

Nancy Granger, Jean-Claude Kalubi et Godelieve Debeurme

Soutenir l'engagement des enseignants à partir d'un dispositif de formation continue : de la théorie à la pratique

Résumé

Depuis l'instauration de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire (1999), les enseignants du Québec se trouvent confrontés à l'intégration massive d'élèves en difficulté en classe ordinaire. Cet article présente un dispositif d'accompagnement élaboré dans le but de soutenir les enseignants dans la transformation de leurs pratiques professionnelles. L'objectif de cette recherche-action exploratoire visait à identifier les conditions gagnantes dans un processus de formation continue voulant rallier la théorie à la pratique.

Zusammenfassung

Seit der Einführung der neuen Politik zur Anpassung der Schulen (1999) sehen sich die Lehrpersonen in Quebec damit konfrontiert, dass eine hohe Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten in die Regelklassen integriert wird. In diesem Artikel wird ein Begleitprogramm vorgestellt, das die Lehrpersonen bei der Anpassung ihrer Unterrichtspraxis unterstützen soll. Das Ziel dieser explorativen Aktionsforschung bestand darin, die Bedingungen für einen erfolgreichen Weiterbildungsprozess zu ermitteln, mit dem eine Verknüpfung von Theorie und Praxis angestrebt wird.

Contexte

Les visées inclusives font l'objet de recommandations de la part de la communauté internationale depuis une vingtaine d'années. Déjà en 1994, l'UNESCO prônait l'intégration sociale et l'équité en matière d'éducation. Les multiples réformes éducatives qui ont eu lieu dans plusieurs pays n'ont pas manqué de mettre à jour les défis auxquels sont confrontés les différents acteurs du système scolaire. La formation des enseignants constitue, à ce chapitre, un enjeu de taille.

Les réformes éducatives et leur impact sur l'enseignement

Comme le rappelle Boutinet (2005), les nombreux changements politiques ont influencé les pratiques enseignantes et la structure de l'éducation. Au Québec, la formation des enseignants a dû s'adapter aux nombreuses réformes éducatives qui ont teinté son histoire. Les différents change-

ments apportés ont eu des répercussions non seulement sur des contenus à enseigner mais aussi sur la façon de les enseigner. Plusieurs auteurs (Bernatchez, 2010; Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin, & Legendre, 2008) notent que ces modifications se sont réalisées de manière drastique sans que des modèles signifiants soient offerts aux enseignants qui, de surcroît, ont été formés de manière traditionnelle pour la plupart. Ainsi, l'écart entre les compétences professionnelles développées par les enseignants en cours de formation et celles exigées par les nouveaux paradigmes mis de l'avant semble difficile à combler. En effet, les enseignants doivent composer avec une nouvelle réalité soit celle des élèves à risque intégrés en classe régulière. Plusieurs se sentent démunis face à cette situation. Ils cherchent à savoir comment ils pourront favoriser la réussite éducative et scolaire de ces élèves (Deblois & Place, 2007).

A la recherche des pratiques favorables à tous les élèves

Selon Paquay (2012), les enseignants capables d'analyser le contexte de leur enseignement et de réguler leurs actions peuvent s'adapter aux besoins diversifiés des élèves qui composent la classe. À cet égard, Tomlinson et McTighe (2010) suggèrent que les enseignants se concentrent sur les apprentissages essentiels, planifient en tenant compte des forces et des difficultés du

Les enseignants doivent composer avec une nouvelle réalité soit celle des élèves à risque intégrés en classe régulière. Plusieurs se sentent démunis face à cette situation.

groupe classe, qu'ils contribuent à la régulation de l'apprentissage des élèves grâce à l'évaluation formative ou à des rétroactions constantes. Varier les types de pédagogies utilisées (enseignement direct, explicite, stratégique) et les modalités d'apprentissage (travail individuel, dyade, sous-groupe, en atelier ou en projet) permet d'enseigner en tenant compte du style cognitif des apprenants (Bouchafa, 2009). Au plan de la gestion de la classe, valoriser la collaboration entre les élèves, faire preuve d'ouverture et de souplesse, développer une relation positive avec ses élèves contribue à instaurer un climat sécurisant favorable à l'apprentissage (Rousseau, 2009).

Des principes d'action à privilégier

Plusieurs auteurs suggèrent que pour contrer l'isolement vécu par les enseignants et mettre en valeur la réussite des élèves, le regroupement en communauté constitue un principe d'action privilégié (Wenger, 2005; Bresler, 2004). Différents buts peuvent être

poursuivis au sein de la communauté. Retenons en particulier: l'amélioration des pratiques (Wenger, *Ibid.*), le partage des savoirs et la coformation (Savoie-Zajc, 2013) ainsi que l'amélioration des résultats des élèves et le développement professionnel des enseignants (Leclerc, 2012). La présence d'un projet d'apprentissage conjoint, d'une intention de développement de même qu'une volonté de croissance commune constitue trois ingrédients de base pour implanter des valeurs pédagogiques durables (Savoie-Zajc, *Ibid.*). Un accompagnement continu qui soutient l'adoption d'une posture réflexive par les participants tout au long de la démarche compte aussi parmi les facteurs qui déterminent le changement (Lafortune, 2008).

Cadre théorique

Afin de stimuler la collaboration au sein d'un milieu scolaire qui se veut davantage inclusif, Bresler (*op.cit.*) suggère la création d'une *zone de transformation des pratiques* qui vise la coconstruction de sens autour des pratiques pédagogiques préconisées et leur articulation dans les différentes disciplines scolaires (Bourassa, Philion, & Chevalier, 2007). Cette zone se veut un lieu spécifique favorable au partage d'informations, à la confrontation des idées, des croyances et des représentations sociales qu'entretiennent les enseignants à l'égard des élèves en difficulté. Il s'agit de mettre en évidence, dans une optique socioconstructiviste, le rôle des situations d'enseignement-apprentissage qui articulent une représentation cohérente en trois dimensions soit la question du sens conféré aux pratiques, aux principes orienteurs et aux critères d'application ou d'action (Wasser & Bresler, 1996). Pour instaurer une ambiance communautaire, le travail en projet constitue un moyen efficace pour les apprenants

d'être plongés dans l'action et de résoudre des problématiques liées au quotidien, d'être davantage à l'écoute les uns des autres et d'être au fait de leurs besoins respectifs (Baudrit, 2005). Nous avons donc choisi d'inscrire le soutien offert aux enseignants autour des projets d'enseignement-apprentissage élaborés dans le cadre de la classe ordinaire. Leur souhait de mettre de l'avant des pratiques pédagogiques mieux adaptées aux besoins des élèves est alors apparu comme un cadre intégrateur permettant d'articuler les principes théoriques et les valeurs de l'école.

Dans la perspective où nous voulions connaître quelles sont les conditions favorables pour soutenir l'engagement des enseignants dans une démarche de changement ayant pour objet l'inclusion scolaire, nous avons choisi de réunir les enseignants au sein d'une zone de transformation des pratiques. Les enseignants l'ont ensuite baptisée *cercles d'apprentissage et d'inclusion (CAI)* pour référer au mouvement circulaire d'interdépendance dans lequel s'est ancrée leur réflexion. Cette démarche a eu lieu dans le cadre d'une recherche-action collaborative¹.

De l'interdisciplinarité à la transdisciplinarité

Le concept de *zone de transformation des pratiques (ZTP)* défini par Bresler (*op.cit.*) engage les participants dont les pratiques sont à l'origine disciplinaire à intégrer un programme convoquant plusieurs disciplines à négocier ou à interagir dans une perspective commune. Tel que souligné par Naoum

(2007, p. 10) « Dans les équipes interdisciplinaires efficaces, les membres doivent pouvoir comprendre la manière dont les autres abordent les problèmes et les résolvent ». Dans la figure 1 (p. 40), l'expression *partage du savoir commun* illustre cette visée. Ainsi, le rôle des enseignants, les conditions de mise en place des stratégies identifiées et les ressources à mobiliser font partie des éléments qui doivent être discutés entre les membres de l'équipe-école. Toutefois, le *partage du savoir commun* doit permettre aux participants de transcender ce qui appartient à chaque discipline pour harmoniser les pratiques pédagogiques d'une discipline scolaire à l'autre et pour favoriser la *construction de sens* autour des apprentissages des élèves. Le développement de nouvelles attitudes et l'adoption de pratiques adaptées inspirées des moments de formation sont encouragés à l'issue de la participation des enseignants au dispositif de transformations des pratiques professionnelles. Comme le décrivent Desmarais, Boyer, & Dupont (2005), c'est l'oscillation entre le pôle de la recherche et de l'action qui amène les participants à réajuster le tir.

Pour contrer l'isolement vécu par les enseignants et mettre en valeur la réussite des élèves, le regroupement en communauté constitue un principe d'action privilégié.

Méthodologie

L'expérience interactive et réflexive que propose la recherche-action constitue un processus de formation, grâce au travail de médiation qu'effectue le chercheur au cours du travail d'équipe (Desgagné & Bednarz, 2005).

¹ Cet article est tiré de la thèse doctorale intitulée *La transformation des pratiques professionnelles chez les enseignants du secondaire: Analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion*, soutenue en mai 2012.

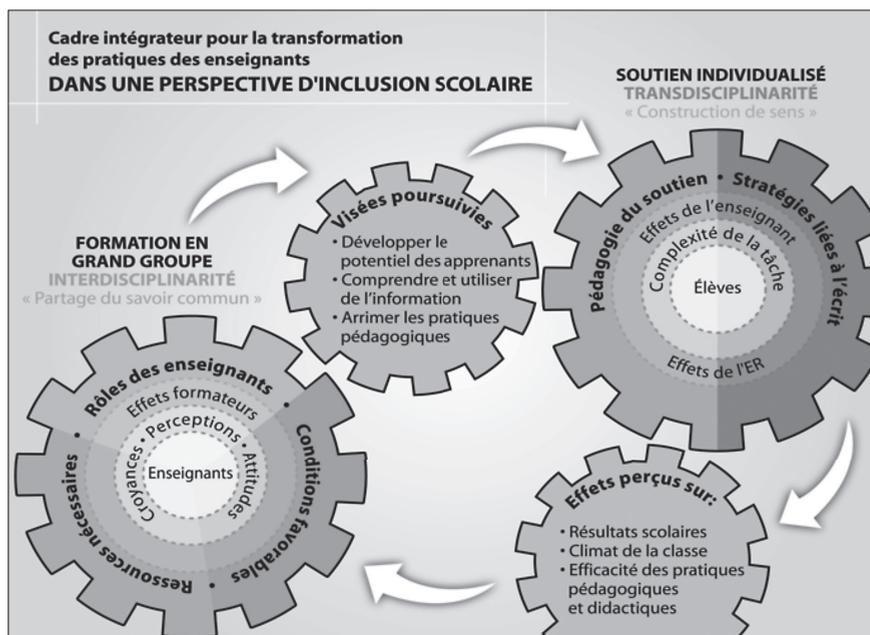


Figure 1 : dispositif de formation continue pour soutenir la transformation des pratiques enseignantes

Participants

Au total, neuf enseignants du premier cycle du secondaire ont accepté de participer au projet qui s'est déroulé de 2008 à 2011 dans une école de milieu socioéconomique faible au Québec. La grande majorité comptait une dizaine d'années d'expérience dans le milieu scolaire. Les disciplines du français langue maternelle, de l'univers social, de l'anglais langue seconde, des sciences et des mathématiques étaient représentées. Bien entendu, les règles d'éthique en vigueur ont été respectées tout au long de la démarche.

Accompagnement offert pour soutenir le changement

Selon Savoie-Zajc (2007), la formation continue et le soutien aux changements d'ordre professionnel sont basés sur une dynamique de construction sociale qui jouera un rôle régulateur important dans l'adaptation et l'intégration de l'innovation à la pratique. Ce processus d'innovation débouche

logiquement sur des mesures de soutien et d'accompagnement (Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004).

Dans le cadre des CAI, nous avons mis à la disposition des enseignants des moments de formation axés sur les difficultés éprouvées dans leur pratique ainsi qu'un mécanisme d'accompagnement (étayage) dans le but de soutenir le changement de leurs pratiques professionnelles adaptées aux besoins identifiés lors des échanges de groupe. Le tableau ci-dessous illustre les types de soutiens offerts, les objectifs visés et les modes de fonctionnement pour chacun. Au total, cinq formations de groupe ont été données aux enseignants. Les moments entre les formations ont été comblés par le soutien individualisé offert selon les besoins des participants. Le dispositif a permis l'alternance entre la théorie et la pratique tout au long de la démarche réflexive (tableau 1).

Tableau 1 : types de soutien selon l'accompagnement offert aux enseignants

Types de soutien	Objectifs visés	Mode de fonctionnement
Accompagnement de groupe		
Formation continue [Cinq demi-journées de formation données à l'école durant les temps pédagogiques]	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer les connaissances théoriques sur les : <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques des élèves en difficulté • Pratiques reconnues comme efficaces • Processus cognitifs sollicités par les tâches scolaires • Types de connaissances en jeu dans les tâches proposées aux élèves • Stratégies reconnues comme utiles à l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la théorie par l'enseignante-chercheuse formatrice • Pratique en sous-groupe sur la théorie • Retour réflexif en grand groupe et discussion • Objectifs à réaliser en classe pour la prochaine rencontre • Possibilité de solliciter un accompagnement pour atteindre les objectifs fixés (voir ci-dessous)
Accompagnement individualisé		
Soutien didactique aux enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Clarifier l'intention pédagogique • Préciser la compétence à développer • Planifier des séquences didactiques en fonction des besoins des élèves et de leurs capacités • Planifier des moyens d'évaluation en lien avec les situations d'enseignement-apprentissage proposées 	L'enseignante-chercheuse formatrice rencontre <ul style="list-style-type: none"> • individuellement les enseignants pour travailler une activité, un projet ou une séquence de cours • un sous-groupe d'enseignants pour travailler une activité, un projet ou une séquence de cours
Soutien direct en salle de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Modeler les pratiques pédagogiques en situation. • Modeler les stratégies à mettre en œuvre aux élèves et à l'enseignant. • Modeler des moyens d'intervention directs auprès des élèves en difficulté. • Modeler des attitudes propices pour favoriser l'engagement des élèves 	L'enseignante-chercheuse formatrice est utilisée comme soutien pédagogique et comme modèle pour l'enseignant qui souhaite mieux intervenir auprès des élèves

Méthode de collecte de données

Afin de recueillir les perceptions des participants au cours de l'expérience vécue, différents outils ont été utilisés. La *démarche réflexive en partenariat (DRAP)*, soutenue par un logiciel du même nom, a permis de recueillir et d'analyser les énoncés provenant des groupes de réflexion composés d'enseignants du secondaire. Le but était de recueillir des discussions centrées sur les pratiques professionnelles des enseignants. Un guide d'entretien semi-directif élaboré pour recueillir le plus fidèlement possible les idées dominantes qui délimitent l'expérience vécue a servi à l'animation des séances de discussion (Boudreault & Kalubi, 2006).

Au terme de l'étude, six entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec des enseignants afin de nuancer le contenu des analyses effectuées précédemment et approfondir certaines questions. Le logiciel *QDA Miner* (Lewis & Maas, 2007) a permis de réaliser une analyse de contenu des verbatim et d'établir des liens de complémentarité avec les données recueillies à l'aide du logiciel DRAP. Enfin, la tenue d'un journal de bord par l'enseignante-chercheuse a permis de nuancer par les logiciels ci-haut mentionnés. Cette démarche de triangulation des données visait à assurer la crédibilité de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2005).

Résultats : des conditions favorables au changement

Les résultats obtenus à la suite de la participation des enseignants au dispositif des CAI mettent en lumière l'apport indéniable de l'accompagnement dans la transformation de pratiques professionnelles. Parmi les résultats obtenus, les effets produits sur les enseignants s'articulent autour de trois grands types de conditions regroupées ci-dessous.

Soutenir l'arrimage entre la théorie et la pratique

- Les formations théoriques étaient assez complètes. J'ai l'impression d'être allé chercher ce dont j'avais besoin.
- Ce qui m'a amené à changer des choses dans mon enseignement ce sont les discussions avec l'enseignante-chercheuse et ce qu'elle m'a fait vivre en classe.
- Le soutien en salle de classe sert de modèle.
- La ressource nous aide à planifier et à structurer les situations d'enseignement-apprentissage.
- L'enseignante-chercheuse a servi d'aide à l'application des stratégies en classe.
- L'aide logistique apportée en classe pour aider les élèves, répondre aux questions, aider l'enseignant à différencier son enseignement, à réaliser les activités dans un temps raisonnable, nous évite l'épuisement.

Favoriser des échanges réflexifs sur la pratique

Le deuxième type, montre l'accompagnement comme vecteur de prise de conscience pour les enseignants, notamment au regard du rôle qu'ils ont à jouer auprès des élèves en difficulté.

Lorsque nous avons questionné les enseignants sur les rôles qui favorisent le changement de leurs pratiques, ils ont évoqué quatre grands thèmes se rapportant à cette catégorie. Pour eux, il serait important 1) d'avoir des attitudes personnelles qui les habilite à travailler dans le sens des pédagogies dites actives; 2) de planifier les activités d'apprentissage; 3) de connaître et d'utiliser des stratégies utiles aux élèves pour réaliser les tâches demandées et 4) de collaborer entre enseignants. Les énoncés suivants en témoignent :

1. Développer des attitudes propices au changement
 - Il faut mettre l'accent sur les besoins des élèves.
 - Il faut leur montrer comment faire, faire du modelage.
 - C'est nécessaire de se préparer pour aller en classe, être ouvert d'esprit et être prêt à recevoir les commentaires de la ressource qui nous accompagne.
 - Je ne suis plus là pour prendre toute la place.
2. Planifier des situations d'apprentissage significatives
 - Ça prend une tâche significative dans laquelle les élèves vont avoir le goût de s'engager.
 - Il faut savoir ce que tu veux atteindre à la fin de chaque période, où tu veux être rendu, tu dois te fixer des objectifs.
 - Lorsque la ressource vient en classe, il faut planifier quel sera son rôle.
 - C'est notre rôle d'orchestrer l'apprentissage.

3. Connaître et mettre en place des stratégies utiles à l'apprentissage

- Pour améliorer la compréhension en lecture, j'utilise l'annotation et le surlignement.
- Regrouper les informations importantes dans un organisateur graphique aide à structurer la pensée des élèves.
- Les stratégies doivent être utilisées souvent et de façon cohérente.

4. Collaborer avec ses collègues

- Le projet est un prétexte pour travailler tout le monde ensemble, toutes les matières confondues.
- Pour aider les élèves en difficulté, il faut avoir une collaboration multidisciplinaire.
- Tous les profs doivent s'impliquer et travailler dans un but commun.

Vivre des réussites

Finalement, le dernier type de conditions suggère que la réussite des élèves encourage les enseignants à persévérer dans leur démarche de transformation de pratiques.

- Les résultats sont meilleurs qu'auparavant.
- Mes élèves sont plus autonomes, davantage capables de faire des liens par eux-mêmes et j'ai beaucoup moins d'explications à donner.
- Ce qu'ils m'ont donné avec ça, ils n'auraient pas pu me le donner autrement.
- Je me rends compte que je peux les aider sans niveler vers le bas.

Conclusion

Notre recherche contribue à mettre en valeur les avantages d'une interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. Le dispositif des *CAI* a clairement montré que les enseignants peuvent réinvestir des contenus théoriques en salle de classe s'ils sont accompagnés dans le transfert de leurs apprentissages. Le fait de se donner un projet commun, de travailler de concert pour atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés et de se doter de zones qui permettent la discussion et le partage apparaissent comme des conditions favorables à la transformation des pratiques professionnelles. Les liens tissés entre les praticiens au sein des *CAI* a renforcé significativement leur sentiment d'appartenance. Tous ensemble, ils ont appris à collaborer, à sortir de leur zone de confort et à tenter de nouvelles expériences. L'accompagnement offert a joué un rôle de soutien pédagogique et didactique tout en prenant soin de préserver une certaine sécurité affective chez les enseignants engagés dans le changement.

Le fait de se donner un projet commun, de travailler de concert pour atteindre les objectifs fixés et de se doter de zones qui permettent la discussion et le partage apparaissent comme des conditions favorables à la transformation des pratiques professionnelles.

Références

- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153, 121-149.
- Bernatchez, J. (2010). *Enjeux et défis de la réussite scolaire, ici et maintenant*. Musée régional de Rimouski. Repéré à www.ca-lameo.com/accounts/76745.
- Boudreault, P., & Kalubi, J.-C. (2006). *Animation de groupes: Une démarche réflexive d'analyse*. Montréal: Éditions Carte Blanche.
- Bouchafa, H. (2009). Styles cognitifs dans le traitement de l'expérience. In J.-P. Butinet, *L'ABC de la VAE*, (p. 217-218). Toulouse: Erès.
- Bourassa, M., Phillion, R., & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits: une co-construction de groupe. *Revue Éducation et francophonie*, 35(2), 78-116.
- Boutinet, J. (2005). Les temporalités de l'alternance et leur actualité en culture post-moderne. *Éducation permanente*, 163(2), 89-98.
- Bresler, L. (2004). La construction d'un nouveau domaine d'expertise pour les enseignants: La transdisciplinarité. *Recherche et formation*, 47, 25-40.
- Deblois, D.D., & Place, P. (2007). Alternatives for struggling readers. *Principal Leadership*, 7(8), 38-42.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desmarais, D., Boyer, M., & Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire: dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire. Montréal: UQAM.
- Granger, N. (2012). La transformation des pratiques professionnelles chez les enseignants du secondaire: Analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion. *Thèse de doctorat inédite*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Lafortune, L. (2008). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, B., & Maas, S. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-Model Qualitative Data Analysis Software, *Field Methods*, 19, 87-108.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (1999). *Politique de l'adaptation scolaire: Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Naoum, T. (2007). La pratique en collaboration. *Journal association FSI-USJ*, 10-13. Hôtel Dieu de France: Beyrouth. Repéré à <http://www.fsi.usj.edu.lb/anciens/journal2007/arti2.pdf>.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 90, 1-35.

Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557-576.

Rousseau, N. (2009). *Des initiatives inspirantes de réinsertion en milieu communautaire. Identification et validation des contenus*. Cahier D, 2^e Rencontre nationale des organismes communautaires de lutte au décrochage - ROCQLD, Saint-Augustin-de-Desmaures. Repéré à http://rocqld.org/public/files/2009/10/s_atelier_d.pdf

Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action et le processus d'innovation: accompagnement des dynamiques d'ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires. In F. Cros (Ed.) *L'agir innovatif: aux sources de la professionnalisation enseignante* (p. 63-75). Bruxelles: De Boeck.

Savoie-Zajc, L. (2013). La notion de « communauté » en éducation: une cartographie de quelques-uns de ses types. Colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal, Canada.

Tomlinson, C.A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal: Chenelière Éducation.

Wasser J. et Bresler L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.



Nancy Granger

*Ph.D. Postdoctorante en Éducation (Université du Québec à Montréal – UQAM)
Membre du Laboratoire ADEL (Apprenants en difficulté et littératie)
Chargée de cours Université de Sherbrooke et UQAM
grangernancy@hotmail.com*



Jean-Claude Kalubi

*Ph.D. Professeur titulaire
Université de Sherbrooke,
Faculté d'éducation
Chaire de recherche sur les identités et les innovations professionnelles en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CRDITED)
jc.kalubi@USherbrooke.ca*



Godelieve Debeurme

*Ph.D. Professeur titulaire
Université de Sherbrooke,
Faculté d'éducation
Directrice de département d'enseignement préscolaire et primaire
godeliva.debeurme@usherbrooke.ca
www.usherbrooke.ca*

Adresse postale:

*Nancy Granger
1284, 94e avenue
St-Blaise, Québec
J0J 1W0*