">http://education.alberta.ca/media/6450210/new_teacher_induction_program_2010.pdf</a></p>
France	<p><a href="http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=formation%20continue">http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=formation%20continue</a>  <a href="http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=soutien">http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=soutien</a>  <a href="http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=atelier%20de%20formation%20professionnelle">http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=atelier%20de%20formation%20professionnelle</a>  <a href="http://www.snuipp.fr/Le-plan-Hollande-pour-l-education">http://www.snuipp.fr/Le-plan-Hollande-pour-l-education</a>  <a href="http://www.snuipp.fr/Entre-bonheur-et-ras-le-bol">http://www.snuipp.fr/Entre-bonheur-et-ras-le-bol</a>  <a href="http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Pratiques-de-pedagogie-sociale">http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Pratiques-de-pedagogie-sociale</a>  <a href="http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Le-marche-du-soutien-des-cours-a">http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Le-marche-du-soutien-des-cours-a</a></p>
Grande-Bretagne	<p><a href="https://www.gov.uk/supporting-teaching-and-learning-in-schools-apprenticeships">https://www.gov.uk/supporting-teaching-and-learning-in-schools-apprenticeships</a>  <a href="http://www.education.gov.uk/schools/careers/traininganddevelopment/staff/b00202143/hlta">http://www.education.gov.uk/schools/careers/traininganddevelopment/staff/b00202143/hlta</a></p>
États-Unis	<p><a href="http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/esea-flexibility/resources/supporting-innovation.pdf">http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/esea-flexibility/resources/supporting-innovation.pdf</a>  <a href="http://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-awards-30-million-grants-support-teacher-and-principal-d">http://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-awards-30-million-grants-support-teacher-and-principal-d</a></p>
Singapour	<p><a href="http://www.moe.gov.sg/media/press/files/2012/05/fact-sheet-teacher-growth-model.pdf">http://www.moe.gov.sg/media/press/files/2012/05/fact-sheet-teacher-growth-model.pdf</a>  <a href="http://asiasociety.org/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce">http://asiasociety.org/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce</a>  <a href="http://www.science.edu.sg/schoolprogrammes/Pages/Professional%20Development%20Workshops.aspx">http://www.science.edu.sg/schoolprogrammes/Pages/Professional%20Development%20Workshops.aspx</a>  <a href="http://www.moe.gov.sg/media/press/2006/pr20060904.htm">http://www.moe.gov.sg/media/press/2006/pr20060904.htm</a></p>

	<a href="http://www.moe.gov.sg/media/press/2009/09/teachers-the-heart-of-quality.php">http://www.moe.gov.sg/media/press/2009/09/teachers-the-heart-of-quality.php</a> <a href="http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/scholarships/development-programmes-postgraduate-scholarship/">http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/scholarships/development-programmes-postgraduate-scholarship/</a>
--	--

### ANNEXE 3 : RÉSULTATS OBTENUS

La recension des 82 textes scientifiques retenus pour cette synthèse de connaissances a permis d'identifier plusieurs types de mesures de soutien et d'accompagnement mises en place à l'intention du personnel enseignant, que nous présentons dans le tableau 1. Certaines des pratiques recensées dans le tableau qui suit sont utilisées dans des contextes variés, tels l'accompagnement des nouveaux enseignants ou le plan de développement professionnel.

**Tableau 1 :** Synthèse des mesures de soutien répertoriées dans les textes scientifiques et leurs liens avec le développement professionnel des enseignants et avec la réussite scolaire des élèves à risque

Mesure de soutien	Nombre de textes	Région concernée	Type de soutien	Impact observé sur le développement professionnel des enseignants	Impact observé sur la réussite des élèves à risque
<b>Accompagnement par une équipe de chercheurs</b>	5	Angleterre Espagne Québec	Observation en salle de classe + discussion Visionnement de vidéo de collègue + discussion Entrevues avec les élèves + discussion Échanges à distance Réflexion sur les pratiques Co-construction de savoir	Augmentation du sentiment d'efficacité Appropriation de nouvelles stratégies d'intervention basées sur des résultats de recherche Changement d'attitude Mobilisation de connaissances issues de la recherche Liens savoirs pratiques – savoirs recherche	
<b>Accompagnement par</b>	16	Australie Grande	Collaboration	Augmentation du sentiment de	

<b>professionnels ou spécialistes</b> (psychologue scolaire, enseignant spécialisé, orthopédagogue, enseignant ressource)		Bretagne Écosse Espagne États-Unis Turquie Québec Belgique	interprofessionnelle	compétence Appropriation de nouvelles stratégies d'intervention	
<b>Co-enseignement avec un enseignant spécialisé</b>	12	États-Unis Suisse Québec	Co-planification, co-enseignement, co-évaluation et retour sur l'expérimentation	Appropriation de nouvelles stratégies d'intervention	Amélioration des résultats scolaires des élèves à risque intégrés après un an d'expérimentation Augmentation de la motivation des élèves à risque intégrés
<b>Formation en présence</b>	6	États-Unis Grèce Hong Kong France et Malte Grèce	Suivi après formation	Expérimentation en salle de classe de Stratégies apprises en formation Nouvelles connaissances Changements d'attitude	
<b>Formation en ligne</b>	2	Australie et Grande Bretagne États-Unis	Tutorat en ligne, forum de discussion modéré par des experts	Nouvelles connaissances	
<b>Coaching – général,</b>	17	États-Unis Ontario	Échanges, co-	Changements d'attitude et de	Impact positif

littérature, numération		Australie	planification, observation en classe + discussion Accompagnement à distance	pratiques	mesuré sur l'apprentissage des élèves à risque après expérimentation
<b>Mentorat</b>	5	Lituanie États-Unis Espagne	Échanges	Appropriation de nouvelles connaissances Appropriation de pratiques Sentiment d'efficacité	
<b>Collaboration entre les enseignants</b>	7	États-Unis Grande Bretagne Pays-Bas	Co- planification, projets communs, décloisonnement de la classe, co- enseignement Partage et échanges Échanges à distance	Expérimentation de pratiques Sentiment d'efficacité Développement de l'intelligence collective des organisations	
<b>Groupes collaboratifs structurés</b>	12	Québec Nouvelle- Zélande Ontario Israël Hong Kong	Échanges, réflexions communes, partage de pratiques, outils et matériel	Sentiment d'efficacité Changement d'attitude Changement de pratiques Développement de l'intelligence collective des organisations	

La recension des textes professionnels a permis d'identifier certaines pratiques qui semblent avoir influencé de manière positive le développement professionnel des enseignants. Nous les présentons dans le Tableau 2, en indiquant le nombre de textes où cette mesure a été recensée, en décrivant aussi brièvement le type de soutien.

**Tableau 2** : Synthèse des mesures répertoriées dans les textes professionnels et leurs liens avec le développement professionnel des enseignants

<b>Mesure de soutien</b>	<b>Textes</b>	<b>Région concernée</b>	<b>Type de soutien</b>	<b>Impact observé sur le développement professionnel des enseignants</b>
<b>Collaboration entre enseignants</b>	1	Grande-Bretagne	Vidéo d'enseignement + discussion	Changement de pratique Développement d'intelligence collective
<b>Formation</b>	6	Québec	Suivi après la formation	Expérimentation de nouvelles pratiques
<b>Programme d'insertion professionnelle</b>	6	États-Unis Québec France	Mentorat, accompagnement par des professionnels et spécialistes Outils d'accueil et d'accompagnement	Sentiment d'autoefficacité Changement d'attitude Changement de pratiques
<b>Accompagnement par des professionnels ou spécialistes</b>	4	Québec États-Unis Grande-Bretagne Alberta	Échanges, partage, co-planification Vidéo de pratique, analyse, modélisation	Changement de pratiques
<b>Mentorat</b>	3	Québec France	Échanges Observations + échanges, modélisation	Sentiment d'autoefficacité Appropriation de nouvelles pratiques
<b>Formation</b>	1	Canada	Formation	Nouvelles

		anglais	spécialisée	connaissances
<b>Coaching</b>	2	Québec Colombie-Britannique	Observation, échanges, plan d'action	Changement d'attitude Changement de pratique
<b>Bilan de compétences et besoins d'accompagnement</b> piloté par les directions d'établissement	1	Québec	Échanges, suivi	Appropriation de nouvelles pratiques
<b>Groupes collaboratifs structurés</b>	2	Québec	Échanges, réflexion, partage de pratiques Implication de professionnels et de spécialistes	Changement de pratiques Changement d'attitude Sentiment d'autoefficacité Développement d'intelligence collective des organisations
<b>Co-enseignement</b>	1	États-Unis	Co-planification, co-enseignement	Changement de pratiques

Les documents officiels consultés ont permis d'identifier des politiques mises en place pour accompagner le développement professionnel du personnel enseignant, présentées dans le tableau 3. Nous avons retenu seulement les régions où ces politiques ont conduit à des programmes harmonisés, soutenus par des mesures administratives telles la reconnaissance de la participation dans la tâche. Les programmes obligatoires d'insertion professionnelle incluent des mesures qui varient d'un pays à l'autre, selon des modes d'organisation et des dispositifs adaptés au contexte socio-économique spécifique, mais qui présentent certaines caractéristiques communes. Nous signalons ainsi le mentorat, l'accompagnement par des pairs expérimentés, par des spécialistes ou par des chercheurs. Certains pays ont développés des modalités d'accompagnement à distance, sous forme de ressources interactives, des forums modérés par des experts et des centres d'excellence qui assument une fonction de transfert des connaissances. Les programmes d'accompagnement et de soutien du développement professionnel impliquent un processus de reddition de comptes, le plus souvent concrétisé dans une évaluation selon le plan de développement professionnel. Les directions d'établissement y jouent un rôle très important, qui inclut le leadership pédagogique de l'équipe et la fonction de suivi du plan de développement professionnel. Même si au Québec plusieurs de ces mesures sont mises en place, leur implantation reste au gré des initiatives locales et varie d'une commission scolaire à l'autre (Mukamurera et Martineau, 2014), ce qui crée des inégalités entre les opportunités de développement professionnel dont bénéficient les enseignants. De plus, l'évaluation de leur efficacité reste souvent au niveau des perceptions et du degré de satisfaction des participants eux-mêmes.

**Tableau 3** : Synthèse des mesures de soutien répertoriées dans les documents officiels

<b>Type de mesure de soutien</b>	<b>Région d'implantation</b>	<b>Type de programme</b>
Mentorat, accompagnement par des experts, accompagnement en ligne, groupes collaboratifs structurés, formation continue	Australie	Programme d'insertion professionnelle obligatoire
Mentorat, accompagnement par des experts, accompagnement en ligne, formation continue	Nouvelle-Zélande	Programme d'insertion professionnelle obligatoire
Mentorat, accompagnement par des chercheurs et spécialistes, groupes collaboratifs structurés en ligne, centres d'excellence, plan de développement professionnel	Singapour	Programme d'insertion professionnelle et de développement professionnel obligatoire
Plan de développement professionnel dès le début de la carrière ; mentorat ; groupes collaboratifs structurés dans les écoles	Ontario	Plan de développement professionnel obligatoire, incluant une démarche structurée d'insertion professionnelle et le fonctionnement en communauté d'apprentissage et de pratiques des établissements scolaires
Programme d'insertion professionnelle, mentorat, coaching	Alberta, Colombie-Britannique	Démarches structurées de mentorat à l'intention des nouveaux enseignants

Afin de brosser un portrait des mesures de soutien offertes par région géographique, nous avons réalisé une synthèse intégratrice que nous présentons dans le tableau 4, accompagnée du rang du pays lors de la dernière administration des tests PISA. Dans l'interprétation du tableau 4, il faut tenir compte du fait que certains pays n'ont pas été inclus dans le volet concernant la recherche sur les politiques. Par conséquent, pour ces pays, les types de mesures décrits dans le tableau proviennent uniquement de textes scientifiques ou professionnels. D'autres types de mesures ont peut-être été implantés dans ces pays, et celles-ci bénéficient peut-être du soutien politique et financier, mais nous n'avons pas documenté, dans le cadre de cette synthèse de connaissances, que quelques cas choisis en fonction des critères présentés dans la section Méthodologie. Ces données doivent aussi être mises en relation avec les politiques d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, en sachant que cette synthèse de connaissances a ciblé spécifiquement les mesures mises en place à l'intention du personnel scolaire afin d'améliorer les pratiques d'intégration de ces élèves. Nous observons par exemple que des pays qui favorisent l'intégration totale de ces élèves soutiennent fortement le développement professionnel des enseignants (par exemple, l'Australie et la Nouvelle-Zélande), et les résultats des élèves se situent à de bons niveaux de performance. Pour le Singapour, par contre, dont les élèves performant extrêmement bien aux tests standardisés internationaux et qui déploie un très large éventail de mesures de soutien du développement professionnel des enseignants, les données nous manquent sur les politiques d'intégration des élèves en difficulté.

**Tableau 4 :** Synthèse des mesures de soutien par région géo-administrative répertoriées dans l'ensemble du corpus

Région d'expérimentation ou d'implantation	Type de mesure	Rang au PISA 2013	Soutien politique et financier
Grande-Bretagne	Accompagnement par des équipes de chercheurs Accompagnement par des professionnels Formation en ligne Collaboration entre enseignants	27	Non Non Non Non
Australie	Accompagnement par des professionnels Formation en ligne Coaching Programme d'insertion professionnelle	20	Oui Oui Oui
États-Unis	Co-enseignement Formation en présence Formation à distance Coaching Collaboration entre des enseignants Accompagnement par des professionnels ou spécialistes Mentorat	37	Non Non Non Non Non Non
Grèce	Formation	43	Non
Espagne	Accompagnement par des équipes de chercheurs Accompagnement par des professionnels Mentorat	34	Non Non Non
Suisse	Co-enseignement	9	Non
Québec	Accompagnement par des équipes de chercheurs  Groupes collaboratifs structurés Formation en présence Accompagnement par des professionnels ou spécialistes Co-enseignement Mentorat	13 - Canada	Programme de recherche-action-formation par concours Non Oui Oui Non Variable

	Programme d'insertion professionnelle		Oui
Lituanie	Mentorat	38	Non
Écosse	Accompagnement par des professionnels		Non
Hong Kong	Formation en présence Groupes collaboratifs structurés	3	Oui Oui
Nouvelle-Zélande	Groupes collaboratifs structurés Programme d'insertion professionnelle	24	Oui Oui
Turquie	Accompagnement par un professionnel ou spécialiste	45	Oui
Ontario	Groupes collaboratifs structurés Plan de développement professionnel Programme d'insertion professionnelle	13 - Canada	Oui Oui Oui
Israël	Groupes collaboratifs structurés	42	Non
Belgique	Accompagnement par un professionnel ou spécialiste	16	Non
Pays-Bas	Collaboration entre enseignants	10	Non
Singapour	Mentorat, accompagnement par des chercheurs et spécialistes, groupes collaboratifs structurés en ligne, centres d'excellence, plan de développement professionnel	2	Oui

Une dernière synthèse a été réalisée afin de rendre compte de la méthodologie de recherche utilisée dans les textes scientifiques, données présentées dans le tableau 5. Les approches descriptives ont été les plus utilisées, que ce soit dans une perspective qualitative, quantitative ou mixte. Un essor des approches collaboratives est observé surtout au Québec.

**Tableau 5 : Méthodologie de recherche utilisée dans les textes scientifiques**

Type de recherche	Nombre de textes	Type de mesures étudiées
Recherche qualitative	26	Accompagnement par des professionnels ou spécialistes Co-enseignement Formation en présence Formation à distance Coaching Collaboration entre des enseignants Groupes collaboratifs structurés
Recherche quantitative	14	Accompagnement par des professionnels ou spécialistes Mentorat Formation en présence Formation en ligne Coaching Co-enseignement
Recherche mixte	26	Mentorat Coaching Co-enseignement Collaboration entre les enseignants Formation
Recherche collaborative	16	Accompagnement par des équipes de recherche Accompagnement par des professionnels Coaching Groupes collaboratifs structurés Formation en présence Mentorat