

Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques

Philippe Tremblay

DANS LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION 2015/2 N° 70-71, PAGES 51 À 65
ÉDITIONS INSEI

ISSN 1957-0341

ISBN 9782366160291

DOI 10.3917/nras.070.0051

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-51?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques

Philippe TREMBLAY

Université Laval - Québec

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Résumé : L'inclusion scolaire est souvent définie comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. L'inclusion scolaire supposerait donc un changement paradigmatique, par le transfert à l'école ordinaire des besoins particuliers de l'élève. Dans le cadre de cet article, nous traiterons ainsi des implications relatives à l'émergence de l'inclusion scolaire sur les dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. Nous procéderons à une analyse des transformations induites par l'inclusion scolaire au niveau des six composantes d'un dispositif : (1) les objectifs et finalités, (2) la population, (3) les ressources, (4) les actions prévues et entreprises, (5) les effets et (6) l'environnement.

Mots-clés : Dispositif - Éléves à besoins spécifiques - Enseignement spécial - Handicap - Inclusion.

Reflections on the effects of the inclusion on the dispositif for students with special needs

Summary: Inclusive education is often defined as a philosophy and a set of pedagogical practices for all students to learn and participate fully in school life. Inclusive education would therefore require a paradigm shift, by transfer to the regular school, the special needs of the student. In the context of this article, we will thus deal with implications concerning the emergence of inclusive education on devices of schooling of pupils with special needs. We proceed to a systematic analysis of the transformations induced by inclusion on the six components of a device/plan: (1) the objectives and purposes, (2) population, (3) resources, (4) the actions planned and undertaken, (5) the effects and (6) the context.

Keywords: Device - Disability - Inclusion - Special education students - Special needs.

L'INCLUSION scolaire est souvent définie comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. « [...] Ainsi, l'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des "communautés" ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre

les apprentissages de tous dans la diversité. » (Armstrong, 2006, p. 73). Ainsi, l'inclusion n'est pas une focalisation sur un ou des élèves pour qui le curriculum est adapté, un travail différent ou une assistance supplémentaire est donné. Ce ne serait également pas une manière d'assimiler les élèves à besoins spécifiques aux formes scolaires classiques. Il s'agirait plutôt d'un processus dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de tous (Sebba et Ainscow, 1996 ; Unesco, 2005 ; 2009). L'inclusion scolaire supposerait donc un changement paradigmatique, induit, entre autres, par le transfert à l'école ordinaire des besoins particuliers de l'élève (Clark, Dyson, Millward et Robson, 1999 ; Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007 ; Issacs, Greene et Valeski, 1995). Ainsi, ces changements ne concerneraient pas uniquement les pratiques des enseignants, mais l'ensemble des dimensions scolaires. Toutefois, entre ces deux pôles, une philosophie (macro) qui s'opérationnalise dans des pratiques (micro), l'inclusion scolaire a également des implications déterminantes à un niveau intermédiaire (mezzo).

Dans le cadre de cet article, ce niveau d'analyse sera mis sous la loupe. En utilisant le concept de dispositif (Foucault, 1977 ; Castel, 1995 ; Tremblay, 2012), l'objectif est d'analyser les implications relatives à l'émergence de l'inclusion scolaire, en questionnant les transformations induites au niveau des six composantes d'un dispositif : (1) les objectifs et finalités (2) la population (3) les ressources (qualité, quantité, organisation), (4) les actions prévues et entreprises (5) les effets (efficacité, efficience, fiabilité, impacts) et (6) l'espace/temps. Dans ce continuum allant de la ségrégation scolaire, à l'intégration et finalement à l'inclusion (Beauregard et Trépanier, 2010), ces composantes sont susceptibles de subir des transformations profondes que nous analyserons sous l'axe du temps. Les transformations dans le temps induites par ce passage à l'inclusion scolaire seront également analysées en prenant appui sur des exemples issus de la situation canadienne et internationale pour illustrer concrètement ces transformations.

DISPOSITIF

Avant d'aller plus loin, il est utile de définir le concept de *dispositif* utilisé dans le cadre de cet article. Les acteurs d'un dispositif scolaire sont, en effet, tributaires des caractéristiques organisationnelles et institutionnelles spécifiques de celui-ci. L'usage du concept de dispositif a été fortement influencé dans les sciences sociales par la définition qu'en donne Foucault. Pour ce dernier, un dispositif est le « *réseau* » qu'il est possible de tracer entre les différents éléments d'« [...] *un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit* » (Foucault, 1977, p. 299). Le dispositif, selon Foucault, serait mis en place pour remplir une mission définie qu'il nomme « *une fonction stratégique dominante* » que l'État considère comme nécessaire, mais le dispositif, comme un être vivant, souhaite survivre aux intentions qui ont mené à sa naissance. Le dispositif se maintient ainsi au-delà de la mission de départ, par un double processus de réajustement sur les effets produits et de remobilisation constante pour gérer ses effets. On parlera de la flexibilité d'un

dispositif. Les nouvelles conceptions du dispositif en sciences sociales s'écartent des connotations normatives et disciplinaires que Foucault lui attribuait pour passer d'une *surdétermination* à une *indétermination* des dispositifs. Ces nouvelles approches insistent sur le fait qu'un dispositif est surtout à considérer comme des ressources *en et pour* l'action, en perpétuelle remise en question (Beuscart et Peerbaye, 2006). Dans les différents écrits portant sur le concept de dispositif et de son évaluation, Figari (2008) remarque que les termes de *dispositif* et de *programme* sont souvent confondus. Il s'agirait de termes génériques qui décrivent des objets intermédiaires (méso-structures). Un dispositif est tout à la fois un objet concret et une abstraction (Figari, 2008). « *Pour l'appréhender, il est utile de pouvoir disposer de conceptualisations (sous forme de [...] modélisations qui le spécifient* » (Figari, 2008, p. 80). L'auteur catégorise les quatre principaux descripteurs du dispositif : une alternative à la pédagogie *magistrale*, une mise en situation pour la formation, une approche technique des environnements quotidiens et un mécanisme éducatif. C'est cette dernière acceptation que nous utiliserons. Pour Figari (1994 dans Figari, 2008), un dispositif est tant la manière dont on agence les diverses composantes d'un *appareil*, que l'appareil lui-même.

Un dispositif ou un organisme¹ serait ainsi, « [...] *un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont externes, assujetti aux contraintes qui lui sont imposées et redevable des effets, voulus ou non, qui peuvent lui être attribués* » (Bouchard et Plante, 2002, p. 226-227). Ces derniers auteurs définissent six dimensions caractéristiques : des besoins (qui justifient son existence), des contraintes, des objectifs, des moyens et des ressources et des effets ou résultats qui lui sont attribuables.

Cette définition, bien que structurante, n'est toutefois pas suffisante pour caractériser, des dispositifs scolaires destinés à des populations spécifiques. Les spécificités des dispositifs étudiés dans cette recherche exigent une approche centrée sur ce type de population, sur ce type de travail éducatif, etc. En ce sens, le concept de « *dispositif social-assistanciel* » (Castel, 1995) semblait le plus adapté à cette situation. Ce concept a été, au départ, utilisé pour examiner les évolutions dans le temps des dispositifs destinés aux personnes handicapées. Il désigne, selon Castel (1995), une organisation de pratiques résultant d'une intervention délibérée. Il constitue un environnement spécifique aménagé, poursuit une visée intégratrice, protectrice ou réparatrice. Il est mis en œuvre par un personnel spécialisé et s'adresse à des publics reconnus ou désignés comme déficitaires, mais également comme bénéficiaires.

Six grandes caractéristiques définissent ces dispositifs (Castel, 1995) :

1. Les dispositifs destinés aux élèves à besoins spécifiques sont une construction spécifique qui est le résultat d'un choix d'un point de vue politique et institutionnel. Ce choix implique une variation des institutions *ordinaires*. Ces dispositifs constituent donc un décalage par rapport à l'ordinaire. Ce décalage va permettre la mise en œuvre d'une organisation spécifique induisant le type de prise en charge.

1. Le concept de dispositif est souvent assimilé dans la littérature à d'autres termes comme *programme* ou *organisme*.

2. Les dispositifs destinés aux élèves à besoins spécifiques sont destinés à des publics spécifiques et spécifiés. Il s'adresse à des publics reconnus ou désignés comme déficitaires, mais également désignés comme bénéficiaires. La catégorisation objectivée de ces publics devient nécessaire à l'aide de différents protocoles et critères.
3. Ces dispositifs entraînent une spécialisation des pratiques, souhaitée ou effectivement mise en œuvre, par les acteurs via une communauté de pratiques. Ces pratiques se doivent donc, tant d'être différentes de l'ordinaire, que spécifiques aux besoins des élèves en difficulté. Il influence, par conséquent, tant la population cible, que les acteurs qui y œuvrent.
4. Les dispositifs destinés aux élèves à besoins spécifiques possèdent une programmation, c'est-à-dire des finalités et des objectifs qui lui sont propres, pour les publics visés. Il y a ainsi une triple différenciation : des objectifs, de la population et des ressources.
5. Les dispositifs destinés aux élèves à besoins spécifiques possèdent une localisation géographique (physique) et/ou institutionnelle. Ils prennent place dans un espace et un temps déterminés et/ou possèdent une place spécifique au sein du système auquel ils appartiennent.
6. Ces dispositifs sont structurés. C'est une organisation possédant des ressources propres, organisées, coordonnées. Les dispositifs destinés aux élèves à besoins spécifiques possèdent donc une part d'autonomie dans la mise en œuvre et l'organisation des ressources pour atteindre les objectifs.

Ainsi, le concept de dispositif, dans le champ scolaire, véhicule avec lui, de facto, le concept de *différenciation*. En effet, un dispositif procède à des différenciations au niveau de la population, des structures, des pratiques, des objectifs, etc. Un dispositif scolaire vise à gérer les différences, l'hétérogénéité du système scolaire, pour permettre une plus grande égalité (égalité d'accès, des chances, des résultats, etc.).

LES COMPOSANTES D'UN DISPOSITIF

Comme vue plus haut, l'analyse de la littérature a montré que différents auteurs s'entendent sur un certain nombre de composantes d'un programme ou dispositif (population ou besoins, objectifs, effets, etc.) bien que leur nombre et leur nature puissent varier. Sur la base de cette littérature, six composantes d'un dispositif ont été sélectionnées et définies : population, objectifs, ressources, actions, effets, espace/temps² (voir Tremblay, 2012). Ces composantes serviront à cadrer l'analyse des transformations induites par cette transition vers des politiques plus intégratives ou inclusives.

Population

Un dispositif se différencie du système auquel il appartient, parce qu'il est destiné à intervenir sur une population ayant des caractéristiques qui la distingue de la norme, réelle ou attendue. Dans le cas des dispositifs étudiés, les difficultés, handicap, besoins, etc. désignent une population. Elles légitiment les dispositifs dont la forme

2. L'espace/temps sera analysé de manière transversale.

scolaire s'écarte de celle de la classe régulière (Amigues, 2005). Cette population est généralement définie en termes de lacunes, de manques ou de besoins. Dans le cadre de la transition vers l'inclusion scolaire, il importe de s'interroger sur les changements qualitatifs et quantitatifs, mais également dans la manière de définir et d'identifier cette population.

En ce qui concerne la population sur le plan quantitatif, il est utile de souligner qu'une croissance de la population des élèves à besoins spécifiques est observée dans la plupart des pays industrialisés. Toutefois, cette croissance de la population semble toucher certaines populations plus que d'autres : trouble du spectre autistique, troubles/difficultés d'apprentissage, TDAH, troubles/difficultés de comportement, etc. De manière générale, on assiste à un accroissement de l'écart entre la démographie scolaire et celle des élèves à besoins spécifiques. Ainsi, une croissance endogène de cette population est observée.

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement aux différences entre les proportions d'élèves à besoins spécifiques participant à ces dispositifs entre systèmes scolaires se situant à différentes positions sur le continuum de l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010), l'on remarque que les systèmes scolaires plus inclusifs ont tendance se caractériser par une population d'élèves à besoins spécifiques plus importante (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2003 ; Eurydice, 2005 ; OCDE, 2007). Par exemple, au Québec, le passage à la nouvelle politique de l'adaptation scolaire en 1999 a constaté une hausse constante du nombre d'EHDAA passant de 10 % en 2000 à plus de 18 % en 2012 (Gaudreau, 2010). Toutefois, cette relation entre forte population d'élèves identifiés à besoins spécifiques et inclusion n'est pas parfaite. Des systèmes scolaires très inclusifs ont parfois une population d'élèves à besoins spécifiques plus faible que d'autres qui le sont moins (ex. : Nouveau-Brunswick et Québec) tandis que d'autres ne connaissent pas d'augmentation de cette population après l'adoption de politique plus inclusive (ex. Terre-Neuve). De plus, des facteurs comme les méthodes de financement peuvent influencer fortement cette identification. Il importe, par ailleurs, de noter que les surreprésentations *classiquement* observées en enseignement spécialisé de certains groupes de la population scolaire (garçons, minorité visible, défavorisée, maîtrise de la langue, etc.) sont également observables dans les dispositifs inclusifs. Pour expliquer, en partie, cette progression, on peut penser que les classes spéciales, surtout pour les élèves ayant des troubles/difficultés d'apprentissage/comportement (qui constitue la plus grande part d'élèves à besoins spécifiques dans les systèmes scolaires) rebutent certains acteurs (parents, enseignants, etc.) qui peuvent y préférer d'autres dispositifs (redoublement, recours au privé, cours d'été, etc.). Par ailleurs, l'on remarque que, pour le dispositif de redoublement, par exemple, un système de vases communicants entre populations de ces deux dispositifs existe (voir plus bas). Cependant, cette progression peut également s'expliquer par des modifications de la manière de définir et d'identifier cette population scolaire. Sur le plan qualitatif, graduellement, on passera d'un *modèle médical* distinctif de l'enseignement spécialisé ségrégatif vers un *modèle de la pathologie sociale* (inadaptation scolaire) qui caractérise l'intégration scolaire. Puis, avec l'inclusion scolaire, un modèle environnemental et anthropologique est adopté où « [...] les difficultés rencontrées

à l'école sont perçues comme une conséquence [des] interactions [de l'élève] avec son environnement et non comme une conséquence de ses incapacités » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 39). L'inclusion scolaire marque ainsi le passage d'une approche individualisante et déficitaire du trouble/handicap, où les conditions de réussite s'appuient sur la capacité des élèves intégrés à s'adapter à l'école et à ses normes de fonctionnement à une approche de construction sociale du handicap (Fougeyrollas, 1998) ou même de critique de certaines pathologies (ex. : dyscalculie), faisant ainsi reposer les difficultés rencontrées par les élèves non pas sur des caractéristiques liées aux élèves, mais plutôt liées à l'enseignement et à la médiation des savoirs et compétences. L'approche non-catégorielle, adoptée par de nombreux systèmes scolaires, représente, en ce sens, une transformation essentielle induite par l'inclusion scolaire : *« Cette conception s'appuie sur la conviction qu'une identification administrative des élèves à risque n'est pas utile pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins. Elle repose également sur le constat que les catégories utilisées antérieurement présentaient une perméabilité et un manque de fiabilité ne justifiant pas le temps consacré à recueillir l'information exigée. De plus, les définitions antérieures, lorsqu'elles étaient appliquées d'une manière stricte, ne laissaient pas de place à l'intervention préventive. »* (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 5). Dans ce type d'approche, il revient à la direction d'attribuer ou non des services spécialisés, qui peuvent être, par ailleurs, déjà présents à titre préventif. L'attribution de ressources ou services spécialisés n'est ainsi plus dépendante d'un diagnostic d'un spécialiste extrascolaire, mais revient à l'équipe-école. En plus du cadre conceptuel et des outils qui en découlent, des transformations sur le type de professionnels chargé d'identifier ces élèves peuvent dès lors également opérer (voir Ressources).

Objectifs

Les objectifs sont, bien entendu, de natures diverses, bien que les objectifs pédagogiques prennent une place centrale pour l'école. Les objectifs sont de deux niveaux : ceux du dispositif et ceux du système auquel il appartient. Les objectifs du dispositif et les finalités du système se doivent, logiquement, d'être cohérents entre eux. Le dispositif sert à compenser, aider, etc. pour permettre d'atteindre des objectifs-seuils communs à l'ensemble du système³. Dans le passage à l'inclusion scolaire, il revient à se demander en quoi ces objectifs ont pu être transformés. Avant d'aller plus loin, il est utile de rappeler que l'objectif premier, la finalité de l'enseignement spécialisé ségrégatif est l'intégration. Ce *détour ségrégatif* (Mège-Courteix, 1999) serait plus efficace pour scolariser et, *in fine*, intégrer ces personnes dans l'école ou la société. C'est d'ailleurs la critique de l'atteinte de cet objectif qui a constitué un des fondements de l'inclusion scolaire (voir Effets). Il s'agit donc d'un premier changement avec le passage à l'inclusion scolaire où celui-ci n'est pas uniquement perçu comme un produit, un résultat, mais également comme

3. Concernant les dispositifs inclusifs, ceux-ci ont généralement les mêmes finalités que ceux du système scolaire (instruire, former, qualifier, etc.). Toutefois, de par leur constitution même (mission prioritaire), ces dispositifs visent une plus grande égalité des chances dans une conception d'équité (donner plus à ceux qui en plus besoin). Cela constitue le bienfondé du dispositif (Tremblay, 2012).

un processus (et non un état) dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de tous (Sebba et Ainscow, 1996). Une recherche de cohérence évidente entre processus et objectif est poursuivie.

Pour les élèves, ces objectifs peuvent s'atteindre de différentes manières avec l'influence de l'inclusion sur les politiques d'évaluation. En effet, l'inclusion scolaire a induit des transformations concernant la manière, d'une part, de favoriser la réussite en classe régulière et d'autre part, de comprendre la réussite scolaire et éducative des élèves. La politique inclusive a induit une définition des conditions dans lesquelles une évaluation peut être adaptée tout en maintenant un niveau d'exigence identique (adaptation) ou une évaluation peut être modifiée en abaissant le niveau d'exigence⁴. Alors que l'adaptation ouvre la voie à une diplomation identique à celle des élèves réguliers, la modification ne permet pas l'obtention de diplôme équivalent. Cette adaptation et cette modification quittent ainsi un contexte collectif et institutionnel dans le cadre d'un enseignement spécialisé ségrégatif pour s'inscrire à l'école ordinaire dans une approche centrée sur l'équité. Ainsi, l'utilisation d'outils souples (ex. : le plan d'intervention) devient les garants et officialise ces adaptations/modifications plutôt que la fréquentation d'une classe spéciale.

Enfin, les dispositifs émanant du continuum de l'intégration scolaire (ségrégation – intégration – inclusion) (Beauregard et Trépanier, 2010) ne constituant pas la seule manière de faire face aux difficultés rencontrées par certains élèves ; des dispositifs concurrents ou complémentaires sont également en œuvre. Par exemple, le redoublement constitue une manière de gérer les difficultés des élèves et l'hétérogénéité des classes. Les politiques plus inclusives, de par leur philosophie, s'imbrique toutefois mal avec le redoublement (ex. : normalisation, adaptation, etc.). Les politiques inclusives peuvent ainsi avoir un effet sur les pratiques de redoublement scolaire par l'utilisation d'approche non-catégorielle et préventive. De ce fait, l'inclusion scolaire peut se voir attribuer des objectifs de lutte contre l'échec scolaire. Les systèmes scolaires ayant de faibles taux d'élèves à besoins spécifiques compensent ainsi souvent avec des hauts taux de redoublement et vice-versa (ex. : pays scandinaves, Québec, Angleterre, etc.). L'augmentation de la population, vue plus haut, serait due, en partie, à cette nouvelle fonction de l'inclusion scolaire. Il ne s'agit plus seulement d'intervenir auprès des élèves qui fréquentaient classiquement l'enseignement spécialisé, mais également sur ceux qui subissaient auparavant le redoublement ; ces deux populations ayant comme caractéristiques communes d'avoir des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation (élèves à risque). Des décalages similaires dans la population visée peuvent également s'observer auprès des élèves immigrants, des élèves plus doués, etc. On peut, dès lors, se demander si on assiste à une pathologisation de l'échec scolaire.

Ressources

La mise en place d'un dispositif implique nécessairement, en plus d'une différenciation de la population et des objectifs, une différenciation des ressources. En somme, ces ressources se doivent d'être *plus* ou *mieux*, par rapport à celles du système

4. Dans certains cas, il est également possible d'exempter les élèves de certains cours ou évaluations.

auquel il appartient, sur les plans qualitatif, quantitatif et de leur organisation⁵. Il s'agit des ressources institutionnelles, des ressources humaines, des ressources financières, des ressources matérielles, des ressources temporelles, des ressources spatiales et des ressources scientifiques (Roegiers, 2003). L'organisation, quant à elle, constitue les moyens prévus, *les manières de faire* pour atteindre l'objectif.

Sur le plan qualitatif, le passage à des approches moins pathologisantes tant de l'évaluation des besoins que dans l'intervention a mené à des déplacements dans le recours à certains professionnels. Le déplacement de la population des élèves à besoins spécifiques a ainsi également impliqué un déplacement des professionnels. Toutefois, tout comme la population, celui-ci s'est accompagné d'une transformation qualitative et quantitative. Cette transition a induit un recours plus important à des professionnels de type pédagogique (ex. : enseignant en adaptation scolaire, orthopédagogue, enseignant-ressource). Les ressources autrefois attribuées aux dispositifs de différenciation institutionnelle comme les classes spéciales s'orientent vers des dispositifs permettant une individualisation et différenciation pédagogique au sein des écoles ordinaires. Ce transfert vers d'autres types de professionnels constitue ainsi un enjeu majeur du passage à l'inclusion scolaire et peut entrer en confrontation avec des institutions, des systèmes de formation, etc.

Plus spécifiquement, dans un contexte inclusif, on remarque que le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire. Alors que le travail orthopédagogique était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école ou de la classe ordinaire, il s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe. Par exemple, le nombre d'orthopédagogues et de psychoéducateurs a connu une progression de 294,4 % entre 1990 et 2008 (Mels, 2009). Cela marque une division du travail éducatif destiné à favoriser la gestion de l'hétérogénéité induite, entre autres, par les politiques inclusives (Tardif et Levasseur, 2010).

Sur le plan qualitatif, ces enseignants ont connu une diversification des parcours de formation et d'insertion professionnelle. Celui-ci a connu des modifications dans les titres (orthopédagogues, enseignants ressources, coenseignants, enseignants itinérants, etc.), dans les rôles (consultation, soutien à l'élève ou à l'enseignant, etc.) et dans les fonctions (évaluations, PI, intervention). La formation initiale de ces professionnels a ainsi été modifiée et/ou de nouvelles formations ont été élaborées. Enfin, point essentiel, la formation initiale des enseignants réguliers a également été modifiée pour introduire des contenus relatifs à la scolarisation de ces élèves en classe régulière (Bergeron et St-Vincent, 2011).

Enfin, outre ces aspects quantitatifs et qualitatifs, l'inclusion scolaire a également induit des modifications au niveau de l'organisation des ressources. Alors que la classe spéciale et des interventions spécialisées hors classe (co-intervention externe) constituent le plus souvent le modèle de service dominant en enseignement spécialisé, l'inclusion scolaire a vu se développer des modalités d'intervention différentes ou plus

5. Les questions financières, complexes et directement liées à l'accroissement de la population sont laissées de côté. L'analyse s'effectuera principalement sur le plan des ressources humaines.

fréquemment utilisées dans ce contexte. Par exemple, l'intégration d'élèves sourds ou ayant des troubles du spectre autistique a mené à des modèles de co-intervention interne où le professionnel (TES, interprète, etc.) vient en classe pour mener des interventions auprès d'un ou de quelques élèves. L'utilisation accrue du modèle de consultation constitue également un signe de changement vers l'inclusion. Dans une vision inclusive, cette consultation collaborative implique que les ressources offrant des savoirs et savoir-faire concernant des groupes d'élèves ou des pratiques ne sont plus l'apanage d'une institution, mais se partagent dans différentes institutions scolaires. Un dernier modèle, le coenseignement représente, pour plusieurs auteurs (ex. : Friend et Cook, 2007 ; Arguelles, Hugues et Schumm, 2000 ; Tremblay, 2012), le modèle de service le plus cohérent avec l'inclusion scolaire. Le coenseignement peut induire une transformation de la classe régulière en intégrant élèves, mais également ressources au sein de la classe. Les pratiques de coenseignement peuvent questionner profondément la forme scolaire (Vincent, 1994) ou ce que Lessard et Tardif (1999) ont nommé la structure cellulaire du travail scolaire. Toutefois, force est de reconnaître que l'utilisation de la co-intervention externe, caractéristique de l'enseignement spécialisé, où un orthopédagogue intervient auprès d'élèves à besoins spécifiques en dehors de la classe, constitue encore le modèle de service dominant dans plusieurs écoles inclusives (Gaudreau, 2010). De plus, les modèles de services les plus collaboratifs (consultation collaborative, coenseignement, etc.) peuvent se montrer très exigeants sur le plan professionnel (changement d'habitude, aptitudes/formation à collaborer, etc.), mais également personnel.

Actions

Les actions que le dispositif entreprend visent tant à remplir sa mission stratégique prioritaire qu'à assurer sa fonction de survie (Foucault, 1977), c'est-à-dire à être suffisamment flexible pour se pérenniser. Les actions et rétroactions lient les composantes de base du dispositif et de ses effets. Ces actions se traduisent ici en comportements, pratiques enseignantes, éducatives, etc. Ces pratiques opérationnalisent les dispositifs. Les modèles de services viennent globalement structurer les actions des intervenants dans un contexte inclusif (consultation, co-intervention et coenseignement).

Le passage de la ségrégation scolaire à l'inclusion a connu, au niveau des pratiques, une évolution où les intentions de départ d'offrir une scolarisation à tous les élèves à besoins spécifiques (*bonnes intentions*) ont évolué vers une volonté de s'appuyer sur différentes approches pédagogiques et éducatives (*bonnes pratiques*) pour enfin rechercher les pratiques les plus efficaces dans la scolarisation et l'intervention auprès de ces élèves (*pratiques probantes*). La construction de l'argumentaire en faveur de l'inclusion scolaire s'est d'ailleurs lourdement appuyée des résultats empiriques (voir Effets).

Le fait de baser les pratiques sur la recherche de preuves empiriques a longtemps caractérisé la médecine, l'agriculture ou les technologies ; son émergence en Sciences de l'éducation est relativement récente et rencontre de nombreuses résistances. Mitchell (2008) définit les pratiques probantes comme : « *Des stratégies d'enseignement clairement précisées qui ont montré, dans des recherches contrôlées,*

leur efficacité dans le fait d'apporter les résultats désirés à la population définie d'élèves concernés » (p. 1). Une série de conditions méthodologiques doivent être remplies pour que les recherches puissent être sélectionnées et leurs résultats pris sérieusement en considération (ex. : l'efficacité des stratégies, leur coût, leur validité scientifique, leur caractère généralisable, publication, etc.).

Cet appui sur des données probantes a permis de se débarrasser ou de combattre certains mythes pédagogiques qui ont fait florès dans la scolarisation des élèves à besoins spécifiques dont les plus importants sont : l'existence même de pratiques spécialisées⁶, la constance de leur application⁷, leur efficacité⁸ (Cook et Schirmer, 2003).

Concernant l'existence de pratiques spécialisées, qui ne seraient adaptées qu'aux élèves à besoins spécifiques, Hockenbury, Kauffman et Hallahan (1999-2000) observent que des pratiques telles que l'enseignement explicite, l'autogestion, les stratégies mnémotechniques, l'enseignement stratégique, l'évaluation sur la base du curriculum, l'analyse fonctionnelle du comportement constituent les méthodes les plus efficaces pour les élèves à besoins spécifiques. D'autres auteurs arrivent aux mêmes conclusions (ex. : Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010 ; Fraser et coll., 1987 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993 ; Hattie, 2003 ; Slavin, Lake, Davis et Madden, 2010 ; Slavin et Lake, 2008) en ajoutant d'autres pratiques (tutorat, enseignement réciproque, etc.) (ex. : Elbaum, Vaughn, Hughes et Moody, 2000). Ainsi, « *Les stratégies d'enseignement efficaces et individualisées sont les ingrédients les plus importants de l'enseignement spécialisé et aucune n'est associée avec un environnement d'apprentissage particulier (c'est-à-dire classe ordinaire ou spécialisée)* » (Zigmond, 2003, p. 198). Mitchell (2008), après une revue de la littérature, souligne que des pratiques scolaires spécialisées ayant démontré leur efficacité sont très peu nombreuses (Ex. Teacch). En somme, les chercheurs s'entendent généralement pour admettre que la quasi-totalité des pratiques qui se révèlent efficaces pour les élèves à besoins spécifiques le sont également pour ceux sans difficulté (Zigmond, Kloo et Volonino, 2009⁹).

Concernant la constance de l'application des pratiques spécialisées, la recherche montre que dans le cas des élèves à besoins spécifiques, nous ne pouvons pas savoir si ces méthodes sont réellement appliquées (Vaughn et Linan-Thompson, 2003 ; Cook et Schirmer, 2003). De plus, la formation des enseignants spécialisés n'est pas toujours différente de celle des enseignants ordinaires ou spécifiques à la population enseignée. Force est de reconnaître que le discours prend souvent le pas sur la réalité quotidienne. Par ailleurs, les pratiques, même utilisées, le sont

6. Les *pratiques spécialisées* constituent une gamme de pratiques pédagogiques uniques, différentes de celles utilisées en enseignement ordinaire et spécifiques à des besoins eux-mêmes spécifiques. Elles ne seraient efficaces qu'auprès de ces derniers.

7. Ces pratiques doivent avoir été largement appliquées en enseignement spécialisé et cette application doit être réalisée avec fidélité et validité. Elles doivent être caractéristiques de l'enseignement spécialisé, car ailleurs, elles ne pourraient être bien utilisées ou pas assez fréquemment.

8. Ces pratiques, appliquées fidèlement et validement, sur une grande échelle, doivent être non seulement efficaces dans l'intervention auprès de ces élèves, mais surtout plus efficaces que d'autres *pratiques générales ou régulières*.

9. Il est important de souligner ici que certaines pratiques peuvent être plus difficilement mises en œuvre en classe régulière qu'en classe spéciale (et vice-versa).

souvent de manière variable ou incomplète et ne peuvent donc pas maintenir le niveau d'efficacité atteint dans les revues de la littérature (Cook et Schirmer, 2003). Il en va, bien entendu, de même en enseignement ordinaire.

Enfin, concernant plus spécifiquement l'efficacité, Forness (2001) a analysé l'efficacité de trois types de pratiques. Les premières sont appelées *spécialisées* (uniques et différentes), les deuxièmes sont les pratiques de différenciation et d'adaptation utilisables chez tous les élèves et les troisièmes sont celles liées à l'intervention individuelle à l'extérieur de la classe par des spécialistes (orthophonistes/logopèdes, etc.). Les résultats montrent que les quatre pratiques *spécialisées* qui ont été sélectionnées dans cette métaanalyse ne montrent que des effets faibles. Les pratiques de différenciation et d'adaptation produisent, quant à elles, des effets d'ampleur forts tandis que les pratiques externes obtiennent une note moyenne. Forness (2001) remarque une corrélation puissante entre les types de pratiques et les dispositifs. En somme, les enseignants travaillant en enseignement spécialisé tendent à mettre en place des pratiques *spécialisées* et ceux en inclusion tendraient plus à adapter des pratiques efficaces *ordinaires*; cette dernière semblant la meilleure voie (Forness, 2001).

Plus globalement, ces résultats impliquent une nécessaire redéfinition d'un enseignement spécialisé (ségréatif ou inclusif) qui ne peut plus reposer sur le postulat classique d'un contexte d'intervention spécifique (classe ou école spéciale) permettant des pratiques pédagogiques spécialisées.

Effets

Les effets comprennent les résultats attendus du dispositif à court, moyen ou long terme, mais également les résultats inattendus de ce dernier. Comme vu plus haut, l'enseignement spécialisé repose sur le postulat qu'il faille ségréguer pour maximiser l'efficacité. Les effets comparés de l'enseignement spécialisé et de l'intégration/inclusion scolaire ont été au centre des débats sur la question depuis les quarante dernières années. Ces travaux ont mené à des évaluations des effets prescrits (objectifs, indicateurs, plan de gestion), des effets réels, des effets perçus, des effets prévus, des effets imprévus (impacts), du rapport de conformité entre les effets et ressources du dispositif (efficience) et du rapport de conformité entre les effets et espace/temps (fiabilité). Ainsi, les questions d'efficacité, d'efficience, de fiabilité et d'impact ont été au centre des débats. Cette question a été largement tranchée par la recherche en faveur de l'inclusion scolaire (ex. : Baker, Wan et Walberg, 1995 ; Vienneau, 2010 ; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson et Gallannaugh, 2007 ; Lindsay, 2007 ; Staub et Peck, 1995), bien que des résultats nuancés puissent apparaître pour certaines populations pour certains niveaux scolaires.

Les effets se marquent sur la population, sur les ressources et les objectifs du dispositif. Les effets sont dépendants de ces trois composantes et ils les modifient, à leur tour. Ces effets sont donc à même de modifier le dispositif qui les a fait émerger. À travers l'espace et le temps, ces effets sont à même de modifier les différentes composantes du dispositif qui les produit. Ainsi, il va de soi qu'une modification de la population ou des ressources risque d'entraîner une transformation des effets produits. Toutefois, à l'inverse, les effets transforment cette population (ex. : apprentissage, réussite,

etc.), de même que les ressources (ex. : développement professionnel, épuisement professionnel, etc.), les actions (pratiques probantes, etc.) et même les objectifs et finalités (adaptation des cibles de réussite, des parcours, des objectifs-matières, etc.). Cependant, en ce qui concerne ces métaeffets des dispositifs inclusifs, la recherche garde encore de nombreuses zones obscures. Ces métaeffets sont difficilement isolables puisque, d'une part, l'inclusion s'est associée souvent à d'autres réformes (limitation du redoublement, approche par compétences, etc.) et d'autre part, ils touchent toutes les composantes des dispositifs, composantes entrant, comme vu plus haut, en étroite interaction les unes avec les autres.

Plus globalement, il s'agit de se demander comment le passage à l'inclusion scolaire affecte l'école, les enseignants, les parents, les élèves avec ou sans besoins spécifiques. Toutefois, comme un dispositif vit grâce à ses acteurs, il faut également se demander comment l'inclusion a été influencée par l'école ordinaire, les enseignants, les parents, etc. En effet, on ne peut nier que ces acteurs principaux sont influencés par ce passage à l'inclusion tout comme ils influencent cette transformation de par, leur compréhension du concept, par leurs pratiques quotidiennes, etc.

CONCLUSION

L'objectif de cet article était d'analyser les transformations induites, au niveau des composantes d'un dispositif scolaire, par le passage à des politiques plus ségrégatives vers d'autres plus intégratives ou inclusives. Dans ce cadre, les transformations de ces composantes, analysées sur les axes du temps et de l'espace, ne doivent pas cacher le fait que ces politiques plus intégratives ou inclusives connaissent différents niveaux d'implantation et de mise en œuvre selon les systèmes scolaires. Selon Hines (2001), dans les faits, l'inclusion ne se rapporte pas à des règles fixes, mais plutôt à ce qui semble le plus équitable pour les élèves en difficulté. Ce point de vue nourrit un flou éducatif qui chevauche les concepts de l'intégration et de l'inclusion scolaire. De plus, ces politiques intégratives ou inclusives, présentant un fort caractère situé, rendent multiples les formes d'opérationnalisations. En somme, les politiques de scolarisation des élèves à besoins spécifiques s'opérationnalisant différemment selon les systèmes scolaires, la nécessaire prise en compte du caractère situé/contextualisé s'impose dans l'analyse de ces transformations. De plus, ce continuum de l'intégration (Beauregard et Trépanier, 2010) n'est pas à sens unique, ni directif ; le recours à des dispositifs plus ségrégatifs pour certaines catégories d'élèves peut suivre des dispositifs plus intégratifs ou inclusifs.

Enfin, ces dispositifs qui, au départ, étaient constitués pour gérer des différences *marquées* entre élèves dans le cadre de dispositifs de différenciation institutionnelle (ou structurelle) (Legrand, 1995) évoluent, du moins dans les intentions, vers des dispositifs de différenciation pédagogique qui tendent à limiter ou atténuer certaines formes de filiarisation des élèves. Cette différenciation constitutive des dispositifs scolaires conduirait ainsi moins vers des formes de différenciation institutionnelle pour s'orienter vers des formes de différenciation pédagogique. Par ailleurs, dans un cadre où l'inclusion consiste à prendre en compte la diversité, quelle qu'elle soit (Unesco, 2005 ; 2009), cette différenciation pédagogique, d'une part, s'adresse à tous et non seulement aux élèves à besoins spécifiques ou en difficulté et, d'autre

part, doit se situer a priori des activités d'apprentissage et non plus uniquement a posteriori, en remédiation.

Références

- Ainscow, M. (1996). *Les besoins éducatifs spéciaux en classe*. Paris, France : Unesco.
- Arguelles, M.E., Hugues, M.T. & Schumm, J.S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : Qu'est-ce que c'est et comment la construire ? In R.M. Chevalier (coord.). *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants ?* Colloque international IUFM de l'académie de Créteil, 24-25-26 novembre (p. 73-81). Champigny-sur-Marne : Scérén-CRDP.
- Baker, E.T., M.C. Wang et Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational leadership*, 52(4), 33-35.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où se situe donc l'inclusion ? In N.S. Trépanier et M. Paré, (dir). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. (p. 5-30). Presses de l'université du Québec : Québec.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A., (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), p. 1-35.
- Castel, R., (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une Chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of inclusion. Theories of schools: deconstructing and reconstructing the "inclusive school". *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-178.
- Cook, B.G. & Schirmer, B.R. (2003). What Is Special About Special Education? Overview and Analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck université.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (dir.) (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A. et Willows, D.M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the national reading panel's metaanalysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M.T. & Moody, S.W. (2000). How effective are one- to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure ? A metaanalysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices. Summary Report*. Bruxelles: European Agency for Development in Special Needs Education.

Eurydice (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Eurydice: Bruxelles.

Farrell, P. (2000). The impact of research on development in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.

Foucault, M. (1977). *Le jeu de Michel Foucault: Dits et écrits*. tome III. Paris: Gallimard.

Fougeyrollas, P. (1998). Changements sociaux et leurs impacts sur la conceptualisation du processus de handicap. <http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/modele_conceptuel.html>.

Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for Scholl Professionals*. 5^e edition. New York: Pearson Education.

Gartner, A. & Lipsky, D. (1987). Beyond separate education: Toward a quality system for all. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-395.

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. In N.S. 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. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que les écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. In N. S. Trépanier et M. Paré. *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. (p. 5-30). Québec: Presses de l'université du Québec. 357 p.

Hines, R. A. (2001). *Inclusion in Middle Schools. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. University of Illinois.

Hockenbury, J. C., Kauffman, J. K., & Hallahan, D. P. (1999-2000). What is right about special education ? *Exceptionality*, 8, 3-11.

Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.

Lessard, C. et Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.

Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1989). *Beyond seperate education: Quality education for all*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.

Madden, N. A. et Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569.

Mège-Couteix, M.-C. (1999). *Les aides spécialisées au service de l'élève*. Paris: ESF.

Ministère de l'éducation (2003). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Mitchell, D. (2008). *What really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence based teaching strategies*. New-York: Routledge.

Moore, C., Gilbreath, D. & Maiuri, F. (1998). *Educating Students with Disabilities in General Education Classrooms: A Summary of the Research*. Note.

Murawski, W.W. & Swanson, H.L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the data ? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.

OCDE (2007). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*.

Plaisance, É. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. In M. Chauvière et É. Plaisance, (dir.). *L'école face aux handicaps : Éducation spéciale ou éducation inclusive ?* (p. 15-29). Paris : Presses universitaires de France.

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.

Slavin, R.E. & Lake, C. (2008). Effective programs in elementary mathematics: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 78(3), 427-515.

Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. (2010). Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26.

Staub, D. & Peck, C.A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.

Tardif, M. & Levasseur, L. (2010). La division du travail éducatif : Une perspective nord-américaine. Paris : PUF.

Unesco (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation : Assurer le succès à « l'Éducation pour tous »*. Paris : Unesco.

Unesco (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Unesco.

Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits. In N. Rousseau et S. Belanger, (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 127-152). Québec : Presses de l'université du Québec.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services ? : Is One Place Better Than Another ? *Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.

Zigmond, N., Kloo, A. & Volonino, V. (2009). What, Where, and How ? Special Education in the Climate of Full Inclusion. *Exceptionality: A Special Education Journal*. 17(4), 189-204.