

Haute école pédagogique
du canton de Vaud
Laboratoire international sur
l'inclusion scolaire

hep /

Regards croisés sur la
thématique de l'inclusion

Voyage scientifique au
Nouveau-Brunswick

Edition octobre 2012



Voyage scientifique au Nouveau-Brunswick

Regards croisés sur la thématique de l'inclusion (scolaire)

La présente contribution réunit les témoignages de huit Professeurs formateurs et collaborateurs de la HEP qui – lors d'un voyage scientifique au Nouveau-Brunswick en octobre et novembre 2011 – ont eu l'occasion de rencontrer un très large panel de professionnels engagés dans la formation scolaire, du préscolaire jusqu'à l'insertion professionnelle. Unique province officiellement bilingue parmi les dix que compte le Canada, le Nouveau-Brunswick présente la particularité de pratiquer l'inclusion scolaire depuis plus de 25 ans. Alors que l'orientation d'une politique plus intégrative se dessine dans notre canton, ces huit regards croisés se proposent de décrire, de comparer, d'interroger mais aussi de tirer quelques constats de ces rencontres parfois questionnantes, mais toujours enrichissantes.

Les différentes contributions sont organisées de la manière suivante: après une introduction générale rapportant les constats principaux au contexte vaudois (Bonvin), le contexte historique du développement du système scolaire inclusif au Nouveau-Brunswick est donné (Tinembart). Suivent des contributions portant sur l'actualité de la pratique de l'inclusion scolaire dans cette province et les questions qu'elle pose. Les thématiques suivantes sont abordées: suivi des élèves en difficulté (Giauque), acteurs de l'inclusion (Allenbach), services aux élèves et aux enseignants (Angelucci et Ramel), compétences collectives et individuelles au service de l'inclusion (Clottu). Ce témoignage collectif est clos par une contribution introduisant une réflexion critique plus personnelle (Brina), sur le ton de la narration, qui témoigne de certains points d'interrogation qui subsistent suite à ce voyage formateur.



Comptes rendus

Patrick Bonvin

UER Développement de l'enfant à l'adulte (UER DV)

Vers l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick et dans le canton de Vaud: des voies différentes mais des questions convergentes

Depuis 25 ans, le Nouveau-Brunswick met en œuvre une école inclusive, où tous les élèves sont scolarisés dans le même bâtiment.

Depuis 40 ans, en Suisse, on parle de l'intégration scolaire. Dans certaines régions on l'expérimente de longue date. Les bouleversements liés à la nouvelle répartition des tâches entre cantons et Confédération (RPT) ont mis les questions de l'intégration sur le devant de la scène. Le débat a lieu dans un contexte où l'inclusion n'est pas une réalité. À ce titre, le fait de visiter une province où cela se réalise a deux mérites: nous montrer à quoi pourrait ressembler une école inclusive et nous rassurer sur la faisabilité d'un tel modèle.

On le voit, l'évolution du système scolaire est mobilisée par des forces très différentes des deux côtés de l'Atlantique: si nous connaissons un développement progressif d'expériences intégratives, une évolution lente des idées et des lois, la donne est fort différente dans la province canadienne où le changement fut beaucoup plus brusque: la rupture législative pose l'inclusion comme principe d'une loi commune pour l'enseignement régulier et spécialisé (qui « disparaît » par la même occasion). Ce basculement est renforcé par la suppression de la formation universitaire en enseignement spécialisé.

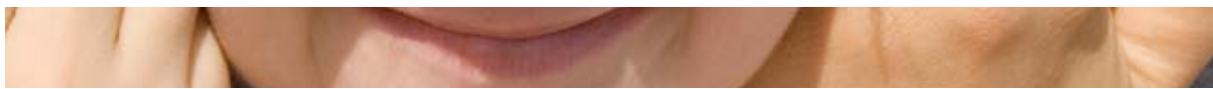
Dans un système où l'alternative n'existe pas (plus), la place pour les divergences d'opinion au sujet de l'inclusion devient restreinte: la question n'est pas de savoir s'il faut le faire mais comment le faire. Alors qu'en Suisse l'évolution est marquée par le développement historique des services et des institutions – ce qui se traduit par un foisonnement de services extérieurs à l'école – l'organisation scolaire paraît plus simple au Nouveau-Brunswick. Deux éléments nous ont frappés par rapport à cette situation.

En premier lieu, cette simplicité apparente ne reflète pas la réalité des établissements: la variété des intervenants y est grande et les exigences de collaboration élevées. Des espaces et compétences spécifiques sont nécessaires pour prendre en charge les élèves présentant des handicaps importants: déficiences intellectuelles ou troubles du spectre autistique, par exemple. Les enjeux relationnels se retrouvent au sein des établissements (entre les différents acteurs) plutôt qu'entre institutions et/ou services. L'école semble restituée comme le lieu où se fait la formation et l'éducation de l'enfant; le système semble plus à même d'accueillir la diversité inhérente à toute population d'élèves lorsque les ressources sont en prise directe avec les besoins des élèves et des enseignants. La seconde conséquence indirecte de cette évolution caractérisée par un cadre « inclusif » posé d'emblée et non négociable, c'est le fait – qui est apparu de manière saillante tout au long de la visite – que tous les acteurs partagent le même objectif. Il nous a été impossible de rencontrer, durant tout le séjour, et au contact d'un large panel d'acteurs du système scolaire, une voix discordante: la philosophie de l'inclusion n'est pas remise en question. Ce partage, par des acteurs d'horizons divers, de valeurs et de buts communs repose sur un fort sentiment d'appartenance à la communauté (exportable au contexte suisse?)

Si tout le monde paraît « tirer à la même corde », personne ne dit que c'est facile! Ce fut l'un des principaux enseignements de ce voyage: malgré l'expérience significative du Nouveau-Brunswick dans le domaine de l'inclusion, les questions actuelles sont sensiblement les mêmes que celles que l'on traite dans le canton de Vaud lorsque l'on promeut ou que l'on accompagne des établissements vers une école inclusive. Pour ne prendre que trois enjeux développés dans un mémoire de l'ANBIC¹ datant de 2008 portant sur les défis actuels de l'inclusion scolaire dans les écoles francophones: « difficultés à accepter la diversité et à adopter la philosophie et le modèle de l'inclusion scolaire » (on note par exemple que la diversité est beaucoup mieux acceptée au primaire qu'au secondaire...); « manque de connaissance et de compétences pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire de façon efficace » (les enseignants sont susceptibles de ne pas avoir l'impression d'avoir la connaissance ou les compétences requises, ce qui aboutit à la délégation à des paraprofessionnels de la responsabilité de certains élèves; difficultés à appliquer la différenciation pédagogique; ces déficits peuvent être dus à un manque de formation continue spécifique sur ces sujets); « l'absence d'occasion adéquate et de temps pour la bonne collaboration, la bonne planification et la bonne préparation » (certains enseignants se plaignent d'un manque de temps pour la planification de la collaboration et la différenciation).

On le voit bien, des enjeux subsistent (MacKay, 2006; Porter & AuCoin, 2012) et notamment sur des lignes thématiques proches de nos préoccupations actuelles dans l'école vaudoise. Ces convergences sont autant d'encouragements à continuer la collaboration instaurée avec l'Université de Moncton sur ces questions. L'expérience du Nouveau-Brunswick nous rappelle que l'inclusion scolaire n'est jamais « réalisée ». Elle est un processus qui se nourrit d'échanges entre cultures et de dialogues entre praticiens, formateurs et chercheurs.

¹ Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire.



Sylviane Tinembart

UER Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes (UER AGIRS)

Contexte

Notre voyage d'observations au cœur de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick a nécessité une exploration contextuelle plus approfondie afin de comprendre dans quelles circonstances l'inclusion s'est mise en place depuis plusieurs années dans cette province orientale du Canada.

Organisation actuelle du système éducatif

Le territoire de cette province équivaut à près de deux fois celui de la Suisse et compte environ 730'000 habitants dont 30 % de francophones. Pour 2009-2010, on recense dans le système scolaire 106'394 élèves dont 30'420 francophones. Deux ministères se répartissent la responsabilité de l'éducation et de la formation : le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et le ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail. Afin de respecter, promouvoir et sauvegarder l'identité des deux communautés, le système éducatif néo-brunswickois est régi depuis 1974 par le principe de la dualité linguistique ; il possède donc deux secteurs éducatifs séparés : l'un en français et l'autre en anglais. Sur le territoire de la province, ceux-ci comprennent cinq districts scolaires de langue française et neuf de langue anglaise ; chaque district est placé sous la responsabilité d'une direction générale assujettie à un conseil d'éducation. Si l'enseignement en anglais est acquis de longue date, la Charte canadienne des droits et des libertés (1982) garantit l'enseignement en français pour la minorité francophone. Les deux secteurs sont soumis aux mêmes objectifs, aux mêmes normes et au financement du ministère ; par contre ils restent autonomes pour l'élaboration de leurs plans d'études et l'évaluation scolaire. La scolarité obligatoire s'étend sur douze ans.

Age des élèves	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Secteur francophone	Mat.	école élémentaire							école secondaire				
Secteur anglophone	Mat.	école élémentaire					école intermédiaire			école secondaire			

Historique

Un détour historique semble nécessaire pour comprendre l'esprit communautaire dans lequel s'inscrit la politique d'inclusion menée aujourd'hui par les ministères de l'éducation.

Le premier système scolaire public implanté au Nouveau-Brunswick date de 1819. À l'instar de ce qui se passe en Europe, ce dernier reprend la méthode de Bell et Lancaster (enseignement mutuel : système de tutorat). Ce système est peu coûteux pour le gouvernement, mais il désavantage les communautés acadiennes souvent isolées. L'éducation est alors dispensée par des enseignants ambulants. Malgré de nombreuses améliorations durant les décennies suivantes, la première véritable loi scolaire est adoptée en 1847 : outre la construction de bâtiments, celle-ci prévoit un responsable provincial et des inspecteurs des écoles. Dans les années 1870, une grave crise politique et sociale va secouer et marquer pour longtemps le Nouveau-Brunswick. Le gouvernement anglophone nouvellement élu veut réformer le système éducatif et présente un nouveau projet de loi (Loi 87 : Common School Act), qui vise entre autres à abolir les écoles confessionnelles. Elle soulève immédiatement les oppositions du camp catholique. Plusieurs manifestations ont lieu ; protestants et catholiques s'insultent au travers de la presse. La Question des écoles du Nouveau-Brunswick va durer près de quatre ans et se terminera par les émeutes de Caraquet en 1875 et la mort de Louis Mailloux devenu depuis héros national acadien. Pour McKee-Allain (1997, p.530) « de la fin du 19e siècle jusqu'aux années quarante, les rapports entre l'Église et l'État s'articulent sous le signe de la « tolérance » : l'État néo-brunswickois « tolère » l'enseignement religieux dans les écoles publiques neutres et permet un enseignement « bilingue » [...] ». Cette tolérance ne convient pas aux Acadiens, fervents catholiques francophones ; ils développent alors leur propre réseau de collèges privés et créent l'Association acadienne d'éducation (AAE). Entre les années 40 et 1967, l'État devient seul responsable de l'institution scolaire et le gouvernement provincial réorganise complètement le système d'éducation selon le programme Chances égales. Véritable catalyseur, ce dernier annonce les changements dans le domaine de l'éducation qui seront formalisés par la loi du 18 juin 1986.

Celle-ci prévoit l'acceptation inconditionnelle de tous les enfants dans les classes ordinaires et dans la vie scolaire et abroge la Loi sur l'enseignement spécial. L'inclusion est ainsi formalisée et consolidée par les trois principes suivants :

1. L'éducation publique est universelle – le programme d'études est offert équitablement à tous les élèves, dans un milieu d'apprentissage inclusif commun, partagé par les pairs d'un même groupe d'âge.
2. L'éducation publique est individualisée – la réussite de chaque élève dépend de l'importance accordée à l'enseignement axé sur l'intérêt de l'élève et sur ses forces et ses besoins ;
3. L'éducation publique est souple et s'adapte aux nouvelles réalités.

Aujourd'hui le Nouveau-Brunswick a plus d'un quart de siècle d'expérience dans le domaine de l'inclusion scolaire. Les rapports MacKay (2006) et Porter et AuCoin (2012) ont analysé la situation et proposé des recommandations en vue d'améliorer l'inclusion scolaire dans cette province.



Nadine Giauque

UER Pédagogie spécialisée (UER PS)

Suivi des élèves ayant des besoins particuliers

Dans la province du Nouveau-Brunswick, tous les enfants peuvent et doivent fréquenter l'école de leur quartier depuis la modification de la loi scolaire en 1986. Seuls certains enfants devant bénéficier de soins particuliers sont pris en charge hors de l'école.

Les enfants qui sont repérés durant la petite enfance et qui reçoivent, par exemple, des mesures d'éducation précoce spécialisée sont signalés dès leur inscription à l'école, c'est-à-dire un an avant leur entrée à la maternelle. Lorsque l'enfant arrive à la maternelle, après une période de transition de trois mois, l'enseignant fait une nouvelle évaluation et des mesures d'intervention et d'appui supplémentaire sont mises en œuvre si nécessaire. Ainsi un grand nombre d'enfants commence la maternelle avec un accompagnement, souvent sur la base d'un diagnostic, par exemple dans les cas d'autisme.

Lorsque les difficultés de l'élève persistent malgré la mise en place par l'enseignant d'un plan d'action et de stratégies additionnelles, l'équipe stratégique de l'école étudie et analyse les stratégies utilisées par l'enseignant et décide s'il faut, ou non, établir un plan d'intervention. Cette décision est basée sur la difficulté de l'élève à atteindre les objectifs du programme scolaire et non sur le type de handicap de l'élève. L'élève pour qui on élabore un tel plan devient alors un élève exceptionnel, selon la loi sur l'éducation.

Le plan d'intervention propose une démarche de planification et de concertation entre les différents intervenants et privilégie une approche centrée sur les solutions. Il s'appuie sur une vision globale de la situation de l'élève et permet l'organisation des actions éducatives centrées sur la réussite de l'élève. Il tient compte de l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève et s'établit avec l'accord des parents. La participation et la collaboration avec les parents sont essentielles. Ce plan s'adresse à tous les élèves qui ont des besoins particuliers: l'élève doué, l'élève qui a un problème ou un trouble du comportement et/ou d'apprentissage et qui a des difficultés à atteindre les objectifs du programme. Le plan d'intervention inclut un Programme d'Adaptation Scolaire (PAS) pour un nombre restreint d'élèves (environ 3 %), dont les objectifs du programme d'apprentissage sont individualisés (par exemple, élèves avec des déficiences cognitives). Le plan d'intervention n'est nécessaire que lorsque la situation d'un élève requiert la collaboration de plusieurs personnes: enseignant ressource, mentor en autisme ou en troubles du comportement, aide à l'enseignant, spécialiste en littératie, etc. et exige des ressources spécialisées. C'est un document officiel qui est consigné dans le dossier de l'élève et à l'élaboration duquel les parents participent.

Nous avons eu la chance de visiter plusieurs écoles et de nous entretenir avec des directeurs et des enseignants. L'inclusion est pour tous un projet de société qui est basé sur l'acceptation des différences, la tolérance et le respect de chacun. L'inclusion est vue comme un cheminement où la question n'est pas de savoir si l'élève a sa place dans l'école mais comment celle-ci peut s'adapter au mieux des intérêts de l'élève.

Dans l'enseignement primaire, l'hétérogénéité est gérée en organisant et structurant tant l'espace classe que l'espace école, en utilisant un enseignement différencié et l'apprentissage par projet, tout en favorisant le plus possible l'apprentissage coopératif. Dans l'enseignement secondaire, il est évoqué une plus grande difficulté à inclure tous les élèves car les cours donnés sont encore souvent des cours magistraux qui considèrent peu les différences entre les élèves. Il est à noter que le taux de décrochage scolaire est d'environ 4 %, c'est-à-dire bien inférieur à celui de la province du Québec ou à celui du canton de Vaud.

Nos interlocuteurs, tout comme les représentants de l'association des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB), s'ils ne remettent pas en cause l'école inclusive, mettent en évidence certaines difficultés notamment par rapport aux élèves avec des difficultés de comportement. Actuellement, certains districts ont mis sur pied des « centres OASIS », c'est-à-dire des classes où l'élève qui dérange peut être placé pour un certain temps.

En dépit de quelques points sensibles, mon voyage au cœur de l'inclusion me laissera une lueur d'espoir pour la construction d'une école et d'une société qui accorde le droit d'exister, de parler, d'apprendre et de travailler à chacun de ses membres. Pour atteindre ces objectifs, la province du Nouveau-Brunswick n'hésite pas à bousculer les habitudes et les résistances pour proposer des idées innovantes, telles que d'intervenir auprès des entreprises pour qu'elles créent des postes de travail pour des personnes à besoins particuliers, et ainsi réussir le pari de vivre ensemble.



Marco Allenbach

UER Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes (UER AGIRS) UER pédagogie spécialisée (UER PS)

Promouvoir le tissage de coopérations entre professionnels: un défi

Dans une perspective inclusive, la qualité de la prise en charge des élèves dépend de la façon dont les ressources des divers professionnels s'articulent autour de projets, s'enrichissent mutuellement pour créer des réponses pertinentes aux défis rencontrés et se régulent en fonction de l'évolution des situations. Il ne s'agit pas seulement de transmission d'informations et de coordination, mais d'une prise en considération d'enjeux multiples et parfois contradictoires: les besoins particuliers de certains élèves, le cadre institutionnel, les besoins de l'ensemble des enfants de la classe, ceux des parents, des professionnels, etc. Les divers acteurs concernés sont chacun porteurs de plusieurs de ces enjeux et de leurs contradictions. Dans ces conditions, l'élaboration de buts communs, la reconnaissance de compétences réciproques, l'acceptation de relations d'interdépendance constructives nécessitent un travail conséquent de la part des divers partenaires. Une des clefs de la pédagogie inclusive réside donc dans la construction de relations de coopération.

Quels espaces existent pour ce travail? Comment est-il reconnu, facilité? Quelques éléments spécifiques au fonctionnement des écoles du Nouveau-Brunswick nous ont semblé intéressants à ce propos:

- **L'équipe stratégique** (équipe pluridisciplinaire réunissant l'enseignant titulaire de classe, l'enseignant ressource, la direction, et d'éventuels autres professionnels intervenant auprès d'un enfant) est reconnue comme lieu où se définissent des objectifs communs. Ces réunions ne visent pas seulement à mettre en commun les observations des divers acteurs et à décider de l'arrêt ou de l'ajout d'une ressource, mais aussi à réfléchir ensemble aux interventions de chaque professionnel.
- **Le plan d'intervention**, qui oriente et articule les diverses actions autour d'un enfant, est élaboré par l'équipe stratégique et les parents, puis réévalué régulièrement. Cette démarche est proche du concept de PPI (Projet Pédagogique Individualisé), dont la pratique se développe chez certains enseignants spécialisés vaudois, en se limitant parfois à la définition des objectifs de leur intervention auprès de l'élève. Le plan d'intervention, au Nouveau-Brunswick, fédère l'ensemble des prises en charge de l'enfant.
- **Le mandat de l'enseignant ressource** concerne d'abord l'élaboration et le suivi de ce plan d'intervention. L'intervention directe de l'enseignant ressource auprès de l'élève, par contre, n'est pas systématique; elle est subordonnée au rôle de soutien à l'enseignant titulaire. Ceci diffère du canton de Vaud où le mandat des enseignants spécialisés itinérants est prédéfini par un nombre d'heures de présence hebdomadaire auprès de l'enfant. Au Nouveau-Brunswick, c'est le travail de pilotage du processus d'élaboration et de suivi du projet avec les divers acteurs concernés, qui est reconnu et priorisé. Sa responsabilité est clairement attribuée au sein du réseau.

Ces trois éléments de cadrage nous semblent intéressants pour favoriser des processus de coopération entre acteurs concernés. Par ailleurs, nos collègues du Nouveau-Brunswick sont confrontés aux mêmes défis que nous: le poids de la pensée diagnostique et du modèle médical individuel (Lamontage-Müller, 2007) est tout aussi présent, voire davantage, en Amérique du Nord qu'en Europe. Or, la multiplication des prises en charge individuelles, tout en favorisant l'exclusion, augmente le risque d'épuisement des praticiens. Mais des alternatives comme le soutien intégré et le coenseignement, promus comme « bonnes pratiques » tant par les responsables hiérarchiques que par les chercheurs, restent beaucoup moins fréquentes que le soutien individuel en dehors de la classe (Leblanc & Viennau, 2010). Enfin, la coopération entre enseignants, très riche dans certaines écoles, peine à se développer dans d'autres établissements.

Le coenseignement, le soutien intégré, et, plus généralement, la coopération, ne peuvent pas simplement être décrétés: ils impliquent une dynamique de construction des rôles par les professionnels (Moreau, 2006), passant par des processus de négociation entre praticiens (Allenbach, 2010). Comment les formateurs et chercheurs que nous sommes peuvent-ils favoriser ce tissage de relations coopératives?

Les réponses sont multiples: formation à la collaboration interprofessionnelle, accompagnement d'équipes et d'établissements, recherches collaboratives, etc. A ce propos, deux exemples canadiens nous semblent intéressants:

1. Dans la formation des enseignants ressources, Mireille Leblanc, enseignante à l'université de Moncton, travaille sur la question des types de relation qu'ils construisent avec les enseignants titulaires. Elle s'appuie entre autres sur le concept de « consultation collaborative » (Kampwirth, 2006; Trépanier & Paré, 2010), qui se distancie de la figure de l'enseignant spécialisé expert, pourvoyeur de conseils et détenteur de solutions. La construction d'une relation horizontale d'accompagnement de l'enseignant régulier vise à lui permettre d'identifier des pistes de compréhension et d'action qui prennent sens pour lui dans les situations professionnelles spécifiques qu'il rencontre.
2. Les deux recherches majeures d'évaluation de la pédagogie inclusive au Nouveau-Brunswick ont été réalisées de manière fortement participative: tous les types d'acteurs ont été sollicités, pour, au-delà d'une simple récolte de données, un travail de réflexion et d'élaboration de propositions (MacKay, 2006;



Porter & AuCoin, 2012). Pendant notre visite, Angela AuCoin et Gordon Porter soumettaient la synthèse de leurs résultats à des groupes représentatifs des divers acteurs concernés, afin de prendre en compte leurs réflexions avant la rédaction du rapport définitif.

Dans ces deux exemples, une valeur semble transparaitre : l'humilité. Les connaissances et compétences spécifiques de l'enseignant spécialisé, tout comme les savoirs académiques du chercheur, n'empêchent pas de s'intéresser aux représentations de chaque acteur concerné. Bateson (1980), présentait l'humilité comme principe épistémologique, dans l'idée que la complexité, fondamentalement, nous dépasse toujours. Cette valeur est sans doute aussi essentielle pour tendre vers une pédagogie inclusive, car ce pari nécessite de prendre en considération de multiples acteurs, relations et niveaux sociologiques, et donc, de se confronter à la complexité.

Valérie Angelucci et Serge Ramel

UER Développement de l'enfant à l'adulte (UER DV)

Les services aux élèves et aux enseignants dans une école inclusive : une recherche de complémentarité

Depuis l'adoption en 1986 de la nouvelle loi scolaire, tous les enfants vivant dans la province du Nouveau-Brunswick fréquentent les mêmes classes, ce afin de poursuivre des objectifs à la fois pédagogiques et sociaux (Vienneau, 2002). Dans le secteur francophone de cette province, la prise en charge de la diversité repose sur deux modèles de prestations de service distincts – les services directs et les services de consultation (Leblanc, 2011) – que nous allons présenter ci-après. Dans cette perspective inclusive visant à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves dans l'école ordinaire, le choix s'est donc porté sur une organisation de prestations mixte au sein de laquelle l'enseignant-ressource (ER) occupe une place certes importante mais non exclusive. Cette organisation des services de prestations interroge nos représentations du rôle respectif des enseignants titulaires et des ER, qui associent souvent inclusion scolaire et coenseignement.

Ce questionnement prend tout son sens dans notre canton qui – en cohérence avec une nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire et un projet de loi sur la pédagogie spécialisée – voit un plus grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers et d'enseignants spécialisés fréquenter les classes de l'école ordinaire. En effet, bien que les contextes de ces deux pays diffèrent aussi bien en termes de mise en œuvre² que de culture (Ramel & Angelucci, 2012), nous proposons de nous interroger – à partir de quelques observations effectuées durant ce séjour néo-brunswickois – sur les types de services qui sont mis en œuvre dans nos écoles tant pour soutenir les élèves que les enseignants. La démarche proposée ici se veut avant tout réflexive : elle ne cherche pas à préconiser un modèle plutôt qu'un autre, mais à prendre le recul que nous permet les quelque 5000 kilomètres qui nous séparent de nos hôtes canadiens.

Alors que les services directs se déclinent autour de l'intervention directe de l'ER – en classe ou hors classe – auprès de l'élève dont les besoins nécessitent un soutien spécialisé, les services de consultation s'articulent autour d'une aide directement fournie à l'enseignant titulaire par l'ER. S'adressant à un public divers (élève ou enseignant titulaire) et pratiquant dans des lieux différents (en classe ou hors classe), l'ER voit son rôle et ses modalités d'intervention varier entre rééducation, coenseignement et consultation auprès de l'enseignant titulaire selon les nécessités dictées par les situations. L'ER se situe ainsi autant dans l'exercice du geste professionnel auprès de l'élève que, plus en amont, dans une relation de soutien, d'échange et de formation auprès de l'enseignant titulaire (rôles de mentor et d'expert). L'ER favorise alors l'analyse des stratégies à utiliser, le choix de pistes pédagogiques à retenir ou encore la préparation d'un matériel pédagogique adapté.

Ce continuum de services – au sein duquel l'enseignant titulaire garde la responsabilité tant de sa classe que de la gestion différenciée – n'exclut pas la prise en charge hors de la classe des élèves par d'autres agents scolaires (ER, assistant en éducation, spécialistes, ...). Cette différenciation structurale appuie l'inclusion scolaire et ne contredit pas ses principes, car la place de ces élèves au sein de l'école n'est pas remise en question. L'interrogation qui subsiste porte alors plus sur la finalité et l'efficacité des mesures dispensées aux élèves bénéficiaires (Porter & AuCoin, 2012) que sur le risque de leur exclusion de la classe ordinaire.

² Les institutions et écoles spéciales ont toutes été fermées au Nouveau-Brunswick suite à la mise en œuvre de la loi sur l'éducation de 1986.



Régine Clottu

UER Développement de l'enfant à l'adulte (UER DV), UER pédagogie spécialisée (UER PS)

La compétence individuelle et collective pour l'inclusion

Ce qui frappe lors de la visite des écoles au Nouveau-Brunswick et lors des différents échanges à tous les niveaux, c'est le développement de compétences individuelles pointues et l'importance de la compétence collective construite en fonction d'un but commun : répondre de la meilleure manière possible aux besoins des élèves de l'école.

Permettre à chaque élève de développer son potentiel

Ce but commun est accepté depuis les années 1980 où le pays s'est déterminé pour l'inclusion scolaire et sociale. L'accueil dans l'école et l'enseignement aux élèves en difficulté d'adaptation ou en situation de handicap n'est pas l'affaire d'un enseignant en particulier, mais celle de toute la communauté, de tout un collectif professionnel porteur de multiples compétences. Dans une école inclusive sont développées des compétences généralistes et spécifiques. Le but visé est de former les enseignants pour aider les élèves dans la classe ; mieux comprendre pour mieux intervenir. Comment faire pour que chaque élève développe son potentiel ?

Des compétences généralistes et spécifiques au sein de la même école

L'enseignant titulaire est valorisé dans sa tâche. Il observe ses élèves, il s'occupe de la différenciation et de l'élaboration de plans d'action auprès de certains élèves. Il documente la situation et présente le plan d'action à une équipe stratégique qui se réunit une fois par semaine. Six à huit élèves peuvent bénéficier d'un plan d'action dans la classe.

L'assistant en éducation accompagne les élèves dans les activités scolaires, assure une présence en classe, ce qui permet de la souplesse. Il a une bonne connaissance de l'enfant et bénéficie d'une formation de six semaines.

L'enseignant ressource travaille au niveau de l'élève mais aussi auprès de l'enseignant, qu'il aide par exemple à trouver des pistes de travail, à préparer du matériel, à intégrer les nouvelles technologies. Il peut faire une formation complémentaire dans différents domaines : littératie, autisme, troubles de l'apprentissage (par exemple la dyslexie), enseignement des mathématiques, de la musique ou de l'éducation physique, accueil des migrants, francisation (sujet très sensible consistant à maintenir l'identité francophone tenant compte de la progression de l'anglais contre le français). Ces nouvelles compétences sont mises à disposition de tous dans l'école.

Même si ces éléments contribuent à construire le sentiment de compétence des enseignants, nul n'est à l'abri de la délégation à d'autres de ce que l'on pourrait faire soi-même. Les enseignants ressources ressentent ce problème. Ils peuvent gérer jusqu'à 60 plans d'intervention et sont souvent surchargés. Au niveau du ministère, l'attribution de temps de travail pour l'enseignement ressource ne tient pas compte de l'évaluation du milieu scolaire et des élèves. Les enseignants ressources sont à risque d'épuisement. Pour les soutenir, des mentors en enseignement ressource peuvent les accompagner en lien avec les différents domaines mentionnés ci-dessus.

De plus, des intervenants au niveau du comportement et des travailleurs sociaux scolaires apportent un soutien en cas de problèmes difficiles de certains élèves. Des superviseurs cliniques sont disponibles pour l'autisme et proposent des rencontres une fois par mois.

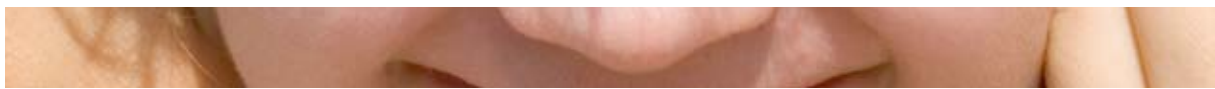
Mais des questions subsistent : comment ces compétences s'articulent-elles ? Qui prend quelle décision ? A quel niveau ?

La compétence collective

D'après Le Boterf (1994) la compétence collective des équipes « ne peut se réduire à la somme des compétences individuelles qui les compose ». Ces équipes savent « se doter d'une représentation commune d'un problème ». Elles élaborent « un code et un langage commun ». Elles mettent en œuvre « un savoir-coopérer ». Elles sont capables « de tirer collectivement des leçons de l'expérience ».

Nous avons perçu fortement la présence de ces éléments lors de nos visites et contacts.

En effet, au sein des établissements scolaires, des équipes de travail collaborent régulièrement et de manière intensive. Le ministère accorde dix journées par année pour le travail en équipes au sein des établissements et pour les communautés d'apprentissage. Cela encourage les enseignants à travailler ensemble. Une compétence de collaboration se construit : tous sont collègues : ils travaillent ensemble à des solutions. Il existe aussi des communautés d'apprentissage entre enseignants ressources de différentes écoles deux fois par mois avec un travail sur les « pratiques gagnantes ». Ces réflexions en commun contribuent à construire cette compétence collective. Enfin, des formations continues sont organisées par les associations d'enseignants.



Le congrès 2012 a pour thème « un monde en évolution, une question d'éducation » avec un programme très large et diversifié pour répondre aux besoins des enseignants.

En guise de conclusion

Elliot, Doxey et Stephenson (2009) affirment que « l'inclusion est un processus et non un aboutissement. Aucune personne ou aucune organisation ne peut affirmer être entièrement inclusive. Il s'agit plutôt d'un cycle continu de réflexion et d'adaptation visant à accroître les pratiques inclusives dans votre école ou dans votre classe ».

Maya Brina

UER Enseignement, apprentissage et évaluation (UER EN),
UER Pédagogie spécialisée (UER PS)

Inclusion : entre évidence et résistance

Tout au long de notre séjour au Nouveau-Brunswick, nous rencontrons directeurs, enseignants, parents, dirigeants, formateurs, étudiants et autres partenaires de l'inclusion qui nous parlent des réussites et des défis à relever quant aux pratiques inclusives actuelles. Au cours de ces échanges et des réflexions qu'ils ne manquent d'éveiller en nous, deux aspects ont retenu mon attention. D'une part, cette conviction qui perdure malgré les obstacles rencontrés: l'école inclusive est une richesse. D'autre part, le fait que ce ne sont pas forcément les élèves à besoin particulier qui « mettent à mal » l'école inclusive. L'idée est donc d'offrir une réflexion autour de ce qui, 20 ans après les débuts de l'inclusion, se vit comme une évidence et ce qui met encore cette dernière au défi.

L'inclusion, une certaine vision de la société

Tout d'abord, je m'arrêterai à ce qui semble précéder la mise en place d'une école inclusive, comme un incontournable préalable...

Nous arrivons dans un premier établissement, nous parcourons de longs couloirs qui nous permettent de percevoir par les portes systématiquement ouvertes, qu'il y a un petit quelque chose de différent, une effusion, une réalité, une vie qui n'est pas coutumière, mais laissons là les impressions. Nous entendons alors le directeur de cet établissement et une de ses paroles éveille ma curiosité: « L'inclusion? Dans le fond, il s'agit simplement de savoir ce que l'on veut comme société... est-ce que l'on souhaite que certains individus soient mis en marge ou souhaite-t-on les voir comme part entière de la communauté? A partir de là, la question de l'école inclusive ne se pose même pas, ne se remet jamais en question, même si les défis sont nombreux. » Cette manière de résumer la question me paraît nouvelle mais surtout, elle met en avant que le principe de l'inclusion est évident même si le chemin qui y mène ne l'est pas.

Au fil des rencontres, la même conviction ressurgit chez tous les acteurs: si les défis existent, le principe inclusif n'est jamais remis en cause. Aujourd'hui, personne ne reviendrait aux institutions et/ou classes spécialisées.

Dans les propos de ce directeur, on retrouve ceux de Rousseau et Prud'homme (2010) lorsqu'ils disent: « L'école inclusive accueille tous les élèves du quartier peu importe l'environnement socioéconomique, la race, la culture, la langue, le handicap ou la situation particulière de l'enfant. Ainsi l'école devient une réelle microsociété qui traduit la vie telle qu'elle est à l'extérieur des murs de l'école. » (p.11). En d'autres termes, l'atout principal de l'inclusion serait l'apprentissage au sein de l'école du vivre ensemble, la construction d'habiletés sociales et de compétences d'entraide et de coopération qui sèment la graine de la société que l'on souhaite pour demain; une école et une société qui prônent des valeurs telles que le respect de la différence, le développement de chaque individualité dans ce qu'elle a de particulier, l'acceptation de la complexité de chacun, etc.

Il semblerait donc que les résistances des professionnels de l'enseignement autour du « pourquoi » de l'inclusion, de son bien-fondé, aient laissé ici la place à la réflexion sur « comment » mettre en place et construire cette inclusion.

Je résiste, tu résistes, il résiste... nous réfléchissons!

Dans le décor planté de cette idéologie inclusive, une autre rencontre vient témoigner du fait qu'idéalité n'est pas toujours réalité et qu'il existe en tout cas une forme de résistance persistante dans cette école inclusive.

En effet, lors de notre deuxième visite d'établissement, le discours de fond est le même: « Malgré les frustrations, les défis, l'école inclusive est un succès. Un enfant peut se sentir faire partie du groupe. » Cependant, le directeur parle alors d'un défi de taille à ses yeux: « La clientèle ordinaire se complexifie, il y a de nombreux élèves qui ont des comportements difficiles, qui sont à risque. » Ce qu'il désigne ici comme élèves à risque sont ceux pour



qui apprendre ne va pas de soi. Il me semble que nous pouvons les rapprocher de ceux que Bautier et Goigoux (2004) désignent comme étant issus de milieux socio-culturels éloignés de la culture scolaire et qui, de par leurs dispositions socio-langagières et socio-cognitives, peinent à décoder les enjeux cognitifs des apprentissages. Ces élèves en grande difficulté, voire en échec, nous les retrouvons bien entendu également dans notre réalité scolaire vaudoise.

Il semblerait donc que si l'école inclusive s'avère incontestablement bénéfique lorsqu'il s'agit d'élèves porteurs de handicaps visibles, de troubles diagnostiqués, elle semblerait continuer à interroger ses pratiques d'enseignement face à des élèves résistants à l'apprentissage, porteurs d'un « handicap invisible ».

Alors, pratique inclusive ou ségrégative: rien n'a d'effets sur eux ?

Au final, où que l'on se situe sur le chemin de l'école inclusive, la réflexion continue et les défis perdurent...



Bibliographie

Allenbach, M. (2010). Diversité des pratiques des intervenants à l'école: du rôle prescrit au rôle construit. *Prismes, Revue pédagogique HEP Vaud*, 13: intégration et inclusion à l'école, 37-39.

Bateson, G. (1980). *Mind and nature: a necessary unity*. Toronto: Bantam Books.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de pédagogie*, 148, 89-100.

Elliott, N., Doxey, E. & Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Montréal: Chenelière Education, Clés pédagogiques 17.

Kampwirth, T. (2006). *Collaborative Consultation in the Schools*. Upper Saddle River: Pearson.

Lamontagne-Müller, L. (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap: les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Fribourg, Suisse.

Leblanc, M. (2011). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante-ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone*. Moncton: Université de Moncton.

Leblanc, M. & Vienneau, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. In N.S. Trépagnier & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec (pp. 161-188).

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.

MacKay, A. W. (2006). *Relier le soin et les défis: utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire: Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Fredericton, Nouveau-Brunswick: Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

McKee-Allain, L. (1997). Une minorité et la construction de ses frontières identitaires: un bilan sociohistorique du système d'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.23 (3), 527-544.

Moreau, A. (2006). Enseignant inclusif. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec (pp. 80-97).

Porter, G. L., & AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Fredericton: Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Ramel, S. & Angelucci, V. (2012). L'inclusion: une culture communautaire au Nouveau-Brunswick. *Prisme revue pédagogique Hep Vaud*, 16, p.25.

Rousseau, N. & Prud'homme, L. (2010, 2^e éd.). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp.7-46). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Trépanier, N.S. & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définitions, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30 (2), 257-286.

hep/

Haute école pédagogique
du canton de Vaud
Avenue de Cour 33
CH-1014 Lausanne

Tél.: +41 21 316 92 70

www.hepl.ch

