

ENSEIGNANTE ET ENSEIGNANT INCLUSIFS

Les recherches et réflexions sur l'intégration scolaire font maintenant partie de l'histoire de l'éducation. La conception que l'enfant ou l'élève ayant un handicap a besoin d'« être intégré » à sa classe, à son école et à sa communauté ne tient plus. Il appartient pleinement à sa communauté dont les personnes par leur consensus et leur engagement ont appris à transcender les différences individuelles (Vienneau, 2002) pour assurer une éducation de qualité (UNESCO, 2004, 2005). Il s'agit d'une responsabilité commune (Vienneau, 2002). Loin d'être étranger, l'élève ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) reflète la diversité des personnes qui caractérisent l'école et la communauté. Cette diversité est un indicateur de qualité des milieux éducatifs (Anderson, 2004) et s'inscrit dans un mouvement universel de lutte contre les multiples formes d'exclusion éducative et sociale (Matsuura, 2008). Plusieurs écrits scientifiques ont souligné que l'enseignant joue un rôle de première importance auprès de tous les élèves, dont les EHDAA (Acedo, 2008). Le présent chapitre questionne le rôle de l'enseignant inclusif et plus spécifique celui de l'enseignant en adaptation scolaire (orthopédagogue).

L'avenir de la profession d'orthopédagogue ou de l'enseignant en adaptation scolaire reste à être consolidé ou, du moins, à être précisé. Au Québec, cette profession a une courte histoire. La formation de baccalauréat en orthopédagogie a existé de 1976 jusqu'en 2001 et n'existe plus depuis 2002. Ce choix s'inscrit dans la foulée des recommandations du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Certaines universités québécoises offrent un programme de formation de deuxième cycle en orthopédagogie. Or, en 2001, dans l'implantation de la réforme en éducation, le *Programme de formation à l'enseignement* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001a) a énoncé les compétences à développer et précisé le profil de sortie de l'enseignant en classe ordinaire et de celui en adaptation scolaire titulaire d'une classe spéciale en proposant, sans être explicite, une amorce à la profession d'orthopédagogue.

La réduction progressive du nombre de classes spéciales au primaire et au secondaire, la diminution de la clientèle résultant des modifications administratives de déclaration des effectifs d'élèves de l'adaptation scolaire et la conversion de postes d'enseignants en adaptation scolaire en postes de professionnels non enseignants expliquent les inquiétudes du corps enseignant en adaptation scolaire (Compte rendu du colloque sur la réforme des baccalauréats en EASS, juin 2001). De plus, les faiblesses de la politique de l'éducation inclusive, l'orientation des classes

ordinaires à accueillir des élèves ayant des besoins particuliers (EHDA) sans pour autant y associer les ressources de soutien nécessaires et la difficulté d'intégrer des modèles pédagogiques d'intervention différenciée dans les milieux réguliers s'ajoutent au portrait peu reluisant de l'avenir de la profession de l'enseignant. Ces quelques constats sont matière à réflexion.

D'ailleurs, ce texte se veut une réflexion sur le rôle de l'enseignant inclusif titulaire d'une classe ordinaire ou celui en adaptation scolaire qui accueillent et offrent un service éducatif à un ou des élèves ayant des besoins particuliers. Ce rôle est abordé sous l'angle systémique : les relations avec les membres d'une communauté éducative (l'école : élèves, parents, équipe-école) et les membres de la communauté éducative élargie (le système de services éducatifs et la société : collègues, gestionnaires, chercheurs et politiciens). Cette profession d'enseignant inclusif gagne à être connue, reconnue et valorisée. Elle s'inscrit dans une perspective d'autodétermination professionnelle.

1. **Rôle : une perspective sociale**

Au cours d'une même journée, l'enseignant inclusif réalise une gamme étendue d'activités. Celles-ci lui permettent de développer des relations avec les membres de sa communauté éducative (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999), de définir et de jouer son rôle. Le concept de «rôle» de l'enseignant se construit dans une perspective du «vouloir» s'accomplir comme professionnel. «Jouer son rôle» de manière satisfaisante pour soi et pour sa communauté, c'est avoir le sentiment de pouvoir agir dans le sens des fonctions sociales attribuées à la profession. C'est également bénéficier de la valorisation associée à ses activités professionnelles.

Les recherches en sociologie ont bien décrit cette notion de rôle. Le tissu social des communautés éducatives et des sociétés en général se compose de gens dont les rôles sont diversifiés, réciproques et complémentaires. Dans une minisociété comme une école, il existe divers rôles qui permettent aux individus de comprendre et d'exercer leurs fonctions, leurs activités ou leurs responsabilités. Les rôles sont interreliés : l'organisation scolaire participe à l'organisation sociale qui, à la fois, influence et est influencée par le rôle conféré à l'enseignant. Les rôles sont complémentaires : l'organisation scolaire détermine la place spécifique de l'enseignant, la marge de manœuvre qui lui est attribuée, sa responsabilité professionnelle structurée selon le principe de solidarité pour assurer la cohérence et le progrès de la communauté éducative (De Peretti, 1990). Dans l'exercice de son rôle, l'enseignant développe des compétences et acquiert une expertise qui

lui permet d'agir sur l'organisation scolaire.

Les sociologues et les psychologues font également une mise en garde contre les étiquettes associées aux rôles. Les étiquettes attribuées à des groupes d'individus créent parfois des effets négatifs. Par exemple, les désignations engendrent des interdits, de la marginalisation et de la ségrégation. Pour atténuer ces effets, il importe de ne pas accentuer la différence des statuts et d'éviter de maintenir un état de dépendance institutionnelle (Parat, 1990) ou des mesures éducatives d'aide menant à l'exclusion (Doudin, Lafortune, Pons et Moreau, 2009). Pour accepter les différences des élèves, il faut savoir accepter les différences des adultes. Par ses attitudes positives et souples, l'enseignant inclusif est un agent important de ce changement (Parat, 1990).

2. Rôle et orientation éducative

Le rôle que joue l'enseignant inclusif est influencé par différents facteurs : les orientations éducatives (lois et politiques définissant, entre autres, les responsabilités), l'organisation différente des services d'un système scolaire à l'autre, les activités éducatives d'une école ou la simple représentation que chaque professionnel a de sa tâche. Il convient alors d'être conscient que ces facteurs varient d'une société à l'autre. Par exemple, au Canada, la gestion des services éducatifs relèvent des gouvernements provinciaux et territoriaux. Le Québec se distingue par sa législation, ses politiques et son organisation du travail; pensons, entre autres, aux conventions collectives qui précisent les règles de gestion du personnel enseignant. L'organisation de services pour les élèves ayant des besoins particuliers varient d'une commission scolaire à l'autre; le rôle confié aux enseignants inclusifs est considérablement déterminé par ces orientations (Brunet, 1996).

Historiquement, le rôle des enseignants a été étroitement lié à l'évolution des services éducatifs adaptés (Horth, 1998). L'éducation inclusive découle d'un choix de société lié aux conceptions sociophilosophiques de normalisation, de valorisation des rôles sociaux et de l'intégration de l'EHDAA en milieux ordinaires (Stainback et Stainback, 1996; Vienneau, 2002). L'éducation inclusive prône la scolarisation des élèves dans les écoles ordinaires (Thormazet, 2008). Elle vise l'augmentation de la participation sociale et un plus grand accès aux services de la communauté pour tous les élèves (Mittler, 2000) ainsi que leur réussite éducative (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Telle que présentée, cette orientation tend à éliminer les frontières entre les marginalisés, que ce soit relativement à la race, au genre, à l'âge, à la condition socioéconomique

ou à un handicap. Sans annuler les différences, elle consiste à intervenir à partir des contextes de vie et des milieux qui reconnaissent ces différences (Culham et Nind, 2003). Le rôle de l'enseignant inclusif est étroitement tributaire de ce choix social. Il est important que l'enseignant inclusif connaisse très bien son rôle et ses fonctions dans ce système éducatif. La clarté de son rôle contribue non seulement à la réussite éducative des élèves, mais encore à sa réussite professionnelle et à sa valorisation. La question posée aux écrits scientifiques vise à préciser quels sont les paramètres qui précisent le rôle, les fonctions et les compétences que les enseignants ont à ce jour ou à développer dans les écoles inclusives?

3. Résultats de la recherche documentaire

Le rôle de l'enseignant inclusif est défini par certains chercheurs américains et européens (Lowenthal, 1999; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001). Plus près de nous, les travaux de Brunet (1996) et ceux de Martinet et ses collègues (dans Ministère de l'Éducation du Québec, 2001a) sont des sources précieuses de renseignements. Ils constituent des recensions antérieures des fonctions et un référentiel de compétences professionnelles (Ferguson et Baumgart, 1991; Ministère de l'éducation du Québec, 2001a; Swan et Sirvis, 1992) ainsi que des résultats de recherche (Brunet, 1996). Le tableau 1 présente les types de documents et le résumé des rôles et des compétences qui y sont décrits.

Tableau 1 : Synthèse des rôles et des compétences recensés de l'enseignant en adaptation scolaire

Auteurs	Type de document	Rôles soulevés	Compétences
Baumgart et Ferguson (1991)	Résumé des compétences professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - d'intervenir avec connaissances auprès des élèves ayant des besoins particuliers par des mesures appropriées - d'établir une relation de collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant de la classe ordinaire 	<ul style="list-style-type: none"> - capacité d'adaptation et de souplesse face au travail interdisciplinaire et aux clientèles multiples - compétences techniques et habilités à concevoir les adaptations - compétences à résoudre des problèmes et à utiliser toutes les ressources du milieu - capacité d'auto-analyse et de gestion de son perfectionnement professionnel
Swan et Sirvis (1992)	Recensions des écrits Curriculum de formation	<ul style="list-style-type: none"> - de fournir un soutien au personnel de classe ordinaire dans le sens de conseils pratiques, d'exemples concrets et clairs, en valorisant fréquemment ce personnel et en assurant des contacts fréquents, bien planifiés et structurés 	<ul style="list-style-type: none"> - connaissance des fondements philosophiques, historiques et juridiques - connaissance des caractéristiques des élèves - compétence en évaluation, en mesure et en diagnostic - maîtrise des contenus éducatifs et pratiques - habiletés d'interaction sociale - compétences en communication, collaboration et partenariat - professionnalisme et éthique
Brunet (1996)	Recension des écrits	<ul style="list-style-type: none"> - de conseillère ou de conseiller - de collaboratrice ou de collaborateur - d'agente ou d'agent de changement - de guide dans l'actualisation de la réponse aux besoins particuliers d'élèves - d'agente ou d'agent de prévention 	<ul style="list-style-type: none"> - la capacité d'adaptation - la capacité de communication - la capacité d'analyse - la capacité d'utilisation de nouvelles technologies

		- de généraliste et de spécialiste	
Brunet (1996)	Rapport de recherche	<ul style="list-style-type: none"> - de spécialiste de l'intervention pédagogique auprès des élèves ayant des besoins particuliers - de spécialiste de la gestion d'un groupe d'élèves ayant des besoins particuliers – titulaire de classe - d'agente et d'agent de prévention et de soutien à l'élève intégré en classe ordinaire et au personnel enseignant qui l'accueille - de spécialiste et de guide quant à la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves et de leur réussite 	<ul style="list-style-type: none"> - la capacité de s'adapter - la capacité de se concerter et de coopérer - la capacité d'établir une relation d'aide et de gérer les problèmes - la capacité d'évaluer les élèves selon différentes dimensions - la capacité d'intervenir en adaptant l'enseignement et en offrant des contenus pertinents - la capacité de prévenir les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et de soutenir l'inclusion en classe ordinaire - la capacité de respecter les différences - la capacité d'adopter les valeurs éthiques liées à la profession
Martinet, Raymond et Gauthier (MEQ, 2001a)	Curriculum de formation à l'enseignement (mission de l'école est instruire, socialiser et qualifier)	<ul style="list-style-type: none"> - de maître professionnel - de maître cultivé : héritier, critique et interprète - de spécialiste de l'intervention pédagogique auprès d'élèves ayant des caractéristiques et des besoins particuliers au primaire ou au secondaire, jeunes et adultes ou auprès d'élèves handicapés - de soutien aux élèves ayant des besoins particuliers maintenus en classe ordinaire - de l'enseignante ou de l'enseignant de classe spéciale 	<ul style="list-style-type: none"> - agir comme professionnel cultivé : héritier, critique et interprète - communiquer à l'oral et à l'écrit correctement - concevoir des situations d'apprentissage respectant le niveau des élèves et les compétences du programme - piloter des situations d'enseignement - apprentissage - évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences - planifier, organiser et superviser le groupe classe en favorisant l'apprentissage et la socialisation - adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves en difficulté ou handicapés - intégrer les technologies de l'information et des communications à son enseignement - coopérer avec les élèves, l'équipe école, les parents et les partenaires - travailler de concert avec l'équipe pédagogique - s'engager dans une démarche de développement professionnel - agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

La recherche de Brunet (1996) demeure la seule étude recensée au Québec qui vise à connaître les rôles et les compétences des enseignants en adaptation scolaire. À partir d'un échantillon constitué de moins de 10 % de la population (864 participants québécois) d'enseignants en adaptation scolaire, Brunet dégage de ses analyses (questionnaires et entretiens) cinq grandes fonctions. Il s'agit de:

- spécialiste de l'intervention pédagogique auprès d'élèves qui ont des besoins particuliers;
- spécialiste de la gestion d'un groupe d'élèves ayant des besoins particuliers;
- agent de prévention et de soutien à l'élève intégré à la classe ordinaire et à l'enseignant qui l'accueille;
- spécialiste de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves;
- guide favorisant un climat d'ouverture aux besoins particuliers de tous les élèves.

4. Ce que dit la littérature : Facteurs influents et dynamique liée au rôle

Cette littérature met en évidence la complexité du rôle de l'enseignant dont les contours sont précisés par les fonctions et les compétences requises pour assumer ce rôle. Les facteurs influents et la dynamique liée aident à comprendre ces concepts et le rôle de l'enseignant inclusif.

4.1. Facteurs influents

Le concept de rôle désigne les diverses fonctions qu'une personne assume dans une organisation de services. Ces fonctions lui sont attribuées et reconnues par le milieu au regard de compétences professionnelles (De Peretti, 1990; Parat, 1990). Le concept de compétence professionnelle renvoie à plusieurs définitions qui précisent différentes composantes et caractéristiques. Une compétence est a) déployée en contexte réel, b) décrite sur un continuum du simple au complexe, c) fondée sur un ensemble de ressources mobilisées en contexte d'action, d) de l'ordre du savoir-mobiliser, du savoir-agir de façon efficace et immédiat et e) elle est une finalité sans fin (Paquay et al., 2001). Une compétence est un attribut attendu chez la personne; plusieurs compétences mises en commun permettent à l'enseignant d'assumer ses fonctions, ses responsabilités et de jouer son rôle. Elle est implicite et tributaire du contexte et du rôle social reconnu. Dans le cadre du développement professionnel, elle concerne les capacités à se promouvoir chez les personnes.

Enfin, les contextes sociaux et organisationnels des services désignent principalement les modalités de services pédagogiques qu'une école offre à sa clientèle. Au Québec, ces modalités, quoiqu'incomplètes, s'inspirent du système en cascade (COPEX, 1976) pour la plupart; elles vont du service offert en milieu fermé (école spéciale, milieu hospitalier) à celui donné à l'élève inscrit en classe ordinaire. Plusieurs dimensions interfèrent dans l'organisation des services. Au Québec, par exemple, la Loi sur l'instruction publique vise l'autonomie de l'école; cette dernière doit travailler en collaboration avec la communauté. Une deuxième dimension importante que l'enseignant inclusif doit considérer est la *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Ce document décrit de façon détaillée les responsabilités des professionnels enseignants; elles sont formulées selon six voies d'action:

- prévenir et faire une intervention rapide;
- placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation;
- mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en

difficulté;

- créer une véritable communauté éducative (école) avec l'élève, ses parents et les organismes de la communauté;
- porter attention à la situation des élèves à risque;
- se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation, de la qualification, de la qualité des services en vue de rendre compte des résultats (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999).

S'ajoute à la loi et à la politique la dimension de l'organisation du travail gérée par les conventions collectives des enseignants. Cette dimension influence directement l'organisation des services et indirectement le rôle de l'enseignant inclusif. À cet égard, le rôle de l'enseignant en adaptation scolaire et celui de l'enseignant de la classe ordinaire sont à la fois semblables et complémentaires. Pour l'enseignant inclusif de la classe ordinaire qui accueille des élèves ayant des besoins particuliers, la politique des commissions scolaires précise les fonctions de l'enseignant : a) informer l'EHDAA de son plan d'intervention (besoins et capacités), de son handicap et de sa difficulté ainsi que des services d'appui qui lui sont offerts; b) préparer son groupe d'élèves à accueillir l'EHDAA; et c) adapter son enseignement pour tenir compte des capacités et des besoins de l'EHDAA (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008). Pour l'enseignant titulaire d'une classe en adaptation scolaire, il réalise les fonctions semblables en plus d'offrir des services d'appui aux membres du personnel de l'école : une dimension complémentaire. En somme, la Loi sur l'instruction publique, la *Politique de l'adaptation scolaire* et les conventions collectives sont des dimensions sociales importantes à considérer dans la compréhension et l'évolution du rôle de l'enseignant inclusif.

4.2. Dynamique liée au rôle

Aspects sociaux, aspects individuels et rôle, ces trois concepts permettent de comprendre le caractère dynamique du rôle et des fonctions de l'enseignant inclusif. Le rôle de l'enseignant sont modulés au regard d'interactions entre les aspects individuels inhérents aux compétences des personnes et les aspects sociaux liés principalement à l'organisation des services pédagogiques d'une école ou d'une commission scolaire et les fonctions ou les responsabilités attribuées. Cette dynamique impose une organisation structurée et médiatisée par l'instauration de rôles multiples articulés en fonction de leur complémentarité (De Peretti, 1990). Pour être efficaces, les membres

d'une organisation de services pédagogiques doivent rechercher la complémentarité de leurs actions dans la poursuite d'objectifs communs, la réussite de tous les élèves, en démontrant un sens du professionnalisme (engagement, confiance, fiabilité, et respect) et de leadership (flexibilité, responsabilité, désir d'amélioration, esprit d'initiative et soif d'apprendre) (Anderson, 2004).

L'analyse des écrits recensés permet de distinguer la variété de rôles et des fonctions de l'enseignant inclusif ainsi que la diversité des facteurs qui les influencent. Cette diversité ne doit pas être comprise comme des divergences. Elle reflète davantage l'aspect dynamique des facteurs individuels liés aux compétences des personnes et des facteurs sociaux liés aux multiples modèles d'organisation des services; en outre, elle représente la complexité du rôle de l'enseignant inclusif.

Cette analyse révèle aussi un profil de rôles variés qui peut être représenté sur un continuum. À une extrémité de ce continuum, il y a le rôle de l'enseignant titulaire d'un groupe d'élèves et, à l'autre extrémité, il y a le rôle d'agent de soutien pédagogique pour l'élève ayant des besoins particuliers, l'enseignant de la classe ordinaire, l'équipe-école et les parents (Brunet, 1996). Les sections suivantes examinent ces différentes facettes liées au rôle de l'enseignant en adaptation scolaire selon les contextes relationnels.

5. Rôles de l'enseignant en adaptation scolaire

La littérature traite des différents rôles de l'enseignant en adaptation scolaire sous l'angle des relations avec les membres de la communauté et leurs fonctions associées : l'élève en difficulté, le groupe d'élèves en difficulté en tant que titulaire de classe, le personnel enseignant qui collabore à l'éducation inclusive et les parents ou les bénévoles qui agissent à titre de partenaire.

5.1. Agent de prévention et de soutien à l'inclusion

De multiples fonctions se rattachent au rôle de l'enseignant auprès des élèves: prévention, adaptation des services pédagogiques, etc. L'enseignant en adaptation scolaire peut, sur demande, jouer un rôle dans les activités de prévention auprès des élèves qui éprouvent des difficultés ou qui sont à risque. L'absence d'intervention auprès de ces élèves aurait pour conséquences l'augmentation des difficultés et l'échec scolaire (Moreau et Boudreault, 2002). Selon la modalité des services et en concertation avec les membres d'une équipe-école (direction, personnel

enseignant et parents), cet agent est appelé à réaliser l'évaluation des besoins et des capacités des élèves, à participer à l'élaboration de plans d'intervention, à concevoir des adaptations pédagogiques et à intervenir dans une optique de prévention ou de soutien aux apprentissages de l'élève inscrit en classe ordinaire. Différentes fonctions et compétences caractérisent l'agent de prévention et de soutien à l'inclusion (Archambault et Fortin, 2001; Brodeur, Dion, Mercier, Laplante, et Bournot-Trites, 2009; Debeurme et Van Grunderbeeck, 2002; Dumas et Leblond, 2002; Saint-Laurent, 2008) :

- déceler les difficultés et les facteurs de risque;
- agir sur les environnements pour atténuer les situations de handicap;
- évaluer le développement des apprentissages, évaluer les difficultés des élèves (évaluation diagnostique);
- aider à différencier la pédagogie et à adapter l'enseignement;
- participer à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'intervention;
- être à la recherche de renseignements pertinents auprès de différentes personnes-ressources;
- guider, motiver, servir de médiateur auprès des élèves ayant des besoins particuliers;
- faire preuve d'éthique professionnelle et de sens des responsabilités dans ses fonctions.

En somme, l'enseignant inclusif comme agent de prévention et aide à l'inclusion joue un rôle central auprès du personnel; la réussite de sa tâche est associée en grande partie à une attitude souple et positive à l'égard de l'inclusion et à sa compétence de travailler en collaboration avec tous les services scolaires et communautaires (Acedo, 2008 ; Saint-Laurent, 2008).

5.2. Enseignant inclusif titulaire d'une classe spéciale

L'enseignant inclusif joue un rôle de premier plan comme facilitateur à l'apprentissage; sa tâche consiste à chercher des moyens plus efficaces afin de faciliter l'apprentissage de tous les élèves (Acedo, 2008; Anderson, 2004). Il peut, le cas échéant, être enseignant titulaire d'une classe spéciale. En tant que spécialiste dans l'intervention auprès de groupes d'EHDAA du primaire ou du secondaire et du secteur des jeunes adultes en formation de base (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001a), il lui incombe la responsabilité de mettre en place, avec les parents et l'équipe-école, les modalités des interventions pédagogiques qui correspondent aux besoins et aux

objectifs fixés pour son groupe et pour chaque élève au regard de son plan d'intervention.

Historiquement, l'un des premiers modèles d'individualisation de l'enseignement auprès d'élèves ayant des besoins particuliers consistait à regrouper en classe dite spéciale ceux qui présentaient des caractéristiques communes : déficience intellectuelle, trouble envahissant du développement, trouble de langage et ainsi de suite. Malgré les difficultés de créer des classes homogènes en fonction des besoins des élèves, d'organiser et de gérer ce type de service, ou d'inclure les élèves en classe ordinaire, la classe spéciale demeure une modalité de services spécialisés.

Au Québec, la formation de l'enseignant en adaptation scolaire vise principalement le développement de compétences pour intervenir auprès de groupes d'EHDAA dans les disciplines dites essentielles : la langue d'enseignement et les mathématiques. Le *Programme de formation à l'enseignement* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001a) précise les compétences visées :

- « agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture;
- communiquer clairement et correctement;
- concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage pour le contenu à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés;
- piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage;
- évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences;
- planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation;
- adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves;
- intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage;
- coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves;
- travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences;
- s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel;
- agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001a, p. 211).

5.3. Collaborateur et soutien à l'inclusion

L'enseignant en adaptation scolaire peut aussi être appelé à travailler de concert avec ses collègues titulaires de classe ordinaire pour soutenir l'inclusion. Historiquement, les services d'aide pédagogique à l'élève intégré en classe ordinaire correspondent aux services de l'orthopédagogue titulaire d'une classe ressource ou au «dénombrement flottant». Les expériences de cette organisation de services sont associées à des effets négatifs : stigmatisation des élèves qui quittent leur classe, perte de temps d'enseignement, problème de transfert des apprentissages, difficulté de coordination entre la ou le titulaire de la classe ordinaire et celui de la classe ressource, inconsistances dans l'enseignement et considération économique sur la pertinence de ces classes (Saint-Laurent, Giasson, Royer et Boisclair, 1995).

L'élève ayant des besoins particuliers qui fréquente la classe ordinaire bénéficie d'une organisation de services de soutien de type collaboratif. À cet égard, les résultats des recherches de Saint-Laurent et ses collaborateurs sont explicites. Les caractéristiques d'une collaboration efficace des membres d'une école se résument en six traits : participation volontaire, égalité entre les professionnels, but commun, responsabilité partagée, partage des expertises et imputabilité partagée (Saint-Laurent 2008). L'auteure suggère la modalité de *consultation collaborative* qui implique que l'enseignant inclusif de la classe ordinaire et l'enseignant en adaptation scolaire (soutien à l'ÉHDAA) travaillent ensemble pour prévenir ou répondre aux besoins des élèves par des interventions différenciées (Saint-Laurent, Trépanier, Vézina, Boyer et Giasson, 1995). Dans une approche socioconstructiviste et coopérative, les deux enseignants établissent les objectifs pour la classe, identifient les besoins du ou des EHDAA, planifient les interventions différenciées et soutiennent les EHDAA afin d'assurer une réussite de leur apprentissage. L'enseignant en adaptation scolaire est présent en même temps dans la classe pour partager les responsabilités de l'enseignement avec l'enseignant inclusif (Debeurme et Van Grunderbeeck, 2002; Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer, 1995). Lors de la consultation collaborative, différents aspects pédagogiques sont traités : le partage de toutes les informations liées à l'ÉHDAA, son style d'apprentissage et sa motivation, la planification de stratégies différenciées, le soutien à l'adaptation des programmes, du matériel et de tout aménagement pédagogique adressé à l'équipe et aux parents. Autre exemple, l'enseignant en adaptation scolaire de concert avec la direction de l'école peut collaborer à faire la tâche de coordination à l'implantation du plan d'intervention avec l'enseignant de la classe ordinaire et les autres partenaires (Saint-Laurent, 2008). Ce travail

de collaboration est modulé selon les besoins des EHDAA et le partage des rôles propre à l'organisation des services de l'école.

Cette modalité de service de l'enseignant en adaptation scolaire a un impact important sur le rôle de l'enseignant qui accueille l'EHDAA dans sa classe. Les articles recensés (Debeurme et Van Grunderbeek, 2002; Giguère, Langone, 1990; Paolucci-Whitcomb et Nevin, 1985; Saint-Laurent, Giasson, Royer et Boisclair, 1995) font état des conditions liées à un service de soutien :

- L'enseignant en soutien doit posséder une bonne connaissance des difficultés d'apprentissage et des interventions appropriées auprès des élèves en difficulté;
- La relation entre les enseignants doit en être une de collaboration : des attitudes d'ouverture et de souplesse sont des atouts;
- Les apports pédagogiques et les conseils formulés par l'enseignant en soutien doivent être pratiques, appuyés d'exemples concrets et formulés en termes clairs;
- La relation entre les enseignants est source de valorisation et exclut toute forme de reproche ou de jugement;
- Les contacts entre les enseignants doivent être à la fois fréquents, planifiés et structurés.

Cette modalité de soutien a un impact positif tant sur la performance des élèves que sur la relation entre les membres du personnel. Ce sont la qualité de l'enseignement dispensé à l'élève et les relations enseignant-élève qui représentent les facteurs déterminants (Saint-Laurent, Giasson, Royer et Boisclair, 1993). Ce constat incite ces auteurs à suggérer l'orthopédagogie intégrée comme soutien puisqu'un enseignement adapté et de qualité permet à l'EHDAA de progresser.

5.4. Partenaire et agent de changement

L'éducation inclusive est indissociable de l'une des valeurs importantes de notre société : «la démocratie» (Grossman, 2008). La démocratie sous-entend, entre autres, la liberté individuelle, l'égalité dans la différence, le respect de l'autre, la coopération, la solidarité et la justice. Elle influence et détermine en grande partie les valeurs individuelles. L'éducation inclusive découle de cette valeur. Il s'agit de l'apprentissage à la citoyenneté (Boutet, Samson, et Bisailon, 2009; Grossman, 2008). En tant que valeur découlant de la démocratie, l'éducation inclusive suppose une évolution des pratiques et des façons de concevoir les programmes et services éducatifs basés sur l'inclusion de tous les élèves; c'est l'apprentissage à la citoyenneté. L'enseignant inclusif se

voit confier une fonction d'éducateur social et devient un vecteur de l'organisation sociale. Il s'agit de la logique démocratique : c'est l'apprentissage à la citoyenneté. Développer des activités qui s'inscrivent dans des problématiques proches de la vie en ayant pour but de rapprocher l'école de la vie familiale et communautaire est une stratégie puissante d'apprentissage à la citoyenneté (Deslandes, 2006; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b).

Le rôle de l'enseignant en adaptation scolaire ne se limite pas à l'EHDAA, mais vise également les autres élèves et personnes de l'entourage et s'inscrit dans une transformation de la culture des pratiques éducatives (Dionne et Rousseau, 2006; Grossman, 2008). L'éducation des élèves est la responsabilité de toute une communauté éducative. L'éducation inclusive, comme dynamique relationnelle, renvoie à la mise en commun des forces, des qualités ou des compétences des personnes d'une communauté. À cet égard, la participation des parents au processus de décision et d'intervention a démontré son efficacité. Ce partenariat exige des activités de communication, de collaboration et de concertation et infère des changements de pratiques éducatives (Deslandes, 2001, 2006; Dionne et Rousseau, 2006). Ce partenariat permet à l'EHDAA de développer son plein potentiel et de faire les apprentissages nécessaires à son autonomie et à son autodétermination.

L'éducation inclusive forme la «toile de fond» qui interpelle de nouvelles pratiques éducatives; elle donne une orientation aux façons de concevoir la prestation des services éducatifs axés sur la réussite de l'EHDAA et suggère, en outre, des principes qui régissent ce changement. À cet égard, de plus en plus de programmes de formation des maîtres intègrent certaines règles d'éthique professionnelle ou des compétences qui favorisent l'émergence d'une communauté éducative inclusive (Gardiner, 1997; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999; Pinard, Bordage, Lamonde et Marsolais, 1998). Voici quelques éléments qui caractérisent une conduite éthique :

- Pratiquer l'altruisme (intérêt de l'enfant d'abord);
- Pratiquer l'impartialité (éviter de favoriser une personne ou un groupe, ce qui peut être interprété comme de la discrimination);
- Développer son sens humain (être sensible à la diversité sociale des enfants, garantir l'égalité des chances et éviter les stéréotypes);
- User avec parcimonie de son influence auprès de l'enfant et des autres instances;
- Pratiquer la collégialité;

- Travailler en partenariat et coopérer avec les membres de la communauté éducative;
- Soutenir la transformation des pratiques;
- Aider à différencier les pédagogies;
- S'engager dans un projet personnel ou dans un groupe de développement professionnel.

L'enseignant inclusif est un agent de changement dans son milieu. Cette fonction exige de celui-ci qu'il soit actif dans le processus de développement et de promotion de nouvelles pratiques pédagogiques inclusives. La dynamique de partenariat figure parmi ces nouvelles pratiques.

6. **Éducation inclusive et autodétermination**

Pour opérer ces changements, une communauté et une école inclusive doivent développer des services publics qui vont au-delà du maintien de l'enfant dans son milieu naturel de vie. L'éducation inclusive doit faire la promotion de l'autonomie et de l'autodétermination de ses membres, particulièrement ceux ayant des besoins particuliers, par une participation pleine et entière aux activités de son milieu de vie. L'éducation inclusive doit permettre aux EHDAA de développer des compétences visant une plus grande autonomie, de faire des choix de vie menant à l'autodétermination et de participer à la vie scolaire avec les élèves de leur groupe d'âge où émergent le sens de l'entraide et l'ouverture aux autres (Moreau, Maltais et Herry, 2005).

Grâce à ses expériences professionnelles, l'enseignant inclusif joue un rôle central. Comme personne œuvrant auprès des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, il est un témoin privilégié des difficultés et des besoins de ces derniers. Par sa formation et ses expériences auprès des enfants et des jeunes, l'enseignant inclusif développe des compétences et des expertises riches. Ces expériences et ces savoirs cumulés lui permettent de jouer son rôle, c'est-à-dire de développer une expertise professionnelle en matière d'éducation inclusive et de pouvoir agir en exerçant ses fonctions sociales d'agent de promotion de l'inclusion, d'agent de prévention et de soutien à l'élève ayant des besoins particuliers, de spécialiste en évaluation et en intervention pédagogique adaptée, de professionnel de soutien à l'équipe-école et d'agent de changement par ses activités de formation, de recherche et de développement des connaissances. Enfin, pour tenir son rôle, l'enseignant inclusif doit bénéficier de la valorisation associée à ses fonctions.

Deux principales conditions sont nécessaires pour assurer aux enseignants inclusifs qu'ils

bénéficient d'une valorisation sociale. Premièrement, ces enseignants ont à agir et à s'autodéterminer dans l'accomplissement d'activités professionnelles. Deuxièmement, les enseignants inclusifs doivent concevoir, participer et réaliser des activités valorisantes pour eux et pour leur groupe. Pensons, entre autres, aux activités liées à la professionnalisation : activités de formation, de perfectionnement de compétences et celles liées à la reconnaissance sociale de la profession. Le travail d'équipe collaborative ou en communauté d'apprentissage professionnelle sont des lieux efficaces à la formation continue (Leclerc et Moreau, 2010). De façon réciproque, ce rôle et ces fonctions doivent être reconnus et valorisés par la société.

L'autodétermination professionnelle est un point d'ancrage incontournable. Elle désigne la capacité de faire des choix qui répondent à ses besoins, à ses objectifs, à son rôle social et à la façon dont ceux-ci devraient être réalisés. Pour s'autodéterminer comme personne et groupe professionnel, l'enseignant inclusif doit s'approprier des compétences intégrées à différents lieux de pratique. Pour se faire connaître et être reconnus, pour se valoriser et être valorisés, les enseignants doivent exercer leur rôle de manière à dépasser le cadre de leur communauté éducative (la classe ou l'école) (Ainscow et Miles, 2008). Pour être un agent de changement, ils doivent « occuper les places » tant aux plans pédagogiques, de la gestion et de l'organisation des services, de la formation professionnelle, du développement de l'expertise et de la recherche qu'aux plans décisionnels et sociopolitiques.

Conclusion

En contexte d'inclusion, le rôle de l'enseignant est appelé à changer; le présent chapitre fait état de cette réalité. Le concept de «rôle» de l'enseignant inclusif se construit dans une perspective de «vouloir» s'accomplir comme professionnel, de «jouer son rôle» de manière satisfaisante pour soi et pour sa communauté, d'actualiser un sentiment de pouvoir «agir» dans le sens des fonctions sociales attribuées à sa profession. Le miroir social de ce rôle est de «bénéficier de la valorisation» associée aux activités professionnelles. Dans une société éducative inclusive, les rôles entre enseignants sont interreliés : la structure scolaire contribue à l'organisation sociale qui à la fois, influence et est influencée par les rôles conférés aux enseignants. Ces rôles sont complémentaires de sorte que l'organisation éducative d'une école détermine la place spécifique de l'enseignant en adaptation scolaire ainsi que la marge de manœuvre qui lui est attribuée. À son tour, cet enseignant développe une expertise qui lui permet d'agir sur l'organisation éducative.

Bibliographie

- ACEDO, C. (2008). «Éducation pour l'inclusion : repousser les limites », *Perspective : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 145(1), p. 6-15.
- AINSCOW, M. et S. MILES (2008). «Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape?», *Perspective : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 145(1), p. 17-44.
- ANDERSON, L. W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*, Deuxième édition, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation. Sur Internet : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629f.pdf>> (consulté le 21 janvier 2010).
- ARCHAMBAULT, J. et L. FORTIN (2001). «Élèves en difficulté ou école en difficulté? Le nouveau rôle des orthopédagogues dans la réforme de l'éducation», *Vie pédagogique*, 120, p. 9-11.
- BOUTET, M., G. SAMSON et J. M. BISAILLON (2009). «La construction d'une citoyenneté environnementale au sein des programmes d'insertion socioprofessionnelle des jeunes en grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation», *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), p. 111-132.
- BRODEUR, M., E. DION, J. MERCIER, L. LAPLANTE et M. BOURNOT-TRITES (2009). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*, London, ON, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- BRUNET, P. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire. Recherche collaborative*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- COPEX (1976). Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- CULHAM, A. et M. NIND (2003). Deconstructing normalisation: clearing the way for inclusion, *Journal of intellectual & developmental disability*, 28(1), 65-78.
- DEBEURME, G. et N. VAN GRUNDERBEECK (2002). *Enseignement et difficultés d'apprentissage*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- DE PERETTI, A. (1990). «Pédagogie différenciée et attribution de rôles multiples aux élèves», dans M. SELLIER (dir.), *Des parcours pour apprendre où l'on parle de pédagogie différenciée*, Paris, Centre international d'études pédagogiques, p. 21-26.
- DESLANDES, R. (2001). *Une vise partenariale dans les relations entre l'école et la famille : complémentarité de trios cadres conceptuels*. Sur Internet: <http://www.adaptationscolaire.org/themes/pafa/documents/textes_pafa_deslandes_complet.pdf> (page consultée le 2 février 2010).
- DESLANDE, D. (2006). Designing and Implementing School, Family, and Community Collaboration Programs in Québec, Canada, *The School Community Journal*, 16(1), p. 81-105.
- DIONNE, C. et N. ROUSSEAU (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, Saint-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DOUDIN, P.-A., L. LAFORTUNE, F. PONS et J. MOREAU (2009). «Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion», *Revue des sciences de l'éducation*, XXXV(1), p. 41-54.
- DUMAS, B. et M. LEBLOND (2002). «Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet», *Pédagogie*, 126, p. 64-66.
- FERGUSON, D.L. et D. BAUMGART (1991). «Partial participation revisited», *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16, p. 218-227.
- GARDINER, J. (mai 1997). «List of moral principles is not 11 commandments», dans *Times*

Educational Supplement.

- GAUDREAU, L., F. LEGAULT, M. BRODEUR, M. HURTEAU, A. DUNBERRY, S.P. SÉGUIN et R. LEGENDRE (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GROSSMAN, D. L. (2008). «Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion : une approche multidimensionnelle», *Perspective : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 145(1). p. 45-60.
- HORTH, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Sur Internet : <http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm> (page consultée le 20 février 2003).
- LANGONE, J. (1990). *Teaching Students with Mild and Moderate Learning Problems*, Boston, Toronto, Allyn and Bacon.
- LECLERC, M. et A.C. MOREAU (2010). La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier à la réussite des élèves, *Revue Le Point en administration de l'éducation*, 12(4), p. 11-21.
- LOWENTHAL, B. (1999). «Early childhood inclusion in the United States», *Early Child Development and Care*, 150, p. 17-32.
- MATSUURA, K. (2008). «Avant-propos», *Perspective : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 145(1). p. 1-5.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Politique de l'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *Programme de formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MITTLER, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, London, David Fulton Publishers.
- MOREAU, A.C. et P. BOUDREAULT (2002). *Stratégies d'inclusion : guide pour les parents et le personnel du préscolaire, visant à favoriser l'émergence d'une communauté inclusive*, Hull, Groupe de recherche Vision-Inclusion, Université du Québec à Hull.
- MOREAU, A.C., C. MALTAIS et Y. HERRY (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire : Accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Anjou, Les éditions CEC.
- PAOLUCCI-WHITCOMB, P. et A. NEVIN (1985). «Preparing consulting teachers through a collaborative approach between university faculty and field-based consulting teachers», *Teacher Education and Special Education*, 8, p. 132-143.
- PAQUAY, L., M. ALTET, É. CHARLIER et P. PERRENOUD (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck Université.
- PARAT, M. (1990). «Réflexion sur le rôle institutionnel du chef d'établissement dans une pratique de pédagogie différenciée», *Éducation et pédagogie: des parcours pour apprendre où l'on reparle de pédagogie différenciée*, *Revue du centre international d'études pédagogiques*, 6, p. 27-33.
- PINARD, H., J. BORDAGE, C. LAMONDE et A. MARSOLAIS (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- SAINT-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Montréal : Gaëtan Morin.

- SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, E. ROYER et A. BOISCLAIR (1993). «L'orthopédagogie intégrée: modèle alternatif d'aide aux élèves en difficulté», *Apprentissage et socialisation*, 16(3), p. 253-262.
- SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, E. ROYER et A. BOISCLAIR (1995). Origine et composantes du modèle, dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne et Égide. Royer (Dir.) : *Programme d'intervention auprès des élèves à risques; une nouvelle option éducative*, Montréal : Gaëtan Morin (p. 10-15).
- SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, C. SIMARD, J. DIONNE et É. ROYER (Dir.) (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risques; une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin.
- SAINT-LAURENT, L., M. TREPANIER, H. VEZINA, É. ROYER et J. GIASSON (1995). Consultation collaborative, dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne et É. Royer (Dir.) *Programme d'intervention auprès des élèves à risques; une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin (p. 21-30).
- STAINBACK, S. et W. STAINBACK (1996). *Inclusion: A Guide for Educator*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- SWAN, W.W. et B. SIRVIS (1992). «CEC knowledge and skills for beginning special education teachers», *Teaching Exceptional Children*, 25(1), p. 16-20.
- THOMAZET, S. (2008). «L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!», *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), p. 123-140.
- UNESCO. (2004). *Conférence internationale de l'éducation. 47e session. Atelier 2 : Éducation de qualité et inclusion sociale*, Genève, BIE-UNESCO. Sur Internet : http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/French/Wdocs/Wdocs_main.htm (consulté le 24 janvier 2010).
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'Éducation pour tous*, Paris, UNESCO.
- VIENNEAU, R. (2002). « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives », *Éducation et francophonie*, XXX(2), p. 257-286.