

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

Rédacteurs invités :

Luc PRUD'HOMME, Serge RAMEL et Raymond VIENNEAU

Liminaire

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

Luc PRUD'HOMME, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

6 La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion

Luc PRUD'HOMME, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

23 Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps

Angèle AUCOIN, Léonard GOGUEN, Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

50 Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives

Hermann DUCHESNE, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Angèle AUCOIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

71 L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle

Mathieu POINT, Marie-Élaine DESMARAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

87 La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire

Léna BERGERON, Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

105 Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif

Valérie BENOIT, Université de Fribourg, Suisse

Valérie ANGLUCCI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

122 La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces

Nancy GAUDREAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

145 S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement

Nadia ROUSSEAU, Stéphane THIBODEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

165 Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation

Luc PRUD'HOMME, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
André DOLBEC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Marie-Hélène GUAY, Commission scolaire des Trois-Lacs, Québec, Canada

189 Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario

Martine LECLERC, André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

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

Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Isabelle CAYA, Commission scolaire de la Rivieraine, Québec, Canada
Marie-Pierre TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

227 Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires

Catherine BLAYA, Université de Bourgogne, France
Jean-Luc GILLES, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Ghislain PLUNUS, Université de Liège, Belgique
Chantal TIËCHE CHRISTINAT, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

250 Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire

Patrick BONVIN, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

272 L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire

Geneviève BERGERON, Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

VOLUME XXXIX:2 – AUTOMNE 2011

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Liminaire

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

Luc PRUD'HOMME

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Serge RAMEL

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Raymond VIENNEAU

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Chercheurs réguliers au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire

Tout individu est à la fois
comme tous les autres,
comme certains autres
et comme personne d'autre.

[Traduction libre]

(Ducette *et al.*, 1996, p. 323)

La valorisation de la diversité en éducation prend ses ancrages dans un idéal réformateur de nos systèmes scolaires, motivé par le côtoiement de jeunes éprouvant des difficultés face aux attentes scolaires. Fortement ancré dans une vision humaniste de la relation pédagogique, cet idéal nourrit l'engagement professionnel de nombreux enseignants, orthopédagogues, enseignants-ressources et spécialisés, directions d'établissement et chercheurs-formateurs. Ces acteurs de la formation aspirent à diversifier les prestations d'enseignement afin de favoriser le développement des potentiels de tous les élèves et citoyens en devenir fréquentant nos classes et nos écoles.

Dans cet esprit, le travail de plusieurs chercheurs socialement engagés, notamment en sciences de l'éducation, a contribué à l'avancement des connaissances de nature à favoriser le développement d'une expertise pédagogique faisant *l'éloge de la différence* (Jacquard, 1978). Or, malgré ces contributions sur le plan scientifique associées à des expérimentations sur le terrain, force est de constater que l'hétérogénéité des élèves continue de provoquer des inconforts et un certain désarroi dans le milieu scolaire. Ainsi, peu d'acteurs en éducation réussissent à ce jour à établir un rapport à la diversité qui favorise le développement et la réussite éducative de chacun de nos jeunes.

Le travail doit donc se poursuivre, car, plus que jamais, le contexte socio-environnemental contemporain nous oblige à considérer qu'il n'y a « aucune raison de se limiter à une vision unique et universelle de l'enseignement » (Pratt, 2005, p. 3). Au contraire, la diversité interpelle vivement l'école et lui demande d'élargir ses horizons, lui rappelant que « tout individu est à la fois comme tous les autres, comme certains autres et comme personne d'autre » [traduction libre] (Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996, p. 323). Dans cet esprit, nous croyons, à l'instar de Jacquard (2006), que c'est dans la rencontre avec l'autre, favorisée par l'école, que chacun pourra apporter une contribution essentielle à cette culture émergente de solidarité dont nos sociétés ont grandement besoin (McNiff et Whitehead, 2010).

Les vingt-huit auteurs qui ont contribué à notre réflexion sur la diversité en éducation cheminent avec des praticiens afin de comprendre et de soutenir l'actualisation de l'école pour qu'elle réponde toujours mieux à sa mission première: favoriser le développement individuel et collectif au sein d'une communauté. Travaillant en Belgique, en France, en Suisse et dans différentes provinces canadiennes (Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Ontario, Québec), ces chercheurs s'emploient solidairement à soutenir les écoles qui souhaitent être plus inclusives, tout en favorisant l'intercompréhension et l'interdépendance nécessaires au fondement d'une citoyenneté plus respectueuse de la dignité humaine.

Ainsi, en guise d'introduction, le premier texte propose aux acteurs du monde de l'éducation (praticiens et chercheurs) des pistes de réflexion sur ce « rapport à la diversité » qui se manifeste dans leurs actions éducatives. Globalement, il propose de s'interroger sur ses croyances, ses valeurs, ses attitudes et ses réactions face à la différence qui se manifeste dans la rencontre de l'autre.

Les recherches de AuCoin, Goguen et Vienneau ainsi que de Duchesne et AuCoin présentent respectivement une analyse des textes législatifs de la Nouvelle-Écosse et

du Manitoba, deux provinces canadiennes qui, aux côtés du Nouveau-Brunswick, reconnaissent plus officiellement la nécessité de marcher vers des systèmes d'éducation inclusive. Ces deux contributions offrent des illustrations concrètes des dispositions législatives qui peuvent ou doivent soutenir une plus grande ouverture de nos systèmes éducatifs envers tous les élèves.

Sachant qu'il faut agir très tôt, « [...] ne serait-ce que pour faire comprendre aux enfants cette idée même de la diversité » (Eco, 1993), Point et Desmarais reviennent sur la nécessité de considérer les services de garde comme la première étape d'une lutte contre l'exclusion sociale et examinent les facteurs qui favorisent son accessibilité par des enfants ayant des besoins particuliers.

Les trois textes suivants proposent des pistes d'action pour repenser l'enseignement en fonction d'une plus grande ouverture à la diversité. Bergeron, Rousseau et Leclerc apportent des clarifications conceptuelles autour de la pédagogie universelle, un concept élaboré par des chercheurs états-uniens s'appuyant sur le domaine de l'architecture pour illustrer le caractère déterminant du travail d'anticipation que réclame l'ouverture à une diversité d'élèves. Benoît et Angelucci dressent ensuite un état des connaissances au regard d'un modèle d'intervention hautement valorisé par les discours sur l'inclusion en Suisse romande: le co-enseignement. Dans ce contexte, les dispositions législatives et organisationnelles cherchent à réduire le nombre d'élèves pris en charge au sein d'établissements spécialisés, tout en valorisant un modèle de service offrant du renfort pédagogique au sein des classes dites ordinaires. Il devient alors pertinent d'explorer la formule où le titulaire et l'enseignant spécialisé travaillent conjointement dans la classe dite régulière afin de proposer un environnement pédagogique adapté à tous les besoins qui se manifestent. Gaudreau présente ensuite l'état des connaissances sur les pratiques efficaces au regard de la gestion des problèmes de comportement dans une classe inclusive. Soulignant que les élèves qui manifestent ce type de problème inquiètent une grande majorité d'enseignants, la chercheuse relève différentes pistes d'action et de formation afin d'agir sur le sentiment d'auto-efficacité des acteurs qui accueillent ces élèves en classe.

Quatre rapports de recherche, ayant recours à la grande famille des recherches-actions, viennent ensuite contribuer à la réflexion sur les changements que réclame l'appropriation d'une pratique d'enseignement plus inclusive. De manière plus ciblée, Rousseau et Thibodeau s'attardent sur le sentiment d'auto-efficacité dans un processus de changement, tandis que Prud'homme, Dolbec et Guay cherchent à illustrer le sens que peut prendre la différenciation pédagogique dans la pratique d'enseignantes du primaire et la nature d'un travail à effectuer pour former les enseignants à cette pratique. Pour leur part, Leclerc et Moreau précisent le concept de communauté d'apprentissage professionnelle où les participants s'appuient sur des données effectives traitant de la réussite des élèves en lecture afin de diversifier et d'améliorer les interventions pédagogiques. Ces projets de recherche se sont construits avec des enseignants de classes préscolaires-primaires dites régulières d'écoles québécoises ou ontariennes. Quant à l'expérience collaborative rapportée par Ouellet, Caya et Tremblay, elle démontre que le travail d'inclusion scolaire comporte différentes implications selon les réalités existantes dans nos systèmes. Ainsi, ce rapport

de recherche rend compte du cheminement d'un groupe d'acteurs œuvrant auprès d'élèves polyhandicapés pour mieux intervenir et contrer certaines formes d'exclusion sociale qui planent sur ces jeunes.

Enfin, les trois dernières contributions viennent confirmer que la recherche de sens, de cohésion et de cohérence pour marcher vers une ouverture réelle à la diversité des élèves réclame toujours un travail complexe, multidimensionnel, théorique et pragmatique. L'article de Blaya, Gilles, Plunus et Christinat nous rappelle qu'une catégorie d'élèves, les « décrocheurs », met parfois à mal la volonté de l'école de répondre en son sein à la diversité des problématiques rencontrées chez les élèves. Les solutions institutionnelles alternatives développées pour ce type d'élèves pourraient aujourd'hui être stigmatisées au nom de l'inclusion scolaire, alors même que l'école publique peine encore à résoudre la problématique du décrochage et de l'accrochage scolaires. Les auteurs nous amènent ainsi à réfléchir sur le détour parfois nécessaire par l'extérieur et par l'individualisation pour mieux inclure scolairement et socialement les élèves décrocheurs. L'article de Bergeron et St-Vincent propose un regard exploratoire sur les dispositifs de formation à l'enseignement préscolaire-primaire proposés dans les établissements québécois. Sachant que des résultats de recherche datant de plus quarante ans (Smith, 1969) soulignent la nécessité de prendre en compte des questions liées à la diversité et à l'équité en formation des enseignants, nous comprenons que cette formation initiale peut encore relever de nombreux défis pour soutenir les enseignants qui doivent composer avec l'hétérogénéité des populations scolaires. L'inclusion scolaire et sociale comporte aussi des défis pour les formateurs de maîtres. Enfin, le travail de conceptualisation de Bonvin apporte une contribution précieuse pour tous les acteurs qui cherchent à mettre en œuvre une pédagogie inclusive dans ce sens où de telles démarches vont pouvoir se multiplier dans la mesure où des mécanismes favorisant la régulation et l'évaluation des expérimentations soutiennent une formation de qualité pour tous les élèves. C'est à ce prix que nous pourrions contribuer, solidairement toujours, à la construction de cette masse critique d'écoles inclusives permettant d'offrir à tous les citoyens en construction une école favorisant le développement du plein potentiel de chacun dans sa rencontre avec l'autre. Il s'agit bien du leitmotiv qui oriente le travail de tous les auteurs, des chercheurs œuvrant au sein du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). À ceux et celles qui croient que cet idéal relève de l'utopie: nous vous invitons à réfléchir sur la force que nous offre l'utopie pour agir, pour marcher...

L'utopie est à l'horizon!
Je m'en approche de deux pas,
elle s'éloigne de deux pas.
Je fais dix pas de plus,
et l'horizon s'éloigne de dix pas.
Peu importe combien de temps je marche,
je ne m'y rendrai jamais.
Alors, à quoi peut-elle bien servir, l'utopie?
Eh bien, elle sert à cela:
à marcher.
(Traduction libre de Galeano, 1993,
par Ferrer, 1997)

Références bibliographiques

- DUCETTE, J. P., SEWELL, T. E. et POLINER SHAPIRO, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The Teacher Educator's Handbook* (p. 323-381). San Francisco : Jossey-Bass.
- ECO, H. (1993). Entretien avec Humberto Eco. *Le courrier de l'UNESCO*, 46(5), 4-8.
- FERRER, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 17-48.
- JACQUARD, A. (1978). *Éloge de la différence: la génétique et les hommes*. Paris : Seuil.
- JACQUARD, A. (2006). *Mon utopie*. Paris : Stock.
- McNIFE, J. et J. WHITEHEAD (2010). *You and Your Action Reseach Project*, London, Routledge Falmer.
- PRATT, D. D. (dir.). (2005). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar : Krieger.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1995). Les problèmes éthiques en recherche qualitative. Dans R. Rousseau, C. Landry et B. Isabel (dir.), *Éducation, recherche et considérations éthiques* (p. 67-79). Rimouski : GREME.
- SMITH, B. O. (1969). *Teachers for the Real World*. Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education.

La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion

Luc PRUD'HOMME

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Raymond VIENNEAU,

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Serge RAMEL

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le présent texte a pour objectif de proposer une réflexion sur le thème de la diversité à l'école, et ce, sous l'angle de l'inclusion scolaire ou de son alternative, l'exclusion scolaire et sociale. Le texte examine ainsi certaines conceptions favorisant une reconnaissance positive et constructive de la diversité en contexte scolaire. Ensuite, il explore la dimension sociale et culturelle de ce phénomène pour enfin traiter la question de l'inclusion et de la pédagogie de l'inclusion.

ABSTRACT

The Legitimacy of Diversity in Education: A Reflection on Inclusion

Luc PRUD'HOMME

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Raymond VIENNEAU

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Serge RAMEL

Vaud Township High School, Switzerland

Nadia ROUSSEAU

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

The objective of this article is to explore the theme of diversity in the classroom from the perspective of scholastic inclusion, or its alternative, scholastic and social exclusion. The article examines concepts that foster the positive and constructive recognition of diversity in the school setting, along with the social and cultural dimension of inclusion and the pedagogy of inclusion.

RESUMEN

La legitimidad de la diversidad en educación: reflexión sobre la inclusión

Luc PRUD'HOMME

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Raymond VIENNEAU

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Serge RAMEL

Escuela superior de pedagogía del cantón de Vaud, Suiza

Nadia ROUSSEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

El objetivo del presente texto es proponer una reflexión sobre el tema de la diversidad en la escuela desde la perspectiva de la inclusión escolar o de su alternativa, la exclusión escolar y social. Así pues, el texto explora ciertas concepciones favorables al reconocimiento positivo y constructivo de la diversidad en contexto escolar. En seguida, se explora la dimensión social y cultural de éste fenómeno para finalmente abordar la cuestión de la inclusión y de la pedagogía de la inclusión.

La diversité en éducation

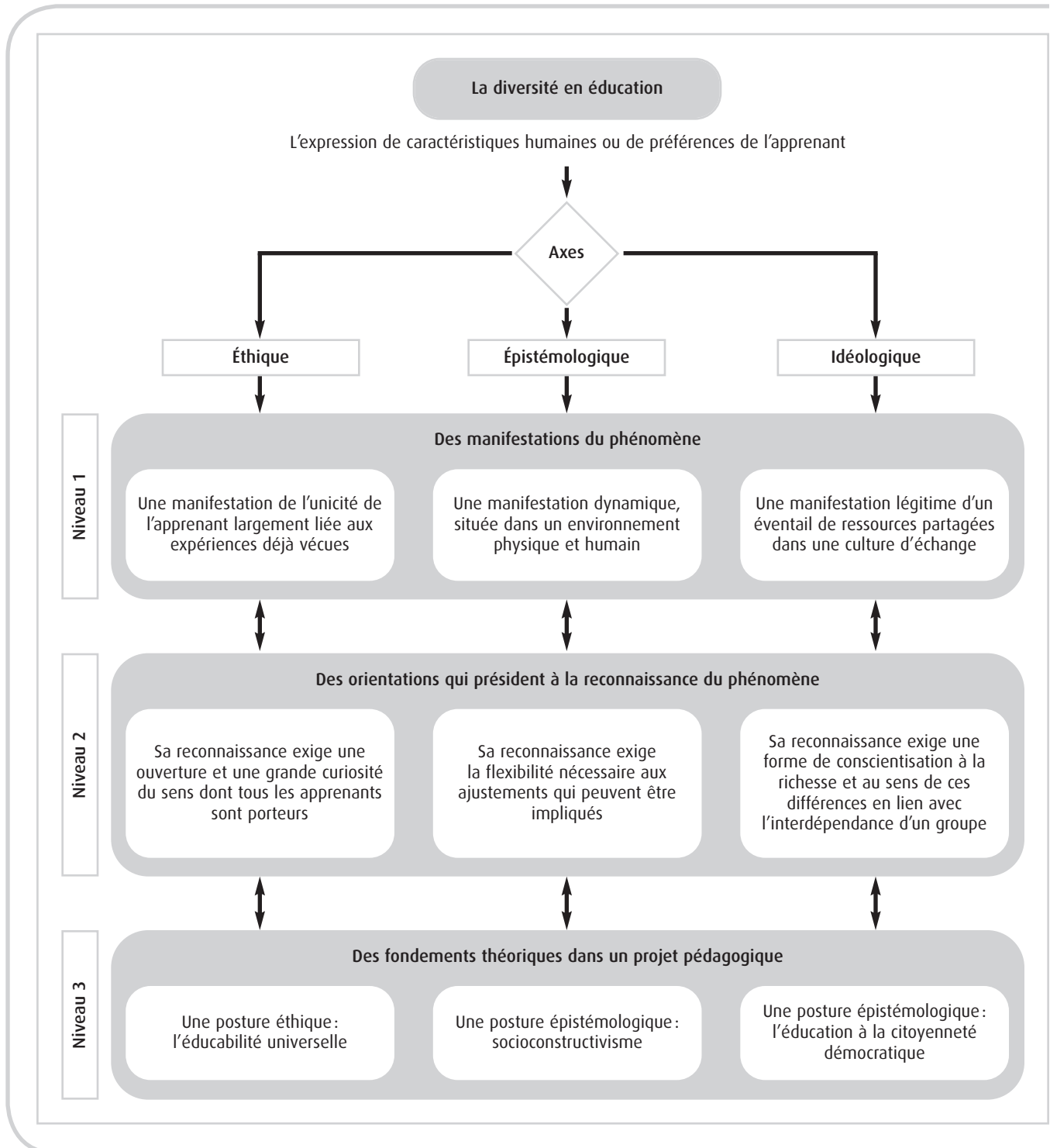
D'entrée de jeu, il semble pertinent de nous rappeler collectivement que le thème de la diversité mobilise depuis plusieurs décennies les énergies de différents acteurs en éducation. De manière générale, nous pouvons dire que, du point de vue de la recherche et des discours philosophiques, l'accueil de cette diversité en contexte scolaire est toujours largement lié à la métamorphose d'un problème en une ressource pédagogique, indépendamment de la variable explorée. Il y a un potentiel associé à une reconnaissance de la diversité ou du pluralisme à l'école, ainsi qu'une nécessité de réagir à la prégnance des pratiques d'enseignement uniformes; ces considérations semblent faire l'unanimité dans les écrits. Or, la prise en compte de ce phénomène continue de susciter un cortège de questionnements en milieu de pratique. Au Québec comme ailleurs, les réformes suggèrent que la reconnaissance de la diversité est une clé pour favoriser la réussite scolaire. Elles proposent aux enseignants d'exploiter des stratégies d'enseignement variées et souples; simultanément, on continue de repérer des pratiques pédagogiques plutôt traditionnelles et uniformes (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry *et al.*, 2008) et les enseignants manifestent un sentiment d'impuissance devant les défis de l'hétérogénéité dans leur classe (Legrand, 1999; Prud'homme, 2007; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon *et al.*, 2003). Force est de constater que la recherche de sens sur la diversité en éducation demeure d'une grande pertinence sociale et scientifique, d'autant plus que les réalités sociales contemporaines semblent contribuer à la croissance du phénomène au sein de nos communautés. C'est dans cette perspective que la construction d'une école inclusive est évoquée en termes de «[...] seule école possible» (Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996, p. 369) afin de redonner ses lettres de noblesse à la diversité en éducation.

Dès lors, il convient de proposer une définition de la diversité en éducation qui soit cohérente avec une pédagogie de l'inclusion scolaire. Pour l'instant, en se reportant au travail d'analyse effectué par Prud'homme (2007), on retient que la diversité en éducation peut se considérer comme «l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe» (p. 34). Si la reconnaissance de cette diversité s'effectue dans un projet de réussite, de justice sociale et d'équité, son expression en contexte scolaire doit d'emblée se percevoir comme légitime pour ensuite devenir objet d'émancipation individuelle et collective. Cette diversité, jamais figée, s'exprime tour à tour au travers d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés. Ainsi, pour accéder à une prise en compte de cette diversité, telle que définie, il semble important de clarifier certaines conceptions professionnelles pouvant favoriser une reconnaissance positive et constructive de ce phénomène.

Comme l'illustre la figure qui suit, cette démarche de clarification nous amène à apporter des précisions aussi bien sur notre conception de l'être humain, laquelle renvoie à une posture éthique (axe 1), que sur notre conception de l'apprentissage,

qui se réfère à une posture épistémologique (axe 2), ou encore que sur notre conception de la société, qui elle renvoie à une posture idéologique (axe 3).

Figure1. La diversité en éducation



Ces trois postures peuvent être définies comme suit :

Axe 1 : posture éthique

Les caractéristiques humaines ou les préférences exprimées par l'apprenant doivent être comprises comme une manifestation de l'unicité de chaque individu. Cette unicité est largement liée aux expériences que l'apprenant a déjà vécues ou encore à des particularités de tous ordres (disposition affective, disposition cognitive et styles d'apprentissage, capacités intellectuelles et types d'intelligences dominants, apprentissages acquis, présence de handicaps physiques, sensoriels ou neurologiques, etc.). Autrement dit, elles sont l'expression de ce que l'apprenant vit et comprend au cours de la situation dans laquelle il se trouve, et ce, à partir des expériences qu'il a vécues à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. La reconnaissance de ces manifestations exige une ouverture et une grande curiosité de tous les acteurs face aux différences de l'autre, ce qui implique nécessairement une certaine décentration au regard de ses propres caractéristiques ou préférences personnelles. En ce sens, il nous semble nécessaire de reconnaître que tous les apprenants sont porteurs de sens (Jalil Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002) et que dans la relation pédagogique il y a cette responsabilité professionnelle de chercher à comprendre ce sens qui s'exprime. Cette position se réclame d'une posture éthique dans un projet pédagogique qui fait le choix de croire aux potentialités de réussite de chacun des élèves, de croire donc en l'éducabilité universelle, quelles que soient les particularités de chacun.

Axe 2 : posture épistémologique

En accordant toute son importance à la situation dans laquelle se manifeste la diversité, la définition ici adoptée cherche à rendre compte du caractère dynamique et contextuel de celle-ci (Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000; Paine, 1990; Rieben, 2000). Dans une telle perspective, la diversité est conçue comme un phénomène qui émerge et s'exprime dans la rencontre entre l'élève et une situation déterminée par un environnement physique et humain donné. Cette expression n'est pas figée et elle peut se modifier à condition que les ajustements soient perçus par les acteurs comme des façons légitimes et originales d'aborder la réalité. Aux différences interindividuelles qui s'observent dans un groupe, s'ajoutent aussi des différences intra-individuelles qui s'expriment à un moment ou l'autre, ou d'une situation à l'autre. Ces différences, qui se manifestent ou se construisent en relation avec la situation telle que vécue et perçue par les apprenants, sont comprises à l'intérieur d'un cadre théorique général qui mise sur l'activité d'interprétation et de construction des acteurs en situation. C'est en ce sens que cette définition de la diversité se réclame du constructivisme épistémologique « qui met l'accent sur le rôle des représentations en fonction desquelles nous interprétons les données de l'expérience » (Legendre, 2004, p. 71). Dans l'environnement pédagogique, il y a donc une nécessité d'offrir un large éventail de contextes, par opposition à un contexte dominant, de façon que différentes variables de la diversité puissent réellement être sollicitées

et exploitées. Plus précisément, cette définition se réclame d'une posture épistémologique socioconstructiviste, puisqu'elle met en valeur le rôle déterminant des interactions sociales, ou de l'environnement humain et culturel, dans la compréhension des caractéristiques ou des préférences de l'apprenant.

Axe 3 : posture idéologique

Le phénomène de la diversité, inscrit dans un projet pédagogique de réussite, de justice sociale et d'équité, appelle à une culture d'échange et d'interdépendance qui assure une légitimité à son expression. C'est seulement à ce prix que la diversité pourra librement s'exprimer et, de surcroît, enrichir l'éventail des réflexions, des possibilités ou des ressources pour l'atteinte d'un but. L'expression de Bourdieu (1966), désormais consacrée, de l'indifférence aux différences rappelle qu'une reconnaissance des manifestations de la diversité doit se faire au bénéfice de tous les acteurs de la classe, dans le but ultime d'offrir à tous les élèves le pouvoir de progresser et d'actualiser leur potentiel. En ce sens, cette reconnaissance exige une certaine forme de conscientisation et d'analyse du phénomène pour mieux comprendre sa valeur et sa richesse au sein du groupe. Cette reconnaissance de la diversité permet de percevoir l'hétérogénéité comme constitutive et constructive de l'équilibre d'une communauté. Ainsi définie et reconnue, la diversité s'associe à une posture idéologique ou politique qui relève d'un projet d'éducation à la citoyenneté démocratique (Galichet, 2002).

Toujours en référence à la figure vue plus haut, ces trois postures face à la diversité en éducation se clarifient :

- en précisant les caractéristiques positives que peuvent receler les manifestations de la diversité (1^{er} niveau : manifestations du phénomène selon ses aspects unique, dynamique et légitime);
- en proposant des orientations qui facilitent la reconnaissance du phénomène en classe (2^e niveau : orientations présidant à la reconnaissance du phénomène qui exige curiosité, flexibilité et conscientisation);
- en mettant en évidence les fondements théoriques qui soutiennent les caractéristiques et les orientations identifiées au premier et au deuxième niveau (3^e niveau : fondements théoriques).

Une considération positive et constructive au regard de la diversité n'occulte aucunement le fait que certaines manifestations de celle-ci peuvent être socialement inadéquates ou nuire au développement d'un individu en fonction d'attentes qui sont précisées par des normes socioculturelles. Or, ces dernières, même si elles peuvent masquer les différences, n'arrivent cependant pas à les effacer. Confronté à cette contradiction dans son quotidien professionnel, l'enseignant doit avant tout adopter cette posture éthique qu'a su définir Lévinas (cité par Dermange, 2003) : « C'est lorsque non seulement je ne thématise pas autrui; c'est lorsque autrui *m'obsède* ou me met en question. Mettre en question ce n'est pas attendre que je réponde; il ne s'agit pas de faire réponse mais de me trouver responsable » (p. 257).

Ainsi, adopter une *posture épistémologique* ne revient pas à thématiser autrui, mais à améliorer la compréhension de son altérité. Cette compréhension n'a de sens que si elle s'accompagne d'une posture éthique selon la définition donnée plus haut et se concrétise dans une *posture idéologique* amenant l'enseignant à adopter une action pédagogique responsable. Il s'agit alors de passer d'un « discours sur » à un « faire pour ». C'est à cette condition que l'école inclusive permettra à tous les élèves d'apprendre à cohabiter et à coconstruire avec et peut-être même grâce aux manifestations de tout ce qui est différent d'une norme culturellement acceptable.

La diversité : ingrédient clé d'une culture d'échange

Socialement définie en tant qu'ingrédient clé d'une culture d'échange, la diversité devient un élément positif dans la construction de toute communauté d'apprentissage. Scott Peck (1993) définit le concept de communauté comme « un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles » (p. 73). Toutefois, comme le rappelle Vienneau (2002), transcender ses différences ne signifie pas les éliminer, mais bien « les intégrer dans la fibre même du tissu communautaire » (p. 256). Parmi les caractéristiques définissant une communauté, mentionnons la présence d'un projet commun, porteur de sens pour chacun de ses membres, le respect inconditionnel de l'autre et la reconnaissance de l'altérité, c'est-à-dire de la part des Autres – et de leurs différences – dans la construction de l'Un. Peck (1993) rappelle enfin que « la pire ennemie de la communauté est l'exclusion » (p. 73). Une autre menace bien plus insidieuse pour la communauté est une intégration fondée sur l'*indifférence aux différences* et qui conduit à la ségrégation. Le vécu d'isolement que cette dernière implique condamne la personne à cet exil intérieur qu'évoque régulièrement Gardou, et ce dernier nous exhorte à désinsulariser¹ le handicap (Gardou et Poizat, 2007) pour combattre les conséquences désastreuses de cette ségrégation qui se cache sous le vocable d'intégration.

Ainsi, que ce soit à l'échelle d'une société tout entière, d'une école ou du microcosme que constitue un groupe-classe, une communauté d'apprentissage ou une communauté d'apprenants ne peut se permettre de perdre *un seul* de ses membres au risque d'aboutir à une version édulcorée de son tissu communautaire, à la fois appauvri et fragilisé. Une communauté d'apprentissage inclusive non seulement perçoit la diversité en tant que donnée positive, mais elle s'en nourrit, car elle la fait grandir. Cette définition de la diversité et les orientations qui en découlent s'inscrivent dans une perspective de lutte contre l'échec scolaire et de réussite pour tous les élèves. Il s'agit, rappelons-le, de la finalité même du projet de différenciation pédagogique, actuellement très en vogue, mais qui n'en constitue pas pour autant un « nouveau » projet pédagogique. D'ailleurs, cette finalité a aussi été identifiée comme prioritaire par le directeur général de l'UNESCO affirmant que l'éducation pour l'inclusion doit viser à transformer les systèmes éducatifs et améliorer la qualité de l'enseignement « à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière

1. Ce néologisme, emprunté à Gardou (2007), fait référence à la solitude de l'élève handicapé intégré dans une classe ordinaire, comme exilé sur une île au milieu de ses camarades.

à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire» (Matsuura, 2008, p. 2).

Diversité, inclusion scolaire et pédagogie de l'inclusion

Rappelons clairement que l'hétérogénéité et la diversité ne sont pas des objets de préoccupations nouvelles en éducation et en pédagogie (Corno et Snow, 1986; Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996; Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess *et al.*, 2006; Jacquard, 1978; Melnick et Zeichner, 1998; Paine, 1990; Tomlinson *et al.*, 2003). En effet, au cours du XX^e siècle, le travail de renouvellement des systèmes d'éducation dans les pays industrialisés a constamment cherché à rendre l'école accessible au plus grand nombre de personnes possible (Perrenoud, 1997). C'est ainsi qu'après la Seconde Guerre mondiale plusieurs pays se sont consacrés à une démarche de démocratisation de l'enseignement. Ce mouvement poursuivait à sa manière un effort de prise en compte de la réalité individuelle de l'élève en tentant principalement d'éviter que de « bons élèves » soient exclus de l'enseignement en raison de leur origine sociale.

Or, ces réformes ne se sont pas accompagnées d'un effort explicite pour prendre en compte la diversité des élèves à l'intérieur d'un groupe. Centrée sur l'accessibilité universelle de l'éducation, cette démocratisation de l'enseignement a plutôt généralisé un enseignement identique à tous les élèves, indépendamment de l'hétérogénéité des effectifs scolaires. Cette approche normative peut vraisemblablement être associée à la croissance du phénomène de l'échec scolaire qui n'a cessé de prendre de l'ampleur au cours des soixante dernières années (Arénilla, Gossot, Rolland et Roussel, 2000).

Pour contrer cette problématique de l'échec scolaire, différentes mesures de différenciation pédagogique structurelle ont vu le jour pour répondre aux besoins des élèves pour qui l'école représente un défi. On assiste alors à la création de multiples services spécialisés (orientation scolaire, psychologie, orthopédagogie, psychoéducation, classes à effectifs réduits, etc.). Or, force est d'admettre que ces différents services permettent rarement aux élèves en difficulté d'affronter ou de contourner leurs problèmes et de réussir à l'école (Doudin et Lafortune, 2006; Ramel et Lonchamp, 2009).

En conséquence, plusieurs auteurs proposeront de repenser l'organisation des services pour ces élèves (Leblanc et Vienneau, 2010; Darveau, Reiber et Tousignant, 2010; Trépanier et Paré, 2010). Une offre de services intégrés, c'est-à-dire coordonnés et harmonisés entre les systèmes d'éducation, de santé et de services sociaux, se présente peu à peu comme une voie incontournable pour répondre plus efficacement aux besoins éducatifs des élèves ayant des besoins particuliers (MEQ, 2003; Trépanier, Paré, Petrakos et Drouin, 2008; Trépanier et Paré, 2009; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin et Williams, 2000), en plus de s'avérer une composante essentielle de toute école à vocation communautaire (Dryfoos, 2003).

Cette nécessité d'harmoniser est d'autant plus importante que les services spécialisés offerts à l'extérieur de la classe ordinaire sont très souvent associés à un parcours conduisant à l'exclusion sociale. Rappelons que dans cette perspective

Ducette, Sewell et Poliner Shapiro (1996) concluaient déjà leur recension d'écrits sur la diversité en éducation, l'une des premières consacrées à ce thème, par la suggestion qu'une prise en compte de ce phénomène d'exclusion appelle à la construction d'une école inclusive. On convient que ce mouvement implique des transformations profondes vers « [...] un système d'éducation "intégré", plus humain, ouvert à tous, un système qui non seulement tolère, mais accueille et célèbre la différence » (Vienneau, 2004, p. 129). En somme, « l'éloge de la différence », tel que défini par Jacquard en 1978, devient un idéal à promouvoir en matière de croyances pédagogiques, ce qui d'ailleurs incite Jacquard (2006, p. 9) à y revenir dans un livre intitulé *Mon utopie* :

C'est à l'école que se joue l'avenir; c'est donc autour de l'école qu'il faut tenter d'articuler un projet. Les structures à venir de la société seront directement les conséquences du système éducatif choisi. Pour l'essentiel, mon utopie est un projet à propos de l'éducation. [...] Son objectif est de participer à une tâche autrement plus décisive : aider chacun à devenir lui-même en rencontrant les autres.

La communauté de recherche en adaptation scolaire, les responsables des politiques éducatives ainsi que certains administrateurs scolaires et enseignants se sont montrés de plus en plus ouverts à une école inclusive au cours des trente dernières années (Rousseau, Lafortune et Bélanger, 2006). Les acteurs en éducation ne souhaitent évidemment pas que l'école devienne un mécanisme de sélection orientant certains jeunes vers l'exclusion sociale. Or, les élèves qui se voient obligés de suivre un cheminement scolaire en parallèle à celui emprunté par la très grande majorité de leurs pairs peuvent éprouver un sentiment d'injustice et associer cette expérience scolaire à une forme d'exclusion, ce qui participe à l'institutionnalisation du phénomène (Guglielmi et Koubi, 2007). Pire encore, sans même se voir exclus physiquement de la classe ordinaire, plusieurs élèves ayant des besoins particuliers souffrent de leur différence. Sentiment d'être jugés, sentiment de ne pas être à la hauteur, faible sentiment de compétence... Plusieurs gardent des traces indélébiles de leur expérience scolaire (Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000; Espinosa, 2003).

Plusieurs données de recherche semblent indiquer que la grande majorité des enseignants se sentent incompetents dans la gestion de la diversité des élèves réunis dans un même groupe (Humphrey *et al.*, 2006; Ramel et Lonchamp, 2009; Ramel et Benoit, 2010). En fait, les systèmes scolaires ont une longue histoire d'organisation qui s'appuie sur le mythe de la classe homogène (Doudin et Lafortune, 2006; Tomlinson *et al.*, 2003). De plus, l'école fonctionne encore souvent comme une institution permettant d'identifier l'élite en valorisant la compétition et la performance individuelles (Jacquard, 2006). Ainsi, plusieurs mouvements pour une éducation plus respectueuse de la dignité humaine et des différences ont souvent été freinés par des obstacles politiques, économiques et sociaux. De surcroît, ces obstacles, fermement inscrits dans une culture de productivité, semblent occulter la réalité actuelle où de nouveaux défis (environnementaux, sociopolitiques, économiques et religieux) réclament sans contredit un travail interdisciplinaire et solidaire pour trouver des solutions originales à des problèmes inédits.

C'est en ce sens que le mouvement vers une école véritablement inclusive représente un changement d'envergure dans l'histoire moderne de l'enseignement ainsi que dans la construction de l'identité professionnelle de ses acteurs. Cette « [...] identité professionnelle des acteurs de l'école se trouve mise à mal par une situation de mutations, qui engage des changements profonds d'ordre structurel, et qui nécessite non pas de petits arrangements, mais de véritables conversions intérieures » (Giust-Desprairies, 2002, p. 3). L'inclusion scolaire réclame donc un travail de fond par des acteurs (praticiens, décideurs et chercheurs) socialement engagés vers la réussite scolaire de tous les élèves. En ce sens, la diversité dans nos sociétés semble nécessiter des changements en profondeur dans nos façons de concevoir et de faire l'école ainsi que dans nos façons de concevoir et d'animer la formation initiale à l'enseignement.

La pédagogie de l'inclusion scolaire (Vienneau, 2010; Rousseau, 2010a; Doudin et Ramel, 2009; Stainback et Stainback, 1990) se présente comme une option pédagogique permettant à tous les élèves de vivre leur scolarisation dans leur école de quartier et, qui plus est, à l'intérieur de la classe ordinaire. La recherche scientifique met de plus en plus clairement en évidence plusieurs bénéfices de cette approche de l'enseignement, « [...] tant pour l'élève ayant des besoins particuliers que pour les autres élèves de la classe, ceci aussi bien sur le plan des apprentissages scolaires que sociaux » (Ramel et Doudin, 2009, p. 5), tout en relevant les risques en matière de stress et d'épuisement professionnel pour les enseignants (Ramel et Benoit, 2010). La recherche décrit également des conditions de mise en œuvre (Rousseau et Prud'homme, 2010; Vienneau, 2010); elle offre des outils facilitant le travail de l'enseignant et des ressources spécialisées (voir, par exemple, Rousseau, 2010b; Winebrenner, 2008; Hannell, 2007; Leclerc, 2000). Elle présente enfin des images et des exemples de son articulation dans l'action de l'enseignant (Prud'homme, 2004, 2007, 2010).

Or, malgré ces résultats de recherche prometteurs, plusieurs élèves poursuivent leur cheminement scolaire en étant exclus de la classe ordinaire, tant au Canada et aux États-Unis que dans plusieurs pays européens, certains systèmes étant cependant plus inclusifs que d'autres (Rousseau, Dionne, Cauchon et Bélanger, 2006). Si l'on considère que cette perspective d'inclusion scolaire se présente actuellement comme une option diamétralement opposée aux missions et aux conceptions traditionnelles associées à l'école et à l'enseignement, on peut comprendre que les obstacles et les résistances à la pratique inclusive soient aussi complexes et multidimensionnels.

En guise de conclusion : diversité et changement en éducation

Notre réflexion nous amène à réitérer, comme d'autres l'ont fait avant nous, la complexité d'effectuer un changement en profondeur en éducation (voir par exemple Fullan, 2003; Gardner, 1999; Huberman, 1973). Tout d'abord, sur un plan personnel,

L'adhésion aux valeurs sociales et professionnelles sous-jacentes à la pédagogie inclusive peut générer des conflits internes chez la personne de l'enseignant. Certaines pratiques professionnelles, bien ancrées dans le milieu scolaire (le recours à l'évaluation normative et aux comparaisons de rendement entre les écoles, par exemple) peuvent dans certains cas sembler incompatibles avec les valeurs d'une pédagogie inclusive et générer des dilemmes éthiques difficiles à résoudre (St-Vincent, 2010). C'est ici qu'intervient la posture éthique proposée, qui se traduit tant par une capacité à reconnaître les nombreuses manifestations de l'unicité présentes chez chaque apprenant que par une position d'ouverture face à ces différences entre apprenants et qui se manifeste enfin dans un projet pédagogique fondé sur la croyance en une éducatibilité universelle. Cette posture éthique est principalement associée au courant humaniste en éducation.

Malgré des conclusions datant déjà de plus de trente ans sur la nécessité d'apporter des changements majeurs en éducation pour répondre aux enjeux de la diversité des élèves, Humphrey *et al.* (2006) observent toujours que la compréhension de ces enjeux demeure problématique à la fois chez les acteurs de la formation initiale à l'enseignement et chez ceux qui œuvrent en milieu scolaire. Il s'agit d'un constat que faisait Smith (1969) et sur lequel Ducette *et al.* (1996) revenaient dans le contexte de leur recension des écrits sur la diversité en éducation. « Nos résultats mettent en évidence la nécessité de former les enseignants de manière à ce qu'ils travaillent sur leur vision implicite de l'école et de l'enseignement afin d'être en mesure d'apprécier le potentiel d'enrichissement que représente la diversité » [traduction libre] (Humphrey *et al.*, 2006, p. 317).

Il s'agit là d'un triste constat, alors que la recherche en éducation démontre qu'il n'existe aucun fondement pour justifier le maintien d'une conception monolithique du processus d'enseignement/apprentissage, conception encore en bonne partie basée sur la capacité à produire de « bonnes » réponses (courant behavioriste) ou à traiter efficacement l'information présentée (courant cognitiviste). C'est ici qu'entre en jeu la posture épistémologique dont nous nous réclamons, qui se traduit par une conception dynamique et interactive de l'apprentissage, apprentissage dont chaque manifestation est unique et qui exige ajustements et flexibilité de la part de l'enseignant. Cette conception de l'apprentissage, dont les enjeux sont à la fois personnels et institutionnels, se réfère évidemment au courant socioconstructiviste en éducation.

Enfin, sur un plan à la fois personnel, institutionnel et sociétal, la tendance à exclure tous les élèves qui éprouvent des difficultés avec les tâches scolaires traditionnelles contribue inévitablement à l'effritement de toute communauté d'apprentissage, exclusions qui vont à l'encontre de la conception même de la société à laquelle nous adhérons. La posture idéologique qui en découle repose sur la nécessité de créer une culture d'échange entre tous, menant progressivement à une prise de conscience des richesses que constitue cet univers de différences intra et interpersonnelles. Cette posture idéologique d'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans des courants pédagogiques tels que celui de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (Ferrer et Allard, 2002).

Comme on peut le constater, les obstacles et les résistances à l'implantation d'une pédagogie inclusive sont réels, multiples et complexes et réclament manifestement un travail multidisciplinaire pour mieux comprendre et affronter ses défis. Cette pédagogie, et, par conséquent, la valorisation de la diversité en éducation, propose un regard ambitieux sur l'école, sur la formation à l'enseignement et sur la société. Certes, les défis sont de taille pour la personne de l'enseignant. Celui-ci doit d'abord accroître son respect de la diversité et, par surcroît, développer une meilleure connaissance de soi (Ducette *et al.*, 1996; Humphrey *et al.*, 2006) en plus de développer une plus grande expertise pédagogique témoignant de la souplesse et la flexibilité que réclame la diversité (Lunt et Norwich, 2009; Elhoweris et Alsheikh, 2006; AEFNB, 2005; Shaughnessy, 2004). Pour les formateurs de maîtres, les défis sont tout aussi grands. Ils doivent revoir les programmes de formation, s'assurer d'aborder explicitement la diversité, et ce, tant sur les plans théorique que pratique (Imobersteg, 2010; Ryan, 2009; Elhoweris et Alsheikh, 2006; Pavri et Luftig, 2000). Cela dit, considérant les apports potentiels d'une pédagogie de l'inclusion et les coûts humains et sociaux de l'exclusion, il serait grand temps de passer aux actes et d'accepter de revoir en profondeur nos projets éducatifs nationaux, l'école et la formation à l'enseignement. La cohérence entre les discours sur l'unicité et le dynamisme de la diversité et le vécu des jeunes éprouvant des difficultés dans l'école actuelle en dépend!

Références bibliographiques

- ARENILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M.-C. et ROUSSEL, M.-P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Bordas/HER.
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2005). *L'école inclusive: gage de réussite de tous les élèves*. Mémoire soumis au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 1, 325-347.
- CHEVRIER, J., FORTIN, G., LEBLANC, R. et THÉBERGE, M. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, XXVIII(1). [En ligne] [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/01-chevrier.html>] (Consulté en mai 2007).
- CORNO, L. et SNOW, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.) (p. 605-629). New York: MacMillan.

- DARVEAU, I., REIBER, D. et TOUSIGNANT, J.-L. (2010). Laissez-nous vous raconter l'histoire d'Emma et Félix : les modèles de service à la Commission scolaire des Patriotes. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 57-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DERMANGE, F. (2003). *Le dieu du marché : éthique, économie et théologie dans l'œuvre d'Adam Smith*. Genève : Labor et Fides.
- DOUDIN, P. et LAFORTUNE, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (p. 43-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DOUDIN, P.-A. et RAMEL, S. (dir.) (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin), 9.
- DRYFOOS, J. G. (2003). Comprehensive schools. Dans M. M. Brabeck, M. E. Walsh et R. E. Latta (dir.), *Meeting at the Hyphen : Schools-Universities-Communities-Professions in Collaboration for Student Achievement and Well Being*. 102nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I (p. 140-163). Chicago : National Society for the Study of Education.
- DUCETTE, J. P., SEWELL, T. E. et POLINER SHAPIRO, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The Teacher Educator's Handbook* (p. 323-381). San Francisco : Jossey-Bass.
- ELHOWERIS, H. et ALSHEIKH, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- FERRER, C. et ALLARD, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Première partie – Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement, *Éducation et francophonie*, 30(2). [En ligne]. [<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>], 21 p.
- FULLAN, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, 128, 5-8.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 105-124.
- GARDNER, H. (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. New York : Simon et Schuster.
- GARDOU, C. et POIZAT, D. (dir.) (2007). *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Toulouse : Érès.

- GAUDREAU, L., LEGAULT, F., BRODEUR, M., HURTEAU, M., DUNBERRY, A., SÉGUIN, S.-P. et LEGENDRE, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2002). *L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique*. Communication présentée à l'Université d'automne. Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants, 28-31 octobre, Paris.
- GUGLIELMI, G. J. et KOUBI, G. (2007). *Égalité des chances*. Dans J.-M. Barreau (coord.), *Dictionnaire des inégalités scolaires* (p. 110-113). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- HANNELL, G. (2007). *Success with Inclusion*. London : Routledge.
- HUBERMAN, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : UNESCO, BIE.
- HUMPHREY, N., BARTOLO, P., ALE, P., CALLEJA, C., HOFSAESS, T., JANIKOVA, V. et al. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom : an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- IMBERSTEG, C. (2010). Des moments forts de partage avec nos étudiants. *Prismes* (revue pédagogie HEP Vaud), décembre, 13, 27.
- JACQUARD, A. (1978). *Éloge de la différence : la génétique et les hommes*. Paris : Seuil.
- JACQUARD, A. (2006). *Mon utopie*. Paris : Stock.
- JALIL AKKARI, A. et GOHARD-RADENKOWIC, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 147-170.
- LEBLANC, M. et VIENNEAU, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. (2000). *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- LEGENDRE, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 51-91). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LEGRAND, L. (1999). Le problème n'est plus pédagogique, mais politique... Dans J. M. Gillig (dir.), *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives* (p. 145-147). Bruxelles : De Boeck Université.

- LUNT, I. et NORWICH, B. (2009). Inclusive and effective schools. Challenges and tensions. Dans P. Hick, R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for Inclusive Education* (p. 96-107). New York: Routledge.
- MATSUURA, K. (2008). Avant-propos. Dans C. Acedo (dir.), *Éducation pour l'inclusion. Perspectives*, 145, 1-4.
- MELNICK, S. L. et ZEICHNER, K. M. (1998). Teacher education's responsibility to address diversity issues: enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37(2), 88-95.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes*. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
- PAINE, L. (1990). *Orientations towards Diversity: What Do Prospective Teachers Bring?* (Rapport n° 89-9). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education (Service de reproduction ERIC No ED 320 903).
- PAVRI, S. et LUFTIG, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities rally included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
- PECK, S. (1993). *La route de l'espoir: pacifisme et communauté*. Paris: Flammarion.
- PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- PRUD'HOMME, L. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 185-213). Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- PRUD'HOMME, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.
- PRUD'HOMME, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves: un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 399-424). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RAMEL, S. et BENOIT, V. (2010). Intégration et inclusion scolaire: quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale à l'école. Tome I- La santé des enseignants et des enseignantes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RAMEL, S. et LONCHAMPT, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. Dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, p. 47-76.

- RIEBEN, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation? *Éducation et francophonie*, XXVIII(1). [En ligne]. [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/08-rieben.html>] (Consulté en mai 2007).
- ROUSSEAU, N. (dir.) (2010a). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N. (2010b). *Troubles d'apprentissage et technologies d'aide. L'accès à une vie scolaire riche et stimulante*. Québec: Septembre éditeur.
- ROUSSEAU, N. et PRUD'HOMME, L. (2010). C'est mon école à moi aussi: dialogue sur les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 7-46). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., LAFORTUNE, L. et BÉLANGER, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps: un regard canadien. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* (p. 11-29). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., DIONNE, C., CAUCHON, N. et BÉLANGER, G. (2006). L'inclusion scolaire et sociale pour les personnes ayant une déficience intellectuelle: distinctions conceptuelles et réflexions sur les pratiques. Dans H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewyck, J.-R. Poulin et J. J. Detraux (dir.), *Déficience intellectuelle: savoirs et perspectives d'action. Tome 1- Représentation, diversité, partenariat et qualité* (p. 87-98). Québec: Presses Inter Universitaires.
- RYAN, T. G. (2009). Inclusive attitudes: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Education*, 9(3), 180-187.
- SHAUGHNESSY, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- SMITH, B. O. (1969). *Teachers for the Real World*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- STAINBACK, W. et STAINBACK, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- ST-VINCENT, L.-A. (2010). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Thèse soutenue de doctorat, Université de Sherbrooke.
- TOMLINSON, C. A., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C. M., MOON, T. R., BRIMIJOIN, K., CONOVER, L. A. et REYNOLDS, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.

- TRÉPANIÉ, N. S. et PARÉ, M. (2009). Des conditions de réussite pour le développement de l'école communautaire en sol québécois. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 214-230). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- TRÉPANIÉ, N. S. et PARÉ, M. (2010). Conclusion. Bilan et perspectives. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 351-356). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- TRÉPANIÉ, N. S., PARÉ, M., PETRAKOS, H. et DROUIN, C. (2008). Bringing home the full-service community school concept: A proposal for involving teachers in school integrated services in the Province of Quebec. *The School Community Journal*, 18(1), 105-122.
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2). [En ligne]. [<http://www.acelf.ca/revue>].
- VIENNEAU, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VIENNEAU, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 237-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- WALTHER-THOMAS, C. S., KORINEK, L., MCLAUGHLIN, V. L. et WILLIAMS, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- WINEBRENNER, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal : Chenelière Éducation.
- YSSELDYKE, J. E., ALGOZZINE, B. et THURLOW, M. L. (2000). *Critical Issues in Special Education* (3^e éd.). Boston : Houghton Mifflin.

Pas plus spécial que nécessaire: analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps

Angèle AUCOIN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Léonard GOGUEN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Raymond VIENNEAU

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Cet article, *Pas plus spécial que nécessaire: analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps*, propose une étude documentaire portant sur l'ensemble des dispositions légales et administratives concernant l'inclusion scolaire et les services éducatifs destinés aux élèves avec handicaps. Le cadre conceptuel, élaboré à partir d'une étude exhaustive des conditions administratives liées à l'inclusion scolaire et d'une recension des politiques scolaires pouvant influencer sa pratique, a mené à la construction d'une

matrice originale conçue pour l'analyse des lois et des politiques relatives à l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse, instrument qui a servi à l'analyse des politiques scolaires de cette province, mais qui pourrait évidemment aussi bien servir à analyser les politiques de toute autre juridiction en matière scolaire (province, territoire, État, etc.). Les deux axes de cette matrice sont constitués des treize conditions administratives retenues et des trois types de politiques scolaires inventoriés. Quelle place accorde-t-on à la différence que représentent, entre autres, les élèves avec handicaps à l'intérieur de ces lois et de ces politiques? Le caractère unique de chaque élève, y compris l'unicité de l'élève handicapé, a-t-il droit de cité dans ces textes?

ABSTRACT

No More Special than Necessary: Analysis of Nova Scotia's School Policies on the Inclusion of Students with Disabilities

Angèle AUCOIN

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Léonard GOGUEN

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Raymond VIENNEAU

University of Moncton, New Brunswick, Canada

This article describes a documentary study of the legislative and administrative provisions for inclusive education, and the educational services available to disabled students. The conceptual framework, based on an exhaustive study of administrative conditions related to inclusive education, and a review of school policies that could influence its practice, led to the creation of an original matrix designed to analyze Nova Scotia's laws and policies on inclusive education. This instrument was used to analyse school policies in the province, but it could also be used for any other school jurisdiction (province, territory, state, etc.). The two axes of the matrix are made up of the 13 essential administrative conditions and the 3 types of school policies included in the study. How much importance do these laws and policies accord to on students with disabilities? Do they provide room for the unique character of each student, including the uniqueness of the disabled student?

RESUMEN

Más que especial, necesario: análisis de las políticas escolares de Nueva-Escocia con respecto a la inclusión escolar de los alumnos minusválidos

Angèla AUCOIN

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Léonard GOGUEN

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Raymond VIENNEAU

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Este artículo, Más que especial, necesario: análisis de las políticas escolares de Nueva-Escocia con respecto a la inclusión escolar de los alumnos minusválidos, presenta un estudio documental del conjunto de disposiciones legales y administrativas sobre la inclusión escolar y los servicios educativos destinados a los alumnos minusválidos. El cuadro conceptual, realizado a partir de un estudio exhaustivo de las condiciones administrativas relacionadas con la inclusión escolar y de una recensión de las políticas escolares que pueden incidir en su práctica, ha conducido a la construcción de una matriz original concebida para analizar las leyes y las políticas relacionadas con la inclusión escolar en Nueva-Escocia, instrumento que fue utilizado en el análisis de las políticas escolares de dicha provincia pero que podría evidentemente ser utilizado en el análisis de las políticas de otras jurisdicciones escolares (provincias, territorios, estados, etc.). Los dos ejes de dicha matriz están constituidos por 13 condiciones administrativas determinadas y por 3 tipos de políticas escolares inventariadas. ¿Cuál es el lugar que se otorga a la diferencia que representan, entre otras cosas, los alumnos minusválidos en dichas leyes y políticas? ¿Acaso se aceptan en dichos textos el carácter específico de cada alumno, incluyendo la singularidad del alumno minusválido?

Introduction

En 1982, le Canada adoptait la Charte canadienne des droits et des libertés, dont l'article 15 prévoit l'abolition de toute discrimination fondée non seulement sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe ou l'âge de la personne, mais également sur la présence d'un handicap physique ou mental. Selon certains, l'application de cet article justifie à lui seul le droit à un traitement égal en ce qui concerne la fréquentation scolaire de tout enfant canadien (Pike, 2000). Ainsi, ce ne serait pas seulement le droit à une éducation gratuite et universelle qui serait promu dans la Charte, mais également le droit à un traitement égal en matière

d'accès au réseau d'éducation publique pour tous les enfants et les jeunes d'âge scolaire du Canada.

En 1987, l'Association canadienne pour l'intégration communautaire (ACIC) entreprenait de promouvoir l'idée que chaque élève a le droit de recevoir son éducation dans une salle de classe ordinaire à l'intérieur d'une école communautaire et publique (Porter et Richler, 1991). Moins de dix ans plus tard, Goguen et Poirier (1995) constataient que déjà la moitié des provinces et des territoires canadiens incluaient dans leur loi scolaire une section traitant spécifiquement de l'intégration scolaire des enfants handicapés. Les articles de ces diverses lois provinciales et territoriales font habituellement allusion à la pratique dite du « milieu le moins contraignant », c'est-à-dire au placement le plus près possible du placement réservé aux élèves sans handicap.

Les dispositions de ces divers textes officiels (lois, règlements ou politiques) prévoient, par exemple, que l'élève doit suivre ses programmes et recevoir ses services d'adaptation scolaire « dans le cadre le plus normalisant possible » (Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation, 1988), ou dans « le milieu d'apprentissage le plus actualisant » (directives du ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard, 1997). En 1996, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (MÉNÉ) adoptait pour sa part le principe éducatif pas plus spécial que nécessaire pour indiquer la ligne directrice qui devait servir à orienter dans cette province les pratiques pédagogiques de l'inclusion scolaire des élèves ayant des handicaps physiques ou une déficience intellectuelle.

Cet article présente les résultats d'une étude documentaire effectuée auprès du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse et du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP), recherche dont le but était d'étudier les lois et les politiques scolaires de cette province en ce qui concerne l'éducation des élèves ayant un handicap intellectuel ou tout autre handicap. Cette étude contribue à la compréhension des principes sur lesquels repose l'inclusion scolaire des élèves handicapés. Cette analyse documentaire permet également de jeter un éclairage sur les défis posés à l'éducation publique dans ses tentatives de résoudre le paradoxe consistant à la fois à reconnaître ces élèves comme étant semblables aux autres et à les respecter dans leurs différences.

Avant d'aborder le cadre conceptuel à partir duquel nous avons construit notre instrument d'analyse des lois et politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse, il convient de faire l'état de la situation sur l'inclusion scolaire au Canada.

État de la situation

Si les décennies de 1970 et de 1980 ont été celles de l'intégration scolaire, depuis le début des années 1990 on parle davantage d'inclusion scolaire, voire de pédagogie de l'inclusion (Vienneau, 2002) ou d'une pédagogie de l'inclusion scolaire (Rousseau et Bélanger, 2004), pédagogie à travers laquelle les besoins éducatifs de tous les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)

seraient satisfaits à l'intérieur d'une salle de classe ordinaire grâce à un programme rédigé de telle sorte que cet élève puisse le suivre à son propre rythme et selon son propre potentiel (Doré, Wagner et Brunet, 1996).

Parmi les lois sur l'éducation qui semblent avoir largement influé sur la mise en œuvre des lois et des politiques scolaires pour les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au Canada, celle qui fut adoptée aux États-Unis en 1975 occupe une place de premier plan (Culatta et Tompkins, 1999). Cette loi, la très célèbre PL94-142, *Education for All Handicapped Children Act*, introduisait une disposition (l'article 612-5) qui prévoyait le placement de tout élève avec un handicap ou en difficulté dans l'environnement scolaire le moins restrictif. Cette loi américaine accentuera et consolidera le phénomène de l'intégration scolaire, tant aux États-Unis qu'au Canada.

Cadre conceptuel

Nous avons choisi d'examiner les lois et les politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse. En plus de son engagement soutenu dans l'éducation des élèves handicapés, le contexte des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse nous intéresse particulièrement en raison de sa composante linguistique minoritaire historique, minorité résultant, est-il besoin de le rappeler, du processus de dispersion des Acadiens amorcée en 1755. Or, ce n'est que depuis 1996 que les parents francophones et parents « ayants droit¹ » peuvent choisir de faire éduquer leurs enfants dans des écoles homogènes de langue française. Le Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) regroupe 19 écoles francophones réparties sur l'ensemble du territoire de la province et il dessert au-delà de 4200 élèves (CSAP, inscriptions 2007-2008).

L'analyse des lois et des politiques scolaires entourant les services éducatifs offerts aux élèves ayant un handicap a été effectuée à l'aide d'une matrice conçue à partir des contributions de plusieurs chercheurs et d'équipes de chercheurs. Elle est divisée en deux axes. Un premier axe est constitué de treize conditions de nature administrative liées à une inclusion scolaire, c'est-à-dire à l'intégration physique, sociale et pédagogique des élèves avec handicaps, tandis qu'un deuxième axe présente les différents types de politiques scolaires, d'après la classification proposée par Higgins et Barresi (1979).

1. L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés stipule entre autres choses que « les citoyens canadiens b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue » [...]. Ainsi, les parents néo-écossais d'origine acadienne, mais anglicisés par la suite, sont des ayants droit (voir le paragraphe 3 de l'article 23) qui disposent du droit « de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone [...] » (Landry et Rousselle, 2003, p. 31 et 141).

Axe 1 : Treize conditions administratives liées à l'inclusion scolaire

L'examen des contributions de différents auteurs nous a fourni une liste de treize conditions que nous rattachons au droit à une inclusion scolaire pour l'élève ayant un besoin d'apprentissage particulier venant d'un handicap intellectuel ou autre. Nous avons notamment examiné les ouvrages de Poirier, Goguen et Leslie (1988), de Doré, Wagner et Brunet (1996), de Smith et Foster (1996), d'AuCoin et Goguen (2004) et de Crawford (2005), à la recherche de conditions à l'inclusion scolaire pouvant faire l'objet de lois ou de politiques scolaires. Par exemple, une étude précédente (AuCoin et Goguen, 2004) avait permis d'identifier six facteurs liés à la réussite de l'inclusion scolaire dans une école primaire francophone du Nouveau-Brunswick : la collaboration (entre l'école et les parents, vécue en classe et entre les membres de l'équipe-école); le soutien offert aux enseignants de classes ordinaires; le leadership exercé par la direction de l'école; la programmation adaptée aux besoins particuliers de l'élève; les attitudes et valeurs du personnel enseignant et, enfin, la planification précédant l'arrivée dans cette école de l'élève ayant des besoins particuliers.

De ces six facteurs, nous en avons retenu quatre : les mécanismes de collaboration, la mise en œuvre de services en adaptation scolaire (soutien actif aux enseignants de classes ordinaires), la nécessité d'un plan de transition (dans ce cas-ci, la planification avant l'entrée scolaire) et la seule condition à faire l'unanimité parmi les cinq modèles étudiés, à savoir l'obligation d'un programme individualisé (programmation adaptée). Bien que la direction d'école soit parfois présentée comme responsable de l'inclusion scolaire dans son école (Parent, 2004) et que son leadership soit retenu comme l'une des dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive (Rousseau et Bélanger, 2004), nous n'avons pas retenu ce facteur facilitant en matière de *condition administrative*. Toutefois, nous conviendrons que la condition intitulée « personnel qualifié » pourrait inclure ce facteur de réussite d'une inclusion scolaire.

En fait, parmi les nombreux éléments présentés par les auteurs consultés comme étant des conditions ou des facteurs propices ou nécessaires à une inclusion scolaire, nous n'avons pris en compte que les conditions pouvant faire l'objet d'un article de loi, d'un règlement administratif ou d'une politique institutionnelle. Par exemple, bien que de nombreux auteurs soulignent le rôle significatif des valeurs et des attitudes des enseignantes et des enseignants de classes ordinaires (AuCoin et Goguen, 2004; Crawford, 2005; Doré, Wagner et Brunet, 1996; Porter et Stone, 1998; York-Barr, Schultz, Doyle, Kronberg et Crossett, 1996), cette condition, aussi importante soit-elle, n'a pas été retenue aux fins de la présente étude puisqu'elle ne peut être réglementée.

En fait, la valeur de ce cadre d'analyse tient précisément au fait qu'il établit les conditions administratives nécessaires à une inclusion scolaire réussie, conditions que l'on pourrait qualifier de « mesurables » et sur lesquelles les autorités scolaires concernées peuvent directement agir par voie de législation, de directives administratives ou de toutes autres mesures officielles. Nous y reviendrons lors de la présentation du second axe de notre cadre.

Étant donné leur rôle de précurseurs dans la défense des droits éducatifs des élèves dits exceptionnels (élèves à besoins particuliers) au Canada, nous avons choisi de présenter les treize conditions retenues à partir principalement de la description ou des arguments avancés par Poirier, Goguen et Leslie (1988), d'autant plus que c'est dans cet ouvrage qu'on trouve un argumentaire pour le plus grand nombre de ces treize conditions administratives, soit dix conditions sur treize. Ces conditions seront présentées non pas en ordre d'importance (elles le sont toutes²), mais par ordre alphabétique, ainsi qu'elles apparaissent au tableau 1, sauf à quelques occasions où certaines des conditions ayant des liens entre elles seront présentées à la suite l'une de l'autre.

Tableau 1. **Conditions administratives nécessaires à une inclusion scolaire**

Les 13 conditions nécessaires à une inclusion scolaire	Poirier, Goguen et Leslie (1988)	Doré, Wagner et Brunet (1996)	Smith et Foster (1996)	AuCoin et Goguen (2004)	Crawford (2005)
Accès au système d'éducation public					
Accès aux ressources financières nécessaires					
Accès protégé et confidentialité des dossiers	✓				
Collaboration (mécanismes de)					
Éducation prolongée au besoin					
Évaluation continue et adaptée					
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire					
Intervention et éducation précoces					
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)				✓	
Personnel qualifié				✓	✓
Plan de transition (planification de l'entrée)				✓	
Procédure d'appel pour parents	✓				
Programmes individualisés					

La première de ces conditions devrait aujourd'hui apparaître comme évidente (cela n'a pas toujours été le cas). Les lois scolaires devraient non seulement permettre

- Il est en effet impossible de hiérarchiser les conditions nécessaires à une inclusion scolaire, à l'exception peut-être de la toute première, l'accès au système d'éducation public, condition qu'on pourrait qualifier de préalable. Dans la présentation de leur modèle des conditions d'intégration au secondaire, Doré, Wagner et Brunet (1996) en arrivent à la conclusion que « les écrits recensés sur l'intégration au secondaire ne fournissent pas matière à hiérarchiser les différentes dimensions » de leur typologie, et que même si certaines peuvent apparaître plus importantes que d'autres, « il faut, pour l'essentiel, les considérer comme faisant partie d'un ensemble systémique » (p. 84).

mais garantir un accès gratuit et universel à l'école publique pour tous les enfants et jeunes d'âge scolaire, c'est-à-dire un « droit à l'éducation de tous les enfants sans aucune discrimination » (Poirier, Goguen et Leslie, 1988, p. 33). Ce droit perdrait cependant beaucoup de sa portée si, par exemple, l'élève en fauteuil roulant n'avait pas physiquement accès à cette école publique ou ne pouvait s'y rendre faute de transport adapté ou d'accès aux ressources nécessaires à son apprentissage. La seconde condition à une inclusion scolaire est donc l'accès aux « ressources sans lesquelles le droit à l'éducation ne peut être implanté » (p. 61); c'est dire que celui-ci entraîne un droit aux ressources financières nécessaires à une éducation de qualité afin de ne pas « sacrifier l'excellence au prix de l'équité » (Lupart, citée par Crawford, 2005, p. 29).

La troisième condition concerne un accès protégé au dossier scolaire de l'élève avec handicap, accès limité aux parents et aux seuls intervenants scolaires œuvrant auprès de cet élève, et ce, afin de protéger le droit à la confidentialité (Poirier, Goguen et Leslie, 1988). Associée indirectement à celle-ci, la douzième condition de notre modèle prévoit également une procédure d'appel des parents, ce « droit à être entendu » s'exerçant principalement en ce qui concerne le placement préconisé par les autorités scolaires (Poirier, Goguen et Leslie, 1988, p. 52), mais pouvant être étendu à une consultation au moment de la planification ou de la révision du programme d'enseignement de leur enfant ou à tout autre aspect des services en adaptation scolaire reçus par celui-ci.

La quatrième condition, toujours en ordre alphabétique, est à la fois d'ordre pédagogique et administratif. En effet, bien que la collaboration aux fins pédagogiques, par exemple la collaboration entre l'enseignant de classe ordinaire et l'enseignant ressource (AuCoin et Goguen, 2004), ne puisse être imposée, encore moins faire l'objet d'une loi ou d'un règlement, les autorités scolaires peuvent prévoir certains mécanismes assurant un minimum de collaboration entre les intervenants scolaires ainsi qu'avec tout autre professionnel offrant un service spécialisé (orthophonie, physiothérapie, ergothérapie, etc.). Ainsi que le mentionnent Doré, Wagner et Brunet (1996), les mécanismes de collaboration assurant la mise en place de mesures de soutien aux élèves « peuvent prendre différentes formes : équipes de collaborateurs, classes ressources, consultation auprès de spécialistes, apport de bénévoles, d'aides techniques ou pédagogiques [...] » et peuvent même s'étendre à « des services communautaires pour venir en aide aux familles ou aux individus » (p. 163). On aura compris que ces mesures de soutien correspondent en bonne partie aux services en adaptation scolaire dont la mise en œuvre correspond à notre neuvième condition pour une inclusion scolaire.

La cinquième condition concerne la durée de la scolarisation (éducation prolongée au besoin). Poirier, Goguen et Leslie (1988) rappellent à ce sujet que le droit à l'éducation publique gratuite et universelle doit être en accord avec les besoins éducatifs et les capacités d'apprentissage de chaque enfant. Ainsi, on pourra prévoir, au besoin, de prolonger la durée de la scolarité pour certains élèves, par exemple assurer des services éducatifs jusqu'à l'âge de 21 ans et même au-delà. Cette condition est par ailleurs étroitement associée à la huitième condition (en ordre alphabétique),

soit l'intervention (p. ex. : service d'évaluation diagnostique) ou l'éducation précoce, par exemple dès l'âge de 3 ans, pour maximiser le développement du potentiel d'apprentissage de l'enfant handicapé (Smith et Foster, 1996).

La sixième condition touche à la composante évaluation, évaluation qui peut évidemment prendre diverses formes selon l'objectif poursuivi (p. ex. : évaluation psychologique permettant d'identifier un handicap intellectuel) ou selon l'intention pédagogique (p. ex. : évaluation diagnostique, évaluation formative en cours d'apprentissage, évaluation critériée, etc.). L'évaluation continue est l'évaluation spécifiquement adaptée aux besoins éducatifs de l'élève effectuée par l'enseignant de classe ordinaire (Poirier, Goguen et Leslie, 1988), le plus souvent en collaboration avec l'enseignant ressource et parfois avec l'assistance de l'aide-enseignante. Les résultats d'apprentissage spécifiques qui sont visés pour chaque élève ainsi que les modalités de cette évaluation continue (fréquence, outils utilisés, critères visés, etc.) font habituellement partie du programme d'enseignement individualisé (Poirier, Goguen et Leslie, 1988) qui correspond à notre treizième condition.

Une autre des conditions – la onzième – ayant un lien direct avec la programmation et l'évaluation individualisées est celle du plan de transition. Cette planification devrait idéalement accompagner toutes les transitions vécues par l'élève, à commencer par celle qui précède son entrée à l'école (Poirier, Goguen et Leslie, 1988), puis son transfert à une autre école (AuCoin et Goguen, 2004) et, enfin, un plan de transition individualisé ayant pour but « d'assurer à l'élève présentant une déficience intellectuelle un passage harmonieux de l'école secondaire au monde du travail et à la vie adulte » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 183).

La septième condition, l'instruction et les services éducatifs reçus en classe ordinaire, étant étroitement associée à notre dixième et dernière condition, nous les aborderons ensemble. Il ne fait aucun doute qu'on ne peut parler d'inclusion scolaire à moins que l'élève ne puisse côtoyer des enfants sans handicaps dans l'école qu'il fréquente. Toutefois, cette intégration physique et, dans une certaine mesure, sociale ne suffit pas, l'inclusion scolaire ayant été définie précédemment comme une intégration pédagogique, impliquant que l'élève reçoit ne serait-ce qu'au moins une partie de son programme et de ses services en classe ordinaire (Smith et Foster, 1996). Évidemment, cette présence en classe ordinaire crée, minimalement, un besoin de préparation des intervenants (Doré, Wagner et Brunet, 1996), Poirier, Goguen et Leslie (1988) réclamant pour leur part l'accès à des ressources humaines qualifiées.

Axe 2 : Trois types de politiques scolaires

Les conditions administratives nécessaires à une inclusion scolaire peuvent être promues ou faire l'objet d'une réglementation à différents niveaux. Nous avons choisi d'examiner les conditions administratives retenues en vue d'une inclusion scolaire à la lumière d'une typologie de trois grands types de politiques scolaires. En 1979, Higgins et Barresi ont classifié sur un continuum général-spécifique les politiques scolaires à partir de trois types, allant de celles du type I, qui sont d'ordre plutôt général, en allant jusqu'aux politiques spécifiquement rédigées pour décrire des procédures éducatives utilisées auprès des élèves (type III). Dans cette étude, les

énoncés classés de type I sont associés aux *ententes sociales*, c'est-à-dire à l'ensemble des textes officiels incluant la Loi sur l'éducation de la Nouvelle-Écosse; les énoncés du type II sont liés aux *directives administratives* jugées nécessaires à l'implantation d'une inclusion scolaire; enfin, les énoncés de type III correspondent aux *procédures psychoéducatives* à utiliser auprès des élèves ayant un handicap. Plus spécifiquement et conformément à la réalité des écoles de la Nouvelle-Écosse et plus particulièrement à celles du Conseil scolaire acadien provincial, les politiques du type I incluent les articles de la Loi sur l'éducation et les contenus d'un manuel de politiques et d'un énoncé officiel relatif à l'inclusion scolaire; les politiques du type II traitent des ressources humaines, organisationnelles, financières et matérielles mises en place pour fournir une inclusion scolaire, alors que les politiques du type III abordent les procédures pratiques et les directives spécifiques devant faire en sorte que tous les élèves avec handicaps bénéficient à travers la province des mêmes services éducatifs. Le tableau 2 présente la matrice conçue pour l'analyse des lois et des politiques concernant l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps en Nouvelle-Écosse, matrice pouvant évidemment servir pour l'analyse de toute autre population d'élèves à besoins particuliers à l'étude (p. ex. : les élèves avec un handicap visuel) à l'intérieur de n'importe laquelle juridiction scolaire donnée (p. ex. : une autre province canadienne).

Tableau 2. **Matrice conçue pour l'analyse des lois et des politiques concernant l'inclusion scolaire des élèves handicapés**

Matrice	Type I Ententes sociales	Type II Directives administratives	Type III Procédures psychoéducatives
Accès au système d'éducation public			
Accès aux ressources financières nécessaires			
Accès protégé et confidentialité des dossiers			
Collaboration (mécanismes de)			
Éducation prolongée au besoin			
Évaluation continue et adaptée			
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire			
Intervention et éducation précoces			
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)			
Personnel qualifié			
Plan de transition (planification de l'entrée)			
Procédure d'appel pour parents			
Programmes individualisés			

Méthodologie

Bien que le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse soit chargé de l'élaboration de normes et de politiques provinciales pour l'ensemble des élèves de la province (politiques de types I et II), la responsabilité de développer localement les programmes et les services destinés plus spécifiquement aux élèves ayant un handicap intellectuel ou tout autre handicap relève conjointement du directeur ou de la directrice du secteur francophone des Services aux élèves de ce ministère et de la personne occupant les mêmes fonctions au Conseil scolaire acadien provincial (politiques de type II). Toutefois, étant donné l'importance du secteur anglophone et le leadership qu'il exerce dans l'élaboration de politiques provinciales, c'est en collaboration avec les responsables des deux secteurs des services aux élèves de ce ministère, francophone et anglophone, que nous avons entrepris cette recherche.

Collecte des données

Les lois et les politiques administratives provinciales et plus spécifiquement celles du secteur francophone (CSAP) ont été colligées et répertoriées. En tout, un total de 23 textes ont été analysés à l'aide de la matrice conceptualisée aux fins de cette étude.

Méthodes d'analyse des données

Les méthodes qualitatives de recherche utilisées font appel à diverses analyses de contenus (Mucchielli, 1996), dont la catégorisation et l'analyse à l'aide d'une grille de lecture, soit la matrice conçue pour l'analyse des lois et des politiques concernant l'inclusion scolaire des élèves handicapés (voir le tableau 2), matrice elle-même issue d'une recherche documentaire portant sur les conditions administratives nécessaires à l'inclusion scolaire.

Résultats et discussion

Les principaux résultats de l'analyse des lois et des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse, y compris ceux en provenance du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP), sont regroupés en trois sous-sections : politiques de type I – ententes sociales et droits individuels; politiques de type II – directives administratives liées à l'implantation d'une inclusion scolaire; politiques de type III – procédures psychoéducatives.

Politiques du type I : ententes sociales et droits individuels

Signalons tout d'abord que les services gouvernementaux de la Nouvelle-Écosse sont offerts uniquement en anglais; ainsi, les documents qui proviennent du ministère de l'Éducation sont premièrement publiés dans cette langue. Bien que la plupart des documents rédigés par le secteur des Services aux élèves aient été traduits en français par le coordinateur de la division francophone de ce secteur, quelques-

uns ne l'ont pas été en raison d'un manque de personnel. Lorsque la version française du document n'existait pas, nous n'avons eu d'autre choix que d'analyser la seule qui existe, soit la version en langue anglaise.

Les contenus qui appartiennent aux politiques du type I viennent surtout des trois documents suivants: *The Education Act and Regulations under the Education Act* (2002), le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* (1996) et la *Déclaration d'intégration* (1991).

Bien que, d'une part, sous la rubrique « écoles publiques », la Loi sur l'éducation garantisse le droit de fréquenter une école publique et gratuite de sa région à toute personne de 5 ans et plus jusqu'à l'âge de 21 ans, sans nulle autre restriction que celle de l'âge d'admissibilité (sections 5.1 et 5.2); bien que sous la rubrique des « responsabilités générales et pouvoirs des conseils scolaires, » la section 64.2*d* de la même loi exige de ces conseils « d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes d'éducation pour les élèves ayant des besoins spéciaux dans le milieu d'enseignement régulier avec des enfants de leur âge [...] » (traduit par Dumas, 2006, p. 11), l'accès à l'inclusion scolaire n'est pas garanti comme tel dans le corps de la loi, *The Education Act and Regulations under the Education Act* (2002) de la Nouvelle-Écosse.

En effet, aucune section de la Loi sur l'éducation (2002) de la Nouvelle-Écosse n'aborde la question du *placement* dans une école ordinaire. Ainsi, le parent peut choisir d'envoyer son enfant dans une école privée d'éducation spéciale (p. ex. : la Landmark East School, Wolfville, école résidentielle ou de jour pour les élèves avec troubles d'apprentissage, troubles d'attention déficitaire ou dyslexie). De plus, dans les faits, les classes spéciales ou autres centres de ressources spécialisées continuent d'exister dans de nombreuses écoles publiques. En fait, aussi paradoxal que celui puisse paraître, le droit à une inclusion scolaire est garanti par la loi, mais seulement pour les parents qui choisissent de la réclamer, et non pas pour les élèves handicapés ou en difficulté.

De nombreuses dispositions liées au principe de l'inclusion scolaire peuvent cependant être retrouvées dans la section des responsabilités que doivent endosser différents membres de la communauté scolaire. Par exemple, le personnel enseignant a le devoir de participer à l'élaboration du plan de programme individuel (PPI) de l'élève qui a des besoins d'apprentissage particuliers (section 26.1*g*) et les aides-enseignantes doivent participer aux activités de développement professionnel qui leur sont offertes (section 40.1*e*). Quant aux parents, il est écrit dans cette même loi qu'ils ont le droit de participer à l'élaboration du PPI de leur enfant (section 25.2). Dans le cas où ils ne seraient pas satisfaits du résultat obtenu et qu'ils ne pourraient s'entendre avec l'école ou le conseil scolaire pour rectifier la situation, ils ont droit aux services d'une procédure d'appel (section 25.3). En ce qui concerne les dispositions à l'égard de l'éducation prolongée, il est spécifié que tout élève a le droit de prolonger sa scolarité jusqu'à l'âge de vingt et un ans (section 5.2). D'après un membre du secteur francophone du ministère de l'Éducation, la plupart des parents qui ont des enfants ayant des besoins particuliers choisissent d'exercer ce droit. Finalement, afin d'assurer la mise en œuvre des services auxquels les élèves à besoins particuliers ont droit, le gouverneur en conseil a la responsabilité de développer des politiques

qui vont de pair avec les énoncés de la Loi sur l'éducation et le surintendant du conseil scolaire doit s'assurer que les ressources allouées pour l'éducation spéciale seront attribuées à ces fins.

Malgré l'existence d'une « clause échappatoire » à l'inclusion de tous les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le principe de l'inclusion scolaire fait partie intégrante du discours des enseignants et des enseignantes de la Nouvelle-Écosse depuis près de vingt ans. C'est en effet en 1991 que le ministère de l'Éducation publie une déclaration en faveur de l'intégration dans laquelle il reconnaît le droit à l'inclusion scolaire et qu'il entreprend du même coup la mise en place des conditions nécessaires pour garantir la réussite de tous ses élèves. En 1996, le secteur des Services aux élèves du Ministère publie son *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* dans lequel on retrouve un énoncé de principe qui cherche à tenir compte des différences individuelles de chaque élève dans le contexte d'une inclusion scolaire (p. 13). Le principe de l'inclusion scolaire et certaines des treize conditions associées à celle-ci ont récemment été réaffirmés dans divers feuillets publiés par les Services aux élèves du ministère de l'Éducation : *Adaptation: Strategies and Resources* (2004); *Inclusion: un appui pour tous les élèves* (2005) et *Transition: A Lifelong Process* (2005).

En ce qui concerne la reconnaissance du droit à l'unicité des élèves qui ont un handicap, notons de façon particulière l'énoncé de principe qui se trouve à la page 13 du *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* (1996). Puisqu'il préconise pour *tous* les élèves de la Nouvelle-Écosse une reconnaissance et une valorisation des caractéristiques individuelles et particulières de leur personne, il est logique de présumer que ce « droit à l'unicité » s'applique autant à ceux et celles qui ont handicap qu'à ceux et celles qui n'en ont pas :

Une école qui favorise l'intégration est une école dans laquelle *tous les élèves* sont respectés en tant que membres de la communauté et dans laquelle on encourage chaque enfant à apprendre et à réaliser autant de choses que possible [...], un endroit dans lequel *tous les enfants* peuvent apprendre et dans lequel *on aime les différences pour la richesse qu'elles apportent*³ (p. 13).

En préambule au document *The Education Act and Regulations under the Education Act* (2002), il est écrit que chaque élève a le droit de recevoir des services qui lui sont dus dans sa langue maternelle, alors que la section 26.1*m* du même texte recommande aux enseignants et aux enseignantes de respecter les pratiques religieuses de leurs élèves. De nouveau, il n'est pas spécifié que ces services s'appliquent aux élèves qui ont un handicap mais, puisqu'il s'agit d'un préambule et d'un article de la loi, nous présumons que l'ensemble des élèves y a droit.

3. C'est nous qui soulignons.

Tableau 3. **Conditions de type I (ententes sociales et droits individuels) touchant l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse**

Type I : ententes sociales et droits individuels	The Education Act and Regulations (...) (2002)	Manuel de politiques (...) 1996	Déclaration d'intégration (1991)
Accès au système d'éducation public	✓		
Accès aux ressources financières nécessaires	✓		
Accès protégé et confidentialité des dossiers			
Collaboration (mécanismes de)			
Éducation prolongée au besoin	✓		
Évaluation continue et adaptée		✓	
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire	✓		✓
Intervention et éducation précoces			
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)		✓	✓
Personnel qualifié	✓ (aides)		
Plan de transition (planification de l'entrée)			
Procédure d'appel pour parents	✓		
Programmes individualisés	✓	✓	

Politiques du type II: directives administratives

En ce qui concerne les politiques scolaires du type II, nous devons préciser qu'à l'heure actuelle c'est à ces directives administratives que les responsables des Services aux élèves consacrent le plus d'efforts. Parmi les dix documents publiés à cet effet, citons plus particulièrement les trois suivants: le *Guide concernant les procédures d'appel pour les conseils scolaires et le Ministère* (1999), le document *Transition Planning for Students with Special Needs: The Early Years Through to Adult Life* (2005) et le guide des *Procédures administratives du CSAP* (édition révisée, 2005). Nous pouvons en particulier constater le travail accompli par le secteur des Services aux élèves du ministère de l'Éducation et les autorités scolaires locales pour encadrer l'implantation de trois des conditions liées à l'inclusion scolaire: les programmes individualisés des élèves ayant des besoins particuliers, les procédures d'appel et les plans de transition.

Dans le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* (1996), une section entière était déjà destinée aux programmes individualisés. On y trouvait les principes et les lignes directrices que le conseil scolaire était encouragé à suivre et à implanter. Le Conseil scolaire acadien provincial y élabore les rôles et les responsabilités de

l'équipe de planification de programmes, le processus de planification de programmes et le processus d'évaluation des programmes et des services pour les élèves ayant des besoins particuliers. Le même contenu se retrouve dans le manuel destiné aux conseils scolaires anglophones.

Si un cas advient où les parents d'un élève ne sont pas satisfaits de la programmation que reçoit leur enfant, ceux-ci peuvent se référer au *Guide concernant les procédures d'appel pour les conseils scolaires et le Ministère* (1999), qui précise les dispositions de la loi et ses règlements administratifs à ce sujet⁴. Ce guide a été préparé par le secteur des Services aux élèves pour aider les parents, les élèves et les éducateurs à comprendre le fonctionnement des audiences d'appel des conseils scolaires et du Ministère et à se préparer à une audience de ce type.

En ce qui concerne le processus de transition, le ministère de l'Éducation publie en 2005 un guide consacré à cette importante question. Le guide *Transition Planning for Students with Special Needs: The Early Years Through to Adult Life* est principalement destiné aux membres de l'équipe de planification de programmes. Ses auteurs décrivent les procédures à suivre pour préparer le processus de transition qui peut avoir lieu entre la maison et l'entrée à l'école, d'une année scolaire à l'autre, d'une école à l'autre et à la sortie de l'école secondaire.

À l'intérieur de cette abondante littérature, un document a particulièrement attiré notre attention en ce qui concerne le « droit à l'unicité » pour les élèves qui ont des besoins d'apprentissage particuliers. Dans le guide des *Procédures administratives du CSAP* (révisé en 2005), on trouve une section portant sur la planification de programmes dans un modèle d'intégration « pas plus spécial que nécessaire ». C'est une façon de travailler, un guide à suivre pour les équipes de planification. Cette approche soutient le principe que l'élève qui a des besoins particuliers ne doit pas sortir de la classe ordinaire pour recevoir des services spécialisés avant que les membres de l'équipe de planification de son programme aient pu évaluer ses forces et ses faiblesses et aient jugé son retrait nécessaire pour les parties de son programme qu'il ne peut recevoir adéquatement avec les autres élèves de son âge. On verra à retourner l'élève en salle de classe ordinaire le plus rapidement possible pour y continuer son programme individualisé. Il est à noter que la planification de programmes pour répondre au modèle d'intégration « pas plus spécial que nécessaire » se retrouve également dans la version anglophone des procédures administratives des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, puisqu'elle a été préparée par le ministère de l'Éducation de la province.

4. Le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* (1996) contenait également quelques informations de base sur ce sujet.

Tableau 4. **Conditions de type II (directives administratives) touchant l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse**

Type II: directives administratives	Procédures administratives du CSAP (2005)	Transition planning for students with special needs (...) (2005)	Guide concernant les procédures d'appel (...) (1999)	Lignes directrices pour les aides-enseignantes (...) (1998)	Manuel de politique en matière d'éducation spéciale (1996)
Accès au système d'éducation public					
Accès aux ressources financières nécessaires					
Accès protégé et confidentialité des dossiers					
Collaboration (mécanismes de)					
Éducation prolongée au besoin					
Évaluation continue et adaptée				✓	
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire	✓				
Intervention et éducation précoces					
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)				✓	
Personnel qualifié				✓	
Plan de transition (planification de l'entrée)		✓			
Procédure d'appel pour parents			✓		
Programmes individualisés					✓

Deux autres de ces textes méritent mention, soit le *Handbook of the Transportation of Students with Special Needs in Nova Scotia* (1999), qui fournit les lignes directrices nécessaires pour assurer l'accès aux écoles publiques des élèves ayant des handicaps physiques, condition nécessaire à l'exercice de leur droit d'accès au système d'éducation public et les *Lignes directrices pour les aides-enseignantes et les aides-enseignants* (1998). Ce dernier document permet d'orienter l'encadrement à offrir aux aides (directive qu'on peut associer à la condition « personnel qualifié »), mais favorise également le soutien actif de ces intervenants dans la « mise en œuvre de services d'adaptation scolaire » et dans l'« évaluation continue et adaptée » des élèves avec handicaps.

Politiques du type III: procédures psychoéducatives

Les politiques du type III, qui sont liées aux procédures psychoéducatives pratiquées directement auprès des élèves ayant des besoins particuliers, ont été jusqu'à maintenant peu développées par le secteur des Services aux élèves du Ministère. En effet, seuls 4 des 23 textes analysés abordent la question du « comment », en proposant

aux enseignantes et aux enseignants des procédures permettant de répondre aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves avec handicaps.

Premièrement, mentionnons les procédures psychoéducatives en ce qui concerne les programmes individuels des élèves qui ont des besoins particuliers. Seul le *Physical Education Curriculum Grades 7-9* (1999) (programme d'études en éducation physique élaboré pour les élèves de la 7^e à la 9^e année) propose une vision inclusive en éducation physique. Des lignes directrices y sont incluses pour permettre aux membres du personnel enseignant de planifier leurs cours en tenant compte du concept « pas plus spécial que nécessaire », et des exemples de stratégies éducatives sont fournis pour répondre spécifiquement aux besoins des élèves selon la particularité qu'ils affichent.

Le *Guide d'utilisation des relevés de notes* (2000) précise pour sa part une démarche à suivre pour inclure les performances des élèves ayant des programmes individualisés. Par exemple, les auteurs de ce guide expliquent qu'en plus d'indiquer le résultat obtenu par l'élève sur le relevé de notes ils y ajoutent un résumé des résultats d'apprentissage maîtrisés par l'élève et, quand cela s'applique, un bilan de l'expérience de travail ou des stages en coopération avec la communauté effectués par l'élève.

En ce qui concerne les procédures psychoéducatives touchant au processus de transition, le guide *Transition Planning for Students with Special Needs: The Early Years Through to Adult Life* (2005) ne fournit pas seulement les procédures à suivre pour préparer les diverses transitions appelées à être vécues par l'élève avec handicap. Il contient également en annexe des grilles destinées à la planification réelle d'un cas. Les membres de l'équipe de planification de programmes peuvent s'en servir directement ou les adapter aux besoins de chaque élève.

Tableau 5. **Conditions de type III (procédures psychoéducatives) touchant l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse**

Type III: procédures psychoéducatives	Procédures administratives du CSAP (2005)	Transition planning for students with special needs (...) (2005)	Guide concernant les procédures d'appel (...) (1999)	Lignes directrices pour les aides-enseignantes (...) (1998)	Manuel de politique en matière d'éducation spéciale (1996)
Accès au système d'éducation public					
Accès aux ressources financières nécessaires					
Accès protégé et confidentialité des dossiers					
Collaboration (mécanismes de)					
Éducation prolongée au besoin					
Évaluation continue et adaptée				✓	
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire	✓				
Intervention et éducation précoces					
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)				✓	
Personnel qualifié				✓	
Plan de transition (planification de l'entrée)		✓			
Procédure d'appel pour parents			✓		
Programmes individualisés					✓

Conclusion

L'analyse du contenu des entrevues et l'étude documentaire des lois et des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse nous conduisent à deux grands constats : le premier portera sur une appréciation générale, somme toute plutôt positive, des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse en matière d'inclusion scolaire et le deuxième traitera des aspects positifs, mais également des limites au principe « pas plus spécial que nécessaire » lorsqu'il est appliqué à un groupe minoritaire tel que celui desservi par le Conseil scolaire acadien provincial.

Les politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse

De prime abord, notre analyse nous fournit l'image d'un système scolaire provincial en constante évolution depuis plus de trente ans et qui progresse, plus particulièrement depuis la fin des années 1990⁵, vers la mise en place de politiques

5. Rappelons que la deuxième moitié des années 1990 verra la publication de nombreux guides ou directives administratives (p. ex. : *Manuel de politiques en matière d'éducation spéciale*, 1996) favorisant l'implantation de l'inclusion scolaire dans un contexte éducatif « pas plus spécial que nécessaire ».

scolaires de types II et III, c'est-à-dire vers l'adoption des directives administratives considérées comme nécessaires à l'implantation d'une inclusion scolaire et vers l'introduction de procédures psychoéducatives plus propices à une inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. Seuls ces niveaux de politiques scolaires permettront d'assurer aux élèves qui ont des handicaps qu'ils recevront les services éducatifs nécessaires à la réussite de leur éducation « inclusive ».

Les politiques de type II du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse sont nombreuses et diversifiées (10 documents sur les 23 textes recensés) et ont été rédigées à l'intention des différents membres de la communauté éducative (aides-enseignants et aides-enseignantes, parents, enseignants et enseignantes, conducteurs et conductrices d'autobus scolaires), un fait qui reflète peut-être l'aspect plus communautaire de l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse.

En ce qui a trait aux politiques de type III, les initiatives prises jusqu'à présent semblent démontrer une volonté de la part du ministère de l'Éducation d'assister les enseignants et les enseignantes de classes ordinaires à inclure davantage les élèves handicapés dans les activités pédagogiques de leur classe. Les lacunes les plus significatives en matière de directives administratives (politiques de type II) et de procédures psychoéducatives (politiques de type III) apparaissent dans les domaines de la collaboration, de l'intervention précoce, de l'évaluation continue et de la qualification du personnel (voir le tableau 6).

Tableau 6. **Tableau synthèse de l'analyse des lois et des politiques concernant l'inclusion scolaire des élèves handicapés en Nouvelle-Écosse**

MATRICE	Type I Ententes sociales et droits individuels	Type II Directives administratives	Type III Procédures psychoéducatives
Accès au système d'éducation public	✓		
Accès aux ressources financières nécessaires	✓		
Accès protégé et confidentialité des dossiers			
Collaboration (mécanismes de)			
Éducation prolongée au besoin	✓		
Évaluation continue et adaptée	✓		✓
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire	✓	✓	✓
Intervention et éducation précoces			
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)	✓	✓	✓
Personnel qualifié	✓ (aides)	✓ (aides)	✓ (aides)
Plan de transition (planification de l'entrée)		✓	✓
Procédure d'appel pour parents	✓	✓	✓
Programmes individualisés	✓	✓	✓

Bien que nous ayons pu observer sur le terrain de nombreux indices de collaboration entre les divers intervenants auprès des élèves avec handicaps, nous ne pouvons que constater l'absence de directives administratives garantissant des mécanismes de collaboration formelle, par exemple entre les membres de l'équipe de planification de programmes et les parents, pour assurer, entre autres choses, l'évaluation continue des plans de programmes individuels (PPI) élaborés pour les élèves intégrés. De plus, signalons l'absence de politiques garantissant l'accès à des services d'éducation préscolaire (politiques de type I) pour les enfants avec handicaps, mais également de directives et de procédures (politiques de types II et III) visant le développement optimal de ces enfants avant leur entrée à l'école. Aucun mécanisme ne permet non plus d'assurer que l'équipe offrant ces services préscolaires sera régulièrement consultée dans les premières sessions d'élaboration des programmes individuels afin de garantir une continuité dans les services offerts. Enfin, en ce qui concerne les critères d'embauche du personnel scolaire responsable de l'encadrement des élèves intégrés, c'est-à-dire les enseignantes et les enseignants ressources, aucune directive administrative ne spécifie les compétences professionnelles exigées pour l'obtention de ces postes.

Malgré le fait que le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse reconnaisse depuis plus de trente ans la valeur positive de l'inclusion scolaire, on se doit de constater que les politiques du type I liées aux ententes sociales et aux droits individuels ne sont pas des plus explicites quant à leur engagement à l'égard d'une éducation résolument « inclusive » pour tous! En fait, le Ministère préconise une version plus modérée du modèle d'inclusion scolaire, surtout si l'on compare sa position à celles adoptées par d'autres juridictions en matière scolaire. Pensons par exemple à la Loi sur l'éducation (1997) du Nouveau-Brunswick, qui préconise le placement à temps plein en classe ordinaire des élèves ayant un handicap⁶.

La province de la Nouvelle-Écosse a depuis longtemps été reconnue pour la qualité de ses institutions et de ses écoles spécialisées en matière d'adaptation scolaire. Ainsi qu'il a été mentionné précédemment, il existe encore aujourd'hui certaines écoles conçues pour répondre spécifiquement à certains besoins éducatifs particuliers, par exemple les écoles pour les élèves avec handicaps visuels ou auditifs gérées par l'*Atlantic Provinces Special Education Authority* (APSEA). On peut émettre l'hypothèse que la présence historique de ces institutions de marque ait pu influencer, ne serait-ce que dans une certaine mesure, le discours relatif à la mise en place de lois et de politiques scolaires plus contraignantes en matière d'inclusion scolaire.

En fait, il convient de souligner que le passage du droit d'accès au système d'éducation public (condition n° 1) à un système d'éducation conçu de manière véritablement inclusive relève fondamentalement d'un choix collectif, celui de se doter d'une école pour tous, d'une école publique misant sur les différences et construite sur la base d'une reconnaissance du droit à l'unicité. La Nouvelle-Écosse a choisi de

4. L'article 12(3) de la Loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick (1997) stipule que « dans la mesure du possible et en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves, le directeur général concerné doit placer un élève exceptionnel dans une classe régulière pour qu'il y reçoive les services et les programmes d'adaptation scolaire et afin qu'il puisse participer avec des élèves qui ne sont pas des élèves exceptionnels ».

privilégier le respect du choix des parents (celui d'exiger ou non l'accès au système d'éducation public pour leurs enfants) plutôt que de garantir l'accès universel des enfants à une école inclusive. Il ne nous appartient pas de juger de la pertinence d'un tel choix, mais il met en lumière le dilemme social qu'il occasionne.

Les politiques scolaires du Conseil scolaire acadien provincial

Les politiques scolaires du Conseil scolaire acadien provincial en matière d'inclusion scolaire sont essentiellement les mêmes que celles des conseils scolaires anglophones de la province. Le principe éducatif « pas plus spécial que nécessaire » nous laisse entendre que leurs lois et leurs politiques misent plus sur les ressemblances qui existent entre les élèves qui ont un handicap et ceux et celles qui n'en ont pas que sur leurs différences. Le fait que les enseignants et les enseignantes soient invités à considérer un élève comme étant spécial, donc différent des autres, seulement lorsqu'il leur est impossible de répondre aux besoins spécifiques de son programme en salle de classe ordinaire les incite peut-être à considérer la plupart de ces élèves, la plupart du temps, comme « semblables » aux autres élèves de leur classe plutôt que différents d'eux.

Ayant eu la chance de côtoyer de nombreux élèves avec handicaps ou ayant des besoins spécifiques d'apprentissage, nous savons qu'un tel principe répond davantage au besoin d'appartenance de chacun, surtout pour ceux et celles qui ont l'habitude de se faire remarquer à cause d'une particularité physique ou d'un handicap quelconque. Mais quelles pourraient être les conséquences de l'adoption d'un principe éducatif qui viserait une reconnaissance des différences individuelles *chez chaque élève*, y compris chez ceux et celles qui n'ont pas de handicap ni de déficience intellectuelle? Ne serait-ce pas une façon d'atténuer encore davantage les conséquences négatives que peuvent provoquer *certaines* de nos particularités individuelles si les différences étaient considérées comme naturelles et comme des occasions de célébration plutôt que le contraire?

Réflexion sur la dimension légale de l'inclusion scolaire

Cet article, consacré à l'analyse des politiques scolaires à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps, traite essentiellement de la dimension légale de l'inclusion scolaire. De plus en plus de juridictions en matière scolaire, tant régionales (p. ex. : les provinces canadiennes) que nationales, optent aujourd'hui pour des systèmes scolaires inclusifs. Ainsi, en octobre 2009, une conférence internationale réunissant une cinquantaine de pays participants s'est tenue à Salamanca, en Espagne, ville même où avait eu lieu, quinze ans plus tôt (en 1994), la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: accès et égalité, organisée par l'UNESCO et par le ministère de l'Éducation et de la Culture de l'Espagne. À cette occasion, pas moins de 92 pays, dont le Canada, et 25 organisations internationales signaient la Déclaration de Salamanque, déclaration qui confirmait la dimension internationale du mouvement d'inclusion scolaire: « Nous croyons et proclamons que [...] tous ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur

l'enfant et capable de répondre à leurs besoins » (extrait de l'article 2 de la Déclaration).

Pourquoi ce choix, de plus en plus généralisé, vers un système scolaire inclusif plutôt que vers le maintien d'un système scolaire parallèle destiné aux élèves «différents»? Dans un chapitre de son rapport sur l'étude des services en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick, chapitre consacré aux considérations juridiques, MacKay (2006) reconnaît qu'«il existe un grand nombre de perspectives et de conceptualisations concurrentielles et conflictuelles sur la façon dont le système scolaire doit remplir ses obligations relatives à une prestation équitable de services éducatifs» (p. 25) pour ces élèves à besoins particuliers. Confronté à «ce brouillard et cette confusion», il propose le langage de l'égalité comme phare pour guider nos choix collectifs. Or, ce «langage de l'égalité» comporte deux applications en éducation : «Premièrement, l'égalité est une affaire d'appartenance et de communauté; deuxièmement, l'égalité comprend le bénéfice de la loi» (MacKay, 2006, p. 25). Un système scolaire inclusif permet «à tous les élèves de faire partie de la collectivité de manière positive et constructive» et «veille également à ce que chaque élève retire tous les avantages voulus des services éducatifs afin de l'aider à exploiter pleinement ses capacités».

On reconnaît aussi de plus en plus une justification pédagogique à l'inclusion scolaire, celle-ci présentant plus d'impacts positifs que d'éventuels désavantages pour les élèves inclus (Baker, Wang et Walberg, 1994-1995; Lipsky et Gardner, 1995; Moore, Gilbreath et Maluri, 1998; Vienneau, 2004; 2010). Parallèlement à ces fondements légaux et empiriques, d'autres ont choisi de mettre en avant une justification éthique et font de l'inclusion une question morale (voir par exemple Biklen, 1985). En plus de cette dimension éthique, les fondements philosophiques de l'inclusion scolaire (Vienneau, 2002) incluent des valeurs fondamentales telles que le respect du choix des personnes et des familles concernées et les valeurs sociales d'ouverture à la différence et de valorisation de la diversité humaine, dont découle précisément le droit à la différence que nous souhaitons voir un jour s'établir.

En conclusion, quelle place accorde-t-on à cette différence que représentent, entre autres sujets, les élèves avec handicaps à l'intérieur des lois et des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse? Le caractère unique de chaque élève, incluant l'unicité de l'élève handicapé, a-t-il droit de cité dans ces textes? Dans le rapport CELDIC, *Un million d'enfants*, publié par la Commission sur l'étude des troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez l'enfant (1970) à la suite d'une vaste étude nationale, on rappelait les deux grandes finalités de l'éducation, à savoir l'insertion sociale du jeune dans le but d'une contribution optimale à la société et le développement de son caractère unique en tant que personne, ce que nous désignons comme son unicité. Si ces deux buts demeurent d'actualité quelque quarante ans plus tard, force nous est de constater la nécessaire complémentarité des trois types de politiques scolaires retenus aux fins de notre analyse pour pouvoir un jour les atteindre.

Ainsi, les politiques de type I, les ententes sociales et les droits individuels, doivent être rédigées non pas dans la perspective d'un simple droit d'accès à l'éducation public, mais dans la perspective d'un accès universel à une école conçue pour tous

et d'une école garantissant l'accès aux ressources financières nécessaires au développement intégral de chacun des membres de sa communauté d'apprentissage. Ce premier niveau de politiques scolaires doit également garantir des services éducatifs de qualité offerts par un personnel qualifié, le droit effectif à une programmation individualisée ainsi que l'accès à des services d'intervention précoce (condition n° 8). Les politiques de type II, les directives émanant des différents paliers administratifs, doivent pour leur part garantir les mécanismes de collaboration nécessaires à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion et non se contenter d'en formuler le vœu. Ces politiques doivent également clairement établir l'option prioritaire de l'enseignement en classe ordinaire et assurer une transition harmonieuse (un plan de transition) à toutes les étapes de la scolarisation obligatoire, y compris la planification de l'entrée à la maternelle. Enfin, au troisième et dernier niveau de ces politiques scolaires, les procédures psychoéducatives doivent permettre d'outiller les intervenants pour qu'ils respectent, entre autres choses, les exigences d'une évaluation continue, répondant aux besoins de chaque apprenant et contribuant à la mise en œuvre des services d'adaptation scolaire nécessaires.

Références bibliographiques

- AUCOIN, A. et GOGUEN, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe! Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BAKER, E., WANG, M. et WALBERG, H. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- BIKLEN, D. (1985). Mainstreaming: From compliance to quality. *Journal of Learning Disabilities*, 18(1), 58-61.
- CANADA. MINISTÈRE DE LA JUSTICE (1982). *Charte canadienne des droits et libertés*. [En ligne]. [<http://laws.justice.gc.ca/fr/charte/1.html>].
- COMMISSION SUR L'ÉTUDE DES TROUBLES DE L'AFFECTIVITÉ ET DE L'APPRENTISSAGE CHEZ L'ENFANT (1970). *Un million d'enfants. Le rapport CELDIC sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez les enfants canadiens*. Toronto : Leonard Crainford.
- CONSEIL SCOLAIRE ACADIEN PROVINCIAL (2007). *Inscriptions 2007-2008*. [En ligne]. [<http://csap.ednet.ns.ca/pdf/ins2007.pdf>].
- CRAWFORD, C. (2005). *Scoping Inclusive Education for Canadian Students with Intellectual and Other Disabilities*. Toronto : Roeher Institute.

- CRAWFORD, C. et PORTER, G. L. (1992). *How It Happens: A Look at Inclusive Educational Practice in Canada for Children and Youth with Disabilities*. North York, ON : Roeher Institute.
- CSAPO, M. et GOGUEN, L. (dir.) (1989). *Special Education across Canada: Issues and Concerns for the 90's*. Vancouver : Centre for Human Development and Research.
- CULATTA, R. A. et TOMPKINS, J. R. (1999). *Fundamentals of Special Education: What Every Teacher Needs to Know*. Upper Saddle River, NJ : Merrill.
- DORÉ, R., WAGNER, S. et BRUNET, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Éditions Logiques.
- DORÉ, R., WAGNER, S., BRUNET, J.-P. et BÉLANGER, N. (2000). L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. Dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker et A. Dolbec (dir.), *Un programme pancanadien de recherche en éducation*. Ottawa : Société canadienne pour l'étude en éducation.
- DUMAS, P. (2006). *Textbook and Instructional Materials Adoption Policy and Procedures. Policy Brief*. [En ligne]. Honolulu, HI : Pacific Resources for Education and Learning.
- GOGUEN, L. (1989). Evolving educational rights of exceptional children in Canada. Dans M. Csapo et L. Goguen (dir.), *Special Education across Canada : Issues and Concerns for the 90's*. Vancouver : Centre for Human Development and Research.
- GOGUEN L. et POIRIER, D. (1995). Are the educational rights of exceptional students protected in Canada? Dans R. Ghosh et D. Roy (dir.), *Social Change and Education in Canada* (3^e éd.). Toronto : Harcourt Brace.
- HIGGINS, S. et BARRESI, J. (1979). The changing forces of public policy. *Exceptional Children*, 45(4), 270-277.
- ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (18 juillet 1997). Directive du Ministère. Éducation spéciale, n° MD 97-07. [En ligne]. [<http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1028354&lang=E>].
- LANDRY, R. et ROUSSELLE, S. (2003). *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la charte*. Moncton : Éditions de la Francophonie.
- LIPSKY, D. K. et GARDNER, A. (1995). *The Evaluation of Inclusive Education Programs*. New York : National Center on Educational Restructuring and Inclusion.
- MACKAY, A. W. (2006). *Relier le soin et les défis : utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Halifax : AWM Legal Consulting. [En ligne]. [<http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>].

- MOORE, C., GILBREATH, D. et MALURI, F. (1998). *Educating Students with Disabilities in General Education Classrooms: A Summary of Research*. [En ligne]. [<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED419329.pdf>].
- MUCCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988). *Français élémentaire : programme 1988*. Fredericton : Le Ministère.
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Le plan d'intervention et l'équipe stratégique*. Fredericton : Le Ministère.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Guide d'utilisation des relevés de notes*. [En ligne]. [http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/studentsvcs/guide_d'utilisation_du_releve_de_notes.pdf].
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE. (1991). *Déclaration d'intégration*. Halifax : Le Ministère.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (1996). *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*. Halifax : ministère de l'Éducation et de la Culture, Services aux élèves.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (Première ébauche, 1998). *La pédagogie actualisante*. Halifax : Conseil scolaire acadien provincial.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (Révision en 2005). *Les procédures administratives du CSAP*. Halifax : Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation et de la Culture, Services aux élèves.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (1998). *Lignes directrices pour les aides-enseignantes et les aides-enseignants*. Halifax : ministère de l'Éducation et de la Culture, Services aux élèves.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (1999). *Guide concernant les procédures d'appel pour les conseils scolaires et le Ministère*. Halifax : ministère de l'Éducation et de la Culture, Services aux élèves.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE. (2005). *Série services aux élèves – Inclusion : un appui pour tous les élèves*. Halifax : ministère de l'Éducation et de la Culture, Services aux élèves.
- NOVA SCOTIA. DEPARTMENT OF EDUCATION (1999). *Physical Education Curriculum, Grades 7-9*. [En ligne]. [<http://ftp.ednet.ns.ca/pub/educ/curriculum/physed7-9.pdf>].
- NOVA SCOTIA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE (1999). *Handbook of the Transportation of Students with Special Needs in Nova Scotia*. Halifax : Department of Education and Culture, Student Services Division.

- NOVA SCOTIA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE (2002). *The Education Act and Regulations under the Education Act*. Halifax: Department of Education and Culture.
- NOVA SCOTIA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE (2005). *Student Services Fact Sheet – Transition: A Lifelong Process*. Halifax: Department of Education and Culture, Student Services Division.
- NOVA SCOTIA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE (2005). *Transition Planning for Students with Special Needs. The Early Years Through to Adult Life*. Halifax: Department of Education and Culture, Student Services Division.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris: L'Organisation.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (1999). *L'insertion scolaire des handicapés: des établissements pour tous*. Paris: L'Organisation.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU). (1948). *Déclaration des droits de l'homme*. [En ligne]. [<http://www.un.org/fr/documents/udhr/>].
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO) (1994). *Déclaration de Salamanque*. [En ligne]. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>].
- PARENT, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PIKE, G. (2000). Preparing teachers for global citizenship: The impact of the specialization in international education. *Exceptionality Education Canada*, 10(1-2), 95-106.
- POIRIER, D., GOGUEN, L. et LESLIE, P. (1988). *Educational Rights of Exceptional Children in Canada*. Toronto, ON: Carswell.
- PORTER, G. L. et RICHLER, D. (1991). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. North York, ON: The Roeher Institute.
- PORTER, G. L. et STONE, J. A. (1998). The inclusive school model. A framework and key strategies for success. Dans J. W. Putnam (dir.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore, MD: Brookes.
- ROUSSEAU, N. et S. BÉLANGER (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SMITH, W. J. et FOSTER, W. F. (1996). *Des chances égales pour les élèves handicapés ou en difficulté*. Montréal: Bureau de recherche sur la politique scolaire, Université McGill.

- SMITH, W. J. et LUSTHAUS, C. (1994). Students with disabilities in Canada: What rights do they have? *Education Canada*, 34(3), 4-9.
- TRÉPANIÉ, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie de modèles de services* (2^e éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définitions, défis et perspectives. Dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, 30(2), 255-284.
- VIENNEAU, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- WINZER, M. (1990). *Children with Exceptionalities: A Canadian Perspective* (2^e éd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- YORK-BARR, J., SCHULTZ, T., DOYLE, M. B., KRONBERG, R. et CROSSETT, S. (1996). Inclusive schooling in St. Cloud: Perspectives on the process and people. *Remedial and Special Education*, 17(2), 92-105.

Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives

Hermann DUCHESNE

Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Angèle AUCOIN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Le mouvement vers l'inclusion prend racine au Manitoba en 1966 avec la reconnaissance du droit d'accès à l'école publique pour les enfants handicapés mentaux. Toutefois, les problèmes liés à leur placement dans des environnements ségrégués sont rapidement reconnus et, dès 1975, le gouvernement prend position en faveur de l'intégration (*mainstreaming*). Ainsi, une grande majorité des élèves ayant des besoins spéciaux réintègrent les classes ordinaires au cours des années 1980, mais, comme les enseignants ne reçoivent qu'un soutien minimal, sinon aucun, l'insatisfaction grandit et les attitudes demeurent ambivalentes. Dans les années 1990, le Manitoba adopte une position proactive. L'inclusion devient le leitmotiv pour la planification du soutien aux élèves qui ont des besoins spéciaux. De 1995 à nos jours,

Éducation Manitoba consolide les assises philosophiques, législatives, administratives et pédagogiques de l'inclusion. Tous les jeunes Manitobains et Manitobaines ont maintenant droit à une éducation appropriée, et des directives administratives concernant l'exercice de ce droit sont rassemblées dans un document sur les normes concernant les services aux élèves. L'analyse de ces normes à partir du cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro)¹ montre qu'elles rejoignent l'ensemble des conditions jugées essentielles à l'inclusion, en y ajoutant une exigence d'imputabilité. Ces conditions seront-elles suffisantes pour assurer que tout un chacun se sentira accepté, apprécié et en sécurité dans sa communauté? La vigilance de tous les acteurs scolaires demeure de mise...

ABSTRACT

The Evolution of Inclusive Education Laws, Regulations and Policies in Manitoba: A Critical Analysis of Administrative Directives

Hermann DUCHESNE

University College of Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Angèle AUCOIN

University of Moncton, New Brunswick, Canada

The inclusive education movement began in Manitoba in 1966 with the recognition of the right of mentally disabled students to have access to education. However, problems with placing them in segregated environments quickly emerged, and in 1975 the government took a position in favour of mainstreaming. The vast majority of special needs students were therefore reintegrated into regular classrooms in the 1980s, but since teachers received little or no support, dissatisfaction grew and attitudes remained ambivalent. In the 1990s, Manitoba adopted a proactive position. Inclusion became the recurring theme in plans for supporting special needs students. In 1995, Education Manitoba began consolidating the philosophical, legislative and pedagogical foundations for inclusion. All young Manitobans now have the right to an appropriate education, and administrative directives on the exercise of this right are described in a document on standards for student services. An analysis of these standards based on the conceptual framework developed by AuCoin, Goguen and Vienneau (in this issue) shows that they meet the conditions considered essential to inclusive education and also add a requirement for accountability. Will these conditions be enough to ensure that everyone feels accepted, appreciated and safe in his or her community? Vigilance on the part of all school actors is still required...

1. Le cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau pour analyser les lois et politiques scolaires relatives à l'inclusion est présenté intégralement dans l'article rédigé par ces auteurs dans ce numéro.

RESUMEN

Evolución de las leyes, reglamentos y políticas en materia de inclusión escolar en Manitoba: un análisis crítico de las directrices administrativas

Hermann DUCHESNE

Colegio universitario de Saint-Boniface, Manitoba, Canadá

Angèle AUCOIN

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

El movimiento hacia la inclusión se enraíza en Manitoba en 1966 con el reconocimiento del derecho de acceso a la escuela pública de los niños con minusvalía mental. Los problemas relacionados con su inscripción en entornos segregados fueron rápidamente reconocidos y, a partir de 1975, el gobierno toma partido en favor de la integración (mainstreaming). Así, la gran mayoría de alumnos que presentan necesidades especiales reintegran las clases normales durante los años 1980 pero, como los maestros no reciben sino un apoyo mínimo y en ocasiones nulo, la insatisfacción crece y las actitudes continúan siendo ambivalentes. En los años 1990, Manitoba adopta una posición proactiva. La inclusión se convierte en el leitmotiv de la planificación del apoyo a los alumnos que presentan necesidades especiales. Desde 1995 hasta hoy en día, Educación Manitoba consolida las bases filosóficas, legislativas, administrativas y pedagógicas de la inclusión. Todos los jóvenes manitobenses tienen actualmente el derecho de recibir una educación apropiada y las directrices administrativas sobre el ejercicio de ese derecho se encuentran compiladas en un documento sobre las normas concernientes a los servicios a los alumnos. El análisis de esas normas a partir del cuadro conceptual elaborado por AuCoin, Goguen y Vienneau (ver en éste número), muestra que coinciden con el conjunto de condiciones consideradas como esenciales para la inclusión, agregándosele la exigencia de la imputabilidad. ¿Serán suficientes dichas condiciones para asegurar que todos y cada uno se sientan aceptados, apreciados y en seguridad en su comunidad? La vigilancia de todos los actores escolares es indispensable...

Introduction

La notion d'inclusion scolaire « revêt différentes significations selon les personnes qui s'en réclament et les contextes » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 4). Ce constat s'applique aussi bien au Manitoba que dans les autres provinces ou les territoires du Canada. En effet, bien que chaque province ou chaque territoire se soit engagé depuis déjà plusieurs années à promouvoir la création d'écoles inclusives, le soutien législatif et politique ainsi que les pratiques qui en découlent évoluent différemment

d'un contexte à l'autre, en fonction des contingences propres à chaque communauté (Lupart et Timmons, 2001). Cette diversité constitue une richesse, puisque les transformations des écoles animées par le mouvement vers l'inclusion sont fortement teintées des valeurs et des croyances ancrées dans les cultures locales, et que les acteurs sociaux en présence peuvent plus facilement se les approprier. Néanmoins, au Manitoba comme ailleurs au Canada, le projet d'inclusion s'appuie sur une vision dynamique et de plus en plus partagée concernant la reconnaissance et le respect des droits fondamentaux de chaque citoyen et citoyenne et, en particulier, du droit à l'égalité devant la loi, sans aucune discrimination, ainsi que le stipule l'article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés, entré en vigueur en 1985. C'est précisément pour harmoniser ses lois scolaires avec les dispositions de la Charte que le gouvernement manitobain a adopté, en 2004, la loi 13 sur le droit à une éducation appropriée et publié, en 2006, le document intitulé *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba. Normes concernant les services aux élèves* (Éducation Manitoba [ÉM], 2006a)². Ces normes énoncent les directives administratives constituant les conditions minimales de mise en œuvre de ce droit et visent à assurer le succès de l'inclusion dans toutes les écoles de la province.

Dans ce contexte, cet article présente une analyse critique des particularités du mouvement vers l'inclusion au Manitoba et des normes administratives concernant les services aux élèves ayant des besoins spéciaux. L'orientation théorique qui sous-tend cette analyse s'inspire de la conception écologique du handicap qui place celui-ci dans la sphère sociale et met l'accent sur les négociations entre les acteurs en présence dans la communauté afin d'éliminer les barrières à la pleine participation de tous (Fougeyrollas, 1998). Cette conception remet en cause les références à la « norme » préconisées dans les pratiques traditionnelles médicosychologiques de l'éducation spéciale. Au contraire, en reconnaissant et en valorisant l'unicité de la personne et la diversité des besoins, la conception écologique implique l'adoption d'un paradigme de *dé-normalisation* dont les principes ont été proposés par Pekarski en 1981 et repris par AuCoin et Vienneau en 2010. C'est ce paradigme qui a guidé l'élaboration du cadre conceptuel proposé par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro) et utilisé plus spécifiquement dans la présente analyse.

Ainsi, dans les pages qui suivent, après avoir décrit brièvement la méthodologie d'analyse employée, nous présentons les résultats en deux temps. D'abord, il s'agit de retracer l'évolution du mouvement vers l'inclusion au Manitoba. Ce survol historique permet de cerner les changements dans les mentalités à l'égard des élèves ayant des besoins spéciaux et de dresser un portrait des mesures concrètes visant à favoriser leur insertion graduelle dans le milieu scolaire au cours des dernières décennies. Ce survol permet aussi de mieux comprendre les changements dans la conception des droits et, par ricochet, dans les modalités de mise en œuvre des services éducatifs offerts aux élèves ayant des besoins spéciaux. Ensuite, nous analysons d'une façon particulière les directives administratives concernant les services aux

2. Le nom du ministère de l'Éducation du Manitoba a été modifié à plusieurs reprises au cours des dernières décennies. Pour éviter la confusion, nous utiliserons l'appellation actuelle « Éducation Manitoba » tout au long de cet article.

élèves telles qu'énoncées par Éducation Manitoba en 2006. Ces directives constituent les normes auxquelles toutes les divisions scolaires de la province doivent maintenant se conformer et représentent en quelque sorte l'aboutissement politique du mouvement vers l'inclusion au Manitoba.

Quelques éléments de méthodologie

L'analyse documentaire est, bien sûr, une étape essentielle à toute démarche d'investigation et elle vise à assurer une compréhension approfondie du phénomène à l'étude. Dans le paradigme qualitatif, Patton (2002) signale qu'une telle analyse est l'une des trois techniques préconisées pour recueillir l'information, les deux autres étant l'observation et l'entrevue. L'analyse documentaire insiste sur l'établissement de critères pour guider le choix de la documentation pertinente. Elle s'accompagne normalement d'une analyse de contenu qui décortique l'information présentée dans les documents choisis en fonction de thèmes préétablis ou émergents.

Dans la présente analyse, pour retracer l'évolution du mouvement vers l'inclusion, la documentation retenue comprend les quelques textes publiés rappelant l'histoire de l'éducation spéciale au Manitoba (Duchesne, 1993; Lutfiyya et Van Wallegem, 2001; Blais, 2005), les textes de lois et de règlements édictés par le gouvernement manitobain depuis 1966, les rapports d'études commanditées et autres documents d'appui aux écoles inclusives publiés par Éducation Manitoba au cours des dernières décennies (1980-2010). S'y ajoutent quelques documents publiés par la *Manitoba Teachers' Society* qui, en tant qu'organisme syndical représentant l'ensemble des enseignantes et enseignants de la province, constitue un interlocuteur important dans les négociations concernant l'inclusion. Un examen préliminaire de ces documents montre que celui intitulé *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba. Normes concernant les services aux élèves* (ÉM, 2006a) s'avère particulièrement éclairant en ce qui a trait à l'énonciation des directives administratives considérées comme des conditions essentielles au succès de l'inclusion. C'est pourquoi une analyse plus approfondie du contenu de ce document a été réalisée.

L'analyse des *Normes concernant les services aux élèves* s'est faite à partir du cadre conceptuel proposé par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro). Ce cadre s'opérationnalise par une matrice bidimensionnelle dont le premier axe comprend treize conditions administratives jugées nécessaires à l'inclusion scolaire, alors que le deuxième fait référence à trois types de politiques scolaires. Ces treize conditions ont été répertoriées dans les travaux de Poirier, Goguen et Leslie (1988), Doré, Wagner et Brunet (1996), Smith et Foster (1996), AuCoin et Goguen (2004) et Crawford (2005). Bien que ces auteurs mentionnent plusieurs autres conditions (p. ex. : les valeurs et attitudes du personnel scolaire), seules celles pouvant faire l'objet d'une loi ou d'un règlement ont été conservées. En ce qui a trait au deuxième axe, les trois types de politiques scolaires définis par Higgins et Barresi (1979) permettent de classer celles-ci sur un continuum allant de générales à spécifiques. Les politiques du type I incluent les conventions, lois, principes et droits individuels associés

aux ententes sociales. Les politiques du type II comprennent les directives administratives plus concrètes touchant les infrastructures et l'organisation des services. Les politiques du type III, nommées *procédures psychoéducatives*, sont les plus spécifiques et traitent des mesures de soutien offertes aux élèves dans l'école et en salle de classe. Les treize conditions essentielles à l'inclusion et le continuum des politiques des types I, II et III constituent l'ensemble des thèmes préétablis qui ont servi à analyser les directives ou normes administratives manitobaines en matière d'inclusion. Pour mieux comprendre le contexte d'émergence de ces normes, examinons d'abord l'évolution du mouvement vers l'inclusion au Manitoba.

Évolution du mouvement vers l'inclusion au Manitoba

Le Manitoba n'a pas échappé à l'influence des divers mouvements sociaux de normalisation, de revendication des droits civiques, de remise en question de l'éducation spéciale et de respect grandissant des valeurs morales et éthiques dont parle Vienneau (2002) et qui constituent les fondements de l'inclusion dans le monde. Cependant, l'impact particulier de ces mouvements sur le système d'éducation manitobain se trouve inscrit dans les changements apportés aux lois scolaires et aux règlements qui en précisent les modalités de mise en œuvre. Ces changements reflètent le mouvement général vers l'inclusion en trois temps marqués par le passage de l'exclusion de l'école publique des élèves ayant des besoins spéciaux³ à 1) l'offre de services spéciaux dispensés dans des environnements ségrégués tels que les centres, écoles et classes spéciales, puis 2) à l'intégration scolaire (*mainstreaming*) visant la réintégration de l'élève en classe ordinaire à la suite d'une intervention rééducative et lorsque jugé apte à profiter d'un tel placement, et enfin 3) à l'éducation inclusive, c'est-à-dire le placement de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, dans la classe ordinaire de l'école de leur quartier, avec l'apport d'un soutien approprié (Bélangier et Duchesne, 2010).

De l'exclusion à la ségrégation

Avant les années 1960, la Loi sur les écoles publiques du Manitoba permettait qu'on exclue de l'école des enfants ayant des handicaps mentaux. Ces enfants étaient gardés à la maison, placés en institution ou, encore, orientés vers des écoles privées gérées par des groupes de parents (Lutfiyya et Van Walleghem, 2001). En 1966, à la suite de pressions exercées par les associations nouvellement formées de parents de personnes handicapées, le gouvernement manitobain fait un premier pas vers la reconnaissance du droit d'accès à l'école pour ces enfants: l'Assemblée législative abroge l'article 291 du chapitre 215 de la Loi sur les écoles publiques et y ajoute les articles 465(22) et 465(23). Les divisions scolaires perdent alors le droit de refuser l'accès à l'école aux enfants handicapés mentaux et se voient placées dans l'obligation

3. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ou encore les élèves dits exceptionnels ou ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels ailleurs au Canada, sont désignés au Manitoba par l'expression « élèves ayant des besoins spéciaux ».

de fournir à ces derniers des services éducatifs répondant à leurs besoins. Ce changement constitue le coup d'envoi de l'éducation spéciale au Manitoba. À partir de 1967, les divisions scolaires mettent en place des écoles et des classes spéciales ségréguées ou prennent en charge les écoles privées gérées jusque-là par les parents. Cette première reconnaissance du droit d'accès à une éducation payée à même les fonds publics et adaptée aux besoins des élèves handicapés mentaux révèle un élargissement dans la compréhension et l'application du droit à l'égalité: il ne s'agit plus uniquement de donner accès à tous et à toutes aux services éducatifs publics, mais plutôt de donner accès à des services éducatifs adaptés aux besoins de chacun.

En 1970, Éducation Manitoba commence à attribuer des subventions pour l'embauche de coordonnateurs d'éducation spéciale dans les divisions scolaires et d'orthopédagogues dans les écoles (Blais, 2005). Selon une étude d'Éducation Manitoba rendue publique en 1978, ces postes sont créés «pour aider les divisions scolaires à développer des programmes d'éducation spéciale pour les enfants souffrant de désordres psychiatriques et comportementaux, de problèmes sociaux débilitants, de handicaps physiques et d'une variété de déficiences et de troubles d'apprentissage» (étude citée dans Lutfiyya et Van Wallegghem, 2001, p. 82, traduction libre). Les efforts pour développer de tels programmes en amènent plus d'un à se demander pourquoi la Loi sur les écoles publiques reconnaît explicitement le droit à une éducation adaptée aux besoins des élèves handicapés mentaux et pas aux besoins des élèves appartenant aux autres catégories de handicaps. Une fois de plus, les pressions exercées par les groupes de parents, appuyés par un nombre grandissant d'éducateurs, amènent le gouvernement à modifier la Loi sur les écoles publiques. En 1975, avec le projet de loi 58, l'article 465(22) est abrogé et remplacé par une obligation plus large pour les divisions scolaires de fournir des services éducatifs à tous les résidents de leur territoire âgés de 6 à 21 ans qui requièrent un programme d'éducation particulier. Selon la Manitoba Teachers' Society (1981), il s'agissait là d'un changement radical dans l'esprit même de la loi, puisque le droit d'accès à l'école, avec un programme adapté aux besoins spéciaux des élèves, et une prolongation de la scolarité, au besoin, devenait alors universel. De plus, dans l'*Avis d'intention* du projet de loi 58, le gouvernement prend position en faveur de l'intégration (*mainstreaming*), encourageant les divisions scolaires à intensifier les efforts pour maintenir ou réintégrer les élèves ayant des besoins spéciaux dans des classes ordinaires. Bien qu'adopté par l'Assemblée législative, le projet de loi 58 n'a jamais pris force de loi. La proclamation en a été retardée en réponse aux inquiétudes des divisions scolaires concernant le manque d'installations et d'argent. Personne ne connaissait alors le nombre d'enfants touchés par cet amendement et, par conséquent, personne ne pouvait vraiment évaluer les ressources supplémentaires exigées. L'expansion de l'éducation spéciale au cours de la deuxième moitié des années 1970 se fait donc par soubresauts, en réaction aux situations de crise et sans véritable planification (Lutfiyya et Van Wallegghem, 2001).

En juillet 1980, le gouvernement manitobain adopte la loi 31 qui propose une révision complète de la Loi sur les écoles publiques (Duchesne, 1993). Tout en maintenant le droit universel de fréquentation scolaire pour tous les enfants âgés de 6 à

21 ans, cette loi ne fait aucune mention du droit au programme particulier. Un tel programme est perçu comme un moyen d'assurer l'équité en éducation et, de ce fait, ne constitue pas un droit en soi. Le gouvernement opte plutôt pour régir l'éducation spéciale par règlements portant sur le financement des services. Bien sûr, cette approche s'attire de nombreuses critiques. On relève en particulier le caractère minimaliste et l'incohérence des politiques manitobaines (Lutfiyya et Van Wallegghem, 2001; Éducation Manitoba, 1998). Pour certains, l'omission du droit à une programmation spéciale ouvre la porte à l'arbitraire dans les services offerts aux élèves. Pour d'autres, au contraire, l'affirmation du droit universel de fréquentation scolaire est amplement suffisante et évite de créer une catégorie d'élèves à part. En rétrospective, considérant le succès mitigé de l'éducation spéciale (Vienneau 2002), le droit à un programme spécialisé n'est peut-être pas aussi désirable qu'il le paraît de prime abord. Quoi qu'il en soit, avec des politiques plus claires concernant le financement, les divisions scolaires manitobaines continuent d'investir dans l'éducation spéciale en s'inspirant des modèles de livraison des services à la mode ailleurs en Amérique du Nord.

De la ségrégation à l'intégration (*mainstreaming*)

Constatant que le nombre d'écoles et de classes spéciales continue à s'accroître, Maureen Hemphill, ministre de l'Éducation, adresse, le 18 mai 1983, une lettre aux directions générales des divisions scolaires. Elle y précise que le placement des élèves en classe spéciale ne constitue pas un critère pour l'obtention des subventions pour besoins spéciaux et que le Ministère privilégie l'offre d'un programme éducatif approprié en classe ordinaire. Elle énonce également le principe de «non-catégorisation diagnostique» selon lequel il n'est pas nécessaire d'établir un diagnostic pour les besoins spéciaux légers et modérés, et ce, afin d'éviter la stigmatisation des élèves. Les services de soutien peuvent être offerts à ces élèves à la discrétion de la division scolaire et de l'école (Nicholls, 1984). Ce principe sera renforcé à deux reprises, en 1988 (Règlement 138/89) et en 1993 (Règlement 108/93), l'exigence d'un diagnostic n'étant maintenue que pour un nombre de plus en plus restreint d'élèves gravement handicapés.

À la suite de cette intervention ministérielle, et bien que la notion d'éducation «appropriée» ne soit pas encore définie, les divisions scolaires procèdent rapidement à la fermeture de la grande majorité des écoles et des classes spéciales. En 1988, un rapport d'Éducation Manitoba indique que plus de 80 % des élèves bénéficiant des services spéciaux ont réintégré les classes ordinaires. Cependant, les conditions d'intégration demeurent problématiques, le soutien à l'enseignant et à l'élève intégré n'étant manifestement pas à la hauteur des attentes et des besoins. Comme le Ministère hésite à fournir un tel soutien, la Manitoba Teachers' Society (1986) ressent le besoin d'intervenir et publie un guide pédagogique sur les besoins spéciaux. L'embauche d'auxiliaires d'enseignement pour accompagner les élèves devient de plus en plus courante dans les divisions scolaires, bien que leur rôle demeure ambigu. Malgré toute leur bonne volonté, les enseignants et les autres élèves manifestent des attitudes ambivalentes. Les approches pédagogiques sont encore principalement

fondées sur la norme, et les ressources humaines et matérielles font défaut (Duchesne, 1990).

Adoptant graduellement une position plus proactive, Éducation Manitoba publie en 1989 un document intitulé *Éducation de l'enfance en difficulté: lignes directrices concernant les élèves qui ont des besoins spéciaux et qui fréquentent les écoles publiques*. On y trouve une première explicitation des conditions d'exercice du droit de fréquentation scolaire pour ces élèves :

- Accès à des programmes éducatifs appropriés et aux services d'appoint nécessaires.
- Placement de l'élève dans l'environnement le plus motivant possible.
- Évaluation des besoins, élaboration et révision du programme éducatif personnalisé en équipe composée des éducateurs, des parents et, si possible, de l'élève.
- Mise en place d'un programme de dépistage et d'intervention précoces.
- Droit d'accès pour les parents au dossier scolaire et droit d'être informés sur la programmation et le placement de leur enfant.
- Droit d'appel en cas de désaccord persistant entre parents et école.
- Subventions pour les coûts associés aux programmes éducatifs spéciaux (installations, transport et autres services d'appoint).
- Obligation pour les divisions scolaires d'élaborer un plan d'action annuel qui énonce leurs politiques, dresse un bilan des besoins, décrit le système de prestation des services et présente les activités de développement professionnel concernant l'enfance en difficulté.

Malgré le fait que ces lignes directrices visent à assurer le respect du droit à l'égalité, elles s'attirent des critiques acerbes: les programmes éducatifs appropriés ne sont toujours pas définis et aucun mécanisme n'est prévu pour en assurer une mise en œuvre cohérente au niveau de la province (Lutfiyya et Van Wallegghem, 2001). Quoiqu'il en soit, ces conditions prévaudront pendant toute la décennie 1990.

De l'intégration (*mainstreaming*) à l'inclusion

Avant même la signature de la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994) et avant que le terme « inclusion » gagne en popularité, la grande majorité des élèves ayant des besoins spéciaux au Manitoba sont déjà inclus dans les classes ordinaires des écoles de leur quartier, du moins en ce qui concerne leur intégration physique (Vienneau, 2002). De plus, Éducation Manitoba s'engage sur la voie de la « déspecialisation » des services. En 1993, le Règlement 108/93 place les subventions pour besoins spéciaux allant de légers à graves parmi les subventions de base de la division scolaire. Elles seront éventuellement regroupées sous l'appellation de « subventions pour services aux élèves » (Règlement 259/2006). Seules les subventions pour élèves sévèrement handicapés conservent la mention des « besoins spéciaux ». De plus, à partir de 1994, le Ministère entreprend une réforme majeure du système d'éducation (Éducation Manitoba, 1994; 1995). Le principe d'équité est redéfini et l'apport d'un soutien

Avant même la signature de la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994) et avant que le terme « inclusion » gagne en popularité, la grande majorité des élèves ayant des besoins spéciaux au Manitoba sont déjà inclus dans les classes ordinaires des écoles de leur quartier.

Une étude de Duchesne (2002) montre que, malgré les initiatives du Ministère pour favoriser l'inclusion au cours des années 1990, les attitudes des administrateurs scolaires, du personnel enseignant et des élèves demeurent ambivalentes.

approprié pour pouvoir tirer profit des programmes d'études réguliers en constitue le critère central. Le Ministère précise que la programmation spéciale devrait toucher moins de 5 % des élèves et oblige chaque école à déterminer comment les services spéciaux aident à réaliser les objectifs fixés pour l'ensemble de l'école. Au cours des années subséquentes, ces principes sont réaffirmés et opérationnalisés dans plusieurs documents⁴ portant sur la planification scolaire (ÉM, 1996a), les programmes individualisés et les cours modifiés au secondaire (ÉM, 1996b; 1996c), l'enseignement différencié (ÉM, 1997a), les méthodes de transmission des renseignements sur les progrès des élèves (ÉM, 1997b), le plan éducatif personnalisé (ÉM, 1999a). Le Ministère conclut également des ententes avec d'autres ministères et agences afin de faciliter la coordination des services (ÉM, 1999b; 1999c; 2002a; 2002b). Il commandite en parallèle une étude sur les programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté (ÉM, 1998) dont le rapport final recommande de maintenir la politique d'appui au principe de l'inclusion et de mettre en place un continuum de mesures de soutien pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Ce rapport soulève plusieurs difficultés dont les plus pressantes concernent la formation du personnel scolaire, l'absence de fondement législatif à l'inclusion et l'absence de leadership, de vision claire et d'imputabilité concernant la livraison des services. Une étude de Duchesne (2002) montre que, malgré les initiatives du Ministère pour favoriser l'inclusion au cours des années 1990, les attitudes des administrateurs scolaires, du personnel enseignant et des élèves demeurent ambivalentes.

Au tournant du siècle, l'approche proactive d'Éducation Manitoba s'intensifie. En ce qui a trait à la formation du personnel scolaire, le Ministère modifie les exigences du brevet d'enseignement, les futurs enseignants devant dorénavant suivre un cours de sensibilisation à l'inclusion de trois crédits. Il réexamine aussi le Brevet d'enseignement à l'enfance en difficulté qui s'adresse aux orthopédagogues : dix-huit crédits de cours de développement professionnel portant directement sur l'éducation inclusive sont rendus obligatoires (ÉM, 2000). De plus, le Ministère élabore des guides pédagogiques pour appuyer les enseignants des classes ordinaires dans des domaines tels que la gestion du comportement (ÉM, 2001a), le syndrome d'alcoolisation fœtale (ÉM, 2001b), les troubles du spectre autistique (ÉM, 2006b), les élèves sourds et malentendants (ÉM, 2009a). Il précise aussi les responsabilités de divers acteurs, dont les parents (ÉM, 2004a), les conseillers scolaires (ÉM, 2005; 2007), les auxiliaires d'enseignement (ÉM, 2009b) et les orthopédagogues (ÉM, en préparation).

Pour répondre aux autres difficultés soulevées, le Ministère crée un groupe de travail dont le mandat est de proposer les changements à apporter aux lois, règlements et politiques afin de réaliser « l'engagement du gouvernement envers la mise en place d'un système d'éducation qui réponde aux besoins de [tous] les enfants du Manitoba » (ÉM, 2001c, p. 1). C'est à ce groupe de travail que l'on doit l'énoncé de « Philosophie de l'inclusion » adopté en 2001 (ÉM, 2001d) et dans lequel l'inclusion est définie comme « une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de

4. Ces publications, ou des versions mises à jour plus récemment, sont disponibles sur le site Web d'Éducation Manitoba : < <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/documents.html> >.

se sentir acceptée, appréciée et en sécurité» (ÉM, 2004b, p. vii)⁵. Cet énoncé est reproduit dans tous les documents d'appui aux écoles inclusives publiés depuis par Éducation Manitoba. Cependant, en tant que philosophie, l'inclusion ne peut être directement réglementée. C'est pourquoi le Ministère oriente la mise à jour des lois scolaires vers la création des conditions favorables à l'inclusion. Ainsi, les projets de loi 13 et 30 sont soumis à l'Assemblée législative en 2003 et reçoivent la sanction royale le 10 juin 2004. La loi 13 énonce le droit universel à une éducation appropriée et accorde au ministre le droit d'établir, par règlement, des normes applicables aux programmes, ressources et autres services de soutien offerts par les divisions scolaires (ÉM, 2006a), de même que d'établir une méthode de règlement des différends en cas de désaccord concernant le caractère approprié des programmes d'éducation (ÉM, 2006c). La loi 30, pour sa part, traite des codes de conduite et des plans de mesures d'urgence dans les écoles (ÉM, 2006d). Des précisions concernant la mise en œuvre de ces dispositions législatives se retrouvent dans les règlements 155/2005 et 156/2005 édictés en octobre 2005, au moment de la proclamation de ces lois. Il semble, à ce stade, que les assises philosophiques, législatives, administratives et pédagogiques de l'inclusion soient fermement en place au Manitoba.

C'est ce que nous examinons plus en détail dans la prochaine partie de cet article en procédant à une analyse critique des directives ou normes administratives concernant l'exercice du droit à une éducation appropriée pour les élèves du Manitoba.

Les normes administratives en matière d'inclusion au Manitoba: une analyse critique

Notre analyse des normes administratives concernant les services aux élèves utilise, rappelons-le, le cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro). Bien que le système éducatif manitobain soit encadré par des lois, politiques, lignes directrices ainsi que par divers règlements, protocoles et autres documents se rapportant à l'éducation inclusive, nous nous penchons ici sur un seul d'entre eux, *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba. Normes concernant les services aux élèves* (ÉM, 2006a), dans la mesure où il reflète fidèlement la réalité des politiques et des pratiques préconisées en matière d'éducation inclusive au Manitoba. D'emblée, il convient de préciser que, par sa nature même, ce document, tout en rappelant les principes qui sous-tendent l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux, se concentre sur les politiques de type II, soit les directives administratives, ce que confirme la lecture du tableau ci-dessous.

5. Étant donné que cet énoncé de philosophie est reproduit dans une variété de documents, il a fait l'objet de plusieurs traductions de l'anglais vers le français, dont certaines ne sont pas particulièrement heureuses.

Tableau 1. **Conditions essentielles à l'inclusion répertoriées dans le document manitobain sur les Normes concernant les services aux élèves (ÉM, 2006a)**

Conditions d'inclusion	Type I Ententes sociales (lois, conventions, droits, etc.)	Type II Directives administratives (normes pour l'organisation des services)	Type III Procédures psychoéducatives (mesures de soutien à l'élève)
1. Accès au système d'éducation public	✓		
2. Accès aux ressources financières nécessaires			
3. Accès protégé et confidentialité des dossiers		✓	
4. Collaboration (mécanismes de)		✓	
5. Éducation prolongée au besoin			
6. Évaluation continue et adaptée		✓	
7. Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire		✓	
8. Intervention et éducation précoces		✓	
9. Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)		✓	
10. Personnel qualifié		✓	
11. Plan de transition (planification de l'entrée)		✓	
12. Procédure d'appel pour parents		✓	
13. Programmes individualisés		✓	

Les résultats de notre analyse sont présentés ci-après condition par condition, dans l'ordre proposé dans le cadre conceptuel. Cependant, signalons que deux des treize conditions essentielles ne sont pas mentionnées explicitement dans le document sur les normes : la condition n° 2 (accès aux ressources financières) et la condition n° 5 (éducation prolongée au besoin). Comme le laisse entendre l'historique qui précède, le financement est régi par le Règlement 259/2006 et la prolongation de la scolarité jusqu'à 21 ans, si besoin est, fait partie du libellé du droit d'accès à l'école présenté à l'article 259 de la Loi sur les écoles publiques. Ces conditions peuvent donc être considérées comme implicites.

En ce qui a trait à la première condition, l'accès au système d'éducation publique, le document fait référence aux politiques du type I (ententes sociales), et ce, de deux façons. D'une part, dans la section Accès, il mentionne la Charte canadienne des droits et libertés et le Code des droits de la personne, qui interdisent toute discrimination basée sur une déficience physique ou mentale. Quant aux lois provinciales, lignes directrices, guides et protocoles sur lesquels s'appuient les directives administratives, ils sont mentionnés dans la colonne à gauche de chacune des pages du document. La Loi sur les écoles publiques « garantit à tous les élèves du Manitoba l'accès à l'éducation » (p. 9), avec possibilités d'adaptations, de modifications et d'individualisation, au besoin, dans l'un ou l'autre des quatre programmes d'études ordinaires approuvés par le ministre de l'Éducation : English, français, immersion et

études technologiques. On indique que les divisions scolaires doivent faire des efforts raisonnables pour éliminer les obstacles à l'accessibilité des lieux et assurer un plan de transport personnalisé pour les élèves qui en ont besoin. D'autre part, l'annexe (p. 35-37) présente 18 principes fondamentaux qui guident les efforts pour assurer une citoyenneté à part entière aux personnes ayant des déficiences. Parmi ces principes, soulignons ceux de l'égalité, du respect, de l'intégration (inclusion) et de l'universalité qui sont en lien avec les énoncés des grandes déclarations universelles telles que la Déclaration des droits de l'homme (Organisation des Nations Unies, 1948). Ces principes veulent servir de critères pour évaluer la pertinence des politiques et des pratiques en réponse aux besoins éducatifs et sociaux des élèves.

Quoique les politiques du type I soient nécessaires pour énoncer et garantir les droits fondamentaux, elles ne sont pas suffisantes pour en assurer des conditions d'exercice cohérentes, d'où l'importance des autres types de politiques liées plus étroitement aux infrastructures et au travail qui doit se faire au niveau des divisions scolaires et des écoles. Dans ce sens, les dix autres conditions répertoriées dans le document se classent parmi les politiques du type II.

La condition n° 3 sur l'accès protégé aux dossiers et la confidentialité est mentionnée dans la section sur les plans éducatifs personnalisés (PEP). Les divisions scolaires doivent veiller «à ce que l'accès au PEP et aux dossiers de l'élève soit conforme aux *Lignes directrices sur les dossiers scolaires au Manitoba, à la Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée et à la Loi sur les renseignements médicaux personnels*» (p. 18). On voit donc que cette condition découle non seulement de la loi scolaire, mais des autres lois manitobaines qui s'adressent à l'ensemble de collectivité.

La condition n° 4 sur les mécanismes de collaboration est la plus fréquemment évoquée. Elle se retrouve dans les sections portant sur l'accès (p. 9), le dépistage précoce (p. 12), l'évaluation (p. 14), la planification des services (p. 16), les plans éducatifs personnalisés (p. 17), la discipline (p. 20), le règlement des différends (p. 22) et la coordination des services (p. 23). La collaboration est exigée entre les membres du personnel scolaire, les parents et les organismes extérieurs à l'école. Par exemple, le placement de l'élève doit se faire : «[...] comme il en aura été décidé de concert avec les parents et l'équipe-école» (p. 11). Un autre énoncé invite les divisions scolaires à faire participer «les parents, d'autres organismes communautaires et les ministères du gouvernement dans le processus de dépistage précoce et d'intervention» (p. 12). La responsabilité de veiller à une collaboration efficace est partagée entre les divisions scolaires et les directions d'écoles (p. 19).

L'évaluation continue et adaptée (condition n° 6) apparaît elle aussi relativement souvent. Entre autres, on indique que, selon la Loi sur les écoles publiques, «les divisions scolaires du Manitoba sont tenues d'évaluer régulièrement la capacité d'apprentissage des élèves...» (p. 14). Dans les sections sur la planification des services et des plans éducatifs personnalisés, on indique : «La division scolaire [...] veillera à ce qu'un PEP soit élaboré par écrit, révisé, mis en œuvre, contrôlé et évalué au moins une fois par année (art. 58.6 de la LÉP, RM 155/05)» (p. 18). Encore une fois, la responsabilité de l'évaluation continue et adaptée est partagée entre les divisions scolaires et les directions d'école : «Il incombe au directeur d'école [...] de veiller à ce

que le PEP soit mis à jour tous les ans, ou plus souvent si un changement dans le comportement ou les besoins des élèves le justifie» (p. 19).

La condition n° 7, soit l'instruction et les services reçus en classe ordinaire, fait l'objet de plusieurs mentions à titre «de droit qu'a chaque élève de fréquenter l'école désignée de son aire de recrutement, dans une classe régulière avec ses collègues...» (p. 9). L'exercice de ce droit est toutefois soumis aux dispositions du Code des droits de la personne concernant les arrangements raisonnables «[...] à moins que cela entraîne manifestement des contraintes excessives dues au coût, au risque pour la sécurité, aux effets sur les autres et à d'autres facteurs» (p. 9). Ainsi, quoique les divisions scolaires doivent fournir du matériel et des activités pédagogiques, ainsi que favoriser les méthodes d'enseignement et l'utilisation de technologies qui permettent «au plus grand nombre possible d'apprenants de participer au travail de classe» (p. 9), l'élève peut être placé à l'extérieur de l'école désignée si les intervenants jugent qu'il y sera mieux servi. Cependant, les divisions scolaires sont tenues de «préciser que le placement de l'élève dans des endroits autres que l'école de son aire de recrutement fera l'objet d'un examen chaque année, ou quand les besoins de l'élève le justifieront» (p. 11).

Une section intitulée Dépistage précoce porte sur la huitième condition. On y définit le dépistage comme un «processus utilisé pour repérer les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels⁶ à la prématernelle, à la maternelle, à l'école primaire ou dès que possible au cours de l'éducation de l'élève, avant ou après son entrée à l'école» (p. 12). On insiste sur l'importance de l'évaluation faite dans le cours des activités régulières en salle de classe. Le processus d'évaluation ne doit pas priver l'élève de sa participation au programme éducatif.

La condition n° 9 sur la mise en œuvre des services d'adaptation scolaire et du soutien actif figure à trois reprises dans les sections Dépistage précoce, Programmes éducatifs personnalisés et Coordination des services. Signalons que l'expression «services d'adaptation scolaire» n'est pas utilisée dans le document; on parle plutôt de «services aux élèves». En lien avec le dépistage précoce, on mentionne que celui-ci doit déboucher sur une forme d'intervention. Dans le cadre de l'élaboration des plans éducatifs personnalisés, on indique que les divisions scolaires doivent «veiller à ce que les écoles aient accès aux formes de soutien nécessaires pour fournir des services de résolution des problèmes, de consultation et de planification se rapportant aux programmes destinés aux élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels» (p. 19). Pour la coordination des services, les divisions scolaires doivent dresser des plans avec différents organismes communautaires «afin de soutenir l'élaboration de programmes d'éducation appropriés pour les élèves (RM 155/05)» (p. 23).

6. À notre connaissance, l'utilisation de l'expression «élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels» est plutôt rare dans les documents en langue française d'Éducation Manitoba, où l'on préfère habituellement l'expression «élèves ayant des besoins spéciaux». Ces variations terminologiques apparaissent sporadiquement et relèvent essentiellement du processus de traduction des documents sources rédigés en langue anglaise. Elles ne sont pas sans causer quelque confusion auprès des intervenants dans les écoles françaises et d'immersion française du Manitoba.

En ce qui concerne la qualification du personnel (condition 10), les divisions scolaires doivent s'assurer que les membres de leur personnel ont la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux besoins diversifiés des élèves (p. 24). Cependant, en plus de ce développement professionnel général, la section sur les plans éducatifs personnalisés précise que les divisions scolaires doivent « procurer aux enseignants des élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels l'accès à des possibilités de perfectionnement professionnel dans les domaines pertinents » (p. 18).

En ce qui a trait aux plans de transition, la condition n° 11, la section sur l'accès indique que la division scolaire « opérera sans tarder la transition au plan scolaire conformément aux protocoles de transition interministériels (RM 155/05 protocoles de transition provinciaux) » (p. 10). Ces protocoles concernent autant l'arrivée des enfants à l'école maternelle que leur transfert d'une école à l'autre en cours de scolarité. Dans la section sur les plans éducatifs personnalisés, on demande en plus aux divisions scolaires de veiller à ce que les élèves qui ont atteint l'âge de 16 ans aient un plan de transition vers la vie adulte « quand il en faut un en vertu des protocoles interministériels (RM 155/05, protocoles de transition provinciaux) » (p. 18).

La douzième condition, qui concerne les procédures d'appel pour les parents, est définie dans la section portant sur le Règlement des différends (p. 22). Les divisions scolaires doivent « élaborer et mettre à la disposition des parents une politique locale sur les communications et le règlement des différends aux niveaux de l'école et de la division scolaire ». Elles doivent également « informer les parents de leur droit de demander l'application de la procédure formelle » (p. 22) du Ministère lorsque les procédures locales échouent.

Enfin, les programmes individualisés (condition n° 13) constituent une autre condition décrite dans la section sur les plans éducatifs personnalisés (p. 17 à 19). Tenant compte du fait que certains élèves ont besoin d'objectifs d'apprentissage qui leur sont propres et qui diffèrent des objectifs du programme d'études régulier, les plans éducatifs personnalisés peuvent être rédigés pour répondre aux besoins de l'élève « sur les plans scolaire, social, affectif ou comportemental » (p. 17). Les normes accordent au directeur d'école la responsabilité de « veiller à ce qu'un PEP soit dressé pour tout élève qui ne peut pas accéder au programme d'études régulier » (p. 19).

En somme, des treize conditions jugées nécessaires à l'inclusion scolaire, deux peuvent être considérées comme implicites, alors que les onze autres sont explicites dans le document analysé (ÉM, 2006a) : l'accès à l'école publique s'inscrit dans les politiques de type I, toutes les autres conditions s'avèrent des directives administratives du type II. Il semble donc que, du point de vue des fondements législatifs et des infrastructures administratives, le Manitoba s'est doté d'un ensemble de mesures relativement complètes et cohérentes.

Cependant, une condition qui n'apparaît pas dans le cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro) mais qui apparaît dans les normes concerne l'imputabilité. En effet, à quoi peuvent servir de telles directives administratives si l'on ne prévoit pas de mécanisme pour s'assurer qu'elles seront effectivement mises en œuvre? Éducation Manitoba répond à cette préoccupation en

Il semble donc que, du point de vue des fondements législatifs et des infrastructures administratives, le Manitoba s'est doté d'un ensemble de mesures relativement complètes et cohérentes.

exigeant des divisions scolaires et des écoles une planification « qui permet de rendre compte chaque année de la progression vers des objectifs fixés » (ÉM, 2006a, p. 16). De plus, des rapports financiers doivent être soumis annuellement, et des rapports sur les résultats, c'est-à-dire sur les progrès réalisés en matière d'inclusion, tous les trois ans. Le premier cycle de reddition de comptes a été engagé en 2007, les premiers rapports sur les résultats devant être soumis au Ministère en octobre 2010 (ÉM, 2010). Le mouvement vers l'inclusion n'est donc pas achevé...

Conclusion

Le survol historique de l'évolution du système éducatif manitobain au cours des dernières décennies démontre un engagement de plus en plus sérieux et proactif en faveur de l'inclusion des personnes handicapées et de leur pleine participation à la vie de leur communauté. Cet engagement se concrétise dans les efforts du gouvernement pour reconnaître et respecter les droits fondamentaux de chaque citoyen et citoyenne, sans discrimination aucune, et pour créer des conditions favorables à l'exercice de ces droits. Très rapidement, le Manitoba a reconnu les problèmes liés à la ségrégation des élèves ayant des besoins spéciaux et a tenté d'y mettre un frein en favorisant leur réintégration en classe ordinaire. Le mouvement vers l'inclusion renforce cette orientation, en insistant sur la nécessité d'offrir un soutien approprié afin que chaque Manitobain et Manitobaine se sente accepté, valorisé et en sécurité à l'école tout autant que dans la communauté environnante. Graduellement, le gouvernement assume son leadership et s'acquitte de ses responsabilités, notamment en modifiant ses lois scolaires et en établissant des normes minimales pour la livraison des services aux élèves dans les divisions scolaires et les écoles de la province. L'examen critique de ces normes à partir du cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro) indique que le Manitoba s'est doté de politiques et de directives administratives très claires en lien avec les conditions jugées nécessaires à l'inclusion scolaire, en y ajoutant une exigence d'imputabilité. Entre autres, ces directives veulent favoriser l'accès de tous et de toutes à la classe ordinaire de l'école de leur quartier, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles; elles reconnaissent l'importance de la communication et de la collaboration entre l'école, les parents et la communauté dans le processus de planification éducative; elles mettent l'accent sur la prévention par le biais du dépistage et de l'intervention précoces, de même que sur l'apport d'un soutien différencié basé sur l'évaluation continue des besoins des élèves; elles insistent sur un développement professionnel continu afin que le personnel scolaire puisse toujours mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. Bien sûr, cette analyse ne touche qu'un seul document qui, par sa nature, met l'accent sur les directives administratives. Sans doute, une étude plus approfondie des autres documents manitobains destinés aux écoles favorisant l'inclusion permettrait de compléter le tableau en faisant ressortir les modalités concrètes d'inclusion et les mesures de soutien aux élèves mises en œuvre au quotidien dans les salles de classe.

Même si les conditions dites essentielles à l'inclusion sont en place, elles ne garantissent en rien que l'inclusion se réalisera effectivement dans le quotidien des écoles. Les pratiques inclusives s'inventent et se réinventent au gré des contingences propres à chaque salle de classe, aux valeurs et aux attitudes des acteurs sociaux en présence. La classe inclusive est fragile.

S'il est permis de conclure que le Manitoba fait des progrès remarquables vers l'inclusion, il demeure que celle-ci se veut, par définition, un processus toujours inachevé (UNESCO, 2005). Les transformations pédagogiques, tout autant que les changements dans les mentalités, nécessités par l'inclusion ne se font pas nécessairement en parallèle avec le changement des lois et des directives. Même si les conditions dites essentielles à l'inclusion sont en place, elles ne garantissent en rien que l'inclusion se réalisera effectivement dans le quotidien des écoles. Les pratiques inclusives s'inventent et se réinventent au gré des contingences propres à chaque salle de classe, aux valeurs et aux attitudes des acteurs sociaux en présence. La classe inclusive est fragile. Une attention particulière doit donc être prêtée non seulement à la mise en place des conditions qui favorisent le mouvement vers l'inclusion, mais aussi à la lutte contre les obstacles semés sur son parcours. Sans doute, l'élaboration d'un nouveau cadre conceptuel qui dirigerait l'attention vers les mesures visant à réduire les barrières physiques, psychologiques, culturelles et institutionnelles à l'inclusion s'avérerait un complément important au cadre conceptuel utilisé dans la présente analyse. Il va sans dire que de tels cadres conceptuels peuvent s'avérer d'une grande utilité non seulement pour approfondir la compréhension du mouvement vers l'inclusion à l'intérieur d'un territoire, mais aussi pour comparer et favoriser la collaboration entre les décideurs (OU les autorités compétentes OU les administrations...) en matière d'éducation.

Références bibliographiques

- AUCOIN, A. et GOGUEN, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe!
Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*
(p. 281-292). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- AUCOIN, A. et VIENNEAU, R. (2010). Inclusion scolaire et dé-normalisation :
Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de
l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86).
Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BÉLANGER, N. et DUCHESNE, H. (dir.) (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion
d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa :
Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BLAIS, J. (2005). Historique de l'éducation de l'enfance en difficulté au Manitoba.
Éducation Manitoba, 3(3), 4-5.
- CRAWFORD, C. (2005). *Scoping Inclusive Education for Canadian Students with
Intellectual and Other Disabilities*. Toronto : Roeher Institute.

- DORÉ, R., WAGNER, S. et BRUNET, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Éditions Logiques.
- DUCHESNE, H. (1990). *L'intégration scolaire: un exemple manitobain*. Winnipeg: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- DUCHESNE, H. (1993). L'intégration scolaire au Manitoba français. Dans S. Ionescu, G. Magerotte, W. Pilon et R. Salbreux (dir.), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle* (p. 95-101). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- DUCHESNE, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563.
- ÉDUCATION MANITOBA (1988). *L'intégration scolaire au Manitoba*. Winnipeg: Planification et Recherche, Éducation Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1989). *Éducation à l'enfance en difficulté: lignes directrices concernant les élèves qui ont des besoins spéciaux et qui fréquentent les écoles publiques*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1994). *Nouvelles directions: plan d'action pour le renouveau de l'éducation*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1995). *Nouvelles directions (deuxième document): plan d'action pour le renouveau de l'éducation*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1996a). *La planification scolaire: un processus continu visant à rendre l'éducation plus efficace*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1996b). *Pour l'intégration: manuel concernant la programmation individualisée au secondaire*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1996c). *Pour l'intégration: manuel concernant les cours modifiés au secondaire*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1997a). *Le succès à la portée de tous les apprenants: manuel concernant l'enseignement différentiel. Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1997b). *Méthodes de transmission des renseignements sur les progrès et le rendement des élèves*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.

- ÉDUCATION MANITOBA (1998). *Étude des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté. Équité, capacité et collectivité*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1999a). *Plan éducatif personnalisé: guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1999b). *Lignes directrices relatives au soutien du processus de planification de la transition des élèves ayant des besoins spéciaux qui atteignent l'âge de 16 ans*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Santé Manitoba, Secrétariat de l'enfance et de la jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1999c). *Cercles de soins: un processus pour faciliter la gestion des cas dans un environnement multisystèmes*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Services à la famille Manitoba, Santé Manitoba, Justice Manitoba, Affaires du Nord Manitoba et Secrétariat de l'enfance et de la jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2000). *Lignes directrices pour l'obtention du brevet d'enseignement à l'enfance en difficulté*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2001a). *Cap sur l'inclusion – Relever les défis: gérer le comportement*. Winnipeg: Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2001b). *Cap sur l'inclusion: puiser à même les ressources cachées. Planification concernant les élèves marqués par les effets de l'alcool*. Winnipeg: Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2001c). *Suivi de l'étude des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté: Propositions en vue de l'établissement d'un cadre de politique, de responsabilisation et de financement*. Winnipeg: Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2001d). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion: guide sur les services aux élèves*. Winnipeg: Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2002a). *Lignes directrices sur l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant des besoins spéciaux*. Winnipeg: Enfants en santé Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2002b). *Lignes directrices concernant l'inscription à l'école d'élèves qui sont sous la tutelle des services de protection à l'enfance*. Winnipeg: Enfants en santé Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2004a). *Un travail collectif. Guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux*. Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

- ÉDUCATION MANITOBA (2004b). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion. Planification scolaire et communication des renseignements: un cadre pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans scolaires et des rapports annuels.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2005). *Lorsque les mots ne suffisent pas. Les signes précurseurs du risque: un système de détection précoce pour les conseillers scolaires.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2006a). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba: normes concernant les services aux élèves.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2006b). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion. Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2006c). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba: un processus formel de règlement des différends.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2006d). *Une approche à l'échelle de l'école pour favoriser la sécurité et l'appartenance. Prévenir la violence et le taxage.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2007). *Manuel des services d'orientation et de counseling scolaires du Manitoba. Une approche globale et progressive.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2009a). *Guide des ressources destinées aux enseignants: soutien aux élèves sourds et malentendants.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2009b). *Les auxiliaires d'enseignement dans les écoles du Manitoba.* Winnipeg: Éducation Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2010). *Rapports sur les subventions par catégorie et sur la planification des écoles et des divisions scolaires. Lettre de Daryl Gervais adressée aux directeurs généraux, aux secrétaires-trésoriers et aux administrateurs des services aux élèves des divisions scolaires (avril 2010).* Winnipeg: Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation.
- FOUGEYROLLAS, P. (1998). Changements sociaux et leurs impacts sur la conceptualisation du processus de handicap. *Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux*, 9(2-3), 7-13.
- HIGGINS, S. et BARRESI, J. (1979). *The changing forces of public policy.* *Exceptional Children*, 45(4), 270-277.

- LUPART, J. et TIMMONS, V. (dir.) (2001). A pan-canadian view of education for children with special needs (Special issue). *Exceptionality Education Canada*, 11(1 et 2).
- LUTFIYYA, Z. M. et VAN WALLEGHEM, J. (2001). Educational provisions for students with exceptional learning needs in Manitoba. *Exceptionality Education Canada*, 11(2 et 3), 79-98.
- MANITOBA TEACHERS' SOCIETY (1981). *Changing Realities: A Study of Education Finance in Manitoba*. Winnipeg : The Manitoba Teachers' Society.
- MANITOBA TEACHERS' SOCIETY (1986). *Handbook on Special Needs Students*. Winnipeg : The Manitoba Teachers' Society.
- NICHOLLS, G. (1984). *Favoriser une plus grande équité dans les écoles du Manitoba*. Winnipeg : Éducation Manitoba.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. New York, ONU.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : UNESCO.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- PEKARSKY, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 163(4), 320-334.
- POIRIER, D., GOGUEN, L. et LESLIE, P. (1988). *Educational Rights of Exceptional Children in Canada*. Toronto : Carswell.
- SMITH, W. J. et FOSTER, W. F. (1996). *Des chances égales pour les élèves handicapés ou en difficulté*. Montréal : Bureau de recherche sur la politique scolaire, Université McGill.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All Children*. Paris : UNESCO.
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-285.

L'inclusion en service de garde au Québec: la situation d'une étape essentielle

Mathieu POINT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Marie-Élaine DESMARAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'inclusion est au centre des réflexions en éducation depuis bon nombre d'années. Les services de garde ne font pas exception et représentent une étape importante de l'inclusion du fait que les enfants y apprennent les débuts de la vie en société en contexte structuré avec les pairs de même âge. Au Québec, un service de garde n'a aucune obligation légale d'accueillir des enfants ayant des besoins particuliers. Bien qu'une politique gouvernementale en faveur de l'inclusion existe, chaque service de garde est libre d'accueillir ou non les enfants ayant des besoins particuliers. La décision revient à la direction de l'établissement et à son conseil d'administration. De ce fait, il n'est pas toujours facile pour les enfants ayant des besoins particuliers d'avoir accès aux services de garde (Trépanier et Ayotte, 2000). Pourtant, l'inclusion en service de garde influe très avantageusement sur le développement général et social des enfants ayant des besoins particuliers lorsqu'elle est effectuée dans un milieu de qualité, c'est-à-dire riche et stimulant, où la participation sociale de ces enfants est valorisée. Le soutien, la concertation des acteurs et les attitudes positives du personnel sont parmi les conditions nécessaires à une inclusion de qualité. À l'inverse, le manque de formation et l'accès difficile aux ressources humaines, matérielles et financières nuisent au processus inclusif.

ABSTRACT

Inclusion in Québec's Daycare Centres: A Look at an Essential Stepping Stone

Mathieu POINT

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Marie-Élaine DESMARAIS

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

For many years now, inclusion has been at the core of reflections on education. Daycare services are no exception, since they are an important phase of inclusive education. This is where children start to learn about living with their peers in society and in a structured environment. In Québec, daycare centres are not legally required to serve children with special needs. Although there is a government policy promoting inclusion, each daycare centre is free to decide whether or not it will accept children with special needs. The decision is in the hands of each centre's administration and board of directors. Therefore, it is not always easy to find daycare for children with special needs (Trépanier and Ayotte, 2000). Yet inclusive daycare has many advantages for the general and social development of special needs children when it is of high quality, has rich and stimulating activities, and where the social participation of special needs children is valued. Support, cooperation among the actors, and positive attitudes among staff members are some of the necessary conditions for quality inclusion. On the flip side, a lack of training and problems finding human, material and financial resources are detrimental to the inclusion process.

RESUMEN

La inclusión en las guarderías de Quebec: la situación de una etapa esencial

Mathieu POINT

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Marie-Élaine DESMARAIS

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

La inclusión está en el centro de las reflexiones en educación desde hace varios años. Los servicios de guardería no están exentos y representan una etapa importante de la inclusión efectiva que los niños aprenden desde los principios de la vida en sociedad en el contexto estructurado con los pares de la misma edad. En Quebec no existe la obligación legal para que un servicio de guardería acoga a los niños que presentan necesidades particulares. Aunque existe una política gubernamental favorable a la inclusión, cada servicio de guardería tiene la libertad de acoger o no

este tipo de clientela. La decisión recae sobre la dirección del establecimiento y de su consejo de administración. Así, la accesibilidad a los servicios de guardería para los niños que presentan necesidades particulares no siempre es fácil (Trépanier y Ayotte, 2000). Sin embargo, la inclusión en el servicio de guardería conlleva numerosas ventajas sobre el desarrollo general y social de los niños que presentan necesidades particulares cuando ésta se lleva a cabo en un medio de calidad, rico y estimulante, en donde se valoriza la participación social de dichos niños. El apoyo, la concertación de los actores y las actitudes positivas de los trabajadores representan las condiciones necesarias para una inclusión de calidad. Al contrario, la falta de formación y las dificultades de acceso a los recursos humanos, materiales y financieros perjudican el proceso inclusivo.

Introduction

Dans un nombre croissant de programmes de la petite enfance dans le monde, les professionnels de la petite enfance, les éducateurs, les enfants et les parents découvrent les avantages de l'éducation des jeunes enfants ayant des besoins particuliers¹ avec leurs pairs du même âge. Comme l'apprentissage est très important dans les premières années de vie, le service de garde constitue pour les enfants un milieu propice à l'apprentissage des différences individuelles et à la découverte de ce que la diversité peut apporter à la société.

Les services d'accueil de la petite enfance varient d'un pays à un autre et même, dans certains cas, d'une région à une autre. Plusieurs termes sont utilisés pour ces services en fonction du lieu de pratique. On parle, par exemple, de lieux de garde et de loisir, de jardins d'enfants, de services et de milieux de garde, de garderies ou de centres de la petite enfance. Il sera question ici des écrits relatifs à l'accueil des enfants de 0 à 5 ans dans des milieux de vie collectifs où ils se retrouvent en compagnie d'enfants du même âge. Le terme «service de garde», plus couramment employé au Québec, sera utilisé par la suite dans cet état de la situation des services de garde inclusifs au Québec.

En un peu moins de quarante ans, le système éducatif québécois a vécu des changements importants dans sa vision et dans son approche éducative auprès des enfants ayant des besoins particuliers. Si, avant la vaste réforme de l'éducation qui a suivi les travaux de la commission Parent dans les années soixante, il n'existait pratiquement aucune obligation du système éducatif à l'égard des enfants ayant des besoins particuliers (Garon, 1992), on observe aujourd'hui que l'État québécois cherche à offrir des services éducatifs à tous les enfants, sans discrimination. D'importants

1. Par besoins particuliers, il est entendu tout besoin qui découle d'un handicap ou d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, sans égard au diagnostic.

mouvements sociaux, des décisions de tribunaux et des nouvelles avancées de recherche empirique en éducation spécialisée ont conjointement influencé l'émergence d'un nouveau courant de pensée en éducation, celui de l'inclusion (Dionne, Langevin et Parré, 1995; Vienneau, 2002). L'éducation inclusive suppose qu'on cesse de percevoir les personnes ayant des besoins particuliers comme un groupe relativement stable, exigeant des mesures figées différentes de celles qui sont appliquées à l'éducation générale. Il s'agit plutôt d'apporter une réponse souple aux problèmes d'apprentissage des élèves qui présentent des besoins particuliers en offrant des conditions d'apprentissage adaptées, et ce, dans le milieu le plus « ordinaire » possible (Rousseau et Bélanger, 2004). Sur le plan pédagogique, il s'agit de permettre à l'enfant, quel qu'il soit, de trouver dans le groupe dit régulier un milieu de vie qui lui permettra d'être un collaborateur actif et reconnu par ses pairs, une personne qui contribue au développement de la vie intellectuelle et sociale du groupe et qui en retire d'importants bénéfices dans toutes les sphères de son développement: intellectuelle, affective et sociale (Molina, Garcia et Alban-Metcalf, 1998).

La situation des services de garde

Les services de garde éducatifs à la petite enfance s'inscrivent dans ce changement. Au Canada, depuis plus d'une trentaine d'années, les services de garde accueillent des enfants ayant des besoins particuliers. Cependant, il n'existe pas, au niveau fédéral, d'obligation légale en ce qui a trait à la décision d'accueillir ou non un enfant qui a des besoins particuliers, comme c'est le cas dans d'autres pays, par exemple aux États-Unis (Irwin, Lero et Brophy, 2004). Chaque province est toutefois libre de mettre en place une politique en faveur de l'inclusion, comme avec le *Inclusive Child Care Program* en Alberta, le programme *Keeping the Door Open* au Nouveau-Brunswick (Mitchell, 2001) et le programme *Partnerships for Inclusion* en Nouvelle-Écosse (Lero et Irwin, 2008). Les gouvernements de ces provinces ont mis en place des lois rendant l'inclusion obligatoire dès l'entrée en service de garde.

Au Québec, en 1983, l'État a adopté une première politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, élaborée conjointement par le gouvernement du Québec, l'Office des services de garde à l'enfance et l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), en vue de faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers (Baillargeon, 1986). En 2001, les trois objectifs principaux de cette politique sont repris dans le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* (Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, 2001, p. 41). Il s'agit, d'une part, de :

favoriser l'accès et la participation à part entière des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance pour permettre à ces enfants de vivre et de se développer en étant mieux intégrés à leur communauté et de recevoir les services de garde dont ils ont besoin.

Il convient, d'autre part, de « soutenir les services de garde dans leur responsabilité d'intégrer des enfants handicapés tout en maintenant un service de qualité pour tous » enfin de « favoriser la participation des parents dans l'intégration de leur enfant dans les services de garde ».

La Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, adoptée en décembre 2005 par l'Assemblée nationale, stipule que ceux-ci doivent assurer la santé, la sécurité, le développement, le bien-être et l'égalité des chances des enfants, notamment ceux ayant des besoins particuliers (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, 2005). Malgré les efforts déployés pour faciliter l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers et malgré une certaine évolution de la situation, il subsiste un écart à combler avant de parler d'équité. De plus, l'accessibilité aux services de garde n'est pas toujours facile (Trépanier et Ayotte, 2000).

Un des objectifs fixés par le ministère de la Famille et des Aînés du Québec (MFA) est de favoriser l'accès des enfants handicapés et leur participation à part entière afin qu'ils puissent vivre et croître en étant mieux intégrés à leur communauté et qu'ils reçoivent les services dont ils ont besoin (MFA, 2010). Les politiques en faveur de l'inclusion reposent sur la reconnaissance du droit des enfants d'avoir accès à des ressources de la garderie et du système scolaire répondant à leurs besoins (Baillargeon, 1996). Elles reposent également sur la conviction que cette inclusion facilitera le développement de leurs compétences personnelles et sociales (Terrisse et Nadeau, 1994). Or, chaque service de garde est libre d'accueillir ou non en son sein des enfants ayant des besoins particuliers (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, 2005). Cette décision revient généralement à la direction du service de garde ou au conseil d'administration. Il existe bien une politique gouvernementale en faveur de l'inclusion, mais les services de garde n'ont pas l'obligation de pratiquer celle-ci. C'est pourquoi certains enfants ayant des besoins particuliers n'ont toujours pas accès à un service de garde au Québec. De plus, cela a des conséquences, notamment sur le plan de la formation des éducateurs et éducatrices en services de garde qui ne reçoivent pas de formation spécialisée portant sur la clientèle des enfants ayant des besoins particuliers. Dans les faits, encore trop peu d'enfants handicapés fréquentent des services de garde réguliers au Québec (FQCRDI, 2000a, 2000b; Gagnon, 2001). En 2004-2005, les milieux de garde accueillait 3433 enfants handicapés, ce qui ne représentait alors que 1,76 % de l'ensemble des enfants fréquentant ces milieux. Par contre, au-delà de la simple intégration physique de l'enfant, il importe de viser l'inclusion dans le groupe. Il s'avère donc essentiel d'établir des interactions constructives avec l'environnement social (p. ex. : autres enfants, éducateurs ou enseignants). Cette démarche est particulièrement importante lorsqu'il s'agit d'enfants d'âge préscolaire (2 à 5 ans), car ces enfants doivent avoir leur place le plus tôt possible dans la société (Stainback, Stainback et Jackson, 1992). Des auteurs se sont intéressés aux compétences à développer chez les enfants d'âge préscolaire pour mettre en œuvre des interventions éducatives efficaces (Noonan et McCormick, 1993; McCormick, Noonan et Heck, 1998; Brown et Conroy, 2002; Conroy et Brown, 2002). Les résultats de ces travaux de recherche mettent en évidence quinze compétences dites essentielles à acquérir par les enfants d'âge préscolaire ayant des besoins

particuliers ou non. Ce qu'il est important de soulever dans ces recherches, c'est la prépondérance des compétences qui font appel au développement des habiletés sociales : exprimer ses désirs et ses besoins; communiquer (de façon verbale ou non verbale) avec les adultes; communiquer (de façon verbale ou non verbale) avec ses pairs; partager le matériel et les jeux; aider ses camarades; être à l'origine d'interactions positives et répondre positivement aux interactions amorcées par les pairs; aider ses pairs; jouer en coopération et collaborer aux tâches communes; démontrer et recevoir de l'affection (Noonan et McCormick, 1993; McCormick, Noonan et Heck, 1998). L'acquisition de ces compétences permet au jeune enfant d'accroître le nombre et la qualité de ses interactions avec ses pairs et peut servir de base à l'établissement et au maintien de liens sociaux (Conroy et Brown, 2002).

Les avantages de l'inclusion en service de garde

La littérature sur l'inclusion dans les services de garde révèle qu'elle présente de nombreux avantages pour les enfants inclus comme pour les autres enfants. La stimulation précoce qu'offrent des services de garde de bonne qualité favorise un développement optimal et une préparation à l'entrée à l'école (Julien-Gauthier, 2008). Ces milieux de vie que sont les services de garde ont une influence considérable sur la manière dont va se réaliser l'inclusion sur le plan scolaire (Odom, 2000).

Les effets positifs sur le développement global des enfants

La documentation scientifique portant sur la petite enfance indique de façon consensuelle que des services de garde de qualité contribuent positivement au développement global des enfants (Palacio-Quintin et Coderre, 1999; Tremblay, 2003). Des propos similaires sont rapportés par Irwin, Lero et Brophy (2004) sur les enfants ayant des besoins particuliers. En effet, dans une étude réalisée auprès d'une trentaine de services de garde au Canada, ces auteurs rapportent l'existence d'un lien étroit entre, d'une part, la qualité globale des services de garde éducatifs et, d'autre part, la participation sociale des enfants ayant des besoins particuliers. Les auteurs précisent néanmoins que la qualité globale du service de garde est une condition nécessaire mais non suffisante. Des ressources humaines et financières supplémentaires, notamment par l'intermédiaire de personnel spécialisé en surplus du ratio et des fonds suffisants, sont essentielles afin de contribuer favorablement à l'avancement de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde éducatifs.

Pour les enfants ayant des besoins particuliers, l'inclusion permet l'accès à des modèles positifs, compétents et d'âge correspondant. Le contexte d'inclusion est favorable aux apprentissages sur les plans de la cognition, de la communication et des compétences sociales, l'inclusion permettant d'augmenter les interactions sociales des enfants inclus avec des pairs à développement typique (Odom, 2000; Guralnick, 2001). Établir des relations avec les pairs, durant les années où l'enfant est au service de garde, est reconnu comme un processus important, ayant des bénéfices divers sur le développement de l'enfant (Hartup, 1983).

La fréquentation d'un service de garde par un enfant ayant des besoins particuliers constitue la première étape de l'inclusion. Cette inclusion au sein d'un service de garde lui permet, comme aux autres enfants, de faire les premiers pas dans une vie en société. Le service de garde est un contexte important des premières années de vie de l'enfant, car celui-ci y passe environ de 6 à 8 heures par jour. C'est en grande partie dans ce contexte que l'enfant se prépare à devenir un membre de sa communauté (Odom, 2002). L'inclusion dès la petite enfance vue comme une norme devient ainsi le meilleur moyen pour réduire les attitudes négatives envers les personnes ayant des besoins particuliers (Spivak, McComas et Laflamme, 2002).

Les effets positifs de services de garde inclusifs sur le développement social

Guralnick (2001), dans une recension d'écrits, rapporte que de nombreuses études ont montré que les enfants ayant des besoins particuliers ont plus d'interactions sociales quand ils sont dans un service de garde inclusif que quand ils sont dans un service spécialisé. De plus, Odom (2000), dans une revue de littérature, indique que, lorsque des méthodes d'observation systématique sont utilisées, les recherches laissent entrevoir que la participation aux activités et à des groupes comprenant des enfants à développement typique influence positivement le comportement des enfants ayant des besoins particuliers. Cela dit, dans un programme inclusif, les enfants ayant des besoins particuliers interagissent moins avec leurs pairs que les enfants à développement typique (Odom, 2000). Selon l'auteur, il s'agit du résultat qui a été le plus fréquemment obtenu dans les études sur l'inclusion des jeunes enfants ayant des besoins particuliers.

En milieu inclusif, les enfants ayant des besoins particuliers s'engagent moins souvent que leurs pairs sans déficience dans les jeux coopératifs (Hestenes et Carroll, 2000). Plus précisément, alors que les enfants sans déficience passent 50 % de leur temps dans des jeux coopératifs, la proportion pour les enfants ayant des besoins particuliers n'est que de 30 %. Ces enfants passent en revanche plus de temps dans les jeux solitaires (30 %) que les enfants à développement typique (15 %) (Hestenes et Carroll, 2000). Un des mandats principaux des services de garde étant le développement des habiletés sociales afin de préparer l'enfant à l'entrée à la maternelle, on peut soulever la question du type de jeu à prioriser dans les services de garde afin de favoriser un développement social optimal de tous les enfants.

Cependant, malgré le fait que les milieux inclusifs favorisent les interactions sociales des enfants ayant des besoins particuliers, aucune évidence d'une augmentation de leur compétence sociale, considérée du point de vue de la création de liens d'amitié avec les pairs, n'est confirmée (Guralnick, 2001). Selon Guralnick, l'augmentation des interactions sociales des enfants ayant des besoins particuliers dans les milieux inclusifs vient en grande partie de la demande sociale des enfants sans déficience envers leurs pairs ayant des besoins particuliers. Guralnick (2001) fait toutefois remarquer que l'objectif d'intégration sociale des enfants ayant des besoins particuliers et celui relatif au développement social sont associés de manière complexe. L'augmentation de la fréquence des interactions sociales, souvent observée

dans un environnement inclusif, demande à tout le moins un certain degré d'engagement social des enfants ayant des besoins particuliers à l'égard de leurs pairs sans déficience.

Des pratiques à prioriser pour une inclusion réussie

Il apparaît clairement que, pour que l'inclusion en milieu de garde soit une réussite pour tous les acteurs concernés, elle doit comporter certaines caractéristiques. L'absence de soutien est souvent avancée en termes notamment d'absence de stratégies éducatives appropriées pour tous les enfants et de programmes d'intervention disponibles (Bégin, 1992; Lamarre, 1998; Moreau et Boudreault, 2002). Pourtant, ce soutien est indispensable (Cavallaro et Haney, 1999).

Sur le plan scolaire, Rousseau et Bélanger (2004) mettent d'ailleurs en évidence que la planification de l'intervention, le développement d'une vision commune, le leadership éducationnel, la promotion de la diversité, le développement de stratégies de soutien à l'enseignant et à l'élève, l'organisation des services d'aide aux enseignants, la flexibilité, l'évaluation différenciée, la reconnaissance des réussites et l'ouverture au processus de changement sont des conditions incontournables.

Considérant le fait que le développement de l'enfant est influencé par l'environnement familial (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff et Fiese, 1990), il devient impératif d'intervenir tant auprès de l'enfant que de sa famille (Bailey, McWilliam, Buysse et Wesley, 1998; Brotherson, Sheriff, Milburn et Schertz, 2001). Pour favoriser une plus grande implication de la famille, il s'avère nécessaire de proposer des lieux d'échange. Ces moments permettent à tous, parents ou intervenants (à l'école, en réadaptation, en garderie), d'exprimer leur opinion et de préparer l'arrivée de l'enfant à l'école. Les attitudes positives du personnel ont aussi un impact non négligeable sur le succès de l'inclusion (Institut Roeher, 1992; Irwin, 1992), alors qu'à l'opposé les attitudes négatives représentent une barrière à une inclusion réussie (Stoiber, Gettinger et Goetz, 1998; Buell, Gamel-McCormick et Hallam, 1999, cités dans Mulvihill, Shearer et Van Horn, 2002).

Dans une recherche portant sur l'inclusion en service de garde au Québec, Rousseau, Desmarais, Point, Dugas, Ouellet et Dionne (2010) ont mis en évidence les pratiques qui apparaissaient comme étant les plus efficaces selon les parents, les éducatrices et les directions des services de garde. La recherche a montré que la communication, la collaboration et l'ouverture d'esprit sont des qualités à développer au sein des équipes de travail. De plus, Rousseau *et al.* (2010) font valoir la nécessité de l'accès aux ressources matérielles, humaines et financières. Ces ressources posent encore problème selon les acteurs, les directions ayant besoin de plus de financement, les éducatrices de plus formation, de matériel et d'aide dans le groupe, et les parents réclamant un accès plus facile aux services de garde. S'ajoute à la nécessité de ressources additionnelles celle d'établir un plan d'intervention et de le mettre à jour, étape préalable à l'accueil d'un enfant ayant des besoins particuliers (Rousseau *et al.*, 2010).

Dans leur démarche de modélisation de l'inclusion en service de garde, Dionne, Julien-Gauthier et Rousseau (2006) mettent en évidence les composantes essentielles à la réussite de l'inclusion. Les composantes qui se dégagent sont liées à la mise en place d'une politique d'inclusion pour instaurer une vision commune au sein du service de garde, la sensibilisation à la différence pour les enfants comme pour le personnel et les parents, l'importance de la formation continue et initiale, de même que celle de la collaboration. Une autre composante essentielle à l'inclusion concerne la transition entre le service de garde et le milieu scolaire. Dionne *et al.* (2006) mettent l'accent sur l'importance de préparer la transition vers le milieu scolaire. Cette étape doit favoriser la collaboration et le partage du vécu des intervenants en ce qui concerne les pratiques efficaces afin d'établir une continuité de l'intervention. À ce sujet, Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne et Pelletier (2006) soulignent l'impact, au moment de la transition, de la mise en place d'outils de communication entre les différents milieux et de l'implication des parents dans ce processus. Goupil (2006) soulève par ailleurs une attention particulière qui doit être portée pendant cette étape de ne pas seulement accorder l'importance au niveau des besoins dus au diagnostic de l'enfant, mais aussi au niveau de ses forces et de ses intérêts afin de limiter un possible effet Pygmalion.

Des outils ont été élaborés pour faciliter l'inclusion dans les services de garde. Le site créé par l'Université du Québec en Outaouais, *Éducation inclusive: agir ensemble* (<http://w3.uqo.ca/inclusif/>), permet aux différents acteurs autour de l'enfant – parents, direction du service de garde et éducatrices – de s'outiller et de comprendre les principes de l'inclusion en service de garde. Des outils ont aussi été élaborés pour faciliter la transition vers la maternelle et le milieu scolaire afin de favoriser l'échange entre les différentes institutions et les divers acteurs (Goupil, 2004; Ruel, Moreau et Bourdeau, 2007). À la suite de leur recherche, Rousseau *et al.* (2010) ont produit un guide interactif pour l'inclusion en service de garde destiné à outiller l'ensemble des acteurs face aux défis que soulève l'inclusion en service de garde.

Des obstacles à surmonter pour des pratiques efficaces

La littérature n'a pas seulement mis en lumière l'importance et les avantages de l'inclusion, elle a également révélé de nombreux obstacles qui doivent être surmontés pour que cela réussisse. Un des premiers obstacles est qu'il existe encore une confusion entre *inclusion* et *intégration*. Dans les services de garde au Québec, le terme *inclusion* est très peu utilisé, alors que le terme *intégration* prend beaucoup de place. Malgré cela, les pratiques observées dans certains services de garde sont clairement de l'inclusion (Rousseau *et al.*, 2010). Cela souligne un manque d'information et de formation de la part du personnel des services de garde au regard des notions entourant les enfants qui ont des besoins particuliers.

D'autres obstacles ressortent de la littérature. Il s'agit notamment des attitudes négatives des principales parties prenantes (Wolery, Brookfield, Huffman, Schroeder, Martin, Venn et Holcombe, 1993; Bricker, 1995), de ratios personnel-enfants trop bas

et de l'insuffisance de personnel de soutien (Wolery *et al.*, 1993), du manque de places disponibles (Hanson *et al.*, 2001), de l'accès limité aux ressources et à de l'équipement adapté ainsi que du manque de formation adéquate du personnel (Buysse, Wesley, Keyes et Bailey, 1996; Spivak *et al.*, 2002; Praisner, 2003). Le type et la gravité du handicap peuvent aussi influencer sur la probabilité qu'un enfant soit inclus dans un service de garde. Les services de garde accueillent plus facilement les enfants ayant des besoins particuliers avec un haut niveau de fonctionnement que ceux ayant un handicap plus grave (Buysse, Bailey, Smith et Simeonsson, 1994). Gazzoni et Beaupré (1998) indiquent que les attitudes des éducatrices sont plus favorables à l'inclusion d'enfants ayant des déficiences physiques que des déficiences intellectuelles, où des troubles de comportement sont souvent concomitants au diagnostic. De plus, les directions et les éducatrices ne se sentent pas équipées pour accueillir des enfants vivant des situations de handicap plus contraignantes. Buysse *et al.* (1996) ont constaté que le niveau d'inconfort des éducatrices augmente proportionnellement avec le degré de gravité, tandis que Cook (2001) rapporte que les éducatrices ont tendance à avoir des attitudes plus négatives au sujet des handicaps sévères.

Tétreault, Beaupré et Pelletier (2004) montrent aussi des obstacles à l'inclusion dans les services de garde. Dans leur revue de littérature, les chercheuses mettent en avant le fait que les éducatrices ne se sentent pas suffisamment outillées pour travailler auprès des enfants ayant des besoins particuliers. Un des obstacles qui peuvent expliquer le sentiment d'incompétence vécu par les éducatrices est la formation inadéquate à ce sujet (Odom et Diamond, 1998; Smith et Smith, 2000). Les recherches soulignent l'importance de la formation comme facilitateur à l'inclusion (Gazzoni et Beaupré, 1998; Irwin *et al.*, 2000; St-Pierre, 2004). La formation est l'un des principaux facteurs d'une inclusion réussie. Bien qu'au Québec la durée de la formation des éducatrices en service de garde varie entre une et trois années d'études collégiales, aucun cours sur l'inclusion ou sur l'accueil de la différence n'est offert actuellement dans les programmes de formation de la plupart de ces établissements d'enseignement. Selon Irwin *et al.* (2000), les attitudes défavorables à l'inclusion sont en grande partie liées au manque de formation, ce qui constitue un obstacle à l'inclusion.

Conclusion

Les services de garde représentent une étape importante de l'éducation inclusive du fait qu'ils préparent l'enfant à socialiser, d'où l'importance de travailler à l'implantation d'une pédagogie inclusive efficace dès les premiers moments de vie en société des enfants. Il est clair que l'inclusion dans un service de garde de qualité, où la participation sociale des enfants ayant des besoins particuliers est valorisée, comporte de nombreux avantages pour le développement général et social des enfants, que ceux-ci aient des besoins particuliers ou non. Bien que plusieurs services de garde soient des milieux ouverts à l'inclusion, l'absence d'obligation légale au Québec concernant l'inclusion fournit aux services de garde la possibilité d'accepter

ou non des enfants ayant des besoins particuliers dans leurs établissements. Malgré tout, des pratiques intéressantes se mettent en place au Québec comme dans d'autres communautés. Dans ce contexte, les milieux désireux d'être inclusifs se voient confrontés à plusieurs obstacles, comme le manque de formation spécialisée du personnel ainsi que l'accès limité aux ressources humaines, matérielles et financières. Pourtant, les attitudes des intervenants en service de garde sont plutôt favorables à l'inclusion et à l'implantation de l'inclusion, bien que ce soit un défi. Malgré tout, la mise en place de l'inclusion n'est pas insurmontable en service de garde (Gazzoni, 1998).

Il est donc important de continuer à documenter les pratiques inclusives et à collaborer avec les milieux de pratique pour les guider et les soutenir dans l'implantation et le maintien d'une inclusion efficace. De plus, il semble pertinent de mettre en place des formations en ce qui a trait à l'inclusion pour les acteurs de la petite enfance. D'une part, une formation initiale devrait être mise en œuvre afin que les éducatrices et les gestionnaires des services de garde soient outillés en matière d'inclusion. Le seul fait de connaître les fondements et les principes de l'inclusion serait un atout en vue de son implantation dans une grande majorité des milieux. Également, certains outils se révèlent très facilitants pour l'inclusion. On pense ici aux plans d'intervention et de transition qui demandent d'être étudiés de plus près pour une efficacité accrue dans leur conception et dans leur utilisation. D'autre part, une formation continue en fonction des besoins du milieu pour répondre adéquatement aux besoins particuliers de chaque enfant favoriserait une meilleure inclusion. Des recherches futures doivent être entreprises pour concevoir plus d'outils destinés à faciliter l'inclusion et pour mettre en place des formations efficaces sur le plan de la formation initiale comme de la formation continue.

En somme, l'éducation inclusive dans les services de garde est bien amorcée, mais il reste beaucoup à faire pour que cette dernière soit optimale et qu'elle réponde efficacement aux besoins des enfants ayant des besoins particuliers.

Références bibliographiques

- BAILEY, D. B., MCWILLIAM, R. A., BUYSSE, V. et WESLEY, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 27-47.
- BAILLARGEON, M. (1986). *Entrez dans la ronde... : l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance.
- BAILLARGEON, D. (1996). Les politiques familiales au Québec. Une perspective historique. *Lien social et Politiques-RIAC*, 21-32.

- BÉGIN, D. (1992). *Pour commencer... L'intervention précoce auprès de l'enfant ayant une déficience et de sa famille*. Québec: Office des personnes handicapées du Québec.
- BRICKER, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BROTHERSON, M. J., SHERIFF, G., MILBURN, P. et SCHERTZ, M. (2001). Elementary school principals and their needs and issues for inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 31-45.
- BROWN, W. H. et CONROY, M. A. (2002). Promoting peer-related social-communicative competence in preschool children. Dans H. Goldstein, L. A. Kaczmarek et K. M. English (dir.), *Promoting Social Communication: Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (p. 173-210). Baltimore, MD: Brookes.
- BUELL, M. J., GAMEL-MCCORMICK, M. et HALLAM, R. A. (1999). Inclusion in a childcare context: Experiences and attitudes of family childcare providers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(4), 217-224.
- BUYSSE, V., BAILEY, D. B., SMITH, T. M. et SIMEONSSON, R. J. (1994). The relationship between child characteristics and placement in specialized versus inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14, 419-435.
- BUYSSE, V., WESLEY, P., KEYES, L. et BAILEY, D. B. (1996). Assessing the comfort zone of childcare teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20, 189-203.
- CAVALLARO, C. C. et HANEY, M. C. (1999). *Preschool Inclusion*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- COMITÉ PROVINCIAL SUR L'INTÉGRATION DES ENFANTS HANDICAPÉS DANS LES SERVICES DE GARDE (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*. Québec: Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde.
- CONROY, M. et BROWN, W. (2002). Preschool children: Putting research into practice. Dans H. Goldstein, L. A. Kaczmarek et K. M. English (dir.), *Promoting Social Communication: Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (p. 211-238). Baltimore, MD: Brookes.
- COOK, B. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.

- DIONNE, C., JULIEN-GAUTHIER, F. et ROUSSEAU, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 235-251). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DIONNE, C., LANGEVIN, J. et PARRÉ, M. (1995). Changement de paradigme en éducation. Communication présentée à *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Actes du 3^e Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (FQCRDI) (2000a). *Rôle et responsabilités des CRDI. Perspectives d'avenir*. Montréal.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (FQCRDI) (2000b). Sommet 2000: le développement du réseau social de la personne présentant une déficience intellectuelle, *Enjeux*, 4(1).
- GAGNON, D. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*. Québec: ministère de la Famille et de l'Enfance.
- GARON, M. (1992). *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal: Les Éditions Yvon Blais.
- GAZZONI, P. et BEAUPRÉ, P. (1998). Intégration en garderie : attitudes, connaissances des éducatrices et conditions en place. *Revue francophone de la déficience mentale*, 9, 58-61.
- GOUPIL, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal: Gaëtan Morin.
- GOUPIL, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque? Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145-158). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GURALNICK, M. (2001). *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- HANSON, M.J., HOM, E., SANDALL, S., BECKMAN, P., MORGAN, M., MARQUART, J. *et al.* (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68, 65-83.
- HARTUP, W. (1983). Peer relations. *Socialization, Personality, and Social Development*, 4, 116-173.
- HESTENES, L. et CARROLL, D. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.

- INSTITUT ROEHER (1992). *Vers l'excellence des garderies : un guide d'intégration*. North York, ON : Institut Roeher.
- IRWIN, S. H., LERO, D. S. et BROPHY, K. (2000). *A Matter of Urgency: Including Children with Special Needs in Child Care in Canada*. Wreck Cove, NS : Breton Books.
- IRWIN, S., LERO, D. et BROPHY, K. (2004). *Inclusion: The Next Generation in Child Care in Canada*. Wreck Cove, NS : Breton Books.
- IRWIN, S. H. (1992). *L'intégration d'enfants ayant un handicap dans les garderies et les services de garde parascolaires. Sommaire de recherche*. North York, ON : Institut Roeher.
- JULIEN-GAUTHIER, F. (2008). L'organisation des milieux de garde québécois facilite le développement des enfants qui ont des besoins particuliers. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques* (p. 83-106). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAMARRE, J. (1998). *Vers une meilleure participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux.
- LERO, D. S. et IRWIN, S. H. (2008). *Improving Quality, Enhancing Inclusion: Partnerships for Inclusion – Nova Scotia*. Guelph, ON : Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph.
- MCCORMICK, L., NOONAN, M. et HECK, R. (1998). Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms. *Journal of Early Intervention, 21*(2), 160.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2010). [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/services-de-garde/parents/services-et-progr-specialises/enfants-handicapes.asp].
- MITCHELL (Van Raalte), D. L. (2001). *Keeping the Door Open: Enhancing and Monitoring the Capacity of Centres to Include Children with Special Needs*. NB : New Brunswick Association for Community Living.
- MOLINA, S., GARCIA, S. et ALBAN-METCALFE, J. (1998). Integrated or inclusive education versus interactive education: The need for a new model. *European Journal of Special Needs Education, 13*(2), 170-179.
- MOREAU, A. C. et BOUDREAUULT, P. (2002). *Stratégies d'inclusion*. Université du Québec à Hull.
- MULVIHILL, B. A., SHEARER, D. et VAN HORN, M. L. (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 197-215.
- NOONAN, M. et MCCORMICK, L. (1993). *Early Intervention in Natural Environments: Methods and Procedures*. Belmont, CA : Wadsworth.

- ODOM, S. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics for Early Childhood Special Education*, 20(1), 20.
- ODOM, S. L. et DIAMOND, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- PALACIO-QUINTIN, E. et CODERRE, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance. Influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie, Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille.
- PRAISNER, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- QUÉBEC (2005). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance: L.R.Q., c. S4.1.1*, Éditeur officiel du Québec.
- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélangier (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-372). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., DESMARAIS, M.-É., POINT, M., DUGAS, C., OUELLET, S. et DIONNE, D. (2010). Milieux de garde au Québec: des pratiques inclusives sous la loupe. *Prisme* (revue pédagogique HEP Vaud), 13, 45-46.
- RUEL, J., MOREAU, A. C. et BOURDEAU, L. (2007). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.
- SAINT-PIERRE, M.-H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Recension et synthèse des écrits*. Québec: ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
- SAMEROFF, A. et FIESE, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. Dans S. J. Meisels et J. P. Shonkoff (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (p. 119-149). New York, NY: Cambridge University Press.
- SMITH, M. K. et SMITH, K. E. (2000). I believe in inclusion but...: Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Early Childhood Inclusion*, 14(2), 161-180.
- SPIVAK, J., McCOMAS, J. et LAFLAMME, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. et JACKSON, H. (1992). Toward inclusive classrooms. Dans S. B. Stainback et W. Stainback (dir.), *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students* (p. 3-17). Baltimore, MD: Brookes.

- STAINBACK, W. et STAINBACK, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- STOIBER, K. C., GETTINGER, M. et GOETZ, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- TERRISSE, B. et NADEAU, M. (1994). L'intégration des jeunes enfants déficients mentaux en garderie. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dir.), *La famille et l'éducation de l'enfant, de la naissance à six ans* (p. 127-145). Montréal: Les Éditions Logiques.
- TÉTREAULT, S., BEAUPRÉ, P. et PELLETIER, M.-È. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap*. Québec: Université Laval.
- TÉTREAULT, S., BEAUPRÉ, P., POMERLEAU, A., COURCHESNE, A. et PELLETIER, M.-È. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 181-209). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- TREMBLAY, S. (2003). *Enquête Grandir en qualité. Recension des écrits sur la qualité des services de garde*. Québec: ministère de la Famille et de l'Enfance, 37 p.
- TRÉPANIÉ, S. et AYOTTE, S. (2000). *Intégration des enfants ayant des incapacités dans les services de garde à l'enfance au Québec*. [En ligne]. [<http://www.ophq.gouv.qc.ca/documents/statflash/12servdegarde.doc>] (Consulté le 17 décembre 2010).
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
- WOLERY, M., BROOKFIELD, J., HUFFMAN, K., SCHROEDER, C., MARTIN, C., VENN, M. et HOLCOMBE, A. (1993). Preparation in preschool mainstreaming as reported by general early education faculty. *Journal of Early Intervention*, 17, 298-308.

La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire

Léna BERGERON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Martine LECLERC

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Malgré le fait que plusieurs études reconnaissent le bien-fondé de l'inclusion scolaire pour tous les élèves, la mise en œuvre de celle-ci demeure encore incertaine dans de nombreux milieux éducatifs. Dans cet article, il sera d'abord question des raisons qui sous-tendent le peu d'enthousiasme de certains praticiens à l'égard de l'inclusion scolaire. Ensuite, la pédagogie universelle sera décrite en tant que soutien déterminant à cette inclusion et comme outil de planification puissant pour favoriser la réussite de tous les élèves. Cette façon de concevoir l'enseignement s'inscrit dans une rupture avec l'école traditionnelle en valorisant les différences et en accordant une place de choix à une gestion de la diversité d'élèves et de la pluralité des besoins. De nombreux avantages découlent de la pédagogie universelle, dont l'amélioration de l'apprentissage, un rehaussement de la motivation chez les élèves et le sentiment pour les enseignants d'être mieux outillés pour déterminer les besoins des élèves. Enfin, cet article se termine par une description des principes qui servent de piliers

à l'implantation de la pédagogie universelle et des quatre étapes nécessaires à une démarche complète et fructueuse. En somme, la pédagogie universelle crée les conditions gagnantes à la réussite pour tous en contexte d'inclusion scolaire.

ABSTRACT

Universal Pedagogy: At the Heart of Inclusive Education Planning

Léna BERGERON

University of Québec in Trois-Rivières, Québec (Canada)

Nadia ROUSSEAU

University of Québec in Trois-Rivières, Québec (Canada)

Martine LECLERC

University of Québec in the Ottawa Valley, Québec (Canada)

Despite the fact that a good number of studies recognize the validity of inclusive education for all students, many educational settings still have trouble integrating it. This article explores why some practitioners have so little enthusiasm for inclusive education. Universal education is then described as a crucial way of supporting inclusion and as a powerful planning tool for fostering school success. This way of viewing teaching is part of a move away from the traditional school. It places value on differences and grants a special place to managing the diversity of students and the plurality of their needs. Universal education has many positive effects, such as improved learning and increased motivation for students, and for teachers, a sense of being better equipped to identify student needs. This article concludes with a description of the principles that serve as pillars to the implementation of universal education and the four steps that need to be taken for a comprehensive and productive process. In conclusion, universal pedagogy in an inclusive education context creates winning conditions for the success of everyone involved.

RESUMEN

La pedagogía universal: en el centro de la planificación de la inclusión escolar

Léna BERGERON

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec (Canadá)

Nadia ROUSSEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec (Canadá)

Martine LECLERC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec (Canadá)

A pesar de que un buen número de estudios reconocen los beneficios de la inclusión escolar para todos los alumnos, su operacionalización aun permanece incierta en muchos medios educativos. En este artículo, por principio se abordarán las razones sobre las que se apoya la falta de entusiasmo de ciertos profesionales respecto a la inclusión escolar. En seguida, la pedagogía universal será descrita en tanto que apoyo determinante a dicha inclusión y en tanto que instrumento para una sólida planificación favorable al éxito de todos los alumnos. Ésta manera de concebir la enseñanza está en ruptura con la escuela tradicional al valorizar las diferencias y al acordar un lugar privilegiado a la gestión de la diversidad de los alumnos y a la pluralidad de necesidades. Muchas ventajas derivan de la pedagogía universal, entre la cuales se encuentran el mejoramiento del aprendizaje, el aumento de la motivación de los alumnos, y en los maestros el sentimiento de estar mejor equipados para identificar las necesidades de los alumnos. En fin, este artículo termina describiendo los principios que constituyen la base de la implementación de la pedagogía universal y las cuatro etapas indispensables para un proceso completo y fructífero. En conclusión, la pedagogía universal crea las condiciones favorables al éxito de todos en contexto de inclusión escolar.

L'inclusion scolaire: pourquoi tant de scepticisme?

La notion d'inclusion scolaire et les pratiques qui en découlent continuent de susciter un certain scepticisme chez plusieurs praticiens et parents d'élèves n'ayant pas de besoins particuliers, malgré bon nombre d'études qui démontrent des retombées positives sur le développement global de tous les élèves (Katz et Miranda, 2002a, 2002b; Vienneau, 2004, 2010). Tout en reconnaissant l'idéologie louable de l'inclusion scolaire, plusieurs n'hésitent pas à critiquer ses fondements qui reposent tant sur la notion d'équité, de démocratisation de l'éducation et de pleine participation citoyenne que sur les droits de la personne (Ducharme, 2008; Karagiannis,

Stainback et Stainback, 1996; UNESCO, 1994). Les critiques portées sur l'idée même de l'inclusion scolaire ne sont peut-être pas étrangères à la confusion qui règne quant à sa définition. Vienneau (2004) s'en remet à Fuchs et Fuchs (1994) pour résumer la situation : « l'inclusion signifie différentes choses pour les personnes qui en attendent différentes choses » [traduction libre] (p. 229). D'ailleurs, dans un ouvrage se donnant comme mandat de faire l'étude comparative du courant de l'inclusion et de celui de l'intégration, Boutin et Bessette (2009) relatent un flou conceptuel et terminologique quant au concept d'inclusion. Pour Jackson, Harper et Jackson (2002), ce n'est pas tant la définition que son interprétation qui reste parfois floue. Dans un tel contexte, il devient essentiel d'entreprendre la lecture de cet article sur des bases communes. Ainsi, nous retenons la définition de l'inclusion scolaire de Rousseau et Prud'homme (2010, p. 10) en raison de ses dimensions pédagogiques, dynamiques et sociales et des précisions qui y sont intégrées :

L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'apprivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres.

La faisabilité de l'articulation pédagogique inhérente à l'inclusion scolaire suscite beaucoup de doutes chez certains intervenants scolaires. En effet, il semble que les enseignants arrivent difficilement à répondre aux exigences des programmes d'études et du système scolaire quand leur classe est composée d'une diversité d'élèves. C'est pourquoi certains conçoivent l'inclusion scolaire comme une « véritable utopie » (Boutin et Bessette, 2009, p. 83). Certes, force est d'admettre que plusieurs enseignants éprouvent une certaine difficulté à composer avec des élèves présentant des besoins diversifiés (voir par exemple Moran, 2007; Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess, Janikova, Mol Lous, Vilkiene et Wetso, 2006; Paine, 1990). Pourtant, la mise en œuvre de pratiques répondant à cette diversité est de toute première importance dans le succès de l'inclusion, qui est étroitement lié à une planification sérieuse et à la prise en compte de plusieurs conditions de réussite (Rousseau, 2009; Rousseau, Dionne et Deslandes, 2006). Soulignons que certains milieux scolaires affirment être inclusifs, alors que l'on n'y trouve que très peu de pratiques pédagogiques en cohérence ou dites inclusives (Vienneau, 2006). D'ailleurs, l'inclusion scolaire ne peut se limiter à la simple intégration physique d'un élève ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire.

La pédagogie universelle est un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élèves, propre au contexte de l'inclusion scolaire.

Devant les constats récurrents de retombées positives de l'inclusion scolaire sur le développement des apprentissages scolaires et sociaux, devant un évident désarroi dans l'enseignement à une diversité d'élèves et devant l'importance d'exploiter des pratiques pédagogiques qui répondent à cette diversité pour la réussite de l'inclusion scolaire, il apparaît urgent de proposer certaines pistes prometteuses susceptibles de soutenir le travail enseignant. En ce sens, la pédagogie universelle [*universal design for learning*] semble une voie judicieuse à explorer. Mais, d'abord, quelles sont les spécificités de ce concept?

La pédagogie universelle et ses assises

Historiquement, le design universel [*universal design*] provient du monde de l'architecture et renvoie explicitement à la création d'environnements accessibles pour tous et répondant aux besoins de tous (Bernacchio et Mullen, 2007; Renzaglia, Karvonen, Drasgow et Stoxen, 2003). Ainsi, l'architecte, dans cet esprit, se doit de réfléchir et de planifier tant les besoins que les défis qui pourraient se poser aux utilisateurs potentiels de l'environnement physique. Cette réflexion sert ensuite à la création d'un plan proactif répondant à un besoin avant même qu'il se manifeste, comme la prévision d'une rampe d'accès pour une personne à mobilité réduite utilisatrice d'un quadriporteur ou d'un fauteuil roulant, ainsi que la prévision de chiffres en braille dans l'ascenseur pour les personnes ayant une déficience visuelle. Il s'agit là d'exemples courants pour lesquels plus personne ne s'étonne vraiment. En somme, la pédagogie universelle vise la transposition au contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de ces principes d'accessibilité architecturale, et mise sur une planification rigoureuse à la suite de l'anticipation des besoins qui pourraient émerger en contexte de salle de classe ordinaire.

Deux définitions complémentaires de la pédagogie universelle retiennent notre attention. La première est celle du Center for Applied Special Technology (CAST), consacré à la recherche et à l'apprentissage pour une diversité d'individus dont les personnes ayant des besoins particuliers, alors que la seconde est proposée par Rose et Meyer (2002), chercheurs, fondateurs et codirecteurs du CAST.

Ainsi, la pédagogie universelle se définit d'abord comme :

[...] un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu [traduction libre].

Plus spécifiquement, la pédagogie universelle se compose d'un :

[...] ensemble de principes scientifiques qui forment un cadre de référence pratique pour l'utilisation de la technologie afin de maximiser les opportunités d'apprentissage pour chaque élève. La pédagogie universelle traite d'opportunités propres à deux grands défis pour les enseignants d'aujourd'hui : le défi de la diversité des apprentissages et le défi des exigences élevées (Rose et Meyer, 2002, p. 5).

Toujours selon Rose et Meyer (2002), le matériel et les modes de transmission traditionnellement utilisés dans les classes (informations verbales, textes, images, feuille-crayon, etc.) ramènent à une façon quasi unique d'apprendre, alors que dans les faits tous les apprenants sont différents. Selon ces auteurs, l'emploi de ce matériel doté de peu de flexibilité constitue une barrière considérable pour l'apprentissage de plusieurs élèves. Pour illustrer leurs propos, prenons le cas d'élèves qui se retrouvent dans une classe où les explications verbales sont le principal moyen utilisé; les élèves ayant besoin de voir ou de faire pour comprendre, les élèves ayant un déficit de l'attention ou encore les élèves ayant un trouble du langage pourraient tous être défavorisés dans un tel contexte d'apprentissage. Inversement, certains élèves pourraient en tirer profit dans la mesure où la perception auditive constituerait une de leurs forces. Étroitement liée aux différentes façons d'apprendre (Gardner, 1996; La Garanderie et Cattan, 1999; Tomlinson, 2004), la pédagogie universelle invite à réfléchir et à prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles en situation de classe ordinaire. Il s'agit donc pour les enseignants qui veulent implanter les principes de la pédagogie universelle de réfléchir aux besoins diversifiés de leurs élèves, puis de planifier en fonction de ceux-ci. Cette façon de faire assure l'accessibilité à une variété de ressources en plus d'un choix d'interventions pédagogiques judicieusement ciblées pour répondre à un éventail de besoins individuels. Plutôt que de proposer un chemin quasi unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent, la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves. Rose et Meyer (2002) estiment qu'un des plus grands défis associés à la gestion de la diversité en classe est de maintenir des exigences élevées pour tous les élèves afin de favoriser la progression de tous, et ce, au mieux de leurs capacités. Ils ajoutent que la pédagogie universelle s'appuie entre autres sur le principe de zone proximale de développement de Vygotsky (1980), cette zone où le défi que l'on propose aux élèves est suffisamment grand pour qu'ils apprennent et suffisamment accessible pour qu'ils puissent s'y investir avec confiance et connaître un succès.

Selon Jorgenson et Weir (2002), la pédagogie universelle favorise la création d'une culture d'apprentissage où la diversité est acceptée et où les élèves sont invités à démontrer leurs connaissances de différentes façons. D'autres encore y associent une augmentation des interactions et le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage qu'est la classe (Daugherty, Campana, Kontos, Flores et Shaw, 1996, cités dans Bernacchio et Mullen, 2007). Karger et Hitchcock (2003), pour leur part, y voient une façon d'assurer que tous les enfants aient un véri-

rapport à la différence en concevant les caractéristiques de tous ceux qui composent la classe; de penser la classe comme un lieu où se côtoient autant de différences qu'il y a d'élèves. Il s'agit là d'une spécificité importante de la pédagogie universelle. Tout comme le design universel d'architecture, où des adaptations physiques sont mises à la disposition de tous les individus susceptibles de les utiliser à un moment ou à un autre, la pédagogie universelle souhaite mettre à la disposition des élèves diverses adaptations environnementales ou types d'enseignement susceptibles de contribuer aux apprentissages à un moment ou à un autre.

La rupture obligée avec la route traditionnelle de l'enseignement

Encore de nos jours, pour plusieurs, les interventions pédagogiques privilégiées en classe sont associées à un enseignement plutôt de type traditionnel, davantage centré sur la transmission des savoirs, planifié en fonction du groupe-classe et tenant peu compte de la diversité des élèves (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon et Brimijoin *et al.*, 2003). Cet état de fait découle, entre autres, d'une mauvaise interprétation de la pédagogie inclusive et d'une attitude plutôt réfractaire à répondre aux besoins diversifiés des élèves (Jackson, Harper et Jackson, 2002). D'ailleurs :

les approches pédagogiques traditionnelles, centrées sur le groupe-classe, répondent difficilement aux besoins spécifiques des élèves ayant des besoins particuliers, pas plus d'ailleurs qu'elles ne permettent la pleine actualisation du potentiel d'apprentissage et de développement social des autres élèves de la classe ordinaire (Rix, Hall, Nind, Sheehy et Warmouth, 2009, cités dans Vienneau, 2010, p. 259).

Or, il est indéniable que dans une perspective de dénormalisation la pédagogie universelle amène une planification centrée sur la prise en compte de la diversité et, par conséquent, qu'elle nécessite une certaine rupture avec un enseignement plus traditionnel. Cette rupture ne devrait toutefois pas être perçue comme un élément venant rendre encore plus complexe l'art d'enseigner à une diversité d'élèves. Plusieurs chercheurs ont déjà mis en évidence la nécessité pour les enseignants de s'ouvrir à une diversité d'approches pédagogiques et organisationnelles pour favoriser le développement du plein potentiel de tous (Ducharme, 2008; Table ronde des experts, 2005; Hichcock, Meyer, Rose et Jackson, 2009). La pédagogie universelle encourage à planifier l'enseignement en prévoyant dès le départ une panoplie de moyens et de ressources pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les élèves, et pas seulement de ceux qui ont des besoins particuliers (Table ronde des experts, 2005). L'enseignement ainsi planifié se révèle également flexible afin de fournir des occasions authentiques d'apprentissage à tous les élèves en fonction de leurs profils en offrant une variété de stratégies et de ressources pédagogiques qui leur sont adaptées. D'ailleurs, l'accent mis sur la planification s'avère une autre spécificité de la pédagogie universelle. Effectivement, tout comme l'architecte anticipe les obstacles

avant d'entamer la construction d'un immeuble en design universel, l'enseignant anticipe les défis que peut poser l'hétérogénéité dans la poursuite des intentions pédagogiques prescrites dans son curriculum. Sans éviter les défis nécessaires à l'apprentissage, les élèves ont tout en main pour réaliser pleinement les tâches scolaires, tout en bénéficiant d'un accompagnement et d'un enseignement contribuant à leur progression.

Les principes de la pédagogie universelle et sa mise en œuvre en contexte d'inclusion scolaire

Plusieurs auteurs dans le domaine de la pédagogie universelle font référence à trois grands principes fondamentaux sous-jacents à la pédagogie universelle (Blamires, 1999; Meo, 2008; Renzaglia, Karvonen, Drasgow et Stoxen, 2003; Rose et Meyer, 2002; Table ronde des experts, 2005). Ces principes peuvent soutenir le travail enseignant en contexte d'inclusion scolaire. Le premier principe, *Recourir à plus d'une méthode de présentation de l'information et des concepts*, favorise diverses façons d'acquérir de l'information et de développer des savoirs. Le second principe, *Offrir des voies alternatives de participation et des chemins différents pour s'engager dans les tâches*, invite à proposer aux élèves un éventail de possibilités pour faire la démonstration de leurs savoirs, et ce, dans diverses situations. Enfin, le troisième principe, *Favoriser une variété de moyens d'expression faisant appel aux habiletés et aux intérêts des élèves*, veut inciter les élèves à relever des défis et à développer leur motivation à apprendre et à s'engager davantage dans les activités pédagogiques.

D'autres principes sont identifiés au design de l'environnement d'apprentissage (le contexte d'apprentissage) et au design de l'instruction (qui renvoie plus spécifiquement à l'enseignement proprement dit). Le design de l'environnement renvoie à l'organisation et à la structure de l'environnement d'apprentissage, des modes de communication et de production. La pédagogie universelle implique une variété de modes de regroupement des élèves par une structure souple qui favorise la flexibilité des groupes et la prise en compte de l'évolution constante des besoins des élèves qui composent le groupe. Par le fait même, les classes doivent nécessairement être adaptées et physiquement organisées de manière à ce qu'une variété d'activités puissent y avoir lieu en même temps et que les élèves aient accès à un éventail d'outils ou de matériels susceptibles de les aider. Différentes lignes directrices permettent d'orienter l'enseignant soucieux d'offrir un contexte d'apprentissage dans une perspective de pédagogie universelle (Bernacchio et Mullen, 2007; Burgstahler, 2001; Scott, McGuire et Shaw, 2001, cités dans McGuire, Scott et Shaw, 2006; Table ronde des experts, 2005). Ces lignes directrices comprennent, entre autres, *a)* une variété de matériel pédagogique sollicitant tous les sens ainsi que la flexibilité dans le choix des ressources matérielles qui sont adaptées à un large éventail d'apprenants, et ce, indépendamment de leurs styles d'apprentissage, capacités ou handicaps; *b)* une simplicité dans la communication des attentes

Un travail de planification et d'anticipation qui se distingue par l'attention portée à l'aménagement de l'environnement ainsi qu'à la mise à disposition d'outils et de matériels susceptibles d'aider à la réalisation des tâches

élevées, dans la diffusion de l'information, dans les consignes liées aux activités pédagogiques ainsi que dans la rétroaction à la suite d'une tâche effectuée. Cette communication simple, précise et cohérente doit soutenir les apprentissages, indépendamment des expériences, des connaissances, des compétences langagières et du niveau de concentration des apprenants; c) la tolérance à l'erreur pour limiter les conséquences fâcheuses occasionnées par une action malhabile et accidentelle; d) l'accès à un environnement éducatif qui promeut les interactions et la communication entre les élèves, et entre les élèves et les intervenants scolaires; et finalement, e) un climat d'apprentissage invitant et inclusif où les attentes sont élevées, et ce, pour chacun des apprenants. L'aménagement physique ainsi que la mise en place d'un contexte éducatif susceptible de soutenir tous les élèves, indépendamment de leurs besoins, apparaît une spécificité importante de la pédagogie universelle. Tout comme l'architecte est soucieux de l'environnement, la pédagogie universelle implique que l'enseignant le soit tout autant.

Un travail de planification et d'anticipation qui se distingue par la mise en œuvre de diverses initiatives pédagogiques visant à répondre aux divers profils d'apprenants

Le design de l'instruction renvoie à la mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage diverses visant l'atteinte de buts qui varient en fonction des besoins diversifiés des apprenants. Il s'agit donc de réfléchir sur l'enseignement afin d'offrir un accompagnement susceptible de soutenir les élèves selon leurs besoins diversifiés. D'ailleurs, comme le précisent Rose et Meyer (2002), la pédagogie universelle n'est pas «une chose de plus» qui s'ajoute à la tâche enseignante. Il s'agit plutôt d'une approche compatible avec plusieurs autres existantes en éducation que ces auteurs appellent d'ailleurs «l'intersection des initiatives». De fait, d'autres approches pédagogiques qui s'inscrivent dans une perspective d'ouverture et de prise en compte des différences telles que la différenciation pédagogique ne sont pas incompatibles avec la pédagogie universelle. Il convient plutôt de tenter d'offrir, par tous les moyens imaginables ayant démontré leur efficacité, un enseignement qui réponde aux besoins des élèves. À cet égard, le *Council for Exceptional Children* (CEC, 2005) recommande de porter une attention particulière au caractère inclusif des activités proposées, à l'utilisation de moyens pédagogiques variés, à l'accès à l'information à l'aide de plusieurs sources de médias, aux interactions entre les élèves et entre les élèves et les autres intervenants scolaires, à la rétroaction et à la démonstration des apprentissages.

Comme le tableau progressif l'a mis en évidence tout au long de l'article, la pédagogie universelle possède des spécificités bien à elle qui lui confèrent toute sa richesse.

La pédagogie universelle :

un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une **diversité d'élèves**, propre au contexte de **l'inclusion scolaire**.

Elle a pour spécificités :

- la prise en compte des **différences de tous les élèves** dans une perspective de **dénormalisation**
- un travail de **planification et d'anticipation** des besoins avant même qu'ils émergent.

Ce travail se distingue par :

- l'attention portée à **l'aménagement de l'environnement**,
- la mise à dispositions **d'outils et de matériels** susceptibles d'être aidants pour réaliser des tâches
- la mise en œuvre des **diverses initiatives pédagogiques** visant à répondre aux divers profils d'apprenants.

Des avantages considérables tant pour les élèves que pour les enseignants

Plusieurs recherches, surtout aux États-Unis – berceau de l'*universal design* –, sont encourageantes pour ce qui est des avantages de la mise en œuvre d'une pédagogie universelle. Des bénéfices y sont associés pour une variété d'élèves sur plusieurs plans (Dalton et Coyne, 2002; Dalton, Schleper, Kennedy et Lutz, 2005; McGuire-Schwartz et Arndt, 2007; Wehmeyer, Smith et Davies, 2005; Rose, Hasselbring, Stahl et Zabala, 2005). On rapporte, entre autres, une amélioration des apprentissages chez les élèves et de l'accessibilité aux contenus, de même qu'une amélioration de leur motivation (McGuire-Schwartz et Arndt, 2007). À titre d'exemple, la pédagogie universelle contribue de façon significative à une amélioration de la performance chez les élèves ayant des difficultés spécifiques en lecture (Meo, 2008). Aussi, au secondaire, des élèves inscrits en biologie et en algèbre considèrent que la pédagogie universelle augmente leur motivation et leur engagement dans les tâches scolaires à effectuer (Kortering, McClannon et Braziel, 2008).

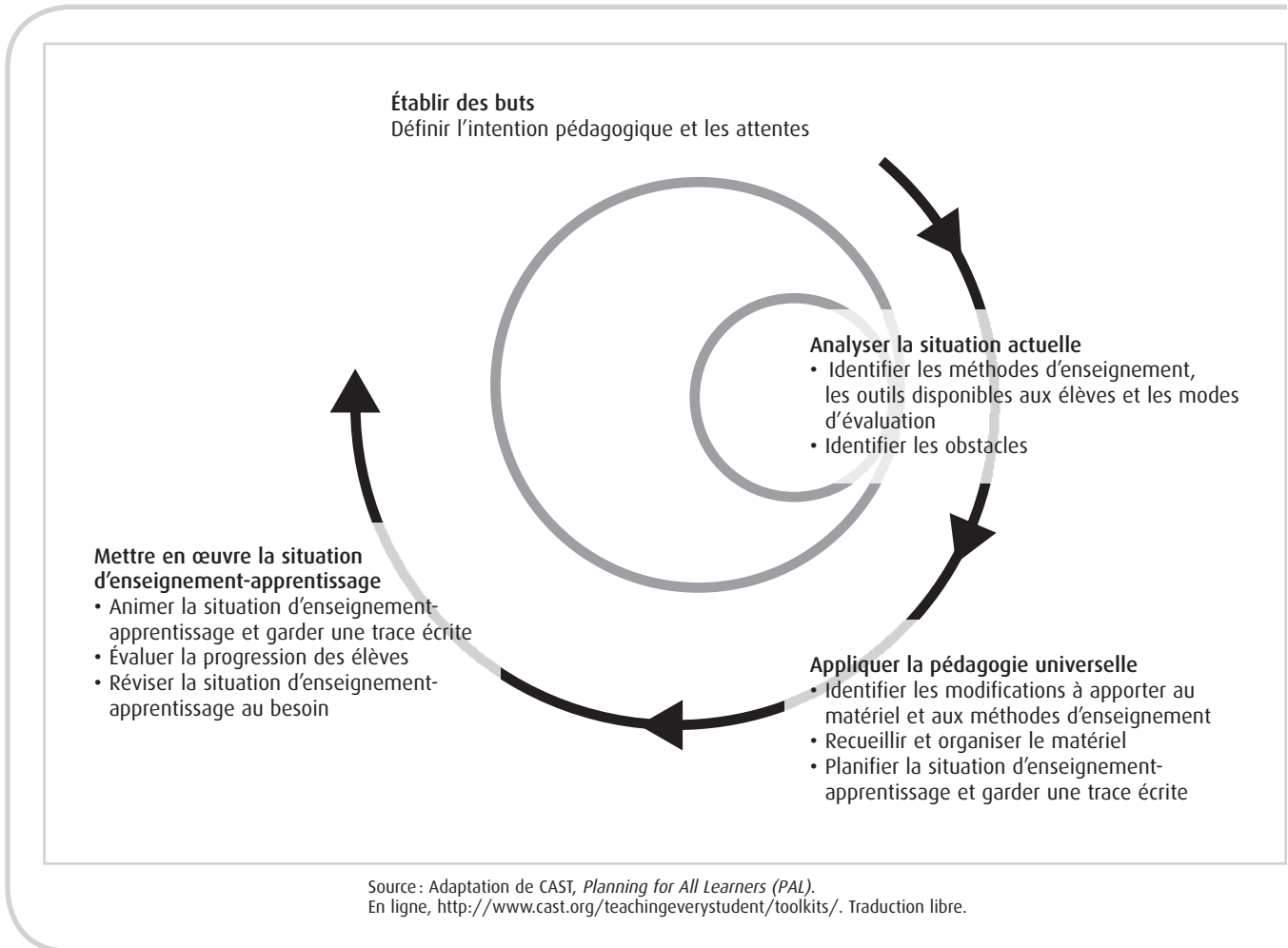
Chez les enseignants, la pédagogie universelle aurait un impact positif sur leur changement de perception quant à la réussite des élèves et à l'accès aux contenus pédagogiques de ces derniers (Kortering, McClannon et Braziel, 2008). Le contexte de la pédagogie universelle facilite également la définition des besoins des élèves par les enseignants (McGuire-Schwartz et Arndt, 2007). D'ailleurs, Strangman, Hitchcock, Hall, Meo et Coyne (2006) soulèvent que les représentations et les croyances sous-jacentes à l'articulation d'une pédagogie universelle amènent à mieux comprendre la distinction entre les élèves qui sont réellement à risque et ceux qui éprouvent des difficultés attribuables à un curriculum problématique. De plus, considérant l'importance accordée à la planification inhérente à la pédagogie universelle, la flexibilité dans les interventions et dans les ressources mises à la disposition de l'élève, les accommodations et les modifications prévues avant même le début des activités d'enseignement et d'apprentissage contribueraient à diminuer le stress des enseignants. Étant donné que la situation d'apprentissage devient plus compréhensible et agréable pour les élèves, les enseignants sont plus enthousiastes à proposer de telles façons de faire (Harris, Kaff et Anderson, 2007). Ces quelques résultats prometteurs incitent à se pencher sur l'apport de la pédagogie universelle dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives.

Des étapes permettant de planifier en cohérence avec la pédagogie universelle

Il apparaît maintenant essentiel de doter de moyens concrets tout enseignant soucieux de mettre la pédagogie universelle au cœur de sa planification visant à répondre à l'hétérogénéité de sa classe. À partir des intentions pédagogiques prescrites dans un curriculum donné, le CAST suggère une démarche composée de quatre

étapes (PAL – *Planning For All Learners*) afin de planifier dans une perspective de pédagogie universelle. La figure qui suit illustre cette démarche dynamique.

Figure 1. **Processus de planification pour tous les apprenants**



La première étape consiste à *établir des buts*. À cette étape, il est essentiel de préciser des cibles que l'on désire atteindre afin de proposer un défi important à la hauteur des capacités de chacun des élèves. Cette phase est cruciale, car elle doit respecter l'application du principe de zone proximale de développement de Vygotsky (1980). Il s'agit alors de définir l'intention pédagogique, soit le contenu et le sujet de la situation d'enseignement-apprentissage, en fonction des savoirs essentiels visés et des compétences à développer pour les élèves. Selon Meo (2008), il est important que l'enseignant distingue les apprentissages exigés pour tous des apprentissages pour lesquels des nuances individuelles sont possibles. Précisons que ces buts d'apprentissage doivent être distincts des moyens pour les atteindre; ces derniers sont explorés à la troisième étape.

La deuxième étape consiste à *analyser la situation actuelle*. À cette étape, il devient essentiel de préciser le profil de la classe en rendant compte de la diversité des élèves au regard des buts établis. Pour préciser le profil de classe, la démarche consiste à recueillir des données sur les élèves et à en faire une analyse pour vérifier l'acquisition de leurs compétences en fonction des buts ciblés et de leurs intérêts, ainsi qu'à organiser ces données en résumant les points forts et les besoins au regard des buts fixés (Table ronde des experts, 2005). Ensuite, il s'agit de définir les méthodes pédagogiques actuelles, les outils accessibles aux élèves ainsi que les modes d'évaluation utilisés. Le croisement de ces deux types d'informations fait ressortir les obstacles actuels qui sont susceptibles d'empêcher la progression des élèves dans leurs apprentissages ainsi que dans leur participation aux activités pédagogiques. Par conséquent, la pédagogie universelle, par la précision du profil de classe qu'elle exige, demande aux enseignants d'être à l'écoute des divers besoins pouvant être manifestés par leurs élèves. Cette connaissance des besoins diversifiés dans un groupe-classe est nécessaire afin de créer les conditions gagnantes d'apprentissage par un contexte pédagogique qui offre les meilleures possibilités de réalisation de la tâche choisie en fonction des buts ciblés. Toutefois, dans la définition des obstacles à l'apprentissage et des caractéristiques individuelles des élèves, il est essentiel de partager cette responsabilité avec les élèves et d'ainsi soutenir le développement de leur autodétermination. Selon Renzaglia, Karvonen, Drasgow et Stoxen (2003, p. 141), les pratiques inclusives doivent s'assurer de : 1) promouvoir chez l'élève la prise de contrôle individuel sur sa propre vie, 2) fournir des occasions et la possibilité de faire des choix et 3) donner à l'élève le pouvoir de défendre son choix. Il est indéniable qu'une bonne connaissance de soi devient un atout essentiel dans le rôle que les élèves peuvent jouer au long de leur processus d'apprentissage en contexte de pédagogie universelle.

La troisième étape consiste à *appliquer la pédagogie universelle* pour bonifier la situation actuelle. Ainsi, à partir de l'analyse de la situation actuelle établie lors de la deuxième étape, il s'agit maintenant de planifier diverses situations d'enseignement-apprentissage en fonction de deux aspects essentiels propres à la pédagogie universelle : *a)* les interventions pédagogiques choisies en tenant compte des points forts, des besoins et des intérêts des élèves et *b)* le contexte d'apprentissage pour favoriser la réussite de tous. Toujours selon le CAST, il demeure important de conserver des traces écrites de ces aspects.

La quatrième étape invite à *mettre en œuvre la situation d'enseignement-apprentissage* selon les principes de la pédagogie universelle. À cette étape, il ne reste qu'à faire vivre aux élèves les diverses situations d'enseignement-apprentissage soigneusement planifiées au préalable. Évaluer avec précision la progression des élèves en fonction de la situation d'enseignement-apprentissage amène à faire les réajustements nécessaires en tenant compte de l'évolution des profils de ces derniers (CEC, 2005). Au moment de la mise en œuvre, les élèves doivent sentir qu'ils ont une réelle occasion de s'investir et de contribuer aux décisions qui sont prises. Ils doivent aussi avoir le sentiment que la tâche est importante et que le fait de la réaliser a une valeur pour eux (Bender, 2002, cité dans Bender, 2008).

En guise de conclusion : la pédagogie universelle, un défi stimulant à relever

En tentant de mettre en place une pédagogie universelle pour ainsi contribuer à une action pédagogique articulée en contexte inclusif, il est essentiel d'être conscient d'un paradoxe important dans les rôles qui sont socialement donnés aux enseignants. Lemay (2001) le situe historiquement avec justesse, en traitant de l'apparition d'un deuxième rôle qui entre nécessairement en contradiction avec la visée de réussite pour tous :

[...] à cause d'un mouvement révolutionnaire qui refuse le mode de tri social féodal et lui substitue un nouveau mode de tri présumé plus juste, l'enseignant devient, en plus, un évaluateur à des fins de tri social. Il fait dès lors partie d'une population professionnelle qui sera invariablement sommée de produire des résultats qui influenceront sur le devenir social d'autres personnes. Sa fonction initiale (l'aide à l'apprentissage, la propagation des connaissances, l'éducation, etc.) se double désormais d'une fonction d'identification du « mérite » ou de l'« aptitude » des divers candidats à une compétition pour l'ascension sociale (p. 43).

En soutien à la réussite pour tous, il est indéniable que les principes sous-jacents à l'inclusion scolaire et à la pédagogie universelle sont d'une richesse inestimable renvoyant à la dénormalisation. Or, il demeure que la sanction ou la reconnaissance des apprentissages marquée par le processus d'évaluation nous ramène constamment à statuer, voire à trancher sur les capacités ou incapacités des élèves à faire comme les autres, allant considérablement plus de pair avec la normalisation qu'avec la dénormalisation. Ce rôle de sélection demande d'être à l'écoute de ce que l'élève sait faire ou ne sait pas faire, comprend ou ne comprend pas. Plutôt que de se servir de ces informations au service de l'apprentissage, le processus d'évaluation, à des fins de sanction, et ce, dès les premières années du primaire, oblige l'enseignant à s'en servir pour hiérarchiser ses élèves. Lemay (2001) ajoute d'ailleurs que dans ce contexte une tension existe entre la différenciation et l'égalité des élèves.

Afin de poursuivre cet idéal, l'évaluateur à des fins de tri social doit faire en sorte que chacun ait exactement les mêmes chances de réussite devant l'épreuve, quels que soient ses besoins, ses difficultés, ses différences. Il faut que chacun reçoive la même attention de sa part. Il faut que chacun reçoive le même examen, le même temps de préparation, le même mode de correction, etc. Dès qu'un traitement spécial est accordé, notre sens intérieur de justice s'agite et se met à craindre un quelconque favoritisme (p. 44).

Il va sans dire que dans un tel contexte d'utilisation de l'évaluation à des fins de sanction les élèves ayant des besoins spéciaux restent en dehors de la vie scolaire normale. Les obstacles qui se dressent constamment sur leur passage sont particulièrement difficiles à surmonter et leur inclusion apparaît à ses détracteurs comme une absurdité, étant donné la vocation d'apprentissage gradué des écoles (Ducharme,

2008). Inévitablement, les enseignants sont aux prises avec ce double mandat des plus contradictoires qui contribue à rendre difficiles la mise en place de pratiques inclusives centrées sur la diversité et sur le développement du plein potentiel de chacun ainsi que la mise en œuvre d'une pédagogie universelle centrée sur l'accessibilité et la flexibilité.

Il est bien évident qu'en contexte d'inclusion viser la réussite de tous les élèves est certainement l'un des plus grands défis de l'école d'aujourd'hui. Il faut toutefois reconnaître que le système scolaire traditionnel n'est plus approprié et que le taux d'échec scolaire alarmant incite à chercher des solutions novatrices. Dans cette perspective, à notre avis, l'école doit se doter d'un nouveau projet éducatif qui évolue non pas dans une approche élitiste et compétitive, encore trop souvent dominante dans le milieu de l'éducation, mais plutôt dans une perspective où chaque élève est unique et est considéré comme étant potentiellement capable et créatif (Ducharme, 2008). En somme, la pédagogie universelle constitue un moyen de premier choix pour l'implantation d'un tel projet éducatif centré sur la réussite de tous. En d'autres mots, un projet éducatif inclusif.

Références bibliographiques

- AUCOIN, A. et VIENNEAU, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans Nadia Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BENDER, W. (2008). *Learning Disabilities. Characteristics, Identification and Teaching Strategies* (6^e éd.). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- BERNACCHIO, C. et MULLEN, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(2), 167-169.
- BLAMIRE, M. (dir.) (1999). *Enabling Technology for Inclusion*. London : Paul Chapman.
- BOUTIN, G. et BESSETTE, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- BURGSTHALER, S. (2001). *Real Connections: Making Distance Learning Accessible to Everyone*. Seattle, WA : Washington University.
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). *Transforming Education through Universal Design for Learning*. [En ligne]. [www.cast.org].
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). *Universal Design for Learning (UDL) Toolkits: Planning for All Learners (PAL)*. [En ligne]. [<http://www.cast.org/teachingeverystudent/toolkits/>].

- COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN (CEC) (2005). *Teaching Exceptional Children*. [En ligne]. [www.scholarship.bc.edu/education/tecplus/].
- DALTON, B. et COYNE, P. (2002). *Universally Designed Digital Picture Books to Support Beginning Reading in Children with Cognitive Disabilities*. 52nd Annual Meeting of the National Reading Conference. San Antonio, TX.
- DALTON, B., SCHLEPER, D., KENNEDY, M. et LUTZ, L. (2005). *Shared Reading Project: Chapter by Chapter – Thinking Reader: Final Report*. Wakefield, MA.
- DUCHARME, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal : Éditions Marcel Didier.
- FUCHS, D. et FUCHS, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- GARDNER, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.
- HARRIS, C. R., KAFF, M. S. et ANDERSON, M. J. (2007). Designing flexible instruction. *Principal Leadership*, 7(9), 31-35.
- HUMPHREY, N., BARTOLO, P., ALE, P., CALLEJA, C., HOFSAESS, T., JANIKOVA, V., MOL LOUS, A., VILKIENE, V. et WETSO, G. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- JACKSON, R., HARPER, K. et JACKSON, J. (2002). *Effective Teaching Practices and the Barriers Limiting Their Use in Accessing the Curriculum: A Review of Recent Literature*. National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC).
- JORGENSEN, C. M. et WEIR, C. (2002). Reflections on teaching. *Equity & Excellence in Higher Education Newsletter*. [En ligne]. [http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/ppubpdflist.htm].
- KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W. et STAINBACK, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion. A Guide For Educators* (p. 3-15), Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- KARGER, J. et HITCHCOCK, C. (2003). *Access to the General Curriculum for Students with Disabilities: A Brief Legal Interpretation*. Wakefield : National Center on Accessing the General Curriculum. [En ligne]. [http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_accesslegal.html] (Consulté le 6 octobre 2004).
- KATZ, J. et MIRENDA, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2) (version électronique).
- KATZ, J. et MIRENDA, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2) (version électronique).

- KORTERING, L. J., MCCLANNON, T. et BRAZIEL, P. (2008). Universal Design for Learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions is saying. *Remedial and Special Education*, 29(6), 352-363.
- LA GARANDERIE, A. D. et CATTAN, G. (1999). *Tous les enfants peuvent réussir*. Allleur : Marabout.
- LEMAY, V. (2001). L'avènement du tri social en milieu scolaire : un impact douloureux pour l'enseignant contemporain. *Vie pédagogique*, 120, 42-48.
- MCGUIRE-SCHWARTZ, M. et ARNDT, J. (2007). Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(2), 127-139.
- MCGUIRE, J. M., SCOTT, S. S. et SHAW, S. F. (2006). Universal design and its application in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27, 166-175.
- MEO, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30.
- MORAN, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- PAINE, L. (1990). *Orientations towards Diversity. What Do Prospective Teachers Bring?* (Rapport n° 89-9). East Lansing MI, National Center for Research on Teacher Education (Service de reproduction ERIC, N° ED 320 903).
- RENZAGLIA, A., KARVONEN, M., DRASGOW, E. et STOXEN, C. (2003). *Promoting a Lifetime of Inclusion. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 140-149.
- ROSE, D. H. et MEYER, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- ROSE, D. H., HASSELBRING, T. S., STAHL, S. et ZABALA, J. (2005). Assistive technologie and universal design for learning: Two sides of the same coin. Dans D. Edyburn, K. Higgins et R. Boone (dir.), *Handbook of Special Education Technology Research and Practice* (p. 507-518). Wisconsin : Knowledge by Design.
- ROUSSEAU, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Intégration et inclusion scolaire* (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse et du Tessin), 9, 97-114.
- ROUSSEAU, N., DIONNE, C. et DESLANDES, R. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (p. 309-317). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

- ROUSSEAU, N. et PRUD'HOMME, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 9-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- STRANGMAN, N., HITCHCOCK, C., HALL, T., MEO, G. et COYNE, P. (2006). *Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom?* Washington : The Access Center.
- TABLE RONDE DES EXPERTS (2005). *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- TOMLINSON, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- TOMLINSON, C. A., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C. M., MOON, T. R., BRIMIJOIN, K. *et al.* (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris : UNESCO.
- VIENNEAU, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VIENNEAU, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VIENNEAU, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 237-264). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VYGOTSKY, L. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychosocial Processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- WEHMEYER, M. L., SMITH, S. J. et DAVIES, D. K. (2005). Technology use and students with intellectual disability: Universal design for all students. Dans D. Edyburn, K. Higgins et R. Boone (dir.), *Handbook of Special Education Technology Research and Practice* (p. 309-323). Wisconsin : Knowledge by Design.

Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif

Valérie BENOIT

Université de Fribourg, Suisse

Valérie ANGELUCCI

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

RÉSUMÉ

Bien qu'il soit relatif à un contexte particulier en transition, le thème de cet article s'insère dans une réflexion plus globale et rejoint la préoccupation suscitée par l'intégration et l'inclusion scolaires. En effet, par le rapatriement des élèves et des enseignants issus de l'enseignement spécialisé dans l'école ordinaire, le concept de coenseignement a été fortement mis en exergue ces dernières années. Le but de cet article est donc de mettre en perspective l'efficacité et les conditions-cadres du coenseignement et de relever en parallèle des perspectives de recherche nécessaires afin de soutenir ou de réfuter les injonctions actuelles de mise en œuvre du coenseignement en contexte inclusif. À cette fin, nous nous attacherons tout d'abord à situer la problématique dans le contexte suisse, puis nous définirons des concepts clés liés au coenseignement selon l'intensité des modes de partage du travail enseignant. Ensuite, nous présenterons les résultats d'un ensemble de recherches pertinentes sur l'efficacité du coenseignement quant aux résultats scolaires et de comportement des élèves, ainsi que sur les bénéfices perçus par les enseignants et les élèves. Nous dégagerons enfin les conditions-cadres recommandées par différents auteurs pour la mise en œuvre du coenseignement dans les établissements scolaires.

ABSTRACT

Reflections on the Concept of Inclusive Coeducation

Valérie BENOIT

University of Fribourg, Switzerland

Valérie ANGELUCCI

Vaud Township High School, Lausanne, Switzerland

Though related to a specific concept in transition, the theme of this article is part of a more global reflection on inclusive education. With special education teachers and students being reintegrated into the regular classroom, the concept of coeducation has been in the spotlight in recent years. The objective of this article is to put the effectiveness and framework conditions of coeducation in perspective and to bring out the research perspectives needed to support or refute current guidelines for the implementation of inclusive coeducation. We will first position the problem in the Swiss context, and then define the key concepts of co-education in relation to the intensity of methods of sharing the teaching load. We will then present the results of several related studies on the effectiveness of coeducation in terms of school results and student behaviour, along with the benefits perceived by the students and teachers. We will then show the framework conditions recommended by different authors for putting coeducation in place in the classroom.

RESUMEN

Reflexiones en torno al concepto de co-enseñanza en contexto inclusivo

Valérie BENOIT

Universidad de Friburgo, Suiza

Valérie ANGELUCCI

HEP Vaud, Lausana, Suiza

Bien que relacionado con un contexto particular en transición, el tema de este artículo se inserta en una reflexión más global y coincide con la problemática suscitada por la integración y la inclusión escolar. En efecto, la repatriación de los alumnos y de los maestros provenientes de la enseñanza especializada en la escuela ordinaria, el concepto de co-enseñanza ha sido vigorosamente enfatizado estos últimos años. Así, el objetivo de este artículo es visualizar las perspectivas de investigación necesarias para apoyar o refutar las consignas actuales para la operacionalización de la co-enseñanza en contexto inclusivo. Con este propósito, nos dedicamos por principio a situar la problemática en el contexto suizo y enseguida definimos los conceptos clave relacionados con la co-enseñanza. A continuación, presentamos los resultados de un conjunto de investigaciones pertinentes

sobre la eficacia de la co-enseñanza en lo que se refiere a los resultados escolares y al comportamiento de los alumnos, así como sobre los beneficios percibidos por los maestros y los alumnos. En fin, despejamos las condiciones-cuadros recomendadas por los diferentes autores sobre la operacionalización de la co-enseñanza en los establecimientos escolares.

Une problématique contextualisée – une réflexion globale

La réflexion proposée ici s'inscrit dans un contexte local marqué par une phase de transition visant désormais à intégrer l'ensemble du domaine de la pédagogie spécialisée au mandat éducatif de l'école obligatoire. Depuis l'adoption en 1994 de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), la Suisse, comme des dizaines d'autres pays, réfléchit à des solutions pour l'intégration des élèves traditionnellement scolarisés dans des écoles spécialisées. En 2011, les cantons suisses qui ont ratifié l'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007a) devront disposer d'un concept de pédagogie spécialisée qui les engage à préférer les solutions intégratives aux solutions séparatives (CDIP, 2007b).

Ces injonctions politiques impliquent de repenser à la fois le dispositif scolaire dans son ensemble et les rôles respectifs des professionnels. En effet, cette réforme de la formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée a notamment pour conséquence de rapatrier une partie des élèves et des enseignants relevant de l'enseignement spécialisé dans les classes et les établissements de l'enseignement ordinaire. Au-delà de la coordination administrative déjà largement institutionnalisée dans nos écoles, les enseignants de classe ordinaire et les enseignants spécialisés¹ se retrouvent alors à devoir collaborer afin de répondre aux besoins de tous les élèves. Ces nouveaux partenariats, entre des professionnels dont les domaines d'expertise diffèrent, ont mis en exergue le concept de coenseignement dans les classes ordinaires en contexte inclusif (Bauwens, Hourcade et Friend, 1989; Cook et Friend, 1995) et constituent une solution alternative à la différenciation structurale².

L'objectif de cet article est donc d'amorcer une discussion sur l'efficacité et la mise en œuvre du coenseignement dans les établissements scolaires en contexte inclusif. À cet effet, il convient au préalable de définir les concepts clés liés au coenseignement, de présenter un aperçu des résultats de recherche sur l'efficacité du

Ces nouveaux partenariats, entre des professionnels dont les domaines d'expertise diffèrent, ont mis en exergue le concept de coenseignement dans les classes ordinaires en contexte inclusif (Bauwens, Hourcade et Friend, 1989; Cook et Friend, 1995) et constituent une solution alternative à la différenciation structurale.

1. En Suisse, les enseignants *spécialisés* correspondent aux *orthopédagogues*.

2. La différenciation structurale consiste en la « création au sein d'un même système scolaire d'un ou de plusieurs types de classe regroupant des élèves en difficulté. Chaque type est censé correspondre à un certain profil d'élève défini essentiellement par son degré d'inaptitude à répondre aux exigences d'une classe régulière » (Doudin, 2009, p. 1).

coenseignement sur les résultats scolaires et de comportement des élèves et les bénéfices perçus par les enseignants, puis d'examiner les conditions-cadres visant sa mise en œuvre dans les établissements scolaires.

Pour un langage commun

Après un examen approfondi de la littérature sur le coenseignement, Weiss et Brigham (2000) ont notamment conclu que tant les enseignants de classe ordinaire que ceux de classe spécialisée n'ont pas une définition claire de la collaboration et du coenseignement. Au regard de ce constat, il paraît important de préciser ces termes en reprenant la distinction en trois modalités de « travail partagé », proposée par Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007). Ces auteurs différencient les pratiques de *coordination*, de *collaboration* et de *coopération* selon le degré d'intensité de ce partage du travail.

À la différence de la *coordination*, qui est une modalité de travail essentiellement administrative et qui consiste en l'articulation minimum des actions des enseignants entre eux et aux décisions d'autorité, la collaboration et la coopération requièrent l'implication partenariale des enseignants (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007). Ainsi, la *collaboration* est le fait que « plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, p. 10). Friend et Cook (2003) précisent que la collaboration est volontaire, qu'elle exige la parité entre les professionnels et le partage des responsabilités et des décisions. De plus, elle se référerait plus à la manière dont les personnes interagissent qu'aux actions qu'elles mettent en place (Cook, 2004). Cette communication inhérente à la collaboration serait essentiellement fonctionnelle (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007).

Quant à la *coopération*, elle se définit par « l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace » (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, p. 11). Elle requiert l'interdépendance des enseignants dans leur travail, la nécessité d'agir ensemble et le partage de leur espace de travail (*ibid.*). Ainsi, l'*enseignement coopératif*, ou *coenseignement* (Cook et Friend, 1995), est un modèle spécifique qui comprend implicitement les pratiques enseignantes de coordination et de collaboration. De la même manière que Bauwens et Hourcade (1995), Friend (2008) définit le coenseignement comme « le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement³, dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves – incluant ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et

3. Enseigner conjointement implique non seulement la co-instruction, mais également la coplanification et la coévaluation d'un groupe classe (Murawski 2003, dans Murawski et Hughes, 2009). Ce sont trois composantes sine qua non du coenseignement (Murawski et Lochner, 2011).

Le concept théorique du coenseignement permet de concevoir un accès facilité de tous les élèves à l'enseignement ordinaire.

délibérée» (Friend, 2008, cité dans Friend *et al.*, 2010, p. 11 [traduction libre]). Il existe une variété de modalités⁴ du coenseignement qui peuvent se pratiquer de manière temporaire ou permanente (Tremblay, 2009). De fait, les rôles des deux enseignants peuvent varier selon les buts de la leçon et les besoins des élèves (Cook et Friend, 1995; Dieker et Murawski, 2003; Vaughn, Bos et Schumm, 2000).

Si le concept théorique du coenseignement permet de concevoir un accès facilité de tous les élèves à l'enseignement ordinaire, il convient néanmoins de s'intéresser à l'efficacité de ce modèle d'enseignement spécifique et aux bénéfices perçus par les enseignants qui le pratiquent.

L'efficacité du coenseignement

Les résultats scolaires des élèves sont un critère valable pour évaluer l'efficacité du coenseignement (Gerber et Popp, 1999). Cependant, les études mesurant les performances scolaires et sociales des élèves scolarisés dans des classes où se pratique le coenseignement sont limitées et leurs résultats varient (Hang et Rabren, 2009). Dans leur méta-analyse, Murawski et Swanson (2001) concluent que, malgré des données limitées et mesurant des domaines différents (degré d'enseignement, résultats scolaires ou de comportement), le coenseignement peut avoir un impact positif sur les performances scolaires des élèves avec des besoins particuliers, essentiellement en langue d'enseignement et en lecture. Dans leur étude menée au secondaire, Rea, McLaughlin et Walther-Thomas (2002) démontrent que les élèves avec des troubles d'apprentissage qui sont scolarisés dans des classes où se pratique le coenseignement obtiennent de meilleures moyennes dans les branches principales⁵, comparativement aux élèves bénéficiant d'un enseignement spécialisé à l'extérieur de leur classe. Fontana (2005) démontre l'influence significative du coenseignement sur les résultats en mathématiques et sur le niveau d'estime de soi des élèves du secondaire avec des troubles d'apprentissage, mais pas sur leurs résultats en rédaction. Hang et Rabren (2009) ont montré qu'au primaire et au secondaire les résultats en lecture et en mathématiques des élèves en situation de handicap scolarisés dans une classe où se pratique le coenseignement étaient meilleurs que ceux obtenus l'année précédente, alors qu'ils ne bénéficiaient pas de coenseignement. Ces auteurs concluent que le coenseignement fournit un soutien adéquat aux élèves en situation de handicap. Quant à Murawski (2006), elle ne trouve pas de différence significative entre les résultats scolaires en langue d'enseignement des élèves de 9^e année avec des troubles d'apprentissage, qu'ils soient scolarisés dans des classes de coenseignement, des classes-ressources ou des classes spécialisées.

4. Les modalités du coenseignement sont l'enseignement complémentaire, parallèle, alternatif, par atelier, en équipe et observatif (*One teaching, one observing*) (Friend et Cook, 2003).
5. Les branches principales dans lesquelles les résultats scolaires des élèves ont été améliorés sont les mathématiques, la langue d'enseignement, les sciences et l'approche du monde. Cette dernière correspond au terme anglophone *social studies* (études sociales) et comprend, dans le plan d'études vaudois des cycles 7-8-9, des branches comme l'histoire, la géographie, les sciences, la citoyenneté, le droit et l'économie. [En ligne]. [http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PEV2009-B-789.pdf].

Concernant les élèves sans besoins particuliers, Banerji et Dailey (1995) et Welch (2000) ont montré que le coenseignement a un impact significatif sur leurs résultats scolaires, alors qu'il n'en a pas sur ceux des élèves avec des troubles spécifiques de l'apprentissage. En effet, et malgré un petit échantillon, Welch (2000) rapporte une amélioration marquée des compétences en lecture chez les élèves sans besoins particuliers. Une progression a également été observée pour les élèves avec des troubles d'apprentissage, mais elle n'est cependant pas significative. Banerji et Dailey (1995) arrivent aux mêmes conclusions dans le domaine du vocabulaire.

En ce qui a trait au *comportement*, contrairement à Rea, McLaughlin et Walther-Thomas (2002), Hang et Rabren (2009) ont montré que, lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes de coenseignement, les élèves en situation de handicap étaient plus souvent absents et avaient plus de problèmes de discipline que lorsqu'ils recevaient un enseignement spécialisé en dehors de leur classe. Toutefois, Walther-Thomas (1997) a, quant à lui, rapporté que les enseignants et les directeurs d'école percevaient les élèves en situation de handicap comme ayant un comportement plus approprié dans les classes bénéficiant de coenseignement que dans les classes-ressources. Wischnowski, Salmon et Eaton (2004) ont également démontré que, dans les classes où le coenseignement est pratiqué, la plupart des élèves sont capables de respecter les règles qui leur sont imposées et font preuve d'un comportement approprié la plupart du temps. Selon Hang et Rabren (2009), l'une des explications sous-jacentes à ce constat pourrait être l'importance des modèles de comportement adéquats présentés par les pairs.

Bénéfices perçus du coenseignement pour les élèves

Si, à l'heure actuelle, les différents résultats issus de ces recherches démontrent que des études supplémentaires sont nécessaires pour déterminer l'efficacité du coenseignement sur les résultats scolaires et de comportement des élèves avec et sans besoins particuliers (Friend *et al.*, 2010; Gerber et Popp, 1999; Hang et Rabren, 2009; Murawski, 2006; Murawski et Swanson, 2001; Weiss, 2004; Weiss et Brigham, 2000), de nombreux auteurs ont montré que les enseignants et les élèves ont une perception positive du coenseignement sur les plans scolaire et social (Hang et Rabren, 2009; Rea, McLaughlin et McDuffie, 2007; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007; Wilson et Michaels, 2006). L'un des bénéfices majeurs du coenseignement perçu par les enseignants réside dans l'attention supplémentaire accordée aux élèves avec et sans besoins particuliers, ce qui favorise de meilleurs résultats scolaires (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). En effet, le coenseignement présente l'avantage de diminuer le ratio élèves-enseignant, permettant ainsi aux enseignants d'interagir plus fréquemment avec les élèves et de leur fournir un enseignement plus spécifique et intensif (Friend et Cook, 2003; Friend *et al.*, 2010).

D'autres bénéfices perçus par les enseignants se situent dans l'amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves en situation de handicap et dans l'adéquation du soutien à leurs besoins (Austin, 2001; Hang et Rabren, 2009; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002). Quant aux élèves, ils estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et obtenir de

meilleures notes (Wilson et Michaels, 2006). De plus, la collaboration entre les coenseignants fonctionne comme un modèle social favorable et augmente la coopération entre les élèves (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007).

Murawski et Hughes (2009) ajoutent que le coenseignement permet également aux élèves en situation de handicap de demeurer des membres actifs de leur classe, de ne pas perdre de temps d'enseignement dans les transitions et qu'il procure une plus grande cohérence entre les exigences des coenseignants en matière d'apprentissages scolaires et de comportement. Ce modèle de prestation réduit aussi la stigmatisation sociale associée au fait de devoir sortir de la classe pour recevoir un enseignement spécialisé (Basso et McCoy, 2007; Murawski et Hughes, 2009; Walther-Thomas, 1997).

Bénéfices perçus du coenseignement pour les enseignants

Scruggs, Mastropieri et Mcuffie (2007) ont relevé que, selon les enseignants, le coenseignement favorise leur développement professionnel. En effet, « la collaboration est vue comme [...] la base sur laquelle se construit une nouvelle expertise enseignante, synonyme d'efficacité et de performance » (Borges, 2008, p. 21). Ainsi, grâce à la nature collaborative du coenseignement et à certaines conditions comme la compatibilité interpersonnelle (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007) et la confiance mutuelle (Tremblay, 2009), les enseignants réguliers estiment perfectionner leurs connaissances liées aux stratégies d'apprentissage et développer une pratique réflexive, de même que des capacités à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins multiples de la classe (Dieker et Murawski, 2003; Fontana, 2005; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Murawski et Hughes, 2009; Tremblay, 2009). Quant aux enseignants spécialisés, ils affirment améliorer leur connaissance du rythme de travail et des exigences d'une classe ordinaire (Tremblay, 2009). Ainsi, une culture de collaboration entre professionnels a entre autres conséquences celle de rendre les enseignants plus performants, « ce qui se répercute notamment sur la réussite scolaire des élèves » (Borges, 2008, p. 21; Leonard et Leonard, 2003).

Bien que les enseignants pensent généralement devenir de meilleurs enseignants grâce au coenseignement (Austin, 2001; Mastropieri *et al.*, 2005; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002), ce dernier serait employé de manière moins efficace qu'il ne le pourrait (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007), car, dans bien des situations, l'enseignant spécialisé serait relégué à un rôle de subordination⁶ (Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Keefe et Moore, 2004; Mastropieri *et al.*, 2005; Murawski, 2006; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Ainsi, afin de maximiser le potentiel du coenseignement, il s'agit d'établir un authentique partenariat de collaboration entre les enseignants de classe ordinaire et les enseignants spécialisés (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007), en tenant compte de certains éléments favorisant la mise en œuvre et l'adoption du coenseignement.

6. En ce sens, l'enseignant spécialisé n'a pas toujours un rôle de coenseignant, mais plus souvent un rôle d'assistant ou d'aide à l'enseignant régulier.

Les conditions-cadres de la mise en œuvre et de l'adoption du coenseignement

Les conditions-cadres qui soutiennent la mise en œuvre et l'adoption du coenseignement en contexte inclusif dépendent des réalités du terrain, notamment des ressources humaines à disposition, du degré d'enseignement et de la taille de l'établissement scolaire. Elles agissent tel un ensemble de facteurs interdépendants et peuvent se répertorier en éléments individuels, interpersonnels, de gestion et de formation.

Facteurs individuels et interpersonnels

Certaines caractéristiques propres aux individus agissent sur l'intensité de la relation de collaboration. Contrairement à Mastropieri *et al.* (2005), Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009) ont montré que les enseignants ayant une expérience d'enseignement relativement longue collaborent davantage. D'autres variables semblent influencer encore plus l'intensité de la collaboration entre enseignants.

Premièrement, les enseignants qui ont un *sentiment de compétence* plus élevé collaborent davantage (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009). La collaboration aurait également pour effet de consolider la confiance en soi et de renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté partageant les mêmes préoccupations pédagogiques, ce qui assoit la certitude dans l'action (Tilman et Ouali, 2001).

Deuxièmement, le partage d'une *vision commune* du développement de l'enfant, de l'enseignement et de l'éducation en général (Dieker et Murawski, 2003; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Weiss et Brigham, 2000), et le partage de préoccupations pédagogiques (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009; Mastropieri *et al.*, 2005) sont des composantes essentielles d'une relation de coenseignement réussie. En effet, d'éventuels conflits à propos de la planification, de la gestion du comportement et de la manière d'interagir avec les élèves peuvent altérer les relations de coenseignement (Mastropieri *et al.*, 2005).

Troisièmement, la *personnalité* propre de chaque enseignant ainsi que la *compatibilité* des différentes personnalités influencent également les partenariats de coenseignement (Keefe et Moore, 2004; Weiss et Brigham, 2000). En ce sens, l'absence de prise en considération des personnalités durant le processus de création de ces partenariats peut avoir des conséquences sur la gestion de la classe et sur les attentes scolaires (Isherwood et Barger-Anderson, 2007) et générer un stress supplémentaire chez les enseignants (Friend *et al.*, 2010). À ce sujet, la comparaison avec la notion de *mariage professionnel* est fréquemment évoquée, les enseignants devant construire une relation forte et basée sur la parité, accepter des compromis et faire preuve de flexibilité (Friend *et al.*, 2010; Kohler-Evans, 2006; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Le *respect mutuel* entre enseignants, et à l'égard de leurs domaines de compétence respectifs, est également un facteur qui influence la mise en œuvre et l'adoption du coenseignement (Mastropieri *et al.*, 2005; Weiss et Brigham, 2000), tout comme la nécessité d'être ouvert et prêt à l'échange (Tilman et Ouali, 2001). À cela s'ajoute le fait que la collaboration entre enseignants dépend fortement de la qualité

de la *communication* et des *rappports sociaux*. En effet, des tensions centrées sur les relations personnelles et professionnelles entre enseignants de classe ordinaire et enseignants spécialisés peuvent se développer notamment dans les situations suivantes (Gather Thurler, 1994; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Lessard, Kamanzi et Laroche, 2009; Wood, 1998) :

- Les responsabilités et les rôles ne sont pas clairement définis.
- Une hiérarchie s'établit entre les coenseignants, notamment quand l'un des deux assume un rôle d'expert.
- Il y a un manque de concertation sur les stratégies d'enseignement.
- Les interventions en classe sont perçues comme intrusives par l'enseignant de classe ordinaire.
- L'implication des acteurs de l'école et le soutien aux enseignants sont insuffisants.

Quatrièmement, la *participation volontaire* est fréquemment évoquée comme étant une condition-cadre de la mise en œuvre du coenseignement (Diecker et Murawski, 2003; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007; Weiss et Brigham, 2000). En effet, la qualité de la collaboration varie selon qu'elle est imposée ou développée comme le fruit d'une volonté collective ou d'un consensus entre pairs (Lessard, Kamanzi et LaRoche, 2009). Toutefois, si peu d'enseignants se portent initialement volontaires pour pratiquer le coenseignement (Austin, 2001), ils expriment, après l'avoir fait, une certaine volonté de renouveler l'expérience (Fontana, 2005).

Des exigences de gestion et d'organisation particulières

D'après Lessard, Kamanzi et Laroche (2009), la collaboration a tendance à être plus fréquente chez les enseignants qui sont plus satisfaits de l'*organisation* du travail. La responsabilité de cette dernière incombant essentiellement à la direction des établissements, la mise en place du coenseignement fait donc apparaître la figure du conseil de direction comme centrale. De fait, d'une part, la direction joue un rôle de médiateur entre l'école et l'environnement externe (Tilman et Ouali, 2001), notamment en informant les parents, la communauté locale et les autorités au sujet du coenseignement (Friend *et al.*, 2010). D'autre part, elle se doit également d'optimiser l'organisation interne de l'école en tenant compte d'éléments clés favorisant la mise en œuvre du coenseignement afin d'éviter que les enseignants rencontrent des obstacles tels qu'ils n'opteraient plus alors pour le coenseignement (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007).

Ainsi, la direction a la responsabilité de former des partenariats à partir des ressources humaines disponibles. Par ailleurs, l'implication des enseignants dans le choix de leur partenaire et dans l'organisation de la planification d'intervention favoriserait la pratique d'un coenseignement plus efficace (Isherwood et Barger-Anderson, 2007). La direction doit s'assurer également que les coenseignants prévoient du *temps de planification et de préparation en commun*⁷, de nombreux

7. Le temps de planification et de préparation en commun est synonyme de coplanification et coprédparation. Le double usage de cette terminologie est employé sans distinction dans cet article.

auteurs reconnaissant cette condition comme essentielle au coenseignement (Dieker et Murawski, 2003; Kohler-Evans, 2006; Mastropieri *et al.*, 2005; Rousseau et Bélanger, 2004; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007; Weiss, 2004; Welch, 2000). En effet, le temps de planification en commun fournit aux enseignants la possibilité :

- de partager des méthodes et des stratégies d'enseignement;
- de discuter du contenu et de l'évaluation de l'enseignement;
- d'échanger sur les objectifs du Plan d'enseignement individuel (PEI) des élèves intégrés;
- d'adapter les modalités de coenseignement pour répondre aux besoins variés des élèves;
- de communiquer sur la gestion de la classe et du comportement;
- de clarifier leurs rôles et leurs responsabilités.

Le temps de planification en commun est donc essentiel pour assurer un enseignement efficace et adapté à tous les élèves (Cook et Friend, 1995; Dieker et Murawski, 2003; Hang et Rabren, 2009; Welch, 2000). Toutefois, le temps de travail en commun est l'un des obstacles les plus fréquemment rencontrés dans la pratique (Bauwens et Hourcades, 1991; Compton *et al.*, 1998; Wood, 1998; Kohler-Evans, 2006; Wischnowski, Salmon et Eaton, 2004).

Finalement, pour un enseignement efficace, les *rôles* et les *responsabilités* des coenseignants nécessitent d'être clarifiés (Dieker et Murawski, 2003). En effet, les enseignants de classe ordinaire se sentent mal à l'aise de devoir déléguer des tâches à l'enseignant spécialisé, et les enseignants spécialisés ne souhaitent pas empiéter sur le terrain d'expertise de leurs collègues (Isherwood et Barger-Anderson, 2007). Étant donné que cette condition-cadre semble être la condition organisationnelle la plus aisément réalisable dans l'ensemble des contextes scolaires, il serait judicieux que les membres de la direction assignent des fonctions professionnelles précises en définissant un cahier des charges pour chacun des intervenants de la classe. Cela permettrait d'éviter une dé-professionnalisation ou une frustration réciproque des professionnels qui travaillent conjointement. En conséquence, conformément à son rôle d'accompagnateur du changement, la direction doit aider les enseignants à accepter la redéfinition de leurs rôles traditionnels (Isherwood et Barger-Anderson, 2007).

Des exigences en termes de formation

Afin que les enseignants soient mieux préparés à pratiquer le coenseignement, la *formation* est également identifiée dans la littérature comme étant une condition essentielle (Dieker et Murawski, 2003; Friend *et al.*, 2010; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). En effet, même si la collaboration issue du coenseignement constitue, par l'apprentissage mutuel, de la formation informelle (Tremblay, 2009), le changement de rôles des enseignants de classe ordinaire et spécialisée nécessite la mise en place de nouveaux contenus dans leur formation initiale et dans les offres de formation continue. La formation devrait, d'une part, permettre aux enseignants de développer l'ensemble des compétences requises pour une collaboration optimale (Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009; Rea,

McLaughlin et Walther-Thomas, 2002; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007; Wood, 1998) et, d'autre part, démontrer l'intérêt du travail collaboratif et former des praticiens réflexifs (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009).

Pourtant, si la collaboration entre les enseignants réguliers et spécialisés ne va pas de soi, c'est aussi parce que cette séparation commence avec la structure des formations à l'université et dans les hautes écoles pédagogiques et qu'elle se poursuit dans les structures imposées par de nombreuses écoles (Dieker et Murawski, 2003). Il y aurait donc un intérêt à réunir dans des cours les étudiants qui se destinent à l'enseignement ordinaire et ceux qui s'orientent vers l'enseignement spécialisé afin de construire dès le départ, ensemble, les compétences nécessaires à la collaboration et au coenseignement (Friend *et al.*, 2010).

Regard critique et perspectives de recherche

Afin de nuancer un discours qui semble faire du coenseignement une réponse évidente à l'inclusion scolaire, il convient de discuter des concepts et des constats présentés précédemment et de relever en parallèle des implications en matière de recherche qui permettraient de soutenir ou de réfuter les injonctions à favoriser le coenseignement en contexte inclusif.

Un consensus semble se dégager autour du discours sur le coenseignement au regard de sa définition, la plupart des auteurs consultés se référant à une définition conceptuellement similaire. Toutefois, cet assentiment ne garantit pas que le coenseignement, tel qu'il est décrit dans la littérature, corresponde aux pratiques des acteurs du terrain. En effet, si les enseignants n'ont pas toujours une définition claire du coenseignement (Weiss et Brigham, 2000), à partir de quelles représentations construisent-ils leur pratique? Cela conduit à s'interroger sur l'écart possible entre le discours et la pratique effective du coenseignement, c'est-à-dire de considérer la distinction entre les *pratiques prescrites* et *actualisées* (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007). De fait, la recherche devrait s'attacher à examiner les pratiques réelles de coenseignement en contexte inclusif – soit la coplanification, la co-instruction et la coévaluation – et à les confronter aux concepts théoriques issus de la littérature.

Cette analyse des pratiques de coenseignement, et plus spécifiquement des actions et dispositifs d'enseignement, permettrait de mesurer l'efficacité du coenseignement, comme le postulent Amigues *et al.* (2008, p. 5): «l'efficacité [...] est redevable au travail des enseignants et à leur engagement dans des activités qui permettront à la prescription de se réaliser». Il a été constaté que peu d'études ont démontré l'impact direct du coenseignement sur les résultats scolaires et de comportement des élèves et que les quelques résultats disponibles sont souvent inconsistants. Cela viendrait du fait que de nombreuses variables influencent la mise en œuvre du coenseignement et son efficacité (Friend *et al.*, 2010). En effet, malgré les recommandations formulées depuis une dizaine d'années (voir Murawski et Swanson, 2001, par exemple, mais aussi, plus récemment, Hang et Rabren, 2009, et Friend *et al.*, 2010), les dispositifs de recherche visant à démontrer l'efficacité du

coenseignement manquent encore, au vu des contraintes méthodologiques inhérentes à leur réalisation. Ces contraintes sont notamment issues de la difficulté à comparer des groupes dont les variables de contrôle – caractéristiques des élèves, expérience et formation des coenseignants, par exemple – sont comparables (Friend *et al.*, 2010). Nous supposons tout de même que, par le soutien à l'enseignant⁸, le coenseignement peut favoriser une mise en œuvre plus durable de dispositifs et d'actions d'enseignement efficaces répondant aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Rappelons ici que ces dispositifs d'enseignement spécifiquement adaptés aux élèves en situation de handicap ne sont pas systématiquement appliqués dans l'enseignement ordinaire (Zigmond, 1996) et qu'ils doivent absolument être présents en contexte scolaire inclusif (Zigmond, 2003).

D'après le postulat selon lequel les pratiques de coenseignement et, plus particulièrement, les actions et les dispositifs d'enseignement influenceraient les résultats scolaires et de comportement des élèves, il conviendrait donc également d'analyser, en tenant compte des réalités de terrain, quelles conditions-cadres influencent le plus fortement ces pratiques et de quelle manière elles agissent sur ces dernières. Par exemple, il pourrait être pertinent d'analyser l'impact du temps de copréparation et de coplanification sur les actions et dispositifs d'enseignement (Magiera et Zigmond, 2005). En effet, plus encore que la possibilité de dégager du temps de coplanification, la difficulté majeure réside dans l'utilisation à bon escient de ce temps en commun. En ce sens, la coplanification devrait notamment avoir pour objectif de communiquer sur les besoins spécifiques des élèves (Dieker et Murawski, 2003) et donc de discuter des actions et des dispositifs d'enseignement les mieux adaptés aux besoins des élèves.

De plus, il a effectivement été démontré que le coenseignement implique des exigences en matière de formation, le manque de préparation des enseignants à coenseigner pouvant avoir pour conséquence l'absence de certains bénéfices, comme l'augmentation des interactions entre élèves et enseignant et la modification des pratiques d'enseignement résultant de la diminution du ratio élèves-enseignant (Magiera et Zigmond, 2005). Ainsi, bien que la collaboration soit inscrite dans certains référentiels de compétences des enseignants, les programmes de formation initiale et continue ne couvrent que sporadiquement les pratiques de collaboration et de coenseignement. De fait, les compétences requises par le coenseignement seraient, à l'heure actuelle, des compétences *orphelines*, en ce sens qu'elles relèvent d'habiletés requises chez les enseignants sans que ceux-ci aient pu les développer en formation (Ramel et Curchod-Ruedi, 2010). En conséquence, il conviendrait de mettre sur pied des programmes de formation initiale et continue adéquats et d'évaluer dans quelle mesure ils participent au développement d'actions et de dispositifs d'enseignement plus variés et efficaces permettant d'améliorer les résultats scolaires et de comportement des élèves (Magiera et Zigmond, 2005).

Plus encore que la possibilité de dégager du temps de coplanification, la difficulté majeure réside dans l'utilisation à bon escient de ce temps en commun.

8. Nous entendons par soutien à l'enseignant le fait que le coenseignement fournit la possibilité de se former mutuellement, d'échanger des expertises, des informations pertinentes et des conseils, de réfléchir sur les difficultés liées au contexte professionnel, d'adopter une position réflexive et de partager la responsabilité de répondre aux besoins de tous les élèves.

Quant à la participation volontaire, considérée comme essentielle à la mise en œuvre et à l'adoption du coenseignement, elle influencerait la qualité de la collaboration (Lessard, Kamanzi et LaRochelle, 2009) et, par extension, les pratiques de coenseignement. Toutefois, si les enseignants qui collaborent volontairement font des coenseignants idéaux, ceux qui ne sont pas volontaires au départ collaborent également de manière efficace (Mastropieri *et al.*, 2005). De fait, la participation volontaire est une condition-cadre certes requise dans l'idéal, mais elle est optionnelle dans une perspective de généralisation du coenseignement. Ce modèle de prestation ne peut effectivement pas garantir à tous les enseignants de collaborer systématiquement avec les personnes de leur choix. C'est pourquoi Baker et Zigmond (1995) interrogent la possibilité de mettre en œuvre un nouveau modèle de prestation sur le bon vouloir des enseignants.

Cet article a mis en évidence le fait que la recherche doit cibler l'analyse des pratiques réelles de coenseignement et, plus particulièrement, les actions et les dispositifs d'enseignement.

Conclusion

S'il est possible de relativiser l'idée selon laquelle le coenseignement serait la panacée d'un enseignement efficace pour tous les élèves, celui-ci est néanmoins reconnu comme étant une réponse possible à l'inclusion scolaire. En favorisant la non-séparation et en encourageant les professionnels de l'enseignement à créer, à travers la collaboration, des pratiques innovantes et efficaces, le coenseignement rend le système d'éducation plus responsable de la diversité actuelle des élèves (Friend *et al.*, 2010).

Toutefois, et bien que de plusieurs auteurs s'accordent à dire que des recherches supplémentaires sont nécessaires (Friend *et al.*, 2010; Hang et Rabren, 2009; Murawski et Swanson, 2001), cet article a mis en évidence le fait que la recherche doit cibler l'analyse des pratiques réelles de coenseignement et, plus particulièrement, les actions et les dispositifs d'enseignement. Par extension, de telles recherches permettront également de mesurer l'impact de ces pratiques sur les résultats scolaires et de comportement des élèves.

Références bibliographiques

- AMIGUES R., ESPINASSY, L., FÉLIX, C. et SAUJAT, F. (2008). La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité? Symposium coordonné par J.-F. Marcel et T. Piot. Colloque international *Efficacité et équité en éducation*, Université de Rennes, 19-21 novembre 2008. [En ligne]. [ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en.../symposium_marcel.pdf].
- AUSTIN, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.

- BAKER, J. et ZIGMOND, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- BAUWENS, J., HOURCADE, J. J. et FRIEND, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.
- BAUWENS, J. et HOURCADE, J. J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure*, 35(4), 19-24.
- BAUWENS, J., et HOURCADE, J. J. (1995). *Cooperative Teaching: Rebuilding the Schoolhouse for All Students*. Austin, TX: Pro-Ed.
- BANERJI, M. et DAILEY, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522.
- BASSO, D. et MCCOY, N. (2007). *The Co-Teaching Manual*. Columbia, SC, Twins Publications.
- BORGES, C. (2008). Collaboration et efficacité enseignante : le cas des éducateurs physiques au Québec. Symposium coordonné par J.-F. MARCEL et T. PIOT. Colloque international *Efficacité et équité en éducation*, Université de Rennes, 19-21 novembre 2008. [En ligne].
[ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en.../symposium_marcel.pdf].
- CDIP (2007a). *L'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée: l'essentiel en bref*. [En ligne].
[http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kurzinfo_sonder_f.pdf].
- CDIP (2007b). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. [En ligne].
[http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf].
- COMPTON, M., STRATTON, A., MAIER, A., MYERS, C., SCOTT, H. et TOMLINSON, T. (1998). It takes two: Co-teaching for deaf and hard of hearing students in rural schools. Dans *Coming Together: Preparing for Rural Special Education in the 21st Century*. Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education, Charleston, SC (ED 417901).
- COOK, L. (2004). Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. *Quarterly Special Education Meeting*, Albuquerque, NM, 29 avril 2004. [En ligne].
[<http://www.ped.state.nm.us/seo/library/qrtrly.0404.coteaching.lcook.pdf>].
- COOK, L. et FRIEND, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-16.
- DIEKER, L. A. et MURAWSKI, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *High School Journal*, 86(4), 1-13.

- DOUDIN, P.-A. (2009). De la différenciation structurale à l'enseignement différencié: quelles conséquences pour la santé des enseignant-e-s? Conférence principale, 6^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée, Uni Tobler, Berne, 31 août au 2 septembre 2009.
- FONTANA, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of AT-Risk Issues*, 11(2), 17-23.
- FRIEND, M. (2008). *Co-teach! A Manual for Creating and Sustaining Classroom Partnerships in Inclusive Schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2003). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (4^e éd.). Boston: Allyn & Bacon.
- FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D. et SHAMBERGER, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- GATHER THURLER, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39.
- GERBER, P. J. et POPP, P. A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288-297.
- HANG, Q. et RABREN, K. (2009). An examination of co-teaching. Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- ISHERWOOD, R. S. et BARGER-ANDERSON, R. (2007). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: one school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 2, 121-128.
- KEEFE, E. B. et MOORE, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.
- KOHLER-EVANS, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127, 260-264
- LEONARD, L. et LEONARD, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*, 6(15). [En ligne]. [<http://cie.ed.asu.edu/volume6/number15/>].
- LESSARD, C., KAMANZI, P. C. et LAROCHELLE, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens, *Éducation et Sociétés*, 23(1), 59-77.
- MAGIERA, K. et ZIGMOND, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79-85.

- MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V. et PÉRISSET BAGNOUD, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). Bruxelles : De Boeck Université.
- MASTROPIERI, M. A., SCRUGGS, T. E., GRAETZ, J., NORLAND, J., GARDIZI, W. et MCDUFFIE, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic, 40*(5), 260-270.
- MURAWSKI, W. W. (2003). School collaboration research: Successes and difficulties. *Academic Exchange Quarterly, 7*(3), 104-108.
- MURAWSKI, W. W. (2006). Student Outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly, 22*, 227-247.
- MURAWSKI, W. W. et HUGHES, C. L. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure, 53*(4), 267-277.
- MURAWSKI, W. W. et LOCHNER, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for, and listen for? *Intervention in School and Clinic, 46*, 174-183.
- MURAWSKI, W. W. et SWANSON, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22*(5), 52-58.
- RAMEL, S. et CURCHOD-RUEDI, D. (2010). Compétences professionnelles et compétences orphelines dans la formation des enseignantes et enseignants. Dans L. Bélair (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (p. 54-66). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- REA, P. J., MCLAUGHLIN, V. L. et WALTHER-THOMAS, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203-222.
- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 348-358). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. M. et MCDUFFIE, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392-416.
- TILMAN, F. et OUALI, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lecture et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : De Boeck Université, 241 p.

- TREMBLAY, P. (2009). *Inclusion scolaire d'élèves présentant des troubles/difficultés d'apprentissage: co-formation entre enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre d'expériences de coenseignement*. Communication orale, Sixième Journée d'études des chercheurs belges francophones en éducation (ABC-Educ) – La formation des enseignants, Université libre de Bruxelles, 9 septembre 2009. [En ligne].
[http://www.ute.umh.ac.be/abc.../ABCDay6_Atelier2_Communication3.pdf].
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. [En ligne]. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>]
- VAUGHN, S., BOS, C. S. et SCHUMM, J. S. (2000). *Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Students in the General Education Classroom* (2^e éd.). Boston, Allyn & Bacon.
- WALTHER-THOMAS, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-408.
- WEISS, M. P. (2004). Co-Teaching as science in the schoolhouse: More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 218-223.
- WEISS, M. P. et BRIGHAM, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? Dans T. E. Scruggs et M. A. Mastropieri (dir.), *Educational Interventions: Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (p. 217-245). Standford, CT: JAI Press.
- WELCH, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 2-15.
- WILSON, G. L. et MICHAELS, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 205-225.
- WISCHNOWSKI, M., SALMON, S. et EATON, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23, 3-14.
- WOOD, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64, 181-195.
- ZIGMOND, N. (1996). Organization and management of general education classrooms. Dans D. Speece et B. Keogh (dir.), *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities* (p. 163-190). Hillsdale: Erlbaum.
- ZIGMOND, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.

La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces

Nancy GAUDREAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente des pistes d'intervention susceptibles de soutenir l'inclusion scolaire des élèves présentant des comportements difficiles à l'école. Il vise à susciter la réflexion et la mobilisation des différents acteurs de l'éducation responsables de la mise en œuvre de mesures d'accueil et de soutien aux élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental. Parmi les pistes d'intervention explorées, on accorde une importance particulière à la formation du personnel scolaire; au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle en matière d'intervention auprès des élèves présentant des comportements difficiles; à la prévention des difficultés de comportement, en cherchant par exemple à établir une relation positive entre l'enseignant et chaque élève, de même qu'à la planification, au suivi et au travail de collaboration des différents acteurs scolaires.

ABSTRACT

**Managing Behavioural Problems in the Inclusive Classroom:
Effective Practices**

Nancy GAUDREAU
University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

This article presents courses of intervention that could support inclusive education for students with behavioural problems. It aims to stimulate reflection and mobilize the education actors responsible for creating reception and support measures for students with behavioural problems. Several intervention factors are emphasized: training school staff to develop a sense of personal effectiveness in their interactions with these students, preventing behavioural problems by trying to establish a positive student-teacher relationship with each student, and planning, follow-up and collaboration with the school actors.

RESUMEN

**La gestión de los problemas de comportamiento en clase inclusiva:
prácticas eficaces**

Nancy GAUDREAU
Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este artículo presenta las pistas de intervención susceptibles de apoyar la inclusión escolar de los alumnos que presentan comportamientos difíciles en la escuela. Pretende suscitar la reflexión y la movilización de los diferentes actores educativos responsables de la operacionalización de medidas de acogimiento y de apoyo a los alumnos que presentan dificultades de comportamiento. Entre las pistas de intervención exploradas, se da una importancia particular a la formación del personal escolar; al desarrollo de su sentimiento de eficacia personal en materia de intervención entre los alumnos que presentan comportamientos difíciles, a la prevención de las dificultades de comportamiento, tratando, por ejemplo, de establecer una relación alumno-maestro positiva con cada alumno, y a la planificación, seguimiento y trabajo de colaboración de los diferentes actores escolares.

Introduction

L'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement représente un défi de taille pour plusieurs enseignants. En fait, une majorité d'enseignants de classes ordinaires estiment qu'il s'agit de la clientèle la plus difficile parmi toutes celles de l'adaptation scolaire (Clough et Lindsay, 1991). En milieu scolaire, les problèmes de comportement sont définis en fonction de leur fréquence (le caractère répétitif des comportements inappropriés), de leur durée (la période de temps depuis laquelle ces comportements sont présents), de leur intensité (la gravité de ces comportements et des conséquences qu'ils occasionnent) et de leur constance (leur présence dans différents contextes de vie de l'élève) (MELS¹, sous presse). Ces critères permettent entre autres de distinguer les élèves qui présentent des difficultés de comportement de ceux qui présentent des troubles du comportement. Les difficultés comportementales sont des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné qui peuvent se traduire par des comportements de désobéissance répétée (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Elles résultent souvent de la présence de facteurs environnementaux (p. ex. : désintérêt pour les activités proposées, conflits avec des personnes significatives dans la vie de l'élève, etc.). Des ajustements dans l'environnement scolaire de l'élève peuvent être suffisants pour résoudre ces difficultés. Quant aux troubles du comportement, ce sont des problèmes d'adaptation plus sérieux qui se traduisent par la présence de comportements inadaptés tant sur le plan intériorisé (p. ex. : anxiété, dépression, etc.) que sur le plan extériorisé (p. ex. : trouble oppositionnel avec provocation, trouble des conduites, trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, etc.). Ces troubles se manifestent avec constance dans plusieurs milieux de vie de l'élève (à l'école, dans la famille, dans les loisirs). Pour aider l'élève qui présente des troubles du comportement, l'école doit prévoir des mesures d'intervention qui agissent sur l'environnement et sur l'élève en tenant compte de ses capacités et de ses besoins personnels.

Cet article porte sur la gestion des comportements difficiles en contexte d'inclusion des élèves présentant des difficultés de comportement ou des troubles du comportement. La grande majorité des enseignants se retrouvent démunis devant les conduites agressives, les comportements d'opposition et de provocation de certains élèves qui présentent des troubles importants de comportement. Ces élèves ont besoin d'une aide personnalisée qui exige la mise en œuvre de stratégies d'intervention concertées. À cet égard, une meilleure préparation du personnel scolaire est nécessaire. Par ailleurs, une bonne gestion de la classe permet de bien gérer la présence d'écarts de conduite² chez les élèves qui montrent des difficultés de comportement. Cependant, pour certains enseignants, ces comportements représentent un réel défi de gestion de classe et leur occasionnent beaucoup de stress. C'est pour cette raison que cet article aborde l'inclusion des élèves qui ont des comportements difficiles dans la mesure où ils sont perçus ainsi par les enseignants. L'article vise

1. MELS: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (province du Québec).

2. À titre d'exemple: non-respect des droits de parole, devoirs non faits, impolitesse, etc.

ainsi à suggérer des pistes de réflexion et d'intervention susceptibles de prévenir l'apparition des comportements difficiles et à favoriser la réussite de l'inclusion scolaire des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'ordre comportemental.

Selon plusieurs études, les comportements agressifs et perturbateurs sont perçus comme étant les plus difficiles à gérer en classe (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000a, 2000b; Helfin et Bullock, 1999; Melby, 1995; Seeman, 2000). Pour plusieurs enseignants, la gestion des problèmes de comportement constitue une source importante de stress (Borg, Riding et Falzon, 1991; Friedman, 1995; Hastings et Bham, 2003; Hastings et Brown, 2002; Jeffrey et Sun, 2006) qui peut mener à l'épuisement professionnel (Alvarez, 2007; Burke, Greenglass et Shwarzer, 1996; Hastings et Bham, 2003). Cela explique en partie pourquoi les élèves présentant des troubles du comportement sont parfois considérés comme étant une clientèle d'élèves pour laquelle l'inclusion scolaire est jugée inappropriée (Reicher, 2010).

Les stratégies d'intervention et l'attitude de l'enseignant envers les élèves présentant des comportements difficiles exercent une influence notable sur le vécu scolaire de ceux-ci (Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010). Parmi les facteurs qui augmentent les risques pour un élève de développer des difficultés de comportement, les facteurs associés à la gestion des comportements à l'école jouent un rôle très important. Par exemple, le recours à des méthodes punitives pour contrôler le comportement des élèves, le manque de clarté des règles de conduite et le manque de soutien de la part du personnel scolaire peuvent nuire au développement personnel et social des élèves (Mayer, 1995).

Comment expliquer que certains enseignants réussissent à prévenir l'apparition de problèmes de comportement en classe et à composer efficacement avec la présence de troubles du comportement chez certains élèves, alors que d'autres échouent à la même tâche? Qu'est-ce qui distingue les écoles qui réussissent à mener leurs élèves en difficulté de comportement à la réussite de celles qui les dirigent rapidement vers un placement dans des classes spécialisées? Les problèmes de comportement de nature extériorisée³ étant jugés plus difficiles à gérer d'après les enseignants, cet article portera une attention particulière à la gestion de ce type de problématique en classe inclusive.

Pistes d'intervention

Au Québec, malgré la politique de l'adaptation scolaire favorisant la scolarisation des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire (MEQ, 1999), 26% des élèves du primaire ayant des troubles du comportement sont scolarisés en classe spécialisée (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005). Pourtant, de nombreuses recherches ont démontré qu'il est préférable de favoriser la scolarisation des élèves présentant des problèmes de comportement

3. Les difficultés comportementales extériorisées

dans un contexte où la socialisation avec des pairs ayant des comportements pro-sociaux est possible et encouragée (Cantin *et al.*, 2006; Dumas, Prinz, Smith et Laughlin, 1999; Vitaro et Tremblay, 1994). La formation de groupes d'élèves qui respectent des proportions naturelles d'élèves présentant des difficultés et d'autres qui n'en présentent pas est conseillée (Giangreco et Doyle, 1999).

Il est reconnu que l'association à des pairs déviants favorise le développement de problèmes de comportement à cause du renforcement social fourni par ces pairs et du modelage comportemental (Dishion, Dodge et Lansford, 2008; Dishion et Patterson, 2006). Selon Poulin et Boivin (2000), les élèves qui adoptent des conduites agressives ont naturellement tendance à se joindre à des groupes de jeunes qui présentent des types de comportements identiques aux leurs. Faute de voie alternative, le rejet des pairs et des adultes inciterait aussi ces jeunes à s'associer à des pairs déviants (Patterson, Kupersmidt et Vaden, 1992). Il faut donc agir avec prudence avant de regrouper plusieurs élèves qui présentent des problèmes de comportement au sein d'un même groupe afin d'éviter les effets iatrogènes⁴ qui pourraient en découler (Dodge, Lansford et Dishion, 2006).

Pour réaliser adéquatement sa mission éducative auprès des élèves présentant des problèmes de comportement, le milieu scolaire doit être bien outillé. À cet effet, l'avancement de la recherche a clairement démontré que la qualité de l'enseignement et de l'encadrement permet de prévenir l'apparition de problèmes de comportement en classe et de diminuer leur fréquence et leur intensité (Brophy-Herb, Lee, Nievar et Stollak, 2007; Hamre et Pianta, 2005). Parmi les conditions de réussite de l'inclusion scolaire des élèves présentant des comportements difficiles, trois axes d'intervention s'avèrent essentiels: 1) la formation du personnel scolaire, 2) la mise en œuvre de pratiques d'intervention permettant de prévenir et de composer efficacement avec les comportements difficiles en classe et 3) le travail de collaboration menant à la planification et au suivi des services offerts aux élèves ayant des difficultés comportementales.

Offrir une formation de qualité au personnel scolaire

Au cours des dernières années, le Québec a connu des avancées importantes relativement à la formation initiale des enseignants. Notons, par exemple, l'augmentation du temps accordé aux stages de formation pratique (jusqu'à 700 heures sur quatre ans). Néanmoins, on estime qu'il existe toujours un fossé assez grand entre l'état des connaissances en matière d'intervention efficace auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement et les pratiques actuelles du personnel scolaire au sein des écoles (Hastings, 2005; Royer, 2006). De fait, plusieurs enseignants ne connaissent pas les variables qui exercent une influence sur le comportement de leurs élèves; d'autres les connaissent, mais ne savent pas comment mettre ces connaissances à profit (Jeffrey et Sun, 2006; Mayer, 1995). Pourtant, l'importance de la préparation du personnel scolaire dans le développement d'attitudes

Il faut donc agir avec prudence avant de regrouper plusieurs élèves qui présentent des problèmes de comportement au sein d'un même groupe afin d'éviter les effets iatrogènes qui pourraient en découler (Dodge, Lansford et Dishion, 2006).

4. Dans ce contexte, les effets iatrogènes font référence aux conséquences indésirables ou négatives de tout acte ou de toute mesure pratiqués en milieu scolaire visant à éduquer ou rééduquer l'élève présentant des difficultés.

d'ouverture à l'égard de l'inclusion est reconnue et elle est considérée comme un facteur clé dans le succès de celle-ci (Dickens-Smith, 1995).

Plusieurs chercheurs affirment que la formation initiale des enseignants ne leur permet pas de faire face à la réalité des classes d'aujourd'hui, principalement en matière de gestion des comportements difficiles en classe (Begeny et Martens, 2006; Jeffrey et Sun, 2006; Rosenberg, Sindelar et Hardman, 2004; Royer, 2010). L'enquête menée par Blaya et Beaumont (2007) dans onze pays révèle qu'en moyenne 3,4 % seulement du temps de la formation initiale des enseignants porte sur l'enseignement de principes liés à la gestion des comportements difficiles en classe, et ce, sur une base parfois optionnelle. Les contenus des cours universitaires offerts en formation initiale des enseignants touchent principalement les mesures universelles de gestion de classe permettant de prévenir l'indiscipline. Le développement des compétences professionnelles des enseignants concernant l'intervention adaptée aux élèves qui manifestent des conduites agressives, l'intervention en situation de crise et la gestion du stress est très peu présent, voire absent. Confrontés à ces situations ou à ce type de comportement, faute de moyens, certains enseignants ont recours à des pratiques punitives menant rapidement au retrait de l'élève (mesures de suspension et d'expulsion). Ce manque de préparation affecte particulièrement les jeunes enseignants, puisqu'ils obtiennent souvent des contrats d'enseignement auprès de groupes d'élèves difficiles sans pour autant bénéficier d'un soutien au cours de leur intégration professionnelle (Ndoreraho et Martineau, 2006).

Une formation qui favorise la mise en œuvre de pratiques d'interventions efficaces

Considérant que, sans interventions efficaces, les problèmes de comportements présents au début de la scolarisation chez les jeunes élèves vont s'exacerber (Patterson, Kupersmidt *et al.*, 1992) et que des enseignants mieux formés seront plus aptes à répondre aux besoins de leurs élèves en créant un environnement de classe positif pour l'ensemble d'entre eux (Lewis, 2001; Melby, 1995; Sawka, McCurdy et Mannella, 2002), la formation des enseignants est déterminante. Lorsque les enseignants, à court de moyens ou par manque de connaissance, ont recours au rejet, au blâme ou à la punition excessive, ils risquent d'aggraver la situation de l'élève en difficulté de comportement (Dishion et Patterson, 2006; Hastings, 2005; Walker, Ramsey et Gresham, 2004).

Comme plusieurs chercheurs l'ont mentionné, la préparation du personnel scolaire est une condition essentielle à la réussite de l'inclusion scolaire des élèves en difficulté (Golder, Norwich et Bayliss, 2005; Rousseau et Prud'homme, 2010). Pour compléter la formation initiale, les activités de formation continue s'avèrent une solution intéressante pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry, 2005). Toutefois, certains critères semblent influencer de manière significative l'efficacité avec laquelle elles produiront leurs effets. Selon les réponses obtenues auprès de plus de 5000 personnes travaillant dans le milieu de l'éducation, Bissonnette et Richard (2010) ont identifié trois catégories de facteurs qui influencent l'efficacité de la formation continue: les facteurs personnels,

les facteurs professionnels et les facteurs relationnels. Appliqués à la formation continue des enseignants en matière de gestion des comportements difficiles en classe inclusive, ceux-ci pourraient se traduire par la présence des caractéristiques décrites au tableau qui suit. Il s'agit là de paramètres qui méritent d'être considérés dans la planification d'activités de formation continue s'adressant aux enseignants en exercice.

Tableau 1. **Caractéristiques de la formation continue susceptibles d'augmenter son efficacité selon les résultats de l'étude de Bissonnette et Richard (2010)**

Types de facteurs d'influence	Caractéristiques de la formation continue
Facteurs personnels	<ul style="list-style-type: none"> • Elle correspond aux valeurs et aux besoins des enseignants. • Elle permet aux participants d'anticiper des résultats probants.
Facteurs professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Elle permet aux enseignants d'appliquer rapidement dans leur classe, auprès de leurs élèves, les nouvelles stratégies d'intervention proposées. • Elle n'exige pas trop de temps ni d'énergie de la part des participants. • Elle s'appuie sur des résultats de recherches dans le domaine. • Elle suscite le questionnement par rapport à ses pratiques. • Elle provoque un déséquilibre chez les enseignants, les poussant ainsi à renouveler leurs façons de faire.
Facteurs relationnels	<ul style="list-style-type: none"> • Elle prévoit des activités de formation qui s'étalent sur une longue période. • Elle offre un suivi et propose des mesures d'accompagnement répondant aux besoins particuliers des participants. • Elle est animée par des personnes dynamiques qui maîtrisent leur sujet et qui possèdent de l'expérience dans le domaine (des personnes jugées crédibles aux yeux des participants)

Plusieurs recherches ont démontré que les activités de formation continue offertes sur une période de temps suffisamment longue et comprenant un suivi et un accompagnement sont plus efficaces (Corcoran, Shields et Zucker, 1998; Weiss, Montgomery, Ridgway et Bond, 1998). Elles permettent également de soutenir davantage le processus de changement de pratiques chez les participants (Jones et Chronis-Tuscano, 2008; Joyce et Showers, 2002; Shernoff et Kratochwill, 2007). De plus, la formation continue doit porter une attention particulière au développement d'une meilleure connaissance de soi et d'une saine gestion des émotions chez les enseignants (Gaudreau, 2011b; Hanks, 2002), permettant ainsi aux enseignants d'agir plus efficacement en réponse aux comportements agressifs ou perturbateurs susceptibles de les déstabiliser en classe.

Une formation sensible au développement de fortes croyances d'efficacité chez le personnel enseignant

L'efficacité personnelle perçue ou le sentiment d'efficacité personnelle est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) stipule que les individus sont peu incités à agir lorsqu'ils ne croient pas en leur capacité de produire les effets escomptés. Le sentiment d'efficacité personnelle influence de manière importante les attitudes et les choix d'interventions des enseignants à l'égard des élèves présentant des problèmes de comportement en classe (Gordon, 2001). En effet, plusieurs études démontrent que plus l'enseignant possède un fort sentiment d'efficacité personnelle, plus il est ouvert à accueillir des élèves présentant des troubles du comportement au sein de sa classe et meilleures sont ses croyances quant à la réussite scolaire de ces derniers (Baker, 2005; Gordon, 2001; Skaalvik et Skaalvik, 2007; Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990). Les enseignants qui ont de fortes croyances d'efficacité personnelle réussissent à établir une meilleure collaboration avec les parents (Hoover-Dempsey, Walker, Jones et Reed, 2002) et leurs élèves réussissent mieux que ceux qui cheminent avec des enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus faible (Ross, 1998). Ils ont aussi davantage tendance à tenir compte des besoins particuliers des élèves et à adopter des moyens d'intervention plus éducatifs visant à soutenir la croissance de la motivation intrinsèque et de l'autocontrôle des élèves (Baker, 2005; Melby, 1995; Rimm-Kaufman et Sawyer, 2004). Étant donné l'influence qu'il exerce sur les attitudes des enseignants à l'égard des élèves présentant des comportements difficiles, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants joue un rôle critique dans la réussite de leur inclusion à l'école (Baker, 2005; Soodak, Podell et Lehman, 1998).

Les activités de développement professionnel des enseignants portant sur la gestion des comportements difficiles en classe produisent souvent des effets positifs sur la qualité des interventions des enseignants auprès de leurs élèves en difficulté de comportement (Allen et Blackston, 2003; Gaudreau, 2011a). Toutefois, les formations axées uniquement sur la transmission de connaissances et le développement d'habiletés ne permettraient pas de susciter un changement de pratiques chez les enseignants (Ohlhausen, Meyerson et Sexton, 1992; Stein et Wang, 1998). Les activités de perfectionnement de qualité doivent répondre aux besoins spécifiques des enseignants et de leurs élèves et prévoir des mesures de suivi et d'accompagnement ainsi que des activités d'expérimentation en classe et d'échanges entre collègues. Il s'agit là de conditions essentielles à l'acquisition d'un fort sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants en formation (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer et MacPhee, 1995; Ross et Bruce, 2007).

Préparer les enseignants à intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des comportements difficiles permet de développer à la fois leurs compétences et d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle afin qu'ils soient plus en mesure de prévenir l'indiscipline en classe, d'intervenir de manière éducative auprès des élèves ayant des troubles du comportement et de travailler en collaboration avec les différents partenaires concernés. Ainsi, offrir des activités de formation continue de

qualité au personnel scolaire visant le développement des compétences nécessaires à l'intervention auprès des élèves ayant des troubles du comportement constitue une solution intéressante pour favoriser l'inclusion scolaire de ces derniers.

Agir de manière préventive

L'importance d'agir tôt sur le développement des problèmes de comportement a été démontrée par plusieurs études. En effet, plus nous tardons à mettre en place des services adaptés à l'enfant qui présente des comportements difficiles, plus il sera difficile de remédier à la situation (Keenan, 2003; Walker *et al.*, 2004). Par conséquent, le personnel scolaire doit agir dès l'apparition des premiers comportements difficiles au cours du préscolaire et du primaire. Un dépistage précoce des troubles émergents de comportement visant à offrir rapidement un service éducatif adapté aux besoins de l'élève au sein de sa classe doit être envisagé. À cette fin, certains outils de dépistage des problèmes émergents de comportement peuvent s'avérer très utiles. À titre d'exemple, l'échelle comportementale du *Profil socio-affectif de l'enfant* (Dumas, LaFreniere, Capuano et Durning, 1997) permet d'évaluer la compétence sociale et les difficultés d'adaptation des enfants d'âge préscolaire alors que le *Lollipop* (Venet, Normandeau, Letarte et Bigras, 2003) évalue le degré de préparation de l'enfant à l'école. Récemment, dans le cadre de l'étude de Breton (2009), une adaptation française du *Early Screening Project* (Walker, Severson et Feil, 1995) a été réalisée. Cette procédure de dépistage précoce permet de dépister les jeunes élèves qui risquent de développer des troubles intériorisés ou extériorisés du comportement lorsqu'ils fréquentent un service éducatif préscolaire (4 ou 5 ans). Pour plus de fiabilité au cours des procédures de dépistage de troubles émergents de comportement, il est toutefois recommandé de varier les sources d'information (p. ex. : collecte d'informations auprès de plusieurs personnes, utilisation de méthodes d'observation et d'évaluation variées) (Roskam *et al.*, 2009).

La prévention des problèmes de comportement à l'école commence par l'établissement d'un climat sécurisant où les attentes sont clairement définies par des intervenants qui agissent avec cohérence et constance auprès des élèves (Mayer, 2001). En ayant recours à des stratégies d'enseignement efficaces, l'enseignant qui se montre sensible à la diversité des élèves peut créer un environnement d'apprentissage respectueux des élèves et ainsi susciter leur intérêt pour apprendre. À ce sujet, Massé (2004) propose différentes stratégies permettant d'accroître l'ouverture des élèves aux différences ainsi que des modalités d'enseignement et d'organisation de la classe qui facilitent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées. Les activités d'enseignement-apprentissage vécues dans un environnement qui accueille la diversité, où les intérêts des élèves sont pris en compte et où leurs aptitudes sont mises à profit constituent un moyen efficace de prévention des problèmes de comportement en classe.

Établir une relation élève-enseignant positive

La perception de l'enseignant à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en difficulté joue un rôle primordial dans la réussite de sa mise en œuvre (Avramidis *et al.*,

Plus nous tardons à mettre en place des services adaptés à l'enfant qui présente des comportements difficiles, plus il sera difficile de remédier à la situation.

Plus l'enseignant est habile et sensible sur le plan relationnel, moins il vit des situations conflictuelles avec les élèves qui présentent des troubles du comportement.

2000a), la qualité de la relation élève-enseignant influençant l'apparition ou non de problèmes de comportements chez certains élèves. Certaines recherches menées au préscolaire ont d'ailleurs permis de constater que la présence de conflits entre l'enseignant et l'élève constitue un bon indice permettant de prédire le développement de troubles de comportement à l'école (Hamre et Pianta, 2001; Howes, 2000; Ladd et Burgess, 2001). Les résultats de l'étude de Hamre et Pianta (2005) démontrent clairement que, plus l'enseignant fournit un encadrement chaleureux et un enseignement de qualité à l'élève à risque sur le plan comportemental, plus celui-ci vit des réussites sur les plans social et scolaire. Aussi, plus l'enseignant est habile et sensible sur le plan relationnel, moins il vit des situations conflictuelles avec les élèves qui présentent des troubles du comportement (Hamre et Pianta, 2005) et plus ceux-ci apprennent à autoréguler leurs comportements de manière positive (Brophy-Herb *et al.*, 2007; Myers et Pianta, 2008). La capacité de l'enseignant à gérer émotionnellement les situations difficiles en classe est essentielle, car sa réponse aux comportements agressifs et perturbateurs en classe a une incidence sur le développement comportemental de l'élève (Hall et Oliver, 1992). Ainsi, la présence de conduites agressives chez l'élève en début d'année scolaire aurait tendance à favoriser le développement de conflits entre l'enseignant et l'élève au cours de l'année, ayant ainsi pour effet d'augmenter la fréquence et l'intensité des conduites agressives de l'élève (Doumen *et al.*, 2008).

En prenant conscience de l'influence de ses interventions sur la trajectoire développementale des comportements des élèves, l'enseignant sera plus en mesure de contrer les effets pervers de certaines interventions ou de certaines de ses réactions pouvant mettre en péril la qualité de la relation élève-enseignant. À titre d'exemple, l'usage de mesures punitives et de sanctions sévères n'a pour effet que de faire naître un sentiment de culpabilité ou d'humiliation chez l'élève, minant ainsi peu à peu son intérêt pour l'école et sa volonté de collaborer avec les différents acteurs (Walker *et al.*, 2004). L'enseignant peut être tenté d'utiliser ce type de méthodes d'intervention, faciles à mettre en place et qui permettent souvent de faire cesser les comportements désagréables très rapidement. Néanmoins, il s'avère que de telles pratiques nourrissent le cercle de la coercition, où les comportements difficiles ont tendance à s'endurcir et à s'exacerber et conduisent l'adulte à adopter des mesures punitives de plus en plus sévères (Landrum et Kauffman, 2006). L'enseignant bien préparé pour intervenir efficacement auprès des élèves présentant des comportements difficiles en classe sera en mesure d'agir dans l'intérêt de l'élève en s'assurant que son intervention favorise le développement de ses compétences sociales. Par le fait même, il sera en mesure de préserver une relation positive avec l'élève.

Intervenir de manière efficace

De nombreux auteurs ont fait état des mesures d'intervention permettant de prévenir l'indiscipline en classe (interventions universelles) (Archambault et Chouinard, 2009; Doyle, 2006; Soodak et McCarthy, 2006) et d'intervenir auprès des élèves ayant des difficultés comportementales (interventions spécialisées) ou des troubles chroniques du comportement (interventions individualisées) (Jolivet et Steed, 2010; Kauffman, Mostert, Trent et Pullen, 2006; Massé *et al.*, 2006). Cet article

n'a donc pas la prétention d'innover en proposant les pratiques efficaces qui suivent. Nous souhaitons plutôt rappeler l'importance de mettre en œuvre des interventions universelles et spécialisées reconnues efficaces pour intervenir auprès des élèves. Celles-ci prennent la forme de stratégies qui visent l'intervention de l'enseignant, qui sollicitent la participation des pairs et qui mobilisent l'action de l'élève sur lui-même (Soodak et McCarthy, 2006).

Parmi les interventions universelles ayant le plus d'effets sur la conduite des élèves, la présence de directives claires joue un rôle central (Bertsch, Houlihan, Lenz et Patte, 2009; Canter et Canter, 2001). La mise en place de routines stables et la présence de rétroactions positives fréquentes produisent également des effets positifs sur la conduite des élèves, principalement sur celle d'élèves qui présentent des problèmes de comportement (Badia Martin, 2006). Certaines recherches démontrent que le fait d'offrir des choix d'activités aux élèves entraîne une diminution des problèmes de comportement (Beyda, Zendall et Ferko, 2002; Powell et Nelson, 1997), alors que d'autres révèlent que le modelage des comportements positifs et les techniques renforcements incitent les élèves en difficulté à adopter des comportements appropriés en contexte d'inclusion (Malmskog et McDonnell, 1999). Les interventions suggérées par Musser, Bray, Kehle et Jenson (2001) produisent également des effets positifs sur la conduite des élèves en classe. Ces interventions se résument à : 1) présenter des règles de classe formulées de manière positive et décrivant des comportements observables et mesurables, 2) circuler dans la classe fréquemment, 3) formuler des demandes claires et directes en employant un ton de voix calme et neutre et en s'assurant que le contact visuel est établi et 4) accorder de l'attention aux élèves qui adoptent de bons comportements.

Dans certains cas, l'utilisation de renforcements positifs tels que la tenue d'une activité spéciale ou l'octroi d'une récompense s'avère un moyen efficace pour inciter les élèves qui présentent des troubles du comportement à adopter des comportements plus appropriés (Jolivette et Steed, 2010). Kerr et Nelson (2010) proposent d'attribuer des privilèges ou des récompenses de trois manières différentes: de manière dépendante, indépendante et interdépendante. Dans le premier cas, l'élève en difficulté de comportement qui atteint le critère de réussite prévu permet à sa classe de bénéficier du privilège convenu. Dans le deuxième cas, chaque élève se mérite individuellement un privilège en fonction de l'atteinte de ses propres objectifs. Dans le cas des groupes interdépendants, tous les élèves doivent atteindre le critère de réussite pour mériter le privilège prévu. Le recours au renforcement basé sur les groupes interdépendants a l'avantage de favoriser les interactions sociales et la coopération entre les élèves qui doivent travailler ensemble dans le but d'atteindre un objectif commun (Skinner, Skinner et Sterling-Turner, 2002). Bien que toutes ces façons de faire se soient avérées efficaces, le renforcement en fonction de groupes dépendants et interdépendants permettrait d'obtenir de meilleurs résultats pour réduire les comportements perturbateurs en classe (Gresham et Gresham, 1982).

Les stratégies d'intervention qui mettent à profit la contribution des pairs représentent un champ d'action très intéressant en milieu inclusif. Les groupes d'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs permettraient d'augmenter le temps

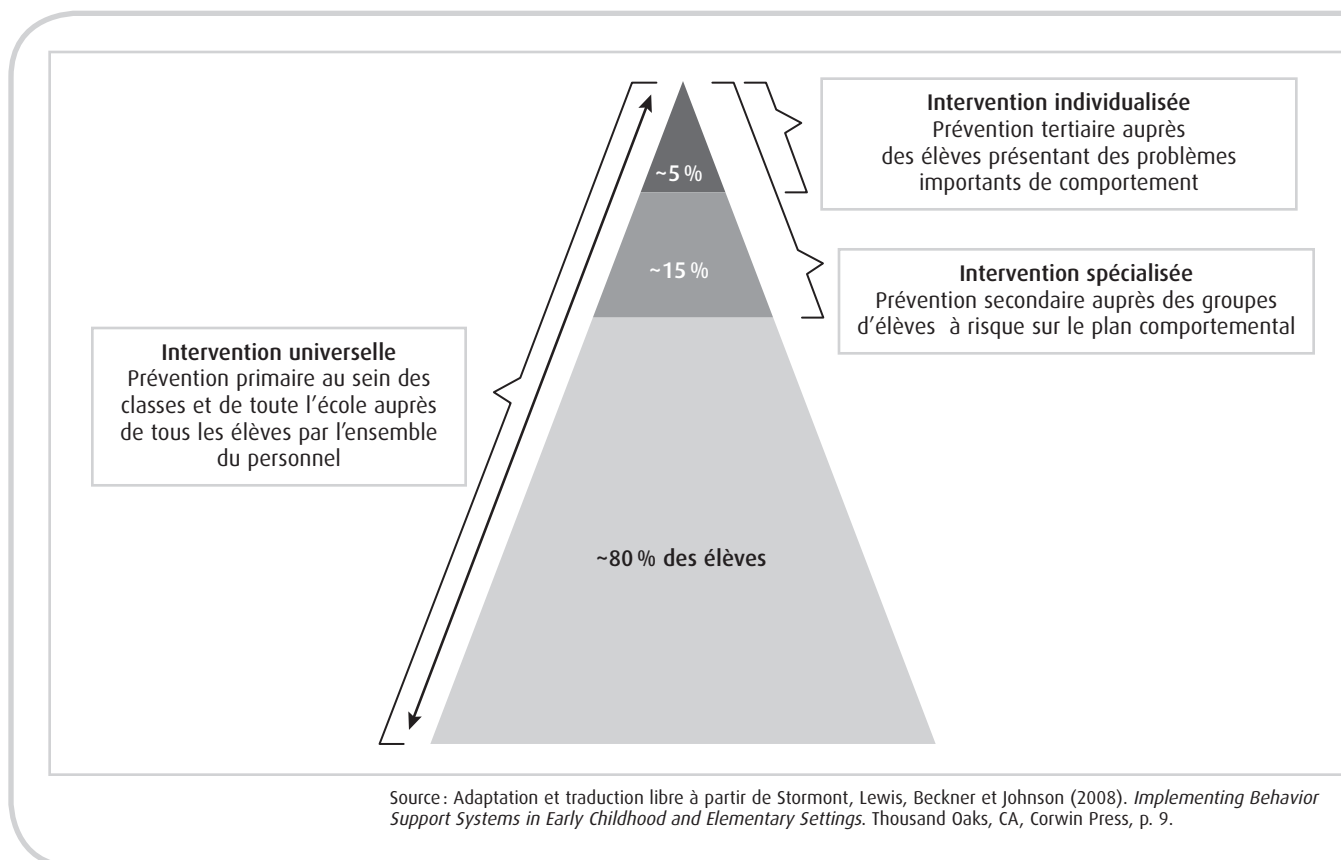
d'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et de diminuer les risques que des élèves adoptent des comportements inappropriés en classe (Spencer, Scriggs et Mastropieri, 2003). D'après l'étude de Goldstein et Thieman (2000) auprès d'élèves présentant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire, la médiation par les pairs favorise la socialisation et la communication entre tous les élèves, qu'ils aient ou non des difficultés. Ces types de stratégies d'intervention créent des situations d'apprentissage social très riches où les comportements des pairs aidants sont imités par les élèves en difficulté, réduisant ainsi l'apparition de comportements difficiles en classe (Arceneaux et Murdock, 1997; Staub, Spauling, Peck, Galluci et Schwartz, 1996).

D'autres stratégies d'intervention offrent la possibilité à l'élève présentant des difficultés de comportement d'agir sur lui-même. L'auto-observation, l'auto-évaluation et l'autorenforcement sont des exemples de stratégies ayant démontré à maintes reprises leur efficacité (McDougall, 1998). Ils favorisent le développement de l'auto-contrôle chez l'élève tout en ayant un effet positif sur sa responsabilisation et sur le développement de son autonomie (Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau-Leblanc, 1998). En classe inclusive, l'enseignant peut déléguer à l'élève en difficulté la responsabilité d'observer et de consigner la fréquence de certains de ses propres comportements. Prenons l'exemple de l'élève qui se lève constamment pour se rendre au bureau de l'enseignant ou pour aller parler à ses amis. Cet élève aurait à noter à l'aide d'un crochet sur une fiche personnelle de consignation chacun de ses déplacements avant de les effectuer. À la fin de la journée, il évalue s'il a atteint ou non les objectifs qu'il s'était fixés et se voit appliquer les conséquences prévues, le cas échéant. Ce type d'intervention s'avère très efficace pour diminuer la fréquence des comportements inadéquats de l'élève en difficulté et l'encourager à en adopter de nouveaux. Toutefois, l'enseignant doit préalablement s'assurer que l'élève est capable d'adopter les comportements cibles. L'enseignement de comportements alternatifs est parfois nécessaire.

Planifier l'intervention, effectuer un suivi et travailler en collaboration

Le modèle d'intervention proposé par Sugai *et al.* (2000) s'avère très prometteur pour soutenir la réussite des élèves qui présentent des problèmes de comportement en milieu inclusif. Le SW-PBS (*Schoolwide Positive Behavior Support*) propose l'implantation de mesures de soutien à l'élève répondant à ses besoins spécifiques. À chacun des trois niveaux d'intervention, l'élève bénéficie de mesures d'aide et d'un entraînement aux comportements visés, adaptés à l'évaluation de sa situation et aux ressources disponibles (voir la figure qui suit).

Figure 1. **Continuum des mesures de soutien comportemental pour tous les élèves selon le *Programwide/Schoolwide Positive Behavior Support (PW/SW PBS)***



Le premier niveau d'intervention s'adresse à tous les élèves et vise la prévention primaire ou l'intervention universelle en matière d'éducation comportementale. On y trouve les pratiques d'enseignement et d'encadrement permettant de prévenir l'apparition des problèmes de comportement à l'école. Le deuxième niveau s'adresse à certains élèves jugés à risque sur le plan comportemental pour lesquels les mesures universelles ne suffisent pas. Une intervention plus spécialisée sera alors envisagée. En contexte inclusif, cette intervention peut être réalisée au sein de la classe ordinaire au moyen d'un plan d'intervention prévoyant des mesures particulières d'encadrement et de suivi pour cet élève. Selon ses besoins, l'élève pourrait participer aux activités offertes par un personnel qualifié dans le cadre d'un programme de prévention et d'intervention qui s'adresse à une clientèle spécifique d'élèves (p. ex. : des programmes de gestion du stress, de gestion de la colère, de prévention des toxicomanies, etc.). Le troisième niveau d'intervention s'adresse à un petit nombre d'élèves. Il prévoit des mesures d'interventions individualisées qui mettent à contribution des ressources spécialisées qui travaillent auprès de l'élève et de sa famille. Il peut parfois être nécessaire, lorsque les besoins de l'élève l'exigent, que ces mesures d'aide soient offertes au sein d'un service spécialisé (p. ex. : dans le milieu scolaire,

dans le milieu de la santé ou des services sociaux). Toutefois, il est recommandé de réduire au minimum la durée d'un placement au sein d'un groupe d'élèves qui présentent des problèmes importants de comportement pour les raisons expliquées précédemment. Dans la plupart des cas, l'école est en mesure d'offrir les services de niveau tertiaire tout en maintenant l'élève en contexte inclusif. Par exemple, l'école peut offrir à l'élève un suivi sur mesure, incluant un enseignement individualisé (sur le plan scolaire et social), des mesures particulières d'encouragement (renforçateurs), des communications régulières avec la famille et les autres intervenants concernés (carnet journalier de communication) et des services professionnels adaptés (p. ex. : psychologie, psychoéducation, service social, etc.).

La particularité du modèle proposé par Sugai *et al.* (2000) réside dans le fait que tous les intervenants sont impliqués auprès de tous les élèves. Les mesures universelles s'adressent à tous les élèves, qu'ils présentent des difficultés comportementales ou non. Les intervenants qui agissent à chacun des trois niveaux travaillent en collaboration et ils voient à multiplier les possibilités de généralisation des apprentissages des élèves. Ainsi, lorsque cela est nécessaire, des services plus spécialisés sont offerts à l'élève qui présente des problèmes de comportement plus sérieux (niveaux 2 et 3) sans toutefois exclure celui-ci du cadre scolaire universel (niveau 1).

L'inclusion présuppose une organisation du milieu éducatif qui permet d'offrir des services de qualité à tous les élèves. Actuellement, certains milieux scolaires investissent beaucoup de temps et d'énergie à mettre en place des mesures coercitives et punitives en réaction aux problèmes de comportement (p. ex. : punition, suspension, expulsion) plutôt qu'à mettre en œuvre de mesures éducatives visant le développement des compétences sociales (Mayer et Leone, 1999). Face aux écarts de conduite, le personnel scolaire a souvent recours à un système de gestion des manquements où sont compilés tous les manquements de l'élève. Lorsque ce type de système conduit le personnel scolaire à appliquer des mesures comme la copie, la retenue, l'exclusion d'une activité ou encore la suspension de l'école, on remarque souvent un effet dissuasif chez les élèves qui ne présentent pas de difficultés importantes de comportement. Cependant, ces mesures n'enseignent rien. C'est pourquoi elles sont particulièrement inefficaces auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement ou des troubles du comportement (Diem, 1988; Walker *et al.*, 2004). Son usage répété aurait même pour effet d'augmenter les risques d'échec scolaire, de décrochage scolaire et même de criminalité chez l'élève ayant des troubles du comportement. De plus, ces approches punitives ne permettraient pas de créer un climat positif à l'école ni d'empêcher l'apparition et l'accroissement des problèmes de comportement (Mayer, 1995; Patterson, Reid et Dishion, 1992). Il est donc essentiel que les systèmes de gestion des comportements permettent plutôt aux intervenants de bien évaluer la fréquence, la constance et la gravité des comportements déviants afin d'intervenir de manière différenciée selon les besoins de l'élève (niveaux 2 et 3 de la figure). De cette manière, les systèmes de gestion des comportements ne se réduisent pas uniquement à une application systématique de conséquences ayant peu de portée éducative. Ils permettent davantage de comprendre la problématique comportementale de chaque élève dans un but d'y remédier.

Conclusion

Considérant que le sentiment de compétence des enseignants à l'égard de la gestion des comportements difficiles en classe est plus élevé lorsque des mesures de soutien sont disponibles, il s'avère essentiel qu'ils se sentent bien épaulés dans leur mission éducative auprès de ces élèves.

Comme pour tous les autres groupes d'élèves en difficulté, l'accueil des élèves qui présentent des problèmes importants de comportement exige du temps et une planification de mesures de soutien répondant à leurs besoins (Rigazzio-Digilio et Beninghof, 1994). En milieu inclusif, une réorganisation des rôles des membres du personnel scolaire et des autres partenaires de l'éducation (famille, communauté) est parfois nécessaire (Rousseau et Prud'homme, 2010). Considérant que le sentiment de compétence des enseignants à l'égard de la gestion des comportements difficiles en classe est plus élevé lorsque des mesures de soutien sont disponibles, il s'avère essentiel qu'ils se sentent bien épaulés dans leur mission éducative auprès de ces élèves (Center et Ward, 1987).

Faire œuvre d'éducation auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement en milieu scolaire inclusif exige que les membres du personnel soient bien outillés pour comprendre le vécu de ces élèves et pour intervenir de manière à contribuer positivement à leur développement personnel, social et scolaire. Pour ce faire, une meilleure préparation du personnel scolaire s'impose ainsi qu'une réorganisation des services à l'élève basée sur un continuum d'interventions tenant compte des réalités individuelles des élèves en trouble du comportement et de leurs besoins. La réussite éducative des élèves présentant des comportements difficiles en milieu inclusif est possible lorsque les intervenants scolaires sont prêts à les accueillir, lorsqu'ils croient en eux et qu'ils interviennent dans une visée éducative avec respect en toute circonstance.

Références bibliographiques

- ALLEN, S. J. et BLACKSTON, A. R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact on teacher and student behaviour change in real-world settings. *School Psychology Quarterly*, 18, 22-51.
- ALVAREZ, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113-1126.
- ARCENEUX, M. C. et MURDOCK, J. Y. (1997). Peer prompting reduces disruptive vocalizations of student with developmental disabilities in a general eighth-grade classroom. *Focus on Autism and Others Developmental Disabilities*, 12(3), 182-186.
- ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et BURDEN, R. (2000a). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et BURDEN, R. (2000b). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-201.
- BADIA MARTIN, M. D. M. (2006). Disruptive behaviour in schools. *Education Journal*, 92, 33-35.
- BAKER, P.H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- BEGENY, J. C. et MARTENS, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285.
- BERTSCH, K. M., HOULIHAN, D., LENZ, M. A. et PATTE, C. A. (2009). Teachers' commands and their role in preschool classrooms. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 133-162.
- BEYDA, S. D., ZENDALL, S. S. et FERKO, D. J. K. (2002). The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(3), 236-255.
- BLAYA, C. et BEAUMONT, C. (2007, 22 février). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école: un tour d'horizon international*. Conférence présentée lors de la Journée-conférence sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- BORG, M. G., RIDING, R. J. et FALZON, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- BROPHY-HERB, H. E., LEE, R. E., NIEVAR, M. A. et STOLLAK, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134-148.
- BURKE, R. J., GREENGLASS, E. R. et SHWARZER, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 9, 261-275.
- CANTER, L. et CANTER, M. (2001). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom* (3^e éd.). Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.

- CANTIN, S., VITARO, F., BRENDGEN, M., DUBOIS, N.F., BOIVIN, M., TREMBLAY, R. E. et PÉRUSSE, D. (2006). Contextes et processus relationnels associés au développement des conduites agressives à la période préscolaire: l'influence négative des amis. *Premier congrès biennal du CQJDC*. Québec.
- CENTER, Y. et WARD, J. (1987). Teachers' attitude towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34(1), 41-56.
- CLOUGH, P. et LINDSAY, G. (1991). *Integration and the Support Service*. London: NFER.
- CORCORAN, T. B., SHIELDS, P. M. et ZUCKER, A. A. (1998). *Evaluation of NSF's Statewide Systemic Initiatives (SSI) Program: The SSIs and Professional Development for Teachers*. Menlo Park, CA: SRI International.
- DÉRY, M., TOUPIN, J., PAUZÉ, R. et VERLAAN, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education*, 28, 1-23.
- DICKENS-SMITH, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*. Report ED381486.
- DIEM, R.A. (1988). On campus suspensions: A case of study. *The High School Journal*, 72(1), 36-39.
- DISHION, T. J., DODGE, K. A. et LANSFORD, J. E. (2008). Deviant by design: Risks associated with aggregating deviant peers into group prevention and treatment programs. *Prevention Researcher*, 15(1), 8-11.
- DISHION, T. J. et PATTERSON, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. Dans D. Cicchetti et D. Cohen (dir.), *Developmental Psychopathology* (éd. révisée, vol. 3: Risk, Disorder, and Adaptation) (p. 503-541). New York: Wiley & Sons.
- DODGE, K. A., LANSFORD, J. E. et DISHION, T. J. (dir.). (2006). *Deviant Peer Influences in Programs for Youth*. New York: Guilford Press.
- DOUMEN, S., VERSCHUEREN, K., BUYSE, E., GERMEIJS, V., LUYCKX, K. et SOENENS, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.
- DOYLE, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DUMAS, J.-E., LAFRENIÈRE, P. J., CAPUANO, F. et DURNING, P. (1997). *Profil socio-affectif (PSA)*. Paris: Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.

- DUMAS, J. E., PRINZ, R. J., SMITH, E. P. et LAUGHLIN, J. (1999). The Early Alliance prevention trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 37-53.
- FRIEDMAN, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- FRITZ, J. J., MILLER-HEYL, J., KREUTZER, J. C. et MACPHEE, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- GAUDREAU, N. (2011a). La formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) : une bonne manière de prévenir les problèmes de comportement chez les jeunes du primaire, *Vie pédagogique*, 156. [En ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/index.asp?page=dossierB_1] (Consulté le 30 juin 2011).
- GAUDREAU, N. (2011b). *Les comportements difficiles en classe: les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- GIANGRECO, M. F. et DOYLE, M. B. (1999). Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms. Dans S. E. Wade (dir.), *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers* (p. 51-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GOLDER, G., NORWICH, B. et BAYLISS, P. (2005). Preparing teacher to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: Evaluating a PCGE development. *British Journal of Special Education*, 32, 92-99.
- GORDON, L. M. (2001). High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management, *Annual Meeting of the California Council on Teacher Education*. San Diego, CA.
- GRESHAM, F. M. et GRESHAM, G. N. (1982). Interdependent, dependent and interdependent group contingencies for controlling disruptive behavior. *The Journal of Special Education*, 10, 101-110.
- HALL, S. et OLIVER, C. (1992). Differential effects of severe self-injurious behaviour on the behaviour of others. *Behavioral Psychotherapy*, 20, 35-365.
- HAMRE, B. K. et PIANTA, R. C. (2001). Early teacher-child relationship and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- HAMRE, B. K. et PIANTA, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.

- HANKO, G. (2002). The emotional experience of teaching. Dans P. Gray (dir.), *Working with Emotions. Responding to the Challenge of Difficult Pupils' Behaviour in Schools*. London: Routledge.
- HASTINGS, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25, 207-221.
- HASTINGS, R. P. et BHAM, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- HASTINGS, R. P. et BROWN, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviours on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40(2), 148-156.
- HELFIN, L. J. et BULLOCK, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43, 103-112.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., WALKER, J. M. T., JONES, K. P. et REED, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- HOWES, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationship and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-204.
- JEFFREY, D. et SUN, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- JOLIVETTE, K. et STEED, E. A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 13(3), 198-213.
- JONES, H. A. et CHRONIS-TUSCANO, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918-929.
- JOYCE, B. et SHOWERS, B. (2002). *Student Achievement through Staff Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KAUFFMAN, J. M., MOSTERT, M. P., TRENT, S. C. et PULLEN, P. L. (2006). *Managing Classroom Behavior: A Reflective Case-Based Approach* (4^e éd.). Boston, MA: Pearson Education.
- KEENAN, K. (2003). Le développement et la socialisation de l'agressivité pendant les cinq premières années de la vie. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

- LADD, G. W. et BURGESS, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- LANDRUM, T. J. et KAUFFMAN, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (p. 47-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LE BLANC, M.-J., DIONNE, J., PROULX, J., GRÉGOIRE, J.-C. et TRUDEAU-LEBLANC, P. (1998). *Intervenir autrement: un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- LEFLOT, G., VAN LIER, P., ONGHENA, P. et COLPIN, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882.
- LEWIS, V. E. (2001). *User Assessments of Glasser-Based Behavioral Management Inservice Programs for Teachers*. Drake University, Des Moines, IA.
- MALMSKOG, S. et MCDONNELL, A.P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Childhood*, 19(4), 203-216.
- MASSÉ, L., DESBIENS, N. et LANARIS, C. (dir). (2006). *Les troubles du comportement à l'école*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- MAYER, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 28, 467-478.
- MAYER, G. R. (2001). Antisocial behavior: Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414-429.
- MAYER, G. R. et LEONE, P. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and Treatment of Children*, 22(3), 333-356.
- MCDOUGALL, D. (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education setting: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 19(5), 310-320.
- MELBY, L. C. (1995). *Teacher Efficacy and Classroom Management: A Study of Teacher Cognition, Emotion and Strategy Usage Associated with Externalizing Student Behaviour*. Thèse de doctorat inédite. Université de Californie.
- MURIK, J., SHADDOCK, A., SPINKS, A., ZILBER, D. et CURRY, C. (2005). Reported strategies for responding to the aggressive and extremely disruptive behaviour of students who have special needs. *Australasian Journal of Special Education*, 29(1), 21-39.

- MYERS, S. S. et PIANTA, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationship and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- NDORERAHO, J.-P. et MARTINEAU, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. [En ligne].
[<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article104>] (Consulté le 20 novembre 2009).
- OHLHAUSEN, M., MEYERSON, M. et SEXTON, T. (1992). Viewing innovations through the efficacy-based change model: A whole language application. *Journal of Reading*, 35, 536-541.
- PATTERSON, G. R., KUPERSMIDT, J. B. et VADEN, N. A. (1992). *A Social Learning Approach: Antisocial Boys* (vol. 4). Eugene, OR: Castalia.
- PATTERSON, G. R., REID, J. B. et DISHION, T. J. (1992). *A Social Learning Approach: IV. Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia.
- POWELL, S. et NELSON, B. (1997). Effect of choosing academic assignments on a student with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 185-186.
- REICHER, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- RIGAZZIO-DIGILIO, A. et BENINGHOE, A. (1994). Toward inclusionary educational programs: A school-based planning process. *Special Education Leadership Review*, 2(1), 81-92.
- RIMM-KAUFMAN, S. E. et SAWYER, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104, 321-341.
- ROSENBERG, M. S., SINDELAR, P. T. et HARDMAN, M. L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders: The impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, 29, 266-278.
- ROSKAM, I., STIÉVENART, M., MEUNIER, J. C., VAN DE MOORTELE, G., KINOO, P. et NASSOGNE, M. C. (2011). Le diagnostic précoce des troubles du comportement externalisé est-il fiable? Mise à l'épreuve d'une procédure multi-informateurs et multiméthodes. *Pratiques psychologiques*, 17(2), 189-200.
- ROSS, J. et BRUCE, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.

- ROSS, J.A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in Research on Teaching*, 7, 49-73.
- ROUSSEAU, N. et PRUD'HOMME, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 1-46). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ROYER, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec: Corporation école et comportement.
- ROYER, É. (2010). L'amélioration de la formation des enseignants est déterminante. *Le Monde*, 3 avril.
- SAWKA, K. D., MCCURDY, B. L. et MANNELLA, M. C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behaviour disorders. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10, 223-232.
- SEEMAN, H. (2000). *Preventing Classroom Discipline Problems: A Guide for Educators* (2^e éd.). Lancaster, PA: Technomic.
- SHERNOFF, E. S. et KRATOCHWILL, T. R. (2007). Transporting an evidence-based classroom management behavior problem to a school: An analysis of implementation, outcomes, and contextual variables. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 449-472.
- SKAALVIK, E. M. et SKAALVIK, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- SKINNER, C. H., SKINNER, A. L. et STERLING-TURNER, H. E. (2002). Best practices in contingency management: Application of individual and group contingencies in educational settings. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best Practices in School Psychology IV* (p. 817-830). Bethesda, MD: NASP.
- SOODAK, L. C. et MCCARTHY, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (p. 461-489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SOODAK, L. C., PODELL, D. M. et LEHMAN, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- SPENCER, V. G., SCRIGGS, T. E. et MASTROPIERI, M. A. (2003). Content area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional or behavioral disorders: A comparison of strategies. *Behavioral Disorders*, 28, 77-93.

- STAUB, D., SPAULING, M., PECK, C. A., GALLUCI, C. et SCHWARTZ, I. (1996). Using nondisabled peers to support the inclusion of students with disabilities at the junior school level. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(4), 194-205.
- STEIN, M. et WANG, M. (1998). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- VENET, M., NORMANDEAU, S., LETARTE, M.-J. et BIGRAS, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 165-176.
- VITARO, F. et TREMBLAY, R. E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive boys' friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(4), 457-475.
- WALKER, H. M., RAMSEY, E. et GRESHAM, F. M. (2004). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices* (2^e éd.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- WALKER, H. M., SEVERSON, H. H. et FEIL, E. G. (1995). *ESP Early Screening Project. A Proven Child Find Process*. Longmont, CO: Sopris West.
- WEISS, I. R., MONTGOMERY, D. L., RIDGWAY, C. J. et BOND, S. L. (1998). *Local Systemic Change through Teacher Enhancement: Year Three Cross-Site Report*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- WOOLFOLK, A. E., ROSOFF, B. et HOY, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement¹

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Stéphane THIBODEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Ce texte pose un regard sur le questionnement d'enseignants et d'orthopédagogues engagés dans une démarche de recherche-action visant l'émergence de pratiques inclusives en contexte d'enseignement primaire. On y retrouve tant les principales craintes associées aux pratiques inclusives que celles associées à la transformation des rôles et à l'apprentissage au réel travail collaboratif entre enseignants et orthopédagogues. Ces craintes semblent intimement liées au sentiment de compétence des participants à la recherche. Enfin, des pistes de formation visant à soutenir les pratiques inclusives sont proposées par les participants. Ces pistes ne sont pas sans rappeler la place centrale qu'occupent la formation continue et la formation initiale en contexte d'inclusion scolaire.

1. Cette recherche-action a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de la Direction de l'adaptation scolaire et sociale.

ABSTRACT

Adapting to an Inclusive Practice: A Sense of Competence for Three School Teams in Transition

Nadia ROUSSEAU

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Stéphane THIBODEAU

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

This article explores the questions of teachers and remedial teachers engaged in an action-research process to promote inclusive practices at an elementary school. We discover the main fears about inclusive practices and those related to the changing roles and real collaborative work between teachers and remedial teachers. These fears seem closely linked to the participants' sense of competence. Finally, the participants suggest possible training solutions in support of inclusive practices. These solutions acknowledge the central role of continuing education and initial teacher training specific to inclusive education.

RESUMEN

Apropiarse una práctica inclusiva: mirada sobre el sentimiento de competencia de tres equipos-escuela en pleno proceso de cambio.

Nadia ROUSSEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Stéphane THIBODEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este texto focaliza el cuestionamiento de maestros y orto-pedagogos comprometidos en un proceso de investigación-acción que favorece el surgimiento de prácticas inclusivas en un contexto de enseñanza primaria. Se describen tanto los temores principales asociados a las practicas inclusivas como aquellos relacionados con la transformación de los roles y con el aprendizaje del verdadero trabajo colaborativo entre maestros y orto-pedagogos. Dichos temores parecen estar íntimamente ligados con el sentimiento de competencia de los participantes. En fin, los participantes identifican las pistas de formación que tratan de sostener las prácticas inclusivas. Dichas pistas nos recuerdan el lugar central que ocupan la formación continua y la formación inicial en contexto de inclusión escolar.

Contexte d'émergence de la recherche-action

C'est l'actualisation de l'une des pistes d'action proposées par le ministère de l'Éducation du Québec (1999) dans sa Politique de l'adaptation scolaire, soit de :
mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence (p. 24),

qui fut le point de démarrage d'un projet de recherche-action dans trois écoles primaires du Québec. Ce projet, d'une durée d'un an, visait à soutenir et à favoriser l'émergence de pratiques pédagogiques inclusives au sein des écoles primaires d'une commission scolaire. Précisons que l'inclusion scolaire fait ici référence au placement de tous les enfants ayant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans l'école du quartier (Salend, 2001). La pratique inclusive prend également en compte la diversité des besoins des élèves pour ainsi maximiser leur participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté (Barton, 1997; Booth et Ainscow, 2004). Elle implique une :

pédagogie active qui augmente les possibilités d'apprentissage basées sur l'expérience, la réalisation de projets, la résolution de problèmes, l'enquête.

La classe inclusive se transforme en laboratoire où les adultes comme les élèves se considèrent comme des apprenants à vie et où les attentes sont élevées (Duchesne et Bélanger, 2010, p. 336).

Ses fondements reposent sur le droit à une pleine participation sociale, de même que sur le développement du plein potentiel de tous les élèves (Giangreco et Doyle, 1999). L'inclusion scolaire traduit la croyance que l'éducation ne doit viser rien de moins que la pleine actualisation du potentiel de chaque élève (Landry, Ferrer et Vienneau, 2002). Elle implique une culture du changement à l'école et concerne tous les acteurs scolaires (Bélanger et Duchesne, 2010).

C'est donc avec le soutien tangible de la commission scolaire des écoles participantes que le projet de recherche-action fut amorcé. Par soutien tangible, on entend l'octroi de journées de formation à la pratique inclusive pour les acteurs scolaires (enseignants, orthopédagogues, techniciennes en éducation spécialisée, directions d'école, orthophonistes, psychologues scolaires et conseillers pédagogiques de la commission scolaire); l'octroi de journées de travail et de réflexion sur la pratique pédagogique et orthopédagogique en contexte d'inclusion; l'octroi d'une ressource enseignante additionnelle dans une des écoles participantes en fonction des particularités de l'effectif scolaire de cette école; un facilitateur dans la création de liens entre l'université, les milieux scolaires et d'autres ressources spécialisées du milieu (centre de réadaptation, centre régional de santé et de services sociaux); la participation d'un répondant de la commission scolaire à toutes les activités de formation, de travail et de réflexion inhérentes à la recherche-action. Il va sans dire que le soutien de la commission scolaire constitue un élément clé dans la mise en œuvre de pratiques inclusives (Parent, 2010; Rigazzio-Digilio et Beninghof, 1994).

Le processus de recherche-action visant l'émergence de pratiques inclusives

Pour chacune des trois écoles primaires engagées dans le projet, les activités comprenaient une rencontre d'une demi-journée avec l'équipe de recherche, suivie d'une demi-journée de réflexion et de préparation par l'équipe-école à cinq reprises au cours de l'année scolaire. Ces rencontres ont permis de définir les préoccupations les plus importantes des praticiens en suivant le processus de résolution de problèmes suivant: présentation du cas ou du problème, discussion sur les différentes composantes du cas ou du problème, présentation des solutions possibles, discussion sur les avantages et les limites associés à chacune des solutions suggérées, choix de la solution, planification de la démarche à suivre pour actualiser cette solution et application de la solution, suivie d'un retour sur l'efficacité de la solution déployée, le réajustement de la solution, et ainsi de suite. Précisons que ces écoles avaient toutes bénéficié, à la suite d'une demande de la commission scolaire, de trois journées de formation sur le thème de l'inclusion l'année précédente (fondements de l'inclusion, vision et mission d'une école inclusive, pédagogie inclusive).

Le déroulement de la recherche-action est fortement inspiré du modèle général présenté par Dolbec et Prud'homme (2008). Tout d'abord, tout comme le précisent ces auteurs, ce type de recherche se particularise par son objectif premier, qui est de produire un changement dans une situation concrète. La recherche-action s'intéresse aux trois sous-processus se déroulant simultanément: la recherche, l'action et la formation, ce qui lui confère une triple finalité. Elle prévoit la mise en œuvre d'une méthodologie rigoureuse guidant et éclairant l'action tout en permettant d'en évaluer les effets (pôle recherche); elle soutient le recours à des gestes concrets pour intervenir sur une situation jugée insatisfaisante (pôle action) et, par la réflexion et les délibérations, elle se conçoit aussi comme un processus de développement professionnel soumis à l'analyse (pôle formation) (Guay et Prud'homme, sous presse).

Dans le cas qui nous préoccupe, le processus portait spécifiquement sur la compréhension de l'action inclusive et l'émergence d'une pédagogie inclusive en contexte d'enseignement primaire, et ce, par l'adoption du cycle type «Planification, Action, Observation, Réflexion» qui préside à la grande diversité des modèles illustrant la démarche au sein de la communauté des chercheurs en recherche-action (Guay et Prud'homme, sous presse). Précisons que la planification donnait suite à l'identification spécifique d'un problème relativement à la pratique inclusive et d'un écart à combler pour agir en direction d'une situation désirée. La recherche-action avait pour buts ultimes le changement, la compréhension des pratiques, la résolution de problèmes et l'amélioration d'une situation donnée, soit autant de fonctions inhérentes à ce type de recherche qui contribuent inévitablement à sa complexité (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996; McNiff et Whitehead, 2010; Reason et Bradbury, 2008).

Le sentiment d'autoefficacité et la capacité de produire une tâche donnée selon la théorie sociocognitive du sentiment d'autoefficacité de Bandura

Le sentiment de compétence, ou ce que Bandura (2007) appelle plus fréquemment le sentiment d'autoefficacité ou le sentiment d'efficacité personnelle, est à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs du comportement humain. Il renvoie à la croyance que possède une personne en sa capacité d'accomplir ou non une tâche donnée. Dans le cas qui nous préoccupe, il s'agit de la croyance que possède un enseignant en sa compétence à enseigner dans un contexte inclusif qui se caractérise, entre autres, par l'hétérogénéité de la classe. Le sentiment d'autoefficacité affecte autant la mise en route que la persistance du comportement permettant d'atteindre la performance (Bandura, 2007). Le sentiment d'efficacité personnelle est modifiable et on le retrouve sous l'influence de quatre sources : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007).

Les expériences actives de maîtrise

Ces expériences personnelles semblent être la source d'information la plus influente du sentiment d'autoefficacité. Elles sont liées aux succès et aux échecs que vit l'individu. En général, les succès permettent de construire un sentiment d'autoefficacité fort, alors que les échecs risquent de miner ce sentiment. Cette source peut expliquer en partie certains constats de recherche qui stipulent qu'une première expérience négative en pédagogie inclusive ou l'absence d'expérience avec les élèves ayant des besoins particuliers mènent souvent à des résistances à l'égard des pratiques inclusives, alors qu'inversement une première expérience positive en pédagogie inclusive ou la présence d'expériences avec les élèves ayant des besoins particuliers est associée à une ouverture et à une attitude favorable aux pratiques inclusives (voir par exemple McLeskey et Waldron, 2000; Elhoweris et Alsheikh, 2006).

Les expériences vicariantes

Les expériences vicariantes consistent, pour la personne, à observer des gens qui réussissent ou qui ratent une activité donnée. Au contact de ces derniers, cette personne acquiert des connaissances et développe des compétences, par modelage. Nous croyons que cette source n'est pas sans lien avec une pratique inclusive efficace telle que l'enseignement collaboratif (Chesterfield County Public Schools, 1990; Vienneau, 2004; Sage, 1996; Martinez, 2004). Cette pratique mise sur le partage des responsabilités entre un enseignant et un enseignant spécialisé, favorisant ainsi le modelage de compétences variées dans un même contexte d'hétérogénéité. Ainsi, elle permet de tirer profit des connaissances et des compétences de l'un et de l'autre (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010).

La persuasion verbale

La persuasion verbale représente le fait de convaincre ou de dissuader un individu qu'il est capable de réaliser une tâche donnée. Normalement, un renforcement

positif amène un sentiment d'efficacité personnelle solide, alors qu'un renforcement négatif risque, au contraire, de saper un tel sentiment. Cette source pourrait expliquer en partie l'apparent consensus scientifique à l'égard du rôle essentiel de la direction d'école dans toute démarche inclusive (voir par exemple Plaisance et Schneider, 2010; Parent, 2010). Ainsi, tant par ses gestes que par ses paroles, la direction d'école inclusive, par la nature de sa rétroaction, contribue explicitement à la mise en œuvre de pratiques inclusives. La persuasion verbale peut aussi prendre la forme d'une présentation sur les pratiques et retombées de l'inclusion scolaire réalisée par un enseignant inclusif efficace (Elhoweris et Alsheikh, 2006).

Les états physiologiques émotionnels

L'individu semble également se baser sur des données somatiques transmises par ses *états physiologiques et émotionnels* pour évaluer ses capacités. Habituellement, s'il perçoit et interprète un état physiologique ou émotionnel de manière positive, cela a un impact positif sur son sentiment d'autoefficacité. À l'inverse, s'il perçoit et interprète ce même état physiologique ou émotionnel de manière négative, cela a un effet négatif sur son sentiment d'efficacité personnelle. Cette dernière source ramène aussi à l'apport tangible de la direction d'école dans le développement et le maintien d'une atmosphère de soutien émotionnel des acteurs scolaires qui œuvrent en contexte d'inclusion (Duchesne 2010; Vienneau, 2010). De plus, le soutien émotionnel des collègues et enseignants qui pratiquent l'inclusion scolaire est aussi identifié comme condition essentielle à sa mise en œuvre (Doudin, Cruchod-Ruedi et Baumberger, 2009).

Le sentiment d'autoefficacité régule le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection (Bandura, 2007). D'abord, le sentiment d'efficacité personnelle affecte les modes de *pensée* susceptibles d'influer sur la performance. La personne ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle adopte un regard optimiste dans l'organisation de son existence. L'établissement d'un objectif est influencé par l'autoévaluation des capacités; plus le sentiment d'autoefficacité est fort, plus les objectifs que la personne se fixe sont élevés et plus son engagement est fort. Aussi, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle clé dans l'autorégulation de la *motivation*. L'essentiel de la motivation est produit cognitivement. Par la motivation, l'individu se force à passer à l'acte et guide ses actions de manière anticipatoire par l'intermédiaire de prévisions. Il élabore des croyances sur ce qu'il peut faire et anticipe la probabilité de résultats positifs et négatifs. Ensuite, il se fixe des buts et planifie des actions destinées à réaliser un futur désiré et à éviter un avenir désagréable. Bref, ces croyances permettent à la personne de déterminer ses buts et la quantité d'efforts qu'elle va investir pour les atteindre. Également, le sentiment d'autoefficacité affecte la nature et l'intensité des *émotions*. En effet, il guide l'attention et influe sur la façon d'interpréter les événements et sur la capacité de contrôler les pensées perturbatrices. De plus, il influence les actions destinées à transformer l'environnement de manière à modifier son potentiel émotif, de même que les états émotionnels désagréables lorsqu'ils sont activés. Enfin, le sentiment d'autoefficacité agit sur la sélection, c'est-à-dire sur les choix que la personne fait. La personne évite

les activités et les environnements qu'elle suppose excéder ses capacités, mais elle entreprend facilement des activités et sélectionne les environnements qu'elle s'estime capable d'affronter. En somme, le sentiment d'autoefficacité influence les types d'activités et d'environnements dans lesquels la personne choisit de s'investir. L'influence qui s'exerce entre le sentiment d'autoefficacité et la pensée, la motivation, les émotions et la sélection est bidirectionnelle, agissant tout à tour sur la réalisation de la tâche (donc sur la performance finale) et sur le sentiment d'efficacité personnelle lui-même par une boucle de rétroaction (Bandura, 2007). Par exemple, un fort sentiment d'autoefficacité permet à la personne de contrôler ses émotions de telle sorte qu'elle travaille bien. Cette bonne performance, grâce au contrôle des émotions, peut contribuer au renforcement de sentiment d'efficacité personnelle.

Le sentiment d'autoefficacité des enseignants

Gibson et Dembo (1984) sont les pionniers en ce qui concerne le sentiment d'autoefficacité relatif à l'enseignement. Ils identifient deux facteurs, soit le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité générale en enseignement. Alors que le sentiment d'efficacité personnelle se rapporte au fait de se considérer ou non en mesure d'apporter des changements chez les élèves (p. ex. : sentiment d'être capable d'adapter son enseignement, d'enseigner un nouveau concept, de bien gérer la classe, etc.), le sentiment d'efficacité générale représente le fait de présumer que le corps enseignant est en mesure ou non d'apporter des changements chez les élèves (p. ex. : sentiment d'être en mesure de faire une différence pour les élèves même si ces derniers ont peu reçu d'aide du milieu familial, sentiment que la capacité d'apprendre d'un élève est liée aux enseignants, etc.). D'ailleurs, plusieurs études mettent en évidence des liens entre le sentiment d'autoefficacité de l'enseignant et l'attitude à l'égard des nouvelles pratiques (Gialamas et Nikolopoulou, 2010; Guskey, 1988); la capacité de gérer une classe et le degré d'optimisme en classe (Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990), le degré de stress, l'épuisement et l'isolement professionnels (Schwarzer et Hallum, 2008; Evers, Brouwers et Tomic, 2002; Yoon, 2002); la satisfaction au travail (Duffy et Lent, 2009; Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone, 2006); le climat d'école (Chong, Klassen, Huan, Wong et Kates, 2010); l'utilisation de stratégies pédagogiques variées et adaptées aux besoins dans les classes inclusives (Stanovich et Jordan, 2004; Wertheim et Leyser, 2002; Soodak, Podell et Lehman, 1998); l'attitude des enseignants à l'égard de l'intégration et de l'inclusion scolaire (Soodak, Podell et Lehman, 1998; Bender, Vail et Scott, 1995) et l'attitude des futurs enseignants à l'égard des pratiques inclusives (Lifshitz et Glaubman, 2002).

Collecte et analyse des données

Cette recherche-action repose sur une série d'outils de collecte de données, dont l'utilisation d'un journal de bord par école; l'enregistrement et la transcription des rencontres (cinq demi-journées par école); la passation d'un questionnaire portant sur les compétences nécessaires à la pratique inclusive (l'ensemble des participants)

et la présentation, en fin d'année, des pratiques mises en place par chacune des écoles (présentation par chacune des écoles, suivie d'une période d'échanges et de questions par les membres des autres écoles). Seules les transcriptions des rencontres et l'analyse des journaux de bord sont exploitées relativement au sentiment de compétence professionnelle des participants. Ainsi, les données provenant des journaux de bord et des rencontres de travail et de réflexion ont toutes été transcrites et analysées selon les principes de l'analyse par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2007). Ce type d'analyse utilise un codage inductif. Ainsi, un code est attribué à une petite partie de texte (unité de sens) en fonction du sens qui émerge de ce texte. Ensuite, des catégories sont formées à l'aide des codes qui traduisent une idée semblable, puis des thèmes sont identifiés en regroupant les catégories contribuant à la compréhension d'une dimension particulière. Cette analyse a permis de décrire avec précision les différents éléments (tant positifs que négatifs, pratiques que réflexifs, organisationnels que structurels) associés à l'émergence de pratiques inclusives en enseignement primaire.

Résultats

L'analyse des résultats des notes de terrain des chercheurs, des journaux de bord des écoles, de même que des verbatim, révèle trois thèmes importants associés à l'émergence de pratiques inclusives en enseignement primaire, soit 1) la recherche d'un sens commun, 2) l'arrimage entre la transformation des rôles et le sentiment de compétence professionnelle des enseignants et orthopédagogues ainsi que 3) les besoins de formation pour pallier le faible sentiment de compétence suscité par l'émergence de pratiques inclusives.

La pratique inclusive : à la recherche d'un sens commun

Le travail de réflexion réalisé autour de la pratique inclusive ramène indéniablement à la construction d'une compréhension commune de l'inclusion scolaire. Bien que les participants viennent d'une même commission scolaire, qu'ils aient participé aux mêmes activités de formation l'année précédente et qu'ils aient bénéficié d'un appui tangible de la commission scolaire, le sens donné à l'inclusion et aux pratiques inclusives varie d'une école à l'autre, voire d'un intervenant à l'autre au sein d'une même école. En fait, il semble que pour une majorité de participants les craintes associées à l'émergence de pratiques inclusives sont à ce point déstabilisantes qu'il est difficile de réfléchir, d'explicitier et de s'approprier les fondements inhérents à ces pratiques pour ensuite actualiser ces fondements en des gestes organisationnels et pédagogiques concrets. Ainsi, les craintes des intervenants scolaires agissent en quelque sorte comme un frein au changement de pratiques. Ces craintes touchent tant les apprentissages des élèves et l'hétérogénéité de la classe que le sentiment de ne pas avoir les compétences nécessaires à l'enseignement de la diversité.

Les apprentissages des élèves : classe ordinaire ou classe d'adaptation scolaire?

Plusieurs doutent que la classe ordinaire soit plus apte à répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant des besoins particuliers et, par conséquent, à contribuer à « leurs apprentissages et épanouissement personnels ». Dans une classe ordinaire, « comment s'assurer de maintenir l'estime de soi pour grandir comme personne entière? ». On croit plutôt que la classe d'adaptation scolaire « est la plus efficace pour ces élèves-là ». On estime aussi que l'élève ayant des besoins particuliers est plus susceptible de recevoir l'aide dont il a besoin dans la classe d'adaptation scolaire que dans la classe ordinaire. Plus succinctement, « les besoins des jeunes ne peuvent être répondus en classe régulière car il y a trop de retard pour eux », la classe d'adaptation scolaire étant associée à l'assurance « qu'ils reçoivent une qualité d'enseignement vraiment adaptée à leurs besoins ».

L'hétérogénéité de la classe

On craint l'écart des apprentissages entre les enfants ayant des besoins particuliers et le reste du groupe. Ainsi, plusieurs inquiétudes sont associées à la planification de l'enseignement dans un tel contexte et au manque de temps de préparation pour l'enseignant. On craint également l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans la classe. « Aura-t-on les moyens et les ressources pour permettre les progrès de tous les élèves de la classe? » L'hétérogénéité de la classe pourrait aussi être nuisible aux élèves ayant des besoins particuliers. On craint alors que ces élèves ne soient pas acceptés par les autres élèves de la classe et que le rythme de la classe ordinaire génère de l'anxiété chez eux. Ainsi, les exigences de la classe ordinaire pourraient avoir des répercussions négatives sur le plan affectif: « la marche trop haute pour l'élève; l'écart trop grand avec l'ensemble du groupe-classe ». On craint aussi que, dépassés par les exigences de la classe hétérogène, certains élèves « soient laissés de côté, oubliés par un enseignant débordé ». Ou, encore, que la présence des élèves « dysphasiques, Gilles de la Tourette, sans oublier les troubles de comportement, soit dérangeante pour les autres élèves » ou que « les élèves n'ayant pas de difficulté spécifique soient "ralentis" parce que trop de temps d'intervention est nécessaire aux élèves en difficulté ».

La compétence à enseigner à une diversité d'élèves

Quelques participants craignent « l'absence d'ouverture à la différence » et « la résistance au changement » de leurs collègues. Ainsi, on craint « l'enseignant qui ignore l'enfant », l'enseignant « qui ne veut pas changer » et la résistance de ceux « qui ne croient pas à la philosophie de l'inclusion ». Toutefois, la majeure partie des propos traduisent plutôt des craintes relatives à l'absence de « compétence du milieu scolaire à intégrer ces élèves-là » ou, encore, on craint de ne pas être en mesure de le faire soi-même: « Est-ce que je réponds bien à ses besoins? », « Si je ne réussis pas à le faire réussir? » Derrière ces inquiétudes, on anticipe des difficultés associées à l'évaluation des apprentissages, à la gestion et la « préparation du matériel adapté », à la gestion du temps de rétroaction en classe « pour arriver à rejoindre chaque élève dans sa difficulté » et à trouver le temps de se concerter (équipe-école).

Un autre questionnement traduit les préoccupations des participants: «Ai-je la volonté, les moyens pour permettre à l'élève de se réaliser différemment des autres?», «Vais-je être en mesure de faire progresser l'élève?». Les participants réalisent que la pratique inclusive oblige un regard vers soi: «Ça m'oblige à sortir de ma zone de confort et à questionner mes pratiques, mes croyances». Toutes ces craintes ramènent à l'anticipation d'une peur encore plus grande, soit «l'épuisement professionnel des enseignants et des professionnels qui accompagnent les enseignants».

Arrimage entre la transformation des rôles et le sentiment de compétence professionnelle des enseignants et des orthopédagogues

Le travail de réflexion et surtout le passage à l'action vers des pratiques plus inclusives contribuent largement à l'émergence de doutes relativement aux compétences professionnelles des enseignants et des orthopédagogues.

D'une part, la présence de l'orthopédagogue en classe vient bousculer les pratiques usuelles d'interventions orthopédagogiques pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage uniquement, et ce, dans un local en dehors de la classe. D'autre part, pour l'enseignant, cette présence de l'orthopédagogue oblige une reconfiguration de certaines activités d'enseignement. Ainsi, l'enseignant doit accepter que l'orthopédagogue puisse contribuer au développement de stratégies d'apprentissage pour l'ensemble des élèves de la classe. Conséquemment, l'enseignant doit aussi accepter de partager, le temps de quelques heures par semaine, le royaume de sa classe, de s'approprier le coenseignement de stratégies de lecture, d'écriture, d'organisation de l'information, etc., et d'assister au déploiement des savoirs pratiques d'une collègue qui, traditionnellement, travaillait seule. Cette transformation du rôle de l'orthopédagogue génère passablement d'anxiété chez l'enseignant, qui devra dès lors apprendre «à enseigner devant une collègue», «à se faire observer». Pour diminuer cette anxiété, le jumelage orthopédagogue/enseignant se fait sur la base d'affinités entre l'une et l'autre, dans les situations où c'est possible (accessibilité à plus d'une orthopédagogue dans l'école). Heureusement, cet apprentissage se conclut, dans les trois écoles participantes, par une expérience positive:

Madame l'ortho est là et elle fait partie de l'enseignement de la classe maintenant. C'est génial! Pis je veux dire que ce groupe d'enfants là a déjà une ouverture, une différente ouverture que les autres années face aux élèves en difficulté. Cette personne-là, les 10 heures qu'elle est là, elle va aider le groupe-classe.

Je ne retournerais plus en arrière maintenant, même si au début je ne voulais même pas qu'elle vienne dans ma classe!

Pour l'orthopédagogue, cette transformation des rôles est tout aussi déstabilisante. D'une part, elle devra travailler à l'intérieur d'un groupe-classe ou d'un sous-groupe de la classe dans un environnement qui n'est pas traditionnellement le sien. D'autre part, elle devra aussi apprendre le coenseignement et accepter d'être observée dans l'action par une collègue qui n'avait pas l'habitude d'être témoin de ses actes professionnels. Tout comme pour l'enseignant, cette transformation du rôle

de l'orthopédagogue, dans les trois écoles, connaît un dénouement positif:

Moi, je ne suis plus identifiée comme la méchante ortho! Il y a un parent qui m'a dit qu'il avait fait de l'ortho, puis a dit: «Moi quand l'ortho arrivait à la porte là, je voulais mourir.» C'était moi [avant] ça. Maintenant, je fais partie de tout le monde. Je suis dans les classes. «Ah! c'est l'ortho!»

Mais quand les jeunes voient, tu sais quand je disais tantôt, maintenant l'ortho est dans la classe ordinaire, puis des fois elle sort faire des ateliers. T'es pas méchante, t'es plus ce que c'était. Il y a eu un temps où on allait chercher juste les plus gros problèmes, on les ramenait, on fermait la porte. T'as des enfants qui n'avaient jamais eu de cours de français avec le prof!

En fait, cette transformation des rôles vient en quelque sorte pallier le faible sentiment de compétence des enseignants exprimé par leurs craintes à l'égard de l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers et à l'égard de l'hétérogénéité de la classe.

Dialogue 1

Enseignant: Les jeunes qui sont en trouble léger ou moyen [euh!], soit en conscience phonologique ou en traitement de l'information.

Orthopédagogue: Ça, c'est un trouble qui est facile à savoir.

Enseignant: Oui, pour toi, parce que toi t'es l'ortho.

Dialogue 2

Enseignant: On est des enseignants dans une classe régulière. Puis on connaît pas ça les troubles d'apprentissage. C'étaient les orthos qui s'occupaient de ça avant. Ça fait que là ils sont parmi nous, là il faut s'adapter là [...]. Moi des fois elle me dit [l'orthopédagogue]: «Ah! regarde sa mémoire, elle a une bonne mémoire à court terme. Ça, là, tu l'as dit la semaine passée, il ne s'en souvient pas du tout. Mais là, par contre, on vient d'en parler, il est capable.» Elle, des fois, elle me dit des choses comme ça d'après les travaux, puis quand elle voit mes élèves dans la classe. Mais moi je ne peux pas deviner ça toute seule. Je me demande si on ne manque pas de formation ou quelque chose...

Orthopédagogue: Bien il y a une formation spécifique en ortho. On ne fait pas le même métier. T'as un mot à dire dans l'adaptation, mais c'est normal que tu ne vois pas tout. Puis c'est pour ça qu'on dit que l'enseignement isolé, si on s'isole, que c'est dur pour le jeune, pour toi, puis pour tout le monde. L'aide d'une ortho dans la classe qui est une aide plus pointue, où on n'est pas toujours les deux à enseigner, mais qu'[à]un moment donné il y en a un qui est juste là comme observateur ou il y en a un autre qui fait juste une clinique ou autre. Pour nous aider à

mieux cerner comment on adapte, mais c'est pas l'enseignant tout seul dans son coin qui adapte. Ça c'est sûr, ça va trop vite.

Ce dialogue met clairement la complémentarité des rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue dans l'émergence de pratiques inclusives. Cet extrait met aussi en évidence l'idée d'une formation plus complète chez les enseignants, formation qui contribuerait à une meilleure connaissance des difficultés d'apprentissage et de leurs manifestations tangibles en classe.

Les besoins de formation pour pallier le faible sentiment de compétence des enseignants suscité par l'émergence de pratiques inclusives

Trois objets de formation reviennent régulièrement au sein des équipes-écoles qui estiment manquer de formation pour intervenir efficacement dans les classes hétérogènes.

1) L'évaluation sommative: de l'instrumentation vers l'équité

Les questionnements initiaux relativement aux moyens à privilégier pour l'évaluation des apprentissages des élèves qui composent une classe inclusive, soit « Comment faire un bilan des acquis représentatif de chacun? », se transforment, au fil du temps, en un questionnement beaucoup plus profond chez plusieurs participants :

Est-ce que c'est juste de mettre la même évaluation à un élève qui produit moins de travail qu'à un élève qui en produit plus parce qu'il réussit plus facilement?

On leur dit, venez demander de l'aide. Ils viennent demander de l'aide, puis après on met un C parce qu'on a donné de l'aide?

Un enfant qui a de la difficulté en orthographe, il prend l'ordinateur. [À l'évaluation], je vais mettre un astérisque [pour signifier qu'il s'agit d'une évaluation adaptée]. Mais pourquoi? Nous, on le prend le correcteur. Je me sers tous les jours moi du dictionnaire.

La réussite c'est quoi? Est-ce que l'on réussit moins parce qu'on a de l'aide ou est-ce que l'on réussit pareil?

Ces questionnements traduisent une compréhension manifeste de la complexité qu'entraîne l'émergence de pratiques inclusives, de même qu'une préoccupation accrue pour les fondements de l'inclusion. Ainsi, à la fonction instrumentale de l'évaluation se greffe une préoccupation sociale plus grande, soit celle de l'équité. Le questionnement est sérieux et tend plus vers le bien-être de l'élève que vers celui de l'enseignant. Les propos issus des réflexions sur la question de l'évaluation ramènent certes à l'appropriation d'un éventail de stratégies d'évaluation différenciée, mais aussi et surtout à un regard critique sur les dissonances entre les principes de l'évaluation sommative (une forme de réussite) et les pratiques inclusives (plusieurs façons de réussir – réussir différemment).

2) Les connaissances spécifiques des caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers

«Le manque de connaissances pointues à l'égard de ces élèves» représente un besoin de formation fréquemment réitéré. Les élèves désignés par les participants comme des «troubles d'apprentissage», «dysphasiques», «troubles de comportement», «Gilles de la Tourette» sont au cœur des préoccupations. Plusieurs se disent «impuissants» face à de tels élèves en raison de l'absence de connaissances spécifiques à l'égard de leurs caractéristiques. Cette méconnaissance les incite spontanément et initialement à privilégier la classe d'adaptation scolaire à la classe ordinaire. Bien qu'au fil du projet de recherche-action plusieurs nuances soient apportées par les enseignants, le besoin d'en connaître plus sur les élèves qui vivent avec de tels défis est criant. Outre les formations continues, les participants estiment que ces connaissances devraient faire partie intégrante de la formation initiale en enseignement. Précisons que dans les trois écoles participantes la nécessité d'une formation accrue par rapport à la déficience intellectuelle, au trouble envahissant du développement ou à d'autres handicaps n'est jamais mentionnée, malgré la présence de quelques enfants ayant de telles incapacités dans ces écoles.

3) La différenciation ou la pratique enseignante dans une classe hétérogène

On veut que tout le monde [les élèves] soit pareil, conclut une enseignante à la suite d'une discussion portant sur l'hétérogénéité des classes. «Modifier», «adapter», «différencier», «c'est beaucoup de travail pour l'enseignant», sont les expressions employées par les participants. De plus, l'enseignement dans une classe hétérogène oblige à «changer les habitudes». Pour une minorité, la différenciation c'est aussi du «nivellement par le bas». Somme toute, là où il existe un certain consensus entre les participants de toutes les écoles, c'est que le travail enseignant en classe hétérogène n'est pas un automatisme, mais plutôt un changement radical qui demande des efforts.

Moi j'en ai un problème en tant qu'enseignante. Ça fait 19 ans là que je suis dans l'enseignement. C'est pas automatique pour moi d'arriver devant le groupe, pis «Ah!» lui faut que je change; lui, faudrait que je donne quelques minutes; «Ah!» lui, y'a quelque chose qu'il faudrait que je fasse. Ce n'est pas de la mauvaise volonté, là. Je le fais pas automatique. On est dans les débuts, je ne sens pas que je peux les accompagner comme ça, ça vient pas tout seul, faut vraiment que je fasse des efforts pour ça. [Euh!], c'est un gros changement, c'est radical comme changement.

En tout cas moi j'en parlais avec ma collègue ce matin, [euh!], ça va être drôlement plus important de donner de la formation, à tout le monde.

Bien qu'au fil de l'année les participants s'expriment avec moins d'enthousiasme relativement aux besoins de formation en matière de différenciation, les besoins en soi restent bien présents et se spécifient. Ainsi, outre la pratique de la différenciation pédagogique, la gestion de la différenciation semble tout aussi préoccupante chez les participants.

Discussion

Les craintes relatives aux pratiques inclusives ainsi qu'à la transformation des rôles que ces pratiques entraînent et les besoins de formation qui en découlent semblent mettre en évidence la place importante qu'occupe le sentiment d'autoefficacité personnelle et générale des enseignants.

Un sentiment d'autoefficacité générale faible est clairement présent lorsque les participants disent douter de la capacité du corps enseignant d'œuvrer en contexte inclusif. Ce sentiment traduit en quelque sorte le constat d'une rupture entre les pratiques usuelles de l'établissement et les pratiques plus inclusives souhaitées. L'émergence de pratiques inclusives, grâce à un processus de recherche-action, ramène indéniablement au regard sur soi, à la réflexion sur son agir professionnel et à l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques, et ce, dans un contexte de soutien par l'équipe-école, par l'équipe de chercheurs et par certains acteurs de la commission scolaire. Le regard vers soi et l'expérimentation de pratiques inclusives contribuent à l'émergence d'un degré variable de doute relativement à sa capacité, comme individu, de travailler dans un contexte de grande hétérogénéité. C'est ici aussi que les propos de nombreux participants traduisent, initialement, un faible sentiment d'efficacité personnelle (craintes relatives à l'enseignement en classe hétérogène, à ses compétences professionnelles et à la transformation des rôles). Ces craintes sont tantôt exacerbées, tantôt atténuées par les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. À titre d'exemple, une enseignante particulièrement réfractaire aux fondements de l'inclusion et aux pratiques inclusives s'est transformée au fil du temps en un modèle et en une personne de référence dans l'école en matière de pédagogie inclusive. Elle-même affirmera que sa position initiale s'est modifiée radicalement dans sa classe à la suite des impacts positifs associés aux transformations pédagogiques dans sa classe (élèves qui collaborent, qui misent sur leurs forces, qui sont engagés dans la tâche d'apprentissage, et ce, malgré des difficultés scolaires importantes). Nous croyons que ses expériences positives en classe sont venues lui confirmer qu'elle avait effectivement les compétences nécessaires pour l'enseignement dans un contexte d'hétérogénéité. D'ailleurs, pour une majorité d'enseignants, l'expérimentation d'une pédagogie inclusive contribue au développement d'une plus grande confiance en leurs compétences professionnelles (Meijer et Stevens, 1997; Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996). Cette même enseignante utilisera d'ailleurs la persuasion verbale pour aider ses collègues plus réfractaires à s'engager davantage dans cette transformation. La persuasion verbale présente dans la recherche-action était tantôt amorcée par une enseignante (concernant la présentation d'une réussite et, donc, de la faisabilité), par un conseiller pédagogique (par rapport au soutien tangible de la commission scolaire), par une technicienne en éducation spécialisée (relativement aux caractéristiques et au potentiel de certains élèves ayant des besoins particuliers), par la direction d'école (au sujet de l'octroi de temps pour planifier encore plus les actions pédagogiques) et par l'équipe de recherche (à propos de certains constats de recherche sur les pratiques inclusives

efficaces). L'enseignement collaboratif (par exemple le partage d'une classe par l'enseignante et l'orthopédagogue) est pour sa part venu contribuer au sentiment de compétence de l'orthopédagogue et, du même coup, rassurer l'enseignante dans ses interventions auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Il s'agit là d'une expérience vicariante qui aura contribué à la mise en place quotidienne d'activités d'enseignement collaboratif (dyade enseignant-orthopédagogue et dyade enseignant-technicienne en éducation spécialisée) que les participants qualifient de « coopération constructive ». Quelques participants auront aussi exploité l'apport du modelage en allant observer les participantes les plus enthousiastes devant l'hétérogénéité des classes. Alors que l'observation d'une collègue était source de stress en début d'année, elle est devenue un moyen apprécié pour contribuer à la réflexion et au développement professionnel des participants. Un projet de recherche-action visant l'émergence de pratiques inclusives doit nécessairement faire face à des états émotionnels explicitement nommés. Colère, découragement, peur, joie et satisfaction personnelle et d'équipe se seront tour à tour manifestés. Sans surprise, la joie et la satisfaction personnelle étaient associées aux réussites, alors que la colère, le découragement et la peur étaient davantage associés à l'amorce du projet, à l'amorce de la transformation des rôles et à la suite d'expériences plus négatives. Les collègues, la direction d'école et des représentants de la commission scolaire sont l'un après l'autre venus applaudir les victoires et offrir un soutien émotionnel par des gestes ou des paroles réconfortantes dans des moments plus difficiles.

Il est clair que les expériences personnelles et vicariantes, la persuasion verbale et l'état émotionnel s'avèrent très utiles pour la personne dans son agir professionnel seulement si cette dernière pèse et intègre l'information provenant de chacune de ces quatre sources (Bandura, 2007). Dans le cas qui nous préoccupe, les rencontres d'échanges formelles et informelles ainsi que les réflexions suscitées par ces échanges ont certainement contribué à l'intégration de ces informations. D'ailleurs, c'est ce regard posé sur soi et sur son sentiment de compétence professionnelle en classe inclusive qui a mené à l'identification d'objets de formation spécifiques nécessaires à la pratique inclusive. Ce besoin n'est pas sans rappeler le constat de nombreux chercheurs et instances éducatives concernant le fort lien qui existe entre les pratiques inclusives efficaces et la formation continue des intervenants scolaires, formation qui contribue à réduire la peur de l'inconnu (CSE, 2010; Pulzer-Graf et Bachmann Hunziker, 2010; Lunt et Norwich, 2009; Elhoweris et Alsheikh, 2006; AEFNB, 2005; Shaughnessy, 2004; Schroth Moorman et Fullwood, 1997; Moeller et Ishii-Jordan, 1996). En fait, outre la formation continue des enseignants, les spécialistes dans le domaine sont aussi nombreux à faire valoir avec insistance la nécessité de revoir les programmes de formation initiale en enseignement pour y intégrer un certain nombre de cours portant tant sur les fondements de l'inclusion scolaire que sur la différenciation et les caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers. De plus, à ces cours devraient être juxtaposées des périodes de stage en enseignement avec des mentors compétents en matière de pratiques inclusives (Imobersteg, 2010; Ryan, 2009; Elhoweris et Alsheikh, 2006; Moeller et Ishii-Jordan, 1996; Pavri et Luftig, 2000).

Conclusion

La recherche-action en éducation constitue un choix méthodologique privilégié pour produire un changement de pratique en contexte d'inclusion scolaire. Sa triple finalité (recherche, action et formation) permet d'être un riche témoin du processus de changement qu'entraîne l'émergence de pratiques inclusives. Il apparaît important de préciser que l'utilisation du mot émergence prend ici tout son sens. En fait, la pratique inclusive ne s'improvise pas. Au contraire, elle se construit, se coconstruit et se clarifie au fil du temps et des réalités particulières qui émergent tant des contextes d'enseignement que des croyances personnelles à l'égard de l'enseignement. Craintes, transformation des rôles et besoins de formation viennent tour à tour confirmer ou infirmer le sentiment de compétence des participants à enseigner et intervenir quotidiennement dans une classe hétérogène où le développement du plein potentiel de chacun est au cœur des préoccupations. L'inclusion scolaire « n'efface ni les handicaps ni les difficultés des élèves, pas plus qu'elle ne fait disparaître les besoins éducatifs particuliers de ceux-ci » (Vienneau, 2006, p. 27). Œuvrer dans un tel contexte repose sur l'ouverture à la différence, sur l'exploitation de stratégies de différenciation variées et sur un travail de coopération authentique entre les membres de l'équipe-école. Les besoins de formation clairement identifiés par les participants à cette recherche méritent que l'on s'y attarde pleinement, et ce, tant en contexte de formation initiale qu'en contexte de formation continue. Qui plus est, l'exploitation de la théorie sociocognitive du sentiment d'autoefficacité de Bandura s'avère utile, tout particulièrement dans un contexte de formation continue où les intervenants scolaires sont au cœur du processus de réflexion... et de réflexion sur l'action.

Références bibliographiques

- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2005). *L'école inclusive: gage de réussite de tous les élèves*. Mémoire soumis au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- BANDURA, A. (2007). *Autoefficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte. Bruxelles: De Boeck, 859 p.
- BARTON, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- BÉLANGER, N. et DUCHESNE, H. (dir.) (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- BENDER, W. N., VAIL, C. O. et SCOTT, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.
- BOOTH, T. et AINSCOW, M. (2004). *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., STECA, P. et MALONE, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- CHONG, W. H., KLASSEN, R. M., HUAN, V., WONG, I. et KATES, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 183-190.
- COHEN, L., MANION, L. et MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education* (6^e éd.). New York, Routledge.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2010). Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Québec: Gouvernement du Québec.
- DOLBEC, A. et PRUD'HOMME, L. (2008). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *De la problématique à la collecte de données* (p. 531-570). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DOUDIN, P.-A. et CURCHOD-RUEDI, D. (2010). Les enseignants face à l'inclusion: résistances, antagonisme et liens de collaboration. *Prismes* (revue pédagogique HEP Vaud), décembre, 13, 18-20.
- DOUDIN, P.-A., CURCHOD-RUEDI, D. et BAUMBERGER, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin). Numéro thématique: *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*, 9, 11-31.
- DUCHESNE, H. (2010). Initiatives inclusives en contexte manitobain. Portrait de deux écoles. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 235-274). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DUCHESNE, H. et BÉLANGER, N. (2010). Quelques réflexions en guise de conclusion. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 333-342). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DUFFY, R. D. et LENT, W. L. (2009). Test of social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 212-223.

- ELHOWERIS, H. et ALSHEIKH, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118.
- EVERS, W. J. G., BROUWERS, A. et TOMIC, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implanting an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- GIALAMAS, V. et NIKOLOPOULOU, K. (2010). In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ITC use in early childhood settings: A comparative study. *Computers & Education*, 55(1), 333-341.
- GIANGRECO, M. F. et DOYLE, M. B. (1999). Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms. Dans S. E. Wade (dir.), *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers* (p. 51-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GIBSON, S. et DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- GUAY, M.-H. et PRUDHOMME, L. (sous presse). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (3^e éd.). Saint-Laurent: Renouveau pédagogique.
- GUSKEY, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitude toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- IMBERSTEG, C. (2010). Des moments forts de partage avec nos étudiants. *Prismes* (revue pédagogique HEP Vaud), décembre, 13, 27.
- KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W. et STAINBACK, S. (1996). Rationale for inclusive education. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion: A Guide for Educators* (p. 3-15). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- LANDRY, R., FERRER, C. et VIENNEAU, R. (dir.) (2002). La pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2), 1-6.
- LAVOIE, L., MARQUIS, D. et LAURIN, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LIFSHITZ, H. et GLAUBMAN, R. (2002). Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitude towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 405-418.
- LUNT, I. et NORWICH, B. (2009). Inclusive and effective schools. Challenges and tensions. Dans P. Hick, R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for Inclusive Education* (p. 96-107). New York: Routledge.
- MARTINEZ, R. S. (2004). General education teachers' attitudes toward inclusion: Implications for school psychologists, *Communiqué* 33(2), NASP Publications.

- MCLESKEY, J. et WALDRON, N. (2000). *Inclusive Schools in Action. Making Differences Ordinary*. Alexandria, VA: ASCD, 170 p.
- MCNIFE, J. et WHITEHEAD, J. (2010). *You and Your Action Research Project*, (3^e éd.). London: Routledge.
- MEIJER, C. J. W. et STEVENS, L. M. (1997). Restructuring special education provision. Dans S. J. Pijl, C. J. W. Meijer et S. Hegarty (dir.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (p. 115-129). London: Routledge.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Une école adaptée à tous ces élèves: politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MOELLER, A.J. et ISHII-JORDAN, S. (1996). Teacher efficacy: A model for teacher development and inclusion. *Journal of Behavioral Education*, 6(3), 293-310.
- PARENT, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 169-193). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PAVRI, S. et LUFTIG, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
- PLAISANCE, E. et SCHNEIDER, C. (2010). Le cas d'une école privée catholique dans le 20^e arrondissement de Paris: l'école Trinité. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 73-110). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- PULZER-GRAF, P. et BACHMANN HUNZIKER, K. (2010). Recherche sur l'intégration scolaire: des professionnels de l'école en manque de formation et d'encadrement. *Prismes* (revue pédagogique HEP Vaud), décembre, 13, 34-36.
- REASON, P. et BRADBURY, H. (2008). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2^e éd.). London: SAGE, 752 p.
- RIGAZZIO-DIGILIO, A. et BENINGHOF, A. (1994). Toward inclusionary educational programs: A school-based planning process. *Special Education Leadership Review*, 2(1), 81-92.
- RYAN, T. G. (2009). Inclusive attitudes: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Education*, 9(3), 180-187.
- SAGE, D. D. (1996). Administrative strategies for achieving inclusive schooling. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion. A Guide for Educators* (p. 105-116). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- SALEND, S. J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices* (4^e éd.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- SCHROTH, G., MOORMAN, M. A. et FULLWOOD, H. (1997). *Effects of Training on Teacher's Stages of Concern Regarding Inclusion. Rapport de recherche*. Texas : Rural Education and Small Schools, 12 p.
- SCHWARZER, R. et HALLUM, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- SHAUGHNESSY, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), juin, 153-176.
- SOODAK, L. C., PODELL, D. M. et LEHMAN, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(3), 480-497.
- STANOVICH, P. et JORDAN, A. (2004). Inclusion as professional development. *Exceptionality Education Canada*, 14(2-3), 169-188.
- VIENNEAU, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VIENNEAU, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VIENNEAU, R. (2010). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. D'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie inclusive. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 141-186). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- WERTHEIM, C. et LEYSER, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli perspectives teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.
- WOOLFOLK, A. E., ROSOFF, B. et HOY, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- YOON, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative effect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-494.

Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation

Luc PRUD'HOMME

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

André DOLBEC

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Marie-Hélène GUAY

Commission scolaire des Trois-Lacs, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La différenciation pédagogique se présente actuellement comme une *clé* favorisant l'augmentation des taux de réussite scolaire. Or, les exemples de son articulation sur le terrain sont rares et les enseignants s'interrogent sur sa faisabilité. De surcroît, il semble que la formation à l'enseignement comporte des lacunes au regard de la prise en compte de la diversité. C'est dans ce contexte qu'un chercheur s'est engagé dans une démarche de recherche avec onze enseignantes québécoises du préscolaire/primaire afin 1) de comprendre comment des praticiens peuvent concevoir une différenciation en classe et 2) d'approfondir des pistes d'action pouvant soutenir la formation à cette pratique. Les résultats obtenus suggèrent que l'enseignant qui différencie inscrit sa pratique dans un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension favorisant la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation

explicite de la diversité. Il s'ouvre ainsi à la légitimité d'une pluralité de fins et de moyens pour enseigner. Sur le plan de la formation, les résultats suggèrent qu'un travail introspectif favorise une ouverture à la diversité et révèlent cinq critères pédagogiques pouvant orienter le travail du chercheur-formateur dans une démarche de recherche-action-formation: 1) rendre le savoir accessible, 2) favoriser l'engagement, 3) susciter le dialogue cognitif, 4) favoriser la restructuration du savoir et 5) soutenir l'activité réflexive tout au long de la démarche de recherche.

ABSTRACT

Meaning Built Around Pedagogical Differentiation in the Context of an Action-Training-Research Process

Luc PRUD'HOMME

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

André DOLBEC

University of Québec in the Ottawa Valley, Québec, Canada

Marie-Hélène GUAY

Trois-Lacs School Board, Québec, Canada

Pedagogical differentiation is a key to increasing school success. Yet examples of its use in the field are rare, and teachers question its feasibility. It also seems that teachers do not always receive adequate initial training on handling diversity. In this context, a researcher launched a study with 11 elementary school teachers in Québec to [1] understand how practitioners perceive differentiation in the classroom and [2] strengthen courses of action that could support training in this practice. The results suggest that a teacher who differentiates, practices with ideal interdependence and intercomprehension, fostering the explicit recognition, utilization and valuing of diversity, and openness to the legitimacy of a variety of teaching goals and methods. In terms of training, the results suggest that introspective work promotes openness to diversity. They also reveal five pedagogical criteria that can guide the work of the researcher-trainer in an action-training-research process: [1] make knowledge accessible, [2] promote involvement, [3] elicit cognitive dialogue, [4] favour knowledge restructuring and [5] support reflexive activity throughout the research process.

RESUMEN

El sentido construido alrededor de la diferenciación pedagógica en el cuadro de una investigación-acción-formación

Luc PRUD'HOMME

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

André DOLBEC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Marie-Hélène GUAY

Comisión escolar de Trois-Lacs, Quebec, Canadá

La diferenciación pedagógica se presenta actualmente como una clave que estimula el aumento de las tasas de éxito escolar. Ahora bien, los ejemplos de su articulación en el terreno son escasos y los maestros cuestionan su factibilidad. Además, parece que la formación magisterial presenta lagunas respecto a la consideración de la diversidad. Es en dicho contexto que un investigador emprendió un proceso de investigación con 11 maestras quebequenses de preescolar/primaria con el fin de [1] comprender cómo los maestros conciben la diferenciación en clase y [2] profundizar las pistas de acción para apoyar la formación de dicha práctica. Los resultados obtenidos sugieren que el maestro que diferencia inscribe su práctica en un ideal de interdependencia y de inter-comprensión que favorece el reconocimiento, la explotación y la valorización explícita de la diversidad. Se abre a la legitimidad de la pluralidad de fines y medios en la enseñanza. Sobre el plan de la formación, los resultados sugieren que un trabajo introspectivo favorece la apertura a la diversidad y se identifican cinco criterios pedagógicos que pueden orientar el trabajo del investigador-formador al interior de una óptica de investigación-acción-acción-acción: [1] volver el conocimiento accesible, [2] favorecer el compromiso, [3] suscitar el diálogo cognitivo, [4] favorecer la reestructuración del conocimiento y [5] apoyar la actividad reflexiva a todo lo largo del proceso de investigación.

Problématique

La réforme de l'éducation en cours depuis plus de dix ans au Québec oblige les intervenants à s'adapter à de nouveaux programmes d'études tout en les incitant à revoir leurs pratiques pour répondre à des exigences de réussite chez tous les élèves. Notre objet de recherche, la différenciation pédagogique, se présente ainsi comme l'une des clés d'accès à un niveau de réussite plus élevé (CSE, 2002; MEQ, 2004; MELS, 2006). Or, les écrits sur la différenciation relèvent qu'en dépit d'un corpus de connaissances abondant les enseignants différencient peu (Gaudreau, Legault,

Brodeur, Hurteau, Dunberry *et al.*, 2008; Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess *et al.*, 2006; McGarvey, Marriott, Morgan et Abbott, 1997; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon *et al.*, 2003).

D'emblée, une analyse historique du concept de différenciation permet de l'associer à une préoccupation ancestrale consistant à adapter l'enseignement aux différences individuelles qui se manifestent dans un groupe scolaire (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005). Selon Legrand (1995, p. 47-48), à qui plusieurs auteurs attribuent la «réinvention» du concept (Astolfi, 1998; Meirieu, 1985; Perrenoud, 1997; Zakhartchouk, 2001), «différencier, c'est en quelque sorte se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa nature propre et des contenus de savoir fixés par l'institution». Le passage des intentions à l'action comporte toutefois de multiples obstacles.

D'abord, la différenciation est associée à plusieurs dénominations (p. ex. : pédagogie différenciée, diversifiée, variée, etc.) qui tendent à donner un caractère flou au concept (Zakhartchouk, 2001). En effet, ces dénominations se réfèrent à des perspectives théoriques multiples et à un cortège de croyances qui créent des ambiguïtés et des tensions, quand elles ne relèvent pas de définitions incompatibles (Perrenoud, 1997). Ensuite, il semble que les dispositifs de formation à l'enseignement demeurent incomplets tant sur les enjeux de la diversité et de l'équité (Goodnough, 2010; McGarvey *et al.*, 1997; Moran, 2007) que sur la rareté des cours ou portions de cours portant sur la question. D'autant plus que ceux-ci sont souvent présentés de manière décontextualisée, qu'ils s'attardent aux traits des élèves et négligent les méthodes d'enseignement pouvant soutenir la prise en compte d'une diversité (Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997; Tomlinson *et al.*, 1997). Par conséquent, très peu d'enseignants ont le sentiment d'avoir construit une représentation de ce à quoi peut ressembler une classe qui propose simultanément des tâches multiples, une stratégie pouvant aider à prendre en compte le phénomène (Holloway, 2000). Au-delà de ces exemples, plusieurs auteurs conviennent que le caractère polysémique du concept et les difficultés liées à la formation à l'enseignement réclament un travail de reconceptualisation mieux ancré dans la pratique (Armstrong et Moore, 2004; Brimijoin, 2002; Gillig, 1999; Legrand, 1999; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000). Ils insistent sur la nécessité d'associer les enseignants à de nouvelles approches de recherche/formation ayant pour objet de préciser à nouveau le sens de ce concept au regard de la complexité de leur travail. Ces considérations ont servi de prémisses à la question générale orientant notre démarche de recherche :

Comment des enseignants du préscolaire/primaire, accompagnés par un chercheur dans une démarche de recherche accentuant l'aspect formation, peuvent-ils comprendre et mettre en œuvre une différenciation pédagogique?

Cadre conceptuel

L'interdépendance entre le besoin de clarifier 1) le sens qu'une différenciation pédagogique peut prendre en classe et 2) des pistes d'action pouvant soutenir la formation à l'enseignement face aux enjeux de la diversité nous incite à présenter un cadre conceptuel qui repère des objets et un contexte favorisant des délibérations praticiens-chercheurs autour d'une différenciation pédagogique. Nous revenons donc sur le sens livré par les écrits sur le concept au cours de sa genèse, sur le sens également que peut prendre la diversité selon la conception de l'enseignement et sur la nature d'une méthodologie de recherche permettant d'investiguer à la fois l'action des praticiens et le travail de formation.

La différenciation pédagogique

Pour plusieurs auteurs, comprendre la diversité est une prémisse à partir de laquelle la différenciation peut se conceptualiser (Rumelhard, 2002; Tomlinson *et al.*, 2003). Ducette, Sewell et Poliner Shapiro (1996) ont ainsi convenu, au terme de leur recension des écrits sur la diversité en éducation, que les acteurs scolaires n'ont d'autres choix que de s'ouvrir aux possibilités que le phénomène recèle. Dans le cas contraire, la diversité devient un problème dont il faut disposer plutôt qu'un phénomène à considérer et à prendre en compte. Nous inspirant de la littérature en éducation sur ce concept, nous avons clarifié une définition qui suggère de considérer la diversité comme une manifestation à la fois dynamique et légitime de l'unicité de chacun des élèves¹. Globalement, cette définition s'appuie sur des fondements théoriques qui reconnaissent que, pour «contrer l'indifférence aux différences», l'enseignant doit d'abord et avant tout appuyer sa pratique professionnelle sur le principe de l'éducabilité universelle (posture éthique), sur la conviction qu'une manifestation n'est jamais totalement statique et indépendante du contexte où elle se déploie (posture épistémologique) et sur la volonté de vouloir contribuer à la compréhension de la diversité comme un élément constitutif de l'équilibre d'une citoyenneté démocratique (posture idéologique). Ces croyances nous semblent porteuses de sens pour l'enseignant qui souhaite différencier dans sa classe.

Dans cette optique, nous pouvons comprendre que la différenciation s'apparente à un modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'unicité de l'élève. Ainsi, elle s'associe à la dimension subjective relevant du rapport à la diversité qu'entretient l'enseignant; il s'agit de croyances et de conceptions qui peuvent présider son action en classe et ses choix pédagogiques.

De plus, un travail d'analyse des écrits sur la différenciation (Prud'homme *et al.*, 2005) révèle des conceptions erronées ou des *maladies infantiles* (Perrenoud, 1997) qui peuvent nuire à la mise en œuvre. Premièrement, sans nier le caractère approprié d'une intervention individuelle ponctuelle, les auteurs s'entendent pour déconstruire

1. Nous développons plus longuement sur ce travail de conceptualisation au regard de la diversité en éducation dans le premier article de ce numéro thématique (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011).

cette idée que la différenciation est synonyme d'un enseignement individualisé (Brimijoin, 2002; Chamberlin et Powers, 2010; Corno et Snow, 1986; Goodnough, 2010; Guay, Gagnon, Girard, Legault, St-Onge, Racette, Vachon *et al.*, 2007; Perrenoud, 1997; Sensevy, Turco, Stallaerts et Le Tiec, 2002; Tieso, 2003; Tomlinson *et al.*, 2003). Au contraire, sa mise en œuvre en classe peut aussi s'associer à la création d'une communauté d'apprentissage où les échanges permettent 1) la confrontation d'idées, 2) le soutien mutuel et 3) l'exploitation d'une diversité de ressources afin d'accroître les apprentissages au sein du groupe. Deuxièmement, la différenciation semble devoir s'éloigner d'une vision plus traditionnelle de l'enseignement où l'on effectue largement un enseignement magistral et uniforme. C'est pourquoi plusieurs écrits suggèrent la nécessité d'une « reconstruction d'ensemble » pour réussir à différencier (Ducette *et al.*, 1996; Perrenoud, 1997) plutôt que de viser à ajouter une préoccupation supplémentaire à ce qui se fait déjà en classe. Le modèle « *one size fits all* » (Tomlinson, 2004) fait ainsi place à une pluralité d'activités pédagogiques associables à une classe multitâche. Par cette variété d'activités, l'enseignant peut faciliter l'expression de la diversité de façon que le phénomène nourrisse une construction de sens commune.

Enfin, si la différenciation pédagogique évoque un processus par lequel l'enseignant exploite différents itinéraires d'apprentissage (Meirieu, 1996; Perrenoud, 1997), il paraît judicieux d'entreprendre une démarche de recherche-formation sur le sens qu'elle peut prendre dans l'action en s'appuyant sur un cadre théorique qui reconnaît l'existence d'une pluralité de façons d'envisager et de concevoir l'enseignement.

[...] il n'y a aucune raison de se limiter à une vision unique et universelle de l'enseignement [...]. Il est au contraire utile d'envisager une pluralité de perspectives [...], la diversité nous oblige à élargir nos horizons lorsqu'on réfléchit à la signification de l'enseignement [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 3).

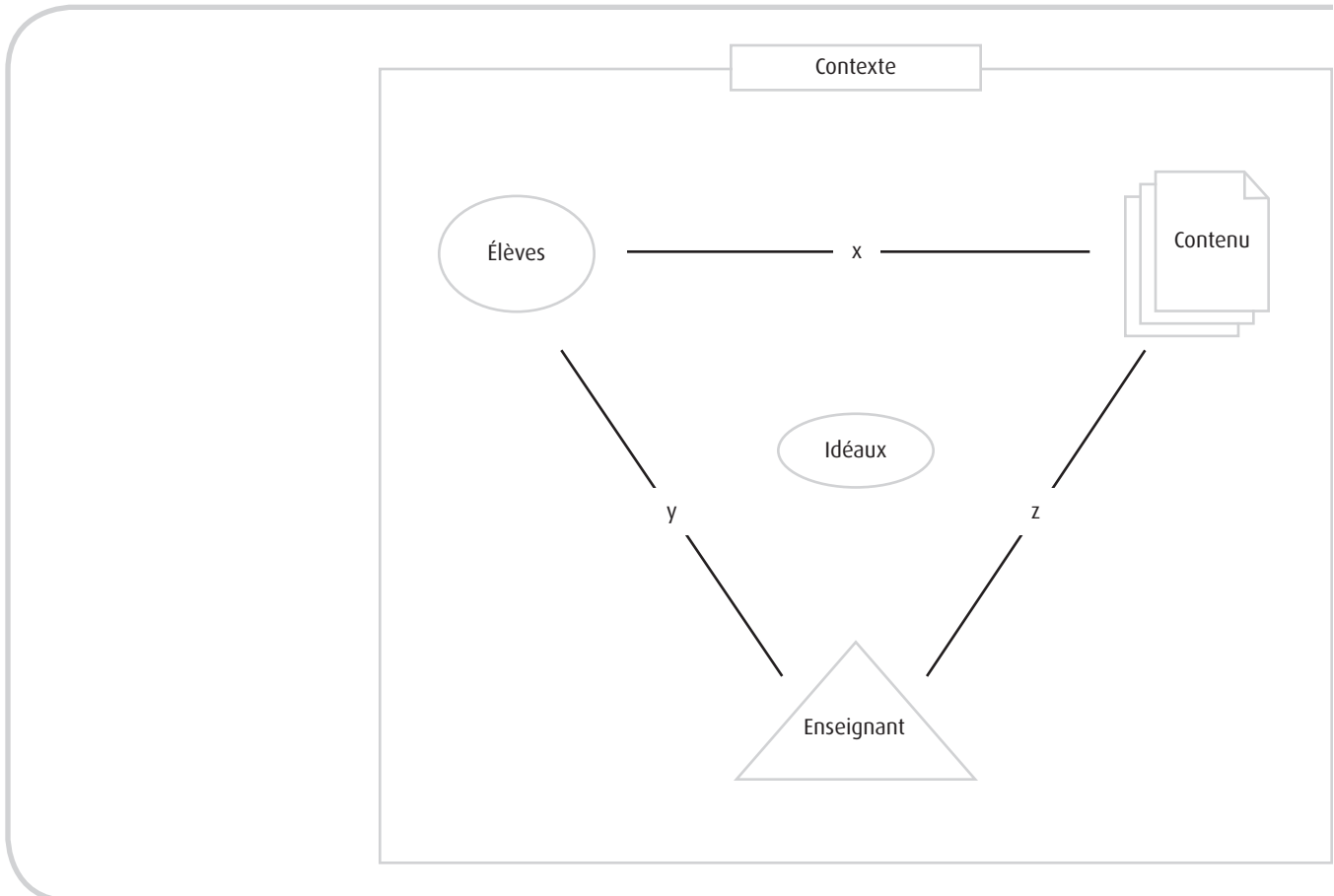
Pour Pratt (2005), le travail enseignant s'appuie effectivement sur une dimension subjective qui se fonde sur des nuances et des divergences pouvant se traduire par une pluralité de perspectives légitimes liées à l'enseignement [*Teaching Perspectives*].

La diversité des perspectives en enseignement (Pratt, 2005)

Les travaux de Pratt offrent un cadre de référence présentant différentes perspectives en enseignement, fondé empiriquement sur un devis conduit dans cinq pays auprès de 253 enseignants. Quoiqu'il existe plusieurs grilles de lecture dans ce champ, Kane, Sandretto et Heath (2002) relèvent dans leur recension que cette proposition s'appuie sur une méthodologie particulièrement bien défendue et transparente. Ce cadre de référence stipule que les croyances, les intentions et les actions du praticien permettent de définir les spécificités d'un engagement professionnel, à partir desquelles se dégagent cinq perspectives qui orientent chacune à leur façon le travail de l'enseignant. Tout en prenant la précaution de suggérer qu'il pourrait y en avoir d'autres, Pratt (2005) considère qu'il s'agit de cinq points de vue légitimes qui sont sujets à des variations dans la qualité d'implantation, mais non dans la nature

des valeurs sous-jacentes à leur articulation. Bien que ses recherches soient contextualisées dans le domaine de la formation des adultes, Pratt a élaboré le cadre d'analyse en s'appuyant sur un modèle général de la pratique (voir la figure 1). Celui-ci reprend les éléments et les relations qui caractérisent le travail d'un enseignant à tous les ordres d'enseignement.

Figure 1. **Modèle général de l'enseignement** [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 4)



Chacune des perspectives se précise par des différences de sens et d'insistance que l'enseignant accorde aux cinq composantes de ce modèle général (enseignant [1], élèves [2], contenus d'apprentissage [3], contexte d'apprentissage [4], idéaux [5]). De plus, chaque perspective se distingue par la nature des relations entre ces éléments. Elle se précise par le sens accordé à l'apprentissage des contenus (trait X), à la relation que l'enseignant établit avec ses élèves (trait Y) et au rapport que le professionnel entretient à l'effet des contenus à faire apprendre (trait Z). Le tableau 1 présente les cinq perspectives conceptualisées au terme de cette recherche tout en explicitant la nature de l'engagement qui prédomine pour chacune et des éléments centraux qui les caractérisent.

Tableau 1. **La diversité des perspectives sur l'enseignement** (Pratt, 2005)

Différentes accentuations des composantes d'une situation d'enseignement	Nature de l'engagement professionnel	Accentuation dans le modèle général
1. [Transmission Perspective]	Communiquer des contenus de manière efficace	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant se conçoit comme un expert de contenu - Accorde une grande importance à l'organisation de la matière - Présente beaucoup d'informations qui doivent être apprises
2. Perspective d'apprentissage	Modéliser des façons d'être et de faire	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant se conçoit comme un modèle - Accorde une grande importance à illustrer concrètement les contenus - Présente les contenus en recherchant des contextes les plus authentiques possible
3. Perspective développementale	Développer différentes façons de penser	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant se conçoit comme un médiateur - Accorde une grande importance aux questionnements, au dialogue et aux connaissances antérieures - Présente des situations complexes en évitant de donner des réponses
4. Perspective de sollicitude	Faciliter le développement de l'autoefficacité	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant se conçoit comme un guide attentif au sentiment de confiance qu'éprouve l'élève face aux défis qu'il rencontre - Accorde une grande importance aux défis et au réconfort à offrir - Présente des défis adaptés
5. Perspective de réforme sociale	Viser la construction d'un monde meilleur	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant se conçoit comme un agent de changement - Accorde une grande importance à son idéal - Exploite les fins et les moyens de toutes les perspectives dans une visée de conscientisation des élèves à son idéal

Le recours à un cadre de référence clarifiant une diversité de perspectives associé à l'enseignement sert de coffre d'outils au chercheur, cela, afin de mieux comprendre ce que les participants à la recherche comprennent et pour soumettre au besoin une base de comparaison. Si la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique exige de « [...] se faire violence » pour prendre en compte la diversité en contrepoint de ses propres différences (Legrand, 1995, p. 47), il nous apparaît nécessaire que le chercheur ait accès à différentes visions de l'enseignement qui peuvent susciter le recours à autant de stratégies pédagogiques pour agir et réagir en classe selon la diversité qui se manifeste. Dans ce sens, la typologie de Pratt (2005) peut faciliter les délibérations des enseignants qui cherchent à comprendre comment mettre en œuvre un éventail de plus en plus diversifié de stratégies d'enseignement.

Une démarche de recherche s'intéressant à l'action et à la formation

La prise en compte de la diversité semble s'associer à un éloge de la différence (Jacquard, 1978), ce qui diffère considérablement du rapport à la diversité qu'on observe dans les pratiques pédagogiques. Rappelons-le, des données de recherche démontrent que les enseignants tendent à exploiter des pratiques plus uniformes et traditionnelles, encore aujourd'hui (Gaudreau *et al.*, 2008). Le recours à la grande famille des recherches-actions est pertinent, puisqu'il s'agit d'un modèle de recherche prisé par tous ceux qui croient « qu'éducation et changement sont intimement liés [...] » (Chevrier 1994, p. 11). La méthodologie se particularise par l'articulation de trois sous-processus réflexifs liés à sa triple finalité (Dolbec et Prud'homme, 2009): 1) La recherche prévoit une production de connaissances qui exige une grande rigueur dans les inscriptions et les traces que le chercheur rédige tout au long de la démarche ainsi qu'une transparence quant aux enjeux et intérêts poursuivis, cela en plus de ceux identifiés par le groupe lui-même; 2) l'action s'inscrit dans la perspective d'un changement planifié ou d'une transformation de pratiques éducatives qui se produit et nourrit l'investigation; et, enfin, 3) l'expérience interactive et réflexive que propose la recherche-action est aussi un processus de formation, grâce au travail de médiation qu'effectue le chercheur au cours du travail d'équipe (Desgagné et Bednarz, 2005). À cet effet, en raison de la nature de notre problématique reliant entre autres les difficultés d'une mise en œuvre de la différenciation à des dispositifs de formation lacunaires, il devient judicieux de recourir à une telle méthodologie prévoyant un examen attentif du travail effectué par le chercheur, aussi formateur, dans la perspective d'explorer en profondeur son action de formation tout au long de la démarche. Ce travail s'apparente à une étude de soi que certains chercheurs anglo-saxons recommandent d'intégrer dans une démarche renouvelée de recherche-action (Bradbury, Mirvis, Neilsen et Pasmore, 2008; McNiff et Whitehead, 2010).

Objectifs de recherche

Globalement, cette recherche-action veut contribuer au développement d'un savoir de la différenciation pédagogique ancré dans la pratique professionnelle ainsi qu'à la compréhension du travail de formation pouvant soutenir une mise en œuvre.

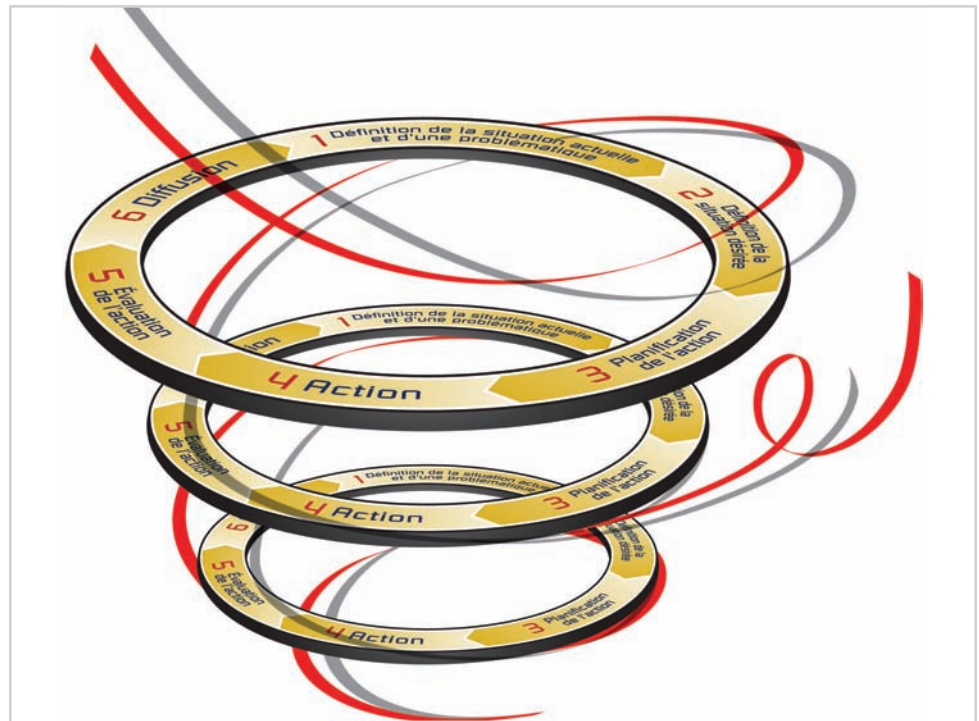
La démarche de recherche poursuit deux objectifs spécifiques, l'un en lien avec le sens d'une différenciation pédagogique articulée dans l'action des praticiens (sous-processus action), et l'autre en lien avec le travail de formation proposé tout au long de la démarche (sous-processus formation) :

- 1) Décrire, analyser et comprendre le sens de la différenciation tel que construit et conceptualisé dans l'expérience des acteurs engagés dans une démarche de recherche-action.
- 2) Décrire, analyser et comprendre l'expérience de recherche-action visant à contribuer à la formation à une différenciation pédagogique.

Méthodologie

Enraciné dans un courant de recherche interprétative, notre choix d'une recherche-action se rattache à l'amélioration d'une situation jugée insatisfaisante ou problématique. Chercheur et praticiens se réunissent dans la visée de produire un changement dans une situation concrète, soit celle de comprendre le sens d'une différenciation pédagogique dans le contexte de la pratique des participants ainsi que le sens que peut prendre une formation pour soutenir des enseignants dans cette mise en œuvre. La démarche générale qui caractérise cette méthodologie est illustrée à la figure 2.

Figure 2. **Modèle illustrant une démarche générale de recherche-action**



Cette représentation cherche à rendre compte du caractère itératif des différentes étapes d'une démarche de recherche-action. Ces étapes consistent à chercher à 1) définir plus précisément une situation problème en fonction 2) d'une situation désirée et recherchée par les protagonistes. Ce travail soutient 3) la planification de différentes actions, 4) le passage à l'action et 5) l'évaluation de ces expérimentations. Dans une démarche prolongée, ces boucles se multiplient, se raffinent et permettent, au terme du projet, de rendre compte du sens construit par les participants. Cette dernière étape suppose le recours à différentes formes de diffusion 6) permettant d'illustrer concrètement ce que le groupe estime avoir appris, compris et être en mesure de faire.

Les participants

Étant donné la nature de l'objectif premier de la recherche, le chercheur recrute des praticiens qui manifestent un engagement dans leur développement professionnel continu et un intérêt à explorer le sens d'une différenciation pédagogique dans leur pratique. La démarche de recrutement mène à onze enseignantes du préscolaire-primaire venant de quatre écoles relevant de deux commissions scolaires québécoises. Décrit de manière plus détaillée ailleurs (Prud'homme, 2007), le parcours professionnel de ces enseignantes rend compte de différentes expérimentations visant à exploiter la différenciation pédagogique dans leur pratique.

Les outils de collecte de données

Onze journées de rencontres collectives [1] réparties sur deux années scolaires constituent l'outil principal de collecte de données, auquel s'ajoutent des entretiens individuels en amont [2] et en aval [3] de la démarche ainsi qu'un journal réflexif [4] pour les protagonistes (participantes et chercheur). Dans la perspective de différencier le degré de directivité dans son travail d'accompagnement, le chercheur a aussi eu recours à d'autres outils pour répondre aux besoins plus individuels des participantes : des entretiens mi-parcours (n = 5), des accompagnements lors d'expérimentations en classe (n = 2) et une session d'observation non participante d'une journée dans la classe d'une enseignante.

Le traitement et l'analyse des données

La pratique d'analyse qualitative en mode écriture (Clandinin et Connelly, 2000; Ellis et Bochner, 1996) est privilégiée dans cette recherche. Présentée comme un « travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 101), cette pratique consiste à produire assez rapidement des textes suivis qui détaillent et illustrent des constats du chercheur au fur et à mesure de l'expérience. Ces textes, des comptes rendus plus analytiques, sont des tentatives d'interprétation que le chercheur soumet aux participants tout au long de la démarche. Considérant que le projet implique une journée collective de travail par mois, le traitement des données pour produire une première transposition à soumettre aux participantes s'avère complexe. Nodie Oja et Smulyan (1989) réagissent à cet enjeu en ayant recours aux services d'une professionnelle qui soutient le processus de

collecte des données en assistant aux rencontres en vue de documenter la démarche : moyen qui fut mis en œuvre dans nos travaux afin d'obtenir un compte rendu des délibérations à l'aide des inscriptions recueillies. Cette modalité rend le processus plus accessible à tous les acteurs et offre une condensation quasi immédiate des données à partir desquelles un travail d'analyse s'effectue en prévision de la prochaine rencontre. C'est une stratégie cohérente pour favoriser une implication optimale des praticiens dans une démarche de recherche compréhensive.

Résultats

Rendre compte d'une expérience prolongée réunissant un chercheur et onze praticiennes exige un effort de synthèse au prix duquel plusieurs éléments sont occultés. Cet article cherche à illustrer le sens en construction par les participants autour d'une différenciation pédagogique et celui d'une formation pouvant soutenir ce travail. Nous proposons une synthèse de l'expérience selon trois temps d'une situation pédagogique quelle qu'elle soit : planification, réalisation et retour sur l'action de formation.

Premier temps : la planification du chercheur-formateur visant à rendre l'objet de recherche plus accessible

Le premier temps de la démarche correspond à l'élaboration, par le chercheur, d'un cadre théorique autour de la diversité et de la différenciation, lequel permet de repérer des principes et des fondements liés à la reconnaissance et à l'ouverture à la diversité (Prud'homme *et al.*, 2005). Autant dans les expériences personnelles du chercheur-formateur que dans les écrits, des exemples et des contre-exemples à potentiellement soumettre aux participants sont répertoriés. La démarche s'aborde donc avec l'identification de grandes orientations et perspectives théoriques sur le concept de différenciation pédagogique.

Deuxième temps : la réalisation de la démarche de RA

Nous présentons un récit de la démarche collective selon trois temps : les trois premières journées représentent une phase d'exploration, les cinq journées suivantes, une phase d'approfondissement et, enfin, les trois dernières, une phase de validation de ce que les participantes considèrent avoir appris et compris.

Phase d'exploration visant à favoriser l'engagement (3 journées)

Pour entreprendre le travail collectif, le chercheur soumet aux participantes les représentations individuelles sur l'enseignement/apprentissage, sur la diversité et sur la différenciation livrées au cours d'entretiens en amont pour tenter de définir collectivement le portrait d'une enseignante-experte en différenciation. Il s'ensuit de premières négociations de sens et une première clarification collective des représentations de la différenciation. En parallèle, sont exploités différents outils tirés de la littérature pour susciter des discussions sur une dimension éthique associée à la

reconnaissance de la diversité (p. ex. : l'analogie de l'école des animaux de De Peretti, 1987). À la fin de la première journée, une participante (Jovette²) exprime son inconfort devant les attentes du chercheur au regard du journal réflexif. Cet événement aura des répercussions sur la suite de la démarche; entre autres, il fera l'objet d'une analyse par les participantes qui vont repérer que Camélia, l'une des enseignantes, est celle qui a réagi avec le plus d'ouverture aux propos de sa collègue: « *T'sais, pour Jovette, ça pourrait être de dessiner ou de manipuler avec des collages dans son journal. Ça pourrait être ça, d'la différenciation, non?*» (Camélia, jour 1). Cet événement fera dire plus tard à quelques participantes qu'il y a des similitudes entre la démarche de recherche et celle qui se vit en classe dans la rencontre maître-élèves. En relisant les comptes rendus des deux premières journées, Hélène conclut que « *ce qui se passe dans le projet, c'est la même chose que dans une classe [...] parce que tout le monde arrive avec ses différences et ça nous aide à encore mieux le vivre avec les enfants*» (jour 3). À la troisième journée, les participantes choisissent d'analyser une modalité de différenciation que huit d'entre elles ont expérimentée avant la démarche de recherche: le décloisonnement entre les classes d'un même cycle pour offrir un enseignement adapté selon les forces des élèves au regard d'un objet d'apprentissage. Au terme de cette analyse, les enseignantes sont sceptiques quant à cette modalité; les regroupements ne permettent pas de réunir des élèves d'une façon réellement plus homogène – il y a toujours des écarts. En plus, les enseignantes constatent qu'en présence d'un élève d'une autre classe elles ont de la difficulté à répondre à ses besoins, à évaluer sa progression. Elles conviennent que cette stratégie hautement valorisée en contexte de réforme n'est pas la plus aidante pour différencier et favoriser la réussite de tous.

Au terme de cette phase, les participantes définissent une première représentation collective de l'enseignante experte en différenciation. À la fois représentation collective de l'objet de recherche et cible pour orienter la suite des travaux, la représentation crée un certain inconfort dans le groupe: « *La super-enseignante, c'est tout un défi même s'il y a des choses qu'on fait déjà [...] C'est le summum de l'enseignante!*» (Suzette, jour 2). La première phase se termine ainsi sur une note plutôt déroutante, autant pour les participantes que pour le chercheur qui s'interroge quant au degré de déstabilisation exprimé. Celui-ci choisit néanmoins de ne pas intervenir avant la prochaine rencontre.

Phase d'approfondissement visant à soutenir l'appropriation de nouvelles perspectives (5 journées)

Au cours de cette phase, le chercheur continue d'exploiter les comptes rendus sur les journées de travail. Au fil de ces journées, les participantes vont d'ailleurs exprimer le message qu'elles en ont besoin pour valider, préciser et clarifier des éléments qui autrement demeurent souvent trop flous. À la quatrième journée, le groupe travaille principalement sur une dimension plus idéologique liée à la reconnaissance de la diversité en classe. Après avoir comparé leur définition de la *super-enseignante*

2. Tous les prénoms utilisés dans ce rapport scientifique sont des pseudonymes.

à celles de la différenciation de différents auteurs (McGarvey *et al.*, 1997; Stradling et Saunders, 1993; Tomlinson, 2004), les participantes constatent que la diversité est omniprésente dans les définitions et qu'elles ont avantage à ce que leurs élèves en prennent conscience. Que ce soit par la construction de jeux, l'exploitation de contes ou par l'adaptation de *L'école des animaux* (de Peretti, 1987), elles s'engagent dans la planification d'activités visant à stimuler le respect des différences au sein de leur groupe-classe. Les trois rencontres suivantes sont consacrées aux conceptions de l'apprentissage soutenant l'exploitation de la diversité en classe. Tout en préservant du temps pour analyser les expérimentations qui s'effectuent en parallèle dans l'action, deux outils de formation jouent alors un rôle central : une présentation audiovisuelle retraçant l'expérience d'une classe inclusive accueillant un élève trisomique particulièrement agressif (Goodwin et Wurzburg, 1992) et le cas d'un enseignant français affirmant que l'hétérogénéité des élèves est une donnée fondamentale de sa pratique (Sensevy *et al.*, 2002). À l'aide de ces exemples, le chercheur tente de présenter cette idée que l'apprentissage peut se concevoir différemment d'un enseignant à l'autre et il met en évidence le fait que le recours au dialogue et l'exploitation des connaissances antérieures des élèves tout au long d'une situation d'apprentissage permettent l'expression de ce qu'ils pensent et comprennent tout autant que la controverse et les confrontations d'idées.

Ces activités provoquent énormément de déstabilisation. La perspective développementale ainsi mise en lumière (Pratt, 2005) n'est pas une vision de l'enseignement familière aux participantes. Or, plusieurs pressentent qu'il existe un lien entre ce qu'elles vivent dans la démarche de recherche et ce que cette perspective suggère pour aider les élèves à exploiter les différences afin d'améliorer leur compréhension. Cinq participantes demandent alors une entrevue individuelle de mi-parcours pour exprimer leurs difficultés ressenties face au projet³ et aux défis liés à la prise en compte de la diversité en classe. À titre d'exemple, Doris aura besoin de cette rencontre pour en arriver à partager subséquemment avec le groupe le fait qu'elle vit des prises de conscience importantes. À l'aide des comptes rendus, elle constate qu'elle parle abondamment lors des rencontres et qu'elle éprouve des difficultés à retrouver une certaine cohérence dans son discours; simultanément, un de ses élèves lui pose énormément de défis; Michael parle beaucoup et n'est pas toujours compréhensible pour ses pairs, qui commencent à le rejeter. C'est en travaillant autour de cette situation particulière, d'abord individuellement avec le chercheur, puis dans un contexte collectif, que Doris aborde l'importance de la connaissance de soi pour mieux s'ouvrir à la diversité.

Je dois me confesser : ma fermeture s'est transposée sur les élèves et quand j'ai ouvert, le groupe s'est ouvert; ça n'a pas tout changé mais... [...] mon problème, c'est que c'était un élève qui a des réactions que je ne contrôlais pas et j'étais aussi pire que lui dans mon attitude; ça provoquait de l'insécurité

3. Sans pouvoir développer longuement dans le contexte de cet article, il semble important de souligner que la diversité au sein du groupe de recherche a provoqué plusieurs inconforts. La nature de l'engagement professionnel d'une participante est particulièrement confrontante et les propos de celle-ci suscitent fréquemment des prises de conscience par les autres participantes quant à leur ouverture à la diversité. En ce sens, le cas de cette participante particulière pourrait faire l'objet d'une communication en soi.

dans le groupe. J'ai créé chez moi une ouverture et l'attitude du groupe a changé! (Doris, jour 6)

Enfin, à la septième rencontre, Jolaine présente une séquence d'enseignement inspirée de l'étude de cas de Sensevy *et al.* (2002). Globalement, avec les traces des productions de ses élèves à l'appui, elle explique comment elle a utilisé le dialogue et les connaissances antérieures de ses élèves pour les aider à améliorer leur compréhension de son objet d'apprentissage: la digestion. Pour les participantes, Jolaine a réussi non seulement à faire exprimer différentes conceptions, mais à s'en servir pour faire évoluer la compréhension de tous les élèves.

Au terme de cette phase, le chercheur annonce aux participantes qu'un comité ministériel s'intéressant à la formation des enseignants aimerait les rencontrer pour comprendre comment elles envisagent la différenciation pédagogique au terme d'un projet de recherche-action comme celui-ci. Les enseignantes acceptent le défi tout en sachant que les trois prochaines journées de travail seront consacrées à produire une synthèse de ce qu'elles estiment avoir compris.

Phase de validation visant à retracer le sens construit au cours de la démarche (3 journées)

Réparties en trois équipes, les participantes s'affairent à clarifier les éléments essentiels qui ressortent de la démarche. À partir des comptes rendus (traces des discussions, des analyses d'expérimentations, etc.), les enseignantes ont le mandat de produire un schéma illustrant le sens de la différenciation.

Le retour collectif surprend la majorité des participantes, qui constatent une cohérence entre les trois productions. « *Il y a beaucoup de choses qui reviennent. Je m'attendais à plus de différences!* » (Martine, jour 10). Au terme des délibérations sur ces productions, les participantes s'entendent pour définir trois caractéristiques essentielles d'une pratique de différenciation pédagogique qu'elles associent à des exemples vécus au cours de la démarche. Ainsi, pour différencier :

1. L'enseignant cherche à se connaître pour accroître son degré de conscience face aux manifestations de sa propre diversité et ainsi mieux s'ouvrir à celle de ses élèves.
2. L'enseignant instaure un climat d'entraide et d'interdépendance, ce qui est associé à une « force du groupe ». Globalement, les participantes font allusion à toutes les activités mises en place pour favoriser la reconnaissance des différentes forces au sein de la classe et encourager les élèves à s'entraider. Jolaine demande qu'on précise que les élèves vont accepter de se faire aider dans la mesure où ils peuvent aussi devenir un soutien.
3. L'enseignant planifie des situations d'apprentissage permettant l'expression de la diversité et les comparaisons entre ce que chacun des élèves pense et conçoit. Les enseignantes conviennent qu'il faut permettre aux élèves de s'exprimer par rapport à un objet d'apprentissage, de rendre publiques les différentes conceptions et de s'en servir pour progressivement négocier une compréhension plus riche et améliorée.

Au cours de la dernière rencontre, les enseignantes effectuent un travail sur les trois caractéristiques afin de les valider en y associant des exemples de leurs expérimentations. Elles s'affairent ensuite à formuler une définition de la différenciation pédagogique en fonction de leur compréhension des caractéristiques qui font consensus. Elles concluent la démarche en proposant la définition suivante de la différenciation : « un cadre de référence centré sur le phénomène de la diversité qui oriente une démarche de croissance professionnelle et pédagogique » (jour 11). Finalement, six enseignantes prévoient pouvoir se libérer afin de rencontrer le comité ministériel pour expliquer le sens construit autour de la différenciation et offrir des pistes d'action à considérer pour améliorer la formation des enseignants à cet égard.

Troisième temps : retour sur la démarche

Au terme de la collecte des données, le chercheur choisit d'écrire une lettre à chacune des participantes où il propose des pistes d'interprétation pour tenter d'expliquer les effets de la démarche pour chacune d'elles. Ces lettres visent à assurer une certaine validité écologique de ses interprétations, c'est-à-dire qu'il cherche à savoir si le sens qu'il construit résonne à l'expérience des participantes.

[...] Je me suis reconnue à plusieurs reprises. [...] j'avais le sourire aux lèvres. Je suis épatée de voir que tu as si bien réussi à faire mon portrait. En lisant ta lettre, je me suis rendu compte que j'avais fait du chemin [...]
(Suzette)

La différenciation pédagogique : un regard pluriel sur l'enseignement

Le sens construit par les participantes au cours de la démarche inscrit la différenciation pédagogique dans une perspective de réforme sociale (Pratt, 2005). En relevant les caractéristiques essentielles d'une pratique de différenciation, les enseignantes traitent abondamment de l'entraide en classe et de la « force du groupe », auxquelles s'associe un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension qui s'oppose à une certaine compétition et au caractère plus normatif qu'on observe habituellement en milieu scolaire. Les participantes ont expérimenté différentes activités s'inscrivant dans les perspectives définies par Pratt (2005), tout en conservant le souci que s'exprime la diversité. Il y donc des valeurs, des croyances et des intentions pédagogiques liées à l'ouverture à la diversité qui se traduisent par des moyens plus éclectiques que dogmatiques.

La différenciation : un regard pluriel et éclectique sur l'enseignement ancré dans un idéal d'interdépendance

L'enseignant qui fait le choix de recourir à une pratique d'enseignement centrée sur la diversité s'engage à reconnaître, à exploiter et à valoriser cette multitude de ressources que chacun des élèves transporte avec lui dans l'expérience scolaire. Il

reconnaît que chaque élève est porteur de *voix multiples* dont l'expression favorise un éveil à soi, à son potentiel et à son évolution. Il comprend qu'à cette fin, la rencontre, le dialogue et la délibération soutiennent cet éveil et un développement optimal de chacun. Les outils et les moyens associés aux perspectives développementales (valorisant le dialogue et le recours aux connaissances antérieures) et de sollicitude (accentuant la primauté de la relation avec l'élève pour soutenir son travail d'apprenant) (Pratt, 2005) deviennent particulièrement importants. La différenciation interpelle un regard pluriel qui accepte la légitimité d'une multitude de croyances, de conceptions, de moyens et de fins pédagogiques dans la mesure où cette ouverture favorise l'évolution et la progression de l'élève dans la rencontre avec l'autre.

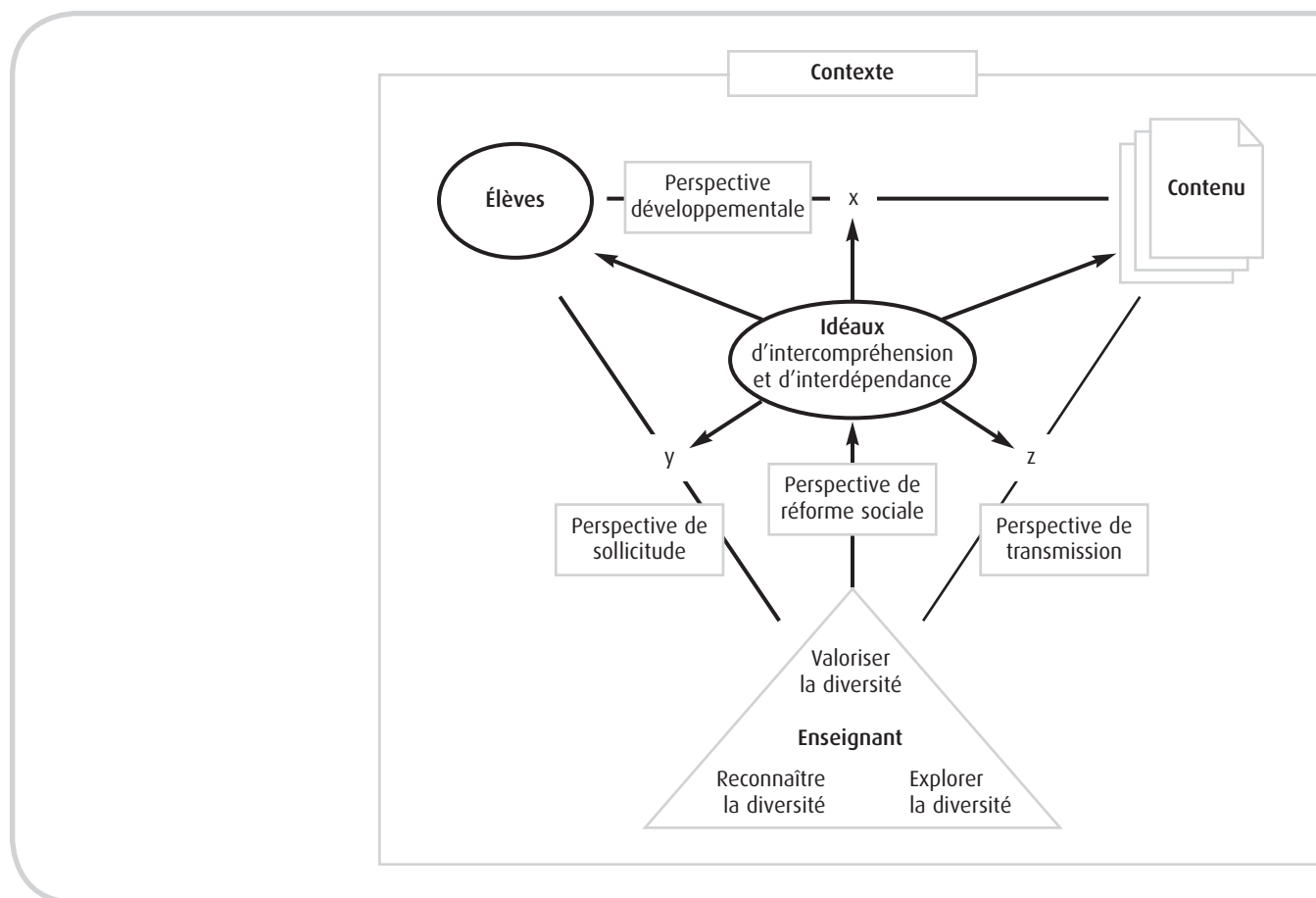
Soulignons que pour Pratt (2005) la difficulté majeure d'un enseignant fermement inscrit dans une perspective de transmission consiste à comprendre et à reconnaître les particularités individuelles de ses élèves. Il précise (p. 225) que, « s'il s'agit de la seule perspective qu'un enseignant ait déjà rencontrée, il est fort probable qu'il soit pratiquement très difficile d'en considérer une autre comme une façon légitime d'enseigner » [traduction libre]. Ces considérations nous ont permis de comprendre les difficultés à intégrer une différenciation dans l'action en classe du fait que la perspective de transmission est largement répandue dans les systèmes d'éducation des pays industrialisés. De plus, au cours de la démarche, certaines participantes ayant l'impression d'avoir peu progressé dans leur projet de différencier semblent effectivement se retrouver de manière dominante dans cette vision de l'enseignement. Le cas de Jacynthe est révélateur.

J'ai trouvé ça difficile [...] je me suis investie dans le projet, mais pas autant que j'aurais voulu. [...] ce qui fait de moi une enseignante nouvelle depuis le projet sur la différenciation, c'est que j'ai appris à mettre beaucoup à profit la force de mon groupe et de voir l'éducation de mes élèves comme un projet plus collectif qu'individuel. J'ai appris à en faire moins afin qu'eux en fassent plus (Jacynthe, entretien *post*).

Soulignons que Jacynthe mettait en évidence au début de la démarche le fait que le défi semblait plus grand pour elle que pour d'autres en raison d'un cheminement scolaire bien ancré et confortable dans la perspective de transmission.

Nous proposons à la figure 3 une représentation du sens construit autour de la différenciation par les participantes et le chercheur-formateur. Globalement, dans la mesure où un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension se situe au fondement de la pratique d'un enseignant (perspective de réforme sociale), nous croyons que la différenciation pédagogique s'articule par le recours aux fins et aux moyens des cinq visions repérées par Pratt (2005) pour favoriser la prise en compte de la diversité en classe.

Figure 3. **La différenciation pédagogique : un regard pluriel sur l'enseignement ancré dans un idéal d'intercompréhension et d'interdépendance**



En substance, habité par une volonté de participer à la construction d'un monde meilleur, l'enseignant croit que l'enseignement peut faire la promotion de l'intercompréhension et de l'interdépendance pour soutenir l'apprentissage et l'évolution de tous les élèves. Pour ce faire, il s'engage à reconnaître, à exploiter et à valoriser l'expression de la diversité en classe. Il comprend que c'est en recourant à des moyens éclectiques s'associant à la pluralité des perspectives sur l'enseignement qu'il peut s'ouvrir significativement aux croyances, aux conceptions et aux expériences de tous les élèves. Ce faisant, il aura reconsidéré la légitimité de plusieurs visions de l'apprentissage et de l'enseignement. Cette vision ne contrevient pas aux observations que Pratt (2005, p. 52) relève sur les enseignants qui s'inscrivent dans une perspective de réforme sociale: «[...] observez que dans une perspective de réforme sociale, les fins (buts) des autres perspectives [...] deviennent les moyens envisagés pour l'actualisation des changements sociaux, au-delà des limites des participants ou de l'environnement d'apprentissage» [traduction libre].

La formation à la différenciation pédagogique : l'étude de soi comme composante centrale à considérer

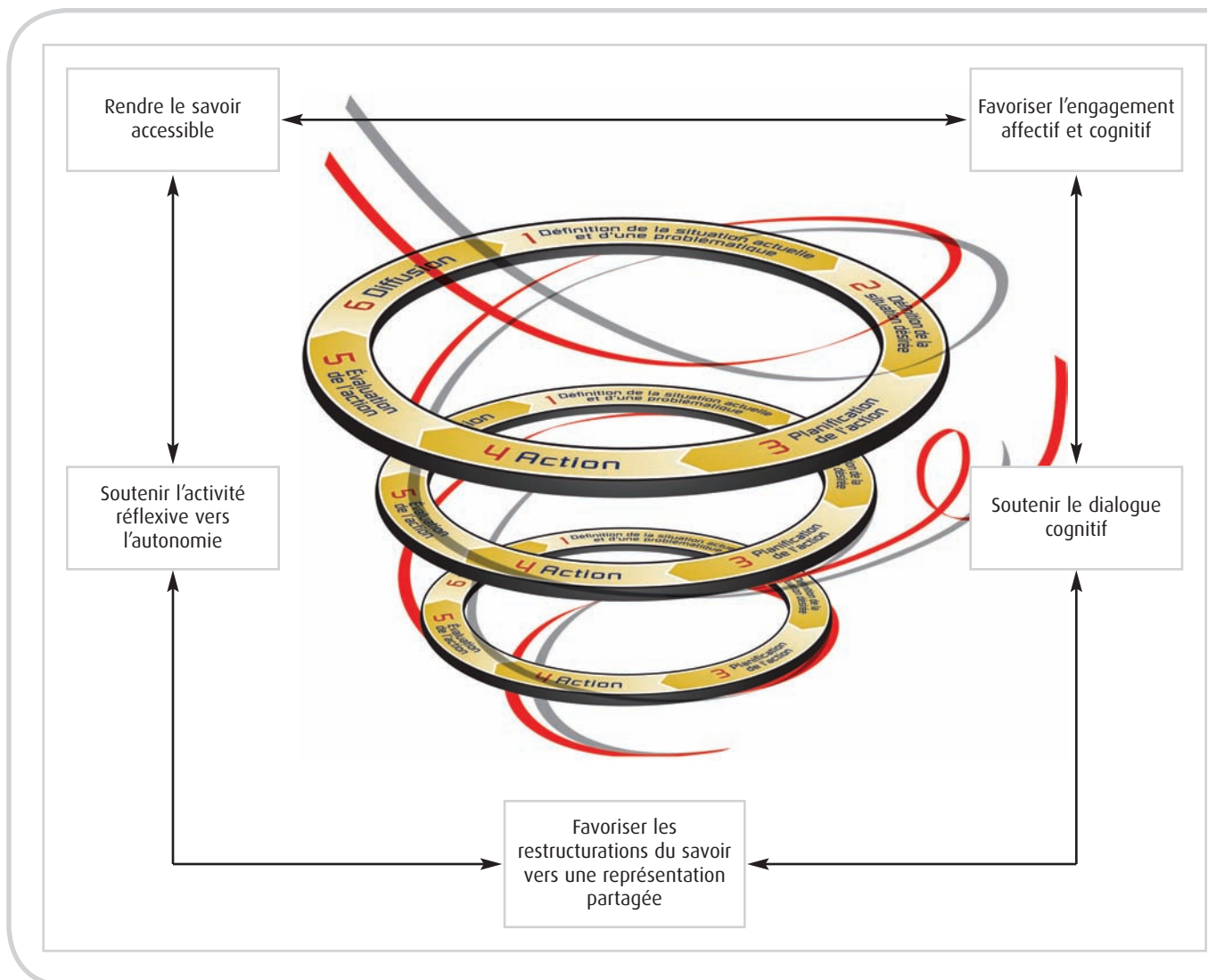
Au-delà de son ardeur au travail pour tenter de rendre un savoir de la différenciation pédagogique accessible et fonctionnel, le chercheur constate que les effets de la démarche peuvent s'associer à l'activité introspective de chacun des acteurs. D'ailleurs, les enseignantes évoquent cette idée en relevant que les comptes rendus et les délibérations qu'ils suscitent d'une rencontre à l'autre sont un élément important; ils servent à « préciser pour ceux qui sont perdus » (Doris, jour 7), à « se retremper » (Martine, jour 5), à « repositionner les choses » (Martine, jour 4) ou même à mieux comprendre le sens de la quête et ainsi transférer en classe pour soutenir les élèves. En somme, les enseignantes martèlent le message qu'elles ont grand besoin de ce soutien de la part du formateur pour accroître une activité réflexive qui permet de comprendre le sens de l'expérience de formation telle qu'elles la vivent. La conclusion de Jolaine dans son journal est éloquent: «[...] *Ce travail d'introspection, face à moi-même, m'a permis de reconnaître mes particularités et donc de mieux accepter celles des autres.*»

Pour sa part, le chercheur constate que c'est en s'engageant sur une étude de soi et de sa pratique qu'il a pu reconnaître et mieux comprendre le travail de formateur qu'il a effectué de manière plus ou moins consciente. Tout en découvrant progressivement une perspective de l'enseignement qui oriente son action de formation, il saisit en cours de route qu'il effectue son rôle de médiateur en s'appuyant fortement sur les travaux de Barth (2004). Ses choix et ses décisions sont étrangement liés aux cinq critères pédagogiques que propose cette chercheuse pour soutenir le travail de médiation dans une situation d'enseignement et de formation. En effet, le chercheur-formateur recherchait des pistes d'action pour accentuer le sous-processus de formation dans la perspective d'aider les enseignantes à comprendre et à agir. Dans cet esprit, il s'engage dans un travail plus théorique pour clarifier son objet afin de 1) **rendre le savoir le plus accessible** possible pour les participantes. Il articule ensuite la rencontre au cours de laquelle de multiples allers-retours entre le concret et l'abstrait vont permettre un raffinement progressif des perceptions initiales pour évoluer graduellement vers une compréhension plus partagée. Pour ce faire, il choisit de partir des représentations individuelles de chacune, ce qui valorise leur expression et les rassure quant à la légitimité de leurs propos aux yeux du chercheur. Ce choix visait à 2) **favoriser l'engagement des participantes** dans la démarche en attribuant un statut important à l'émergence. L'exploitation des comptes rendus aurait contribué en ce sens tout au long de la démarche. Le recours à de multiples exemples et le travail d'analyse des expérimentations en sous-groupes pour ensuite revenir en grand groupe visaient à 3) **soutenir le dialogue** et la négociation de sens chez les participantes. 4) **Favoriser la restructuration du savoir en construction vers une vision toujours plus partagée** est un critère qui a été omniprésent tout au long de la démarche; cependant, le fait de devoir préparer une communication auprès d'un comité ministériel s'est avéré un contexte authentique favorisant la recherche du mot juste et un travail intellectuel particulièrement riche. Enfin, en faisant le choix d'écrire des lettres aux participantes une fois le projet terminé, le chercheur

posait un autre geste visant à 5) **soutenir une activité réflexive et à offrir des pistes pour maintenir de manière plus autonome leur engagement.**

L'expérience vécue par le chercheur devient un exemple lui permettant de comprendre de l'intérieur que «comme toute pratique, la recherche-action ne pourra être véritablement comprise que dans l'action» (Dolbec, 2003, p. 536). Ainsi, l'étude de soi facilitée par la collecte rigoureuse de données sur la démarche a permis d'abstraire de son action les caractéristiques d'un travail de médiation qu'un chercheur-formateur peut effectuer pour soutenir la quête de sens au fondement de son engagement. La figure 4 offre une représentation intégrant les cinq critères qui peuvent orienter le travail du chercheur-formateur dans une démarche de recherche-action accentuant le travail de formation impliqué dans cette méthodologie.

Figure 4. **Modèle illustrant une démarche de recherche-action-formation accentuant l'aspect formation par des critères pédagogiques**



Fondamentalement, cette proposition permet au chercheur-formateur d'orienter son travail en cohérence avec des résultats de recherche en sciences de l'éducation. S'inscrivant dans une perspective d'apprenti (Pratt, 2005), le formateur cherche délibérément à s'offrir comme un modèle du travail de médiation impliqué dans une vision particulière de l'apprentissage. C'est là une piste d'action pour le chercheur-formateur afin de maintenir une certaine cohérence entre son discours et son agir.

En somme, le récit de cette expérience de recherche offre des pistes d'action et de réflexion autant pour les enseignants que pour les formateurs de maîtres *en recherche*. Il illustre des obstacles qui ponctuent le parcours d'une quête de sens autour d'un savoir fonctionnel pour la pratique et propose des pistes d'action pour tenter d'innover autant en classe qu'en formation à l'enseignement. Nous croyons utile et nécessaire de considérer le modèle de recherche-action-formation qui émerge de cette expérience dans de nouveaux contextes de recherche centrés sur la résolution de problèmes issus d'une pratique professionnelle, quelle qu'elle soit.

Références bibliographiques

- ARMSTRONG, F. et MOORE, M. (dir.) (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practices, Changing Minds*. London : RoutledgeFalmer.
- ASTOLFI, J.-P. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation!* [En ligne]. [<http://maths.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article150>] (Consulté en janvier 2011).
- BARTH, B.-M. (2004). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- BRADBURY, H., MIRVIS, P., NEILSEN, E. et PASMORE, W. (2008). Action research at work: Creating the future following the path from Lewin. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (p. 77-92). London : Sage Publications.
- BRIMIJOIN, K. (2002). *Expertise in Differentiation: A Preservice and Inservice Teacher Make Their Way*. Thèse de doctorat inédite. University of Virginia, Charlottesville.
- CHAMBERLIN, M. et POWERS, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Application*, 29, 113-139.
- CHEVRIER, J. (dir.). (1994). *La recherche en éducation : comme source de changement*. Montréal : Les Éditions Logiques.

- CLANDININ, J. et CONNELLY, E.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco : Jossey-Bass.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage: une mise en œuvre à soutenir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CORNO, L. et SNOW, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. Dans American Educational Research Association (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.) (p. 605-629). New York : Merlin C. Wittrock.
- DESGAGNÉ, S. et 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*, XXXI(2), 245-258.
- DOLBEC, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (2^e éd.) (p. 505-540). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DOLBEC, A. et PRUD'HOMME, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 505-540). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DUCETTE, J.P., SEWELL, T.E. et POLINER SHAPIRO, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The Teacher Educator's Handbook* (p. 323-381). San Francisco : Jossey-Bass.
- ELLIS, C. et BOCHNER, A.P. (dir.) (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- GAUDREAU, L., LEGAULT, F., BRODEUR, M., HURTEAU, M., DUNBERRY, A., SÉGUIN, S.-P. et LEGENDRE, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GILLIG, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- GOODNOUGH, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Research in Science Education*, 40(2), 239-265.
- GOODWIN, T. C. et WURZBURG, G. (1992). *Educating Peter: Down Syndrome in the Inclusive Classroom* (DVD). Princetown : HBO Productions.
- GUAY, M.-H. et PRUD'HOMME, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (3^e éd.) (p. 183-211). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- GUAY, M.-H., GAGNON, B., GIRARD, R., LEGAULT, G., ST-ONGE, L., RACETTE, R., VACHON, I. et al. (2007). *La différenciation pédagogique: réflexions et actions d'équipes-cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire qui l'ont expérimentée*. [En ligne]. [<http://www.differenciationpedagogique.com>] (Consulté le 29 août 2011).

- HOLLOWAY, J. H. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, 58(1), 82-83.
- HUMPHREY, N., BARTOLO, P., ALE, P., CALLEJA, C., HOFSAESS, T., JANIKOVA, V. *et al.* (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- JACQUARD, A. (1978). *Éloge de la différence: la génétique et les hommes*. Paris : Seuil.
- KANE, R., SANDRETTO, S. et HEATH, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- LEGRAND, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- LEGRAND, L. (1999). Le problème n'est plus pédagogique, mais politique... Dans J. M. Gillig (dir.), *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives* (p. 145-147). Bruxelles: De Boeck Université.
- LESAR, S., BENNER, S., HABEL, J. et COLEMAN, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program, *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 204-220.
- MCGARVEY, B., MARRIOTT, S., MORGAN, V. et ABBOTT, L. (1997). Planning for differentiation: The experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 351-363.
- MCNIFE, J. et WHITEHEAD, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. London : RoutledgeFalmer.
- MEIRIEU, Ph. (1985). *L'école, mode d'emploi: des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- MEIRIEU, Ph. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe: apprendre en groupe – 1*. Lyon: Chronique sociale.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *L'évaluation des apprentissages: cadre de référence, version préliminaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MORAN, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- NODIE OJA, S. et SMULYAN, L. (1989). *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*. New York: The Falmer Press.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- PERETTI, A. DE (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.
- PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- PRATT, D. D. (dir.) (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL: Krieger.
- PRUD'HOMME, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.
- PRUD'HOMME, L., DOLBEC, A., BRODEUR, M., PRESSEAU, A. et MARTINEAU, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, 3(1), 1-32.
- RUMELHARD, G. (2002). Différences, singularité et universalité. *Aster*, 35, 17-37.
- SENSEVY, G., TURCO, G., STALLAERTS, M. et LE TIEC, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité: le travail de régulation du professeur – le cas de l'étude d'une fourmière en découverte du monde au cycle 2. *Aster*, 35, 85-122.
- STRADLING, B. et SAUNDERS, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137.
- TIESO, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), 29-37.
- TOMLINSON, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- TOMLINSON, C. A. et DEMIRSKY ALLAN, S. (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria: ASCD.
- TOMLINSON, C. A., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C. M., MOON, T. R., BRIMIJOIN, K. *et al.* (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- TOMLINSON, C. A., CALLAHAN, C. M., TOMCHIN, E. M., EISS, N., IMBEAU, M. et LANDRUM, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63(2), 269-282.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario

Martine LECLERC

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

André C. MOREAU

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'éducation inclusive devrait permettre à l'élève, peu importe ses besoins, de trouver dans la classe ordinaire les conditions qui contribuent à l'évolution de ses apprentissages. À cet égard, la réussite pour tous les élèves demeure un défi pour la plupart des enseignants. Dans cette perspective, cet article décrit le bilan d'une réflexion générale sur le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle comme piste d'action favorisant l'inclusion et la réussite des élèves. Dans cet article, le contexte inclusif qui prévaut dans les écoles francophones de l'Ontario est d'abord présenté, suivi des caractéristiques d'une école fonctionnant comme communauté d'apprentissage professionnelle et du mécanisme de régulation qui en constitue le cœur même. Ce texte aboutit à la présentation sommaire des résultats de cette recherche de trois ans dans huit écoles inclusives de l'Ontario où a été implanté ce mode de fonctionnement. Finalement, plusieurs retombées positives du travail en communauté d'apprentissage professionnelle tant sur les pratiques pédagogiques des enseignants que sur la réussite des élèves en lecture sont précisées.

ABSTRACT

Professional Learning Communities at Eight Inclusive Schools in Ontario

Martine LECLERC

University of Québec in the Ottawa Valley, Québec, Canada

André C. MOREAU

University of Québec in the Ottawa Valley, Québec, Canada

Inclusive education should allow the student, no matter what his needs, to find conditions in the regular classroom that contribute to his learning development. However, success for all students remains a challenge for most teachers. This article describes the assessment of a general reflection on how a professional learning community works to foster inclusion and student success. In this article, the inclusive context prevailing in Ontario's Francophone schools is presented first, followed by characteristics of a school operating as a professional learning community, and a description of its regulatory mechanism. The article concludes with a summary of the results of this three-year study of eight inclusive schools in Ontario using this method. Finally, the article describes the positive effects of working in a professional learning community on both teachers' pedagogical practices, and on the success of reading students.

RESUMEN

Comunidades de aprendizaje profesionales en ocho escuelas inclusivas de Ontario

Martine LECLERC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

André C. MOREAU

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

La educación inclusiva deberá permitir al alumno, poco importan sus necesidades, de encontrar en la clase ordinaria las condiciones que contribuyen al progreso de sus aprendizajes. Al respecto, el éxito de todos los alumnos constituye un desafío para la mayoría de maestros. Desde ésta perspectiva, nuestro artículo describe los resultados de una reflexión general sobre el funcionamiento en comunidad de aprendizaje profesional en tanto que pista de acción favorable a la inclusión y al éxito de los alumnos. En este artículo, por principio se presenta el contexto inclusivo que prevalece en las escuelas francófonas de Ontario, seguido de las características de una escuela que funciona como comunidad de aprendizaje profesional y del mecanismo de regulación que constituye su punto esencial. Este texto conduce a la presentación sumaria de los resultados de una investigación de tres años en ocho

escuelas inclusivas de Ontario en donde fue implantado este modo de funcionamiento. Finalmente, se describen varias repercusiones positivas del trabajo en comunidad de aprendizaje profesional tanto sobre las prácticas pedagógicas de los maestros que sobre el éxito de los alumnos en lectura.

Introduction

Au regard des transformations dans le milieu de l'éducation, viser la réussite scolaire de tous les élèves constitue certainement l'un des plus grands défis, car l'enseignement devient de plus en plus complexe du fait que l'on ouvre l'école à différentes populations dans un effort de démocratisation. Les nouvelles réalités telles que la promotion de la réussite pour tous les élèves dans un contexte d'inclusion et les problèmes complexes liés à l'apprentissage dans une société du savoir exigent des écoles qu'elles revoient leur mode de fonctionnement. Il est reconnu que l'organisation du travail en milieu scolaire place les enseignants dans des conditions physiques et intellectuelles qui les isolent de leurs collègues et qui limitent leurs échanges professionnels. Pourtant, plus que jamais, les enseignants ont besoin de se tourner vers des collègues, des experts ou un réseau de professionnels pour les aider à surmonter les défis qu'ils rencontrent. Ainsi, la collaboration des enseignants et, plus spécifiquement, le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) constituent les meilleures conditions pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves en milieu scolaire inclusif (Hord et Sommers, 2008). En Ontario, le ministère de l'Éducation a retenu des principes en lien avec le contexte d'inclusion. De ces principes découle la nécessité du fonctionnement en CAP pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et ainsi assurer la réussite de tous. Dans ce texte, le contexte d'inclusion qui prévaut dans les écoles francophones de cette province est d'abord décrit. Il est ensuite question de ce qu'on entend par communauté d'apprentissage professionnelle. Puisque la régulation des apprentissages constitue le cœur du travail en CAP, certaines indications sur la collecte et l'analyse des données d'apprentissage, ainsi que sur le questionnement pédagogique qui en résulte, sont présentées. Enfin, suit une réflexion liée aux travaux de recherche réalisés pendant trois ans dans huit écoles du Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud (Leclerc et Moreau, 2010), lequel a implanté le fonctionnement de l'école en CAP dans le but d'offrir un solide appui à ses écoles. La recherche a permis de documenter l'implantation du travail en CAP et de voir ses retombées tant dans les changements de pratiques du personnel enseignant que sur la réussite des élèves en lecture.

La collaboration des enseignants et, plus spécifiquement, le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) constituent les meilleures conditions pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves en milieu scolaire inclusif.

Contexte

Au Canada, la gestion des écoles relève des gouvernements provinciaux et de ceux des territoires. En Ontario, soit la province la plus peuplée du Canada avec plus de 12 millions d'habitants, à la suite d'une réforme importante du système d'éducation, 72 conseils scolaires autonomes ont été créés dans la province, dont 12 de langue française. Ces 12 conseils de langue française desservent environ 90 000 élèves de la maternelle (4 ans) à la 12^e année (17 ans) et supervisent des immenses territoires, variant de 2 000 à 26 000 milles carrés. La vaste majorité des écoles de langue française sont petites : 67 % des écoles secondaires comptent moins de 300 élèves, tout comme 77 % des écoles primaires (Plourde, Dion-Levert, Gagnon, 2008).

Selon les principes d'inclusion préconisés par le ministère de l'Éducation, le placement idéal pour les élèves est l'école de leur collectivité au sein d'une classe où leurs pairs ont le même âge chronologique. C'est pourquoi, dans les écoles de l'Ontario, les enseignants d'une classe ordinaire ont sous leur responsabilité plusieurs élèves présentant diverses habiletés, car la plupart des élèves ayant des besoins particuliers passent au moins 50 % de leur journée d'apprentissage dans une salle de classe ordinaire (Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie, 2005).

Depuis plus de sept ans, sachant que l'apprentissage de la lecture constitue l'un des puissants leviers de la réussite éducative, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a fait de l'amélioration des apprentissages en lecture chez les élèves l'une de ses priorités (MEO, 2003). Dans cette optique, il visait que 75 % des élèves de 6^e année atteignent ou dépassent la norme provinciale en lecture en 2008, alors que la proportion était de 55 % en 2002-2003. La stratégie de l'amélioration de la réussite en lecture prend appui sur un modèle de différenciation pédagogique qui accorde une grande importance aux élèves à risque et aux élèves ayant des besoins particuliers. Cette démarche a mené l'Ontario à faire très bonne figure au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2009, qui évalue tous les trois ans le rendement des élèves de 15 ans. En effet, l'Ontario fait partie d'un petit nombre de pays et provinces qui ont réussi à faire acquérir à leurs élèves de solides compétences en lecture, tout en limitant les effets des difficultés socioéconomiques sur leur apprentissage. Les résultats montrent que les élèves de l'Ontario se classent parmi les meilleurs du monde en lecture, 92 % atteignant ou dépassant la norme de rendement clé du PISA. Ces résultats constituent la preuve de l'importance accordée par l'Ontario au dépistage précoce des élèves en difficulté ainsi qu'aux interventions pédagogiques ciblées pour répondre aux besoins de tous les élèves, peu importe leurs différences (Jackson, 2010).

Dans ce contexte d'inclusion que vivent les écoles de l'Ontario, les enseignants doivent relever le défi ambitieux de viser la réussite de tous les élèves, même si ceux-ci présentent des profils très diversifiés. Ainsi, l'analyse des données d'apprentissage et l'élaboration d'un profil pour chaque élève constituent la première étape de la planification de l'amélioration de la réussite en lecture (Haymes, 2010). Quels que

Dans ce contexte d'inclusion que vivent les écoles de l'Ontario, les enseignants doivent relever le défi ambitieux de viser la réussite de tous les élèves, même si ceux-ci présentent des profils très diversifiés.

soient les besoins de ces élèves, le personnel enseignant a le devoir d'y répondre efficacement afin de développer leur plein potentiel.

Principes qui soutiennent l'inclusion dans les écoles de l'Ontario

Afin de soutenir les écoles dans leur effort d'inclusion, le ministère de l'Éducation a mis sur pied une table ronde d'experts qui a élaboré un cadre d'intervention intitulé *Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année* (Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie, 2005). S'appuyant sur une base solide de recherches, ce groupe d'experts a retenu sept principes qui soutiennent l'inclusion dans les écoles :

1. Tous les élèves peuvent réussir.
2. La conception universelle de l'apprentissage et la pédagogie différenciée sont des moyens efficaces pour répondre aux besoins d'apprentissage et de réussite de tout groupe d'élèves.
3. Des pratiques réussies d'enseignement s'appuient sur les recherches et les expériences vécues.
4. Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
5. Chaque élève possède son propre profil d'apprentissage.
6. Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable aux élèves ayant des besoins particuliers.
7. Chaque élève est unique.

Plusieurs tables rondes d'experts ainsi que le Secrétariat de la littératie et de la numératie insistent pour que l'école développe sa communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) afin de favoriser l'accroissement continu des capacités au sein de la salle de classe, du cycle d'enseignement et de l'école (Table ronde des experts en lecture, 2003; Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année, 2004; Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie, 2005; Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007). Le fonctionnement de l'école en CAP est en accord avec le sixième principe en offrant un cadre idéal pour la mise en œuvre de stratégies en vue de répondre aux différents profils d'apprentissage des élèves. Plus que jamais, les enseignants ont besoin de se tourner vers des collègues, des experts ou un réseau de professionnels pour les aider à surmonter les défis qu'ils rencontrent (Fullan, 2001). C'est pourquoi la littérature scientifique reconnaît que la collaboration des enseignants et, plus spécifiquement, le fonctionnement de l'école en CAP constituent les meilleures conditions pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves (Hord et Sommers, 2008). En visant à répondre aux besoins des élèves ayant des profils diversifiés, les

enseignants qui adoptent ce mode de fonctionnement prennent une responsabilité partagée quant aux résultats obtenus et s'engagent dans la poursuite de buts communs en se considérant collectivement comme étant responsables de tous les élèves.

L'école comme communauté d'apprentissage professionnelle

Le savoir construit socialement par tous les membres de l'organisation ne peut être réduit à l'accumulation des savoirs individuels.

Le concept de communauté professionnelle, apparu au début des années 1990, tire son origine des théories organisationnelles (Wenger, 1998) qui reconnaissent que la connaissance construite par un individu ou un groupe d'individus constitue la ressource la plus importante d'une organisation. Dès lors, le savoir construit socialement par tous les membres de l'organisation ne peut être réduit à l'accumulation des savoirs individuels. Ce savoir construit socialement est appelé organisation apprenante par Senge (1990). De l'anglais *professional learning communities* (Hord, 1997), ce fonctionnement est réputé pour améliorer l'efficacité des écoles : en plus de s'assurer que tous les élèves reçoivent un bon enseignement, les communautés d'apprentissage professionnelles ont pour objectif que tous les élèves apprennent à de hauts niveaux (DuFour, Eaker et DuFour, 2005; Roy et Hord, 2006). La recherche souligne d'ailleurs que ces changements créent un impact bénéfique tant sur la culture organisationnelle que sur la performance scolaire des élèves (Fullan 2001; Hord et Sommers, 2008; Louis, 2006).

Ainsi, dans une école qui se considère comme une organisation apprenante, il existe une structure pour partager des connaissances au sein du personnel enseignant et ainsi favoriser le développement des compétences de façon continue. Ce processus s'illustre par une culture de responsabilité partagée face à la réussite des élèves et par l'échange des savoirs pour planifier l'apprentissage des élèves, ce qui améliore chez les enseignants la compréhension des éléments pédagogiques clés et favorise l'implantation des pratiques efficaces (Louis, 2006). Par *communauté d'apprentissage professionnelle* (CAP), Dufour et Eaker (2004) désignent ce mode de fonctionnement des écoles qui amène les enseignants à réfléchir en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves et à se considérer collectivement comme étant responsables de tous les élèves.

Plusieurs recherches ont tenté de définir les caractéristiques d'une CAP (Dufour et Eaker, 2004; Huffman et Hipp, 2003; Roy et Hord, 2006). Un examen de la littérature portant sur les communautés d'apprentissage professionnelles fait clairement ressortir sept indicateurs : une vision claire et partagée quant à la réussite des élèves, des conditions physiques et humaines qui permettent aux intervenants de collaborer, une culture collaborative présente dans l'équipe, un leadership pédagogique distribué au sein de l'école, une diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif, des discussions centrées sur les préoccupations liées à la réussite des élèves et, enfin, l'analyse de données d'apprentissage en vue d'améliorer la réussite des élèves (Cate, Vaughn et O'Hair, 2006; Dibbon, 2000; Eaker, Dufour et Dufour, 2004; Hipp et Huffman, 2003; Hord, 1997; Miller, 2005; Roy et Hord, 2006; Schussler, 2003).

Ces sept indicateurs ont été utilisés pour préciser trois stades de progression, ce qui a conduit à l'élaboration de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP). Cet outil permet d'analyser l'évolution des écoles comme communautés d'apprentissage professionnelles et de soutenir les équipes dans leur cheminement (Leclerc et Moreau, 2010; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009). Essentiellement, dans les écoles fonctionnant comme communauté d'apprentissage professionnelle, les rencontres sont formelles et une solide structure, exprimée par un ordre du jour, des comptes rendus, une gestion du temps rigoureuse, etc., les rend efficaces. Les discussions sont centrées sur l'apprentissage des élèves et sur l'impact des interventions pédagogiques. Enfin, la direction d'école exerce un rôle actif pour cibler les préoccupations pédagogiques à prioriser ainsi que pour favoriser l'exercice du leadership des enseignants quant à la réussite de tous les élèves.

La régulation des apprentissages: élément central du fonctionnement d'une école en CAP

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie, dans le *Cadre pour l'efficacité des écoles* (2007), recommande la mise en place d'un mécanisme transparent de suivi et de discussion portant sur le rendement des élèves. Il est suggéré que les progrès des élèves soient évalués et examinés fréquemment pour déterminer les interventions à privilégier. Ainsi, l'école met en place un mécanisme de régulation des apprentissages qui illustre la progression des élèves et qui alimente les discussions pédagogiques. Le Secrétariat de la littératie et de la numératie reconnaît par conséquent un rôle de premier plan à la collecte de données d'apprentissage pour favoriser l'apprentissage des élèves. En plus d'informer l'élève sur la progression de ses apprentissages, les données d'apprentissage constituent des moyens pour susciter le questionnement du personnel enseignant et pour prendre des décisions éclairées au regard des interventions pédagogiques à privilégier. Elles constituent un outil puissant facilitant la régulation de l'enseignement. Vue sous cet angle, l'évaluation est utilisée pour appuyer l'enseignement et pour améliorer l'apprentissage (Moreau et Leclerc, 2011).

Par conséquent, les outils normalisés tels que la fiche d'observation individualisée (Clay, 2003) et ceux de Nelley et Smith (2003) constituent des atouts majeurs pour une démarche d'analyse et de questionnement au regard des apprentissages en lecture. Ces outils font ressortir les points de convergence et de divergence entre les élèves. Ils aident à repérer les écarts et incitent à dégager des moyens concrets pour que tous les élèves puissent progresser. L'analyse des données d'apprentissage permet de dépister très tôt les élèves à risque, de mettre en évidence des éléments prioritaires sur lesquels il est pressant de travailler et de constater si les interventions pédagogiques effectuées ont porté fruit. Cette analyse incite également à trouver les stratégies les plus appropriées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves par un questionnement tel que: Peut-on identifier les élèves à risque? Qu'est-ce que ces

élèves sont actuellement capables de faire en lecture? Y a-t-il des stratégies de lecture qui semblent négligées chez certains élèves? Y a-t-il des tendances dans le type d'erreurs produites? Quelles interventions sont nécessaires pour permettre à l'élève d'utiliser adéquatement les stratégies de lecture? Que pourrait-on faire différemment dans notre enseignement pour amener ces élèves à progresser? Que devons-nous apprendre pour y arriver? Avons-nous l'expertise à notre école pour répondre à ce type de besoin? Sinon, où pouvons-nous trouver cette expertise?

Dans les rencontres collaboratives, la régulation des apprentissages constitue le point central des discussions et permet ainsi de répondre aux besoins diversifiés des élèves, car leurs progrès sont analysés fréquemment par les enseignants pour déterminer les interventions à privilégier ainsi que pour vérifier l'impact de ces interventions. De plus, cette régulation aide les enseignants à déterminer précisément le niveau de lecture de chaque élève selon les principes de Clay (2003) et à lui permettre ainsi de travailler dans sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1980). Cette régulation constitue un mécanisme qui porte sur le rendement des élèves et qui documente, par des données fines, la progression de leurs apprentissages (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009; Moreau, Leclerc et Stanké, soumis; Moreau et Leclerc, 2011). De plus, ces analyses amènent les enseignants à reconnaître que certaines interventions sont plus efficaces que d'autres, qui doivent être changées. Celles-ci conduisent l'enseignant à prévoir l'étayage de son enseignement et à anticiper les modifications ou les ajustements pédagogiques menant à des actions différenciées pour répondre aux besoins de chaque élève. Cette régulation n'est possible que lorsque les progrès des élèves sont évalués et examinés fréquemment par l'utilisation d'outils appropriés pour déterminer les interventions à privilégier.

En contexte d'inclusion, les enseignants ont besoin de preuves confirmant qu'ils sont sur la bonne voie en matière de réussite de tous les élèves et que les efforts fournis produisent les résultats voulus. Il est donc nécessaire pour visualiser ces résultats que l'école établisse des objectifs réalistes et qu'elle se dote d'outils pour mesurer si elle s'approche de ces objectifs ou non (Bernhardt, 2003). Dans cette perspective, il devient utile de visualiser le progrès des élèves par des graphiques évocateurs et d'exercer son jugement professionnel pour véritablement différencier son enseignement (Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2008; Clay, 2003; OQRE, 2010).

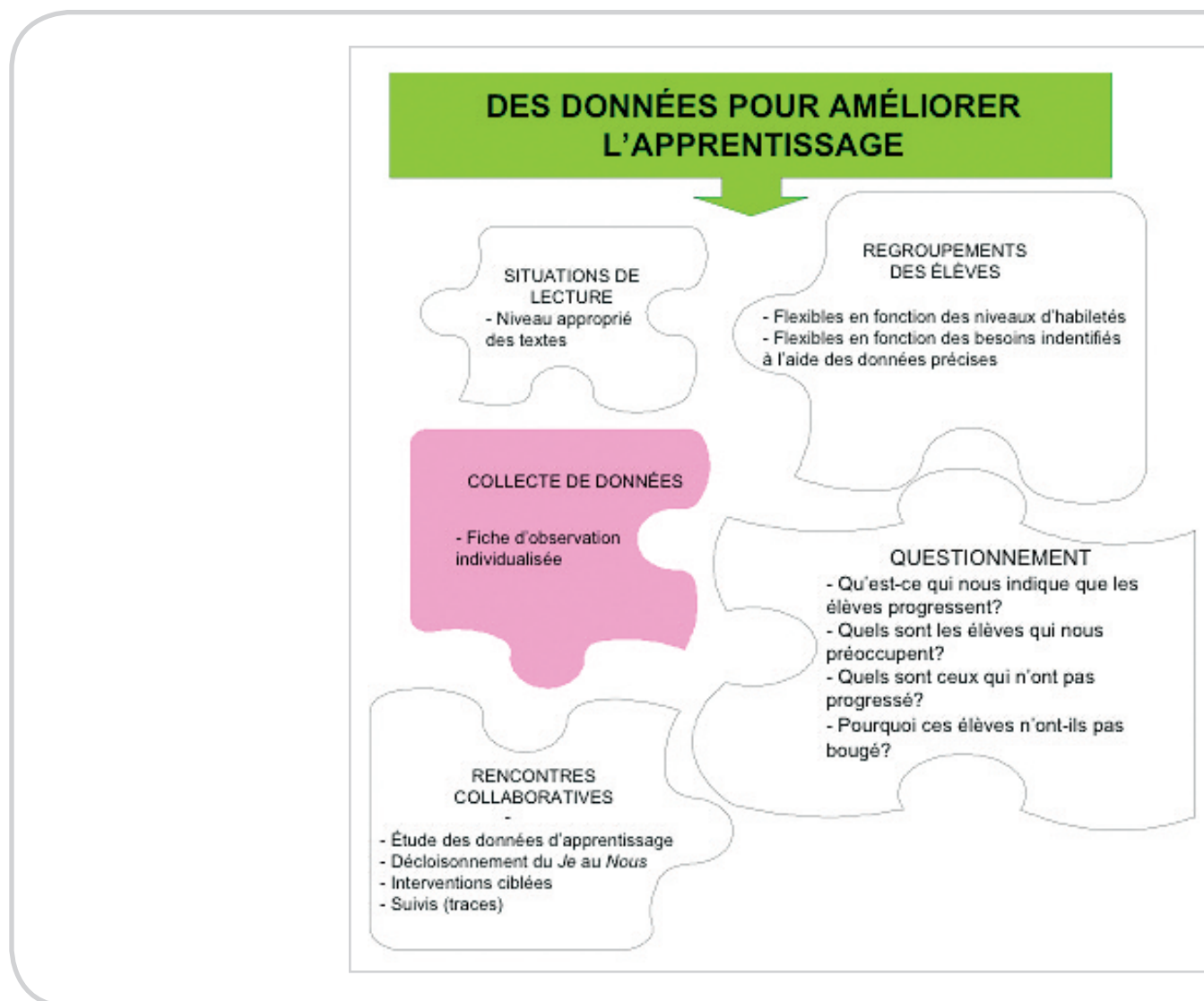
Soulignons que l'analyse des données ne servira à améliorer l'apprentissage que s'il y a un réinvestissement en salle de classe en vue de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Dans le cas de l'enseignement de la lecture, on peut reconnaître un transfert d'ordre pédagogique, par exemple lorsque des fiches d'observation (Clay, 2003) sont utilisées fréquemment pour recueillir les données sur la progression des élèves; qu'il s'effectue des regroupements flexibles des élèves en fonction des stratégies maîtrisées et de celles qui sont à développer et que les élèves disposent de textes correspondant à leur niveau spécifique de lecture, comme l'illustre la figure qui suit. En outre, utiliser des livres nivelés dans la perspective de Clay montre le souci d'inclusion et d'accessibilité universelle de l'apprentissage en tenant compte des niveaux hétérogènes des compétences des élèves en littératie au sein d'une même classe. Sans un texte correspondant à son niveau de lecture, l'élève est

En contexte d'inclusion, les enseignants ont besoin de preuves confirmant qu'ils sont sur la bonne voie en matière de réussite de tous les élèves et que les efforts fournis produisent les résultats voulus.

limité dans son accessibilité à l'apprentissage de la lecture et ses chances de réussite sont compromises.

Précisons qu'il est nécessaire, au sein du personnel enseignant, que des moyens soient établis pour développer collectivement une harmonisation quant à la collecte de données. Six enseignants différents, qui évaluent les élèves avec le même outil, doivent ainsi en arriver aux mêmes résultats. De plus, lorsqu'un enseignant lit les commentaires d'un autre enseignant à la suite d'une évaluation, il doit être capable de comprendre ce que l'élève a réellement fait (Clay, 2003). Dans le cas où les données sont incomplètes, comme lorsqu'un enseignant n'utilise les fiches d'observation individualisées que pour situer le niveau de lecture de l'élève sans terminer la démarche liée entre autres à la compréhension, ou parce que les intervenants ne s'entendent pas sur les conventions, les résultats ne sont alors que des approximations (Langer, Colton et Goff, 2003). Ceux-ci peuvent donner une fausse idée de la progression de l'élève. De plus, de tels résultats sont alors dépourvus de l'information recherchée pour concevoir un enseignement solide adapté à l'élève, par exemple un enseignement basé sur le système d'indices qu'il priorise et sur celui qu'il néglige. Quand l'école n'a pas harmonisé ses pratiques de collecte de données ou que les enseignants maîtrisent mal les outils utilisés pour cette collecte, trois choses ont tendance à se produire: 1) la culture de l'école en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages n'est pas uniforme, parce qu'il n'y a pas de point de repère commun qui soutient la démarche; 2) puisque chaque membre du personnel enseignant agit selon ses propres critères, il n'existe pas de cohérence entre les pratiques pour juger de l'apprentissage de l'élève; 3) porter un jugement sur l'apprentissage de l'élève en lecture devient alors très subjectif (Leclerc et Moreau, 2008).

Figure 1. Quelques indications permettant de reconnaître l'utilisation de données pour améliorer les apprentissages



L'expérience dans huit écoles francophones inclusives de l'Ontario

C'est grâce à un véritable partenariat entre le Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud (CSDCCS) et l'Université du Québec en Outaouais qu'un projet de trois ans (2007 à 2010) visant à comprendre les changements vécus chez les enseignants et les directions de huit écoles à l'implantation du fonctionnement en CAP a vu le jour. Cette étude a également permis de documenter la progression du rendement des élèves en lecture (Leclerc et Moreau, 2010). Le choix des écoles s'est

appuyé sur les résultats obtenus aux épreuves provinciales en lecture de troisième année de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation pour l'année 2006-2007 (OQRE). Afin de rendre compte de divers milieux, les écoles choisies présentent une variété de profils : certaines ont eu de faibles résultats en lecture, d'autres sont qualifiées de moyennement performantes et quelques-unes sont dites très performantes. La recherche implique huit écoles du Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud (CSDCS). Le recrutement des participants s'est effectué auprès du personnel de ces huit écoles désignées par le Conseil scolaire, ce qui constitue un échantillon intentionnel non probabiliste. La désignation de ces milieux s'appuie sur le critère de performance des écoles, associée aux résultats obtenus aux épreuves provinciales en lecture de troisième année de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation pour l'année 2006-2007 (OQRE).

L'échantillon est constitué de neuf personnes à la direction d'école et de quatre-vingt-neuf professionnels en enseignement qui ont été impliqués à un moment ou à un autre de la recherche. Ces derniers agissent comme titulaires de classe, accompagnateurs en littératie ou enseignants-ressources. Parmi les professionnels enseignants, cinq sont des hommes et quatre-vingt-quatre des femmes. De ce nombre, 80 % sont titulaires d'un diplôme de premier cycle universitaire, 17,3 % d'un diplôme de deuxième cycle universitaire, 1 % d'un certificat et un autre 1 % d'un diplôme de troisième cycle universitaire. La moyenne d'âge chronologique de ces professionnels est de 38,33 ans et la moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 12,60 ans. Dans le groupe des membres de la direction, 4 participants sont de sexe masculin et 5 de sexe féminin. De ce groupe, 50 % de ces personnes à la direction ont un diplôme de premier cycle, 38 % ont un diplôme de deuxième cycle et 12 % ont un diplôme de troisième cycle. La moyenne de l'âge chronologique est de 45,88 ans et la moyenne d'années d'expérience dans l'enseignement est de 21,38 ans.

La méthodologie, s'appuyant sur des méthodes de collecte de données mixtes (qualitative et quantitative), s'inscrit dans le courant de la recherche collaborative. Il s'agit de tenir compte à la fois des besoins du milieu scolaire et des exigences de la recherche (Desgagné, 2007). Cette démarche est liée à une approche socioconstructiviste du « savoir » à développer où les savoirs théoriques et pratiques sont mis à contribution. Le processus mis en place est à la fois occasion de développement professionnel pour les praticiens engagés dans la recherche et source de données pour la recherche (Couture, Bednarz et Barry, 2007). Cette approche se distingue par ses méthodes qui privilégient l'interaction entre les acteurs, de même que la dynamique entre la réflexion et l'action, tout en s'inscrivant dans une collecte rigoureuse de données (Anadon et Couture, 2007). Cette étude se distingue également par le fait que les résultats recueillis par l'équipe de recherche ont été soumis aux personnes participantes afin que leur interprétation fasse l'objet de discussions (Chevalier et Buckles, 2009). Ainsi, ces personnes ont pu voir l'influence de la recherche sur la pratique et vice versa. À titre d'exemple, lors des premiers entretiens de groupe, la technique de l'arc-en-ciel permet aux participants de se projeter dans l'avenir. Elle donne lieu à des discussions animées qui incitent au partage des représentations quant aux besoins de l'équipe pour progresser. Également, à la fin

des entretiens individuels de mai 2009, deux techniques de recherche collaborative ont été utilisées, soit l'« analyse de construits » (Bourassa, Phillon et Chevalier, 2007) et celle appelée « listes et priorités » (Chevalier et Buckles, 2009). La première amène à voir ce qui se passe dans l'école, tandis que l'autre nous indique ce que les participants aimeraient qu'il s'y passe.

Dans le but de comprendre les changements vécus chez les enseignants et les directions d'école, des données ont été recueillies entre 2007 et 2010 à l'aide des différents outils que sont les questionnaires, les entretiens de groupe et les entretiens individuels ainsi que l'observation dans les salles de classe.

Pour observer la progression du rendement en lecture chez les élèves, les données secondaires ont été extraites de trois sources : du bulletin, du Test provincial de compétences linguistiques et des fiches d'observation individualisées en lecture de Clay (2003). L'analyse croisée des résultats en lecture de trois cohortes d'élèves (n = 624) permet de connaître les élèves qui sont à risque et ceux qui ne le sont pas, ainsi que de voir l'évolution des uns et des autres au fil du temps.

À la fin de la troisième année de la recherche, les résultats indiquent un rehaussement notable de la qualité des pratiques d'enseignement de la lecture en salle de classe. De plus, des changements de représentations ont été observés chez les participants à l'égard de leurs connaissances et de leurs compétences en enseignement de la lecture ainsi que de leur sentiment d'autoefficacité. Cela signifie, en général, que le personnel de ces classes encourage les élèves à la réflexion, à la communication et à la prise de risque en plus de favoriser l'engagement de ceux-ci par des activités authentiques et motivantes pour favoriser la réussite en lecture. Le rehaussement du sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants (sentiment d'autoefficacité) se traduit par la croyance qu'ils peuvent influencer l'apprentissage des élèves même si ces derniers sont considérés comme étant en difficulté ou non motivés (Leclerc et Moreau, 2010).

Au cours de ces trois ans, dans les huit écoles participantes, il s'est implanté une culture de collecte et d'analyse des données d'apprentissage. Ainsi, les enseignants se sentent plus compétents à effectuer la collecte de données des acquis, à en faire une analyse adéquate et à utiliser efficacement cette analyse pour cibler leurs interventions en fonction des besoins spécifiques des élèves. De plus, ils ont développé une plus grande capacité à faire des regroupements d'élèves variés, souples et dynamiques. L'implantation des outils de collecte de données d'apprentissage amorcée au cours de la première année s'est actualisée à la deuxième année de la recherche, soit en 2008-2009, et s'est poursuivie en 2009-2010. C'est un changement remarquable, puisqu'au début de la recherche la culture d'observation des apprentissages des compétences en lecture était nettement moins présente. Alors qu'au départ ils étaient pour la plupart résistants à faire cette collecte de données à cause des heures supplémentaires requises et que l'analyse s'avérait difficile par manque de repères pour porter un jugement professionnel, après les trois ans de cette recherche 81 % des enseignants affirmaient ne plus pouvoir se passer de cette démarche. Ils soutiennent que de nombreux défis ont été surmontés au fil du temps. À titre d'exemple, une formation bien ciblée du conseiller pédagogique en fonction

des préoccupations identifiées, un accompagnement d'un expert pour analyser les données en équipe, la présence d'une accompagnatrice en littératie pour favoriser des rencontres collaboratives efficaces ainsi que l'appui de la direction d'école pour établir les priorités et pour fournir du temps de rencontre ont permis de vaincre les résistances. Les enseignants affirment maintenant avoir des indices plus précis quant aux besoins des élèves à risque et pouvoir cibler plus rapidement les stratégies à utiliser au regard des difficultés rencontrées par les élèves. La démarche liée aux outils d'observation est mieux maîtrisée par les enseignants et les aide à mieux réguler leur enseignement ainsi qu'à assurer une continuité dans le continuum d'apprentissage d'une année d'études à l'autre.

Les enseignants soutiennent que le travail en CAP jumelé à la formation et à l'accompagnement reçus a grandement favorisé cette évolution. Les enseignants considèrent qu'ils peuvent maintenant partager davantage tant leur expertise que des activités pédagogiques avec leurs collègues et que le travail en CAP constitue un moyen très efficace pour se perfectionner. Ils affirment que les rencontres collaboratives sont de plus en plus centrées sur les besoins d'apprentissage des élèves et que les enseignants s'ouvrent davantage au regard des difficultés vécues en classe. Les participants reconnaissent que cette démarche les a amenés à préciser les priorités pédagogiques de leur classe et qu'elle a facilité le partage entre les niveaux d'études. Les rencontres collaboratives sont un terrain propice aux échanges d'idées et amènent les enseignants à s'entraider pour développer une compréhension plus approfondie des situations problématiques liées aux apprentissages des élèves en lecture et pour stimuler la créativité face aux solutions pédagogiques à explorer, aux apprentissages à prioriser, aux interventions à cibler et aux données à collecter pour en mesurer les retombées.

Cette recherche a également permis de documenter l'évolution des apprentissages en littératie de trois cohortes (2007 à 2010) d'élèves à risque et d'autres non à risque. D'une part, l'analyse des résultats en lecture montre qu'il y a moins d'élèves à risque d'une année à une autre, et ce, dans les trois cohortes d'élèves étudiées. D'autre part, l'analyse des scores du niveau de lecture d'une année à une autre révèle une progression significative du niveau de lecture tant chez les élèves à risque que chez les autres. Cette progression est attribuable aux changements dans les pratiques d'enseignement. En outre, il se dégage de cette analyse une trajectoire du développement des apprentissages en lecture. Une zone de passage se profile pour les élèves qui réussissent au Test provincial qui se situe entre les niveaux de lecture 19 et 26 de la fiche d'observation individualisée (Clay, 2003). Ces nouvelles connaissances encouragent le personnel enseignant à intervenir de façon ciblée auprès de tous les élèves, y compris auprès de ceux qui sont à risque, c'est-à-dire les élèves dont le niveau de lecture se situe près de la zone de passage (Moreau et Leclerc, soumis).

Une telle expérience positive n'est possible qu'à certaines conditions. Ainsi, vaincre les résistances aux apprentissages en équipe collaborative dépend d'une gestion adéquate de la direction d'école, par exemple en fournissant du temps de qualité pour les rencontres collaboratives, en établissant une vision et des priorités d'école et en contrant l'isolement des enseignants (Leclerc et Moreau, 2011).

Vaincre les résistances aux apprentissages en équipe collaborative dépend d'une gestion adéquate de la direction d'école, par exemple en fournissant du temps de qualité pour les rencontres collaboratives, en établissant une vision et des priorités d'école et en contrant l'isolement des enseignants.

Conclusion

Dans une volonté d'inclusion, les écoles de l'Ontario accueillent les élèves indépendamment de leurs différences, ce qui constitue un défi considérable quand il est question de viser la réussite pour tous. Dans l'effort de soutenir les écoles pour répondre aux besoins diversifiés de la clientèle scolaire, le ministère de l'Éducation de l'Ontario encourage le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle, puisque ce mode de fonctionnement place l'élève au cœur des discussions des enseignants dans une démarche de résolution de problèmes et les oblige également à recueillir et à analyser des données pour voir l'impact de leurs interventions. Cette expérience vient appuyer le fait que la communauté d'apprentissage constitue un moyen efficace pour soutenir l'apprentissage de la lecture en contexte d'inclusion. Ce mode de fonctionnement présente également de nombreux avantages, dont le développement d'une solidarité entre les collègues et une diffusion de l'expertise qui alimentent une culture de collaboration centrée sur la réussite de tous les élèves. Ainsi, la CAP constitue une condition gagnante pour une mise à jour des connaissances des enseignants en ce qui concerne les pratiques pédagogiques efficaces, mais également pour le développement de leur capacité à observer les élèves, à perfectionner leur esprit d'analyse et leur sens critique. En somme, il s'agit d'une façon de promouvoir le développement professionnel des enseignants à l'école même en misant sur l'expertise des uns et des autres. Cette démarche représente un mode de formation inégalé pour les enseignants, car elle est liée à des préoccupations pédagogiques précises concernant l'apprentissage des élèves. De bonnes raisons laissent croire que la communauté d'apprentissage professionnelle, étant donné ses avantages appréciables pour les milieux scolaires inclusifs, favorise la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, peu importe leurs habiletés. Il reste à souhaiter que cet article permette d'amorcer une réflexion sur ce moyen à promouvoir pour tenir compte des différences au sein des écoles inclusives dans une volonté d'amener tous les élèves à réussir, peu importe leurs différences.

Références bibliographiques

- ANADON, M. et COUTURE, C. (2007). Présentation. Dans C. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 1 et 2). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BERNHARDT, V. (2003). *Using Data to Improve Student Learning in Elementary School*. Larchmont, NY : Eye on Education.

- BOURASSA, M., PHILION, R. et CHEVALIER, J. (2007). L'analyse de construits : une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, XXXV(2), 78-117. [En ligne]. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_2_078.pdf] (Consulté le 13 août 2009).
- CATE, J. M., VAUGHN, C. et O'HAIR, M. J. (2006). A 17-year case study of an elementary school's journey: From traditional school to learning community to democratic school community. *Journal of School Leadership*, 16, 86-111.
- CHEVALIER, J. et BUCKLES, D. (2009). SAS²: Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social. [En ligne]. [http://www.idrc.ca/fr/ev-130303-201-1-DO_TOPIC.html#begining].
- CLAY, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- DESGAGNÉ, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative: multiples regards* (p. 89-121). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DIBBON, D. (2000). Diagnosing the extent of organisational learning capacity in schools. Dans Ken Leithwood (dir.), *Advances in Research and Theories of School: Management and Educational Policy* (p. 211-236). San Francisco: JAI Press.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles: méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN: National Education Service et Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas: transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- DUFOUR, R., EAKER, R. et DUFOUR, R. (2005). *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. Bloomington, IN: National Education Service.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- HAYMES, C. (2010). *Bilan des stratégies gagnantes pour l'amélioration du rendement*. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. [En ligne]. [http://oqre.on.ca/Research/pdf/F/Crbr_36f_0310_web.pdf].
- HIPP, K. K. et HUFFMAN, J. B. (2003). *Professionnal Learning Communities: Assessment-Development-Effects*. Article présenté dans le cadre de l'International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia, 5-8 janvier.

- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- HORD, S. M. et SOMMERS, W. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- HUFFMAN, J. B. et HIPPI, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham, MD : Scarecrow Education.
- JACKSON, M. (2010). *Les élèves de l'Ontario se classent parmi les meilleurs du monde en lecture*. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. [En ligne]. [<http://oqre.on.ca/Publications/ArticleReader.aspx?Lang=F&article=b10A002§ion=>].
- LANGER, G. M., COLTON, A. B. et GOFF, L. S., *Collaborative Analysis of Student Work: Improving Teaching and Learning*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2008). *Vers la réussite en littératie: où en sommes-nous? Cadre théorique*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M. (2011). Diriger une école en la centrant sur la communauté d'apprentissage. in Direct. *Les clés de la gestion scolaire*, Bruxelles, Belgique, 19(1), 32-56.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et LÉPINE, M. (2009). *Using Professional Learning Communities to Improve Student Learning in Reading: Better Understanding the Stages of Development*. Conférence européenne sur la lecture (ERA). Braga, Portugal.
- LOUIS, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organisational Learning, and Trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-489.
- MILLER, L. (2005). Communautés d'apprentissage professionnelles. Un modèle d'enseignement en équipe. Pour parler profession. [En ligne]. [http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_2005/plc.asp].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- MOREAU, A. C. et LECLERC, M. (2011). Les données d'apprentissage en lecture favorisant une intervention centrée sur les besoins de l'élève. *Lettrure*, 1, 25-41. [En ligne]. [<http://www.ablf.be/lettrure/sommaire-lettrure-1/intervention-centree-sur-leleve-et-retombees-sur-les-apprentissages-en-lecture-et-ecriture>].

- MOREAU, A.C., LECLERC, M., PRUD'HOMME R., STANKÉ, B. (2010). *Impact of Professional Learning Communities on Reading Achievement*. European Conference on Educational Research –ECER.
- NELLEY, E. et SMITH, A. (2003). *Trousse d'évaluation en lecture GB+*. Laval, Québec: Beauchemin.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2007). *Sélection du modèle pour l'analyse des données provenant des tests de l'OQRE*, Bulletin de recherche n° 1. Toronto : OQRE. [En ligne]. [http://www.eqao.com/Research/pdf/F/1_Fre_Research_Bull_1207_web.pdf] (Consulté le 16 août 2010).
- PLOURDE, G., DION-LEVERT, L. et GAGNON, M. (2008). *Au-delà de la mesure: accompagner les écoles dans l'instauration du changement*. Document présenté à l'assemblée annuelle de la Canadian Society for the Study of Education, Vancouver.
- ROY, P. et HORD, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). *Cadre pour l'efficacité des écoles: un processus collectif d'amélioration continue de l'efficacité des écoles élémentaires de l'Ontario*. Projet pilote de mise en œuvre, septembre 2007 à septembre 2008.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2008). *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage*. Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel. Édition spéciale du secrétariat, n° 6. [En ligne]. [<http://resources.curriculum.org/secretariat/files/020110fParcours.pdf>].
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- TABLE RONDE DES EXPERTS EN LECTURE (2003). *Stratégie de lecture au primaire. Rapport de la Table ronde des experts en lecture*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- TABLE RONDE DES EXPERTS EN LITTÉRATIE DE LA 4^e À LA 6^e ANNÉE (2004). *La littératie au service de l'apprentissage: Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- TABLE RONDE DES EXPERTS POUR L'ENSEIGNEMENT EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE ET DE NUMÉRATIE POUR LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS (2005). *L'éducation pour tous: Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.

VYGOTZKY, L. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychosocial Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : CUP.

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

Sylvie OUELLET

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Isabelle CAYA

Commission scolaire de la Riveraine, Québec, Canada

Marie-Pierre TREMBLAY

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

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

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

ABSTRACT

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

Sylvie OUELLET

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Isabelle CAYA

La Riveraine School Board, Québec, Canada

Marie-Pierre TREMBLAY

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

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

RESUMEN

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

Sylvie OUELLET

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Isabelle CAYA

Comisión escolar de la Riveraine, Quebec, Canadá

Marie-Pierre TREMBLAY

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

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

Introduction

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

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

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

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

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

Situation du problème

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contexte théorique

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

Les modèles pédagogiques

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

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

Le développement de compétences

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

L'approche de pédagogie créative

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

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

La communauté d'apprentissage au service du travail collaboratif

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

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

La communauté d'apprentissage professionnelle

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

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

Savoie-Zajc (2010) mentionne que :

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

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

La travail collaboratif interprofessionnel

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

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

Méthodologie

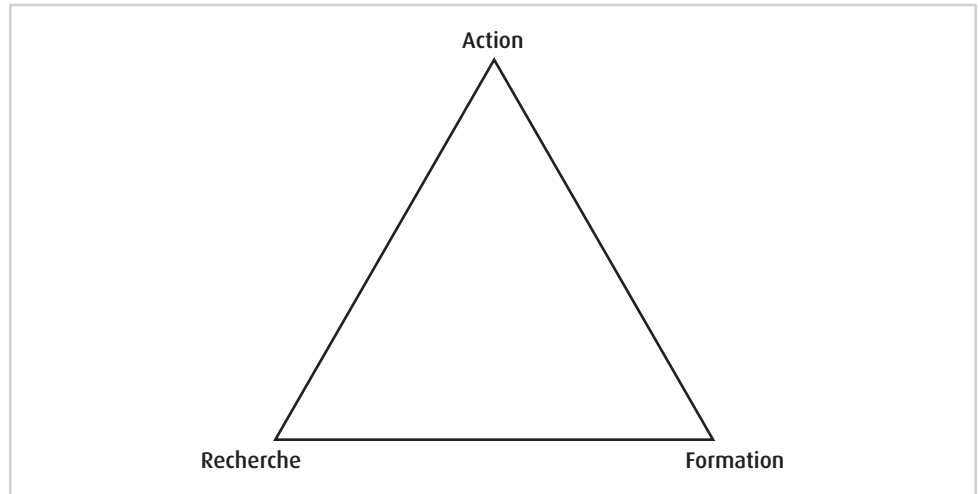
Les principaux objectifs de ce volet de la recherche-action sont 1) de documenter le processus de la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans le but de soutenir un travail collaboratif; 2) d'identifier des pratiques créatives favorisant l'inclusion sociale des élèves ayant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

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

La recherche-action et le contexte méthodologique

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

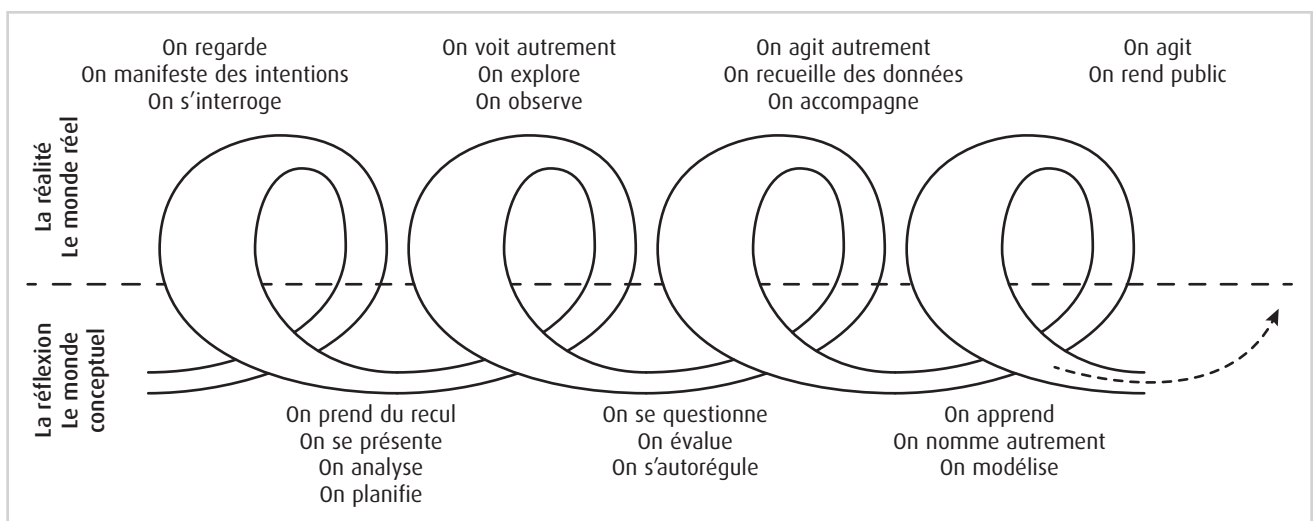
Figure 1.



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

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

Figure 2.



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

Le contexte méthodologique tripartite

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

Les participants à la recherche

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

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

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

Les instruments de collecte des données

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

L'analyse des données

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

Résultats

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

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

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

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

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

Une équipe forte et réflexive

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

Une clarification des rôles et responsabilités de chacun

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

Une vision commune

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

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

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

Les effets sur les changements de pratiques

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

Une meilleure connaissance de l'élève

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

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

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

Vers des préoccupations d'inclusion sociale

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

Discussion

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

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

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

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

Conclusion

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

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

Références bibliographiques

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

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

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

Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires

Catherine BLAYA

Université de Bourgogne, Observatoire international de la violence scolaire, France

Jean-Luc GILLES

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALÉ), Suisse

Ghislain PLUNUS

Université de Liège, Service Apprentissage et formation continue des adultes (AFA), Belgique

Chantal TIÈCHE CHRISTINAT

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALÉ), Suisse

RÉSUMÉ

À partir d'une revue des facteurs de risque du décrochage scolaire et en vue d'illustrer le caractère multidimensionnel de la problématique, le présent texte montre l'importance des facteurs scolaires et en particulier la prégnance des effets

de l'étiquetage et du climat scolaire sur le phénomène du décrochage. Si l'école peut générer de l'exclusion, elle peut aussi, dans certains cas, cultiver des facteurs de protection, par exemple par des relations de soutien, d'empathie et d'accompagnement individualisé, qui peuvent faciliter l'accrochage scolaire de jeunes à risque. Dans ce contexte, nous illustrons l'approche scolaire du traitement du décrochage en décrivant des structures qui permettent aux élèves en difficulté de sortir, pour des périodes plus ou moins courtes, d'un environnement scolaire avec lequel ils entretiennent des interactions problématiques pour les amener à se reconstruire dans des lieux qui offrent des possibilités de réinvestissement affectif et cognitif. À côté de cette approche scolaire, se développe depuis une quinzaine d'années une autre approche qualifiée de communautaire, car elle mobilise un ensemble très large d'acteurs de toutes les sphères de la société qui peuvent contribuer à l'accrochage scolaire et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Cette approche est illustrée à travers l'exemple de la recherche collaborative menée en Communauté française de Belgique et qui vise la mise en place d'un dispositif de concertation intersectorielle de lutte contre le décrochage scolaire. Enfin, dans la dernière partie de ce texte nous avançons quelques propositions pour une approche qualité dans la mise en place, l'analyse et la régulation de nouvelles alliances éducatives incorporant les approches scolaire et communautaire.

ABSTRACT

Educational Alliances to Keep Kids in School: Integrating Educational and Community Approaches

Catherine BLAYA

University of Bourgogne, International Observatory on Violence in Schools, France

Jean-Luc GILLES

Vaud Township High School, Switzerland

Ghislain PLUNUS

University of Liège, Belgium

Chantal TIÈCHE CHRISTINAT

Vaud Township High School, Switzerland

Starting with a review about school dropout risk factors illustrating the multidimensional aspect of the phenomenon, the authors set out to highlight the importance of school factors, and more specifically, the importance of labeling and school climate. If a school can exclude, it can also act as a protection factor in a variety of ways, for example, relationships based on individual support and empathy, facilitating school affiliation. In this context, the authors describe organizational systems to prevent school dropouts that provide students in difficulty the chance to get out of their regular school environment where the problems originate in order to recover cognitively and emotionally. In parallel with this type of intervention, another

method, known as the “community approach” has been developing for the last 15 years. It requires the involvement of actors from all sectors that can contribute to better school affiliation and the social inclusion of the young people. This article presents the example of French-speaking Belgium, which is attempting to set up a multi-partnership collaboration to prevent school dropouts. Finally, in the last part of this article, the authors suggest a few ideas for a quality approach to the implementation, analysis and piloting of new educational partnerships, including schools and communities.

RESUMEN

Retención escolar y alianzas educativas: hacia una integración de los enfoques escolares y comunitarios

Catherine BLAYA

Universidad de Borgoña, Observatorio Internacional de la Violencia Escolar, Francia

Jean-Luc GILLES

Escuela superior de pedagogía del cantón de Vaud, Lausana, Suiza

Ghislain PLUNUS

Universidad de Lieja, Bélgica

Chantal TIÈCHE CHRISTINAT

Escuela superior de pedagogía del cantón de Vaud, Lausana, Suiza

A partir de una revisión de los factores de riesgo de abandono escolar y con el fin de ilustrar el carácter multidimensional de la problemática, el presente texto muestra la importancia que tienen los factores escolares y en particular el impacto de los efectos provocados por el marcaje social y el clima escolar sobre el fenómeno del abandono escolar. Si la escuela puede generar la exclusión, también puede, en ciertos casos, cultivar los factores de protección, por ejemplo a través de las relaciones de apoyo, de empatía y de acompañamiento individualizado, que pueden favorecer la retención escolar de los jóvenes que corren el riesgo de abandonar. En tal contexto, ilustramos el enfoque escolar del tratamiento del abandono mediante la descripción de las estructuras que permiten a los alumnos con dificultades de salir, durante periodos más o menos cortos, de un entorno escolar con el cual mantienen interacciones problemáticas para así permitirles reconstruirse en lugares que les ofrecen oportunidades para rehacerse afectiva y cognitivamente. En forma paralela a este enfoque escolar, desde hace unos quince años se ha venido desarrollando otro enfoque calificado de comunitario ya que moviliza un conjunto muy amplio de actores provenientes de todas las esferas de la sociedad que pueden contribuir a la retención escolar y a la inserción profesional de los jóvenes. Se ilustra dicho enfoque mediante el ejemplo de la investigación colaborativa realizada en la Comunidad francesa de Bélgica, cuyo objetivo es organizar un dispositivo de concertación intersectorial de lucha contra el abandono escolar. En la última parte del presente texto,

desarrollamos las proposiciones de un enfoque de calidad para la organización, el análisis y la regulación de nuevas alianzas educativas que incorporen los enfoques escolares y comunitarios.

Introduction

Dans cet article, nous cherchons à illustrer le caractère multidimensionnel des facteurs de risque du décrochage scolaire. Parmi ceux-ci, les facteurs scolaires préoccupent depuis longtemps les chercheurs en éducation. La recherche a ainsi pu mettre en évidence certains effets pervers liés à l'isolement des élèves dans des structures séparées, tels que des effets d'étiquetage, et pouvant engendrer une amplification du décrochage. Dès lors, afin d'éviter de sortir les décrocheurs du système ordinaire, l'approche inclusive pourrait offrir de nouvelles perspectives. Par ailleurs, le caractère multidimensionnel du décrochage scolaire souligne l'importance de facteurs extérieurs à l'école qui doivent être pris en compte dans une approche écosystémique de l'échec scolaire des élèves en situation de décrochage.

Dans cette perspective, nous décrivons l'intérêt de dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire impliquant des alliances éducatives qui dépassent le cadre scolaire pour atteindre un cadre communautaire et proposerons une approche qualité.

Les facteurs de risque du décrochage scolaire

La recherche, tant au Québec qu'en Europe (Millet et Thin, 2006; Blaya, 2010; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005; Janosz, 2000), montre que le décrochage scolaire est un problème multidimensionnel et qu'il existe des parcours différenciés selon les individus. L'approche par facteurs de risque va tout à fait dans ce sens et démontre que le décrochage ne peut se réduire à un seul facteur déterminant les difficultés des jeunes. Plusieurs chercheurs se sont attachés à identifier quels sont les facteurs favorisant l'apparition de difficultés d'adaptation sociale et scolaire chez les élèves dans un contexte donné, afin d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes de prévention ou d'intervention. Ainsi, sur la base des facteurs de risque identifiés, est-il possible de mettre en évidence des facteurs de protection qui préviennent l'apparition du problème étudié ou qui permettent la résilience chez certains élèves, afin d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes de prévention ou d'intervention mieux adaptés aux jeunes en décrochage qui sont loin d'être le groupe homogène que l'on pourrait penser (Glasman et Oeuvarard, 2004).

Selon Fortin *et al.* (2005), au Québec, sept facteurs sont les plus prédicteurs du décrochage scolaire. Par ordre d'importance, ce sont la présence de sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives de l'enseignant envers les élèves, le manque d'engagement de l'élève dans ses activités

scolaires et la faible performance en français et en mathématiques. Ainsi les facteurs scolaires ne sont pas négligeables dans le processus de décrochage.

L'importance des facteurs scolaires

En France, nos travaux (Blaya, 2010) auprès d'une population de collégiens (secondaire inférieur) de 12 à 16 ans identifient cinq facteurs scolaires qui caractérisent le décrochage scolaire. Il s'agit, par ordre d'importance, du climat scolaire, de la perception qu'ont les élèves d'un faible soutien de la part des enseignants, d'un faible engagement scolaire, du sentiment des élèves que leurs enseignants ont une faible capacité d'innovation et, enfin, du sentiment que les règles sont peu claires dans la classe. L'effet d'étiquetage du mauvais élève ou le climat scolaire sont des facteurs prédominants.

L'effet d'étiquetage

Il est bien difficile d'approcher le phénomène du décrochage en faisant l'impasse sur la sociologie de l'étiquetage construite par l'école de Chicago dans le cadre de l'interactionnisme symbolique : si cette théorie n'explique certainement pas tout (voir les critiques de Fillieule, 2001), elle aide à nous interroger sur le rôle du système scolaire mais aussi des enseignants quant à l'étiquetage du bon ou du mauvais élève et à son incidence sur la scolarité. Sous l'influence des pouvoirs publics et des discours politiques selon lesquels le fait de décrocher ou d'être en dehors de l'école ou du milieu professionnel est source de comportements déviants, voire délinquants, la recherche s'est de longue date intéressée aux problèmes de décrochage comme étant le fait d'une jeunesse déviante. Selon Lagrange (2001), l'engagement des jeunes dans la délinquance va peu à peu les amener à se désengager de leur scolarité. Les travaux de Roché (2001) concluent que la propension à la délinquance est forte chez les jeunes absentéistes qui trouvent aussi dans ce comportement un moyen d'expression de leur opposition à l'autorité des adultes de l'établissement. D'après Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, (2000), la fréquence élevée des troubles du comportement est un des facteurs les plus prédictifs du décrochage scolaire. Les conduites inadéquates ont pour conséquences un nombre élevé de retenues, d'absences, d'exclusions de l'école (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997), voire une orientation vers les classes spéciales. Ces classes spéciales accueillent à la fois des jeunes en grande difficulté d'apprentissage, des jeunes en difficulté de comportement ou encore des jeunes pouvant cumuler les deux. On pense notamment pour le cas français aux classes SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) ou encore aux classes relais, ce que l'on nomme les classes en adaptation scolaire et sociale au Québec. Les jeunes regroupés dans ces classes sont souvent issus de milieux défavorisés, en situation d'échec scolaire depuis l'enseignement primaire et ils cumulent les difficultés scolaires, personnelles, familiales. Le redoublement est une des caractéristiques communes chez ces élèves. Ce qui a d'ailleurs engendré une incitation à réduire le redoublement tant au Québec qu'en France de la part des autorités éducatives. Toutefois, en France, les enseignants ont encore des difficultés à accepter que le redoublement soit inutile, voire contre-productif, en termes d'accrochage scolaire

(Blaya, 2010). Le processus de différenciation qu'ils subissent, la disqualification sociale et symbolique dont ils font l'objet amènent les jeunes à se regrouper, dans une sous-culture d'opposition au système et à l'image qu'il leur renvoie, dans un *processus* réactionnel à la stigmatisation ou à l'exclusion qu'ils subissent (Debarbieux, 1999; Elias et Scotson, 2001). Cette opposition se manifeste par du chahut, des absences répétées et de la violence verbale. À l'école, les élèves à risque de décrochage sont souvent en conflit avec leurs enseignants (Fortin *et al.*, 2005). Conflits et violence qui vont peu à peu amener le jeune à décrocher ou à être exclu du système scolaire. D'autres réagissent par la passivité, attendant que le temps passe au fur et à mesure que leur estime de soi diminue.

Parfois, l'institution scolaire, à la suite de diverses interventions, ne réussit pas à « accrocher », voire à intégrer une partie de ses élèves. Devant cette impuissance, il est tentant d'identifier chez l'autre le stigmaté, la différence qui individualisera le problème et l'adolescent à « traiter » car il met en danger le système unique et globalisant de l'institution qui l'exclut ou l'écarte sur des classes « impasses ». Chez les élèves, c'est le sentiment de ne pas pouvoir apprendre, de ne jamais « pouvoir s'en sortir », de n'être bon à rien qui prédomine et qui transforme l'expérience scolaire en souffrance. Or, Rutter (1983) mais aussi Janosz et Leblanc (1997) définissent les classes spéciales comme un des facteurs de risque du décrochage scolaire.

Le décrochage et le climat scolaire

Le climat scolaire, la qualité des interrelations entre les différents membres de la communauté éducative, le climat de classe ont un effet sur l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales (Rothman, 2001). L'impression du manque d'ordre et d'organisation dans la classe, une perception négative de l'enseignant augmentent le risque de décrocher (Potvin et Rousseau, 1993). La relation aux adultes de l'établissement et la clarté des règles sont deux facteurs discriminants tant pour la violence à l'école que pour le décrochage scolaire. Le sentiment que les enseignants ne sont pas suffisamment à l'écoute, qu'ils sont peu aidants, le manque de confiance en leurs capacités d'innovations pédagogiques sont autant d'éléments qui distinguent les élèves qui sont à risque de décrochage de ceux qui ne le sont pas, les élèves qui ont un sentiment d'insécurité et une vision négative de l'établissement dans son ensemble de ceux qui trouvent la vie agréable dans leur collège (Debarbieux, 1996).

De plus, la recherche sur le harcèlement en milieu scolaire (*school bullying*) montre la relation entre la violence subie et le décrochage. Selon Mellor (1991) mais aussi Olweus (1999) et Smith, Pepler, Rigby (2004), les victimes éprouvent de la difficulté à se concentrer en classe. Or, le déficit d'attention est significativement corrélé au décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2005; Blaya et Fortin, 2011). De plus, ce type de victimisation engendre une dévalorisation de l'estime de soi, mais aussi une plus grande difficulté à socialiser, ce qui rejoint les travaux sur la dépression qui montrent que les adolescents en difficulté souffrent d'isolement social et ont peu d'amis. La situation peut être difficilement supportable et amener les jeunes à mettre en place des stratégies d'évitement de leur(s) agresseur(s), telles que l'absentéisme et, finalement, le décrochage (Reid, 1999).

Les travaux de Paredes (1993), sur la corrélation entre climat scolaire et décrochage, confirment d'ailleurs ce lien. Ils montrent que le climat scolaire est plus discriminant que les conditions socioéconomiques des élèves et qu'il représente à lui seul 71 % de la variance. Selon Broccolichi, « une analyse des dossiers scolaires centrée sur l'ordre chronologique d'apparition et de développement des différentes composantes de l'inadaptation scolaire indique que l'indiscipline et l'absentéisme sont presque toujours réactifs ou au moins postérieurs aux difficultés repérables au niveau des notes » (p. 46) (cité dans Tanon, 2000, p. 62). Les humiliations, la violence verbale, le manque d'empathie des enseignants sont souvent rapportés par les élèves et sont invoqués pour justifier des conduites absentéistes ou des exclusions (Merle, 2005).

L'école comme facteur de protection

Les facteurs de protection font référence aux influences qui modifient, améliorent ou transforment la réponse d'une personne face à un évènement qui prédispose à une mauvaise adaptation (Rutter, 1985). L'identification de ces facteurs permet de mieux analyser et comprendre les processus de résilience chez les jeunes en mal d'école (Cyrulnik et Pourtois, 2007). En effet, si des relations tendues, conflictuelles avec les enseignants, la stigmatisation des élèves et leur inscription dans un parcours scolaire négatif sont des facteurs qui favorisent le décrochage dans un processus d'internalisation de la stigmatisation, il ne semble pas incohérent d'avancer que des relations de soutien, d'empathie visant à faire progresser les élèves et à les valoriser peuvent faciliter l'accrochage scolaire. Pourtois et Moscovi (2002) montrent que des enseignants qui félicitent et valorisent sont médiateurs de résilience. Si les expériences négatives et l'échec scolaire sont bien souvent le lot des décrocheurs, les expériences positives, la valorisation des individus dans d'autres activités que celles évaluées d'un point de vue scolaire peuvent contribuer à restaurer l'estime de soi (Bandura, 1997) et le sentiment d'appartenance des jeunes à l'établissement scolaire. Or, le sentiment d'appartenance tant pour le décrochage que pour le climat scolaire et la victimisation est un facteur de protection reconnu de longue date (Gottfredson, 2001). Quant au sentiment de compétence, il renforce la motivation et la santé psychique des individus, favorisant ainsi les progrès et la réussite scolaires ainsi que l'insertion socioprofessionnelle. Lorsque ces éléments sont réunis, l'école peut être un lieu de protection permettant aux individus de développer des habiletés sociales et scolaires indispensables à leur insertion ultérieure en tant qu'adultes dans la société.

On ne peut éviter d'aborder alors la nécessaire formation initiale et continue des enseignants. En effet, nous avons mentionné à plusieurs reprises que les élèves à risque de décrochage ou décrocheurs percevaient que leurs enseignants avaient de faibles capacités d'innovation pédagogique. Or, cela ne s'invente pas, on ne naît pas pédagogue, et nous parlons ici d'un métier, voire d'une profession. Aussi la formation des enseignants en termes d'adaptation pédagogique, de gestion des situations difficiles, d'accompagnement des élèves en difficulté nécessiterait-elle d'être renforcée. Bien des enseignants souffrent eux-mêmes d'un sentiment d'incompétence ou d'usure, car ils s'épuisent à une tâche pour laquelle ils n'ont pas toujours été pré-

parés, en France en tout cas. Le climat scolaire est un des éléments décisifs quant au décrochage scolaire. Un climat scolaire positif implique l'adhésion de l'ensemble des adultes de la communauté scolaire à un ensemble de normes et de valeurs en prévention des problèmes de violence et de décrochage, une perception positive de l'établissement par les adultes de l'établissement et leur satisfaction dans le travail. Cela ne peut s'obtenir qu'avec le soutien de leur direction, la collaboration des familles et le partenariat d'agences extérieures s'occupant de la jeunesse. La prise en compte de la multiplicité des acteurs et une approche systémique sont des éléments indispensables à la prévention du décrochage, comme l'indiquent l'ensemble des méta-analyses consultées (Fashola et Slavin, 1997; Prevatt et Kelly, 2003) quant à l'efficacité des programmes d'intervention.

L'émergence d'une approche communautaire

Ainsi, à côté d'une approche scolaire traditionnelle et en phase avec une vision globale et systémique du phénomène du décrochage scolaire, on assiste depuis une quinzaine d'années dans plusieurs pays occidentaux (y compris en Amérique du Sud) à l'émergence d'une approche communautaire du traitement du décrochage, impliquant la mobilisation d'un ensemble très large d'acteurs engagés dans des actions au niveau de la réussite éducative. Nous reviendrons plus loin sur la recherche collaborative qui a permis la mise en place du dispositif de concertation intersectorielle pour l'accrochage scolaire en Communauté française de Belgique. Ce dispositif réunit depuis quelques années une diversité d'intervenants, tant du scolaire que de la sphère sociale et du monde judiciaire, autour de la prise en charge de jeunes en situation de décrochage.

Au Québec, l'expérience du Saguenay-Lac-Saint-Jean (Perron, Gaudreault, Veillette et Richard, 1999) menée depuis 15 ans constitue une référence en matière de lutte contre le décrochage scolaire dans une approche communautaire, à tel point qu'on parle aujourd'hui de « modèle saguenéen ». Aux États-Unis, depuis le milieu des années 1980, l'approche communautaire a également fait ses preuves, notamment dans le cadre de la mise en place du BUILD (*Baltimoreans United in Leadership Development*) dans la région de Baltimore (Orr, 1999). En résumé, comme le signale Pinard et Potvin (à paraître) : « Dans cette approche, le décrochage scolaire est vu avant tout comme un problème social et doit être assumé par l'ensemble de la communauté. Ses impacts sont ressentis dans toutes les sphères de la société, d'où une responsabilité partagée par tous les acteurs de la communauté et la nécessité que chacun participe à sa solution. Les principales actions se déroulent en dehors de l'école, d'où l'expression de "communautaire". »

L'exclusion des inclus ou l'inclusion des exclus : le ruban de Moebius

Bien que sa progression et les conséquences de son impact soient reconnues depuis peu, le phénomène de décrochage scolaire ou de déscolarisation est une

préoccupation qui a généré des solutions institutionnelles diverses et variées. Plusieurs études menées dès les années 1980 signalent l'importance d'une approche écosystémique et particulière du phénomène du décrochage, prenant en compte aussi bien l'individu que son environnement. Des alternatives à la pédagogie traditionnelle, des lieux nouveaux et des prises en charge thérapeutiques sont ainsi créés en dehors de la structure scolaire. Par exemple, en Suisse romande¹, ces lieux nombreux regroupaient un ensemble d'élèves qui accumulaient les facteurs de risques de décrochage et pour lesquels les facteurs de protection ne semblaient pouvoir être présents. Considérées il y a quelques années encore comme politiquement correctes, ces structures séparatives sont à l'heure actuellement fortement remises en question. Cependant un rapide survol des organismes mis à la disposition des décrocheurs montre qu'une réelle volonté de lutte contre le décrochage existe et qu'elle s'opérationnalise dans la création de structures transitoires et de courte durée, et ayant pour objectifs une inclusion ou un retour aux structures normales. Nous voyons ainsi surgir en Suisse romande ainsi qu'en Suisse alémanique¹ des classes parenthèses prenant en charge des élèves décrocheurs. Il en va de même en France avec les structures classes relais et en Communauté française de Belgique avec les services d'accrochage scolaire (SAS). Le temps laissé à l'élève pour reprendre pied et retrouver son métier d'élève se raccourcit; il en va de même pour les équipes qui fonctionnent au sein de ces classes, qui ont pour lourde tâche de réussir à accrocher l'élève. Ce mouvement rapide d'exclusion-inclusion ou d'aller-retour entre une école régulière et une structure particulière soulève des questions. L'élève est comparable à la mouche sur le ruban de Moebius à la fois sur une face et sur l'autre. La métaphore s'arrête cependant après deux tours complets. Si l'insecte peut continuer infiniment, ce n'est pas le cas de l'élève qui va soit retrouver sa place dans le cursus scolaire régulier, soit être mis dans une structure séparative ou être totalement exclu du système scolaire. Le modèle de l'inclusion scolaire pour ce type de population résonne bizarrement. En effet, les élèves qui étaient inclus ont été exclus du système scolaire en raison des différents facteurs invoqués ci-dessus, dont celui de l'incapacité de l'école à répondre aux signes et à la fragilisation des élèves qui la fréquentent. L'exclusion ainsi faite a paradoxalement pour but l'inclusion dans l'école régulière. Au-delà de ce paradoxe, il nous semble intéressant de cerner quels sont les éléments nécessaires à la réussite de l'élève.

La réussite éducative et le décrochage scolaire

La réussite éducative et corollairement l'échec scolaire sont clairement liés au contexte dans lequel ils émergent et nécessitent de penser l'apprentissage en termes de dynamisme et d'investissement. Producteur de sens grâce au dialogue de l'apprenant avec la situation (Schön, 1993), l'apprentissage est un processus dynamique déclenché par la situation et par le besoin de l'apprenant de répondre à celle-ci. Par ailleurs, la construction de la connaissance est issue de négociations engagées par les

1. Nous pensons en particulier aux modules d'activités temporaires alternatives à la scolarité (MATAS) et aux classes *Time-out*.

individus avec des circonstances matérielles, des traditions culturelles et avec d'autres individus (Bruner, 1990; Bruner et Bonin, 1991; Clot, 1999; Rogoff, 1990). L'apprenant s'engage en tant que participant au processus d'enseignement/apprentissage (Moro, 2001) et l'enseignant est conçu comme un co-participant à l'apprentissage de l'élève. C'est grâce à ces échanges entre l'enseignant et l'élève que les connaissances nouvelles peuvent se développer. L'inscription socioculturelle ou sociohistorique de chaque acteur formate le type de compétences construites ainsi que les outils et les médiations dont dispose l'apprenant. L'apprentissage et la cognition sont ainsi non plus perçus comme le résultat de « l'expérience de sujets solitaires dans un monde stable et objectifs », mais comme celui de la « participation active des sujets apprenants aux contextes sociaux et matériels qui les entourent, la personne et le monde étant entendus comme mutuellement constitutifs » (Moro, 2001, p. 494). De plus, puisque tout apprentissage est accompli dans un contexte et est constitutif de l'activité elle-même, l'activité elle-même véhicule des pratiques, des normes ou des significations propres à ce contexte. La participation des apprenants et des enseignants dans un contexte social et culturel déterminé et partagé semble ainsi offrir un contexte permettant l'émergence de la réussite éducative.

L'accrochage ou la création de nouvelles alliances

S'il nous semble nécessaire d'évaluer l'efficacité des mesures proposées par les structures mises en place pour favoriser l'accrochage scolaire, il nous paraît urgent de dégager les modalités de prise en charge qui génèrent la réussite. Les modules scolaires établis au sein de ces structures s'avèrent être selon notre étude de nature ségrégative et transitoire et ils s'inscrivent dans une durée qui varie entre 3 et 24 mois. L'analyse des paradigmes pédagogiques fait apparaître dans des proportions plus ou moins importantes un souci de restauration symbolique de l'individu ainsi qu'une réparation du pédagogique. Pour exemple, l'École de la Chance étudiée par Adamo et Adamo Serpieri (2010) permet un travail extrêmement important sur le processus de construction de l'identité personnelle et sociale de chaque élève. Ainsi un travail psychothérapeutique y est conduit parallèlement à une prise en charge scolaire. Cette double approche est effectuée dans un lieu qui permet d'obtenir un diplôme. Ces chercheuses signalent l'importance donnée au temps d'observation, au travail de reconstruction du sens des apprentissages et à la prise en charge psychothérapeutique. Ces trois facteurs sont indissociables de l'inclusion sociale ou scolaire future. La qualité de l'approche scolaire et pédagogique se fonde essentiellement sur un accompagnement psychologique des enseignants et sur une prise en charge de l'élève par une équipe de professionnels.

Les éléments cités dans cette étude italienne rejoignent dans une certaine mesure les dimensions que Pain et Hugon (2006) ont prises en considération pour travailler avec les décrocheurs. En effet, Hugon (2010) rappelle que les relations établies entre l'adulte et l'élève et qui étaient pointées comme un déterminant majeur pour la persévérance scolaire par l'équipe de Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004) sont à reconstruire et nécessitent des enseignants « formés pour travailler auprès des publics en difficulté » (p. 39). Parmi les pistes pédagogiques

proposées et expérimentées, les expériences sur le terrain montrent que les activités outrepassent les objets de savoirs habituellement enseignés dans les classes régulières. Les travaux de Boimare (1999; 2002) en sont des exemples éloquentes. De même, la planification horaire des activités est à reconsidérer afin de permettre un décloisonnement des matières qui favorise la mise en lien des apprentissages et des connaissances construites. Une souplesse dans la gestion du temps et de l'espace constitue ainsi un paradigme pédagogique important qui autorise le jeu nécessaire entre les activités individuelles et collectives. D'autres contrats et de nouvelles alliances entre l'élève, l'enseignant et le savoir semblent nécessaires pour favoriser l'accrochage.

L'étude menée par des chercheurs de la Haute École pédagogique de Kreuzlingen (Brüggen, 2010; Brüggen, Maeder, et Kosorok Labhart, 2010) sur les classes *Time-out* de Suisse alémanique met en évidence les mêmes préoccupations que celles observées dans les classes relais ou à l'*École de la Chance*. Bien que ces dernières aient été mises en place pour contourner l'exclusion scolaire ou éviter le décrochage, les objectifs visés, outre celui de délester la classe ordinaire d'un élément qui fait le mort ou le fou, pour reprendre les termes de Houssaye (1988), consistent essentiellement à offrir un espace d'action de socialisation et de reconstruction de l'identité personnelle du jeune. Les conclusions quant à la réussite de la mesure sont selon Brüggen *et al.* (2010) contrastées, puisque les tensions générées par le va-et-vient entre exclusion et inclusion semblent importantes. La reconstruction de l'identité n'est pas garantie et peut basculer vers des signes d'aliénation et de déprivation. De façon analogue aux structures plus en marge de l'école comme l'*École de la Chance*, ou les structures qui mettent en application la pédagogie institutionnelle, l'émergence de nouvelles alliances avec d'autres adultes et d'autres enseignants semble être à l'œuvre. En effet, les facteurs d'échec ou de réussite sont dans cette étude sociologique expliqués essentiellement par les pratiques et les interactions qui ont lieu au sein de l'école, autant celles tissées dans la classe ordinaire que celles qui se nouent dans les classes *Time-out*.

En Suisse romande, les structures étudiées dans le canton de Vaud offrent des réponses diverses d'un point de vue organisationnel, proposant d'une part un travail sur l'individu et son identité et, d'autre part, une autre approche de l'apprentissage et du travail en classe (Tièche Christinat, Baeriswyl, Delévaux, Savoy et Cassagne, à paraître).

- Le développement individuel apparaît réellement comme un moyen d'ancrage psychosocial et culturel. Cette idée de réparation de la personne s'appuie sur une prise en compte des besoins et des souffrances. Ces éléments de la prise en charge relèvent de la relation d'aide à l'individu. Cet aspect de la prise en charge est considéré comme premier et alternatif à l'école ordinaire, et il prime sur les modifications pédagogiques.
- Les formes d'enseignement sont généralement dépeintes comme étant alternatives aux pédagogies traditionnelles. Cette dissidence relative se repère essentiellement dans le dosage et l'accentuation de certaines composantes pédagogiques visant à rendre l'élève plus actif : pédagogies coopérative, différenciée,

individualisée, active, participative, de mise en projet, principe de réalité sont autant de termes ou d'expressions extraits des données. Les accents sont ainsi mis sur une pédagogie différenciée du point de vue des objets à enseigner et des modalités d'enseignement. En plus, il apparaît que l'enseignement sous forme d'atelier ainsi que l'enseignement individualisé sont fortement privilégiés, permettant ainsi ce jeu d'aller et retour entre l'individuel et le collectif, entre le formel et l'informel, entre l'action ou le geste et la pensée. Ces pratiques reposent conceptuellement sur une circulation interdisciplinaire des savoirs d'un lieu à un autre, mettant en place des espaces de prise en charge variés qui ont leurs propres objectifs et leurs règles. Parmi les objets de savoirs, les textes analysés ne signalent guère de nouveautés fondamentales, mis à part le fait qu'on n'y aborde pas les savoirs de manière formelle. On favorise plutôt une rencontre informelle de ces savoirs au moyen d'activités plus concrètes ou manuelles et dont le résultat est manifeste. Sur le terrain, les pratiques se révèlent parfois décevantes dans la différenciation des objets de savoirs enseignés, mais plus encourageantes quant au nombre des intervenants et à la diversification de leurs profils.

Ces deux dimensions semblent ne pouvoir être assurées que par des professionnels variés et nombreux; les actions entreprises auprès des jeunes incluent des enseignants, des thérapeutes, des éducateurs, des maîtres socioprofessionnels et des artisans. Les alliances ont ainsi une coloration pédagogique, éducative et sociale et nécessitent sans nul doute un travail de partenariat exigeant, faute de quoi la réussite de l'accrochage pourrait être compromise.

L'approche communautaire à travers la lutte intersectorielle en Communauté française de Belgique

Si l'école joue, évidemment, un rôle fondamental et incontournable quant à l'intégration de l'élève, l'expérience nous apprend également que dans bon nombre de cas elle ne peut résoudre seule des situations de jeunes exclus.

Le contexte

Nous sommes dans la ville de Seraing, principale ville du bassin de l'industrie métallurgique liégeoise (en déliquescence) en Belgique. Dans certains quartiers, le taux de chômage avoisine les 40 %, et il n'est pas rare de trouver des familles où trois générations de chômeurs se côtoient... Que peuvent encore vouloir dire l'école et les perspectives d'insertion dans le monde professionnel chez une génération d'enfants qui n'ont jamais vu leurs parents se lever pour aller travailler? Des enfants qui vivent dans une précarité constante avec tout le cortège de problèmes financiers, familiaux et relationnels. Ici, l'exclusion est déjà en amont de toute scolarité; elle est sociale, économique et culturelle. Dirigés par des phénomènes de relégation vers des filières d'études peu prometteuses quand elles ne sont de véritables impasses, nombre

d'élèves attendent plus ou moins patiemment la fin de l'obligation scolaire (18 ans en Belgique). Est-ce à dire que l'école ne peut plus jouer de rôle? Non, bien au contraire, mais elle ne peut affronter seule la problématique de l'exclusion. Dans un tel contexte, l'approche scolaire et la meilleure pédagogie en matière d'accueil et de soutien n'arrivent pas à juguler l'hémorragie d'élèves en décrochage.

Dès la fin du siècle dernier, le principal pouvoir organisateur en place ici (province de Liège en Belgique) pour l'enseignement technique et professionnel prend la mesure du phénomène. Un programme politique provincial est alors lancé qui se concrétisera par deux mesures qui feront école dans l'ensemble de la communauté francophone : la création de services d'accrochage scolaire (SAS) et la mise en place d'un dispositif de « maillage social ». La première mesure vise l'établissement de structures ayant une visée d'accueil et d'accompagnement pour des élèves qui sont soit exclus, soit en proie à de gros problèmes de comportement empêchant la classe de fonctionner de manière optimale ou encore en décrochage long (plusieurs mois, voire plusieurs années).

La deuxième mesure, le « maillage social », vient du constat que certains élèves cumulent une série de problématiques importantes. Parmi celles-ci se trouvent la précarité financière et, souvent en corollaire, les problèmes familiaux. Les principaux services d'aide dans le domaine sont les suivants :

- Le Centre public d'action sociale (CPAS) qui a, entre autres, la mission d'apporter le « minimum vital » aux citoyens de la commune et qui déploie une série de services en ce sens (apport financier, médiation de dette, service de réinsertion, etc.).
- Le Service de l'aide à la jeunesse (SAJ) qui, par l'intermédiaire d'une politique d'aide non contraignante, peut apporter aux familles un soutien psychosocial mais également financier (à destination du jeune) dans certains cas.

Au début des années 2000, ces deux services réfléchissent, d'abord de manière locale, aux moyens d'optimiser leurs apports respectifs dans le soutien aux familles. Parallèlement, les SAS se mettent en place et sont confrontés à la nécessaire anamnèse de la situation des jeunes qu'ils accueillent. L'accueil d'un jeune en décrochage au sein d'un SAS est limité dans le temps (trois mois renouvelables une fois). Bénéficiant d'un taux d'encadrement optimal (un éducateur ou enseignant pour sept élèves), l'objectif des SAS est d'assurer le retour du jeune dans un cursus scolaire « normal » le plus rapidement possible, dans les meilleures conditions et, si possible, dans son école d'origine. Une concertation s'établit, voire une collaboration étroite avec l'établissement scolaire, l'équipe éducative et le centre psychomédicosocial (C.P.M.S.) attaché à l'établissement. Par ailleurs, les ressources d'encadrement des SAS permettent un réel investissement dans le lien avec les parents. Ces derniers sont rencontrés régulièrement pour faire le point sur l'évolution de « l'enfant/élève ». Dès leurs débuts, les SAS prennent la mesure du nombre élevé d'intervenants de première ligne qui sont ou devraient être concernés par la situation du jeune. À l'origine, chaque service est, et c'est normal, centré sur sa mission et il existe un manque criant de concertation entre les équipes, ce qui aboutit souvent à des discours et des actions

contradictoires ou inappropriés, faute d'une vision globale. Il n'est pas rare d'assister à l'abandon du dossier d'un jeune parce que le responsable d'un SAS estime qu'il est du devoir d'un autre service d'agir.

Des racines et des solutions qui dépassent le cadre scolaire pour atteindre un cadre communautaire

L'article de synthèse de Janosz et Leblanc (2005) propose une rétrospective des principales études (généralement nord-américaines) qui concernent les causes du décrochage. Nous avons, à des fins de formation et de partage dans le cadre de recherches collaboratives, dégagé six grands types de déterminants (Gilles, Plunus, Renson, Polson, Dethier, 2009) : structurels, organisationnels, sociaux, interpersonnels, familiaux et personnels. Si l'on se réfère au contexte de la Communauté française de Belgique, pour chaque catégorie de déterminants il existe des acteurs spécialisés susceptibles d'intervenir dans le traitement des situations de décrochage scolaire. C'est, au total, plus d'une vingtaine de services qui sont concernés pour les seuls secteurs de l'enseignement, de l'aide sociale (au sens large) et de la justice, un regard pluriel sur des situations qui n'était pas exploité il y a quelques années. De ce constat va naître un dispositif de concertation intersectoriel d'abord appelé « maillage social » en province de Liège, mais qui trouvera son extension dans un déploiement de « commissions intersectorielles » actuellement en phase de structuration et d'extension sur l'ensemble du territoire de la Communauté française de Belgique (Plunus *et al.*, 2010).

Quatre principaux apports d'un maillage social à travers un dispositif de concertation intersectorielle

La création des commissions locales rassemblant les acteurs de terrain avec la diversité de leurs missions et de leurs compétences permet :

- Une vision « plurielle » et globale de la situation qui prend en compte les déterminants sociaux, interpersonnels, familiaux et personnels du jeune (cela évite par exemple de sanctionner un élève qui n'aurait pas fait ses devoirs quand on sait qu'il s'occupe de ses frères et sœurs dans un contexte de déstructuration familiale);
- La mise en place d'un « dispositif ponctuel d'accompagnement » du jeune où les services concernés se concertent sur un plan d'action systémique, priorisent et organisent l'accompagnement en articulant et en créant un maximum de synergie. Bref, développent de la cohérence dans les actes et les discours;
- Une réelle influence sur les « déterminants organisationnels » du ressort des établissements qui vont non seulement réfléchir leur projet pédagogique à la lumière des réalités locales, mais aussi inclure des collaborations avec des services externes à l'école.

Enfin, des constats de la portée des politiques sectorielles peuvent être transmis, via un droit d'interpellation, vers les politiques et les hautes administrations en vue de réajustements. Le dispositif offre ainsi l'avantage d'un véritable « observatoire *in situ* ».

L'école est et demeure souvent le réceptacle et le reflet de la société qui la mandate. Comment l'école et ses équipes pédagogiques peuvent-elles inclure là où la société exclut? Régulièrement, et de manière souvent purement réactive, nous voyons des services éclore pour venir en aide aux « moins favorisés ». Tant mieux si des moyens supplémentaires sont octroyés, mais ne sommes-nous pas devant une forme d'amendement facile?

Une approche qualité pour de nouvelles alliances éducatives incorporant les approches scolaires et communautaires

La recherche collaborative menée dans le cadre de la construction du dispositif de concertation intersectorielle de lutte contre le décrochage scolaire en Communauté française de Belgique ainsi que d'autres expériences menées dans une approche communautaire depuis une quinzaine d'années montrent la très grande diversité d'acteurs qui ont un rôle à jouer pour favoriser l'inclusion scolaire de jeunes en risque de décrochage (Shirley, 1997; Orr, 1999; Perron *et al.*, 1999; Gilles *et al.*, 2009; Perron et Veillette, à paraître; Plunus *et al.*, 2010). La première partie de cet article a montré le caractère multifactoriel des causes de l'abandon scolaire et, selon les types de facteurs en jeu, ce sont autant de catégories d'acteurs qui devront intervenir dans la mise en place des accompagnements individualisés. Par ailleurs, ces recherches mettent aussi en évidence l'importance d'amener les multiples intervenants à travailler de concert, en « alliances éducatives », de façon concertée et de les mobiliser au sein de communautés ou de réseaux plus ou moins larges. De telles alliances éducatives peuvent se mettre en place à un niveau micro, en partenariat « jeune – famille – école », à un niveau méso en s'étendant à d'autres acteurs des sphères sociale, judiciaire ou du monde de la santé. Enfin, à un niveau macro englobant les niveaux micro et méso, des dispositifs communautaires peuvent mettre en œuvre de larges alliances au sein de régions ou d'États, comme c'est le cas dans le cadre de la politique éducative menée par le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) du Saguenay–Lac-Saint-Jean au Québec (Perron et Veillette, 2010), qui coordonne les efforts et les ressources de tous les intervenants (les jeunes eux-mêmes, leurs parents, les enseignants et le monde scolaire, les élus, le gouvernement, les syndicats, les intervenants en santé publique, les entreprises, etc.) en vue de prévenir l'abandon des études chez les jeunes de la région.

En ce qui concerne l'impact des actions entreprises à l'intérieur de communautés éducatives en vue de favoriser la réussite scolaire dans des contextes difficiles, Hargreaves et Shirley (2009) signalent qu'il y a une dizaine d'années, aux États-Unis, on ne connaissait presque rien du potentiel des actions communautaires comme catalyseur des changements éducatifs. À la fin des années 1990, deux ouvrages marqueront le début d'une nouvelle ère dans la prise de conscience collective de l'importance des stratégies communautaires pour améliorer l'école. Dans le premier ouvrage intitulé *Community Organizing for Urban School Reform* (Shirley, 1997),

l'auteur documente les origines, l'expansion et l'impact de l'expérience des *Alliance Schools*, menée en partenariat avec l'IAF (Industrial Areas Foundation) au Texas où une centaine d'écoles se sont organisées pour élaborer de nouvelles approches de soutien aux enfants de milieux défavorisés. Dans le second ouvrage, *Black Social Capital: The Politics of School Reform in Baltimore, 1986-1998* (Orr, 1999), l'auteur relate comment un autre groupe soutenu par l'IAF, le BUILD (*Baltimoreans United in Leadership Development*), est parvenu à améliorer le système scolaire de la région de Baltimore dans un contexte de déclin industriel, de ségrégation et de pauvreté.

Hargreaves et Shirley (2009) rapportent qu'en dehors de ces deux ouvrages et des travaux d'Epstein (1992) sur les partenariats école-famille, il n'existait pratiquement pas de corpus de connaissances étayés sur les approches communautaires en éducation. Cependant, depuis quelques années, les choses ont bien changé et l'entrée en fonction en 2009 du 44^e président des États-Unis, Barack Obama n'y est pas étranger. Dans les années 1980, Obama (1995), dont le credo concerne l'implication systématique des membres des communautés en vue d'en faire les premiers acteurs du changement (*Yes, we can!*), fut en effet un travailleur social et un organisateur de communautés (*community organizer*) actif dans les quartiers noirs défavorisés de Chicago.

Plusieurs faits révélateurs illustrent la dynamique nouvelle et l'engouement suscités par les alliances éducatives et l'approche communautaire: un SIG (*Special Interest Group*) a été créé en août 2007 sur ce thème au sein de l'American Educational Research Association (AERA)² et l'on estime entre 500 et 800 le nombre de groupes qui travaillent aujourd'hui aux États-Unis à l'amélioration du système éducatif dans une approche communautaire (Warren, 2010).

En juin 2010, dans le cadre du 16^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), un colloque intitulé Alliances éducatives³ réunissait des chercheurs de sept pays (Belgique, Bolivie, Canada-Québec, France, Luxembourg, Suède et Suisse) pour débattre des problématiques d'alliances entre le monde scolaire et la société civile. Des lignes de force apparaissent dans les multiples expériences sur les plans micro, méso et macro relatées lors de ce colloque. Il s'agit maintenant de les mettre en évidence en vue de faciliter les analyses et les comparaisons. Il s'agit aussi de fournir aux divers acteurs les grilles de lecture communes qui faciliteront les échanges et les interactions. Dans cette perspective, depuis une dizaine d'années, nous développons une approche qualité dans le cadre de projets de recherche et développement en collaboration avec différentes équipes et sur des champs aussi divers que l'ingénierie de l'évaluation, la didactique ou l'accrochage scolaire (Gilles, 2002; Gilles *et al.*, 2007a; Gilles et Renson, 2009; Gilles *et al.*, 2009; Crahay et Monseur, 2008; Plunus *et al.*, 2008). L'approche qualité que nous proposons constitue un mode d'appréhension des réalités perçues par les acteurs, qui peut être assimilé à un paradigme au sens de Kuhn (1983): « un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et

2. L'intitulé de ce groupe spécial d'intérêt est *Grassroots Community & Youth Organizing for Education Reform* (SIG #172). Pour plus d'information, consulter la page Web www.annenberginstitute.org/AERA.

3. Pour plus d'information sur les communications proposées lors du colloque « Alliances éducatives », consulter la page Web <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/?id=56>.

de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné». Cette approche commune présente aussi l'avantage souligné par Raynal et Rieunier (1997, p. 231) de servir de point de ralliement à une communauté : « En partageant l'information en son sein, cette communauté renforce sa cohésion intellectuelle et sociale... » Trouvant son origine dans les recommandations de la norme internationale ISO 9004-2 pour les systèmes de qualité⁴, le paradigme proposé constitue un outil facilitant les analyses et les interactions entre acteurs d'horizons très différents. Il repose sur deux cadres de référence et sur quatre facteurs clés à prendre en considération dans toute alliance éducative. Ces quatre facteurs clés sont les suivants : un ensemble de besoins exprimés par les acteurs ; un corpus scientifique reprenant des principes et des pratiques dont l'efficacité est validée ; des modèles théoriques qui donnent de la cohérence aux interventions des acteurs ; des ressources humaines et matérielles nécessaires à la mise en place de solutions. Selon nous, des alliances éducatives de qualité, qu'elles se situent au niveau micro, méso ou macro, devraient prendre en compte ces quatre facteurs clés de manière cohérente et simultanée. Ces facteurs clés subissent également l'influence d'éléments positionnés sur deux cadres en toile de fond : le premier, de nature axiologique, concerne les valeurs véhiculées dans le système, tandis que le second est contextuel et concerne une série de variables organisationnelles, socioéconomiques, historiques et culturelles qui déterminent l'état de l'environnement, au sens large du terme, dans lequel les alliances éducatives se mettent en place.

Conclusion

Au départ d'une revue des facteurs de risque liés au décrochage scolaire, nous avons illustré le caractère multidimensionnel du phénomène et, aux origines du décrochage, les facteurs scolaires tels que l'étiquetage du mauvais élève ou le climat scolaire sont prédominants.

Dans ce contexte, les enfants en proie à de grosses difficultés d'apprentissage ou qui présentent des problèmes de comportement sont souvent mis à l'écart et réorientés vers des classes séparatives (par exemple les « classes relais » en France, les « services d'accrochage scolaire » en Communauté française de Belgique) pour des périodes plus ou moins longues. Même si les intentions sont louables (par exemple fournir un accompagnement individualisé), ces jeunes exclus du parcours scolaire « normal » subissent un processus de stigmatisation et d'étiquetage qui peut entraîner une baisse de l'estime de soi. L'exclusion risque également d'augmenter les probabilités d'une spirale négative de dévalorisation de l'estime de soi avec à la clé une augmentation de l'absentéisme. À l'inverse, des relations de soutien et de valorisation à travers des activités où les élèves à risque connaissent le succès sont de nature à restaurer leur estime de soi et à favoriser un accrochage scolaire. L'école

4. Gestion de la qualité et éléments de système qualité - Lignes directrices pour les services.

peut donc aussi, dans certains cas, être un lieu de protection et d'insertion ultérieure dans la vie d'adulte pour des élèves à risque.

Aujourd'hui, les structures séparatives transitoires sont fortement remises en question, notamment au regard du paradoxe qu'elles présentent : exclure l'élève de l'école régulière pour mieux l'inclure ensuite. Cependant, elles offrent des occasions de reconstruction du jeune en souffrance dont les besoins spécifiques peuvent être pris en compte dans ce genre de structure. Les pédagogies qu'on y pratique sont généralement plus actives, différenciées et individualisées. Mais, à côté de l'approche scolaire décrite, une approche communautaire émerge depuis une quinzaine d'années. Le phénomène du décrochage scolaire est en effet multifactoriel et à chaque facteur correspond une catégorie d'acteurs qu'il convient de mobiliser en synergie avec d'autres acteurs, au cas par cas, en fonction des caractéristiques de la situation du jeune en décrochage. Un traitement efficace du phénomène nécessite donc une approche communautaire, globale, systémique qui, selon nous, inclut l'approche scolaire.

Ce type d'approche communautaire implique des « alliances éducatives » entre de nombreux acteurs venant de mondes aussi différents que ceux de la justice, de la santé, du travail social, des entreprises et de l'école. Cette approche se développe particulièrement aux États-Unis et au Canada, surtout au Québec où son impact positif sur la diminution du décrochage scolaire a été démontré (Perron et Veillette, à paraître). Quelles sont les lignes de force de ces alliances éducatives mises en place dans une approche communautaire? Quelles grilles de lecture communes offrir aux acteurs d'une approche communautaire en vue de les aider à décoder la complexité des situations qu'ils sont amenés à traiter? Sur quels éléments communs amener les analyses et les comparaisons? Sur quelles bases peut-on juger de la qualité des alliances éducatives et réguler celles-ci? En réponse à ces questions, nous offrons un paradigme de l'approche qualité reposant sur la prise en compte de quatre facteurs clés : les besoins des acteurs; le corpus scientifique sous-jacent au domaine du décrochage scolaire; les ressources matérielles et humaines disponibles; les modèles théoriques qui amènent de la cohérence dans les actions entreprises. Enfin, ces facteurs clés doivent être reliés à des éléments de cadrage en toile de fond : le premier cadre est de nature axiologique et concerne les valeurs du système qui influenceront sur les actions des acteurs et le second concerne les éléments de contexte. *Mieux vaut prévenir que guérir* dans ce cas également. Et, de notre point de vue, c'est de l'analyse des alliances éducatives dans une approche communautaire intégrant l'approche scolaire que devraient émerger, à terme, les conditions de succès et les modalités d'une prévention efficiente et systémique du décrochage scolaire.

Références bibliographiques

- ADAMO, S. et ADAMO SERPIERI, S. (2010). A containing environment for disruptive adloscents in search of an identity. *The International Journal on School Disaffection*, 7(2), 30-39.
- ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R. et HORSEY, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- BANDURA, A. (1997). *Self Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BLAYA, C. (2010). Décrochages scolaires : *l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- BLAYA, C. et FORTIN, L. (2011 à paraître). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *Orientation scolaire et psychologique*.
- BOIMARE, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre* (1^{re} éd.). Paris: Dunod.
- BOIMARE, S. (2002). Peut-on encore être pédagogue avec ces jeunes qui redoutent d'apprendre? *Regroupement des acteurs des classes-relais* (p. 87-98). Buc: CNDP de Versailles.
- BRÜGGEN, S. (2010). School disaffection and adolescent identity. *The International Journal on School Disaffection*, 7(2), 40-44.
- BRÜGGEN, S., MAEDER, C. et KOSOROK LABHART, C. (2010). *Spannungsfeld Time-out Klassen. Eine qualitative Untersuchung zu Integration durch vorübergehenden Ausschluss*. Kreuzlingen.
- BRUNER, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. et BONIN, Y. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- CLOT, Y. (1999). *Avec Vygotski. De Vygotski à Léontiev via Bakhtine*. Paris: La Dispute / SNEDIT.
- CRAHAY, M. et MONSEUR, C. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalité scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-65.
- CYRULNIK, B. et POURTOIS, J.-P. (dir.) (2007). *École et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- DEBARBIEUX, E. (1996). La violence en milieu scolaire. 1. *État des lieux*. Paris: ESE.
- DEBARBIEUX, E. (1999). *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris: ESE.
- ELIAS, N. et SCOTSON, N. L. (2001). *Logiques de l'exclusion*. Paris: Pocket.
- EPSTEIN, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans M. K. Alkin (dir.), *Encyclopedia of Educational Research* (p. 1139-1151). New York: MacMillan.

- FILLIEULE, R. (2001). *Sociologie de la délinquance*. Paris : Presses universitaires de France.
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., ROYER, É. et POTVIN, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- GILLES, J.-L., BOSMANS, C., MAINFERME, R., PIETTE, S.-A., PLUNUS, G., RADERMAECKER, G. et VOOS, M.-C. (2007a). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du CAPAES. Dans *Actes du 24^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Vers un changement de culture en enseignement supérieur*. Montréal : Université de Montréal.
- GILLES, J.-L., BOSMANS, C., MAINFERME, R., PIETTE, S.-A., PLUNUS, G., RADERMAECKER, G. et VOOS, M.-C. (2007b). La qualité des évaluations des apprenants : effets d'une régulation à l'aide du dispositif d'évaluation des enseignements. Dans *Actes du 24^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Colloque «Évaluation des enseignements par les étudiants dans la lignée de Bologne : défis et enjeux en termes de modèles et d'outils»*. Montréal : Université de Montréal.
- GILLES, J.-L., BOSMANS, C., MAINFERME, R., PLUNUS, G., POLSON, D., RADERMAECKER, G. et VOOS, M.-C. (2008). *Réguler les enseignements dans une approche qualité : l'apport diagnostique du modèle du polygone des paramètres des actions didactiques*. Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU).
- GILLES, J.-L., PLUNUS, G., RENSON, J.-M., POLSON, D. et DETHIER, G. (2009). *Les recherches de la DGIE dans le domaine du traitement du décrochage scolaire en Communauté française de Belgique*. Conférence présentée lors de la Journée rencontre-débat organisée par l'Institut Émile-Vandervelde, Théâtre de Namur, mercredi 1^{er} avril 2009. [En ligne]. [<http://hdl.handle.net/2268/3457>] (Consulté le 15 avril 2011).
- GILLES, J.-L., POLSON, D. et REYNDERS, A.-S. (2009). L'accrochage scolaire... Vers un dispositif de concertation intersectorielle. *Journal du Droit des Jeunes (JDI)*, 290, 28-29.
- GILLES, J.-L. et RAMELOT, P. (2010). Comment favoriser le partage d'expérience entre experts du terrain et chercheurs du monde académique pour faire progresser les connaissances en évaluation? Dans D. Castillo Moncada *et al.* (dir.), *Actes du 16^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)*. Colloque sur l'évaluation de performances complexes. Monterrey, Mexique : Escuela de Ciencias de la Educacion.

- GILLES, J.-L. et RENSON, J.-M. (2009). Pratiques réflexives en didactique générale : description d'un dispositif mis en place par la DGIE dans le cadre de la formation des enseignants du secondaire supérieur. *Puzzle*, 26, 38-43.
- GLASMAN, D. et OEUVRARD, F. (dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- GOTTFREDSON, D. C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge : University Press.
- GOTTFREDSON, G. D. et GOTTFREDSON, D. (1985). *Victimisation in Schools*, New York : Plenum Press.
- HARGREAVES, A. et SHIRLEY, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- HOUSSAYE, J. et HAMELINE, D. (dir.). (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : P. Lang.
- HUGON, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.
- JANOSZ, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- JANOSZ M. et LE BLANC, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2), 290-307.
- JANOSZ, M. et LEBLANC, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants aux trajectoires multiples. Dans G. Brandibas et R. Fourasté (dir.), *Les accidentés de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- JIMERSON, S. R., EGELAND, B., SROUFE, L. A. et CARLSON, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school droupouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- KUHN, T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques* (trad. française : 1983). Paris : Flammarion.
- MELLOR, A. (1991). Helping victims. Dans M. Elliot (dir.), *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools*. Harlow, UK : Longman.
- MORO, C. (2001). La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 493-510.
- OBAMA, B. (1995). *Dreams from My Father: A Story of Race and Inheritance*. New York : Three Rivers.
- OLWEUS, D. (1999). Sweden. Dans P. Smith *et al.* (dir.), *The Nature of School Bullying, A Cross-National Perspective*. London : Routledge.
- ORR, M. (1999). *Black Social Capital: The Politics of School Reform in Baltimore, 1986-1998*. Lawrence, KS : University Press of Kansas.
- PAIN, J. et HUGON, A.-M. (2006). La place des absents. Dans P. Huerre et P. Leroy (dir.), *L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique* (p. 97-114). Paris : Hachette.

- PAREDES, V. (1993). School climate correlates with student persistence to stay in school. *Annual Meeting of the American Education Research Association*, Atlanta, Eric ED 359 599.
- PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et RICHARD, L. (1999). Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif. Série *Enquête régionale 1997: Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Jonquière. Canada : Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- PERRON, M. et VEILLETTE, S. (à paraître). Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec. Dans J.-L. Gilles *et al.* (dir.), *Accrochage scolaire et alliances éducatives*. Berne : Peter Lang.
- PINARD, L. et POTVIN, P. (à paraître). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. Dans J.-L. Gilles *et al.* (dir.), *Accrochage scolaires et alliances éducatives*. Berne : Peter Lang.
- PLUNUS, G., GILLES, J.-L., POLSON, D. et RADERMAECKER, G. (2008). Approche qualité pour améliorer l'accrochage scolaire. *Éducation Canada*, 48(5), 27-29.
- PLUNUS, G., POLSON, D., REYNDERS, A.-S., VELA, S., JANSSENS, C., MOUVET, B. et GILLES, J.-L. (2010). Alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire : comment concilier les pratiques des secteurs de l'enseignement, de l'aide à la jeunesse et de la justice? Dans D. Castillo Moncada *et al.* (dir.), *Actes du 16^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE). Colloque sur l'évaluation de performances complexes*. Monterrey, Mexique : Escuela de Ciencias de la Educacion.
- POTVIN, P., FORTIN, L., MARCOTTE, D., ROYER, É. et DESLANDES, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : CTREQ.
- POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 18, 132-149.
- POURTOIS, J.-P. et MOSCOVI, N. (dir.) (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESE.
- REID, K. (1999). *Truancy and Schools*. London : Routledge.
- ROCHÉ, S. (2001). *La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris : Seuil.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York : Oxford University Press.
- ROTHMAN S. (2001). School absence and student background factors: A multilevel analysis. *International Education Journal*, 2(1), 59-68.

- RUTTER, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- RUTTER, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- SHIRLEY, D. (1997). *Community Organizing for Urban School Reform*. Austin, TX: University of Texas Press.
- SHIRLEY, D. et MACDONALD, E. (2009). *The Mindful Teacher*. New York: Teacher's College Press.
- SMITH, P. K. *et al.* (2004). *Bullying in Schools – How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- TANON, F. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire: du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris: L'Harmattan.
- TIÈCHE CHRISTINAT, C. *et al.* (à paraître). De l'identification des facteurs de décrochage par des enseignants aux réponses pédagogiques et structurelles. Dans J.-L. Gilles *et al.* (dir.), *Accrochage scolaire et alliances éducatives*. Berne: Peter Lang.
- VEILLETTE, S. (2010). Le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Québec, Canada) : les conditions et les effets d'une alliance entre le monde scolaire et la société civile. Dans D. Castillo Moncada *et al.* (dir.), *Actes du 16^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)*. Colloque sur l'évaluation de performances complexes. Monterrey, Mexique: Escuela de Ciencias de la Educación.
- WARREN, M. R. (2010). Community organizing for education reform. Dans M. Orr et J. Rogers (dir.), *Public Engagement for Public Education*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire

Patrick BONVIN

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de présenter un modèle conceptuel qui puisse présider au développement d'un projet de recherche visant l'évaluation des prestations de renfort pédagogique dispensées aux enfants ayant des besoins particuliers dans le canton de Vaud (Suisse). Dans le contexte d'une réforme à visée inclusive, un modèle de services basé sur les principes du coenseignement et de la collaboration entre enseignantes et enseignants réguliers et spécialisés a été mis en œuvre. Dans ce contexte, l'évaluation vise en premier lieu la description des formes de prestations, des caractéristiques de la population des enseignants prestataires et de la population d'enfants auxquels s'adressent ces mesures. Dans un deuxième temps, il s'agit de mettre en relation ces variables descriptives avec la réussite de l'expérience d'inclusion. Un modèle conceptuel est présenté qui pourrait répondre aux contraintes du mandat d'évaluation ainsi qu'à l'état actuel de la littérature sur les questions du coenseignement.

ABSTRACT

The Development of a Grading Scheme for an Inclusive Education Support Mechanism

Patrick BONVIN
Vaud Township High School, Lausanne, Switzerland

The objective of this article is to present a conceptual model for a research project aiming to assess the pedagogical support benefits given to special needs students in Waadt, Switzerland. As part of a reform targeting inclusion, a model of services was launched, using the principles of coeducation and the collaboration of regular and specialized teachers. In this context, the assessment aims mainly to describe the types of benefits, and the characteristics of the teachers and children to whom these measures are addressed. These descriptive variables are then correlated with the success of the inclusion experience. A conceptual model that could respond to the limitations of the assessment mandate is presented, along with a review of literature on coeducation.

RESUMEN

Desarrollo de un modelo de evaluación de un dispositivo de apoyo a la inclusión escolar

Patrick BONVIN
Escuela superior de pedagogía del cantón de Vaud, Lausana, Suiza

Este artículo tiene como objetivo presentar un modelo conceptual capaz de dirigir el desarrollo de un proyecto de investigación que pretende evaluar las prestaciones de refuerzo pedagógico que se ofrecen a los niños que presentan necesidades particulares en el cantón de Vaud (Suiza). En el contexto de una reforma inclusiva, se ha procedido a la operacionalización de un modelo de servicios basado en los principios de la co-enseñanza y de la colaboración entre maestros normales y especializados. En ese contexto, la evaluación se aboca por principio a la descripción de las formas de prestación, de las características de los maestros prestatarios y de los niños beneficiados por dicha medida. Después, se trata de relacionar dichas variables descriptivas con el éxito experimentado en la inclusión. Se presenta un modelo conceptual que pueda responder a las obligaciones del mandato de evaluación así como al estado actual de la literatura sobre las cuestiones de la co-enseñanza.

Contexte

Depuis 2008, l'ensemble des cantons (provinces) suisses vivent une transition importante dans le domaine de la pédagogie spécialisée : les mesures d'enseignement spécialisé, qui étaient financées de manière centralisée par l'État fédéral, passent sous la responsabilité financière de chaque ministère provincial. Un accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) règle les conditions de ce changement et met en avant, parmi d'autres, un principe essentiel : en ce qui concerne la scolarisation des élèves avec des besoins spécifiques, *des solutions intégratives seront préférées aux solutions séparatives*. Globalement, la provision de services de pédagogie spécialisée scolaire doit évoluer d'un modèle médical vers une vision plus inclusive. Cette option politique et la loi qui la sous-tend¹ reconnaissent comme un droit de l'enfant ayant des besoins particuliers d'être scolarisé dans l'école de sa communauté de domicile. Avec cette réforme, c'est la capacité de l'école à intégrer ces élèves (Bless et Kronig, 1999) qui est interrogée, et non l'efficacité de l'inclusion scolaire (Fisher et Meyer, 2002; Freeman et Alkin, 2000; Hardman et Dawson, 2008; Mitchell, 2008; Saint-Laurent *et al.*, 1998).

Dans ce contexte, le canton de Vaud a donné mandat à une institution publique jusque-là spécialisée dans la scolarisation et le suivi en intégration scolaire d'enfants sourds et malentendants d'étendre les prestations de son service de soutien à l'intégration (SSI) à tous les élèves ayant des besoins spécifiques.

Le projet de recherche dont le modèle conceptuel est présenté dans cet article répond à une demande du SSI, qui souhaite évaluer ses prestations. Les prestations en direction des enfants sourds et malentendants se maintiennent, mais comme *soutien pédagogique spécialisé* (SPS) à l'intégration plutôt que sous la forme de classes (70 élèves sourds et malentendants et 16 enseignantes et enseignants spécialisés SPS). Les nouvelles prestations, dispensées sous l'appellation de *renfort pédagogique* (RP), concernent 300 enfants en situations de handicaps autres qu'auditif (60 enseignants spécialisés RP) qui sont intégrés dans l'école régulière. Le SSI souhaite disposer d'indicateurs pour valider les dispositifs pédagogiques développés, avec des interrogations qui concernent principalement l'efficacité des mesures proposées. Il s'agit dès lors d'analyser les *caractéristiques* du soutien à l'intégration et leurs effets sur les chances de réussite de l'inclusion en nous intéressant aux variables modératrices et médiatrices qui soutiennent l'éducation optimale d'enfants ayant des besoins particuliers et des handicaps dans l'école régulière (Lindsay, 2007). Dans cet article, nous visons à approfondir l'analyse des dimensions pertinentes de l'évaluation afin d'aboutir à un modèle conceptuel fondant l'instrumentation et la planification d'un projet de recherche appliquée appelé à être répliqué et adapté à d'autres contextes. La demande d'évaluation étant actuellement très forte – beaucoup de systèmes de formation scolaire étant, en Suisse et ailleurs, en phase de transition vers des modèles plus inclusifs –, il serait utile de pouvoir appliquer des modèles conceptuels et

1. Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées.

des concepts d'évaluation communs lors d'analyses de dispositifs de soutien à l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers.

Objectifs de la recherche

Ce projet s'inscrit dans un contexte caractérisé par *a*) la transition entre deux systèmes d'attribution de prestations d'enseignement spécialisé, *b*) la mise en place d'une modalité nouvelle de prestations de services, basée sur les notions d'*inclusion* et de *coenseignement* et *c*) une littérature scientifique limitée et aux résultats encore incertains (voir la section *Approche conceptuelle*). Dans ce contexte, notre recherche se voudra essentiellement *descriptive*. Ses objectifs sont développés dans les sections suivantes.

Objectif 1 : Décrire les formes de prestations de services

Les prestations fournies par le SSI sont de deux types distincts : d'une part, le soutien pédagogique spécialisé (SPS) s'adresse aux enfants sourds et malentendants du canton, vise une individualisation de l'enseignement et des adaptations du programme, et est dispensé par un enseignant spécialisé qui est amené à collaborer avec le maître d'accueil. Le renfort pédagogique (RP) s'adresse aux enfants *en situation de handicap* (au sens de l'article 1 de la LES² et de l'article 8 du RAI³). Il se distingue du SPS par le fait qu'il constitue une prestation de proximité, ancrée dans la vie des établissements scolaires réguliers, qui doit être disponible rapidement et qui se veut *généraliste* dans le sens où la mesure n'est pas centrée uniquement sur l'élève, mais sur le développement des ressources de la classe. Le RP postule une coconstruction des réponses pédagogiques adaptées avec l'enseignant titulaire ainsi que le recours au coenseignement en classe.

Les deux types de prestations impliquent une collaboration étroite avec l'enseignant ou l'enseignante titulaire (Benoit et Angelucci, ce numéro) et la mise en œuvre d'un projet éducatif pour l'élève. Nous nous intéressons donc pour l'une et l'autre des formes de prestations aux modalités de collaboration entre l'enseignant régulier et l'enseignant de RP ou de SPS, ainsi qu'à la manière dont la mesure de soutien est orientée (vers l'élève – soutien individuel – ou vers l'environnement de l'élève) et au contenu du projet pédagogique. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, la volonté

-
2. «L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants et adolescents dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental» (Loi cantonale du 25 mai 1977 sur l'enseignement spécialisé).
 3. «La contribution aux frais d'école est octroyée pour a. Les assurés handicapés mentaux dont le quotient d'intelligence ne dépasse pas 75; b. les assurés aveugles et ceux dont l'acuité visuelle binoculaire reste inférieure à 0.3, après correction; c. les assurés sourds et les assurés malentendants avec une perte d'ouïe moyenne de la meilleure oreille d'au moins 30 dB dans l'audiogramme tonal ou une perte d'ouïe équivalente dans l'audiogramme vocal; d. les assurés souffrant d'un handicap physique grave; e. les assurés atteints de graves difficultés d'élocution; f. les assurés souffrant de graves troubles du comportement; g. les assurés qui, si l'on prend isolément leurs atteintes à la santé, ne remplissent pas entièrement les conditions énumérées aux lettres a) à f) mais qui, parce qu'ils cumulent des atteintes à la santé, ne peuvent pas fréquenter l'école publique» (Règlement sur l'assurance-invalidité du 17 janvier 1961).

présidant à l'optimisation du RP constitue une rupture avec les mesures individuelles de SPS et tend à développer, entre enseignants titulaires et enseignants spécialisés, une forme de *coenseignement*. Il s'agit, avec cette évaluation des prestations, de décrire les formes de coenseignement réalisées, les limites rencontrées dans cette évolution ainsi que les différences entre les deux types de prestations (RP et SPS).

Objectif 2 : Décrire les caractéristiques de la population bénéficiaire des mesures accordées

La pratique actuelle veut que les élèves soient désignés comme étant *en situation de handicap*, en référence au système précédent de définition de l'admissibilité à des mesures d'enseignement spécialisé, basé sur une approche catégorielle et médicale, où l'appartenance à un ensemble de *catégories* de maladies et atteintes congénitales assure le droit à des mesures de pédagogie spécialisée. Les critères sont relativement restrictifs, mais les cantons les ont appliqués avec plus ou moins de souplesse, en fonction d'organisations différentes des mesures de pédagogie spécialisée. Dans le canton de Vaud, le nombre d'élèves bénéficiant de l'enseignement spécialisé est traditionnellement assez élevé, comparativement à ce qu'on observe dans d'autres cantons (Hoefflin, 2010), et l'idée qui sous-tend la mise en place du renfort pédagogique (RP) est de favoriser l'inclusion dans le but de diminuer le taux d'enfants exclus de l'école ordinaire (Hoefflin, 2010). Cette orientation des mesures de RP ne pourra être réalisée que si ces dernières s'adressent à des enfants qui seraient *sans elles* dans l'incapacité de suivre une scolarité dans l'école de leur quartier. Or, nous savons qu'à ce jour l'augmentation des mesures de RP (moyens en postes et élèves bénéficiaires) n'est pas accompagnée d'une baisse du nombre d'élèves suivis en classes/écoles spécialisées. Il serait raisonnable de conclure que l'on n'assiste pas avec le RP à une augmentation du taux d'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap, mais à une augmentation des soutiens à disposition des établissements, ou, éventuellement à une requalification de certaines mesures existantes. En bref, nous ne savons pas *qui* sont les élèves qui bénéficient des prestations de renfort pédagogique.

Il paraît essentiel, dans ce contexte, de disposer de données précises abordant ces questions : Qui sont les élèves bénéficiaires? D'où viennent-ils? Où vont-ils? Les caractéristiques de l'échantillon devront différencier notamment les élèves qui viennent de classes/écoles spécialisées, les élèves *en situation de handicap* qui sont intégrés grâce à ces mesures (ces deux groupes constituent le groupe cible du projet cantonal) et les élèves qui ne seraient en principe pas institutionnalisés, même sans mesures de RP. Notre recherche visera à décrire de la manière la plus précise possible la population bénéficiaire des mesures de soutien à l'intégration.

Objectif 3 : Décrire les caractéristiques et la qualification des enseignants de renfort pédagogique

Dans la situation actuelle, la population enseignante est relativement peu expérimentée dans cette fonction de renfort pédagogique et elle est d'origine professionnelle variée en termes de formation de base et d'expériences professionnelles préalables. Nous souhaitons dégager une manière simple de décrire le parcours des

Qui sont les
élèves bénéficiaires?
D'où viennent-ils?
Où vont-ils?

enseignants, leurs expériences et formations. Les caractéristiques et la qualification des enseignants titulaires seront également considérées et mises en regard des autres variables du modèle d'évaluation développé (ci-après).

À ces trois objectifs descriptifs s'ajoute un quatrième qui vise à **mettre en lien ces variables descriptives avec l'issue – pour l'élève bénéficiaire – de la mesure d'intégration**. Il s'agit d'évaluer, parmi les caractéristiques retenues, lesquelles, et dans quelle mesure, sont susceptibles d'influer sur la réussite ou l'échec relatifs de la mesure d'intégration. Ce quatrième objectif porte sur le « succès » de l'intégration. La principale variable dépendante dans notre recherche sera la mesure dans laquelle la prestation parvient à réaliser et maintenir l'objectif d'intégration. Nous examinerons cependant également en tant que variable dépendante (issue ou *outcome*) l'évolution des formes de prestations. Cette évolution (du degré de coenseignement, par exemple) fait partie, en effet, des objectifs voulus par le nouveau concept cantonal de provision de services.

Approche conceptuelle : dimensions de l'évaluation

Les dimensions de l'évaluation portent sur les trois thématiques évoquées parmi les objectifs de l'évaluation : la nature des prestations, les caractéristiques des élèves et celles des enseignants. Dans les sections suivantes, nous parcourons les dimensions évoquées en cherchant à préciser les modalités par lesquelles elles pourraient être intégrées comme variables au modèle conceptuel du projet d'évaluation des prestations de soutien à l'intégration. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'un des enjeux du projet est de développer des descriptions rationnelles et fiables des différentes variables en jeu. Il ne s'agit pas à ce stade de définir l'instrumentation détaillée du projet de recherche, mais de circonscrire les dimensions qui doivent être incluses à l'évaluation et leurs articulations.

Formes des prestations

Un certain nombre de dimensions peuvent être proposées pour circonscrire la forme des prestations. Il s'agit en particulier de décrire la nature de la collaboration entre enseignante ou enseignant régulier et enseignante ou enseignant de RP ou SPS ainsi que le projet pédagogique de l'enfant, ces deux aspects étant centraux aux tâches attribuées aux deux types de prestations (RP et SPS).

Nature du coenseignement

La recherche sur la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés en est à ses balbutiements. Les données convaincantes sont peu nombreuses (pour une revue plus détaillée, voir Benoit et Angelucci, ce numéro). Les auteurs sont cependant unanimes sur le besoin d'une définition partagée et stable de la notion de coenseignement et sur la nécessité de disposer d'indicateurs mesurables de la qualité du coenseignement (Simmons et Magiera, 2007). L'absence – souvent – d'une telle définition ainsi que le peu d'expérience du système scolaire avec l'inclusion et avec cette

façon de l'organiser nous incitent, avant de mettre l'accent sur l'efficacité (en analysant par exemple les effets du coenseignement sur la performance scolaire des élèves), à focaliser notre recherche en premier lieu sur la description des modes de collaboration entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés concernés.

À cet effet, nous travaillons actuellement à l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation de la *nature du coenseignement* par un questionnaire destiné aux enseignants. Prenant appui sur les questionnaires disponibles dans la littérature (Noonan, McCormick et Heck, 2003⁴; Voltz, Elliott et Cobb, 1994⁵), il s'agira de construire un questionnaire détaillé – avec éventuellement une partie composée de questions ouvertes – tenant compte des catégories avancées par les démarches d'analyse par observations et entretiens qualitatifs proposées dans certaines recherches (par exemple Dieker, 2001; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Magiera et Zigmond, 2005; Magiera *et al.*, 2006) ainsi que de la structure et du contenu de démarches structurées d'analyses de pratiques ou de dispositifs scolaires plus ou moins propres à la notion de coenseignement (Simmons et Magiera, 2005⁶; Cushing *et al.*, 2009⁷). Ce questionnaire devra également tenir compte des définitions disponibles au sujet des dimensions qui constituent un coenseignement *véritable* (Thousand, Nevin et Villa, 2007) et des différentes formes de coenseignement (Friend, Reising et Cook, 1993; Saint-Laurent, 2008).

Par rapport aux objectifs particuliers des services mis en œuvre dans le contexte local, il nous paraît important d'inclure dans l'évaluation du coenseignement les variables supplémentaires suivantes :

- Le *degré d'individualisation des prestations* – Le canton se trouve actuellement en phase de transition entre un modèle *traditionnel* de provision de services et un modèle qui se veut plus collaboratif et plus généraliste (aide non seulement à l'élève, mais aussi à son environnement). Il s'agit de vérifier qu'effectivement cette évolution est en cours et que les mesures ciblent moins l'élève individuellement que son environnement.
- Le *degré de délégation* – Il s'agit d'évaluer le degré auquel l'enseignant titulaire prend responsabilité pour tous les élèves de la classe. Cette notion peut être exprimée positivement par le degré de participation de l'enseignant titulaire au développement et à la mise en œuvre du projet pédagogique de l'élève bénéficiaire de l'aide. Elle est exprimée négativement par le degré auquel il délègue ces responsabilités, pour les élèves ayant des besoins particuliers, à l'enseignant spécialisé.

Les prestations peuvent encore être décrites dans deux domaines de variables qui servent surtout à établir la présence d'éléments qui sont intrinsèques au concept du RP et qui permettront d'établir – éventuellement – la différence entre les mesures de RP et de SPS : le degré d'inclusion et le projet pédagogique de l'enfant.

4. Co-Teacher Relationship Scale.
 5. Special Education Teacher-General Education Teacher Interaction Scale.
 6. Magiera-Simmons Quality Indicator Model of Co-Teaching.
 7. Program Quality Measurement Tool.

Degré d'inclusion

Le concept du renfort pédagogique est développé dans un contexte intégratif. Il est clair qu'il est financé dans une visée inclusive et qu'il implique que l'élève ayant des besoins particuliers soit partie prenante de la vie de la classe au même titre que ses camarades. Il s'agit donc ici d'une variable de contrôle qui vise à établir cette réalité – considérée comme caractéristique du RP – et à permettre la comparaison entre les mesures de renfort pédagogique et de soutien pédagogique spécialisé. Elle sera basée sur la notion du continuum de services entre le modèle le plus inclusif et le plus séparatif (Idol, 2006; Norwich, 2008; Ramel et Longchamps, 2009). Aux deux pôles opposés de ce continuum se situent, d'une part, l'inclusion totale, où l'élève passe tout son temps scolaire en compagnie de ses pairs dans le cadre scolaire ordinaire de son quartier et, d'autre part, la scolarisation dans une école spécialisée – l'élève passant alors tout son temps scolaire dans une école spécialisée distincte du cadre scolaire ordinaire de son quartier. Entre ces deux extrêmes, les niveaux intermédiaires sont définis par la proportion de temps passée en situation d'intégration dans le circuit ordinaire ainsi que la distance vis-à-vis de la classe ordinaire du lieu de domicile (classe ressource à temps partiel, classe spécialisée au sein de l'établissement ordinaire, classe spécialisée dans un établissement ordinaire autre que l'établissement scolaire local).

Projet pédagogique de l'enfant

Le projet pédagogique de l'élève est postulé comme un outil important dans la collaboration entre enseignant régulier et enseignant de RP. Bien qu'il ne soit pas au centre du sujet de la recherche, il paraît nécessaire de vérifier la présence du projet et de rendre compte de façon synthétique de sa structure et de son contenu. Une partie de cette évaluation est réalisée par l'intégration de la participation de l'enseignant titulaire au développement et à la mise en œuvre du projet dans l'évaluation de la notion de délégation (voir ci-dessus).

Caractéristiques des élèves bénéficiaires

Ce portrait visera deux buts principaux. Il s'agit dans un premier temps de décrire la population des élèves bénéficiaires des mesures de RP (Objectif 1). Dans un second temps, nous souhaitons définir les caractéristiques des élèves qui influent sur les *formes des prestations* ainsi que sur les *attitudes des enseignants*: il a été par exemple montré que, parmi les enfants autistes, un bas niveau d'adaptation, la présence de troubles du comportement importants et le niveau socioéconomique des parents sont liés à un *degré d'inclusion* réduit (Yianni-Coudurier *et al.*, 2008). Nous savons également qu'il existe nombre d'interactions entre les caractéristiques diagnostiques des enfants et les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion (Cook, 2001; Gal, Schreur et Engel-Yeger, 2010; Soodak, Podell et Lehman, 1998).

Les caractéristiques qui seront retenues afin de décrire notre population seront bien entendu les variables sociodémographiques traditionnelles (âge, sexe, nationalité, statut socioéconomique SES) auxquelles s'ajouteront des données quand à la maîtrise de la langue d'enseignement, la trajectoire scolaire (notamment le retard

scolaire) et les mesures antérieures dont auront bénéficié les enfants (*d'où ils viennent*), les mesures actuelles (il s'agit de tenir compte d'effets possibles d'autres soutiens que le RP ou le SPS), une formulation diagnostique visant à décrire les difficultés rencontrées par les enfants ou les causes fondant leurs besoins particuliers, et, enfin, une évaluation du degré de soutien de la famille à la mesure d'intégration. Ce dernier aspect semble intéressant à investiguer, sachant que les représentations des parents vis-à-vis de l'inclusion et de la manière dont l'école peut répondre aux besoins de leurs enfant sont variables, notamment en relation avec le diagnostic de l'enfant (Kasari *et al.*, 1999; Starr *et al.*, 2006), et qu'elles sont susceptibles de soutenir la réussite de l'intégration scolaire (Palmer *et al.*, 2001; Xu et Filler, 2008). Deux dimensions peuvent constituer le soutien parental dans cette acception : d'une part, leur attitude vis-à-vis de l'intégration de leur enfant peut être évaluée par une échelle du type PATI⁸ (Palmer, Borthwick-Duffy et Widaman, 1998); d'autre part, leur participation au suivi scolaire de leur enfant peut également être évaluée par un questionnaire *ad hoc* (Deslandes et Bertrand, 2004).

Caractéristiques des enseignants

De nombreux résultats de recherches montrent l'impact très important de l'enseignant, de sa *qualité*, notamment définie par son niveau de formation et son degré de spécialisation dans les matières enseignées, sur les gains scolaires des élèves (Darling-Hammond, 1999, 2009). Même si les résultats des recherches sont parfois contradictoires (Croninger *et al.*, 2007; Leigh, 2010; Buddin et Zamarro, 2009), le poids des variables liées à la qualité de l'enseignant et de l'enseignement est incontestable : leur impact est probablement le levier le plus efficace dans la compensation des inégalités liées aux caractéristiques de l'élève et de son environnement (par exemple, le statut socioéconomique de la famille) ou à la qualité de l'établissement ou, encore, aux éléments liés au curriculum (Darling-Hammond, 1999; Marzano, 2000; Hattie, 2010).

Dans le cadre plus restreint de notre recherche et de la thématique de l'inclusion, un certain nombre de dimensions semblent devoir être prises en compte. La littérature est en effet abondante au sujet des liens entre la formation – notamment la formation continue – et l'expérience des enseignants et leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Bélanger, 2006; Bennett, Deluca et Bruns, 1997; Hsien, Brown et Bortoli, 2009; Soodak, Podell et Lehman, 1998). Ces dernières à leur tour sont susceptibles de favoriser ou de diminuer la probabilité pour les enseignantes et les enseignants d'appliquer des stratégies d'enseignement inclusives (Bender, Vail et Scott, 1995) et d'avoir un effet sur la réussite des élèves (Bélanger, 2006; Bennett, Deluca et Bruns, 1997; il convient de noter que la présence de connaissances et d'attitudes favorables ne prédit pas forcément la capacité à mettre en œuvre concrètement des pratiques inclusives: Moni *et al.*, 2007). Au-delà de la qualification et des expériences des enseignantes et des enseignants, leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion semblent liées à leur aptitude perçue à prendre en charge des élèves avec des difficultés d'apprentissage dans leurs classes. Ainsi, l'auto-efficacité

Le poids des variables liées à la qualité de l'enseignant et de l'enseignement est incontestable : leur impact est probablement le levier le plus efficace dans la compensation des inégalités liées aux caractéristiques de l'élève et de son environnement.

8. Parental Attitudes towards Inclusion.

perçue (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; Lecomte, 2004) semble jouer un rôle de modérateur de la relation entre la formation des enseignants et leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Soodak, Podell et Lehman, 1998; Weisel et Dror, 2006) ainsi que sur la qualité des stratégies d'enseignement mises en place en relation avec l'objectif d'inclusion (Woolfolk et Hoy, 1990).

Il importe également de considérer la satisfaction et la santé des enseignants confrontés à une réforme de leur manière de travailler et à l'intégration scolaire d'élèves éprouvant des difficultés diverses. Il semble que la résistance à l'inclusion puisse être une manière pour les enseignants de protéger leur santé menacée par les défis posés par la présence de ces élèves dans la classe (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009; Ramel et Benoit, 2011; Ramel et Longchamp, 2009). Dans le contexte de notre recherche, il convient donc de tenir compte de la satisfaction professionnelle et de la santé tant des enseignants de soutien que des enseignants titulaires, avec l'hypothèse que ces dimensions sont aussi susceptibles d'être prédictives des attitudes des enseignants que d'être fonction de la forme des prestations, des caractéristiques des élèves et du sentiment d'auto-efficacité de l'enseignante ou de l'enseignant (Friedman, 2003; Ramel et Benoit, 2011; Talmor, Reiter et Feigin, 2005).

Enfin, il faut également tenir compte du soutien que les enseignantes perçoivent de la part de la direction de l'établissement. Bien qu'il ne s'agisse pas ici d'un point focal de notre recherche, il apparaît nécessaire de contrôler la contribution possible de ces perceptions à la forme que prendra le coenseignement. Il ressort en effet clairement des recherches que le soutien de l'établissement et des autorités est un facteur important dans la promotion d'attitudes et de pratiques inclusives (Barnett et Monda-Amaya, 1998; Fullan, 2001; Ramel, 2010; Salisbury, 2006; Villa, Thousand, Nevin et Liston, 2005), dans la réduction des risques associés pour l'enseignant (Talmor, Reiter et Feigin, 2005; Doudin, Curchod et Baumberger, 2009), et vraisemblablement, dans la promotion de relations positives de coenseignement (Isherwood et Barger-Anderson, 2007).

Nombre d'instruments peuvent servir à évaluer chacun de ces groupes de variables. En ce qui concerne les *attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration ou de l'inclusion*, de nombreux questionnaires existent (Antonak et Larrivee, 1995; Ernst et Rogers, 2009; Hastings et Oakford, 2003; Mahat, 2008; Pitts Santoli, Sachs, Romey et McClurg, 2008; Semmel *et al.*, 1991). En langue française, nous retiendrons en particulier les adaptations de l'échelle *Mainstreaming Opinionnaire* (Schmelkin, 1981) par Lamontagne-Müller (2007) et de l'échelle STATIC (Cochran, 1997) par Bélanger (2006). *L'auto-efficacité perçue* est également une dimension largement instrumentée (Di Fabio, Majer et Taralla, 2006; Henson, Kogan et Vacha-Haase, 2001). L'une des échelles les plus utilisées est la *Teacher Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; il s'agit d'une adaptation de l'échelle TSE de Gibson et Dembo, 1984). Nous retiendrons également comme base la validation canadienne-française de l'échelle de Gibson et Dembo (1984) par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001), en tenant compte des apports de l'échelle élaborée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ainsi que de la discussion conceptuelle et des développements

proposés par Friedman et Kass (2002). Ces derniers élargissent l'évaluation de l'efficacité perçue de l'enseignant au contexte et au niveau de l'établissement scolaire. Il est possible qu'une partie de leur échelle (*Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale*) puisse circonscrire la notion de perception du soutien institutionnel évoquée plus haut. En ce qui concerne les échelles de satisfaction professionnelle (Iglesias, Renaud et Tschan, 2010), nous disposons respectivement du *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (Weiss, Davis, Egeland et Lofquist, 1967; traduction et adaptation de Roussel, 1996), pour une évaluation en facettes de la satisfaction au travail, d'échelles mesurant la satisfaction au travail sur une dimension unique (*PUR*, Baillod et Semmer, 1994; ESGT, Blais, Lachance et Riddle, 1993; ESVP, Fouquereau et Rioux, 2002), ainsi que d'une échelle mixte (Hackman et Oldham, 1975; adaptation française par Mottay, 1999). L'épuisement professionnel pourra être évalué à l'aide d'une adaptation francophone de l'échelle de *burnout* de Maslach (Maslach et Jackson, 1981), validée en Suisse par Genoud, Brodard et Reicherts (2009).

Le tableau qui suit récapitule les dimensions de l'évaluation descriptive ainsi que celles qui concernent l'issue ou la réussite de l'expérience d'intégration. La colonne de gauche résume les variables descriptives, celle de droite, les sources de données envisagées. Les variables qui définissent les issues de l'expérience (*outcomes*) sont signalées par un astérisque. La notion d'*outcome* se définit principalement par la réussite de l'expérience, caractérisée comme le maintien ou l'accession au niveau le moins restrictif d'intégration (la classe ordinaire). La variable principale concernée est donc le *degré d'inclusion*. Un certain nombre de variables caractérisant la nature du coenseignement et l'enseignant ou l'enseignante sont cependant reprises comme issues, étant vraisemblablement tant en interaction avec l'issue qu'entre elles. Nous proposons dans la dernière section de ce texte un modèle conceptuel décrivant ces relations hypothétiques.

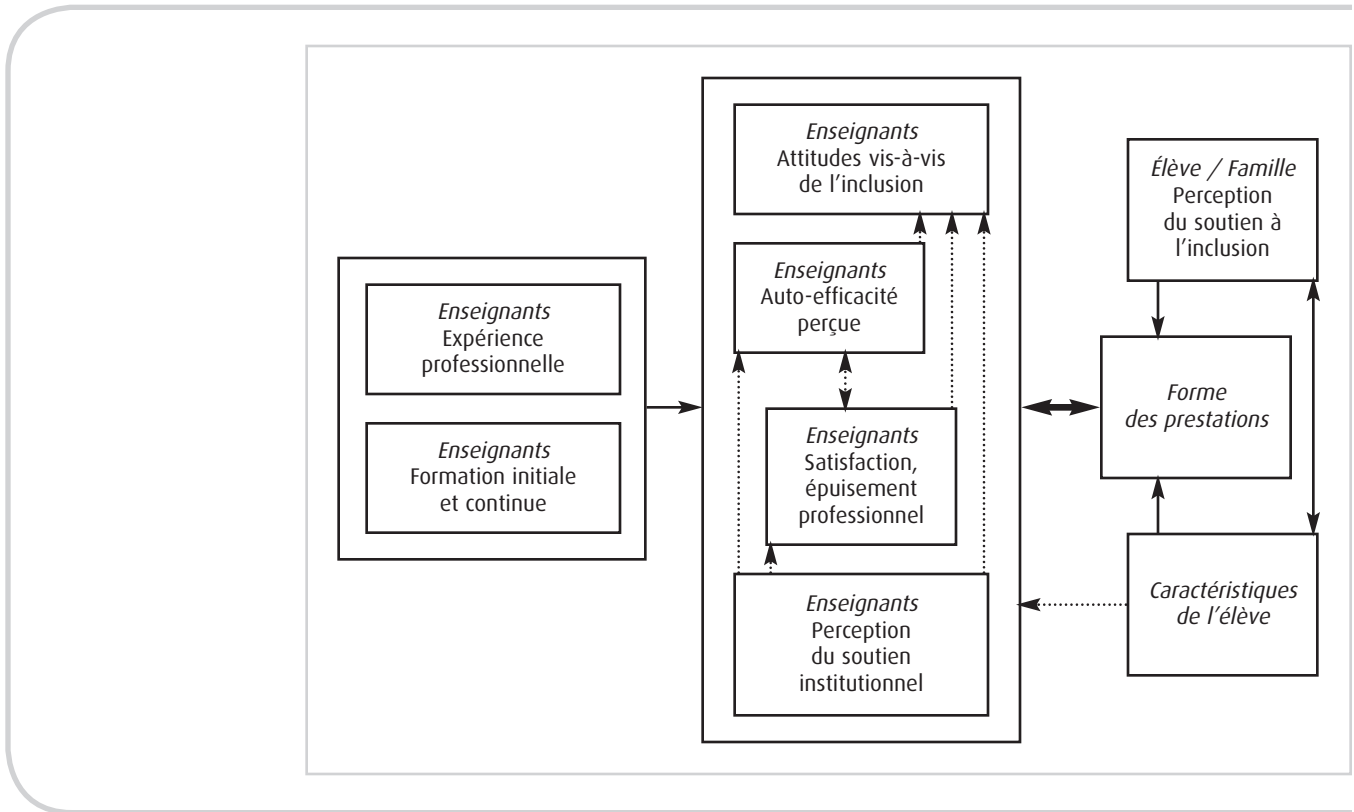
Tableau 1. Récapitulation des dimensions de l'évaluation

Dimensions	Sources
Formes des prestations <ul style="list-style-type: none"> • Nature du coenseignement* • Degré d'inclusion* • Projet pédagogique de l'enfant 	<i>Questionnaire à développer</i>
Caractéristiques des élèves bénéficiaires <ul style="list-style-type: none"> • Nationalité, sexe, statut socioéconomique • Mesures actuelles* • Diagnostic • Soutien familial à l'intégration (perçu) 	<i>Analyses documentaires (dossiers)</i> <i>Questionnaires parents</i> : Palmer, Borthwick-Duffy et Widaman, 1998; Deslandes et Bertrand, 2004
Caractéristiques des enseignants <ul style="list-style-type: none"> • Âge, sexe, expérience et formation professionnelle • Attitudes vis-à-vis de l'inclusion* • Auto-efficacité perçue* • Satisfaction professionnelle* • Épuisement professionnel* • Soutien institutionnel perçu 	<i>Questionnaire enseignants</i> <i>Bélanger, 2006; Lamontagne-Müller, 2007</i> <i>Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; Friedman et Kass, 2002</i> <i>Weiss et al., 1967; Roussel, 1996; Baillod et Semmer, 1994; Blais, Lachance et Riddle, 1993; Fouquereau et Rioux, 2002; Mottay, 1999</i> <i>Genoud, Brodard et Reicherts, 2009</i> <i>Questionnaire enseignants</i>

Modèle conceptuel regroupant les variables descriptives et les issues de l'expérience d'intégration

Ainsi que nous l'avons formulé ci-dessus, la question de recherche de base du projet concerne l'efficacité des prestations octroyées. Cette notion d'efficacité peut recouvrir différentes dimensions, qui forment les variables d'*outcome* dans notre recherche. La figure 1 décrit les variables qui interviennent hypothétiquement dans la détermination de la forme des prestations. Comme il est montré dans le tableau, nombre de variables qui constituent le domaine des *outcomes* dans notre modèle se retrouvent dans la description des formes de prestations. C'est le cas de la variable qui décrit l'issue de l'expérience d'intégration en termes de réussite (maintien dans l'environnement le moins restrictif) : il s'agit d'une information simple qui touche à la dimension évoquée plus haut du *degré d'inclusion*. L'intégration sera considérée comme remise en question lorsque l'élève progresse « négativement » le long du continuum de l'inclusion.

Figure 1. **Modèle conceptuel de prédiction/rétroaction de la réussite de l'intégration**



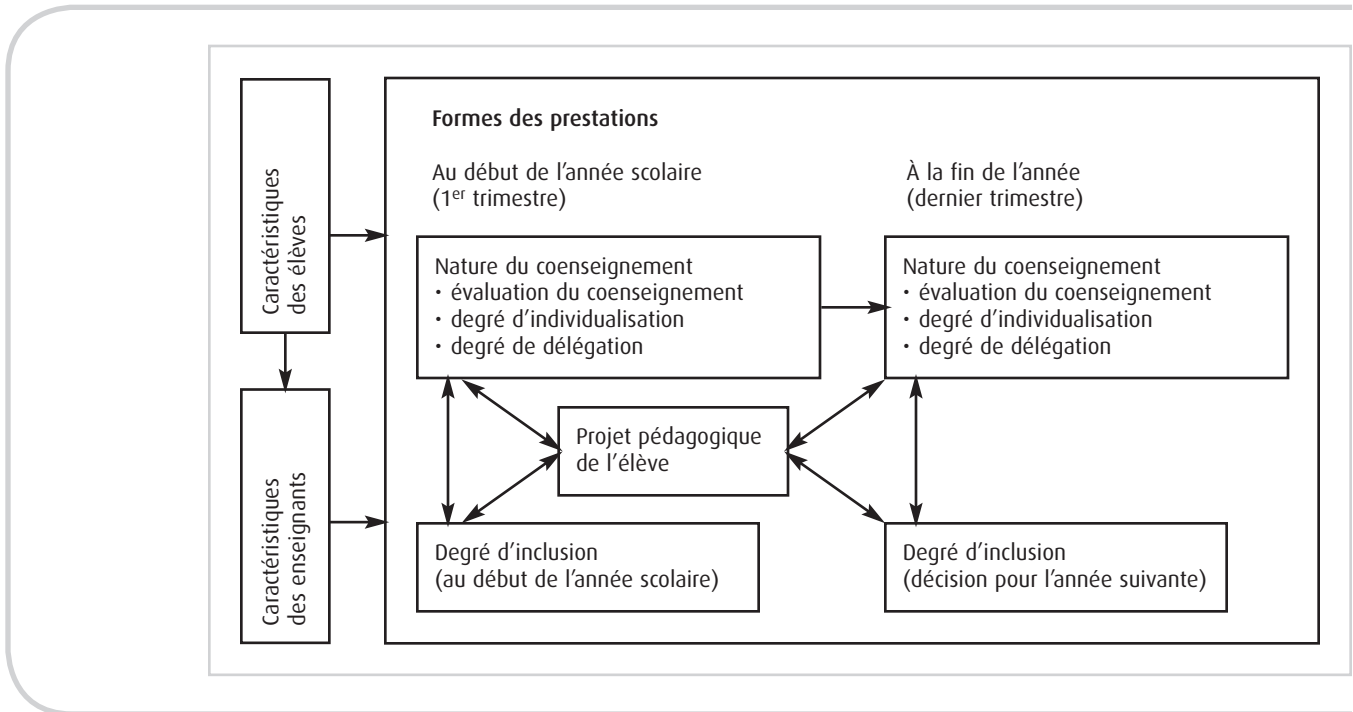
Le travail en commun sur le projet peut évoluer en une relation de coenseignement positive ou favoriser le degré d'inclusion (et donc la réussite de la mesure).

La réussite n'est pas le seul facteur d'efficience à considérer. Il est en effet certain que les interactions entre les effets attribués aux caractéristiques des enseignants et enseignantes (partie gauche de la figure 1 et entre les effets attribués à l'environnement familial ou aux caractéristiques de l'élève (au-dessus et au-dessous du cadre *formes de prestation*) évoluent dans le temps de manière dynamique. Les relations transversales entre les caractéristiques des enseignants et enseignantes (désignées par la relation entre les deux cadres et les flèches pointillées à l'intérieur du cadre central consacré aux attitudes et perceptions des enseignants) peuvent être analysées dans une perspective longitudinale afin d'évaluer dans quelle mesure ces caractéristiques et ces relations se modifient les unes les autres dans le temps. Nous pourrions faire l'hypothèse, par exemple, d'une influence longitudinale de la perception du soutien institutionnel sur l'auto-efficacité perçue. Nous pourrions également évaluer l'influence mutuelle et temporelle des éléments constituant la description des formes de prestations (nature du coenseignement, degré d'inclusion, projet pédagogique de l'enfant), dans le sens d'un renforcement dans le temps des différentes facettes des prestations : le travail en commun sur le projet peut évoluer en une relation de coenseignement positive ou favoriser le degré d'inclusion (et donc la réussite de la mesure).

Les relations décrites dans le modèle conceptuel présenté visent – métaphoriquement – à prédire la réussite de l'inclusion à partir des quatre groupes de facteurs entourant le cadre des *prestations*. Mais ce sont particulièrement les aspects de rétroaction entre les issues (réussite et évolution des formes de prestations) de l'expérience d'inclusion et leurs prédicteurs sur des attitudes et perceptions des enseignants qui nous intéresseront au moment de l'élaboration du plan de recherche et de la mise en œuvre du projet. Le lien entre ces deux groupes de variables est bidirectionnel (flèche accentuée), dans la mesure où nous nous attendons à ce que les effets des mesures de soutien à l'intégration mises en place aient à leur tour un impact rétroactif sur l'auto-efficacité perçue des enseignants et des enseignantes, sur leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion ainsi que sur leur satisfaction professionnelle et leur santé. Les caractéristiques des élèves et de leur environnement familial sont postulées comme ayant une influence indépendante sur les formes et l'issue des prestations. En effet, les attitudes et perceptions des enseignants sont observées globalement, et non dans leur relation spécifique avec l'élève concerné. Il est toutefois fort probable que les caractéristiques des élèves individuellement concernés par le soutien *contaminent* les perceptions et les attitudes exprimées par les enseignants et enseignantes (flèche grisée dans la figure 1).

Dans la figure 1, les formes de prestations apparaissent à la fois comme prédicteurs et comme variables dépendantes, parce que la dimension temporelle n'est pas prise en compte. Le détail des relations transversales et longitudinales entre les descripteurs des formes de service ainsi qu'entre ces descripteurs et le degré d'inclusion est illustré dans la figure 2 sur la perspective d'une année scolaire. Les facteurs qui déterminent l'issue (évalués sur le premier tiers de l'année scolaire, une fois la relation de coenseignement ou de collaboration instituée sur une base stable) sont amenés à évoluer les uns en rapport avec les autres. Cette évolution est rendue visible par une réévaluation des mêmes facteurs à la fin de l'année scolaire. À chaque temps de mesure, les caractéristiques des élèves et des enseignants peuvent être mises en relation avec la forme des prestations. Ainsi, les modèles conceptuels présentés dans les figures 1 et 2 ne doivent pas être considérés comme statiques. Malgré le fait que les analyses transversales des liens entre les différents facteurs (par exemple entre auto-efficacité et attitudes vis-à-vis de l'inclusion) fourniront des résultats précieux en vue de la compréhension des processus en jeu dans le contexte local et de la vérification d'hypothèses issues de la recherche, la perspective longitudinale enrichit cette analyse par l'examen des facteurs qui facilitent l'évolution de la relation de coenseignement, la modification de l'auto-efficacité, de la satisfaction et des attitudes des enseignants de RP, de SPS et titulaires au fil du temps, avec en ligne de mire le succès de la mesure de soutien à l'intégration ou la remise en question du projet de l'enfant, jusqu'à son éventuel placement dans un environnement moins inclusif.

Figure 2. **Modèle conceptuel des relations entre les formes de prestations**



Conclusion

Découvrir la dynamique et les leviers qui permettent de mettre en branle et de maintenir ce cycle en mouvement semble une bonne manière de faire progresser ce qui ne devrait pas être un idéal, mais une caractéristique du système de formation.

Ce travail s'inscrit dans le cadre du développement d'un projet de recherche appliquée dans le contexte de la réforme d'un système impliquant de multiples facteurs que nous avons souhaité débrouiller quelque peu. Il s'agit de disposer d'une carte conceptuelle des variables en jeu en vue d'orienter le développement des hypothèses, de l'instrumentation et du plan de la recherche d'évaluation du dispositif de soutien à l'inclusion mis en œuvre par le SSI, ainsi que d'autres projets similaires dans le contexte de la Suisse francophone. En cette période charnière, il paraît essentiel d'analyser les processus en jeu dans la promotion d'une inclusion réussie. Les facteurs qui soutiennent une école inclusive (Rousseau et Bélanger, 2004) sont complexes. Pourtant, ils ne sont pas isolés les uns des autres et fonctionnent vraisemblablement en se renforçant mutuellement. Nous pouvons par exemple supposer la boucle d'influence suivante: le leadership promeut chez les enseignantes et les enseignants des attitudes positives et une auto-efficacité élevée, lesquelles motivent et soutiennent des pratiques pédagogiques favorables à l'inclusion, pratiques qui augmentent les chances de succès, succès qui à leur tour nourrissent les attitudes et l'auto-efficacité et renforcent la culture instituée au niveau de l'établissement. Découvrir la dynamique et les leviers qui permettent de mettre en branle et de maintenir ce cycle en mouvement semble une bonne manière de faire progresser ce qui ne devrait pas être un idéal, mais une caractéristique du système de formation. L'enjeu

ne consiste pas seulement à produire des savoirs, mais bien, dans le contexte d'une évolution politique fragile, à informer et à soutenir la pratique et la formation, et à promouvoir ainsi le développement de la *capacité inclusive* du système de formation.

Références bibliographiques

- ANGELUCCI, V. et BENOIT, B. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2).
- ANTONAK, R. F. et LARRIVÉE, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- AVRAMIDIS, E. et NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et Burden, R. (2000). Students teachers's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- BAILLOD, J. et SEMMER, N. (1994). Fluktuation und Berufsverläufe bei Computerfachleuten. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38(4), 152-163.
- BARNETT, C., et MONDA-AMAYA, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(3), 181-192.
- BÉLANGER, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BENDER, W. N., VAIL, C. O. et SCOTT, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(2), 87-94.
- BENNETT, T., DELUCA, D. et BRUNS, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- BLAIS, M. R., LACHANCE, L. et RIDDLE, A. S. (1993). *L'échelle de satisfaction globale au travail (ESGT) : une nouvelle mesure de bien-être subjectif au travail*. Manuscrit non publié. Laboratoire de motivation et de qualité de vie, Université du Québec à Montréal.
- BLESS, G. et KRONIG, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei Norm-abweichungen. *VHN*, 68(4), 414-426.

- BUDDIN, R. et ZAMARRO, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66, 103-115.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007. Berne : CDIP.
- COCHRAN, K. H. (1997). The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitudes toward inclusion (STATIC). *26th Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Memphis, TN : Missouri Southern State College.
- COOK, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- CUSHING, L. S., CARTER, E. W., CLARK, N., WALLIS, T. et KENNEDY, C. H. (2009). Evaluating inclusive educational practices for students with severe disabilities using the Program Quality Measurement Tool. *Journal of Special Education*, 42(4), 195-208.
- DARLING-HAMMOND, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Washington, DC : Center for the Study of Teaching and Policy.
- DARLING-HAMMOND, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 1-24.
- DESLANDES, R. et BERTRAND, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- DI FABIO, A., MAJER, V. et TARALLA, B. (2006). Corrélatifs de la Teacher Self-Efficacy: caractéristiques personnelles et attitude envers le travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 263-277.
- DIEKER, L. A. (2001). What are the characteristics of effective middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-23.
- DOUDIN, P.-A. et CURCHOD-RUEDI, D. (2008). Burnout de l'enseignant : facteurs de risques et facteurs de protection. *Prismes*, 9, 5-8.
- DOUDIN, P.-A., CURCHOD-RUEDI, D. et BAUMBERGER, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin)*, 9, 11-31.
- DUSSAULT, M., VILLENEUVE, P. et DEAUDELIN, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du *Teacher Efficacy Scale*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.

- ERNST, C. et ROGERS, M. R. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 305-322.
- FISHER, M. et MEYER, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174.
- FREEMAN, S. F. N. et ALKIN, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 2-18.
- FRIEDMAN, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- FRIEDMAN, I. A. et KASS, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- FRIEND, M., REISING, M. et COOK, L. (1993). Co-Teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37, 6-10.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GAL, E., SCHREUR, N. et ENGEL-YEGER, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- GENOUD, P.-A. (2005). *Indice de position socioéconomique (IPSE)*. Université de Fribourg (Suisse), Chaire de psychologie clinique.
- GENOUD, P.-A., BRODARD, F. et REICHERTS, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45.
- GIBSON, S. et DEMBO, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 669-682.
- HARDMAN, M. L. et DAWSON, S. (2008). The impact of federal public policy on curriculum and instruction for students with disabilities in the general classroom. *Preventing School Failure*, 52, 5-11.
- HASTINGS, R. P. et OAKFORD, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- HENSON, R. K., KOGAN, L. R. et VACHA-HAASE, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- HOEFFLIN, G. (2010). Vers une scolarisation à l'école ordinaire de l'élève en situation de handicap. *Prismes (revue pédagogique HEP Vaud)*, 13, 32-33.
- HOLLINGSHEAD, A. B. (1971). Commentary on "The indiscriminate state of social class measurement". *Social Forces*, 49(4), 563-567.

- HSIEN, M., BROWN, M. et BORTOLI, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26-41.
- IDOL, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- IGLESIAS, K., RENAUD, O. et TSCHAN, F. (2010). La satisfaction au travail : une conséquence du choix des outils statistiques et des instruments de mesure en GRH. *Revue internationale de psychosociologie*, 40(XVI), 245-270.
- ISHERWOOD, R. S. et BARGER-ANDERSON, R. (2007). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, 121-128.
- HACKMAN, J. R. et OLDHAM, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- KASARI, C., FREEMAN, S. F. N., BAUMINGER, N. et ALKIN, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 297-305.
- LAMONTAGNE-MÜLLER, L. (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap: les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg, Suisse.
- LECOMTE, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5 (Hors série), 59-90.
- LEIGH, A. (2010). Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29(3), 480-488.
- LINDSAY, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- MAGIERA, K. et ZIGMOND, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught class? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79-85.
- MAGIERA, K., LAWRENCE-BROWN, D., BLOOMQIST, K., FOSTER, C., FIGUEROA, A., GLATZ, K., HEPPELER, D. et RODRIGUEZ, P. (2006). On the road to more collaborative teaching: One school's experience. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(5).
- MAHAT, M. (2008). The development of a psychometrically sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.

- MASLACH, C. et JACKSON, S. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- MITCHELL, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.
- MONI, K. B., JOBLING, A., VAN KRAYENHOORD, C. E., ELKINS, J., MILLER, R. et KOPPENHAVER, D. (2007). Teachers' knowledge, attitudes and the implementation of practices around the teaching of writing in inclusive middle years' classrooms: No quick fix. *Educational & Child Psychology*, 24(3), 18-38.
- MOTTAY, D. (1999). Analyse longitudinale des caractéristiques du travail. Les cadres infirmiers dans un contexte de transition hospitalière. *Thèse de gestion*. Université des Sciences sociales, Toulouse 1.
- NOONAN, M. J., MCCORMICK, L. et HECK, R. H. (2003). The Co-Teacher Relationship Scale: Applications for professional development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 113-120.
- NORWICH, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143.
- PALMER, D. S., BORTHWICK-DUFFY, S. A. et WIDAMAN, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64, 271-282.
- PALMER, D. S., FULLER, K., ARORA, T. et NELSON, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- PITTS SANTOLI, S., SACHS, J., ROMNEY, E. A. et MCCLURG, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *Research in Middle Level School Online*, 32(2). [En ligne]. [http://www.nmsa.org/portals/0/pdf/publications/RMLE/rmle_vol32_no2.pdf] (Consulté le 30 janvier 2011).
- RAMEL, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants? Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RAMEL, S. et LONGCHAMPT, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75.
- RAMEL, S. et BENOIT, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire: quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale à l'école. Tome I: La santé des enseignants et des enseignantes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une pédagogie inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEL P. (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*. Paris : Economica.
- SAINT-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- SAINT-LAURENT, L. DIONNE, J., GIASSON, J., ROYER, E., SIMARD, C. et PIERARD, B. (1998). Academic achievement effects on an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.
- SALISBURY, C.L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 70-82.
- SCHMELKIN, L.P. (1981). Teachers' and non-teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 42-47.
- SEMMELE, M. I., ABERNATHY, T. V., BUTERA, G. et LESAR, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58(1), 9-24.
- SIMMONS, R.S. et MAGIERA, K. (2007). Evaluation of co-teaching in three high schools within one school district: How do you know when you are TRULY co-teaching? *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3).
- SOODAK, L.C., PODELL, D.M. et LEHMAN, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- STARR, E.M., FOY, J.B., CRAMER, K.M. et SINGH, H. (2006). How are schools doing? Parental perceptions of children with Autism Spectrum Disorders, Down Syndrome and Learning Disabilities: A comparative analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 315-332.
- TALMOR, R., REITER, S. et FEIGIN, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- THOUSAND, J. S., NEVIN, A. I. et VILLA, R. A. (2007). Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence. Dans F. Lani (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 417-428). London : Sage Publications.
- TSCHANNEN-MORAN, M. et WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher-efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- VILLA, R. A., THOUSAND, J. S., NEVIN, A. et LISTON, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50.

- VOLTZ, D. L., ELLIOTT, R. N. et COBB, H. B. (1994). Collaborative teacher roles: Special and general educators. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 527-535.
- WEISEL, A. et DROR, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- WEISS, D. J., DAVIS, R. V., ENGLAND, G. W. et LOFQUIST, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- WOOLFOLK, A.E. et HOY, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- XU, Y. et FILLER, J. (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *School Community Journal*, 18(2), 53-71.
- YIANNI-COUDURIER, C., DARROU, C., LENOIR, P., VERRECCHIA, B., ASSOULINE, B., LEDESERT, B., MICHELON, C., *et al.* (2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(10), 855-863.

L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire

Geneviève BERGERON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Au Québec, bon nombre d'élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) sont intégrés en classe ordinaire conformément à la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) et au Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA (MELS, 2008). Cet article s'intéresse à la formation à l'enseignement destinée à préparer les enseignants à exercer en contexte d'intégration scolaire. Il vise plus spécifiquement à dresser un portrait exploratoire de la formation actuellement proposée au Québec dans les programmes de formation à l'enseignement du primaire et préscolaire. Les contributions attendues chez les enseignants œuvrant dans un contexte d'intégration scolaire sont d'abord dégagées pour ensuite être mises en parallèle avec les éléments annoncés dans les descriptifs de cours de neuf universités québécoises francophones offrant un programme de formation à l'enseignement primaire et préscolaire. La dernière section met en évidence les défis particuliers de la formation prévue pour soutenir l'intégration scolaire au Québec.

ABSTRACT

Mainstreaming in Québec: An Exploratory Look at the Challenges of Elementary and Preschool Teacher Training

Geneviève BERGERON

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

In Québec, many students with learning disabilities and other handicaps (*EHDAA*) are integrated into the regular classroom in accordance with the *Policy on Special Education* (MEQ, 1999) and the *Action Plan to Promote Success for Students with Handicaps, Social Maladjustments or Learning Disabilities* (MELS, 2008). This article explores how teachers are trained to work in an inclusive education context. It specifically aims to draw an exploratory portrait of Québec's elementary and preschool teacher training programs. The contributions expected from the teachers working in an inclusive education context are described, and then compared with course description elements from nine Francophone universities in Québec offering elementary and preschool teacher training. The last section highlights the special challenges of teacher training designed to support mainstreaming in Québec.

RESUMEN

La integración escolar en Quebec: una apreciación exploratoria sobre los retos de la formación magisterial primaria y preescolar

Geneviève BERGERON

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Lise-Anne ST-VINCENT

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

En Quebec, un buen número de alumnos EHDAA se integran en clase ordinaria tal y como lo especifica la *Política de la adaptación escolar* (MEQ, 1999) y el *Plan de acción para apoyar el éxito escolar de los alumnos EHDAA* (MELS, 2008). Este artículo se interesa a la formación magisterial destinada a preparar a los maestros para laborar en contexto de integración escolar. Más específicamente, se aboca a la construcción de una imagen exploratoria de la formación que se ofrece actualmente en Quebec en los programas de formación magisterial para primaria y preescolar. Por principio se identifican las posibles contribuciones de los maestros que trabajan en contexto de integración escolar para en seguida ser comparadas con los elementos preconizados en las descripciones de los cursos de nueve universidades quebequenses francófonas que ofrecen un programa de formación magisterial primaria y

preescolar. La última parte evidencia los retos específicos de la formación diseñada para apoyar la integración escolar en Quebec.

La nécessité de former les enseignants à la gestion de la diversité

Depuis déjà de nombreuses années, plusieurs provinces et territoires du Canada déploient des politiques ministérielles qui obligent ou tout au moins incitent les établissements scolaires à intégrer en classe ordinaire les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). À ces orientations ministérielles s'ajoutent les efforts du milieu scolaire pour créer des structures administratives et pédagogiques permettant à un maximum d'élèves d'apprendre dans un contexte le plus normal possible. Au Québec, la Loi sur l'instruction publique (article 235), la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) ainsi que le plan d'action pour la réussite des EHDAA (MELS, 2008) fournissent les orientations et les balises pour soutenir ces efforts et ainsi aider tous les élèves à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. L'intégration scolaire n'est cependant pas obligatoire au Québec et le modèle de livraison des services en adaptation scolaire demeure un choix effectué en fonction de l'évaluation des besoins et des capacités de chaque élève. Le récent plan d'action pour la réussite des EHDAA préconise à la fois l'intégration à temps plein ou à temps partiel en classe ordinaire et la fréquentation de la classe spéciale comme possibles modalités de regroupement. Néanmoins, le nombre d'élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés en classe ordinaire est en croissance au Québec. En effet, Gaudreault, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre (2008) révèlent une légère augmentation du taux d'intégration en classe ordinaire¹, qui est passé de 61,3 % à 64,8 % entre 2002-2003 et 2005-2006. Le taux d'intégration scolaire en classe ordinaire se situe à 63,4 % pour l'ensemble du réseau en 2005-2006. C'est à l'enseignement préscolaire et primaire que l'on observe les taux d'intégration scolaire les plus élevés. En effet, le rapport d'évaluation révèle un pourcentage d'intégration à la classe ordinaire de 69,9 % au préscolaire, de 80,4 % au primaire et de 48,5 % au secondaire pour les commissions scolaires de l'échantillon en 2005-2006. Certes, l'intégration scolaire amène son lot de défis pour les enseignants, qui doivent composer avec des classes de plus en plus hétérogènes.

La Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) rappelle que l'enseignant est le premier responsable de l'adaptation des programmes et services destinés aux élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les enseignants

1. Ces statistiques générales ne permettent pas de spécifier s'il s'agit d'intégration scolaire à temps plein ou à temps partiel.

doivent utiliser divers moyens pour assurer des chances égales de réussite pour les EHDAA : l'élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, l'adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique, des approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves et favorisent leur intégration sociale ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Or, certains travaux révèlent que les enseignants éprouvent des difficultés à composer avec une diversité d'apprenants et ne se sentent pas outillés pour relever ces défis (Moran, 2007). D'une part, certains enseignants du primaire manifestent des appréhensions au regard de l'intégration scolaire (Bélanger, 2006; Prud'homme, 2007; Horne et Timmons, 2009). D'autre part, certains auteurs affirment que les stratégies d'enseignement exploitées se limitent souvent à un enseignement plutôt traditionnel, qui tient très peu compte de la diversité des élèves (Prud'homme, 2010; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon et Brimijoin, 2003). En concordance avec ces propos, le rapport d'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire (Gaudreau *et al.*, 2008) conclut que les méthodes pédagogiques sont la plupart du temps assez conventionnelles, malgré le fait que cette politique appelle à l'usage d'approches variées et souples. Même lorsque les enseignants ont des attitudes positives au regard de l'intégration scolaire, le recours à une variété de méthodes nécessite un large investissement et la mobilisation de nombreux savoirs et compétences de la part de ces derniers (Maertens, 2004; Rousseau et Bélanger, 2004).

Sujet polémique, l'intégration des EHDAA et les difficultés qui l'accompagnent ont fréquemment été abordées dans les médias au cours des dernières années. Les différents regroupements et associations qui représentent le corps enseignant revendiquent du soutien, de la formation ainsi que des ressources humaines, financières et matérielles pour les aider à composer avec la diversité qu'ils trouvent chez les apprenants de leurs classes. Plusieurs conditions doivent effectivement être réunies pour soutenir le travail des acteurs responsables de l'intégration. La formation et la préparation de ces derniers en constituent, à ce titre, un aspect déterminant (MELS, 2008; Tomazet, 2008; Vienneau, 2002). Les besoins de formation liés à la gestion de la diversité sont manifestes dans plusieurs autres études : les enseignants sont nombreux à réclamer de la formation (Bélanger, 2006; Horne et Timmons, 2009; Valeo, 2008). Dans le rapport d'évaluation de l'implantation de la Politique de l'adaptation scolaire au Québec, Gaudreau *et al.* (2008) insistent d'ailleurs sur l'importance de la formation destinée aux enseignants et recommandent de fournir du perfectionnement en adaptation scolaire. Bien que la proposition d'accroître le perfectionnement des enseignants en adaptation scolaire par la mise à contribution des universités soit avancée, Gaudreau *et al.* (2008) ne remettent pas explicitement en question le rôle joué en amont par les programmes de formation à l'enseignement. Pourtant, la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) indique clairement la responsabilité du ministère de l'Éducation de s'assurer que la formation initiale en enseignement prépare adéquatement le personnel enseignant à répondre aux attentes qui lui sont adressées à l'égard de l'intégration scolaire. Dix ans plus tard, c'est à travers son plan d'action pour la réussite des EHDAA que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du

Sport (2008) s'engage à préciser, en collaboration avec les universités, les composantes de la formation initiale visant à préparer les futurs enseignants à l'intervention auprès des EHDAA intégrés en classe ordinaire.

La question de la formation des futurs enseignants nous apparaît très préoccupante, particulièrement si l'on considère certains travaux de recherche qui laissent entrevoir des lacunes importantes dans la formation actuellement dispensée. Pour certains auteurs, la formation initiale à l'enseignement n'offre pas une préparation adéquate pour composer avec un environnement de classe hétérogène (Gillig, 2006; Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997). Plus récemment, Valeo (2008) appuyait ce point de vue, affirmant que bon nombre d'études rapportent le manque de préparation des divers acteurs pour l'intégration scolaire. De son côté, Ainscow (2003) soulève le peu de modèles ou d'expériences liés à de telles pratiques pédagogiques.

En somme, les enseignants doivent composer avec des classes de plus en plus hétérogènes où ils sont responsables de soutenir la réussite de tous leurs élèves, y compris celle des EHDAA intégrés dans leur classe ordinaire. Il semble toutefois que cela pose de grands défis sur le plan pédagogique et que la formation susceptible d'y préparer les enseignants présente certaines lacunes. Partant de ces constats, cet article vise à dresser un portrait exploratoire de la formation actuellement proposée dans les programmes de formation à l'enseignement en vue de préparer à l'intégration scolaire au Québec. Après avoir apporté les nuances qui s'imposent entre le concept d'intégration scolaire *mainstreaming* et celui d'inclusion totale, un bref portrait de l'intégration scolaire au Québec sera présenté. Ensuite, s'appuyant sur la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), les contributions attendues relatives au travail de l'enseignant qui exerce en contexte d'intégration seront identifiées. La section suivante mettra en parallèle ces contributions attendues avec les éléments annoncés dans les descriptifs de cours de neuf universités québécoises francophones offrant des programmes de formation en enseignement primaire et préscolaire. Ce programme spécifique a été choisi parce qu'il vise la formation de professionnels œuvrant en classe ordinaire et non spécifiquement auprès d'EHDAA. La dernière section de cet article met en évidence les défis particuliers de la formation en enseignement primaire et préscolaire prévue pour soutenir l'intégration scolaire au Québec. Comme de plus en plus de chercheurs et acteurs en éducation, nous sommes de ceux qui reconnaissent certaines limites de l'intégration scolaire selon une approche d'intégration (*mainstreaming*) et qui s'engagent dans un processus de construction d'un système scolaire effectivement plus inclusif. Ainsi, une attention particulière sera portée aux défis spécifiques d'une formation qui serait planifiée dans une approche réellement inclusive, c'est-à-dire dans une approche de formation à l'éducation pour tous.

Le système scolaire québécois et l'intégration scolaire: quelques repères pour le lecteur

Le mouvement qui consiste à intégrer les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire a fait l'objet de nombreux écrits dans les trente dernières années. Force est de constater que différents termes sont utilisés pour parler de différentes choses. Plusieurs auteurs relèvent ces différences dans la terminologie et les pratiques (Ainscow, Farrell et Tweddle, 2000; Boutin et Bessette, 2009; Haug, 2003; Vienneau, 2004; Beaugard et Trépanier, 2010). Alors que certains parlent d'intégration, d'autres utilisent les termes inclusion, inclusion partielle ou encore inclusion totale. Pourtant, le choix d'utiliser l'un ou l'autre de ces concepts n'est pas anodin. Ces termes ne représentent pas la même chose et les paradigmes qui les sous-tendent peuvent s'avérer fort différents. Les lignes qui suivent visent à clarifier ces différents concepts en recourant au continuum de l'intégration scolaire proposé par Beaugard et Trépanier (2010). Les auteures décrivent trois approches de l'intégration scolaire qu'elles situent sur un continuum où les deux pôles sont représentés à gauche par l'intégration de type *mainstreaming* et à droite par l'inclusion totale. Un bref portrait de l'intégration scolaire au Québec sera ensuite proposé.

Les approches de l'intégration scolaire

Le premier mouvement d'intégration scolaire visant à combattre l'exclusion et la marginalisation des élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est connu sous l'appellation *mainstreaming*. Il peut se concevoir comme le processus par lequel on offre la possibilité à certains élèves en difficulté de fréquenter la classe ordinaire. Cette participation à la classe ordinaire varie sur le plan des heures, des activités et de la localisation. Il s'agit de favoriser le placement le moins restrictif possible, l'intégration en classe ordinaire n'étant pas la norme à adopter pour tous les EHDAA (Vienneau, 2003). Relevant du modèle biomédical et du modèle de la pathologie sociale, l'intégration scolaire de type *mainstreaming* fonde l'attribution de services sur le diagnostic (Beaugard et Trépanier, 2010). Ce type d'intégration fut, au départ, largement influencé par le courant behavioriste, ce qui incitait à l'usage d'interventions spécifiques vers des buts ciblés (Boutin et Bessette, 2009). Appuyée par le principe de normalisation, l'intégration scolaire de type *mainstreaming* suppose que l'enfant se conforme le plus possible aux exigences de l'éducation ordinaire et aux normes en vigueur dans la classe (Beaugard et Trépanier, 2010; AuCoin et Vienneau, 2010). Dans une telle perspective, l'élève a donc la responsabilité d'évoluer comme les autres et de suivre l'enseignement donné (Tomazet, 2008). D'un point de vue pragmatique, l'enseignant a la responsabilité d'adapter le programme ou d'aménager son enseignement pour qu'il convienne aux EHDAA et aux autres élèves de la classe ordinaire, sans compromettre les apprentissages de tout un chacun (Boutin et Bessette, 2009). Cela s'accompagne généralement du recours à un bon nombre de services spécialisés réservés exclusivement aux élèves en difficulté.

L'inclusion totale repose sur une philosophie qui préconise la pleine participation de tous les enfants, sans égard à leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et

communautaire (Banerji et Dailey, 1995). Cette approche implique le placement à temps plein de tous les élèves dans un groupe-classe de leur âge et dans leur école de quartier (Vienneau, 2004). En fait, l'inclusion totale suppose l'abolition des services *ségrégés* et le transfert des ressources dans la classe (Stainback et Stainback, 1992). Elle est basée sur une remise en question du système éducatif et des pratiques pédagogiques (Armstrong, Armstrong et Barton, 2000). Conscients de la pression qu'impose le principe de normalisation sur la scolarisation des EHDAA, les tenants de l'inclusion totale estiment que les acteurs scolaires doivent accepter les différences de ces élèves. L'inclusion totale s'inscrit dans un paradigme de dénormalisation où l'élève participe pleinement à la vie sociale de la classe et de l'école, sans que l'on cherche à camoufler ce qui le différencie des autres. Vus sous l'angle de la dénormalisation, les difficultés et les handicaps ne sont plus considérés comme le « problème » des élèves (AuCoin et Vienneau, 2010), mais résultent plutôt d'une dynamique interactive entre des facteurs inhérents à l'élève et des facteurs de son environnement (Paré, Parent, Rémillard et Piché, 2004). L'école accepte donc la responsabilité de s'adapter, de modifier sa structure organisationnelle et pédagogique pour que tout élève puisse participer de manière optimale à toutes les activités d'enseignement/apprentissage du groupe-classe. L'inclusion totale peut être vue comme un processus dynamique impliquant une communauté et une école qui cherchent à créer une pédagogie de l'inclusion (Rousseau, 2010), c'est-à-dire un environnement scolaire initialement conçu pour s'adapter à une diversité d'apprenants. Dans cette perspective, elle implique la mobilisation d'une variété d'approches et de stratégies pédagogiques: apprentissage coopératif, différenciation pédagogique, pédagogie par projet, etc. (Massé, 2010; Prud'homme, 2010; Vienneau, 2004).

Beauregard et Trépanier (2010) relèvent la présence d'une troisième approche d'intégration scolaire qui se situe au centre du continuum. Elles l'identifient sous le vocable inclusion partielle ou inclusion. Cette dernière comprendrait des caractéristiques à la fois du *mainstreaming* et de l'inclusion totale. L'inclusion partielle appuie le maintien de services *ségrégés* pour certains élèves tout en privilégiant le placement en milieu ordinaire pour que l'élève puisse atteindre ses objectifs d'apprentissage. Cette approche pourrait donc se concevoir comme une position modérée, se concentrant sur l'objectif de fournir une éducation de qualité à tous et d'assurer des environnements scolaires favorisant l'apprentissage de tous les élèves (Beauregard et Trépanier, 2010).

L'intégration scolaire au Québec

Actuellement, la terminologie utilisée dans les documents officiels du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est celle de l'intégration scolaire. Peu d'informations sont disponibles pour comprendre ce qu'entend le Ministère lorsqu'il utilise ce terme. Il en est de même en ce qui a trait aux fondements et modèles sur lesquels s'appuie l'approche québécoise d'intégration scolaire. L'intégration scolaire est définie comme « un processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal » (MEQ, 1976, p. 198). Indépendamment des questions terminologiques, l'approche québécoise

comporte certaines caractéristiques qui s'apparentent tantôt à l'intégration de type *mainstreaming*, tantôt à l'inclusion totale. Considérant la présence de caractéristiques propres aux deux pôles du continuum de l'intégration scolaire, il est possible d'interpréter l'approche québécoise comme centrée, c'est-à-dire dans une approche d'inclusion partielle.

D'un côté, l'approche québécoise fait penser à l'intégration *mainstreaming* en ce sens que l'intégration du plus grand nombre est privilégiée en même temps qu'on considère comme nécessaire le maintien d'une variété de services *ségrégués*. Qui plus est, le mode de regroupement des élèves est basé sur le système en cascade, où l'élève handicapé ou en difficulté est placé dans le milieu le plus naturel (ordinaire) possible en fonction de l'évaluation de ses capacités et besoins. Ces modalités de regroupement peuvent varier entre la classe ordinaire (avec différents niveaux de soutien à l'élève et à l'enseignant), la classe ordinaire et la classe ressource, la classe spéciale, l'école spéciale, etc. En fait, les établissements scolaires ont la responsabilité « d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification de parcours scolaires » (MELS, 2006, p. 3). L'école et la classe spéciale sont donc considérées comme des environnements éducatifs adaptés et appropriés pour répondre aux besoins de certains élèves. Ajoutons également que les services offerts aux élèves passent par l'identification et la catégorisation de leurs difficultés.

D'un autre côté, certaines caractéristiques relevées dans les documents officiels du ministère de l'Éducation font penser à l'approche de l'inclusion totale. Premièrement, la reconnaissance de la responsabilité qu'a l'école de s'adapter aux élèves par le recours à des pratiques variées et souples est manifeste dans la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999). Dans le même ordre d'idées, le document fait référence à l'objectif d'adapter, *a priori*, les programmes d'études en fonction de la diversité des besoins et des capacités. Cet élément n'est pas sans rappeler l'approche d'inclusion totale qui vise à développer un modèle pédagogique dont le but est de répondre aux besoins particuliers de tous les élèves (Vienneau, 2004). Deuxièmement, la politique déclare sa préoccupation à l'égard de la réussite de tous les élèves en voulant « créer des environnements scolaires favorables aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » (MEQ, 1999, p. 18). On y souligne d'ailleurs l'importance d'accepter que la réussite puisse se traduire différemment pour certains élèves. Une troisième caractéristique concerne l'intention de s'éloigner de la stigmatisation en préconisant une organisation des services éducatifs aux élèves en tenant compte de leurs besoins plutôt que de leur appartenance à une catégorie ou l'autre de handicap ou de difficulté (MELS, 2008). Finalement, l'approche d'inclusion totale et le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ont en commun de prôner le recours à des pratiques pédagogiques qui s'appuient sur le socioconstructivisme.

Sur le plan pragmatique, il demeure que la Politique de l'adaptation scolaire est appliquée de manière très variable dans les commissions scolaires du Québec (Gaudreau, 2010). Ces dernières adoptent des façons de faire qui peuvent correspondre à l'une ou l'autre des trois approches d'intégration scolaire définies plus haut (Beauregard et Trépanier, 2010). Indépendamment de l'approche préconisée, la

Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) et le Plan d'action en matière d'adaptation scolaire (MEQ, 1999) spécifient six voies d'action pour soutenir la participation de tous les agents d'éducation en regard de l'adaptation des services. Décrites comme un ensemble de mesures interreliées, ces voies d'action mettent en lumière des contributions attendues de l'ensemble des agents. C'est à partir de ces documents officiels que nous avons : 1) identifié les contributions attendues concernant le travail des enseignants en contexte d'intégration scolaire et 2) opéré des regroupements pour constituer une grille servant à analyser les descriptifs de programme. La prochaine section rend compte des éléments méthodologiques propres à ces étapes.

L'identification des contributions attendues des enseignants en contexte d'intégration scolaire

Dans l'intention de définir les rôles et les responsabilités des enseignants au regard de l'intégration scolaire, nous avons choisi d'utiliser la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), qui précise les contributions attendues des agents du milieu éducatif en ce qui concerne l'adaptation des services. Précisons que chaque commission scolaire est responsable d'adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts aux élèves handicapés ou en difficulté. Il semble néanmoins que, de manière générale, les commissions scolaires se conforment à la politique spécialement en ce qui a trait à l'intégration d'élèves en classe ordinaire (Gaudreau *et al.*, 2008). Par ailleurs, notons que le référentiel de compétences de la formation à l'enseignement (MEQ, 2001) est en cohérence avec l'énoncé de politique en ce qui a trait au rôle de l'enseignant qui œuvre auprès d'EHDAA. En effet, les composantes de la compétence n° 7, *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*, sont explicitement mises en relation avec certains extraits de la politique et concordent avec les contributions attendues décrites dans cette dernière.

Les voies d'action de la politique « précisent les éléments sur lesquels doivent porter les efforts, c'est-à-dire les grands objectifs à poursuivre pour assurer la réussite des élèves handicapés ou en difficulté, et elles font état des attentes quant à la contribution possible du milieu scolaire pour atteindre ces objectifs » (MEQ, 1999, p. 18). Dans un premier temps, ces contributions attendues ont été relevées à la suite d'une analyse du chapitre 3 de la politique. Il s'agit de la section qui explicite les voies d'action et contributions attendues de tous les agents de l'éducation. Leur identification s'est avérée relativement aisée puisque, pour la plupart, elles débutent par un verbe d'action ou par une formulation incitative : « il faut d'abord veiller à... », « divers moyens sont à prévoir : [...] ». Seules les contributions impliquant le travail de l'enseignant dans sa classe et dans l'école ont été identifiées. Ont également été retenues les contributions portant sur la collaboration entre l'enseignant, les parents ainsi que les agents éducatifs intérieurs ou extérieurs à l'école. Un total de 25 contributions attendues ont été relevées et regroupées sous des thèmes généraux pour ainsi former la grille d'analyse des descriptifs de cours (tableau 1).

Tableau 1. Grille d'analyse des descriptifs de cours

Attitude positive face à la diversité <ul style="list-style-type: none">• Accepter que la réussite puisse se traduire différemment selon les besoins et les capacités de l'élève.• Préconiser une attitude d'ouverture à l'égard de la différence.
Favorisation de la participation sociale <ul style="list-style-type: none">• Assurer une intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaires.• Soutenir l'intégration sociale des EHDAA.
Gestion de classe participative <ul style="list-style-type: none">• Créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves.
Pratique d'individualisation de l'enseignement (différenciation pédagogique, accommodation, modification) <ul style="list-style-type: none">• Proposer différents choix à l'élève.• Adapter les modalités d'enseignement et le matériel didactique aux EHDAA.• Recourir à des approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves.• Utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication.• Structurer ses activités de façon à les rendre plus accessibles aux élèves ayant des besoins particuliers.• Préconiser une approche ouverte et souple permettant de respecter les différences.• Tenir compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves.• Ajuster et modifier ses pratiques, proposer différentes possibilités à l'élève pour trouver la réponse la mieux adaptée à ses besoins.• Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités.• Élaborer des programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves.• Envisager l'adaptation des services éducatifs d'abord en fonction des services offerts à l'ensemble des élèves, puis des services adaptés plus spécialisés.• Reconnaître les premières manifestations des difficultés et intervenir rapidement.
Coopération et relations de partenariat <ul style="list-style-type: none">• Collaborer avec les collègues, notamment avec le personnel spécialisé en adaptation scolaire et le personnel des services complémentaires.• Collaborer avec les différents secteurs d'intervention.
Collaboration école/famille/communauté <ul style="list-style-type: none">• Accueillir les parents à l'école et soutenir leur participation.• Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, avec ensuite ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.
Élaboration/réalisation/évaluation du plan d'intervention <ul style="list-style-type: none">• Contribuer au plan d'intervention en collaboration avec les acteurs concernés.• Évaluer les résultats des interventions effectuées, suivre l'évolution de la situation en relation avec le plan d'intervention.• Évaluer les progrès de l'élève pour ajuster l'intervention.
Connaissances des EHDAA ou des élèves à risque <ul style="list-style-type: none">• Améliorer les connaissances (sur les différentes problématiques) et dégager des pistes d'intervention appropriées pour prévenir les difficultés des élèves.• Acquérir une vision globale et intégrée des difficultés qu'éprouvent les jeunes et des moyens d'intervenir.• Connaître la situation des élèves handicapés ou en difficulté.

Un portrait exploratoire de la formation initiale actuelle en enseignement primaire et préscolaire au Québec

L'identification des contributions attendues relatives à l'intégration scolaire chez les enseignants a permis de développer une grille d'analyse pour examiner les descriptifs de cours des programmes de formation d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire d'universités québécoises francophones. Les prochaines lignes présentent une description de la méthodologie employée, suivie des résultats de cette analyse.

Bien que les descriptifs de cours dans les annuaires soient de manière générale assez brefs et de longueurs variables d'une université à l'autre, ils servent à annoncer officiellement les objets qui seront abordés dans le contenu du cours. Les universités ont la responsabilité de spécifier les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques à inclure au programme pour développer les compétences. La mise à jour des annuaires sur les sites Web est effectuée durant l'année scolaire dans les différentes universités afin de présenter toutes les modifications apportées dans les programmes officiels, ayant été préalablement entérinées par les instances institutionnelles (décanat et rectorat). Ces changements peuvent concerner, entre autres, les titres de cours, les descriptifs de cours, les unités attribuées, ainsi que la structure des dernières versions officielles des programmes. Les plans de cours et les pratiques représentent de manière plus détaillée et plus juste les contenus réellement abordés dans la formation, le descriptif servant de repère normatif résultant d'un accord institutionnel. Cependant, le vocable utilisé dans les descriptifs de cours évoque en principe de manière concise les visées qui sous-tendent les cours ainsi que les programmes et peuvent révéler une certaine posture dans les différents établissements.

Une recherche effectuée sur Internet nous a permis de trouver neuf universités québécoises francophones qui offrent le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Nous avons pris connaissance de tous les descriptifs des annuaires officiels de l'année 2010-2011 de ces neuf universités, pour chacun des cours de ce programme. À la suite d'une analyse interprétative du contenu des descriptifs de cours (Bardin, 1993), nous avons relevé les cours obligatoires ou optionnels dont le descriptif contenait une mention liée à un ou plusieurs des huit thèmes de la grille. Les contributions attendues propres à chacun des thèmes ont servi de repères pour soutenir l'identification des mentions. Nous avons également analysé de manière distinctive les descriptifs des stages, tout en considérant que les guides de stage annoncent de façon beaucoup plus exhaustive les éléments de formation visés. Le tableau 2 dresse un portrait de l'ensemble des cours retenus pour chacun des thèmes.

Tableau 2. **Cours recensés dont le descriptif présente une mention liée à un des huit thèmes**

Université	ULaval		UdeM		UdeS		UQAM		UQAR		UQAC		UQAT		UQO		UQTR		
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	
Pratiques d'individualisation de l'enseignement	3		5 1op	2	9 1op	2	6 2op		4		8 1op		1	2	5 1op	1	6		
Connaissances des EHDA et des élèves à risque	1		5		1		4 4op		3		3 1op		1 1op		3 3op		6		
Coopération et relation de partenariat avec les autres intervenants	2		1	1	1 1op	2	1 1op		3		7		2	1	3	1	1		
Collaboration école/famille/communauté	3		4		2	1	3op		2	1	1		3	1	2		1		
Gestion de classe participative	3	2	2		1op		1 1op		2	1	1		1		1 1op		1		
Plan d'intervention	1				1 1op	1	2 1op		1		3		2		1		2		
Attitudes positives à l'égard de la diversité							2		1		6 1op		2		2		1		
Participation sociale																			

C: cours théorique
op: cours optionnel supplémentaire
S: stage

À titre d'exemple et dans la visée d'illustrer le processus d'analyse de manière plus précise, le tableau 3 (en annexe) dévoile pour chaque université les titres des cours qui contiennent une mention reconnue comme étant pertinente pour le premier thème, soit les pratiques d'individualisation de l'enseignement. Les mentions étaient considérées comme pertinentes dans la mesure où elles impliquaient une prise en compte des élèves ayant des besoins particuliers, tels que les EHDA, les élèves à risque, les élèves marginalisés, les élèves allophones ou les élèves de différentes cultures. Par exemple, un descriptif qui contenait la mention « adaptation de l'enseignement pour les élèves en difficulté » était retenu. Par contre, un cours de didactique dont le descriptif contenait la mention « difficultés d'apprentissage » dans le sens des difficultés rencontrées lorsqu'on apprend la discipline n'était pas pris en considération. Par ailleurs, il est important de noter qu'un même cours pouvait contenir des mentions qui concernaient plus d'un thème. Nous avons procédé à des vérifications intra-codeur et inter-codeur pour nous assurer de la fidélité (Van der

Maren, 1996). Nous présentons les résultats de l'analyse pour les huit thèmes par ordre décroissant de présence de mentions dans l'ensemble des universités. Aucun descriptif de cours ne contenait de mention liée au thème «favorisation de la participation sociale». C'est pour cette raison qu'aucun cours n'apparaît sous ce thème dans le tableau synthèse.

Parmi les éléments liés à la diversité de manière générale, nous avons constaté que le thème trouvé dans le contenu des descriptifs qui revient le plus souvent est celui traitant des pratiques d'individualisation de l'enseignement. On retrouve des mentions telles que «différenciation» ou «différenciation pédagogique» ou, encore, «diversité de stratégies d'enseignement» ou «soutien de technologie d'aide». Toutes les universités offrent plus d'un cours qui contient des mentions de pratiques d'individualisation de l'enseignement. Dans quelques universités, nous trouvons des stages et des cours de didactique en français et en mathématiques dont le descriptif en fait mention. La pratique d'individualisation de l'enseignement semble un élément transversal à l'intérieur de certains programmes. Cela dit, sauf pour une université, aucun cours obligatoire ne porte directement et essentiellement sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement, telles que la différenciation pédagogique.

La connaissance des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et des élèves à risque est aussi un thème présent dans les programmes de toutes les universités. Cependant, sa représentation varie grandement d'une université à l'autre, puisque l'on trouve entre un cours et huit cours.

Nous trouvons également des mentions liées à la coopération et à la relation de partenariat avec les autres intervenants dans tous les programmes analysés. Des mentions comme «rôle de collaboration des enseignants» ou «en vue d'une demande spécifique auprès des ressources: orthopédagogue, intervenant social...» ont été retenues. Nous notons, entre autres, quelques stages, des cours portant sur les élèves en difficulté d'apprentissage ou présentant des troubles de comportement, un cours en gestion de classe, un cours plus général sur l'éducation préscolaire et un cours traitant spécifiquement de la communication avec les acteurs du milieu. Nous ne trouvons aucun cours de didactique. À l'instar des pratiques d'individualisation de l'enseignement, cet élément s'avère aussi plus transversal dans les descriptifs des cours des programmes.

Nous trouvons des mentions liées à la collaboration école/famille/communauté dans tous les programmes analysés, dans les descriptifs de certains stages, de cours portant sur les élèves en difficulté, de cours en gestion de classe, de cours en évaluation des apprentissages et de cours traitant spécifiquement de la relation entre l'école, la famille et la société ainsi que de pluriethnicité. Cet élément est un peu plus transversal au regard des programmes dans les descriptifs des cours, comme les pratiques d'individualisation de l'enseignement et la coopération et relation de partenariat avec les autres intervenants.

La gestion de classe participative est également un élément présent dans les programmes de toutes les universités. Le contenu annoncé dans la plupart des descriptifs indique que l'objet principal de ces cours est la gestion de classe. Pour une

université, deux stages visent principalement la mise en oeuvre d'une gestion de classe participative. Nous relevons des mentions telles que « gérer l'hétérogénéité » ou « gestion de classe » ou « vision démocratique de la classe » ou, encore, « interventions pour intégrer socialement ». On constate cependant que l'une des universités ne compte aucun cours de gestion de classe obligatoire.

Huit universités sur neuf proposent un cours dont le descriptif présente une mention en lien avec l'élaboration, la réalisation et l'évaluation d'un plan d'intervention. Aucun cours ne porte directement sur cet aspect. Une mention est présente dans un descriptif de stage et dans celui d'un cours école-famille-société. Cependant, tous les autres descriptifs retenus ont pour objet principal les élèves en difficulté. Nous avons également constaté que, parmi tous les cours abordant ce thème, plusieurs se retrouvent aussi classés sous la coopération et relation de partenariat ainsi que sous la collaboration école/famille/communauté.

Le thème des attitudes positives face à la diversité a été relevé dans les descriptifs de six universités. Les attitudes d'ouverture à l'égard des élèves en difficulté étaient mentionnées par des expressions telles que « développer des attitudes positives envers les élèves qui rencontrent des difficultés » ou « développer des relations positives et respectueuses dans le cadre de la diversité culturelle ». Nous avons constaté que si trois universités n'en font pas mention dans leurs descriptifs, à l'opposé une université offre sept cours différents dont le descriptif en fait mention.

En résumé, nous avons noté dans les descriptifs la présence de mentions liées à sept thèmes relatifs aux contributions attendues des enseignants en contexte d'intégration scolaire. La pratique d'individualisation, la collaboration école/famille/communauté, la coopération et les relations de partenariat sont des thèmes annoncés dans des cours de types plus variés que les autres éléments, tels que la gestion de classe participative, la connaissance des EHDAA et des élèves à risque ou l'élaboration/réalisation/évaluation d'un plan d'intervention. Une université propose plusieurs cours traitant des attitudes positives à l'égard de la diversité, quelques universités en offrent un ou deux et trois n'en offrent aucun, ce qui montre une situation très variable. Quant au thème de la participation sociale, on peut le considérer comme absent.

Par ailleurs, nous avons jeté un regard sur les mentions concernant d'une manière plus générale les concepts d'intégration et d'inclusion, par exemple des connaissances et savoirs généraux sur les conditions de réussite d'une expérience d'intégration ou d'inclusion. Nous avons relevé des mentions dans les descriptifs de cours de cinq universités. Nous avons retrouvé des mentions telles que « connaissances des conditions de réussite de l'intégration » ou « conditions nécessaires à l'intégration » ou, encore, « comprendre l'intégration pédagogique et sociale des élèves en difficulté en classe ordinaire ». Une seule université offre un cours directement lié à l'inclusion scolaire, soit « inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux ». Ce cours aborde les rôles des acteurs dans l'inclusion, les ressources pour l'inclusion et la planification d'une expérience inclusive.

À la suite de cette recension, il apparaît que le vocable utilisé dans les descriptifs des cours des différentes universités évoque une certaine transversalité de quelques thèmes :

pratiques d'individualisation de l'enseignement, collaboration école/famille/com-munauté, coopération et relations de partenariat. On remarque également que tous les programmes comportent des cours spécifiques qui traitent des connaissances sur les EHDAA et les élèves à risque ainsi que de la gestion de classe participative. Bien qu'aucun cours ne porte directement sur l'élaboration/réalisation/évaluation d'un plan d'intervention, cet aspect est mentionné dans la presque totalité des programmes. On observe que les attitudes positives à l'égard de la diversité sont un élément dont la présence est très variable. Un thème est totalement absent; il s'agit de la participation sociale. Quant aux concepts liés à la compréhension générale de l'in-tégration ou de l'inclusion, ils sont présents de manière variable, tout en demeurant à l'intérieur de cours traitant exclusivement des EHDAA.

Réflexion sur les défis de la formation à enseignement au primaire et préscolaire

L'introduction de cet article met en évidence l'importance de la formation pour soutenir la mise en œuvre de l'intégration scolaire. Cette dernière exige le recours à des méthodes d'enseignement variées pour permettre aux EHDAA de progresser en classe ordinaire. Nous avons soulevé le fait que les études semblent démontrer la difficulté à mettre en œuvre de telles pratiques ainsi que la rareté effective de ces pratiques dans les milieux scolaires. Pourtant, le portrait que nous venons de tracer semble montrer que plusieurs savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques liés à la mise en œuvre de l'intégration sont proposés dans les programmes analysés. En tenant compte du portrait établi plus haut, cette section présente une réflexion sur les pistes possibles pour enrichir ce qui est proposé dans les programmes de formation à l'enseignement destinés à préparer les enseignants à l'intégration scolaire. Trois éléments spécifiques seront abordés: les attitudes positives à l'égard de la diversité, la participation sociale de l'élève et les pratiques d'individualisation de l'enseignement. Nous terminerons avec une réflexion plus ciblée sur la formation à l'inclusion scolaire.

Plusieurs universités proposent aux enseignants en formation un travail sur leurs attitudes par rapport à la diversité des apprenants. De fait, il est généralement accepté que la pratique des enseignants est influencée par leurs cadres interprétatifs, souvent implicites, et que ces dimensions ont avantage à être approfondies (Pratt, 2005; Laboskey, 2007; Saussez et Ewen, 2006). En ce qui concerne la réussite de la mise en œuvre de l'intégration scolaire, il semble qu'elle soit grandement influencée par les attitudes des enseignants au regard de l'intégration et des élèves en difficulté (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Elliott, 2008; MEQ, 1999). Nous croyons important de poursuivre le travail amorcé en ce sens. Aider les étudiants à prendre conscience et à remettre en question leurs cadres interprétatifs représente un réel défi de la formation à l'enseignement (Saussez et Ewen, 2006). Plus encore, Whitehead (1989) souligne l'importance d'aider les enseignants en formation à développer des habiletés pour théoriser et problématiser leurs pratiques ainsi que pour révéler leurs

contradictions personnelles. Le travail sur les attitudes, amorcé en formation à l'enseignement, a tout avantage à se poursuivre en contexte de pratique.

La présence de mentions sur les connaissances portant directement sur l'intégration scolaire est discrète dans l'ensemble des programmes étudiés. Qui plus est, ces mentions semblent se trouver dans un seul cours. Cela laisse à penser que les étudiants ne touchent pas ou qu'ils touchent très peu à ces notions tout au long de leur parcours. Les approches d'intégration scolaire, leurs fondements théoriques, les conditions de réussite, les rôles et les responsabilités inhérents ainsi que les cadres légaux qui y sont associés sont pourtant des savoirs essentiels fort utiles pour soutenir le travail de coopération et l'arrimage des interventions une fois sur le marché du travail (Rousseau, Lafortune et Bélanger, 2007).

La dimension de la participation sociale semble absente des programmes de formation. Or, il s'agit d'un élément bien affirmé dans le référentiel de compétences de formation à l'enseignement et qui est associé à l'une des missions de l'école québécoise: socialiser. La participation sociale renvoie aux efforts consacrés pour que tous les élèves prennent activement part à l'ensemble des activités de la classe et de l'école. Ce concept représente également le sentiment de respect et d'acceptation, partagé par les élèves. Il s'agit là d'une cible importante dans la visée de faire des expériences d'intégration scolaire, des réussites effectives. Plusieurs stratégies peuvent être mobilisées par l'enseignant pour préparer et maintenir un climat favorable aux apprentissages (Massé, 2010). Cet aspect déterminant mérite à notre avis une attention particulière.

Bien que le thème des pratiques d'individualisation de l'enseignement soit présent dans plusieurs des programmes de formation, un seul cours (tous programmes confondus) porte principalement sur cet objet. Or, le succès de l'intégration scolaire dépend en grande partie de la qualité de ces mesures (Vakil, Freeman et Swim, 2003). Les résultats préliminaires d'une étude en cours (Prud'homme et Bergeron, en préparation) permettent d'avancer l'hypothèse que la différenciation pédagogique est souvent abordée en surface dans différents cours au sein d'une même université. On peut se demander si une telle formation s'avère suffisante pour développer des compétences au regard de cet objet complexe. Ajoutons que la différenciation pédagogique repose sur les postures idéologiques, éthiques et épistémologiques particulières qui nécessitent un travail en profondeur (Prud'homme, 2007). On peut également se demander s'il serait profitable que les cours donnés dans les programmes de formation à l'enseignement soient de prime abord conçus pour développer les compétences à enseigner à une diversité d'apprenants et non à une classe homogène.

Outre les objets de formation, une courte réflexion sur l'enseignement universitaire s'impose. En effet, on ne peut occulter les modèles pédagogiques dans lesquels évoluent les futurs enseignants eux-mêmes. Il semble que l'enseignement universitaire soit caractérisé par des pratiques plutôt traditionnelles qui s'adressent à un public uniforme (Bédard et Bécharde 2009; Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997; Prud'homme, 2010). Dans quelle mesure les étudiants disposent-ils d'exemples concrets contribuant à leurs apprentissages en regard de pratiques pédagogiques adaptées

et différenciées? L'enseignement universitaire est certes un élément à considérer pour améliorer la préparation des futurs enseignants.

Dans un autre ordre d'idées, rappelons les bénéfices potentiels associés aux stages en milieu scolaire. Ces lieux d'expérimentation sont des occasions réelles d'apprendre à composer avec les nombreux défis pédagogiques et éthiques liés à l'intégration. Les stages engagent les étudiants des espaces collectifs de réflexion et de discussion pour comprendre et examiner les pratiques ainsi que les présupposés qui s'y rattachent. Ainsi que l'indiquent Ainscow et Miles (2008), la formation à l'intégration a tout avantage à se rapprocher des contextes dans lesquels elle se vit et des interactions qui influencent sa mise en œuvre.

La pédagogie de l'inclusion est une pédagogie initialement pensée pour une diversité d'apprenants, contrairement à l'intégration scolaire qui se limite souvent à des réponses individualisées destinées à faire progresser les élèves en difficulté à l'intérieur d'un groupe ordinaire. Selon Ainscow (1997), la centration sur ce type de réponses est caractéristique de l'éducation spéciale. La planification de l'enseignement effectuée dans une telle perspective jouerait un rôle très important dans le maintien des difficultés et écueils de l'intégration scolaire (Arnaiz Sanchez, 2003). Elle entrave l'émergence de formes d'enseignement qui répondent aux besoins de tous les apprenants au sein de la classe en même temps qu'elle gêne les conditions qui pourraient favoriser une telle évolution (Ainscow, 1997). Cette perspective peut s'avérer très épuisante pour l'enseignant qui multiplie les interventions spécialisées à mesure que les besoins particuliers se manifestent dans sa classe. Cela n'est pas sans rappeler la situation des enseignants québécois qui expriment, par l'intermédiaire de différentes tribunes médiatiques, leur sentiment d'impuissance relative à l'intégration et le désir d'obtenir plus de ressources pour les EHDAA. Or, pour que l'intégration scolaire puisse engendrer des retombées positives, l'ajout de ressources n'est pas suffisant. Il faut également interroger les formes que prennent actuellement les interventions. En somme, une centration sur des réponses individualisées représente une limite importante dont il conviendrait de tenir compte dans la définition des composantes essentielles de la formation à l'enseignement.

Ainsi qu'il a été vu précédemment, l'approche québécoise de l'intégration scolaire comporte des caractéristiques relevant de deux approches de l'intégration scolaire: le *mainstreaming* et l'inclusion totale. Toutefois, on ne peut occulter le fait que ces deux processus s'inscrivent dans des logiques et des paradigmes fort différents; le modèle biomédical rencontre le modèle environnemental, la normalisation rencontre la dénormalisation et l'éducation spéciale rencontre l'éducation ordinaire pour tous. L'adhésion à l'une ou l'autre de ces logiques implique des attitudes pédagogiques qui leur sont propres. Est-il possible que ces différentes influences engendrent une certaine confusion chez les enseignants?

En conclusion, cet article s'appuie sur une exploration des descriptifs de cours proposés dans les programmes francophones de formation à l'enseignement primaire et préscolaire au Québec. Nous sommes conscientes que ce travail ne peut rendre compte du travail de formation et des apprentissages qui s'effectuent dans les cours. Cependant, il met en évidence la nécessité de conduire des recherches

interprétatives pour mieux comprendre la formation à l'enseignement actuellement offerte au Québec. Quels sont les contenus et les fondements théoriques abordés? Quelles sont les approches pédagogiques déployées par les formateurs? Quels rapports entretiennent les étudiants relativement à cette formation? Il s'agit là de quelques pistes à explorer dans la perspective de mieux préparer les futurs enseignants à faire face aux défis de l'hétérogénéité.

Références bibliographiques

- AINSCOW, M. (1997). Towards inclusive schooling (Vers une scolarisation inclusive). *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- AINSCOW, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices, dans T. Booth, K. Nes et M. Stromstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 15-33). New York: RoutledgeFalmer.
- AINSCOW, M. et MILES, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape? *Perspectives*, 38(1), 17-44.
- AINSCOW, M., FARRELL, P. et TWEDDLE, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities [Élaboration de politiques pour une éducation pour l'inclusion : étude du rôle des autorités éducatives locales]. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, A. et BARTON, L. (2000). *Inclusive Education Policy. Context and Comparative Perspectives*. London : David Fulton.
- ARNAIZ SANCHEZ, P. (2003). Perspectives de formation. Dans B. Belmont et A. Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous?* (p. 118-132). Paris : Institut national de recherche pédagogique et Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- AUCOIN, A. et VIENNEAU, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et BURDEN, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

- BANERDJI, M. et DAILEY, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522.
- BARDIN, L. (1993). *L'analyse de contenu* (7^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- BEAUREGARD, F. et TRÉPANIÉ, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BÉDARD, D. et BÉCHARD, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur: un vaste chantier. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-44). Paris: Presses universitaires de France.
- BÉLANGER, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BOUTIN, G. et BESSETTE, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire: défis, limites et modalités*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- ELLIOTT, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- GAUDREAU, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GAUDREAU, L., LEGAULT, F., BRODEUR, M., HURTEAU, M., DUNBERRY, A., SÉGUIN, S.-P. et LEGENDRE, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GILLIG, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3^e éd.). Paris: Dunod.
- HAUG, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. Dans T. Booth, K. Nes et M. Stromstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 97-116). New York: RoutledgeFalmer.
- HORNE, P. E. et TIMMONS, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- LABOSKEY, V. K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Dans J. Loughran, M. Hamilton, V. Laboskey et T. Russell (dir.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practice* (vol. 2) (p. 817-869). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- LESAR, S., BENNER, S., HABEL, J. et COLEMAN, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 204-220.
- MAERTENS, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MASSÉ, L. (2010). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 351-379). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Politique d'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*. Québec: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire/primaire, version approuvée*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA). Québec: Gouvernement du Québec.
- MORAN, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- PARÉ, C., PARENT, G., RÉMILLARD, M.-B. et PICHÉ, J.-P. (2004). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 155-172). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PRATT, D. D. (2005). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, FL: Krieger.
- PRUD'HOMME, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.
- PRUD'HOMME, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves: un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 399-423). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- PRUD'HOMME, L. et BERGERON, G. (en préparation). *La formation à la différenciation pédagogique : l'apport de l'étude de soi dans la construction du sens de la pratique différenciée chez les futurs enseignants.*
- ROUSSEAU, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes pour apprendre tous ensemble.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-358). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., LAFORTUNE, L. et BÉLANGER, S. (2007). La pratique de l'inclusion à travers le temps. Un regard canadien. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement?* (p. 11-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAUSSEZ, F. et EWEN, N. (2006). La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Actes du 71^e colloque de l'ACFAS, Montréal, mai 2003, p. 45-67.
- STAINBACK, S. et STAINBACK, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students.* Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- TOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- TOMLINSON, C. A., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C. M., MOON, T. R. et BRIMIJOIN, K. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : A review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- UNIVERSITÉ LAVAL (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes-cours-horaire.html>] (Consulté le 30 janvier 2011).
- UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://www.progcours.umontreal.ca/programme>] (Consulté le 30 janvier 2011).
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/1er-cycle/>] (Consulté le 30 janvier 2011).
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://programmes.uqac.ca/7991>] (Consulté le 30 janvier 2011).

- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://www.programmes.uqam.ca/7693>] (Consulté le 30 janvier 2011).
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://www.uqar.ca/programmes/description/7590.htm>] (Consulté le 30 janvier 2011).
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS_RIVIÈRES (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=7990] (Consulté le 30 janvier 2011).
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://programmes.uqat.ca/programmes/7991.html>] (Consulté le 30 janvier 2011).
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (2010). Programmes d'études de premier cycle. [En ligne]. [<http://services.uqo.ca/ConsultationBanqueProgrammes/programmes/7991.html>] (Consulté le 30 janvier 2011).
- VAKIL, S., FREEMAN, R. et SWIM, T. J. (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 187-192.
- VALEO, A. (2008). Inclusive education support systems: Teachers and administrators views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 7-21.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définitions, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30, 257-286.
- VIENNEAU, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-149). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- WHITEHEAD, J. (1989). Creating a living education theory from questions to the kind, "How do I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 1-11.

Annexe

Tableau 3. **Cours recensés dont le descriptif présente une mention liée au thème « pratiques d'individualisation de l'enseignement »**

Université	Titres des cours
ULaval	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation scolaire: problématique et intervention • Intervention pédagogique et gestion de la classe I • Didactique de la géométrie au préscolaire/primaire
UdeM	<ul style="list-style-type: none"> • L'intervention éducative au préscolaire • Didactique différenciée en mathématiques • Difficultés en français L1 ou L2 • Évaluation des apprentissages • Éval. interv. auprès des élèves à risque • Pédagogie différenciée (cours optionnel) • Stage d'enseignement au primaire • Stage d'intégration à la profession
UdeS	<ul style="list-style-type: none"> • Didactique de la géométrie au primaire • Français, langue d'apprentissage • Développement de la pensée mathématique • Français, langue de communication • Didactique de l'arithmétique I • Didactique de l'arithmétique II • Français, langue de culture • Différenciation et interdisciplinarité • Interventions auprès des élèves à risque • Élève à risque: évaluation multidisciplinaire (cours optionnel) • Stage I: enseignement à des petits groupes • Stage IIIA: primaire 2^e ou 3^e cycle
UQAM	<ul style="list-style-type: none"> • Didactique de l'arithmétique au primaire • Dépistage des difficultés en lecture et en écriture et interventions dans la classe ordinaire • Difficultés d'apprentissage en mathématiques en classe ordinaire • Didactique de la géométrie et de la mesure au primaire • Didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire
UQAR	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative, plan de réussite et pédagogie différenciée • Didactique dans les classes multiethniques (cours optionnel) • Atelier d'intervention éducative et de prévention de l'inadaptation au préscolaire et au primaire (cours optionnel) • Évaluation formative, plan de réussite et pédagogie différenciée • Mathématiques au préscolaire et au premier cycle du primaire • Mathématiques au deuxième cycle du primaire • Mathématiques au troisième cycle du primaire
UQAC	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement aux élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (élèves à risque) • L'hétérogénéité dans la classe • Didactique de la mathématique au primaire I • Didactique de la mathématique au primaire II • Enseignement aux élèves ayant des problèmes émotifs et d'ordre comportemental • Approches pédagogiques • Exercice de la profession en lien avec les savoirs théoriques, pratiques et expérientiels • Confirmation de sa qualité d'enseignant professionnel • Évaluation des apprentissages • Enseignement aux élèves ayant un handicap (cours optionnel)

Université	Titres des cours
UQAT	<ul style="list-style-type: none">• Difficultés d'adaptation et intervention• Stage IV : la profession enseignante en exercice• Stage III et séminaires : contenus et démarches d'apprentissage I et II
UQO	<ul style="list-style-type: none">• Didactique de la lecture au primaire• Didactique de l'écriture et de la grammaire au primaire• Didactique des mathématiques au primaire II• Didactique de la lecture littéraire et de l'oral au primaire• Prévention et soutien à l'élève en difficulté au préscolaire et au primaire• Motivation et réussite scolaire (cours optionnel)• Stage IV : développement professionnel au préscolaire et au primaire
UQTR	<ul style="list-style-type: none">• Difficultés d'apprentissage en français• Difficultés d'apprentissage en mathématiques• Inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux• Interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage• Projets d'innovations pédagogiques au préscolaire• Utilisation pédagogique des technologies