

TEXTES DES CHERCHEURS



**Conférence
de consensus**
La mixité sociale et scolaire

Mixité
scolaire

UNE RÉALISATION DU :

EN COLLABORATION AVEC :

ORGANISER L'ENSEIGNEMENT DANS LA CLASSE ORDINAIRE INCLUSIVE

¹ Université de Montréal

La classe ordinaire, c'est-à-dire la classe d'une école primaire ou secondaire publique qui accueille tous les élèves qui s'y présentent gratuitement, est hétérogène à bien des points de vue. La diversité qu'on y trouve suggère que l'enseignement de groupe suivi de travaux individuels, habituellement employé en enseignement, ne sera pas suffisant pour permettre à tous les élèves de réussir. C'est d'ailleurs un phénomène déjà documenté : les retards scolaires actuellement observés dans le système éducatif québécois sont en partie attribuables au manque de flexibilité dans l'organisation scolaire et dans l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Comment peut-on s'assurer que tous les élèves apprennent chaque jour ou, comme le précise Hattie, « que tous les élèves fassent des gains avec la leçon » ? (Hattie, 2012). Ce défi est complexe, car les solutions sont avant tout pédagogiques et didactiques : comment peut-on organiser l'enseignement pour que les savoirs et les compétences prévues au programme de formation générale puissent être acquis dans les délais impartis malgré les différences, souvent importantes, entre les élèves ? Les contenus ont avantage à être soigneusement choisis par les enseignants qui seront plus rapidement aux prises, dans ces classes, avec l'impossibilité de couvrir les listes de contenus suggérés par les programmes (Tomlinson, McTighe et Svingens, 2010). Cet article présente deux pistes de solutions pour l'organisation des apprentissages dans les classes hétérogènes, tirées de la littérature scientifique sur la différenciation pédagogique. La première porte sur le choix des contenus à enseigner, et la deuxième, sur les regroupements d'élèves. Avant de les aborder, le concept de différenciation pédagogique et ses quatre axes seront d'abord présentés.

La différenciation pédagogique pour faire réussir les élèves

Les enseignants qui différencient leur enseignement choisissent, adaptent et varient leurs pratiques pédagogiques dans le but de faire apprendre la matière à leurs élèves et d'assurer leur progression (Leroux et Paré, 2016). Leurs classes sont organisées de manière à intéresser leurs élèves qui évoluent à partir de cadres familiaux, d'appartenance culturelle, de parcours scolaires, d'intérêts personnels ou de niveaux de compétence diversifiés.

Par l'observation simultanée de processus d'apprentissage de chaque élève et de ceux du groupe, ils organisent des enseignements qui facilitent l'atteinte des cibles du programme. Les écrits théoriques, professionnels et scientifiques situent la différenciation dans une pédagogie des processus d'enseignement-apprentissage en classe (Przesmycki, 2004) qui implique 4 axes d'organisation (Caron, 2003; Tomlinson, 1999) que nous synthétisons comme suit :

- **Les processus d'apprentissage** des élèves varient en fonction de leur âge, de leurs intérêts, de leurs connaissances antérieures, de leurs niveaux de compétences ou de leur autonomie, pour ne nommer que ces éléments. Il n'y a pas deux enfants qui apprennent exactement de la même façon ni au même rythme. Les stratégies d'enseignement choisies par l'enseignant seront celles qui gardent les élèves intéressés et engagés par les activités d'apprentissage proposées en classe.
- **Les structures d'enseignement** sont cohérentes avec les intentions pédagogiques choisies par l'enseignant. Les regroupements d'élèves, les outils de gestion du temps, les ressources matérielles et l'aménagement physique de la classe sont choisis pour contribuer efficacement à la réussite éducative et scolaire.

- **Les contenus sont choisis** pour permettre aux élèves d'apprendre à travers différents sujets et leçons ; des savoirs, des habiletés ou des compétences ; présentés selon différents niveaux de complexité à la fois accessibles et stimulants ; à partir de matériel didactique riche offrant plusieurs possibilités d'exploitation par les élèves.
- **Les productions** attendues des élèves s'élaborent à partir de différents modes de communication et d'expression ; suggèrent d'atteindre différents destinataires et permettent d'évaluer avec équité et efficacité des apprentissages variés et personnalisés réalisés en classe.

En résumé, les enseignants qui ont des classes ordinaires utilisent à des degrés différents les quatre axes présentés pour rendre leur enseignement flexible. Ils portent attention aux différents processus d'apprentissages des élèves en structurant l'environnement d'apprentissage et pour les plus avancés, ils choisissent soigneusement les contenus d'enseignement sur lesquels insister et proposent aux élèves plusieurs façons de démontrer leurs apprentissages.

1. Le choix des contenus à enseigner

Beaucoup d'enseignants sont d'avis qu'ils n'ont pas le choix des contenus à enseigner et que les programmes leur imposent un rythme rapide de présentation en classe. Par contre, des contenus abordés rapidement sur plusieurs années peuvent occasionner un engagement de surface de la part des étudiants. Ces derniers risquent de ne pas les avoir suffisamment approfondis pour être en mesure de les réutiliser dans d'autres contextes. Ce problème accentue les retards scolaires d'une certaine proportion d'élèves et amène les enseignants à se sentir constamment en retard sur le programme. Le programme peut toutefois être envisagé comme un référentiel utile pour préciser les cibles que le groupe doit atteindre chaque année ou chaque cycle de scolarité plutôt que comme une liste de contenus que les élèves doivent voir. Ainsi, chaque groupe d'élèves peut être envisagé comme un ensemble d'individus unique pour lequel l'enseignant fait des choix raisonnés basés sur ses compétences et son autonomie professionnelle. Le concept de différenciation pédagogique invite les enseignants à cibler les contenus que tous les élèves doivent maîtriser et à poursuivre ou intensifier l'enseignement jusqu'à ce qu'un niveau de maîtrise jugé satisfaisant soit atteint par tous les élèves. Les stratégies d'enseignement qui permettent de déterminer les contenus qui doivent être enseignés regroupent l'observation des élèves, l'évaluation formative et diagnostique, l'autoévaluation par les élèves et l'examen du dossier scolaire et du plan d'intervention des élèves.

Parmi les enseignants qui utilisent ces stratégies, on trouve des enseignants qui choisissent d'exempter des élèves forts de certains travaux ou de certaines évaluations lorsqu'ils ont déjà démontré leurs savoirs ou leurs compétences à travers les tâches qu'ils ont réalisées (RÉF). Certains vont également utiliser de courts entretiens individuels pour bien saisir la progression de chaque élève (REF). Prévoir les contenus à enseigner et comprendre les écarts entre la situation de départ et les cibles à atteindre sont des compétences requises pour enseigner dans les classes hétérogènes. Elles sont nécessaires pour éviter de répéter et d'enseigner des contenus inutilement et pour organiser la stratégie d'enseignement qui permettra aux élèves qui sont loin des cibles de disposer de suffisamment de temps et de ressources pour les atteindre.

En résumé, les 4 axes de différenciation et plus particulièrement la maîtrise de la différenciation des contenus sont des outils de premier choix pour l'enseignant dans une classe ordinaire. La réussite scolaire correspond à l'acceptation des différences inévitables dans la progression des élèves tout en maintenant l'objectif que tous les élèves atteignent les exigences minimales prévues par les programmes. Les élèves sont différents et leur réussite dépend d'aspects personnels et motivationnels

qui, tour à tour, facilitent ou font obstacle à leur progression scolaire. Tenir compte de la diversité dans une classe ordinaire au Québec en faisant preuve de flexibilité pédagogique est nécessaire pour stimuler l'apprentissage.

2. Regrouper les élèves pour stimuler l'apprentissage

À certains moments, l'enseignement de groupe convient à toute la classe. Ainsi, l'enseignement magistral ou explicite et, plus spécifiquement, celui qui comprend le questionnement ou une discussion qui fait ressortir la compréhension des élèves conviennent bien à la classe ordinaire. Il ne peut toutefois constituer le seul outil d'enseignement dans une classe hétérogène où les élèves ont simultanément des besoins différents. En effet, l'enseignement efficace se doit de soutenir l'apprentissage en multipliant les échanges et les rétroactions que chaque élève reçoit. Cela peut être fait au moyen de sous-groupes d'élèves en classe ou dans plusieurs classes (décloisonnement).

2.1 Les sous-groupes homogènes

Certaines activités d'apprentissage visent des sous-groupes dits homogènes. Les élèves y sont groupés en raison de leurs affinités interpersonnelles, d'un même niveau de compétence, d'une difficulté partagée, d'un intérêt commun ou pour toute autre raison qui sert les intentions d'apprentissage de l'enseignant. La littérature sur ces regroupements est claire : les regroupements homogènes doivent être temporaires dans le cas des élèves dits faibles. On parlera alors de sous-groupe de besoins, de remédiation ou de récupération. En effet, le groupement homogène permet à l'enseignant d'offrir un enseignement ciblé. Par ailleurs, les regroupements homogènes assurent aussi une progression plus rapide des élèves dits moyens (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover et Reynolds, 2003) et c'est là un paradoxe qu'il faut expliquer. Lorsque l'enseignement est bien ciblé, les élèves dits moyens progressent plus rapidement s'ils sont regroupés entre eux sans les élèves dits faibles et forts parce qu'ils ont des caractéristiques (personnelles, motivationnelles) similaires. Ainsi, le sous-groupe homogène temporaire effectué au début d'un enseignement sur la base des besoins des élèves permet de créer une base commune de savoirs dans ce sous-groupe qui contribue éventuellement à la progression du groupe complet. Le sous-groupe peut être composé d'élèves d'une même classe ou d'élèves de plusieurs classes d'un même niveau scolaire (décloisonnement horizontal). Enfin, il faut aussi souligner l'intérêt des sous-groupes homogènes pour les élèves dits forts ou doués dont les intérêts et habiletés nécessitent d'être stimulés, par exemple en regroupant des élèves de différents niveaux scolaires (décloisonnement vertical) (Winebrenner et Demers, 2008). Dans ce type de regroupement, des élèves de plusieurs classes et de niveaux différents travaillent ensemble sur un contenu, un projet ou un centre d'intérêt partagé.

Si des sous-groupes homogènes perdurent au-delà de l'intention pédagogique initiale et deviennent permanents, il y a un risque que l'écart entre le sous-groupe d'élèves dits faibles et d'autres sous-groupes s'accroisse. Ce phénomène est à la base des classes spécialisées et de la création de programmes d'éducation parallèles qui conduisent inévitablement à la séparation et à la discrimination des élèves désavantagés à l'école (Galand, 2009). L'aspect circonscrit et temporaire du sous-groupe homogène est une condition importante d'efficacité de ce type d'organisation dans la classe ordinaire.

2.2 Les sous-groupes hétérogènes

L'organisation de la classe ordinaire ne peut se passer des moments de travail par sous-groupes dits hétérogènes, qui sont constitués d'élèves différents qui n'auraient pas naturellement appris ensemble. Ces regroupements hétérogènes sont essentiels à la réussite éducative des élèves dits faibles et ne nuisent pas à la réussite des autres élèves (Tomlinson et coll., 2003). Ces élèves qui ne satisfont pas les attentes minimales ont besoin de la richesse des échanges avec des pairs plus avancés et

d'attentes élevées de réussite fixés par les programmes d'études pour progresser. Quant aux élèves qui répondent aux exigences, ils ont avantage à évoluer dans une classe hétérogène qui leur offre la possibilité de confronter leur compréhension à celles des autres pour l'enrichir et l'approfondir. De plus, certaines habiletés comme la coopération par exemple, ne peuvent être apprises qu'en exploitant positivement la diversité au sein de sous-groupes d'étudiants différents partageant un but commun.

En conclusion, la classe ordinaire hétérogène et inclusive est une solution pertinente en éducation. Elle s'appuie sur les compétences développées par les enseignants et sur les ressources disponibles pour tous les élèves dans les écoles. L'avantage par rapport à la classe séparative n'est toutefois pas automatique. En effet, le travail de différenciation pédagogique des enseignants doit être encouragé et soutenu. De plus, des services de soutien à la réussite éducative doivent être offerts rapidement à tous les élèves sans être réservés à ceux identifiés officiellement comme des élèves en difficulté. La classe ordinaire est pertinente quand elle offre aux élèves des moments d'apprentissages riches par l'intermédiaire de structures d'enseignement flexibles et quand l'enseignement prend en compte les besoins de tous les élèves simultanément. Si l'enseignement en classe ordinaire n'est pas flexible ni basé sur les besoins du groupe d'élèves, la situation aura tôt fait de favoriser un certain sous-groupe d'élèves plutôt qu'un autre.

Dans les classes où l'enseignement de masse sans attention compétente aux besoins des élèves prévaut, les élèves ressentent une baisse de motivation et un ralentissement de leurs apprentissages. La classe ordinaire est un choix qui se justifie au plan pédagogique et didactique, mais c'est aussi la manifestation concrète des valeurs inclusives chères à la société. Ce contexte requiert toutefois des compétences particulières et des ressources qui ne sont pas disponibles partout actuellement. Malgré ces avantages, il semble utopique d'envisager une seule organisation de classe. En ce sens, faire le choix de la classe ordinaire ne contraint pas à bannir les classes d'adaptation scolaire ou les classes enrichies qui peuvent actuellement répondre plus rapidement et plus efficacement aux besoins de certains jeunes. Le problème n'est pas la classe ordinaire, mais plutôt la difficulté qu'éprouve le système scolaire public à la soutenir adéquatement.

Références

- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport annuel 2008-2010 sur l'état et les besoins de l'éducation*, <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Crahay, M. (2011). *L'école peut-elle être juste et efficace? : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. (2e éd.^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Galand, B. (2009). *Hétérogénéité des élèves et apprentissages. Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?*, http://hal.inria.fr/docs/00/56/15/64/PDF/cahier_71_galand_bis_1.pdf
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Leblanc, M. ,Prud'homme, L. ,Paré, M. et Dupuis, M. (2016). Une enseignante et des élèves motivés grâce à la différenciation. *Vive le primaire*, 29(1), 46-49.
- Prud'homme, L. ,Leblanc, M. ,Paré, M. ,Fillion, P.-L. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec Français*(174), 76-78.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. (Nouv. éd. ^e éd.). Paris: Hachette Éducation.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom : responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. ,Brighton, C. ,Hertberg, H. ,Callahan, C. M. ,Moon, T. R. ,Brimijoin, K., et al. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.
- Tomlinson, C. A. ,McTighe, J. et Senningsen, B. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Winebrenner, S. et Demers, D. D. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal: Chenelière Éducation.

LA MIXITÉ SCOLAIRE POUR LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES

¹ Université du Québec à Trois-Rivières

1. Quels sont les effets positifs et négatifs de la mixité scolaire?

1.1 Les aspects positifs

De façon générale, la mixité scolaire apporte plusieurs bénéfices aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA), en particulier sur le plan social, mais les bénéfices sont moins clairs pour les élèves doués, les élèves performants ou ceux n'ayant pas de besoins particuliers. La mixité scolaire est associée, pour les enseignants et les élèves, à des attitudes plus positives envers les personnes handicapées ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Vienneau et Thériault, 2015). Ces changements se manifestent par une plus grande sensibilité à la situation de ces personnes, une meilleure compréhension de leur cas, un plus grand respect des différences et l'adoption de comportements de collaboration et de coopération. En plus d'exposer les élèves ayant des besoins particuliers à un programme d'études plus riche et plus diversifié, l'inclusion scolaire permet d'améliorer leurs habiletés sociales et leurs habiletés à résoudre des problèmes concrets. Plus récemment, une métasynthèse dirigée par Rousseau (Rousseau *et al.*, 2015) confirme le portrait positif des effets de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers, notamment une amélioration du rendement en lecture et en écriture ainsi que de l'autonomie des élèves dans les tâches scolaires. Quant à la dimension sociale de l'inclusion, on reconnaît plusieurs apports positifs : une participation accrue des élèves, des manifestations d'amitié plus nombreuses, l'adoption de nouvelles valeurs, le sentiment de faire partie de la communauté scolaire, l'influence positive des pairs, la réduction de la dépendance aux adultes (par rapport à la scolarisation en classe spéciale), l'exploitation accrue des capacités sociales des élèves et le sentiment de fierté. Toutefois, la perception de soi des EHDA demeure inférieure à celle des élèves ordinaires. Les auteurs estiment que ces résultats s'expliquent par les comparaisons sociales qui prévalent au sein d'un groupe. Sur le plan de l'engagement et de l'appartenance, on note une augmentation de la motivation scolaire des élèves.

Pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC), le portrait de la situation est moins clair. Parmi les élèves manifestant des besoins particuliers, les élèves PDC sont reconnus comme étant les plus difficiles à scolariser en classe ordinaire (Hornby et Evans, 2014). Les études rapportent des résultats mixtes, l'inclusion étant parfois associée à des résultats positifs, parfois à des résultats négatifs, et ce, sur le plan tant social que scolaire. Des études montrent que l'intégration scolaire de ces élèves a des effets positifs sur leur rendement scolaire (Gottlieb et Weinberg, 1999; Huber, Rosenfeld et Fiorello, 2001) et favorise l'accessibilité à un diplôme (Landrum, Katsiyannis et Archwamety, 2004). Une étude de cohortes menée au Québec révèle que les élèves présentant un trouble du comportement et fréquentant la classe ordinaire ont 5,46 fois plus de chances d'obtenir un diplôme de niveau secondaire (QISAQ, 2012).

1.2 Les aspects négatifs

Malgré ces bénéfices, l'expérience d'intégration des élèves PDC est souvent moins positive que pour les autres élèves présentant des besoins particuliers (Avradimis et Norwich, 2002; Hajdukova, Hornby et Cushman, 2014). Ils vivent moins de succès à l'école, participent moins en classe, vivent

moins de succès à l'école, participent moins en classe, vivent moins d'interactions positives avec les enseignants et sont moins satisfaits – notamment de la gestion de classe (Suldo *et al.*, 2009). Les améliorations comportementales sont très variables d'une classe à l'autre, et ils sont plus à risque d'exclusion dans une classe ordinaire.

Pour les autres élèves et les enseignants, les comportements difficiles des élèves PDC ont une incidence négative sur le temps consacré à l'enseignement et le rendement scolaire des autres élèves (Poulou et Norwich, 2000). Ils sont un facteur important de désengagement des élèves (Beaman et Wheldall, 2000) et peuvent entraîner du stress chez les enseignants (CSEÉ, 2009; Genoud, Brodard et Reicherts, 2009), diminuer leur sentiment d'auto-efficacité et leur bien-être, et même mener à l'épuisement professionnel (Alvarez, 2007; Hastings et Bham, 2003).

2. Quels sont, sur les plans des apprentissages et de la socialisation, les avantages et les inconvénients du modèle de l'inclusion? Et de celui de l'intégration?

Dans le cas des élèves PDC, même les tenants de l'inclusion scolaire s'accordent pour dire que celle-ci est plus difficile pour ces élèves (Rousseau *et al.*, 2015) et que leur scolarisation en classe ordinaire n'est pas toujours possible. Quelles sont les conditions à mettre en place pour favoriser une scolarisation réussie des élèves présentant des difficultés comportementales dans un contexte de mixité scolaire ? Cette question nous apparaît plus fondamentale que de savoir quel est le meilleur modèle entre l'inclusion ou l'intégration scolaire, car qu'importe le modèle utilisé, si ces conditions ne sont pas respectées, peu d'effets positifs seront observés. Différentes conditions doivent être présentes pour que la mixité scolaire soit une expérience positive tant pour les élèves PDC, les autres élèves de la classe que l'enseignant (Rousseau *et al.*, 2014; Simpson, Peterson et Smith, 2011).

2.1 Une organisation scolaire inclusive

Rousseau et ses collaboratrices (2014) identifient les principales conditions de l'organisation scolaire pouvant faciliter ou entraver l'inclusion scolaire des élèves PDC :

- Le ratio enseignant/élèves : Il sera difficile pour l'enseignant d'inclure un élève PDC dans une classe surpeuplée. Aussi, devant les efforts supplémentaires demandés à l'enseignant pour adapter son enseignement, cet élève devrait avoir une valeur supérieure à 1 dans le calcul du ratio enseignant/élèves (par exemple, équivaloir à deux élèves), ce qui est d'ailleurs prévu dans les normes de travail québécoises actuelles en milieu scolaire. Il est parfois ardu d'établir ce calcul, les difficultés de certains élèves étant tellement importantes qu'il est difficile de quantifier leur valeur.
- Le temps de concertation : L'enseignant a besoin de périodes de concertation dans son horaire de travail pour rencontrer les autres acteurs impliqués dans l'éducation de l'élève PDC (parents, psychologue, psychoéducateur, éducateur spécialisé, etc.), pour échanger à son sujet et pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés.
- Les politiques, les règles et les procédures : Celles-ci doivent aller dans le même sens que les pratiques jugées probantes pour les élèves PDC ou ne pas constituer un frein à leur mise en œuvre.
- La répartition des ressources humaines : L'enseignant doit pouvoir compter sur des ressources humaines (aide-enseignant, éducateur spécialisé, conseiller pédagogique, psychoéducateur, psychologue) à l'intérieur ou à l'extérieur de sa classe pour le soutenir. Le succès de l'inclusion de l'élève PDC ne devrait pas reposer uniquement sur les épaules de l'enseignant.

2.2 Un personnel qualifié

La qualité de la formation de l'ensemble des intervenants scolaires (enseignants, techniciens en éducation spécialisée, psychoéducateurs ou psychologues) s'avère une condition essentielle à une inclusion réussie des élèves PDC. Ces intervenants doivent posséder une formation solide sur les pratiques probantes pour ces élèves. Actuellement, plusieurs enseignants se sentent démunis devant

l'enseignement aux élèves PDC, jugeant que leur formation initiale ne les a pas suffisamment préparés à faire face aux comportements perturbateurs des élèves. Pour pallier cette situation, des ateliers de formation continue peuvent être mis en place. Ce type de formation semble efficace pour améliorer les connaissances des participants sur les caractéristiques des élèves et les interventions recommandées, mais il aurait moins d'incidence pour susciter le changement des pratiques à leur égard (Graeper, 2011). Pour favoriser une bonne appropriation de ces savoirs, des activités, des outils et du soutien doivent être offerts lors des formations aux participants pour qu'ils puissent réfléchir à leurs pratiques et aux façons d'exploiter leurs nouvelles connaissances dans leur contexte spécifique (Rousseau *et al.*, 2014).

2.3 Le soutien aux enseignants

Comme il a été dit plus haut, bien que la formation soit jugée essentielle à une inclusion réussie, elle ne peut garantir que les enseignants seront en mesure de bien décoder les comportements problématiques des élèves et de choisir les interventions appropriées. Les enseignants ont besoin d'être accompagnés pour ce faire. Cet accompagnement peut prendre différentes formes, d'un soutien ponctuel à un suivi plus régulier tout au long de l'année scolaire, d'un accompagnement individuel à un accompagnement de groupe (Gaudreau et Carrier, 2014). On peut également mettre en place des communautés de pratique ou des communautés d'apprentissage professionnelles. Plusieurs modèles d'accompagnement prometteurs ont été développés en contexte scolaire québécois pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves PDC (voir entre autres : Bacon *et al.*, 2011; Dufour *et al.*, 2008; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012; Massé et Couture, 2015; Massé, Lanaris, Dumouchel et Tessier, 2008; Nadeau, Normandeau et Massé, 2015). En plus de favoriser le changement des pratiques des enseignants, l'accompagnement augmente leur sentiment d'auto-efficacité, réduit le stress à enseigner à ces élèves et améliore le comportement de ces derniers (Gaudreau et Carrier, 2014; Massé et Couture, 2015).

2.4 Le soutien aux élèves

Plusieurs élèves PDC, plus particulièrement ceux ayant un trouble grave du comportement, peuvent avoir besoin d'un soutien continu (plusieurs heures chaque jour) ou régulier (quelques heures par semaine) afin de favoriser leur maintien en classe ordinaire. Le soutien continu est habituellement offert par un technicien en éducation spécialisé, alors que le soutien régulier peut également être apporté par un psychoéducateur, un enseignant-ressource ou un psychologue. Le soutien continu doit particulièrement viser à favoriser le développement de la maîtrise de soi de l'élève et son intégration sociale. Le soutien régulier peut porter entre autres sur le développement des compétences sociales, la gestion des émotions difficiles ou la gestion de l'attention.

2.5 L'établissement d'une bonne relation avec l'élève

La qualité de la relation entre l'élève et les adultes qui en prennent soin (enseignants, autres intervenants scolaires, parents) est un des facteurs qui influencent le plus le succès de l'inclusion scolaire des élèves PDC (Stoutjesdijk, Scholte et Swaab, 2012; Orsati et Causton-Theoharis, 2013). Le développement d'une bonne relation entre les adultes et l'élève crée un climat de confiance et de sécurité où ce dernier peut évoluer plus favorablement et accepter de se faire guider. La présence d'un lien significatif aura tendance à diminuer les comportements dérangeants de certains élèves : ceux-ci voudront davantage faire plaisir aux adultes. Cette présence rend aussi les adultes et les élèves plus tolérants.

2.6 La création d'un environnement de classe structurant et sécurisant

Il est reconnu qu'un environnement de classe structuré et prévisible a un effet très positif sur les comportements des élèves PDC. Simpson et ses collègues (2011) recommandent que l'environnement

inclue minimalement les éléments suivants :

- l'établissement de règles et d'attentes comportementales claires;
- la mise en place d'un horaire de classe, de routines de travail et de transitions prévisibles et stables;
- un suivi constant de l'application des règles ou des routines;
- une rétroaction immédiate concernant les infractions aux règles et l'application de conséquences logiques ou réparatrices selon la gravité des manquements;
- la mise en place d'un climat de classe respectueux et ouvert aux différences;
- un aménagement de classe qui identifie clairement les différentes aires de travail, qui réduit les distractions et qui évite les bousculades;
- une organisation du matériel scolaire qui facilite la réalisation des activités et le rangement;
- une gestion du temps efficace qui favorise la réalisation des activités et évite les temps morts;
- un plan de classe basé sur les besoins individuels des élèves.

2.7 L'utilisation de pratiques pour favoriser les comportements appropriés et non seulement pour diminuer les comportements inappropriés

Dans beaucoup d'établissements scolaires, les interventions liées aux comportements perturbateurs sont centrées sur le négatif (arrêter ou diminuer un comportement inapproprié) plutôt que sur le positif (favoriser l'apparition ou le maintien d'un comportement approprié). Afin de contrer ce phénomène, un modèle de gestion des comportements a été développé aux États-Unis, soit le Soutien au comportement positif (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016). Ce modèle se fonde sur l'idée que les comportements attendus en classe et hors classe doivent être définis précisément, enseignés explicitement et être renforcés au moment de leur manifestation. Il propose un continuum d'interventions basé sur des données probantes afin d'agir rapidement et efficacement auprès des élèves ayant des problématiques comportementales et de soutenir l'adoption des comportements préalablement enseignés, plutôt que de seulement intervenir sur les comportements inappropriés (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016).

2.8 L'entraînement des habiletés sociales et de l'autocontrôle

Les déficits sur le plan des habiletés sociales et de l'autocontrôle (régulation comportementale et émotionnelle) souvent observés chez les élèves PDC nuisent grandement à leur inclusion scolaire (Mowat, 2010). Selon Gresham (1998), les élèves PDC présentent trois types de déficits :

- a) un déficit d'acquisition:** l'élève manque de connaissances à propos de l'habileté visée ou est incapable de discriminer les composantes de la séquence comportementale de celle-ci;
- b) un déficit de performance :** l'élève sait quoi faire, mais il ne le fait pas ou à un niveau de performance insuffisant par manque de motivation;
- c) un déficit de fluidité :** l'élève manque d'aisance dans la performance de l'habileté visée ou ne manifeste pas l'habileté visée au bon moment.

Un déficit d'acquisition sera corrigé en ayant d'abord recours à l'entraînement spécifique de cette habileté, puis au renforcement lorsque l'élève l'utilise. L'entraînement devrait se faire en fonction des déficits particuliers observés chez les élèves et en fonction des normes et des attentes comportementales minimales du milieu éducatif. Cet entraînement devrait comprendre deux phases : une mise à niveau des compétences et une mise en pratique (pour plus de détails sur le développement des habiletés sociales, voir entre autres Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2014). Un déficit de performance pourra être réduit en améliorant la compréhension des interactions sociales et de leurs conséquences, positives comme négatives, en incitant l'élève à manifester le comportement ciblé lorsque la situation s'y prête ou en l'encourageant à le faire, ou encore en utilisant une procédure de renforcement pour augmenter l'apparition du comportement souhaité. Enfin, un déficit de fluidité sera corrigé par la pratique de l'habileté dans différentes situations.

2.9 L'établissement d'un partenariat avec les parents

Comme pour tout élève, l'établissement d'un partenariat avec les parents est un facteur important de réussite scolaire. D'autant plus dans le cas des élèves PDC, car il est reconnu que plusieurs facteurs associés à l'environnement familial sont en cause dans le développement des troubles du comportement. Quatre axes d'action pourront favoriser l'établissement d'un rapprochement entre l'école et la famille (Desbiens, 2014, p. 150) :

- diversifier et faciliter la communication;
- faciliter l'exercice du rôle de parent;
- encourager la participation du parent à la vie de l'école;
- collaborer étroitement avec la communauté pour répondre aux besoins des familles.

2.10 Le soutien au rendement scolaire

Le rendement scolaire apparaît également comme un des facteurs importants de l'inclusion scolaire des élèves PDC (Stoutjesdijk, Scholte et Swaab, 2012). D'une part, les problèmes émotionnels et comportementaux de ces élèves peuvent nuire à leur rendement scolaire et entraîner de la sous-performance et des difficultés d'apprentissage. D'autre part, les difficultés d'apprentissage peuvent aussi engendrer des difficultés comportementales. Par exemple, l'élève qui éprouve des difficultés en lecture pourrait refuser de lire des textes plus ardues et s'opposer aux demandes de l'enseignant afin de préserver son image personnelle. Comme pour les autres élèves en difficulté, il est recommandé de différencier l'enseignement et de soutenir leur motivation à apprendre afin de favoriser leur réussite scolaire.

2.11 Conclusion

Une inclusion réussie ne s'improvise pas : elle doit être planifiée. On doit préparer tous les acteurs qui seront impliqués dans le processus et mettre en place les conditions qui favoriseront sa réussite afin de prévenir les difficultés possibles, plutôt que d'y réagir.

3. La classe ordinaire (mixte) est-elle toujours une solution pertinente aujourd'hui? Devrait-on plutôt regrouper les élèves selon leurs intérêts ou leurs besoins, dans des groupes non permanents?

La classe ordinaire (mixte) apparaît toujours comme une solution pertinente, mais elle doit être plus flexible et permettre des regroupements non permanents, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, pour répondre à certains besoins particuliers des élèves, qu'ils soient doués ou en difficulté. La clé est la différenciation pédagogique, mais celle-ci est très peu mise en place dans les écoles québécoises.

Références

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. doi: 10.1016/j.tate.2006.10.001
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Beaman, R. et Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446. doi : 10.1080/713663753
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2014). L'entraînement des habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 246-262). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Comité Syndical Européen de l'Éducation (CSEÉ). (2011). *Stress lié au travail des enseignant(e)s: Analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail dans l'UE*. Bruxelles, Belgique: Auteur.
- Desbiens, N. (2014). L'établissement d'un partenariat école-famille-communauté. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 147-160). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gaudreau, N. et Carrier, G. (2014). L'accompagnement des enseignants en gestion de classe en formation professionnelle. Un soutien à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 4(1), 34-38.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1(1), 85-115.
- Genoud, P. A., Brodard, F., et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59(1), 37-45. doi: 10.1016/j.erap.2007.03.001
- Gottlieb, J. et Weinberg, S. (1999). Comparison of students referred and not referred for special education. *Elementary School Journal*, 99(3), 187-199. doi:10.1086/461922
- Graeper, K. D. (2011). ADHD in-service training : An examination of knowledge, efficacy, stress, teaching behavior, and irrational thoughts. *Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering*, 73(3-B), 1815.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training : Should we raze, remodel or rebuild ? *Behavioral Disorders*, 24, 19-25.

Références

- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil–teacher relationships : Perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156. doi: 10.1080/02643944.2014.893007
- Hastings, R. P. et Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. doi: [10.1177/0143034303024001905](https://doi.org/10.1177/0143034303024001905)
- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.). *The Sage handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 335-347). Los Angeles, CA : Sage.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. et Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the schools*, 38(6), 497-504. doi:10.1002/pits.1038
- Landrum, T., Katsiyannis, A. et Archwamety, T. (2004). An analysis of placement and exit patterns of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 29(2), 140-153.
- Massé, L. et Couture, C. (2016). L'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire. Dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil*. Longueuil, Qc : Béliveau Éditeur.
- Massé, L. et Couture, C. (2015). Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES). Dans G. Paquette, C. Plourde et K. Gagné (dir.), *Pratiques innovantes de groupe en psychoéducation*. Longueuil, Qc : Béliveau Éditeur.
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M. et Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables* (p. 141-165). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Mowat, J. G. (2010). Inclusion of pupils perceived as experiencing social and emotional behavioural difficulties (SEBD) : Affordances and constraints. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 631-648.
- Nadeau, M-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces : fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 1-23
- Orsati, F. T. et Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control : Inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behavior. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 507-525.
- Poulou, M. et Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581. doi : [10.1348/000709900158308](https://doi.org/10.1348/000709900158308)

Références

- Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ) (2012). *La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives – Outil de valorisation de la recherche*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Massé, L., Carignan, S., Bergeron, G. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 133-146). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., et al. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*.
- Rapport présenté au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et au Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Québec, Canada. Récupéré de : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_resume_integracion-inclusion.pdf/72ac0ca6-093b-45e8-9174-e14e5f1f4719
- Simpson, R. L., Peterson, R. L. et Smith, C. R. (2011). Critical educational program components for students with emotional and behavioral disorders : Science, policy, and practice. *Remedial and Special Education*, 32(3) 230–242.
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M. et Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affects inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 92-104.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. et Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being : A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 89-132). Québec, Qc : Les Presses de l'Université du Québec.