

Contribuer à l'école inclusive: cas d'une communauté d'apprentissage en ligne d'enseignant-e-s en formation hybride

Fatiha Tali, Université de Côte d'Azur

Notre contribution interroge l'apport des communautés d'apprentissage et de pratique pour des enseignants se spécialisant dans une formation hybride pour scolariser des élèves en situation de handicap. L'objectif est de savoir si ces communautés en ligne aident les enseignants à construire des pratiques d'adaptation dans la classe et à diffuser les adaptations vers la communauté éducative de l'établissement. A partir du suivi d'un groupe de 5 cinq enseignants échangeant sur un carnet en ligne, nous analysons l'évolution des pratiques d'adaptation qu'ils mettent en oeuvre dans leur classe mais également hors la classe. Nos résultats montrent que les communautés en ligne peuvent offrir des ressources à ses membres pour faciliter la scolarisation des élèves en situation de haândicap. Cependant, la diffusion des adaptations vers la communauté éducative se fait de façon hétérogène en fonction des contextes d'exercice.

Contribuer à l'école inclusive: cas d'une communauté d'apprentissage en ligne d'enseignant-e-s en formation hybride

Introduction et problématique

Considérée comme un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs, la question de la mise en œuvre d'une véritable école inclusive reste un objectif dans beaucoup de pays. En effet, le concept d'inclusion précise que les élèves en situation de handicap (ESH) doivent pouvoir poursuivre une scolarité au même titre que les autres élèves. La réalité montre combien il devient difficile pour les enseignant-e-s d'adapter leurs pratiques pour les élèves vivant des situations de handicaps de plus en plus diversifiées (Mérini & Thomazet, 2016). De fait, les enseignant-e-s manquent de formation pour construire les savoirs nécessaires à la mise en place des aménagements spécifiques et sont confronté-e-s aux représentations négatives liées au handicap (Ebersold, Plaisance, & Zander, 2016). Or, au sein des établissements scolaires, pour que l'élève ESH puisse suivre un parcours de scolarisation cohérent et adapté, les pratiques de l'ensemble des actrices et acteurs

de la communauté éducative doivent s'articuler (Guirimand & Mazereau, 2016).

En France, même si la majorité des enseignant-e-s sont non spécialisé-e-s, une partie d'entre elles et eux choisit de suivre une formation spécifique pour scolariser ces élèves ESH. L'objectif est qu'ils et elles puissent construire des savoirs professionnels pour agir en classe et ensuite les diffuser auprès de la communauté éducative pour permettre la mise en œuvre d'une véritable école inclusive. Jusqu'alors, cette formation au sein de l'université se faisait en présentiel avec l'appui de stages sur le terrain (Mazereau, 2008). Or, les formations hybrides (articulant temps de formation présentiel et à distance) sont évaluées positivement pour les apprentissages des étudiant-e-s (Lebrun, 2014) en facilitant la création de communauté de pratique et d'apprentissage en ligne (Daele, 2013). Parmi les outils numériques, le carnet de bord (CDB) papier ou en ligne, permet à l'apprenant-e de décrire et questionner ses expériences. En ligne, le CDB collectif favorise la mise en place de ces communautés (Daele, 2013), permettant la mise en œuvre d'interactions interindividuelles visant la construction de savoirs (Tali, 2016) et la démarche réflexive sur les pratiques (Schön, 1984) afin de co-construire des réponses communes aux problématiques rencontrées sur le terrain d'exercice (Dionne, Lemyre, & Savoie-Zajc, 2010).

À travers une démarche quantitative, un premier article avait permis d'analyser les interactions entre apprenant-e-s et formatrice ou formateur au sein d'un CDB collaboratif en ligne. Les apprenant-e-s étaient des enseignant-e-s du 2^e degré suivant une formation hybride de spécialisation afin de pouvoir scolariser les élèves ESH. L'analyse des interactions des apprenant-e-s dans le CDB a permis de spécifier les processus mobilisés pour co-construire leurs savoirs professionnels: la médiation (relie l'apprenant-e au savoir (médiation humaine ou technique) et produit des modifications sur le plan cognitif et affectif (Cress, Stahl, Ludvigsen, & Law, 2015)); l'échafaudage (soutien humain ou technique apporté à l'apprenant-e dans la phase d'apprentissage dans des tâches qu'il ou elle ne pourrait réussir seul-e (Lonchamp, 2007)); la vicariance (apprentissage basé sur l'observation (ou la lecture) des expériences vécues par d'autres et la prise en compte des conséquences de leurs actions (Bandura, 2007)); l'interaction de vicariance (apprentissage reposant sur la lecture des interactions produites par d'autres personnes (Sutton, 2001)). Cet article poursuit cette recherche avec une approche qualitative des échanges entre les enseignant-e-s en formation dans la communauté créée dans ce même CDB. Nous reviendrons au premier «sens de la communauté» via le concept développé par McMillan et Chavis (1986) qui prend appui sur quatre éléments: «*la qualité de membre* ou le sentiment d'appartenance à sa communauté, *l'influence* ou le sentiment d'avoir de l'importance et de l'impact sur sa communauté et l'inverse, *le renforcement ou la satisfaction de ses besoins* par les réponses reçues des autres membres de la communauté, et enfin, *le lien émotionnel partagé* ou le sentiment de partager une histoire, des endroits en commun, du temps et des expériences semblables» (Pinard, Potvin, & Rousseau, 2004, pp. 64-65). L'enseignant-e en formation continue à être en alternance

sur son terrain d'exercice. De fait, il ou elle fera partie d'une communauté d'apprentissage dans le CDB et d'une communauté éducative liée à son lieu d'exercice au sein de l'établissement scolaire. Nos questionnements sont: en quoi une communauté d'apprentissage peut aider l'enseignant-e à répondre aux problématiques rencontrées dans la scolarisation des élèves ESH? Comment l'appui de la communauté d'apprentissage permet à l'enseignant-e de diffuser les pratiques d'adaptation auprès de la communauté éducative de son établissement?

Savoirs pour inclure, communauté pour apprendre et diffuser

École inclusive, pratiques inclusives?

La notion d'école inclusive repose sur différentes acceptations selon les autrices et auteurs. Dans le champ scolaire, l'inclusion est la création d'un tout où chacun-e est inclus-e dès le départ, s'intéressant tout autant à la qualité, au contenu, et aux pratiques de l'enseignement. Tremblay (2017) note le besoin d'une transformation des pratiques de l'ensemble de la communauté éducative mais un véritable écart existe entre la théorie et les pratiques de classes où peu de différenciation est mise en œuvre pour répondre aux besoins des élèves. Les mutations demandées par l'inclusion passent par le changement des pratiques pédagogiques et le travail en partenariat au sein de la communauté éducative. En effet, l'enseignant-e spécialisé-e doit soutenir l'élève ESH dans ses apprentissages mais également ses collègues au sein de la communauté éducative, alors qu'ils et elles résistent parfois face au changement nécessaire de leurs pratiques (Mérini & Thomazet, 2016). Pour cela, la formation vise le développement des pratiques adaptées «en classe» (pratiques face aux élèves) mais également «hors la classe» (la diffusion des nouvelles pratiques vers la communauté éducative).

Les communautés: espaces d'apprentissages et d'échanges

Communautés de pratique et d'apprentissage peuvent-elles s'articuler dans une formation hybride de spécialisation?

Les communautés de pratique

Les communautés de pratique sont «des groupes d'individus partageant le même ensemble de problèmes, [...] qui approfondissent leur connaissance et leur expertise en interagissant régulièrement» (Wenger, Dermott, & Snyder, 2002, p. 4). Ici, l'intérêt commun des enseignant-e-s en formation est de répondre aux obstacles d'apprentissages des élèves ESH inclus-es dans leurs classes. Cette communauté de pratique fait partie des facteurs favorisant les apprentissages professionnels et repose sur une «identité partagée» dans le groupe et «un engagement mutuel» (Gosselin, Viau-Guay, & Bourassa, 2014, p. 10). Dans

notre contexte, les membres de la communauté doivent partager leurs connaissances et les lier à celles des autres membres afin que chacun·e aide et soit aidé·e par un·e autre membre de la communauté (Wenger, 1998). Pour cela, ils et elles s'engagent dans une action commune, ici la construction de l'école inclusive, qui va évoluer en fonction des nouveaux enjeux et problèmes intervenant. Les membres sont amené·e·s à avoir un «répertoire partagé» (Wenger, 1998) qui caractérise les ressources permettant aux membres de communiquer, de résoudre des problèmes. Les ressources peuvent être de différents types: mots, outils, routines, procédures, dossier, etc. Wenger (1998) développe ainsi l'idée qu'un groupe de personnes constituées en collectif et travaillant ensemble à travers différents dispositifs (plateformes web, forums, chat, blogs, des courriels, etc.), en questionnant les problématiques relatives à leurs pratiques professionnelles, est amené à interagir afin de trouver des solutions locales. Ces changements de pratiques peuvent s'opérer par l'utilisation de dialogues formels ou informels où les interactions entre pairs·e·s les aident à donner du sens à leurs apprentissages ou en renforçant leurs propres significations. Car, les pair·e·s partagent un langage et un vécu similaires facilitant les échanges et la crédibilité, pouvant représenter des modèles à suivre pour intégrer de nouveaux savoirs à leurs pratiques.

Les communautés d'apprentissage

Une communauté d'apprentissage «est un groupe d'individus qui sont engagés de manière collaborative dans un échange et une réflexion déterminés et critiques, pour construire le sens et confirmer la compréhension mutuelle» (Garrison, 2007). Dans l'objectif de mieux comprendre et répondre aux obstacles à la réussite scolaire de l'élève ESH, interactions interindividuelles et partages de ressources doivent pouvoir s'opérer dans la communauté pour qu'il y ait un apprentissage efficace dans ce but.

Dans notre contexte hybride, trois dimensions majeures caractérisent une communauté d'apprentissage en ligne «efficace»: la dimension de «l'enseignement», la «dimension sociale» et la «dimension cognitive» (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010). Cette dernière dimension touche au processus d'apprentissage et à son organisation et passe le plus souvent par quatre étapes dans une communauté (Wilcoxon, 2011):

- «un événement déclencheur», soit une question, un problème à résoudre est posé aux membres. Ici ce sont les adaptations des pratiques pour scolariser les élèves ESH et leur diffusion vers la communauté éducative.
- «le stade de l'exploration» où les membres partagent des connaissances, font du remue-méninge, etc. Ce qu'ils et elles peuvent faire dans le CDB.
- «la synthèse» de leurs discussions et explorations pour trouver une solution.
- «la résolution» du problème. Ici, la résolution passe par les pratiques d'adaptation construites pour agir en classe et par le transfert des nouvelles pratiques vers la communauté éducative.

Communauté d'apprentissage et de pratique se rejoignent sous le vocable de «communauté en ligne» (Daele, 2006). Mais quels types de savoirs peuvent se construire au sein de ces communautés?

Mobiliser les savoirs professionnels pour une école inclusive

Un dispositif hybride est un dispositif de formation où:

les [actrices et] acteurs du dispositif tirent parti de la mise à distance influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant[-e.] dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différent-e-s [actrices et] acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiation» (Peraya, Charlier, & Deschryver, 2014, p. 28).

Le savoir construit par le biais de la formation hybride en tant que savoir de référence ne prend sens que s'il est effectivement mobilisé dans la pratique pour anticiper l'action, la raconter, l'expliquer ou la réguler. En effet, un double processus liant savoirs issus de la formation et savoirs de la pratique peut prendre appui sur le CDB (ou portfolio) qui serviront de support à la médiation par l'écriture pour que l'apprenant-e par un processus d'intériorisation, puisse construire ses propres savoirs professionnels qui ne prennent sens qu'à partir d'un milieu socio-professionnel partagé avec les autres. Pour lui conserver un rôle fort de médiations contrôlantes et structurantes, le CDB sert à la démarche d'élaboration des savoirs professionnels mais ne doit pas faire partie des outils de certification de la formation suivie (Buisse & Vanhulle, 2010). De fait, deux indicateurs relatifs à la construction et à la mobilisation des savoirs professionnels peuvent être retenus:

- les savoirs «énoncés» (Balslev, Vanhulle, & Tominska, 2010) sont repérables dans le discours oral ou écrit des apprenants (dans le CDB ou les entretiens) en tant que pratiques décrites par les apprenant-e-s.
- les savoirs professionnels constatés par leur mobilisation dans les pratiques enseignantes en situation d'enseignement.

Nous faisons donc deux hypothèses relatives à la mise en œuvre d'une formation hybride recourant à un CDB. La première hypothèse est que les échanges des enseignant-e-s dans la communauté en ligne servent d'appui aux enseignant-e-s pour adapter leurs pratiques auprès des élèves ESH. La seconde hypothèse est que les enseignant-e-s s'appuient sur la communauté en ligne pour trouver les stratégies adéquates afin d'accompagner la communauté éducative de leur établissement pour mieux scolariser les élèves ESH.

Méthodologie

Nous coordonnons la formation étudiée: la posture épistémologique est celle de la formatrice-chercheuse ou du formateur-chercheur. À ce titre, la formatrice-chercheuse ou le formateur-chercheur par sa double fonction assume «une position particulière. Dans son mandat de [recherche], il ou elle peut concevoir un projet de recherche dans son domaine de formation en identifiant dans le champ de celle-ci une problématique spécifique à traiter» (Schertenleib, Giglio, & Boechat-Heer, 2012, p. 104). Dans sa fonction de formatrice ou formateur, il ou elle peut intervenir auprès des étudiant-e-s ou encadrer la formation étudiée. Il ou elle s'enrichit dans ses recherches par la connaissance de son terrain et diffuse dans sa fonction de formation les connaissances acquises par la recherche. Pour mettre à distance les liens existants avec les apprenant-e-s dans cette recherche, nous avons choisi de prendre des précautions méthodologiques en nous appuyant sur une méthode inter-juges et une grille d'analyse.

Sujets et considération éthiques

Notre recherche porte sur la formation d'enseignant-e-s du 2^e degré se spécialisant pour scolariser les élèves ESH (à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Toulouse, France). Cette formation a été suivie sur l'année 2013-2014 par 22 enseignant-e-s parmi lesquel-le-s 5 enseignant-e-s volontaires ont été étudié-e-s parmi lesquel-le-s en particulier. L'échantillon, dont la composition est proche de celle des enseignant-e-s suivant la formation de spécialisation, comporte 3 femmes et 2 hommes dont 3 exerçant en collège et 2 en lycée professionnel, âgé-e-s entre 30 et 50 ans, ayant de 5 à plus de 21 ans d'ancienneté.

Les enseignant-e-s ont toutes et tous donné leur consentement pour participer à la recherche, à leur observation et la lecture de leurs écrits en ligne. L'engagement d'anonymat a été pris pour protéger les participant-e-s de l'étude au niveau du recueil des traces numériques. L'ensemble des informations ont été données avant le début de la recherche à l'ensemble des participant-e-s.

Instrumentation et déroulement

Au départ, uniquement présentielle, cette formation a été complétée par des outils en ligne afin de la rendre hybride (figure 1): sept semaines de formation présentielle avec participation toute l'année de l'ensemble du groupe en formation aux échanges sur un CDB en ligne (au moins une fois par mois), un forum, des cours en ligne, des espaces de ressources partagées entre apprenants.

Nous observons les pratiques enseignantes en classe (+ un entretien post-observation) selon le protocole suivant (avant/pendant et après la formation):

- prises de notes des séances observées en prenant comme optique de noter l'ensemble des actions des enseignant-e-s (y compris lorsqu'ils ou elles n'interviennent pas auprès des élèves ESH);
- enregistrements: des interactions verbales de l'enseignant-e et des séances;
- entretiens post-observation avec des questions sur: la connaissance de l'enseignant-e sur le ou les élèves ESH accueilli-e-s, l'anticipation de l'enseignant-e avant l'accueil de l'élève ESH, les moments d'individualisation observés en classe sur la séance, les pratiques d'adaptation «hors la classe» en lien avec les élèves ESH.

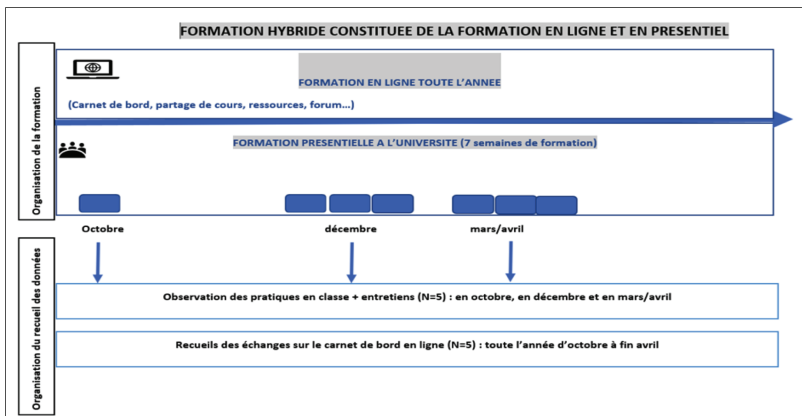


Figure 1: Formation hybride étudiée et méthodologie mise en œuvre pour le recueil des données.

Les comptes-rendus d'observation sont constitués des séances transcrites à partir des notes, complétées par les enregistrements de la séance en classe et des entretiens post-observations (figure 2).

Nous prenons appui sur la typologie des gestes d'adaptation de Gombert, Feuilladiou, Gilles et Roussey (2008) (annexe 1) modifiée (Tali & Marcel, 2017): une catégorie «adaptation hors la classe» a été ajoutée (communication des savoirs en dehors la classe, mutualisation) et le descriptif de certaines catégories a été complété pour prendre en compte notre terrain. Rappelons que les gestes d'adaptation sont analysés en tant que gestes professionnels liés à la fois au mouvement du corps de l'enseignant-e, à l'ensemble des interactions verbales, et non verbales (les mouvements de regards, la présence, les moments d'écoute et de contrôle du travail), à tous les gestes faits en situation (Alin, 2010).

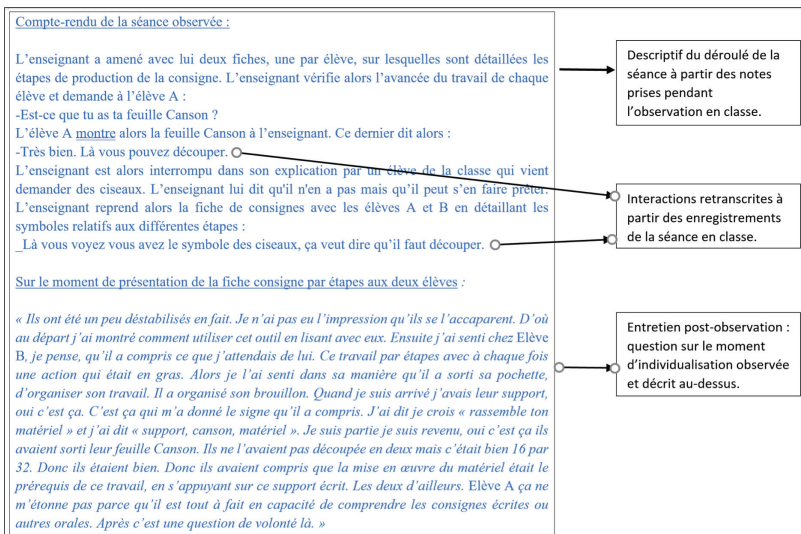


Figure 2: Exemple de compte-rendu articulant observation et enregistrement en classe avec l'entretien post-observation explicitant une adaptation observée en classe.

Méthodes d'analyses

Une analyse qualitative des savoirs construits en matière de gestes d'adaptation «hors» la classe est faite à partir des interactions en ligne de ce groupe de cinq enseignant-e-s sur un CDB collaboratif (un écrit par mois/par enseignant-e/sept mois) (figure 3) et à partir des entretiens (figure 4).

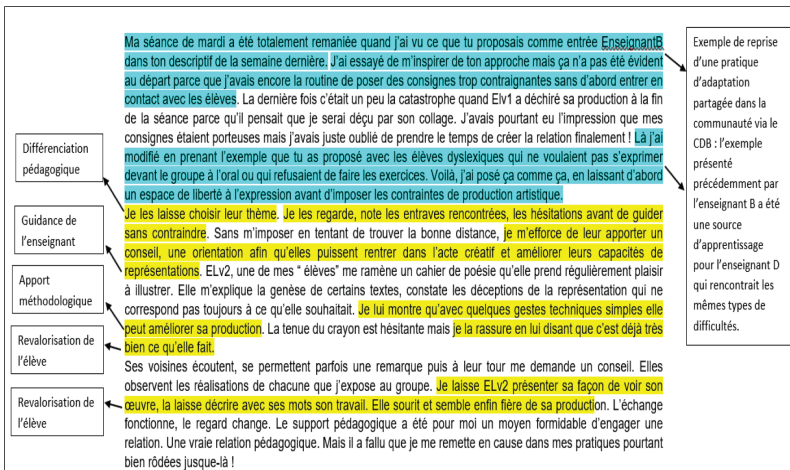


Figure 3: Extrait du CDB avec les écrits de l'enseignant D. Exemple de catégorisation des adaptations dans la classe. Exemple d'échanges de savoirs dans la communauté constituée par le lien du CDB.

Les savoirs énoncés (du CDB) ou constatés (dans les comptes-rendus d'observation + entretiens) relatifs aux gestes d'adaptation sont repérés au travers des artefacts: phrases, mots référant à des actions mises en œuvre, fiche, outils élaborés par les stagiaires et mutualisés en ligne. Au niveau de l'analyse de discours, nous utilisons comme Quintin (2008, p. 140) à la fois des unités stylistiques (phrases ou mots) mais aussi thématique (sur le sens en fonction des catégories, comme précisé sur les exemples figure 3). Une méthode inter-juges a permis la catégorisation des savoirs professionnels repérés dans le CDB et les comptes-rendus d'observation: un savoir a été rattaché à une catégorie si trois sur cinq juges la retenait. Les juges étaient issus de la sphère de la recherche et de la pratique: une chercheure, trois enseignantes spécialisées et un enseignant non spécialisé.

J'ai envoyé un mail à tout le monde quand j'ai mis en place cette Liberkey, quand j'ai fini de la mettre en place. J'ai envoyé un mail à tous les enseignants de la classe de la 5^{ème} A, copie jointe à la directrice, à la sous-directrice, à la vie scolaire, AED, enfin tout le monde. Tout le monde l'a eu. J'en ai parlé à l'infirmière aussi. Et voilà. Et pas de retour. Si quatre retours sur 20 ou 30. Aucun retour de la hiérarchie. J'en ai reparlé en conseil de classe.

Figure 4: Extrait d'un entretien avec l'enseignant B. Exemple de diffusion des pratiques d'adaptation vers la communauté éducative.

Résultats

Dans un premier temps, le cas d'une professeure d'EPS au collège sera présenté pour montrer comment les échanges mis en œuvre dans la communauté sont mobilisés pour l'aider à construire ses adaptations en classe. Dans un second temps, nous développerons les modalités de diffusion des pratiques d'adaptation d'une professeure de mathématiques en lycée professionnel vers la communauté éducative et la manière dont la communauté l'a aidée à trouver les bonnes stratégies. Ce choix a été fait pour aborder des situations de handicap très différentes pour les élèves, l'une touchant la sphère de la communication sociale (troubles autistiques) et l'autre celle du comportement. Ces élèves sont accueilli-e-s à la fois par les enseignant-e-s enquêté-e-s et par d'autres enseignant-e-s de la communauté éducative de leur collège ou lycée.

La communauté d'apprentissage source d'aide pour l'enseignant-e pour adapter ses pratiques

Pour revenir à la définition de la communauté d'apprentissage, il y a nécessité d'un événement déclencheur pour que les membres du groupe cherchent alors ensemble une solution.

Plusieurs éléments qui font «problème» au groupe ont été recensés dans les échanges au sein du CDB: par exemple, la relation à l'élève ESH, la gestion des activités et des interventions qui sont liées à l'entrée et au maintien dans l'activité des élèves (la guidance de l'enseignant·e), les modalités de différenciation, l'adaptation du cadre de travail (placement de l'élève, outils numériques pour compenser, etc.). Par exemple, les cinq enseignant·e-s ont été confronté·e-s à la difficulté de gérer l'entrée et le maintien dans l'activité des élèves.

De fait, même si les situations de handicaps sont différentes pour les élèves concerné·e-s, certaines manifestations des difficultés se heurtent aux cadres souvent assez rigides des enseignant·e-s. Les enseignantes A et C accueillent dans leurs classes des élèves dont la situation de handicap génère des difficultés de comportements. Les enseignant·e-s B, D et E sont perturbé·e-s par les réactions d'élèves dont les situations de handicaps génèrent des difficultés dans les apprentissages (dyslexie) et dans la relation sociale (autisme). Ils et elles sont tout autant en difficulté pour les accompagner dans leur scolarité. Prenons l'exemple de l'enseignante E (EnsE), professeure d'EPS au collège depuis plus de 21 ans, qui relate la venue programmée d'un élève atteint d'un syndrome d'Asperger dans sa classe.

Elle a bénéficié d'une information assez tôt dans l'année car l'établissement a «eu droit à une conférence le jour de la prérentrée. Une personne spécialisée dans l'autisme Asperger est venue» (EnsE, CDB, octobre).

Les informations transmises lui permettent de comprendre le parcours de l'élève mais également comment il fonctionne avant son arrivée. Au lieu de l'aider à préparer l'arrivée de l'élève, cette information vient créer une forme d'angoisse:

Lors de la conférence, à la fin, j'étais inquiète. On nous les décrivait quand même comme des élèves très particuliers. Et donc, j'avais peur d'être gênée dans mes cours. Ce qui me faisait peur... Comment j'allais gérer un moment si je me trouvais face à un blocage? Donc du coup je m'étais préparée au pire (EnsE, CDB, octobre).

Au cours de la première séance de cours avec cet élève elle anticipe tellement les «blocages» qu'elle intervient sans cesse pour le rappeler à l'ordre, de «peur d'être débordée et ne pas savoir gérer» (EnsE, entretien octobre). Face à ses avertissements préventifs incessants, l'élève réagit mal et au lieu de s'apaiser, entre dans une phase de surexcitation dangereuse (saute sur le matériel, se lève sans arrêt, intervient en permanence pour couper les activités des autres élèves, coupe la parole à l'enseignante pour donner ses propres explications, etc.).

Elle fait part de son inquiétude sur le CDB et de ce qu'elle a vécu en demandant au groupe: «ma crainte: est-ce que je n'en fais pas trop!?!». Pour donner suite à cette description, les deux premières interventions des pair·e-s dans le CDB sont des questions (dimension cognitive): «Peut-être qu'il ne faut pas projeter tes appréhensions sur ElvE1. Jusque-là tout va bien?» (EnsD); «Tu n'as rien appris sur ta conférence?» (EnsA). Elle reçoit également un soutien socio-affectif: «T'en fais pas trop, c'est normal au début. Faut apprendre à le connaître et ça ira mieux» (EnsC).

L'enseignante E répond alors: «La conférence oui ça m'a appris des choses mais l'équipe était angoissée! Moi aussi du coup!». Pour lui montrer qu'elle n'est pas la seule à être en difficulté, l'enseignante A relate une séance houleuse avec un élève ESH qui présente des difficultés au niveau du comportement. Alors qu'elle tente à maintes reprises de le faire arrêter de jouer avec son portable et commencer l'activité, ce dernier réagit violemment:

Je suis allée le voir et là, il s'est levé en criant «Ça va partir en c... si vous me lâchez pas!». J'ai cru qu'il allait vraiment lever la main sur moi. Moi aussi je ne sais plus comment faire. Des fois tu veux le mettre au travail mais ça ne marche pas (EnsA, CDB, novembre).

L'enseignant B constate à son tour son désarroi face à l'inactivité d'un élève qui est en refus d'activité et répond aux enseignantes E et A: «Mais là, pareil que toi [enseignantes A et E], il a joué sur l'ordi dès que j'avais le dos tourné et il n'a pas fait le début d'un exercice!». De son côté l'enseignante C explique qu'elle rencontre des difficultés similaires avec un élève ESH aux réactions déstabilisantes (troubles psychiques) qui interrompt sans cesse les cours, se dispute avec ses collègues en classe, explose face aux remarques de l'enseignante.

L'enseignant D (professeur d'arts plastiques) synthétise la problématique commune:

On est tous dans le même bain: comment on peut faire pour les faire adhérer à l'activité? En la rendant plus ludique? Plus facile? C'est un problème de consignes? Ou alors faut être avec eux tout le temps? Moi j'ai 33 élèves je ne peux pas être derrière eux tout le temps, j'en ai d'autres en difficulté dans la classe (EnsD, CDB, novembre).

Par suite de ce constat d'une problématique commune, le groupe cherche des «solutions» et chacun expérimente des réponses possibles puis les relate dans le CDB. L'enseignant B, formateur numérique, se lance dans l'essai d'adaptation avec des outils numériques pour faciliter l'accès à la lecture et motiver l'entrée dans l'activité de son élève. Il met également en place un tutorat pour relancer l'élève quand ce dernier est bloqué.

L'enseignant D explique qu'il s'appuie sur l'exemple donné par l'enseignant B et tente une adaptation des consignes (par étapes et avec des pictogrammes) et en laissant une marge de manœuvre dans le choix des activités. De son côté, l'enseignante A partage une fiche de lecture qui permet la mise en place d'un contrat de travail avec l'élève.

L'enseignante C reprend l'idée du contrat et s'aperçoit qu'en valorisant son élève et en lui donnant des responsabilités, celui-ci s'engage dans l'activité et explose beaucoup moins souvent. L'adaptation des consignes est ainsi reprise à différents niveaux: à l'oral et à l'écrit, sur papier, par pictogrammes, mais également via les outils numériques. Soulignons qu'en parallèle, des cours ont été donnés sur les adaptations. Les différentes adaptations sont synthétisées à travers le CDB par des photos, des modèles ou par le partage d'un lien vers un site élaboré par l'enseignant B.

L'enseignante E trouve ainsi des réponses possibles à ses difficultés. Elle met en place un contrat (proposé par l'enseignante A) avec son élève atteint du syndrome d'Asperger qui a alors le droit de courir sur le terrain pendant quelques tours s'il ressent le besoin de se défouler. Elle le valorise comme l'a proposé l'enseignante C et le responsabilise en organisant un tutorat entre lui et un élève ESH au niveau moteur (exemple de l'enseignant B). Ce premier essai de tutorat fonctionne partiellement. Elle accepte également petit à petit de modifier ses interventions qui ne sont plus dans le rappel à l'ordre permanent mais qui le sollicitent au contraire pour venir aider les autres élèves de la classe à la compréhension de certaines consignes (proposition de l'enseignant D).

Tu vois [Enseignant D], j'ai fait comme toi en mettant en place un tutorat et [Elève] est maintenant intégré sans souci dans un groupe garçons. Il est le tuteur qui rappelle les consignes aux autres vu qu'il a une super mémoire. Il adhère à 100/100 même si parfois il a besoin de lâcher la pression en faisant un peu plus vite ou un peu plus fort que les autres!! J'ai plus besoin d'être tout le temps sur son dos (EnsE, CDB, mars).

En effet, l'élève s'avère être extrêmement pertinent pour cette tâche à travers laquelle il prend plaisir à participer aux activités du cours. Après avoir constaté que sa séance a bien fonctionné, elle dit au mois de mars: «Je ne pensais pas que j'arriverais, à trouver un moyen de cadrer le travail avec lui. Mais, là faut dire que ça marche et il est investi dans les activités». (EnsE, entretien, mars).

À travers l'exemple de l'enseignante E, nous pouvons noter qu'une problématique qui était individuelle s'avère être partagée avec le groupe à travers le CDB. Les difficultés dans les séances sur le terrain indiquent que les savoirs professionnels pour agir ou réagir face à certaines situations sont soit inexistants (revalorisation de l'élève) ou mal adaptés (la guidance-contrôle). Les membres du groupe se reconnaissent dans les difficultés, expérimentent différentes solutions en s'appuyant sur leurs cours, leurs lectures théoriques, leurs expériences personnelles sur le terrain. Finalement, l'enseignante E s'empare de certaines propositions partagées tout en les adaptant à sa discipline et au profil de son élève. Elle adapte ses consignes, le cadre de travail, met en place du tutorat, revalorise l'élève, différencie les objectifs et utilise la guidance de façon positive pour maintenir l'orientation de l'activité et non dans le seul objectif de contrôle. Cependant, elle ne reprend pas les adaptations numériques, sa discipline ne s'y prêtant pas. Ce sont bien des savoirs professionnels qui ont été partagés au sein de la communauté et qui s'y construisent. L'enseignante E précise d'ailleurs qu'elle pense que «ce groupe de cinq était quand même super important aussi. C'était un outil d'ailleurs. C'était «un petit groupe dans le groupe mais [elle] ne pense pas qu'ils ou elles se soient] démarquée-s[...] pas du tout fait bande à part» (entretien, mars). Même si ce sentiment est partagé par trois des autres enseignant-e-s, cependant, l'enseignant B dit qu'il ne ressent «pas plus qu'avec les autres» un sentiment d'appartenance. Ainsi, même s'il dit ne pas se sentir attaché au groupe des cinq, il a été un des moteurs du groupe.

Compte tenu des définitions de Wenger (1998) et de Garrison *et al.* (2010), les données présentées (présence sociale et cognitive en particulier) sont caractéristiques de la production d'une communauté de pratique et d'apprentissage en ligne. Chaque enseignant-e se reconnaît dans les difficultés de ses pair-e-s et ose raconter ses propres difficultés ce qui suppose un climat de confiance entre les membres de la communauté en ligne. Les savoirs professionnels ainsi construits et partagés servent à l'enseignant-e à adapter ses pratiques auprès des élèves dans la classe. Qu'en est-il du soutien de la communauté pour la diffusion des savoirs ainsi construits?

La diffusion des savoirs spécialisés auprès de l'équipe éducative

Nous prenons appui sur le parcours de l'enseignante A pour analyser la façon dont la communauté d'apprentissage lui a servi d'appui pour diffuser les adaptations auprès de la communauté éducative de son établissement.

Professeure de mathématiques, elle intervient dans une classe de 1^{ère} année de CAP vente (lycée professionnel) avec 18 élèves dont 4 élèves ESH. Pour mieux comprendre les interventions de l'enseignante et les savoirs professionnels mis en œuvre, nous précisons que l'élève A ESH présente des difficultés à se contrôler, à gérer ses émotions, à s'engager dans la tâche, etc. Il était l'année précédente dans un Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) qui accueille les élèves dont la situation de handicap a pour conséquence des troubles au niveau du comportement. Au début de l'année scolaire, l'enseignante est dans une phase de recherche d'informations pour intervenir auprès de cet élève. Ainsi, elle a assisté à une réunion en septembre organisée par le professeur principal où seul-e-s trois enseignant-e-s sur dix étaient présent-e-s. Elle explique (CDB, octobre):

On a une espèce de journée continue mais y'a pas de moment où tous les profs sont libres. C'est là que j'ai appris que cette classe ça ne se passait pas bien du tout, que les élèves étaient ultra violents etc.

Elle rencontre des difficultés importantes en classe pour gérer cet élève A dont le comportement est très compliqué, allant à la limite de la violence physique. Elle a en fait part à ses collègues dans le CDB (voir *ante*). Au fur et à mesure de l'année, tout comme l'enseignante E dont le parcours est décrit plus haut, elle trouve du soutien socio-affectif et des adaptations auprès de ses collègues. Deux parcours parallèles s'engagent alors pour cette enseignante: l'un en classe, l'autre dans l'établissement auprès de l'équipe éducative de l'établissement.

Tout d'abord, elle met en place dans sa classe des modalités d'intervention qui lui permettent de prendre en compte le handicap de son élève en s'appuyant sur la communauté en ligne mais également sur ses lectures et ses cours.

Dans le même temps, elle constate que pour ses collègues dans l'établissement d'un point de vue concret: «Il n'y a rien, ne serait-ce que dans la vision qu'ils [ou elles] avaient de lui» (CDB, novembre). L'élève A est repéré en situation de handicap mais aucune adaptation n'est finalement proposée par l'établissement à part l'initiative de l'enseignante A. Elle raconte:

Je crois qu'il y a eu un conseil éducatif qui a été fait en début d'année mais je n'ai pas eu d'infos. Et depuis, non rien. Après y'a eu le conseil de classe. On en a discuté. Moi j'ai dit ce que je faisais (CDB, novembre).

Elle explique alors dans le CDB son désarroi face aux fins de non-recevoir de l'équipe lorsqu'elle évoque le besoin d'adaptation au cours du conseil de classe: «Comment peut-on faire face à tant de rejet? ça me met vraiment en colère de voir que rien n'est fait mais que ça n'a l'air de déranger personne» (CDB, décembre). Face à son malaise et ses difficultés, les collègues lui font part de leurs propres expériences. L'enseignante C lui répond et explique comment elle a réussi à dépasser certains blocages en s'appuyant sur l'aide du coordonnateur du dispositif spécialisé du lycée: «Faudrait pas que tu restes seule face à ça. Est-ce que tu ne peux te faire aider par le coordo? Moi ça fonctionne bien pour discuter après avec les collègues» (CDB, décembre). Elle ajoute que lors d'un conseil de classe:

Les élèves du dispositif étaient tout juste pris en compte. C'était que du négatif! pas possible quoi d'être à ce point fermé[.e.]s...tu vois dans mon lycée c'est pareil quoi! Heureusement que le coordo était là pour parler de leurs progrès! (CDB, décembre).

L'enseignant D va dans le même sens et ajoute: «Oui, la coordo ici aussi fait un super travail de lien. Tu pourrais lui demander d'organiser avec toi une réunion d'information?» (CDB, décembre). Elle s'aperçoit également que ses difficultés sont partagées par l'enseignant B qui relate toutes ses tentatives avortées de mutualiser et diffuser ses aides numériques auprès de la direction de son établissement ou de ses collègues. Il se dit également en colère face à tant d'inaction, face aux refus répétés des certains collègues ou aux non-réponses de sa hiérarchie. L'enseignante E préfère travailler en lien avec ses collègues de disciplines et lui conseille de «s'appuyer sur les partenaires de soins qui peuvent expliquer les conséquences du handicap sur les difficultés en classe et dans l'établissement» (CDB, janvier).

L'ensemble de ces conseils donne à l'enseignante A une forme de présence et de soutien qui l'amène à faire des entretiens avec les élèves ESH dans sa classe. Elle en note les effets très positifs sur la connaissance des besoins et des obstacles de chaque élève. Elle en fait part dans le CDB. Cette proposition est reprise par l'enseignante C qui lui propose à son tour des questionnaires liés à la mesure de l'estime de soi:

Comme ça t'as des résultats de mesure. Tu peux montrer aux autres profs que malgré leur comportement explosif en fait, ils ont une très faible estime d'eux-mêmes ces élèves-là. Cela peut donner des arguments et comme ça tu entames la discussion avec les collègues là-dessus (EnsC, CDB, février).

Forte de ces retours et outils, l'enseignante C prend confiance en elle et trouve une forme de légitimité appuyée par le lien à la communauté en ligne. Elle commence alors à vouloir aider ses collègues à élaborer une nouvelle fiche pour

d'autres élèves ESH. Les autres collègues acceptent maintenant son aide alors qu'en début d'année, elle n'était pas vraiment écoutée. L'enseignante place cette nouvelle écoute sur le fait qu'elle suive la formation et en même temps se retranche derrière pour éviter de passer pour une «donneuse de leçons». Elle met en place avec ses collègues des «entretiens individuels parce que ça n'allait pas du tout» pour accompagner les élèves et fait même passer les questionnaires sur l'estime de soi pour certain-e-s élèves.

Au-delà de la classe, l'enseignante n'hésite plus à intervenir auprès de ses collègues, et pas seulement pour les élèves ESH qu'elle a en classe. Elle dit en rencontrant ses collègues en salle de professeur-e-s:

Je me suis incrustée à une réunion parce qu'elles [les professeures] ont envoyé une feuille de suivi pour un élève qui est en 2^e année de CAP et qui était en ITEP aussi. Et je lui ai dit mais c'est horrible cette feuille vous ne pouvez pas lui demander ça c'est que des trucs négatifs. Il fallait cocher la case «n'a pas ses affaires; n'a pas de crayon; ne se tient pas bien». [...] J'ai dit: «[...] vous pourriez obtenir les mêmes informations en cochant les cases «a son cahier, a son stylo, a bien travaillé, machin...». Vous lui laissez une case où il peut s'autoévaluer et une que vous évaluez avec lui.

La hiérarchie lui demande de participer à une réunion où les projets des élèves ESH sont discutés avec le proviseur et les professeur-e-s principales/principaux des classes. Le fait que l'enseignante ait réussi à travailler avec l'élève A suscite chez ses collègues des questions. Elle relate l'expérience avec sa collègue professeure de français à qui elle dit: «Alors je lui ai dit: tu valorises son oral quoi. Les autres, tu les notes à l'écrit et lui tu le notes à l'oral». Elle communique beaucoup sur la formation qu'elle suit et n'hésite pas non plus à proposer l'outil numérique proposé par l'enseignant B alors que ce dernier a échoué à le diffuser dans son établissement.

Ainsi, l'enseignante prend un rôle de professeure ressource auprès de ses collègues au fur et à mesure dans l'année. La diffusion de ses savoirs professionnels «hors la classe» est donc valorisée par l'institution et par ses pair-e-s.

Au-delà du soutien socio-affectif, la communauté en ligne a amené l'enseignante à analyser ses pratiques de communication vers les pair-e-s et la hiérarchie. Puis, le partage de ressources potentielles est noté: la connaissance des interlocutrices et interlocuteurs potentiel-le-s (coordonnateur du dispositif, les partenaires de soins), des stratégies de communication et des outils (questionnaires sur l'estime de soi, les outils numériques). Par les échanges, l'identification à une problématique partagée a permis l'émergence d'une culture commune reposant sur des savoirs professionnels favorisant la construction d'une professionnalité enseignant-e spécialisée.

Cette professionnalisation est repérable dans les enjeux de pouvoir notés dans les communications avec les collègues non formé-e-s lors des tentatives de diffusion des nouveaux savoirs professionnels dans les échanges formels (conseils

de classe) ou informels (salle des professeur·e·s). Cependant, la communauté en ligne a permis un appui réel à l'enseignante pour aller vers une diffusion des savoirs spécialisés auprès de la communauté éducative.

Discussion

Nos résultats rejoignent les travaux de Thomazet et Mérini (2014) et Mazereau (2011) qui soulèvent les mêmes questions que nos conclusions sur les difficultés pour les enseignant·e·s de mettre en œuvre des gestes d'adaptation si les supports apportés par l'établissement et le contexte d'exercice n'y aident pas. De fait, en fonction des soutiens obtenus ou des tensions rencontrées, la professionnalité (Thomazet & Mérini, 2014) de l'enseignant·e spécialisé·e sera reconnue plus ou moins rapidement. Il semble y avoir à la fois des dynamiques personnelles en œuvre mais celles-ci se confrontent aux dynamiques collectives de l'établissement: si les deux sont en cohérence, l'enseignant·e peut avancer dans ses mises en œuvre, sinon, une tension s'instaure, nécessitant du temps. En cela, l'appui de la communauté en ligne a montré qu'elle était utile pour soutenir les formé·e·s. De même que Michaud (2013), nous montrons comment l'utilisation du CDB, tout comme le portfolio, amène les apprenant·e·s à vouloir se démarquer des pair·e·s et à construire une nouvelle identité professionnelle et comment les nouvelles ressources sont ensuite partagées en ligne.

L'espace du dispositif hybride ne se limite pas au CDB mais inclut la formation présentielle et les outils d'échanges non analysés (mails échangés dans le groupe des 22 formé·e·s). La communauté est en réalité plus vaste que celle purement étudiée. D'où la complexité de circonscrire les sources de l'apprentissage. L'individu appartiendrait à différentes communautés (d'apprentissage en présentiel, en ligne, réseau personnel, etc.) et pourrait ainsi choisir de s'investir en plus ou moins dans chacune d'entre elles, ce qui relativise la possibilité pour le ou la chercheur·e d'accéder à l'ensemble des sources et ressources de l'apprenant·e en réalité.

Nos résultats nous amènent à rejoindre et développer le modèle de Daele (2006) du développement professionnel dans les communautés de pratique en ligne (figure 5).

Nous repérons les cycles dans le CDB avec les cinq étapes principales. Ainsi, les «temps d'analyses des pratiques» ont été repérées par le biais des remises en cause des pratiques initiales (avec les questionnements des membres de la communauté en ligne) puis «confrontées aux pratiques» des collègues. Ces dernières ont permis le «développement de nouvelles pratiques» avec «les échanges» en ligne au fur et à mesure de l'année pour partager les réussites et les échecs auprès de la communauté en ligne. D'ailleurs Desmeules, Hamel, Desmarais et St-Pierre (2018) montrent qu'une communauté de pratique en ligne a permis surtout de construire des pratiques pour agir en classe. Nos résultats indiquent que par l'intermédiaire du soutien de la communauté en ligne, les nouvelles pratiques ont pu être diffusées vers la communauté éducative. Au départ, les nouvelles pratiques

se sont confrontées aux pratiques des membres de la communauté éducative avec les tensions évoquées. Puis, grâce au soutien de la communauté en ligne, les enseignant-e-s ont pu mettre en place des stratégies d’actions pour communiquer et travailler avec les personnels de la communauté éducative afin de partager leurs savoirs professionnels et les accompagner dans le développement des leurs.

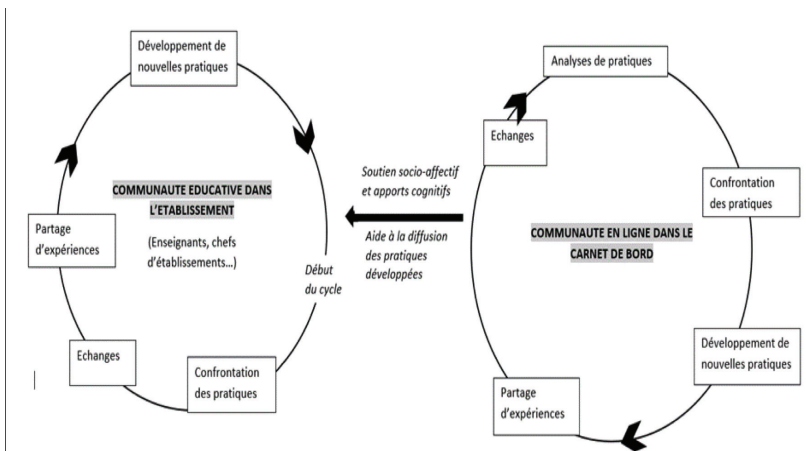


Figure 5: Modèle du développement professionnel en communauté en ligne de Daele (2006) et modification à partir de nos résultats avec l’ajout du cycle de développement professionnel vers la communauté éducative.

Conclusion

Le but de contribuer à une école plus inclusive a été abordé par l’étude d’une formation hybride d’enseignant-e-s se spécialisant. Nous avons pu montrer que les échanges dans un CDB en ligne soulignent la présence d’une communauté de pratique et d’apprentissage.

Dans un premier temps, au sein de cette communauté en ligne, les soutiens socio-affectifs, les questionnements renvoyant l’enseignant-e à une analyse réflexive et les propositions de solutions (dimension cognitive) ont servi d’appui aux enseignant-e-s en difficulté sur leur terrain. La lecture des expériences et des documents partagés ont permis au processus de vicariance (Bandura, 2007) d’opérer pour développer de nouvelles pratiques d’adaptation. Cependant l’enseignant-e construit ses propres savoirs professionnels et les mobilise en les adaptant au profil de ses élèves et de son contexte d’activité en classe.

Dans un second temps, les enseignant-e-s ont cherché dans la communauté en ligne des stratégies pour diffuser leurs apprentissages auprès de leurs pair-e-s, des chef-fe-s d’établissements et plus largement auprès de la communauté éducative. Les membres ont alors offert un soutien socio-affectif mais également

des ressources et des stratégies testées sur leurs propres terrains pour aider l'enseignant·e. Pour autant, les réussites de diffusion sont diversifiées et semblent dépendre à la fois des individus mais surtout des contextes d'exercice. Le rôle des chef·fe·s d'établissement, dans la mise en marche de la communauté éducative pour faire vivre le concept d'école inclusive reste à étudier plus particulièrement pour mieux saisir les enjeux liés au leadership. L'apport de la formation hybride met en lumière la complexité des ressources des enseignant·e·s en formation qui cherchent des outils d'adaptation au niveau de la formation mais également en dehors du groupe des formé·e·s. Même si le nombre d'enseignant·e·s concerné·e·s par cette recherche est limité et empêche toute généralisation, il permet de voir que sur des lieux différents (collège ou lycée), pour des disciplines différentes et des situations de handicaps vécues par les élèves de façon très diversifiées, la mise en œuvre de l'école inclusive nécessite des pratiques partagées au sein de l'établissement. Certes la formation existerait également de la même façon si un CDB papier était utilisé mais l'intérêt des échanges en ligne est finalement de permettre de continuer le travail réflexif de l'apprenant·e sur le temps même où il ou elle est confronté·e aux difficultés de son terrain.

La formation des enseignant·e·s et de l'ensemble des membres de l'établissement est à penser conjointement pour viser l'inclusion de toutes et tous les élèves et pour faciliter la gestion des difficultés dans leurs pratiques quotidiennes de façon plus large. Une perspective de recherche pourrait questionner la mise en place d'une formation où les temps d'analyses de pratiques sur le terrain d'exercice (avec l'ensemble de la communauté éducative) pourraient constituer une continuité des communautés d'apprentissage constituée avec les formatrices et formateurs et les autres apprenant·e·s.

Bibliographie

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation: gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris, France: L'Harmattan.
- Balslev, K., Vanhulle, S., & Tominska, E. (2010). Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignant·e·s en formation. *Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes* (24-26 juin), Université de Lyon-CNRS-INRP, France.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, France: De Boeck Supérieur.
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(1), 87-104.
- Cress, U., Stahl, G., Ludvigsen, S., & Law, N. (2015). The core features of CSCL: social situation, collaborative knowledge processes and their design. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(2), 109-116.
- Daele, A. (2006). Animation et modération des communautés virtuelles d'enseignant·e·s. Dans A. Daele, & B. Charlier (Éds.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignant·e·s: pratiques et recherches* (pp. 227-248). Paris, France: L'Harmattan.
- Daele, A. (2013). À propos des communautés de pratique. Récupéré du site de Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur. Ressources pour

- le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Repéré à <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2013/08/10/a-propos-des-communautés-de-pratique/>
- Desmeules, A., Hamel, C., Desmarais, C., & St-Pierre, M. C. (2018). Une communauté de pratique en ligne pour accompagner le développement de pratiques enseignantes en compréhension de lecture. *Canadian Journal of Learning & Technology*, 44(1), 1-22.
- Dionne, L., Lemyre, F., & 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.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap: accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. *Conférence de comparaisons internationales* (Rapport scientifique). Paris, France: CNETCO.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The internet and higher education*, 13(1), 31-36.
- Gombert, A., Feuilladiéu, S., Gilles, P. Y., & Roussey, J. Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège: lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignant-e-s et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 123-138.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A., & Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste: une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16-3. Doi: 10.4000/pistes.4009
- Guirimand, N., & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 47-60.
- Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage. Effets perçus par des étudiants et des enseignant-e-s du supérieur. *Éducation et Formation*, 301, 77-97.
- Lonchamp, J. (2007). Un cadre conceptuel et logiciel pour la construction d'environnements d'apprentissage collaboratifs. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 14, 81-115.
- Mazereau, P. (2008). *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignant-e-s. Éclairages sur la situation européenne.* (Rapport de recherche). Repéré à http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/default/files/public/cerse/Rapport.SEH_.pdf
- Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignant-e-s généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, 8. Repéré à <http://journals.openedition.org/tfe/1562>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- Mérini, C., & Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. *Les cahiers des PEP*, 2, 17-25.
- Michaud, C. (2013). Formation au portfolio dans un ENT: analyse de l'activité dans le dispositif hybride et effets sur l'apprentissage. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(3). Doi: <https://doi.org/10.4000/dms.303>
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Éducation & formation*, e-301.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(1), 58-80.

- Schertenleib, G. A., Giglio, M., & Boechat-Heer, S. (2012). Réflexions sur trois approches méthodologiques impliquant une posture de formateur chercheur. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 103-114.
- Schön, D.A. (1984). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Sutton, L. A. (2001). The principle of picarious interaction in computer-mediated communications. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(3), 223-242.
- Tali, F. (2016). *Les apprentissages professionnels des enseignant-e-s. Le cas d'une formation hybride d'enseignant-e-s du 2nd degré se spécialisant pour scolariser des élèves en situation de handicap*. Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse Jean Jaurès, France.
- Tali F., & Marcel J-F. (2017). Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride: étude d'un carnet de bord en ligne. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 14(1), 19-32.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 21. Doi: 10.4000/questionsvives.1509
- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique: DeBoeck.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge university press.
- Wenger, E., Mc Dermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wilcoxon, K. (2011). Building an online learning community. *Learning Solutions Magazine*. Repéré à <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/761/building-an-online-learning-community>

Mots-clés: Inclusion, formation hybride, communauté d'apprentissage, communauté de pratique, handicap

Ein Beitrag zur integrativen Schule: eine Online-Lerngemeinschaft von Lehrpersonen im Rahmen eines hybriden Unterrichts

Zusammenfassung

Unsere Studie untersucht, welchen Vorteil Lern- und Praxisgemeinschaften für Lehrende bieten, die sich auf einen hybriden Unterricht für Schüler mit Behinderungen spezialisiert haben. Das Ziel ist es herauszufinden, ob solche Online-Communities Lehrenden helfen, adaptive Aufgaben für den Unterricht zu entwickeln und diese innerhalb ihrer Bildungsgemeinschaft an der Schule zu verbreiten. Basierend auf der Analyse der Beiträge einer Gruppe von 5 Lehrern, die sich mittels eines Online-Notebooks austauschen, analysieren wir, wie die Anpassungen der Aufgaben, die sie in ihrer Klasse, aber auch ausserhalb der Klasse einsetzen, erfolgen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Online-Communities ihren Mitgliedern Ressourcen zur Verfügung stellen können, die das Unterrichten von Schülern mit Behinderungen unterstützen. Die Verbreitung dieser angepassten Aufgaben und Materialien an die Bildungsgemeinschaft ist jedoch in Abhängigkeit vom Kontext der Aufgabe heterogen.

Schlagworte: Integration, hybrides Training, Lerngemeinschaft, Praxisgemeinschaft, Behinderung

Contribuire a una scuola inclusiva: il caso di una comunità di apprendimento in rete di insegnanti in formazione ibrida.

Riassunto

Il nostro contributo si interroga sul contributo delle comunità di apprendimento e di pratica per gli insegnanti specializzati nella formazione ibrida rivolta a studenti con disabilità. L'obiettivo è capire se tali comunità in rete possano aiutare gli insegnanti a costruire pratiche di adattamento in classe e a diffondere gli adattamenti alla comunità educativa della scuola. Sulla base del monitoraggio di un gruppo di 5 insegnanti che scambiano su un taccuino virtuale, analizziamo l'evoluzione delle pratiche di adattamento che vengono attuate nella classe ma anche al di fuori di essa. I nostri risultati mostrano che le comunità in rete possono offrire risorse ai loro membri per facilitare la scolarizzazione degli studenti con disabilità. Tuttavia, la diffusione degli adattamenti alla comunità educativa avviene in modo eterogeneo a seconda del contesto di esercizio.

Parole chiave: Inclusione, formazione ibrida, comunità di apprendimento, comunità di pratica, disabilità

Contributing to inclusive school: the case of an e-learning community of teachers in hybrid education

Summary

Our study questions the contribution of learning and practice communities for teachers specializing in hybrid training to educate students with disabilities. The objective is to find out whether these online communities help teachers to build adaptive practices within the classroom and to disseminate them in the school's educational community. Based on the follow-up of a group of 5 teachers exchanging on an online notebook, we analyze the evolution of the adaptation practices they implement in their class but also outside the classroom. Our results show that online communities can offer resources to their members to facilitate the schooling of students with disabilities. However, the dissemination of adaptations to the educational community is heterogeneous according to the context of practice.

Keywords: Inclusion, hybrid systems, learning community, Community of practice, disability

Annexe

Annexe 1: Notre typologie des gestes d'adaptation (Gombert et al., 2008) illustrée par les items issus du corpus de Mazereau (2011) et de notre corpus. (Tali & Marcel, 2017).

Catégories des gestes d'adaptation	Illustration
<p>1. Adaptation du cadre de travail : Modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe (accessibilité) / Placement de l'élève (localisation particulière de l'enfant dans la classe) / Aménagement des conditions matérielles (utilisation d'outils spécifiques et adéquats afin de contourner le handicap)</p>	<p>Elève placé devant, ni à côté d'une fenêtre, ni à côté d'enfants bruyants / Utilisation d'un ordinateur et autres outils informatiques, TICE / Fauteuil roulant, plan incliné, ascenseur, rampe d'accès, matériel motricité fine, mobilier de classe, plusieurs espaces de travail dans la classe / organisation de la classe pour favoriser l'adaptation (petits groupes/ groupes de besoins...)</p>
<p>2. Adaptation des consignes Réflexion de l'enseignant sur les consignes de mise au travail - Consignes prises en charge par l'enseignant - Consignes prises en charge par les élèves</p>	<p>Relecture, explicitation, simplification, répétition / Adaptation du vocabulaire / Prévoir des consignes simples, courtes, claires, énoncées lentement / Consigne orale + écrite + pictogrammes / Lire la consigne à l'élève / Reformulation de la consigne par l'élève ou un autre</p>
<p>3. Evaluation diagnostique : Evaluation des compétences de l'élève à partir de critères précis et ciblés recueillis grâce à une grille d'observation</p>	<p>Meilleure évaluation de l'enfant dans différents domaines (raisonnement, apprentissages) / Evaluation des compétences de chaque élève à BEP</p>
<p>4. Adaptation des moyens : Différenciation pédagogique Aides propres à compenser le handicap : prise en compte de la particularité de l'élève en aménagement des conditions pour y parvenir / Adaptation en rapport à l'activité : contournement de l'activité, adaptations des supports / Adaptation en rapport au temps de travail / Modification du style pédagogique de l'enseignant</p>	<p>Outils spécialisés (média, mathém, cahiers-outils, sous-mains, porte-vue d'aides personnalisées, lire aux élèves, exercices à trous, étiquettes, dictée à l'adulte, grossir la police, photocopier le texte, utiliser différentes couleurs, donner les cours sur clé USB, aider à la prise de notes et à lire, cours plus oralisés / Augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison (1/3 temps supplémentaire) / Accent mis sur l'expérimentation, la pédagogie active (partir du concret, manipuler)</p>
<p>5. Adaptation des parcours : Individualisation : Adapter son niveau d'exigence aux BEP de l'élève, attentes et objectifs différents pour chaque élève, autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades / Projet individualisé avec objectifs personnalisés / Réduction de la somme des notions à faire acquérir / Choix des matières à enseigner / règles de vie en classe adaptées au handicap de l'élève (contrat avec l'élève)</p>	<p>Cibler certaines compétences et travailler certains points considérés comme essentiels pour l'élève / Programme à la carte (nombre et difficulté des exercices) / Dispense de matières à enseigner / accorder certaines marges d'actions en classe spécifiques au handicap de l'élève (ex : mettre en place un contrat ; autoriser l'élève qui présente un trouble du comportement à parler à un moment donné, se lever pour marcher et faire baisser son angoisse...)</p>
<p>6. Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté Aide institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs - Travail en groupes / Mise en place de tutorat</p>	<p>Faire lire en tutorat avec un élève lecteur / tutorat pour aider l'élève SH dans certaines activités (recherche, manipulation, exercices...)</p>
<p>7. Guidance de l'enseignant : contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche Aide individualisée de l'enseignant pendant le cours, regard/contrôle plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Travail dans la ZPD, maintien de l'orientation (Bruner, 1996)</p>	<p>Vigilance accrue, être plus à l'écoute, passer plus de temps / Maintenir l'attention de l'élève sur la tâche (y compris les rappels à l'ordre) / Explications supplémentaires individuelles / L'aider dans une manipulation <i>Sont retenus comme critère de choix : les idées de guidance plutôt que les phrases.</i></p>
<p>8. Adaptation en apports méthodologiques et métacognitifs Entretien d'explicitation avec l'élève, réfléchir avec l'élève sur le « comment faire », signaler les caractéristiques déterminantes pour la réalisation d'une tâche (Bruner, 1996) Apporter à l'élève des procédures techniques (gestes/oral) en lui expliquant à quoi cela sert</p>	<p>- Organisation du travail de l'élève - Verbalisation des étapes à réaliser, de la stratégie - Réflexion sur la procédure - Analyse de la stratégie de l'enfant</p>
<p>9. Adaptation de l'évaluation Modification de l'évaluation, évaluation adaptée aux capacités de l'élève à partir de micro-objectifs / Dans la réalisation du contrôle (accès à des aides personnalisées de niveaux 1 à 3, étapes clarifiées, moins d'exercices ou plus de temps) - Dans la notation (sur des critères précis)</p>	<p>- Simplification des questions, réduction du nombre d'exercices - Ne finisse pas un exercice, un exercice de moins - Utilisation du porte-vue d'aides personnalisées - Dictée réduite</p>
<p>10. Revalorisation de l'élève - Revalorisation et estime de soi, - Motiver l'élève en difficulté, susciter l'intérêt, le goût d'apprendre notamment par les jeux - Mettre l'élève en situation de réussite, de confiance - Instaurer un climat de confiance et de sécurité affective - Mettre l'élève SH en avant de manière positive dans la classe</p>	<p>- Encouragements - Donner l'élève SH en exemple pour une production - retour positif auprès de l'élève (ex : c'est bien. Tu as bien travaillé...) - Mettre en place un climat déstressant pour l'élève : le rassurer - expliquer à l'élève que l'on s'occupe plus particulièrement de lui, lui donner une place dans le groupe classe (ex : expliquer à l'élève que l'enseignant met en œuvre une aide particulière par rapport à ses difficultés, le tout dans l'objectif de l'aider)</p>
<p>11. Absence d'adaptation ou pas d'intervention visible Enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement</p>	<p>- Intégrer l'élève au groupe et faire avec lui comme avec les autres - Pas de besoins particuliers - l'enseignant n'intervient pas auprès de l'élève SH</p>
<p>12. Adaptation pour l'élève en dehors de la classe Communication ou mutualisation des outils, des adaptations ou des connaissances sur les élèves SH auprès des partenaires extérieurs : famille, collègues, institution, établissements, hors établissements... -travail collaboratif ou coopératif de l'enseignant en dehors de la classe autour des élèves SH. (le travail enseignant hors la classe (Marcel, 2005)</p>	<p>-Diffusion d'une grille d'observation des élèves SH -Mutualisation d'un outil numérique, papier -Communication dans une instance (conseil de classe, réunions,) ou communication hors contexte institutionnel dont la visée est la diffusion des savoirs produits sur les élèves SH. - mise en œuvre par un tiers autre que l'enseignant d'une action en direction des élèves SH pour favoriser l'inclusion <i>Sont retenus comme critères toute évocation par l'enseignant ou un intervenant (ex : proviseur) d'une action de l'enseignant dans le but de diffuser les savoirs sur les élèves SH.</i></p>

Auteure

Fatiha Tali. Après un doctorat en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Toulouse Jean Jaurès, elle est actuellement maître de conférences spécialisée en évaluation et approches par compétences à l'université Côte d'Azur de Nice. Ses travaux visent l'étude des phénomènes liés à l'évaluation des dispositifs, en particulier ceux recourant au numérique pour l'apprentissage, tels les environnements hybrides ou capacitants.

Université de Côte d'Azur, Laboratoire LINE. INSPE de l'académie de Nice,
89, avenue George V, F-06046 NICE
E-Mail: fatiha.tali@univ-cotedazur.fr