

Le mandat de cette étude est d'identifier les pratiques exemplaires en inclusion scolaire. Les pratiques exemplaires résumées dans la partie III (A) du Rapport de recherche préliminaire ont été déterminées dans le contexte de la recherche suivante. La méthode suivie pour la compilation de ces ressources a été de déterminer les sources qui répondent à la priorité accordée par la Cour suprême du Canada aux éléments systémiques de la discrimination.¹ Ces sources offrent divers aspects d'analyse et de méthodes systémiques, à partir de perspectives variées, relativement aux domaines de recherche précisés dans le *Mandat*. De nombreuses méthodes d'adaptation individuelle sont également proposées dans les ressources qui suivent. Un grand nombre de ces sources ont été proposées par les participants au processus de consultation découlant de la présente étude. La documentation a été annotée pour plus de clarté et de profondeur d'analyse aux fins de l'étude. Bien qu'on y trouve un examen et des annotations sur un nombre considérable de documents, on ne peut toutefois la considérer comme une étude complète du domaine.

Bunch, Gary

Inclusion: How To: Essential Classroom Strategies
(Toronto: Inclusion Press, 1999)

Cet ouvrage propose d'excellentes stratégies pour l'inclusion des élèves ayant un handicap et la création d'un climat d'accueil et d'inclusion dans les classes. Ces stratégies comprennent entre autres les réunions de classe hebdomadaires (au début ou à la fin de la classe ou de la journée) pour le partage de l'information, la discussion des travaux de la semaine, des événements spéciaux et des besoins de « soutien mutuel ». Ces stratégies impliquent la participation des élèves à la prise de décisions et les aident à reconnaître les relations sociales et communautaires dans la classe et dans l'école. Elles offrent également une routine familière et non menaçante qui aide de nombreux enfants à s'engager dans leur communauté d'apprenants. Le document suggère d'autres stratégies visant à créer des relations dans l'école et dans la communauté. Par exemple, on suggère d'exposer tous les travaux et

¹ The Newer Reflections of the Light, traité dans l'article II A du Rapport de recherche préliminaire

dessins des enfants plutôt que de s'en tenir aux meilleurs, aux plus corrects et aux plus attrayants.

L'auteur préconise également que les handicaps et autres formes de diversité soient clairement représentés dans le matériel de lecture utilisé en classe et à la bibliothèque. Cette pratique permettra d'aborder ouvertement les handicaps et la diversité avec les élèves, ce que l'auteur considère comme une bonne stratégie. Encourager tous les élèves à s'aider entre eux et construire sur leurs points forts et leurs talents particuliers est un refrain commun.

En rapport avec le programme scolaire, l'auteur déclare que « s'attendre à ce qu'un enfant se conforme à un programme défini pour une année scolaire donnée est une garantie de frustration pour l'enseignant et d'échec pour l'enfant » (p. 25) – l'auteur souhaite que l'enseignant qui pratique l'inclusion enseigne à l'élève les connaissances essentielles contenues dans le programme. Il suggère que les enseignants mettent les détails les plus élaborés, en plus des éléments essentiels, à la disposition des élèves qui sont aptes à les maîtriser et désirent le faire,. La collaboration avec les autres enseignants, les enseignants ressources, les élèves et les ressources communautaires est présentée comme essentielle à l'inclusion. Une autre stratégie présentée dans ce document s'appuie sur une théorie sociale de l'apprentissage voulant que l'apprentissage isolé soit moins efficace que l'apprentissage par interaction, y compris l'enseignement par d'autres élèves (pairs ou élèves plus âgés). Le document présente également d'autres stratégies particulières touchant des questions comme la modification du programme scolaire, la coopération et la collaboration, les divers styles d'apprentissage et types d'intelligence.

Bunch, Gary and Angela Valeo

Inclusion: Recent Research (Toronto: Inclusion Press).

Cette collection et annotation d'articles et de recherches articulées autour d'une variété de sujets relatifs à l'inclusion date quelque peu, mais présente une bonne base de preuves à l'appui de l'inclusion scolaire. En outre, une partie de la recherche compare diverses méthodes et donne une préférence à certaines par rapport à d'autres. Certaines des études démontrent que l'enseignement par les pairs en mathématiques se traduit par l'amélioration des notes d'examen et d'autres indicateurs de progrès aussi bien pour le tuteur que pour l'élève, particulièrement dans les cas où des élèves plus âgés aident des plus jeunes et que les deux sont faibles en mathématiques.

D'autres conclusions concernent la gestion du comportement, y compris des preuves empiriques sur la relation entre l'environnement et le comportement, et sur le comportement comme mode de communication. Plusieurs études démontrent que la pratique réflexive visant à découvrir les déclencheurs des comportements perturbateurs ou inappropriés suivie de stratégies visant à traiter ces déclencheurs (y compris des réflexions sur le comportement des enseignants comme facteur contributif) se sont révélées très efficaces dans la réduction des problèmes de comportement. Cela s'est particulièrement avéré vrai dans les cas où la réflexion s'étendait à la totalité de l'environnement de l'élève (hors du milieu scolaire pour déceler les déclencheurs et impliquer d'autres intervenants dans la vie de l'élève, notamment les parents).

Ces auteurs analysent également les recherches sur l'utilisation de « paraprofessionnels » (à savoir les aides-enseignants), mais concluent qu'il n'y avait à l'époque que très peu d'études publiées sur l'utilisation des aides-enseignants. Le document présente également des recherches sur les stratégies d'enseignement et leurs effets sur l'estime de soi et le rendement des élèves.

Bunch, Gary and Judy Lupart, Margaret Brown

Resistance and Acceptance: Educator Attitudes to Inclusion of Students with Disabilities (Facultés de l'éducation à l'université York et à l'Université de Calgary et le College of Education at Acadia University, avril 1997)

Cette étude nationale traite des attitudes des éducateurs à l'égard de l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers. Les données du rapport proviennent d'un sondage d'opinion auprès des enseignants, de commentaires écrits de façon volontaire et spontanée à la fin du sondage et d'entrevues individuelles avec les enseignants. Les résultats font ressortir deux thèmes prédominants dans les attitudes des enseignants. Le premier se rapporte aux préoccupations liées à la charge de travail, à la pertinence du perfectionnement professionnel avant et pendant l'entrée en service et au soutien des administrateurs. Quel que soit l'aspect de la pratique inclusive en cause, de nombreux éducateurs ont exprimé des préoccupations relativement à la charge de travail et au soutien.

Le rapport propose des suggestions pour les pouvoirs publics et suggère la création d'un « ministère de l'Enfance » qui regrouperait les politiques et les ressources actuellement réparties entre divers ministères. On souligne également l'importance de clarifier les politiques du système, ainsi que la nécessité de préparer le système et les professionnels qui y oeuvrent. Les organismes de soutien et de promotion sont perçus comme ayant un rôle important dans l'avancement de l'inclusion par le soutien aux familles, l'apport de ressources et la recherche. On insiste sur le rôle des facultés de l'éducation dans la création de relations de collaboration avec les enseignants et dans la réalisation de recherches. Les auteurs souhaitent que les facultés de l'éducation mettent sur pied des cours et des activités préalables à l'entrée en service qui portent sur l'équité dans l'enseignement, le développement des compétences des enseignants pour l'inclusion scolaire, l'expérience pratique en milieu scolaire inclusif, la mise en place de programmes modèles, la collaboration avec les réseaux et fédérations scolaires pour la formation en cours d'emploi et l'élaboration de programmes actifs de recherche.

En règle générale, la conclusion que les enseignants canadiens considèrent l'inclusion scolaire comme une bonne formule du point de vue éducatif est formulée sous réserve que tous les intervenants doivent travailler en collaboration et de façon créative à l'augmentation de la capacité des écoles et des enseignants des classes régulières à inclure effectivement tous les élèves.

Bunch, Gary and Kevin Finnegan

« Crucial Terms for Inclusion and Special Education: Confusion in Education for Learners with Disabilities » conclusions préliminaires fournies par les auteurs, mai 2005.

Ce projet offre un survol de la documentation canadienne, des réponses d'enseignants de partout au Canada à un Questionnaire sur des termes critiques et des commentaires recueillis lors de groupes de discussion dans l'ensemble du pays. Le projet avait pour but de trouver des définitions communes à des termes clés et de déterminer si ces termes étaient plus étroitement associés à un modèle d'adaptation scolaire ou à un modèle d'inclusion. Il en est ressorti les définitions suivantes :

Placement adapté : Ce terme est associé au modèle de l'adaptation scolaire et fait référence au placement des élèves ayant un handicap dans un des milieux spéciaux du modèle de continuum de services. De tels milieux sont considérés comme nécessaires pour des élèves ayant un handicap, qui ont besoin d'enseignants spécialisés et d'un programme scolaire particulier, à temps plein ou partiel, pour répondre à leurs besoins. Il y a de grandes divergences d'opinion à savoir si les milieux adaptés seront toujours nécessaires ou si l'enseignement général pourrait effectivement répondre aux besoins de tous les enfants.

Modèle en cascade ou en continuum : Ce modèle est un élément fondamental du modèle de l'adaptation scolaire. Il est fondé sur une série de placements possibles en fonction des besoins des élèves. Les options de placement vont des classes régulières à temps plein à des milieux de plus en plus spécialisés et

séparés. L'utilisation du terme cascade ou continuum évoque un processus dans lequel le placement de l'élève change au fur et à mesure que ses besoins évoluent.

Collaboration : Ce terme désigne une équipe de planification multidisciplinaire composée principalement d'enseignants et de parents, mais pouvant inclure d'autres membres au besoin. L'équipe de planification se réunit volontairement dans un climat libre de contrainte. Elle a pour mandat de créer et de surveiller les objectifs du programme des élèves ayant des besoins particuliers, en élargissant la résolution de problèmes passés pour l'appliquer à la personne entière. L'équipe se caractérise par le partage des responsabilités et de l'imputabilité, ainsi que par la parité entre les membres. Associée principalement au modèle inclusif, la planification collaborative peut être utilisée à l'appui du programme éducatif de tout élève ayant des besoins particuliers.

Classe commune : Ce terme désigne l'établissement d'une classe séparée en fonction des besoins similaires et des aptitudes des élèves ayant un handicap. Il est synonyme des termes classe spéciale et classe autonome, et est associé au modèle de l'adaptation scolaire. (De nombreux participants ont également noté qu'en pratique cette méthode finit souvent par regrouper pêle-mêle des élèves ayant des besoins variés).

Facilitateur : Il s'agit d'un rôle de ressource et voué à l'appui de l'inclusion. Les responsabilités en sont variées et peuvent s'orienter sur les programmes individuels, sur l'appui de l'inclusion à l'échelle de l'école, ou sur les deux. Ses fonctions peuvent s'exercer à l'intérieur ou à l'extérieur des classes régulières ou les deux. Le rôle porte essentiellement sur la coordination des personnes et des ressources.

Inclusion : On appelle inclusion scolaire la pratique éducative fondée sur le principe philosophique que tous les élèves ayant un handicap ou non, ont le droit

d'être éduqués ensemble, dans leur groupe d'âge, et que tous bénéficieront d'un enseignement offert dans les classes régulières des écoles d'une communauté. Dans de tels milieux, les enseignants, les parents et les autres intervenants travaillent en collaboration. Ils ont des ressources en nombre suffisant et les utilisent de façon appropriée pour interpréter et enseigner le programme scolaire régulier de manière flexible et en fonction des capacités et des besoins individuels de tous les élèves.

Bunch, Gary and Nadira Persaud

Not Enough: Canadian Research into Inclusive Education (North York, Ont. L'Institut Roeher Institute, 2003)

Ce rapport présente un résumé d'une série de consultations qui a eu lieu à l'échelle nationale auprès des ministères de l'Éducation des provinces et territoires, des conseils scolaires, des groupes nationaux de défense et de soutien des droits des personnes ayant un handicap, et des enseignants de la maternelle, du primaire, du secondaire et du postsecondaire. Une scission très nette s'est dégagée entre deux groupes lors de ces consultations. Un de ces groupes favorisait l'inclusion de tous les élèves en tout temps alors que l'autre optait pour le modèle d'adaptation scolaire pour certains élèves et dans certaines circonstances. Les deux groupes s'entendent pour dire que le manque de recherche canadienne sur l'inclusion scolaire est un sérieux obstacle à la clarification de la situation. Les besoins en recherches identifiés lors des consultations portent entre autres sur les points suivants : les droits humains et la justice sociale, le perfectionnement professionnel des enseignants (en particulier dans les facultés de l'éducation qui mettent l'accent sur la préparation au travail dans un modèle d'enseignement adapté), la livraison des services en milieux ruraux et isolés, le perfectionnement professionnel pour les aides-enseignants, les meilleures pratiques pour l'inclusion scolaire, les effets de l'inclusion scolaire, les difficultés particulières liées à l'inclusion aux niveaux secondaire et postsecondaire, les coûts de l'inclusion scolaire (en particulier

lorsqu'on les compare au modèle de l'adaptation scolaire) et les études à l'échelle nationale.

Association canadienne des commissions / conseils scolaires

« Rural Schools: Centres of Community Performance Partnerships », Rapport d'action rédigé pour le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (janvier 2005)

Ce rapport expose une perspective nationale sur les défis que les autorités rencontrent pour offrir et soutenir un enseignement public de haute qualité en milieu rural. Le rapport définit un milieu rural comme une communauté de moins de 10 000 habitants située trop loin d'un grand centre pour qu'on puisse s'y rendre quotidiennement et où moins de 50 % des résidents ayant un emploi se rendent quotidiennement dans un grand centre urbain. L'étude démontre que les communautés et les écoles rurales partagent un grand nombre de caractéristiques à l'échelle nationale. Ces caractéristiques comprennent notamment :

- petit nombre d'élèves dans chaque classe des écoles
- moins de quatre classes au niveau primaire
- manque d'installations communes (gymnase, bibliothèque)
- roulement élevé du personnel enseignant
- taux de décrochage élevé
- manque d'assiduité en raison des intempéries, de la famille et des travaux agricoles
- exode rural et diminution du nombre d'élèves
- distance
- isolement
- inégalité dans les acquis scolaires
- difficulté de recrutement et de retention des spécialistes
- manque de possibilités de formation et de perfectionnement professionnel dans l'enseignement en milieu rural
- distances et coûts supplémentaires associés à l'enseignement rural

Le rapport met en relief le rôle important que jouent les écoles dans le développement des communautés rurales, y compris l'amélioration des installations récréatives, des centres de services gouvernementaux, des centres d'éducation des adultes, des centres d'éducation de la petite enfance et des services de garde, la valorisation de la citoyenneté et la promotion du développement communautaire.

Le rapport formule les recommandations suivantes :

1. Établissement d'une priorité de cinq ans pour promouvoir des partenariats fructueux pour le rendement communautaire.
2. Élaboration un plan d'action pour atteindre cet objectif, comprenant notamment les mesures suivantes :
 - a. investissement dans les communautés, renforcement des services aux familles et garantie de l'égalité des chances pour tous les Canadiens, quel que soit leur lieu de résidence;
 - b. étude de la création d'un partenariat fédéral-provincial pour créer des modèles efficaces d'éducation des adultes de manière à répondre aux besoins des adultes qui n'ont pu terminer leurs études;
 - c. organisation d'un programme de recherche portant sur ce qui motive les élèves à avoir un bon rendement dans les écoles rurales, et sur les difficultés auxquelles font face les élèves des Premières Nations;
 - d. création d'un modèle conceptuel de « l'école rurale hautement performante ».
3. Acceptation de l'offre de l'Association de collaborer avec le CMEC (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) à cette initiative nationale.

Cook, Bryan G. and Melvyn I Semmel,

« Peer Acceptance of Included Students with Disabilities as a Function of Severity of Disability and Classroom Composition. » 33(1) *The Journal of Special Education* (1999).

Cet article met en doute la croyance voulant que plus un élève est gravement handicapé, moins il a de possibilités d'être accepté par ses pairs. Les

auteurs résument plusieurs théories sociologiques contradictoires qui essaient d'expliquer le comportement d'acceptation par les pairs. Ils concluent par l'analyse du modèle des « attentes différenciées » qui pose comme principe que les membres de groupes différencient leurs attentes à l'égard des personnes qui sont de toute évidence très atypiques, et par conséquent prévoient et excusent leur comportement aberrant.

« Dans les classes inclusives, les élèves voient dans les signes manifestes d'un grave handicap un signal pour modifier leurs attentes... Lorsque les élèves ayant un handicap léger ont un comportement atypique et potentiellement menaçant, leurs camarades seront probablement plus portés à les rejeter qu'à excuser ou à accepter de tels comportements. Paradoxalement, les élèves ayant un handicap léger ont moins de chances d'être acceptés dans les milieux inclusifs parce qu'ils ne font pas constamment preuve de différences évidentes et marquées ...

Dei, George J. Sefa, et.al.

Removing The Margins: The Challenges And Possibilities Of Inclusive Schooling
(Toronto: Canadian Scholars' Press, 2000)

Inclusive Schooling: A Teacher's Companion To Removing The Margins
(Toronto: Canadian Scholars' Press, 2002)

Cet ouvrage repousse les limites de la compréhension des obstacles systémiques contenus dans les programmes scolaires, écrits ou non écrits, et la pédagogie. Il s'appuie sur des recherches faites sur le terrain par l'Ontario Institute for Studies in Education dans plusieurs communautés de Toronto. Ce bref extrait donne une idée des prémisses et des thèmes essentiels présentés par les auteurs.

L'intégration est perçue comme un élément ajouté à un programme scolaire essentiellement eurocentrique ... et les situe [ceux qui sont différents] à la périphérie des discours et pratiques dominants en matière d'éducation ... Les dynamiques et les interrelations de la différence (race, classe sociale, sexe, religion, langue, aptitudes et sexualité) sont explorées de façon critique ... notre méthode pousse plus loin l'éducation anti-raciste en affirmant la nécessité de représenter dans les écoles des centres de connaissances

multiples, notamment les connaissances indigènes, spirituelles et communautaires parmi ces centres ... en interprétant ces centres comme des sites particuliers de connaissance et de responsabilisation, nous misons sur la méthode actuelle de modèles critiques et inclusifs d'enseignement. Cela élargit considérablement les possibilités de repenser l'enseignement de manière holistique en privilégiant la multiplicité des façons de savoir, de communiquer et d'interpréter le monde pour les intégrer dans une nouvelle pédagogie de l'inclusion." (*Teacher's Companion* at 9)

Fialka, Janice

"Nudging the Network", dans *Inclusion News 2004* (Inclusion Press International)

L'anecdote suivante, racontée par la mère de l'enfant, parle d'un garçon ayant une importante déficience intellectuelle et un handicap moteur qui s'était joint à une équipe de basketball du voisinage. L'élève avait pris part à toutes les séances d'entraînement et à toutes les parties. Les joueurs, les entraîneurs et les arbitres s'étaient pris d'affection pour lui. L'entraîneur l'envoyait habituellement sur le terrain pendant les dernières minutes de la partie. Cependant, il avait beaucoup de mal à se concentrer sur le jeu et à participer parce qu'il était fatigué mentalement et physiquement d'avoir demeuré sur le banc pendant tout ce temps. Pour la dernière partie de la saison, l'équipe et l'entraîneur avaient conçu un plan pour que cette partie soit la meilleure de la saison pour ce garçon. Ils avaient prévu de l'envoyer sur le terrain dès le début de la partie et de le faire jouer la plupart du temps. Les autres joueurs lui feraient des passes, l'arbitre accepterait sa façon de dribbler et même l'équipe adverse était dans le coup pour lui permettre de compter un point, à la suite de quoi la foule l'acclamerait et ses co-équipiers le porteraient en triomphe Malgré toutes ces bonnes intentions, on s'est vite aperçu que le garçon n'avait pas vraiment appris à jouer au basketball au cours de la saison. En effet, il se penchait pour éviter le ballon lorsqu'il venait de son côté, ou se laissait frapper par le ballon. Les tentatives de le faire participer ayant échoué, le jeu normal reprit son cours et le garçon reprit sans problème sa place habituelle sur le banc.

Cette situation laissa les parents du garçon perplexes. Les bonnes intentions de l'équipe avaient permis à leur fils d'être physiquement présent dans l'équipe et lui avaient inspiré de grands sentiments de générosité. À la réflexion, toutefois, les parents ont mentionné que l'objectif de porter Micah en triomphe par ses camarades à la dernière partie de la saison n'était peut-être pas le bon. Il aurait été plus réaliste qu'un de ses co-équipiers lui tape dans dans le dos à la sortie du gymnase en lui disant « Bien attrapé, Micah. Tu es venu encore plus près de compter un point. » Et la mère de conclure : « C'est peut-être ainsi qu'on compte les points dans le jeu de la vie. »

Giangreco, et. al.

« Helping or Hovering? Effects of Instructional Assistant Proximity on Students with Disabilities » 64(1718) *Exceptional Children* (automne 1997).

Cette étude expose les effets de la proximité des aides-enseignants sur les élèves ayant des handicaps multiples placés en classe régulière. Sur la base d'observations et d'entrevues sur le terrain, l'analyse des données fait ressortir huit conclusions de portée éducative et toutes reliées à la proximité des aides-enseignants. Elles sont a) la diminution de l'engagement et de la responsabilité des enseignants réguliers, b) l'isolement des condisciples, c) la dépendance à l'égard des adultes, d) les conséquences sur les interactions avec les pairs, e) les limites à une bonne instruction f) la perte de contrôle personnel, g) la perte d'identité sexuelle, et h) les interférences dans l'apprentissage des autres élèves. L'article se termine sur des conclusions pour une pratique liée à l'élaboration de politiques, à la formation, aux méthodes en classe et à la recherche.

Giangreco, Michael, et. al

« The Tip of the Iceberg: Determining Whether Paraprofessional Support is Needed for Students with Disabilities in General Education Settings » 24(4)*JASH* 1999 281-291.

Cet article décrit de quelle façon on utilise les aides-enseignants aux États-Unis (le terme désigne globalement les aides-enseignants, les auxiliaires pédagogiques et les adjoints à l'enseignement). À première vue, la situation dans ce pays ressemble à celle du Canada, où on a de plus en plus recours aux paraprofessionnels pour soutenir l'inclusion des élèves ayant un handicap. On y souligne deux désavantages à cette pratique. En premier lieu, la proximité excessive des paraprofessionnels auprès des élèves ayant un handicap nuit aux interactions avec les pairs et contribue à limiter la relation de ceux-ci avec l'enseignant titulaire, ce qui contribue davantage à les isoler. En outre, cette pratique conduit souvent à ce que ce soient les adultes les moins formés qui travaillent avec les élèves ayant les défis en apprentissage les plus complexes. L'article compare également la situation des États-Unis à celle de l'Italie, où en 1999 seulement 10 % des écoles disaient employer des paraprofessionnels pour aider les élèves ayant un handicap. Les Italiens estiment que l'inclusion est mieux soutenue lorsqu'on limite le nombre d'élèves par classe et la charge de travail des enseignants spécialisés. Les auteurs proposent les lignes directrices (en élaborant considérablement sur chacune) suivantes pour décider si l'aide d'un paraprofessionnel est nécessaire dans un cas donné. Ce sont les suivantes :

- 1) S'appuyer sur un travail d'équipe en collaboration
- 2) Développer dans l'école la capacité d'aider tous les élèves
- 3) Envisager le recours aux paraprofessionnels au cas par cas et judicieusement
- 4) Clarifier les raisons pour lesquelles on envisage de recourir aux paraprofessionnels
- 5) S'efforcer de faire correspondre les besoins d'aide identifiés et les compétences de la personne chargée d'y répondre
- 6) Explorer les possibilités d'avoir recours aux aidants naturels
- 7) Prendre en considération les caractéristiques de l'école et des classes

- 8) Prendre en considération la charge de travail des enseignants spécialisés et du personnel des services connexes
- 9) Explorer les changements administratifs et organisationnels
- 10) Déterminer si l'utilisation des paraprofessionnels est une mesure temporaire.

Hanley-Maxwell, Cheryl, et. al.

« Schools of Authentic and Inclusive Learning » *Research Institute on Secondary Education Reform (RISER) for Youth with Disabilities.*

Cette étude porte sur « l'apprentissage authentique » comme mesure de résultats et de performance. Les auteurs font ressortir la nécessité d'avoir des attentes élevées pour les élèves ayant un handicap et de faire participer les parents au processus d'enseignement. Selon eux, l'apprentissage authentique présente trois caractéristiques essentielles :

1. *La construction des connaissances*, par laquelle les élèves prennent l'information et construisent des connaissances (plutôt que de simplement les reproduire) en utilisant les processus de pensée supérieurs (organiser, synthétiser, interpréter, expliquer, évaluer) pour transformer l'information en connaissances.
2. *La recherche axée sur les disciplines*, par laquelle les élèves tirent parti de la base de connaissances établie ... pour conceptualiser les problèmes en termes de la discipline (par exemple utiliser le processus scientifique pour comprendre la biologie) et élaborent sur leur recherche d'information en rédigeant des textes.
3. *La valeur hors de l'école*, par laquelle les élèves produisent des réalisations liées à leur apprentissage et qui ont un auditoire ou une valeur hors de la classe (par exemple publier une poésie, recueillir des données pour des projets de recherche authentiques). Ces réalisations contrastent avec celles qui sont principalement ou uniquement destinés à l'évaluation des enseignants (par exemple les concours, les interrogations, les travaux lus seulement par l'enseignant).

Hofman, Roelande H

« Staff development and commitment for a successful inclusion policy », *International Journal of Inclusive Education* 7(2) (avril-juin 2003)

Cette étude examine les écoles des Pays-Bas après la mise en œuvre d'une politique nationale d'inclusion. L'analyse repose sur un regroupement empirique de stratégies de perfectionnement du personnel et de leurs répercussions sur les taux de références des élèves aux écoles spécialisées. Les écoles qui ont maintenu le nombre le plus faible de références ne sont pas nécessairement celles qui ont mis en place un coordonnateur de l'inclusion, mais celles qui ont appliqué un « système de prise en charge des élèves » à l'échelle de l'école (système analogue aux équipes de services aux élèves, mais ayant un mandat plus étendu). Plutôt que d'appliquer l'amélioration des compétences à l'échelle de l'école, les écoles qui ont réussi étaient intégrées à des réseaux qui offraient des cours dans tout le réseau afin d'améliorer les compétences des enseignants, et d'autres visant à mettre en œuvre des systèmes de prise en charge des élèves. Il existait une corrélation positive entre l'engagement envers les buts du réseau et une politique d'inclusion réussie.

Irwin, Sharon Hope, et. al.

Inclusion: The Next Generation in Child Care in Canada
(Wreck Cove, NS: Breton Books, 2004)

L'analyse de l'inclusion dans les établissements de garde et d'éducation pré-scolaire s'appuie sur des données tirées de deux études principales. La première étude a examiné l'influence des directions d'établissement comme leaders des pratiques d'inclusion et des attitudes, de la formation et de l'efficacité du personnel. La deuxième étude a porté sur les ressources essentielles pour une inclusion de qualité. Cette dernière étude a fait appel à des questionnaires, des entrevues et des observations sur 32 garderies dans quatre provinces. En règle générale, les résultats ont fait ressortir un lien significatif entre le leadership d'une direction de garderie et l'attitude du personnel, ainsi que sur l'efficacité de

l'inclusion dans l'établissement. On a également décelé un lien significatif entre la qualité du programme dans son ensemble et la qualité des efforts d'inclusion. Les garderies qui avaient appliqué l'inclusion avaient un personnel stable en nombre supérieur au ratio prescrit, et le plus souvent un éducateur ressource sur place. Ces garderies avaient également investi considérablement de temps et d'énergie pour en apprendre davantage sur l'inclusion au moyen de conférences, d'ateliers et de formation en cours d'emploi. Le personnel de ces garderies entretenait d'étroites relations avec les parents et bénéficiait du soutien d'une variété de spécialistes et d'organismes de la communauté. Les garderies où la qualité de l'inclusion était faible manquaient souvent de ressources humaines essentielles pour appliquer l'inclusion dans leurs établissements. Elles avaient également des programmes de qualité inférieure et des ressources matérielles limitées pour appliquer l'inclusion. Ces éléments faibles ou manquants étaient rarement compensés par d'autres facteurs externes. En outre, on a constaté qu'une qualité d'inclusion élevée nécessite un appui constant pour être soutenue. La perte ou le retrait de personnel ressource formé et engagé peut déstabiliser l'efficacité d'une garderie. La qualité des programmes et de l'inclusion doit être continuellement entretenue et recrée.

Le deuxième objectif de l'étude 2 était d'évaluer l'efficacité de divers modèles de ressources. Le modèle A prévoit le financement du salaire d'un enseignant ressource ou d'un éducateur préscolaire de plus que ne l'exige le rapport prescrit. Le modèle B prévoit des formes de soutien comme la formation, la consultation et des aides au programme au cas par cas et l'allocation de ressources qui « suivent l'enfant ». On note plusieurs différences dans les effets de ces deux modèles. Les garderies qui suivent le modèle A inscrivent plus d'enfants ayant des besoins particuliers de façon continue et incluent un plus grand nombre d'enfants ayant des besoins plus complexes. Le modèle A favorise la capacité de soutenir une inclusion effective pendant une période prolongée. La formation de tout le personnel, de même que le leadership et l'engagement, sont plus évidents dans le modèle A. On note que les enfants ayant un handicap sont plus volontiers acceptés dans le modèle A, et qu'ils

interagissent plus librement et participent davantage aux activités. Par contre, on observe dans le modèle B que le soutien d'auxiliaires de programme temporaires à temps partiel conduit souvent à une « inclusion séparée », dans laquelle l'enfant et l'auxiliaire sont souvent relégués à la périphérie et ont moins d'interaction avec leurs pairs et avec le personnel. Enfin, cette étude conclut que les attitudes et les croyances du personnel dépendent de son niveau de formation, de ses expériences de l'inclusion dans ses programmes et des formes de soutien dont il dispose pour l'aider à réussir.

Les facteurs critiques d'inclusion définis dans cette étude sont les suivants :

- Haut niveau de qualité des programmes dans leur ensemble
- locaux accessibles et bien conçus pour faciliter la transition d'une aire à l'autre
- personnel dévoué et bien formé, y compris un enseignant ressource sur place
- direction et personnel qui s'efforcent de parfaire leurs connaissances et leurs compétences en participant à des congrès et des ateliers sur l'inclusion
- soutien externe et collaboration de spécialistes ayant des expertises particulières

Kasa-Hendrickson, Christi

« There's No Way This Kid's Retarded » : Teachers' Optimistic Constructions Of Students' Ability », Roger Slee Ed., *International Journal Of Inclusive Education* 9(1) (janvier-mars 2005)

À l'aide d'une série d'observations en classe et d'entrevues avec les enseignants, l'auteur décrit un processus par lequel les enseignants en viennent à douter d'un diagnostic de déficience mentale chez des élèves autistes non verbaux après avoir observé des comportements qui portent à croire que le

diagnostic est erroné. Une fois que ces enseignants ont accepté une vision optimiste des capacités de ces élèves, ils commencent à changer leurs idées et leurs attentes en ce qui a trait à la démonstration de la compréhension et des connaissances. Cela a mené à l'élimination de stratégies fondées sur les modes de démonstration traditionnels comme la communication verbale ou écrite. Ces nouvelles stratégies comprennent des engagements envers des possibilités d'alphabétisation même lorsque les enfants ne faisaient pas preuve à la manière habituelle de compétences en alphabétisation (à savoir la capacité de lire à haute voix).

Learning Partnership,

« A Complex Problem, With No Easy Solutions » (automne 2004),
www.thelearningpartnership.ca

Ce rapport s'appuie sur la publication *Students At Risk: A Review of the Research*, rédigée pour Learning Partnership par le D^r Ben Levin de l'Université du Manitoba. Le rapport porte sur le groupe émergent d'élèves étiquetés « à risques », défini par l'auteur comme des élèves « dont les caractéristiques ou les conditions passées ou présentes sont associées à une plus forte probabilité de ne pas terminer leurs études secondaires ». Le rapport propose et explique trois mesures pour exprimer le niveau de risques auxquels sont exposés les élèves au Canada, à savoir le taux de pauvreté infantile, le taux de décrochage de l'école secondaire et l'indice de vulnérabilité de Statistiques Canada. Cette étude adopte le point de vue que les efforts pour améliorer la scolarisation des élèves vulnérables ne sont pas nouveaux. En examinant les données de mesure appropriées, nous pouvons améliorer l'efficacité de ces efforts pour minimiser les risques. Le rapport signale les facteurs de risque les plus répandus et certaines méthodes qui soutiennent la résilience ou visent directement à réduire les répercussions des facteurs de risque. L'auteur déplore qu'en dépit de la popularité des services aux élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles (programmes de petit déjeuner et de déjeuner, de vêtements d'hiver, etc.), il y a peu de preuves des résultats de tels programmes. L'auteur suggère que les

programmes de ce genre ont l'inconvénient de ne pas influencer directement la réussite scolaire.

Lupart, J. and Andrews

The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children
(Scarborough: Nelson Thompson Learning, 2000)

Ce texte bien rédigé et bien pensé définit les buts de l'inclusion scolaire, c'est-à-dire : l'apprentissage continu; l'équité et l'égalité; l'apprentissage et la pensée; le partenariat école-foyer; la vie et l'apprentissage dans la communauté; les habiletés scolaires et sociales. Les auteurs expriment l'avis que la mise en œuvre de l'inclusion scolaire nécessite : la collaboration et la consultation du personnel dans les écoles; l'enseignement adapté (plus large que l'enseignement différencié); les dispositions, les valeurs et les attitudes des enseignants pour l'inclusion; des conditions favorables à l'inclusion scolaire; la formation et le perfectionnement professionnel; le regroupement des ressources; le leadership et le soutien administratifs.

Les auteurs estiment que l'inclusion scolaire ne mettra pas au chômage les enseignants d'adaptation scolaire. Plutôt que de perdre cet ensemble de connaissances et de s'attendre à ce que les enseignants réguliers le récupèrent tant bien que mal, l'inclusion scolaire mettra à profit la spécialisation de ces enseignants spécialisés pour qu'ils collaborent avec les enseignants réguliers de façons créatives pour assurer un bon soutien à l'inclusion (cela signifie que les enseignants de l'adaptation scolaire n'ont plus seuls la responsabilité des élèves ayant des besoins particuliers, mais qu'ils vont travailler plus directement avec les enseignants réguliers qui ont la responsabilité de tous les élèves de leur classe). Les auteurs suggèrent également que la composition des classes doit correspondre au taux d'incidence naturelle dans la population.

Ce texte constitue un examen détaillé de nombreux éléments qui peuvent constituer des obstacles à l'inclusion. En particulier, les auteurs examinent : la formation d'équipes de collaboration, la gestion proactive des classes, l'évaluation authentique, la pédagogie authentique, les compétences sociales et

l'enseignement de la pédagogie. En ce qui a trait à la formation d'équipes de collaboration, les auteurs soulignent que la formation traditionnelle des enseignants les prépare à travailler en isolation. Pour créer un climat d'inclusion optimal, il faut favoriser les capacités de coopération et de collaboration chez les enseignants. Pour que ce processus puisse avoir lieu, il faut prévoir l'espace et le temps nécessaires. Le rapport présente des analyses approfondies et suggère de nombreuses stratégies dans les domaines mentionnés plus haut.

Lyson, Thomas,

« What Does School Mean To a Community? Assessing the Social and Economic Benefits of Schools in Rural Villages in New York », 17(3) *Journal of Research in Rural Education* (hiver 2002) 131-137

Cet article porte sur les communautés de moins de 2 500 habitants définies par les auteurs comme rurales. On présente les difficultés auxquelles font face les communautés rurales et le rôle important que joue l'école dans le domaine des sports, du théâtre, de la musique et d'autres activités communautaires. La vitalité de tous les habitants d'une communauté rurale est étroitement liée à l'existence et au dynamisme de l'école.

McLellan, Kathryn,

« Inclusionary Practices: Analysis After Eighteen years of Implementation. Are we there yet? » [soumis à l'Université Fairfax, aux États-Unis, en préparation d'un doctorat en pédagogie]

Cet ouvrage offre une revue de la littérature dans le domaine de l'inclusion scolaire. La revue de la littérature conclut que la consultation collaborative et les modèles de soutien au niveau de l'école sont les approches privilégiées dans le domaine de l'inclusion scolaire. L'auteur questionne cependant la façon d'évaluer l'efficacité des modèles de soutien au niveau d'une école et suggère plutôt une cueillette du nombre d'élèves ayant un handicap en comparaison avec le nombre d'élèves après la mise en oeuvre d'un modèle de soutien et d'intervention dans les écoles. Une réduction du nombre d'élèves acheminés vers les services spéciaux démontrerait l'efficacité d'un tel modèle.

Les résultats du sondage et les conclusions des groupes de consultation montrent qu'il s'est produit des améliorations notables depuis la mise en œuvre de l'inclusion en 1985, alors qu'il n'y avait à l'époque aucun service pour les élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles régulières du Nouveau-Brunswick. Le sondage et les groupes de consultation ont fait ressortir la nécessité d'améliorer la communication et la participation des parents d'enfants ayant un handicap et des groupes de soutien. On mentionne également que les connaissances de base et les qualifications des professionnels et des paraprofessionnels qui aident les élèves ayant un handicap ont besoin d'être améliorées.

Marks, Susan Unok and Carl Schrader, Mark Levine

« Paraeducator Experiences in Inclusive Settings: Helping, Hovering, or Holding Their Own? » 65(3) *Exceptional Children* 315-328 (1999)

La recherche pour cet article regroupe les points de vue et les expériences de 20 aides-enseignants travaillant à l'inclusion d'élèves ayant un handicap et qui présentent de graves problèmes de comportement. Les élèves en question étaient inclus dans les niveaux de la maternelle à la 8^e année et présentaient divers handicaps (autisme, grave perturbation émotionnelle, difficultés d'apprentissage, hyperactivité avec déficit d'attention). Les conclusions de l'étude suggèrent que les paraprofessionnels ont tendance à assumer un niveau de responsabilité élevé dans la gestion des besoins scolaires et comportementaux des élèves de l'adaptation scolaire dans les milieux inclusifs. Cette tendance semble attribuable à la nature de l'emploi, qui peut créer des rôles conflictuels dans la satisfaction des besoins des élèves inclus dans les classes régulières et de ceux des enseignants réguliers.

New Brunswick Association for Community Living

« Position Paper on the Roles and Responsibilities of Teacher Assistants within an Inclusive Education System » (juillet 2004)

À l'aide d'anecdotes racontées par des parents et des enseignants, ce document décrit un certaines de pratiques en vigueur dans les écoles du Nouveau-Brunswick en rapport avec le service d'aides-enseignants. Un grand nombre des pratiques au Nouveau-Brunswick sont similaires à celles en vigueur dans diverses régions des États-Unis et décrites dans les études de Giangreco et. al. et Marks et. al. Parmi les pratiques particulières au Nouveau-Brunswick, notons le fait que la journée de travail des aides enseignants est plus courte que la journée scolaire, ce qui fait que certains enfants sont encouragés ou forcés à prendre l'autobus « des personnes handicapées », qui arrive plus tard et part plus tôt que les autres. En outre, dans certaines situations les aides enseignants ne sont pas payés durant la période des examens, ce qui a pour résultat que l'année se termine jusqu'à deux semaines plus tôt pour certains élèves. Les sept recommandations présentées sont les suivantes :

- 1) Application uniforme des pratiques scolaires inclusives
- 2) Clarification des rôles
- 3) Formation initiale et en cours d'emploi des enseignants
- 4) Formation initiale et en cours d'emploi des aides enseignants
- 5) Formation et sensibilisation pour les parents
- 6) Promotion et mise en œuvre de stratégies de soutien par les pairs
- 7) Plus grande souplesse dans l'affectation des aides-enseignants

Neegan, Erica

« Excuse Me: Who Are The First Peoples Of Canada? A Historical Analysis Of Aboriginal Education In Canada Then And Now », Roger Slee, Ed., *International Journal Of Inclusive Education* 9(1) (janvier-mars 2005) 3-15

Cet article présente la perspective des élèves et des communautés autochtones du Canada. L'auteur examine les effets de l'éducation dans les pensionnats sur les individus et les communautés des Premières Nations. De

profonds sentiments d'infériorité, des perceptions d'attentes réduites à l'égard des élèves autochtones et une rupture entre l'éducation autochtone traditionnelle et le programme scolaire, la pédagogie et les visions du monde en usage dans les écoles canadiennes sont les conséquences d'une éducation en résidence. L'auteur note que le programme scolaire de la plupart des écoles canadiennes ne reconnaît ni n'apprécie à leur juste valeur les peuples des Premières Nations et leur apport à la société. L'éducation autochtone traditionnelle est ici définie comme l'apprentissage expérientiel, acquis par la participation aux activités quotidiennes de la communauté, auquel s'ajoutent les histoires racontées par les anciens.

Obiakor, F.E., et. al., eds.

Intervention Techniques for Individuals with Exceptionalities in Inclusive Settings
(Stanford: Jai Press Inc., 2000)

Il s'agit d'une collection d'essais consacrés chacun à une atypie en particulier. On y traite notamment les atypies suivantes :

- troubles cognitifs
- troubles d'apprentissage
- troubles du comportement
- déficience du langage et de la parole
- apprenants urbains
- élèves ayant un handicap vivant en milieu rural
- élèves doués
- comportement hyperactif avec déficit de l'attention
- traumatisme cérébral
- autisme
- déficiences physiques et problèmes de santé.

Les diverses stratégies d'inclusion proposées dans cet article comprennent :

- planification structurée des leçons
- directives claires et présentées étape par étape
- pratique de réflexion (contrôle et auto-évaluation de l'élève et auto-réflexion de l'enseignant)
- stratégies de compensation des déficiences

- choix d'intervention
- choix de l'élève
- réponse active de l'élève
- collaboration avec d'autres professionnels et avec les parents
- absence de préjugés ou de stéréotypes sur l'élève ou la famille.

Ces auteurs sont d'avis que bon nombre d'enfants ayant un handicap n'ont pas tendance à utiliser les notions acquises en salle de thérapie en classe, à la maison ou dans la communauté. Les auteurs proposent que toutes les évaluations et les interventions se fassent dans le milieu où ces habiletés devront être utilisées. Les auteurs critiquent les outils d'évaluation traditionnels, précisant que « la méthode uniformisée, visant à évaluer, placer et instruire les élèves d'une manière uniforme ne tient pas compte de nombreux facteurs, d'où le risque que les élèves soient évalués, placés et instruits de façon inappropriée parce que leur comportement, leur aspect extérieur, leur langage ou leur mode d'apprentissage diffère de la norme. »

Quant aux écoles rurales, Obiakor et. al. relèvent une absence majeure de personnel qualifié comme difficulté primordiale. Les stratégies proposées sont la formation d'équipes de collaboration, l'approche interdisciplinaire de coopération, la formation initiale et la formation à distance du personnel à l'aide de la technologie. Les auteurs considèrent que les meilleurs enseignants en milieu rural « sont ceux qui sont en mesure de faire face à la pénurie de moyens, d'utiliser les ressources communautaires, de créer le matériel didactique et d'axer leur enseignement sur l'enfant plutôt que de le traiter en objet. » (à 142).

Peterson, Michael and Mishael Hittie, Lynne Tamor

« Authentic, Multi-level Teaching: Teaching Children with Diverse Academic Abilities Together Well » (Publication de Whole Schooling Consortium, site : <http://www.coe.wayne.edu/CommunityBuilding/WSC.html>)

Cet ouvrage évalue de façon critique les méthodes utilisées pour tenir compte des habiletés différentes en enseignement. Les auteurs évaluent la méthode uniformisée ou de ségrégation qui place tous les apprenants au même

niveau et ceux, qui ne peuvent suivre, dans des classes ou des écoles séparées. L'article évalue le « regroupement par habiletés » qui place les élèves dans une classe en fonction de leurs besoins particuliers et les regroupe par habiletés pour leur enseigner. Les auteurs évaluent l'approche « retrait/mise en marge » qui offre une assistance personnelle à l'élève en orthopédagogie ou un modèle de programme scolaire parallèle. Ils évaluent également « l'adaptation de programme » qui exige des adaptations individuelles pour l'élève lorsque le programme d'études est trop difficile ou trop facile. On y traite également de l'enseignement différencié qui permet à l'élève de travailler à divers niveaux dans différents groupes et à diverses tâches dans la classe, sous la direction de l'enseignant. Enfin, l'article propose en guise de pratique supérieure « l'enseignement authentique à niveaux multiples » où l'enseignement est conçu pour que l'élève fonctionne à plusieurs niveaux d'habiletés, ait un apprentissage authentique, reçoive un soutien, afin que son apprentissage se fasse dans des groupes et dans des situations hétérogènes.

L'enseignement authentique à niveaux multiples découle d'un sondage mené par les auteurs, qui ont demandé aux enseignants de leur décrire la gamme des habiletés qu'ils avaient dans leurs classes. Chaque enseignant a répondu qu'il avait des élèves qui fonctionnaient à des niveaux très variés. On a noté que, même lorsque les élèves étiquetés « déficients » ou « doués » étaient retirés, on conservait quand même un large éventail d'habiletés différentes. Les auteurs concluent que faire face à la diversité est loin d'être réservé à « l'adaptation scolaire ».

On relève également les effets négatifs de d'autres méthodes. Particulièrement celle du « retrait/mise en marge » qui interrompt l'apprentissage de l'élève que l'on veut aider et celui des autres élèves de la classe. Selon les auteurs, l'enseignement différencié exige que l'enseignant conçoive et prévoie des tâches à divers niveaux, en fonction de l'évaluation qu'il fait de l'habileté de l'élève. À leur avis, cela constitue une forme complexe de regroupement par habiletés.

L'enseignement authentique à niveaux multiples est présenté comme une méthode de stratégies multiples qui offre des moyens efficaces pour traiter les habiletés diversifiées de groupes inclusifs hétérogènes. Ces stratégies se basent sur les principaux principes du « concept universel », selon lequel on encourage la formulation des concepts qui respectent la diversité et qui nécessitent moins de temps d'adaptation. Voici une description détaillée des principes de l'enseignement à niveaux multiples ainsi que certains exemples :

- apprentissage authentique
- niveaux multiples
- soutien à l'apprentissage
- pensées de niveau supérieur
- regroupement hétérogène et inclusif
- apprentissage de compétences intégrées
- focalisation sur le sens et sur la fonction
- modes multiples
- fondement sur les points forts de l'enfant
- climat de respect
- élèves (intérêts, choix, puissance et voix de l'élève)
- collaboration dans l'apprentissage
- réflexion
- évaluation de la croissance et des efforts.

Pike, Kenneth

Achieving Inclusion : A Parent Guide to Inclusive Education in New Brunswick
(Fredericton : New Brunswick Association for Community Living, 2000)

Cet ouvrage est une bonne entrée en matière pour les parents d'enfant ayant un handicap. Il relève quelques difficultés d'approches que les éducateurs doivent aussi connaître. Par exemple, lorsque l'on développe des programmes d'adaptation scolaire ou des plans d'intervention ou que l'on établit le profil d'un enfant, on doit mettre l'accent sur ses points forts, ses talents et ses intérêts. On propose entre autres, deux descriptions très différentes d'un enfant. Après lecture, on nous confirme qu'il s'agit du même enfant. La première description met l'accent essentiellement sur les déficiences et les défis de l'enfant. La deuxième décrit les points forts, les talents, les compétences et les intérêts de ce

dernier. Il s'agit ici de démontrer qu'il est plus facile d'assurer l'inclusion créative d'un enfant en tenant compte de ses points forts, de ses talents et de ses intérêts (46-47).

On nous met toutefois en garde contre les évaluations en soulignant que celles-ci doivent servir à aider l'enfant et à favoriser son développement. Au chapitre 79, une liste des dangers à éviter nous signale que les écoles accordent une trop grande importance aux services d'aides-enseignants. On mentionne que souvent l'aide-enseignant en sait davantage sur l'élève ayant un handicap que l'enseignant lui-même et qu'il travaille souvent seul avec l'élève à l'arrière de la salle de classe, dans un placard ou dans le corridor. Cet ouvrage met également en lumière d'intéressantes perspectives sur les comportements difficiles, y compris le comportement comme méthode de communication.

Pike, Kenneth

Building Bridges (New Brunswick Association for Community Living, 1997)

Cet ouvrage met en évidence l'importance de la planification des transitions, notamment celles de l'école au marché du travail et le passage à la vie adulte dans la société. Il vise principalement à aider les parents à planifier l'avenir de leur enfant ayant des besoins particuliers et à ne pas prendre pour acquis qu'il sera dépendant le reste de sa vie. Parmi les points importants à retenir lors de la planification des transitions, on signale l'établissement du processus de planification positive des diverses possibilités d'avenir de l'enfant. (p.72). On y trouve également une liste exhaustive des compétences d'employabilité pour préparer un plan pour l'acquisition de ces compétences par l'enfant. En ce qui a trait aux compétences d'employabilité, cet ouvrage préconise de mettre l'accent sur le développement de ces compétences chez l'enfant ayant un handicap plutôt que sur les « habiletés de vie ». Ces auteurs sont d'avis que les habiletés de vie (préparer des repas, lacer ses chaussures, etc.) doivent être enseignées à la maison ou ailleurs et que les compétences d'employabilité soient la responsabilité de l'école. En ce qui a trait aux études postsecondaires, cet ouvrage opte pour l'augmentation des options

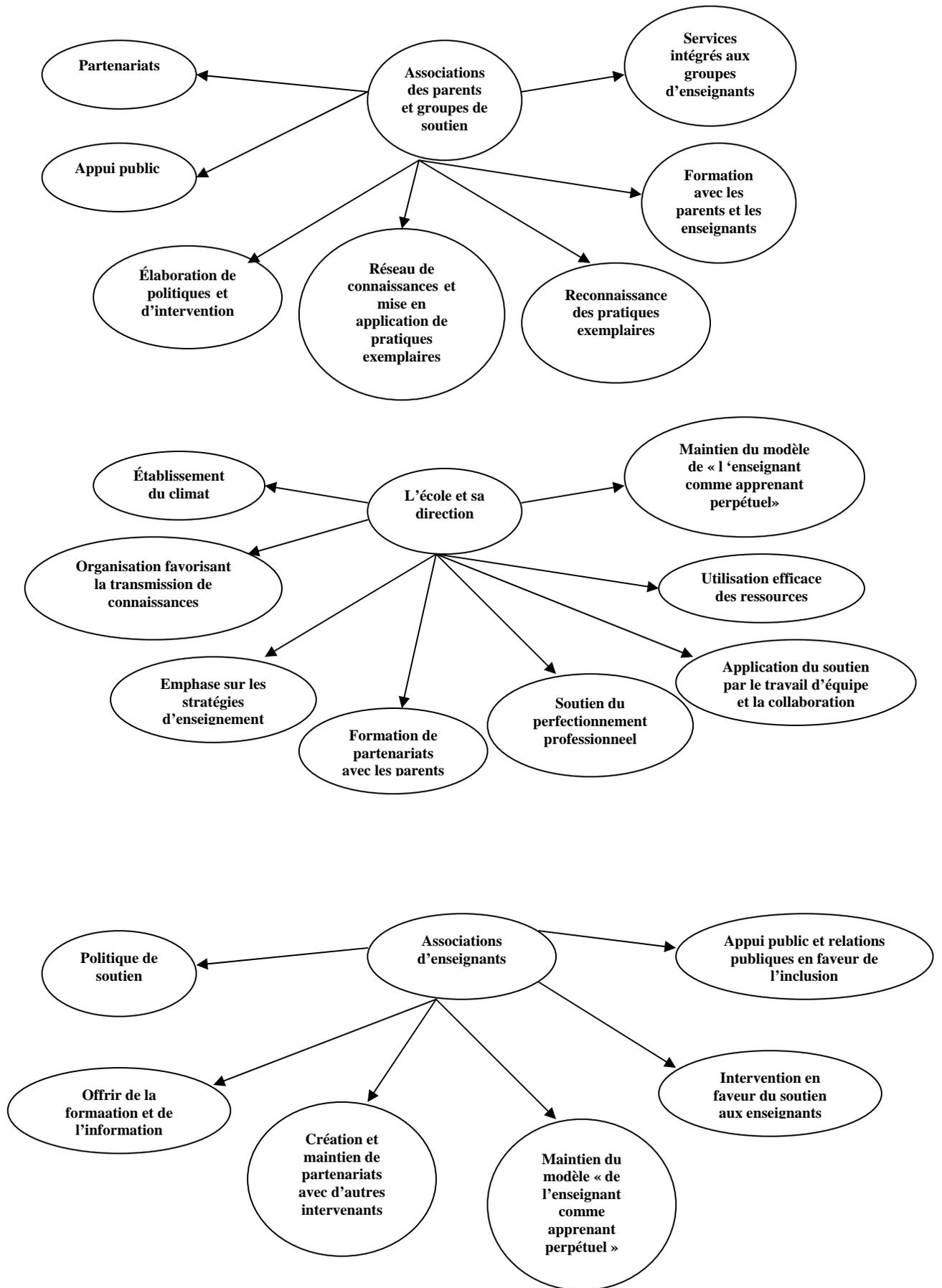
postsecondaires et précise que les jeunes adultes ont avantage à poursuivre des études postsecondaires, en ajoutant que cela vaut autant pour les élèves ayant un handicap.

Afin d'améliorer les possibilités d'avenir des élèves ayant un handicap, l'ouvrage offre diverses stratégies. En premier lieu, il suggère que les programmes postsecondaires offrent un plus vaste éventail de cours et de programmes de développement des compétences. On mentionne également que le travail autonome et la création d'entreprises sont des options possibles, bien que, selon eux, il soit difficile pour les personnes ayant un handicap d'obtenir un prêt. On y cite à titre d'exemple, une entreprise de culture et de distribution de graines germées dans la vallée de d'Annapolis en Nouvelle-Écosse. L'ouvrage mentionne la trousse de planification d'études et de carrière mise au point par le ministère de l'Éducation qu'il recommande pour tous les enfants. On y favorise également l'application d'un plan de transition dès le jeune âge pour tous les enfants, mais particulièrement pour les enfants ayant un handicap, en leur permettant de suivre des stages en milieu de travail qui mettent en valeur leurs points forts et leurs intérêts et de participer à des activités sociales communautaires et de loisirs.

Supporting Teachers : A Foundation for Advancing Inclusive Education,
Toronto, Ont.: L'Institut Roeher Institute, 2004.

Ce document a été distribué lors du premier Sommet national sur l'enseignement inclusif qui a eu lieu en novembre 2004 à Ottawa, en Ontario.

Les schémas suivants, extraits de cet ouvrage, illustrent les domaines dans lesquels les enseignants ont besoin d'appui, ainsi que les divers rôles que les intervenants doivent jouer pour aider les enseignants.



Rousseau, Nadia et Stéphanie Bélanger, eds.
La Pédagogie de l'inclusion scolaire
(Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2004)

Il s'agit ici d'un recueil d'articles qui analysent systématiquement la déficience. L'ouvrage débute par une étude de cas qui donne à réfléchir sur les dangers de prédire le potentiel d'une personne à partir de ses caractéristiques. Cet exemple signale également l'importance pour la personne d'avoir un environnement affectueux et d'appui qui lui permettra de développer son véritable potentiel et souvent de dépasser les prévisions établies. Dans la première partie, les auteurs font l'historique de l'acceptation des différences depuis l'antiquité ainsi que de l'évolution des services éducatifs offerts au Québec. Dans la deuxième partie, on traite de l'attitude que doivent adopter les intervenants (enseignants et personnel de l'administration) ainsi que des rôles qu'ils doivent jouer pour favoriser l'inclusion scolaire.

Dans la troisième partie, on traite des diverses répercussions de l'inclusion scolaire et l'on examine en profondeur certaines atypies. Un des articles de cette section (par Raymond Vienneau) fait état d'une recherche sur les conséquences que peut avoir l'inclusion des enfants ayant un handicap dans les classes régulières sur les autres enfants. Cet article remet en cause l'idée préconçue que l'inclusion ralentit la formation ou réduit le temps d'attention de l'enseignant pour les autres élèves, ou que les autres élèves peuvent acquérir et imiter les comportements inappropriés des enfants ayant un handicap dans la classe. L'auteur conclut que, selon diverses recherches, aucun de ces effets négatifs n'a été relevé dans la pratique. Il note toutefois que la formation inclusive fait l'objet de nombreux modèles d'interprétations et d'applications, ce qui rend difficile l'établissement de conclusions générales à cet égard.

La quatrième partie présente une analyse de la pédagogie et des autres facteurs qui favorisent l'inclusion. On y retrouve un article (par Angela AuCoin et Léonard Goguen) qui relate certaines expériences dans les écoles francophones

du Nouveau-Brunswick. Les facteurs suivants illustrent le succès de l'inclusion :

- collaboration efficace
- relations efficaces et positives avec les parents
- participation des élèves à la recherche de solutions satisfaisantes
- équipes de soutien dans l'école
- soutien aux enseignants titulaires (sous forme d'enseignants-ressources, directions d'école, formation continue des enseignants et paraprofessionnels et disponibilité du matériel de formation adéquat)
- leadership de la part des directions d'école
- programmes personnalisés
- valeurs et attitudes des enseignants
- planification efficace d'une implantation stratégique

À la cinquième partie, on trouve des recommandations relatives à la formation inclusive et aux stratégies d'intervention. Bon nombre de stratégies y sont définies, y compris certaines méthodes connues comme le « MAPS » (établissement de plans d'action) et le « Circle of Friends ».

Rousso, H. and Wehmeyer, L. eds.

Double Jeopardy: Addressing Gender Equity in Special Education
(Albany: State University of New York, 2001)

Cette monographie aborde l'équité des sexes en rapport avec tous les élèves (ex. programmes d'études, attentes, etc.) que pour les filles et les jeunes femmes ayant un handicap. Il y a une assez grande emphase sur la vision mondiale des filles et des femmes ayant un handicap (particulièrement celles ayant des handicaps majeurs) et le besoin d'être perçues comme des êtres humains à part entière qui ont la possibilité de travailler, d'être aimées, de vivre la maternité, d'être soutenues et appréciées. Les auteurs montrent que les femmes ayant un handicap s'en tirent en général moins bien que les hommes dans le même cas et les femmes n'ayant aucun handicap. Aussi, ils préconisent la concertation des efforts pour qu'elles accèdent à des programmes parascolaires et de loisirs après les heures de classe. Ils signalent également l'effet négatif de l'absence de modèles pour les filles qui ont des handicaps multiples.

Tait, Gordon

« The ADHD debate and the philosophy of truth », Roger Slee, ed., *International Journal of Inclusive Education* 9(1) (Jan-Mar 2005) 17-38.

Cet article fait un survol de la documentation scientifique (à l'échelle internationale) sur le déficit d'attention. Il conclut qu'il n'existe pas d'entente ferme sur les divers aspects de ce désordre, notamment son incidence, ses symptômes, ses conséquences, son traitement, ses limites, son étiologie, sa longévité et ses composantes.

Tenth National Congress on Rural Education

(6-8 avril 2005, Saskatoon, SK)

Les articles présentés à ce congrès national permettent d'établir une bibliographie exhaustive des diverses approches et des difficultés de l'éducation dans les communautés rurales. Les difficultés soulevées comprennent les intérêts des élèves des Premières Nations en milieu rural et ceux des gais, lesbiennes, bisexués et transsexuels dans les écoles rurales. Certains articles offrent une approche critique face aux changements sociaux, à la collaboration, à la responsabilisation des élèves ainsi qu'à l'usage de la technologie pour la formation professionnelle en milieu rural. La liste des articles est trop importante pour que nous la dressions ici.

Timmins, Vianne, ed.

Exceptionality Education Canada vol. 11 no.2 and3

Ce recueil d'articles offre un aperçu pan-canadien de l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers sous la perspectives des textes législatifs et des politiques que l'on retrouve dans les diverses administrations canadiennes (à l'exception du territoire du Yukon). Bien que légèrement désuète (notamment à l'égard de la structure des pouvoirs au Nouveau-Brunswick qui a été modifiée depuis cette publication), l'étude fait état des diverses méthodes et initiatives de chaque administration. Les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut se

distinguent par leur approche de l'inclusion dans leur législation et dans leurs politiques, particulièrement par l'élargissement de cette dernière pour inclure les facteurs langagiers et culturels et l'appui aux élèves ayant des besoins particuliers. Bon nombre d'initiatives utilisées dans les Territoires du Nord-Ouest pour la livraison des services en milieu rural pourraient être utiles au Nouveau-Brunswick.

Vienneau, Raymond

« De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion » C. Dionne et N. Rousseau, eds., *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec)

Cet article met en lumière deux concepts souvent interchangeables soit l'intégration et le nouveau concept de la « pédagogie de l'inclusion ». L'auteur est d'avis que la pédagogie de l'inclusion est une approche qui permet de gérer les différences chez les élèves tout en répondant aux besoins particuliers de chacun. Cette nouvelle pédagogie fait appel à des pratiques qui sont avantageuses pour tous les élèves de la classe (aussi bien ceux qui sont en difficulté que les autres). Elles sont fondées sur la collaboration avec les intervenants dans la classe et avec les élèves. Ces méthodes exigent que soit reconnu le caractère unique de chaque élève, tout en favorisant la participation, l'autonomie et la mise en place d'une structure intégrée de la connaissance. L'auteur nous met toutefois en garde sur la nécessité d'associer la pédagogie de l'inclusion à des interventions spécialisées qui répondent aux besoins spécifiques des élèves ayant un handicap ou de ceux qui sont en difficulté. Cet amalgame de la pédagogie de l'inclusion et des interventions spécialisées permet en effet d'offrir une éducation générale qui deviendra plus spécialisée, ainsi qu'une éducation spéciale à tendance plus généralisée.

Vienneau, Raymond

« Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives » dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau, eds., *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie* 30(2) (2002)

On trouve dans cet article le processus et l'historique du mouvement vers l'inclusion scolaire au cours des trente dernières années. On relève un bon nombre de points de vue visant à influencer les opinions sur l'inclusion, et plus particulièrement la question à savoir dans quelle mesure l'inclusion doit être appliquée. L'auteur a préparé un tableau de référence sur les divers critères de la pédagogie de l'inclusion et il met l'accent sur les facteurs suivants : normalisation, participation, individualisation, unité ou valeurs, ainsi que les stratégies pédagogiques. Il relève entre autres trois défis de taille lorsqu'on applique l'inclusion. Tout d'abord, le recours à des ressources adéquates. L'auteur fait état des besoins en ressources humaines et pédagogiques et en ressources physiques et administratives. En second lieu, l'auteur estime que l'attitude face à l'inclusion est d'une grande importance. La recherche effectuée au Nouveau-Brunswick indique, que bien qu'ils croient à l'inclusion, bon nombre de titulaires de classes ne sont pas sûrs de pouvoir répondre aux besoins en éducation des élèves en difficulté. Il signale notamment que les professeurs du Nouveau-Brunswick ont franchi l'étape initiale de remettre en question la pertinence de pratiquer l'inclusion et sont passés au stade de la façon appropriée de l'appliquer. Le troisième défi dans l'article est celui de la pédagogie. Il s'agit en particulier de concilier les besoins particuliers en éducation de certains élèves avec un processus d'enseignement qui reste toujours centré sur le groupe. L'auteur est d'avis qu'en répondant à ce défi, un grand nombre de stratégies d'enseignement ont été élaborées. Après avoir décrit ces stratégies, l'auteur suggère que l'inclusion ne peut être appliquée sans la mise en oeuvre de stratégies qui favorisent le caractère individuel du processus de l'enseignement et de l'apprentissage pour tous les élèves.

Walther-Thomas, Chriss

Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs
(Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 2000)

Très bien rédigé et proposant une approche intéressante, ce texte clarifie et définit les objectifs et les orientations de l'inclusion scolaire par rapport à l'enseignement traditionnel. Hautement réalistes et soutenues par une recherche approfondie, les méthodes proposées sont orientées vers l'inclusion scolaire, avec l'enseignement traditionnel comme point de départ.

Cet ouvrage présente les étapes à suivre pour créer un climat favorable à l'inclusion. Un grand nombre de stratégies d'évaluation éprouvées et efficaces y sont proposées. Les tableaux suivants sont tirés de cet ouvrage.

Tableau 1.1 Structure et philosophie : différences entre les modèles inclusifs et traditionnels

Modèles traditionnels	Modèles d'inclusion scolaire
<ol style="list-style-type: none"> 1. Certains élèves ne peuvent fonctionner en classes ordinaires 2. Le professeur dirige l'enseignement 3. Les élèves apprennent de l'enseignant, qui résout les problèmes 4. Les élèves sont intentionnellement groupés selon des habiletés similaires 5. L'enseignement est axé sur les élèves de rendement moyen 6. Le niveau est synonyme du contenu du curriculum 7. L'enseignement est souvent passif, compétitif, didactique ou dirigé par l'enseignant. 8. La majeure partie des services de soutien est offerte à l'extérieur de la classe. 9. Les élèves qui ne s'y intègrent pas sont exclus des classes ou des activités normales. 10. Le titulaire de la classe assure la responsabilité de l'enseignement auprès des élèves réguliers et le personnel de l'enseignement spécialisé, celui de l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers. 11. Les élèves sont évalués selon des normes établies. 12. Les succès des élèves est conditionnel à l'atteinte de normes communes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tous les élèves peuvent fonctionner en classes ordinaires 2. Des équipes qui collaborent entre elles se partagent les responsabilités de la direction. 3. Les élèves et les enseignants apprennent les uns des autres et résolvent les problèmes en commun. 4. Les élèves sont intentionnellement groupés selon des habiletés divergentes. 5. L'enseignement est donné en fonction de tous les niveaux de performance. 6. Le placement à un niveau et le contenu pédagogique individuel sont indépendants l'un de l'autre. 7. L'enseignement est actif, créatif et se donne en collaboration entre les membres dans la classe. 8. La majeure partie des services soutien est offerte à l'intérieure de la classe. 9. Les activités sont conçues en fonction de la participation des élèves, bien que le niveau de participation puisse varier. 10. Le titulaire de la classe, les enseignants spécialisés, le personnel des services connexes et les familles se partagent la responsabilité de l'enseignement à tous les élèves. 11. Les élèves sont évalués selon des normes individuelles appropriées. 12. Le système d'éducation porte fruit lorsqu'il permet de satisfaire les besoins individuels de chaque élève. Le succès des élèves est confirmé lorsque les objectifs, tant du groupe que de l'individu, sont atteints.

Source : Adaptation de Giangreco, M.F., Cloninger, C.J., Dennis, R.E., and Edelman, S »W. (1994). Problem-solving methods to facilitate inclusive education. Dans Thousand, J.S., Villa, R. A. », and Nevin, A.I. (Eds) *Creativity and collaboration learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Paul H. Brookes Publishing Company, P"S" Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.

TABLEAU 3.2 Observation des symboles culturels d'une école.

Aménagement

- Comment les salles de classe sont-elles aménagées?
- Comment les enseignants, les administrateurs et le personnel en général aménagent-ils et décoorent-ils leur espace?
- Quel matériel fait l'objet d'affichage public et à quel endroit?

Us et coutumes

- Comment les personnes s'habillent-elles?
- Sur quels éléments insiste-t-on dans les communications écrites et verbales?
- Quelles cérémonies ont lieu au cours de l'année scolaire (particulièrement au début et à la fin de l'année scolaire)?
- Lors des divers événements, comment l'espace est-il aménagé? À quel endroit les personnes sont-elles assises, qui sont les interlocuteurs et quel est le message transmis?
- Comment les personnes réagissent-elles aux incidents critiques?

Histoires

- Quelles expériences passées sont partagées et fréquemment répétées?
- Quelles histoires sont racontées aux étrangers, aux visiteurs ou aux nouvelles personnes qui se rendent à l'école?
- Comment l'humour est-il transmis? Quel est le contenu du message humoristique? Qui concerne-t-il?

Temps

- Comment les enseignants et le personnel administratif utilisent-ils leur temps (particulièrement le temps discrétionnaire)?
- À quel endroit et à quelle fonction le personnel semble-t-il consacrer son temps?
- Lorsque le personnel se plaint du manque de temps, quelles tâches ne peuvent-ils pas accomplir?

Liens hors structure

- De quelle nature sont les relations externes? Qui parle à qui et pourquoi parlent-ils?
- Quelle attitude adopte-t-on envers les « étrangers »?
- Quelle attitude adoptent les étrangers envers l'école?
- Quels liens serrés ont été établis et quel en est l'objet?

Source : Adaptation de Carlson R., and Awkerman, G. (Eds). (1991). *Educational planning : Concepts, strategies and practices*. New York : Longman Publishing Group.

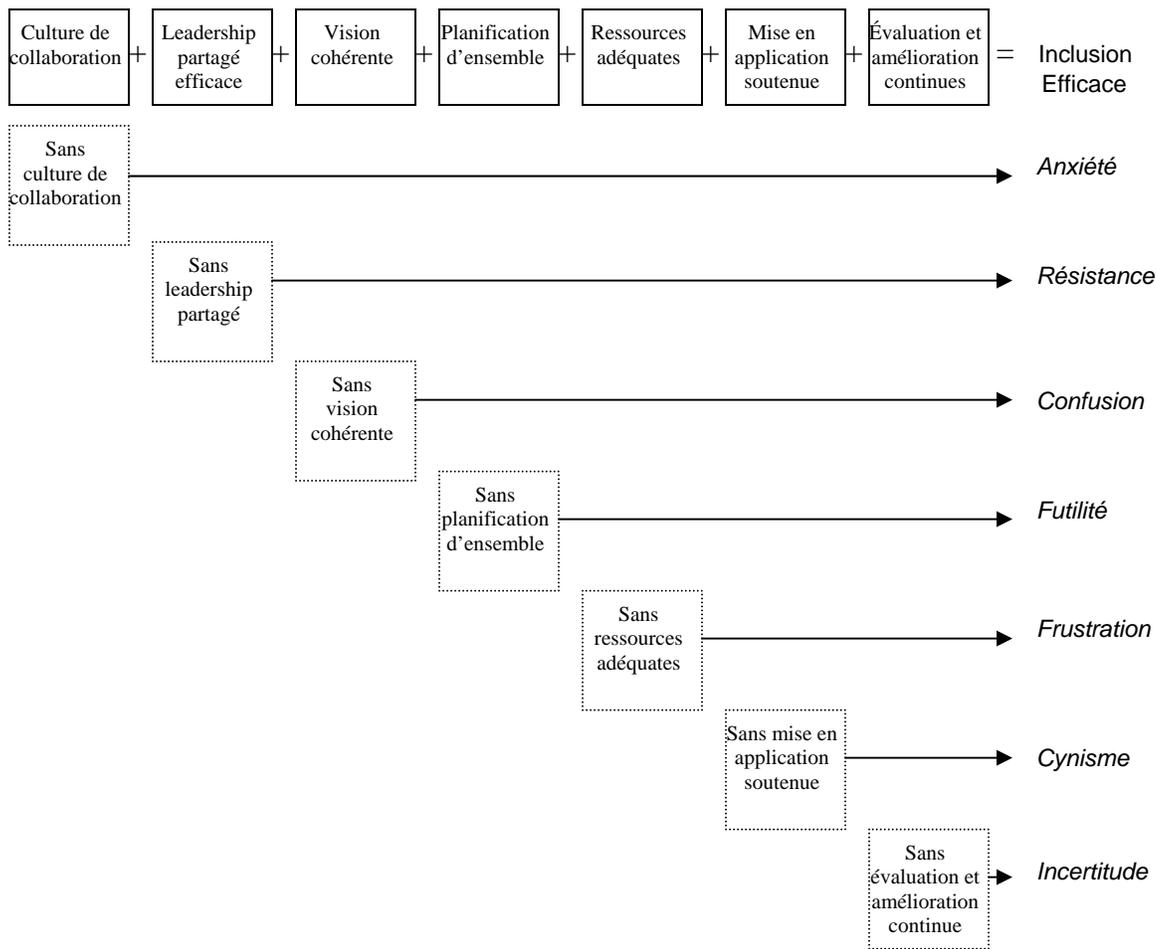


TABLEAU 3.4 Éléments essentiels de l'inclusion efficace

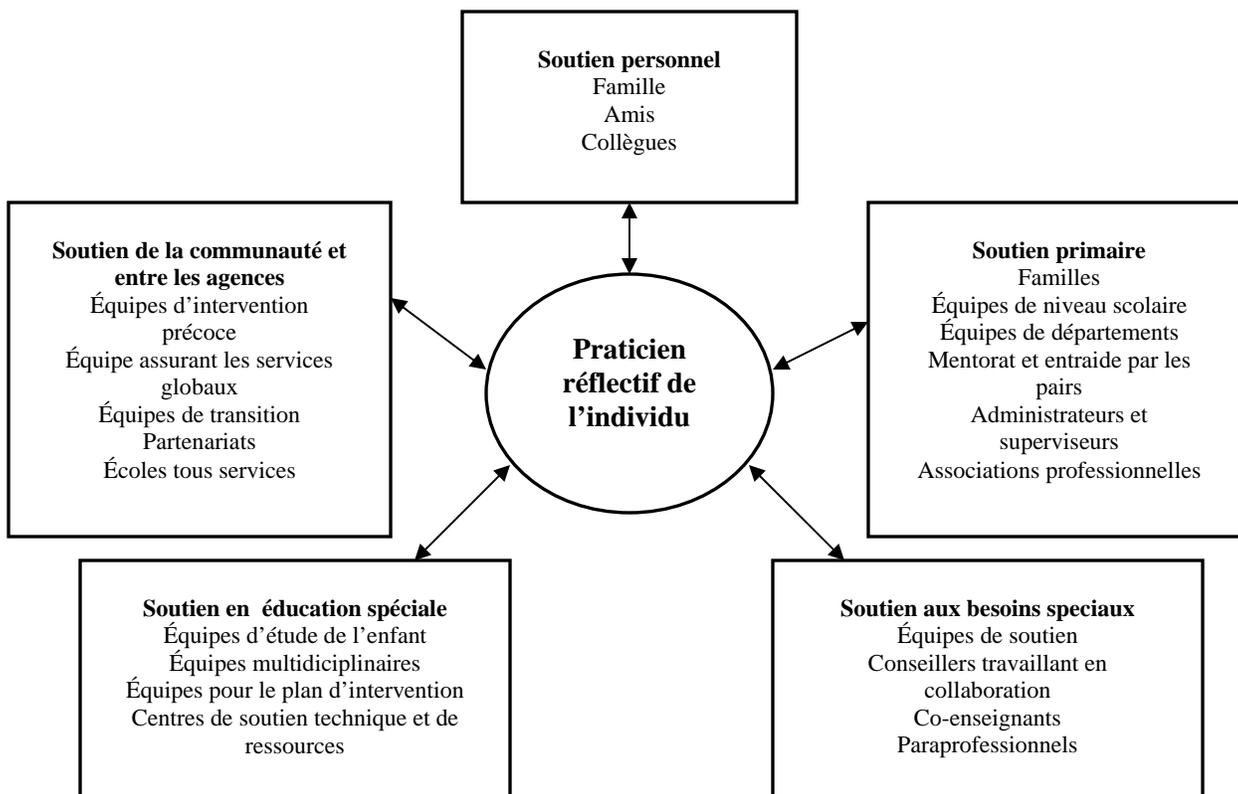


Tableau 4.1 Un réseau de soutien et de collaboration

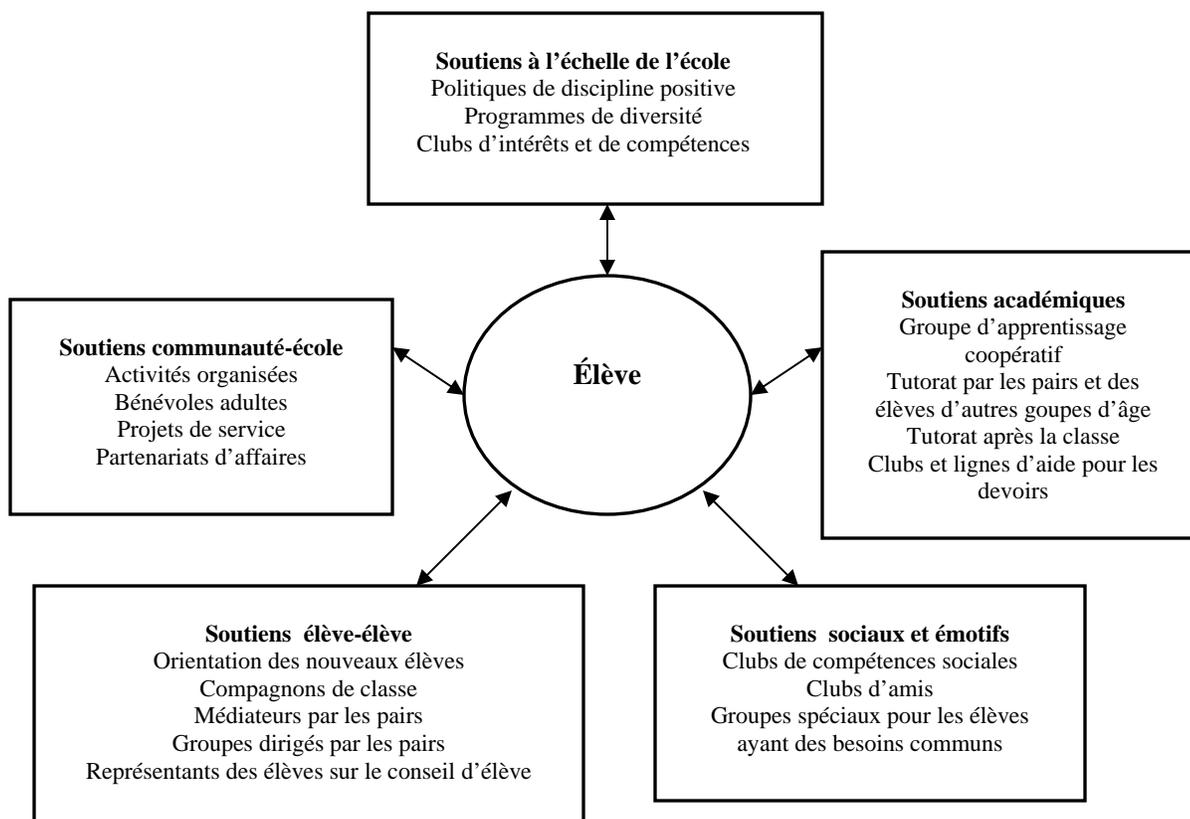


TABLEAU 4.3 Réseau de soutien de l'élève

Wehmeyer, Micheal L. et.al

« Student-Directed Learning Strategies To Promote The Progress Of Students With Intellectual Disability In Inclusive Classrooms », Roger Slee, Ed., *International Journal Of Inclusive Education* 7(4) (oct.-déc. 2003) 415-428

Cette étude a suivi trois adolescents ayant un handicap cognitif à travers un processus de sélection d'objectif, d'apprentissage et d'auto-évaluation. Les résultats ont démontré que ce type de stratégie personnelle comportait des avantages, mais qu'elle ne pouvait être qu'une des interventions utilisées pour satisfaire les besoins de tels élèves. La principale avantage était que lorsque les élèves étaient perçus (par d'autres et par eux-mêmes) comme étant capables d'accomplir de petites choses pour eux-mêmes, cela offrait une base permettant de modifier les attentes et les succès. Il a également constaté que les élèves qui participaient au choix de leur propre objectif était plus susceptible de fixer leur attention sur l'atteinte de cet objectif. L'auto-surveillance, l'auto-évaluation et l'auto-perfectionnement contribuaient à rehausser la détermination de l'élève et à réduire les soutiens nécessaires.