

L'École inclusive

Prof. Philippe Tremblay
Université Laval, Québec, Canada

L'inclusion scolaire est souvent définie comme une philosophie, mais également comme un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. « (...) Ainsi, l'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité (Armstrong, 2006, p. 73). Alors que l'inclusion scolaire est définie comme un processus dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de tous (UNESCO, 2005 ; Ainscow, 2005), l'École inclusive en serait la mise en acte. « Des écoles ordinaires avec cette orientation inclusive sont le moyen les plus efficace pour combattre les attitudes discriminatoires, créer des communautés accueillantes, construire une société inclusive et réussir l'éducation pour tous » (UNESCO, 1994). Dans cette perspective, la difficulté et le handicap sont principalement reliés à l'environnement scolaire, aux obstacles et barrières que l'institution scolaire peut dresser à la participation et à la réussite des élèves. Il appartient donc à l'École de mettre en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage susceptibles de rejoindre tous les enfants et adolescents, quels que soient leurs besoins (Thomazet, 2008). Il s'agit de rendre l'École accessible sur les plans physiques, pédagogiques et curriculaires. Cette nouvelle conception suppose l'émergence d'une École inclusive pratiquant une pédagogie différenciée pour tout un chacun (Thomazet, 2008). Ainsi, l'École inclusive est différente structurellement et pédagogiquement de l'école ordinaire, car bien qu'elle doive remplir la même mission (ex. : les mêmes objectifs-seuils) auprès d'élèves mis en difficulté dans le cadre d'enseignements dispensés de manière traditionnelle. L'inclusion scolaire supposerait donc un changement paradigmatique de l'École.

Il y a assez peu de définitions de l'École inclusive (ou inclusive school or schooling). Celles-ci sont souvent subordonnées ou assimilées à celle de l'éducation inclusive. La différence essentielle entre les deux termes (éducation inclusive et École inclusive) est que cette dernière concerne l'institution scolaire alors que l'éducation inclusive considère le processus d'éducation d'un enfant dans son ensemble. En ce sens, l'éducation inclusive englobe le concept d'École inclusive. Toutefois, ce dernier est ici encore plus précis avec un important rapport au réel et à l'institution scolaire.

Une première définition, largement acceptée, est celle de Stainback et Stainback (1990, p. 3) qui définissent l'École inclusive comme « (...) un milieu où tous ont un sentiment d'appartenance, tous sont acceptés, soutenus et est soutenu par ses pairs et d'autres membres de la communauté scolaire pour leur permettre d'avoir accès à une éducation qui rencontre ses besoins ». Il est essentiel de noter que cette définition implique également que les élèves à besoins spécifiques reçoivent un plan d'intervention individualisé, le cas échéant avec les services supplémentaires et des soutiens pour répondre à leurs besoins particuliers (Stainback & Stainback, 1990). Ces soutiens et services devraient être fournis à l'élève au sein de l'environnement de la classe ordinaire. Le National Centre on Educational Restructuring and Inclusion, devant le manque de définition de l'École inclusive, a proposé la définition suivante : « Une

organisation permettant la résolution de problèmes divers avec une mission commune qui mets l'emphase sur l'apprentissage de tous les élèves. Elle emploie et soutient les enseignants et autres membres de l'équipe qui sont engagés à travailler ensemble pour créer et pérenniser un climat favorisant l'apprentissage. La responsabilité de tous les élèves est partagée. Une école inclusive efficace reconnaît qu'un tel engagement requiert un leadership administratif, assistance technique continue et un développement professionnel à long terme. Dans les écoles inclusives, il y a une responsabilité partagée pour tout problème ou succès des élèves » (NCERI, 1995, pp. vii). Plus récente, la province canadienne du Nouveau-Brunswick, souvent citée en exemple comme modèle de système scolaire inclusif, définit les Écoles inclusives comme : « (...) de milieux éducatifs enrichissants et inclusifs qui respectent et valorisent la diversité, fait la promotion du sentiment d'appartenance de chaque élève et veille à ce que les élèves reçoivent une éducation de qualité dans des milieux d'apprentissage communs » (Nouveau-Brunswick, 2012).

L'École inclusive constitue, ainsi, tant l'opérationnalisation de l'inclusion scolaire qu'un moyen pour favoriser une société inclusive. L'École inclusive est un concept plus situé, plus contextualisé que l'inclusion scolaire. L'École inclusive est définie, *in fine*, et contextualisée par les systèmes scolaires (par les lois, les politiques et les guides). Ce rapport au réel implique que l'École inclusive constitue également un outil, un moyen que se donnent les pouvoirs publics (ex. ; États) pour favoriser l'inclusion en combattant les discriminations. « *Les écoles inclusives constituent une assise solide pour une société inclusive* » (Nouveau-Brunswick, 2012).

L'analyse des définitions de l'École inclusive permet d'identifier différentes caractéristiques d'une École inclusive. Tout d'abord, ces définitions transportent avec elles différentes valeurs relatives à l'inclusion scolaire (égalité, équité, diversité, qualité). En ce qui concerne les élèves, une École inclusive offre présence, participation, réussite aux élèves à besoins spécifiques. (Ainscow, 2005). Il y a un engagement commun, c'est une entreprise collective à tous les niveaux de l'institution scolaire, dont principalement la classe. Il s'agit d'une école qui n'est pas indifférente aux différences. En ce sens, l'École inclusive est d'abord et avant tout une école différenciée et non une école différenciatrice (Kahn, 2010). Ainsi, le soutien à l'élève s'inscrit dans une approche centrée vers le collectif où le soutien à l'enseignement devient premier. Cependant, un suivi systématique des progrès individuels des élèves à besoins spécifiques reste présent (ex. plan d'intervention individualisé). L'École inclusive doit répondre aux besoins de chaque élève (Thomazet, 2008). En ce sens, l'école est un milieu de vie accessible, unique, commun et partagé. Enfin, il s'agit d'une école qui possède suffisamment de compétences pour être en constant processus de résolution de problèmes et de développement professionnel. L'École inclusive a donc des contingences diverses qui l'obligent à trouver constamment de nouvelles solutions. Identifier et soulever les barrières.

Ainsi, cette orientation forte de la définition d'École inclusive vers l'opérationnalisation et la mise en acte de l'inclusion scolaire implique que soient remplies différentes conditions. À contrario, différents facteurs négatifs peuvent nuire à l'implantation de l'école inclusive. On relève par exemple des classes surpeuplées, des locaux inadaptés, une conception du handicap comme manque ou déficit de l'individu, des méthodes d'enseignement rigides, un manque de service de soutien à l'inclusion, une implication

faible des parents et enfin des politiques nationales peu définies et manquant de clarté (Mitchell, 2008).

Les conditions de l'école inclusive

La mise en place d'écoles inclusives répondant aux besoins éducatifs de tout un chacun repose ainsi sur une série de conditions ou de facteurs favorables. Plusieurs auteurs et organismes ont recensé différentes conditions ou facteurs de réussite de l'inclusion (in Tremblay, 2012).

1. Les valeurs et attitudes

L'inclusion nécessite une vision et une volonté forte de la part d'acteurs à tous les niveaux du système scolaire, allant de la philosophie sous-jacente à la volonté de l'implanter concrètement sur le terrain. Différentes valeurs relatives à l'inclusion scolaire comme l'égalité, l'équité, l'éloge de la différence doivent ainsi influencer les décisions et les actions des intervenants de l'École inclusive.

La philosophie de l'inclusion scolaire et les valeurs qu'elle véhicule doivent se traduire par certaines attitudes et des actions concrètes pour opérationnaliser l'École inclusive. En effet, si plusieurs intervenants se déclarent favorables à l'idée de l'inclusion, beaucoup préfèrent retarder son application ou émettent des doutes face à l'inclusion d'enfants avec des besoins importants. Les administrateurs, les enseignants, les parents et les autres élèves ont des attitudes parfois négatives à l'endroit de ces élèves à besoins spécifiques. Ces attitudes qui reposent, en partie, sur des craintes quant aux capacités des jeunes à fonctionner en classe ordinaire. Toutefois, la recherche montre que ces craintes se résorbent une fois l'intégration réalisée. De plus, l'enseignant qui a une attitude favorable aura de plus fortes attentes que celui avec une attitude négative. Globalement, les recherches montrent que les enseignants se disent favorables à l'inclusion tant que des mesures sont prises pour la favoriser. Ces conditions concernent la planification, la consultation préalable, la formation, le soutien et le temps. On remarque également que les enseignants ont des attitudes favorables face à l'inclusion quand leur rôle est défini clairement et qu'ils reçoivent un soutien approprié.

La reconnaissance des besoins de chacun, le respect de l'autre et la responsabilité constituent trois éléments à considérer pour favoriser ces attitudes positives. L'École inclusive repose sur le fait que les enseignants, les élèves et leurs parents acceptent que l'élève à besoins spécifiques soit scolarisé dans des classes ordinaires bien qu'il y reçoive un traitement différencié et équitable. Le facteur principal qui amène des changements vers des attitudes positives est le face-à-face, le contact jour après jour avec l'élève à besoins spécifiques. Le fait de vivre une expérience d'inclusion favorise des attitudes plus positives. L'enseignant, de par son attitude, joue un rôle très important dans la modélisation de l'attitude d'acceptation, particulièrement lorsque les enfants doivent rencontrer des élèves à besoins spécifiques.

2. La législation et les ressources

Les législations scolaires de chaque pays se répercutent bien entendu sur les politiques et les pratiques en milieu scolaire. Une École inclusive n'est ainsi possible que dans un cadre légal permettant la création de celle-ci. La législation doit reconnaître le droit à l'inclusion, mais également proposer des dispositifs et attribuer des ressources. Celles-ci sont, en effet, largement dépendantes des facteurs légaux, économiques et sociaux tant dans leur attribution que dans l'organisation de leur fonctionnement interne.

Le soutien à l'élève ou à l'enseignement nécessite obligatoirement des ressources supplémentaires au sein des écoles ordinaires. En effet, l'inclusion scolaire, tout comme l'enseignement spécialisé, requiert une importante mobilisation et une organisation des ressources humaines, financières, matérielles, etc. Le rôle des administrateurs scolaires et de la direction est ici central. Il leur faut trouver ou organiser différemment les ressources favorisant l'inclusion, attribuer les locaux, établir les horaires, trouver les services de soutien, etc. La direction est également amenée à organiser les formations et permettre aux enseignants de s'y rendre dans de bonnes conditions (remplacement, choix, etc.).

Ces ressources hétérogènes présentent des différences au niveau quantitatif (plus d'enseignants, d'orthopédagogues/enseignants spécialisés, de spécialistes, etc.), au niveau qualitatif (des enseignants mieux formés ou un personnel diversifié) et au niveau organisationnel (adéquation et synergie entre les intervenants).

3. L'engagement collectif

En relation directe avec les valeurs et les attitudes, l'engagement apparaît comme nécessaire à tous les niveaux (du ministère aux enseignants en passant par les directions d'école et les parents). Tous devraient être capables d'expliquer la philosophie sous-jacente et la montrer par leurs actions. Le corps enseignant et le directeur ont ainsi la responsabilité de développer une culture inclusive dans l'école. Si le directeur exerce un leadership prépondérant en tant que chef d'établissement, ces rôles peuvent être assumés par d'autres membres de la communauté (enseignants, orthopédagogues/enseignants spécialisés, parents, etc.). C'est, cependant, le rôle de la direction de fournir de l'encouragement et de la reconnaissance pour les efforts consentis, d'obtenir des ressources supplémentaires et de les distribuer équitablement, de participer à l'adaptation des procédures, de veiller à leur amélioration et surtout, de régler les problèmes quand ils apparaissent. Enfin, cet engagement collectif doit s'exprimer également en termes de flexibilité et d'ouverture aux changements pédagogiques et autres.

4. Groupement et accessibilité

La scolarisation des élèves à besoins spécifiques dans une classe avec des élèves du même âge dans une école du voisinage est ainsi une condition nécessaire, mais pas suffisante, de l'École inclusive. Il est important que les enfants à besoins spécifiques scolarisés en classes ordinaires ne soient pas placés dans des groupes formés suivant les aptitudes pour toutes leurs activités (groupes homogènes), ce qui créerait une forme de ségrégation au sein de la classe. Il est donc préférable de créer des groupes dont les besoins sont hétérogènes et dans lesquels il est possible d'y porter une attention plus individualisée. Il doit, enfin, y rester en permanence ou, au moins, y passer un temps important.

La fréquentation scolaire implique la possibilité des élèves à besoins spécifiques de participer pleinement à la vie de la classe et de l'école. Plus particulièrement pour les élèves avec des déficiences physiques ou neuromotrices, par exemple, l'accessibilité comprend tout d'abord les mesures nécessaires pour que l'élève puisse accéder physiquement aux différents lieux de l'établissement scolaire. Cela signifie qu'il faut équiper l'environnement de rampes, d'ascenseurs, de toilettes adaptées et d'espace suffisant pour manœuvrer une voiturette ou une chaise roulante. L'accessibilité

correspond également aux mesures pédagogiques mises en œuvre pour que les contenus enseignés soit accessibles à tous (voir différenciation, adaptation et modification).

5. La qualité de l'enseignement

L'inclusion scolaire repose sur un enseignement de qualité, tenant compte des besoins de chacun. Il s'agit d'une des catégories de facteurs les plus importants. Ces facteurs relatifs à la qualité de l'enseignement sont corrélés de manière bien plus significative avec la réussite que les facteurs démographiques, politiques ou organisationnels (King-Sears, 1997). De plus, cette qualité profite tant aux élèves à besoins spécifiques qu'à ceux sans difficulté.

Cela signifie, entre autres, que l'enseignant doit faire preuve de flexibilité. Par exemple, les tâches demandées doivent être construites pour permettre à tous d'y participer. Il doit également être capable d'autoévaluer son style d'enseignement pour savoir s'il favorise les pratiques inclusives. Pour cela, idéalement, l'enseignant doit prévoir des moments d'évaluation formative. L'évaluation formative de ses élèves lui permet d'adapter en permanence ses pratiques. Cette évaluation est plus à même de fournir le meilleur compte-rendu possible des connaissances et compétences des élèves. L'évaluation formative doit fournir la description claire de ce qui est ou de ce qui n'est pas acquis. Elle permet de guider la manière d'enseigner et d'ajuster la démarche, si nécessaire. L'évaluation formative consiste globalement à : enquêter sur les difficultés ou les acquis durant un apprentissage ; donner fréquemment des rétroactions aux élèves ; ajuster, dans la mesure du possible ses stratégies d'enseignement, pour améliorer les performances des élèves.

Enfin, la présence, en classe, d'élèves avec des besoins et des niveaux curriculaires différents implique une adaptation des pratiques. L'École inclusive suppose que les enseignants développent différentes stratégies d'enseignement. L'utilisation de pratiques probantes, fondées sur une démarche scientifique et adaptée au milieu scolaire, est un critère fondamental. Ces stratégies doivent toutefois être maîtrisées pour être efficaces, la formation joue dès lors, ici encore, un rôle essentiel. On remarque cependant que les pratiques enseignantes efficaces pour les élèves à besoins spécifiques semblent bénéficier à l'ensemble des élèves (Tremblay, 2012 ; Thomazet, 2008)

6. La différenciation, l'adaptation et la modification

La mise en œuvre d'une École inclusive exige une différenciation pédagogique, différentes adaptations et parfois des modifications. Cette adaptation de l'enseignement consiste à proposer une variété d'activités et de modes de présentation, à différencier contenus, structures, processus et productions, et, si nécessaire, individualiser son intervention auprès d'élèves en difficulté.

Mettre en place des pratiques de différenciation peut se penser à trois moments : avant un apprentissage (à priori), pendant l'apprentissage ou après un apprentissage (à postériori). Penser la différenciation à priori, c'est planifier son enseignement sur la base de la connaissance que l'on a de ses élèves. L'enseignant peut ainsi proposer différents itinéraires adaptés à ceux-ci dans l'espoir que chacun d'eux vive une réussite. « *La pédagogie différenciée à priori permet d'anticiper des difficultés possibles d'élèves dans leur rencontre avec la culture scolaire (...)* » (Kahn, 2010, p. 101). Différentes techniques de différenciation à priori existent permettant à chacun, d'emblée, de se mettre à la tâche et de la réussir. L'orthopédagogue/enseignant

spécialisé est même considéré comme un spécialiste de la différenciation pédagogique. Différents modèles de différenciation à priori, spécifiquement conçus pour favoriser l'inclusion des élèves à besoins spécifiques, existent. Par exemple, la *pédagogie universelle* prend en considération les différences entre élèves pour concevoir les activités et incorporer la différenciation à priori.

Toutefois, il n'est peut-être pas possible d'adapter entièrement la tâche à l'élève à priori, car c'est lorsqu'il est confronté concrètement au problème que l'on peut identifier ce qui fait obstacle à sa réussite et surtout à sa compréhension. Cela nécessite également de penser la différenciation pendant l'apprentissage. L'enseignant peut intervenir auprès de ses élèves de façon différenciée, leur apporter le soutien nécessaire pour les amener vers une solution appropriée. Par exemple, il peut travailler avec un groupe d'élèves qu'il sait plus susceptible de nécessiter un étayage plus important pendant l'apprentissage.

Enfin, penser la différenciation à postériori, c'est gérer ce que nous appelons classiquement la remédiation pour les élèves éprouvant certaines difficultés ou prévoir des activités d'enrichissement pour ceux qui progressent plus rapidement. Il est important que les mesures de remédiation offertes aux élèves en difficulté leur permettent d'aborder le savoir à partir d'approches et de moyens adaptés.

Les élèves à besoins spécifiques ont de nombreux besoins auxquels l'enseignant peut répondre à des degrés divers grâce à la différenciation pédagogique. Toutefois, la simple différenciation pédagogique peut ne pas suffire. Les termes « *d'adaptation* » ou « *d'accommodation* » sont employés pour décrire les changements apportés à l'enseignement et aux apprentissages dans une définition proche de celle de la différenciation pédagogique. Cette adaptation concerne des changements au début ou à la fin du processus d'enseignement/apprentissage, qui ne change pas le niveau d'une tâche ou le contenu d'une épreuve. Il s'agit, par exemple, de laisser plus de temps pour les évaluations, d'offrir un local séparé, présenter une tâche morcelée dans le temps, etc. Il peut s'agir également d'aide technique (textes en braille, poste de travail adapté, etc.). L'adaptation de l'évaluation correspond globalement à celle qui a été apportée pendant l'apprentissage.

La « *modification* », quant à elle, fait référence à des changements dans le contenu ou les critères de réussite : elle change la tâche ou l'épreuve et modifie le programme scolaire pour permettre la participation à l'école ordinaire. La modification sera justifiée dans le cas d'élèves qui ne peuvent poursuivre les mêmes objectifs-seuils que les autres (ex. : un élève ayant une déficience intellectuelle modérée) ou subir les mêmes évaluations. Généralement, l'élève doit accumuler un certain retard pour bénéficier d'une telle mesure ou avoir une incapacité lui empêchant de réaliser certaines tâches. Dans ce cas, il faut, le plus souvent, une décision administrative pour pouvoir déroger au programme d'études. Dans le cas d'une modification conduisant à une réduction des exigences, l'élève n'aura généralement pas droit aux mêmes diplômes que les autres élèves. Toutefois, dans d'autres cas, les modifications concernent certaines cours spécifiques (ex. : cours d'éducation physique/gymnastique, cours de langues, etc.) ou certaines parties de l'évaluation (ex. : passation d'un écrit ou d'un oral, dispense, etc.). Par exemple, un élève malentendant peut être dispensé d'une partie d'une évaluation en langues comportant une épreuve orale. Les adaptations et modifications sont notées, le plus souvent, dans le plan d'intervention individualisé.

7. Le soutien à l'élève

Les élèves à besoins spécifiques peuvent avoir besoin d'une intervention sensiblement plus intensive, individualisée et fréquente que les autres élèves. La mise en place de mesures de soutien aux élèves à besoins spécifiques et à leurs enseignants est une autre condition-clé de l'inclusion.

Le soutien à l'élève s'organise autour d'une planification commune (ex. : plan d'intervention individualisé) dans laquelle les différents intervenants (directions, enseignant, orthopédagogue/enseignant spécialisé, spécialiste, parent et enfant) définiront, suite à une évaluation, une formulation des objectifs et une mise en place des moyens d'intervention pour les atteindre. Le plan d'intervention permet d'organiser un enseignement individualisé et intensif. Il remplit sept fonctions principales permettant d'intervenir auprès de l'élève à besoins spécifiques (identification, planification, collaboration, adaptation, communication, régulation, transition) (Tremblay, 2018) L'élaboration du plan d'intervention s'organise principalement autour de quatre étapes : collecte et analyse de l'information, planification des interventions, réalisation des interventions, évaluation et révision. Cette planification est évaluée et remise à jour périodiquement (ex. : tous les trois mois). Le plan d'intervention est le document dans lequel est notée une synthèse des forces et faiblesses de l'élève, les objectifs, les interventions et intervenants prévus et les modalités d'évaluation. Tout élève nécessitant des adaptations ou modifications devrait bénéficier de ce type d'outil.

8. La collaboration avec les parents et la communauté

Une école inclusive se caractérise par un apport qualitatif et quantitatif de ressources humaines au sein de l'école (orthopédagogue/enseignant spécialisé, orthophoniste/logopède, etc.). Toutefois, les parents sont trop souvent une ressource inexploitée dans les écoles. Il est largement reconnu qu'un enfant présentant des besoins spécifiques est plus susceptible de réussir à l'école avec l'appui de ses parents et de la communauté à laquelle il appartient ; la différence étant que ces parents doivent être plus fortement impliqués.

Traditionnellement en enseignement spécialisé, les professionnels ont le plus souvent utilisé un modèle d'experts où les parents sont les bénéficiaires passifs de l'avis des professionnels « experts ». En intégration scolaire, la tendance a été de passer vers un modèle de transfert où les professionnels sont les décideurs et la principale source d'expertise. Par contre, les parents sont considérés comme une ressource précieuse et une source de soutien actif. Certaines pratiques peuvent être transplantées aux parents (programmes de formation). Dans une école inclusive, les parents deviennent les principaux décideurs des choix scolaires. Les parents sont également reconnus comme « expert de leur enfant ». Les professionnels restent une source importante d'expertise, mais que les parents peuvent influencer, choisir, en fonction des besoins de leur enfant. Une véritable collaboration, d'égal à égal, s'établit entre parents et professionnels. Les rencontres autour du plan d'intervention de l'enfant sont très souvent le lieu de rencontre privilégié entre les partenaires. Toutefois, ce partenariat exige, par exemple, des enseignants et autres professionnels qu'ils « apprennent » à parler aux parents, à respecter la confidentialité et le respect de la vie privée des personnes.

Enfin, comme l'école inclusive constitue un outil d'une société inclusive, il importe d'impliquer la communauté (quartier, employeurs locaux, services de proximité, loisirs, etc.) dans la scolarisation des élèves à besoins spécifiques et l'élève à besoins spécifiques dans sa communauté. De plus, de nombreux services complémentaires, extérieurs à l'école, doivent souvent être fournis par différents acteurs communautaires (services sociaux, centre de réadaptation, service d'accompagnement, etc.).

9. La collaboration entre professionnels

Au sein de l'école, l'équipe est généralement composée de la direction d'école, des orthopédagogues/enseignants spécialisés, des orthophonistes/logopèdes, psychologues, des enseignants, etc. Ces professionnels sont amenés à s'organiser et à collaborer selon différentes configurations. Cette collaboration peut prendre trois grandes formes : la consultation collaborative, la co-intervention et le coenseignement.

La consultation collaborative est une intervention indirecte dans le sens où le consultant n'intervient pas directement auprès des élèves, sauf peut-être pour faire une démonstration. Il s'agit d'une approche très utilisée de manière formelle ou informelle. La co-intervention, quant à elle, est de deux types : la co-intervention interne et la co-intervention externe (Tremblay, 2012). La co-intervention interne concerne les interventions réalisées au sein de la classe, le plus souvent auprès d'un seul élève, par un professionnel. Il peut s'agir, par exemple, d'un éducateur spécialisé qui soutient l'élève à besoins spécifiques dans ses apprentissages et ses comportements en classe ou lors de ses déplacements dans l'école, pendant des sorties scolaires, des séances en laboratoire, etc. La co-intervention externe, quant à elle, consiste en une collaboration où les enseignants et les spécialistes travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace ni les mêmes méthodes ou objectifs. Cette co-intervention externe concerne, par exemple, les interventions d'un orthopédagogue/enseignant spécialisé ou d'un logopédiste (logopède) réalisées individuellement ou en petits groupes, dans un local séparé, pendant les heures de classe. La co-intervention avec un orthopédagogue/enseignant spécialisé où ce dernier prend, à part, un élève ou un petit groupe d'élèves est un modèle largement utilisé dans les écoles.

Le coenseignement, quant à lui, vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe (même ceux à besoins spécifiques) par un travail de différenciation de l'enseignement. Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie non pas corrective, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves. Le coenseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Cette collaboration peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet. Le coenseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009). Pour de nombreux auteurs, il s'agit du modèle de service le plus en adéquation avec l'inclusion scolaire (Tremblay, 2015).

10. Le développement professionnel

Fortement reliés à l'ensemble des autres conditions, la formation et l'accompagnement des professionnels jouent, bien entendu, un rôle essentiel. Par exemple, la qualité de l'enseignement, la mise en œuvre d'une véritable différenciation et une intervention directe efficaces nécessitent une constante remise à jour de ses pratiques. La formation intervient tant de manière formelle (ex. : journée de formation) que de manière informelle (ex. : apprentissage aux contacts des autres). La formation et l'accompagnement impliquent tant une rencontre avec des contenus qu'avec des personnes. La formation est à même de modifier les attitudes et les valeurs des intervenants. Toutefois, la formation est largement dépendante des facteurs légaux et des ressources (offre de formation de qualité, remplacement, financement, etc.).

La formation des professionnels représente ainsi un élément-clé de l'inclusion scolaire. Avec la formation, les enseignants peuvent plus rapidement et aisément utiliser des pratiques probantes. De plus, celle-ci suscite l'apparition d'attitudes plus positives envers l'inclusion. Cependant, la formation et la préparation des intervenants sont encore trop peu fréquentes dans l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. Dans le cas d'intervenants appelés à jouer un rôle plus actif dans le processus d'inclusion, on privilégie des moyens importants de formation et accompagnement : ateliers de formation à des stratégies efficaces, conversations avec un enseignant spécialiste ou expérimenté, rencontres avec les parents, visionnement de films, participation à des réunions d'équipe, visites d'écoles inclusives, guides et outils, observations en classe et entretien d'autoconfrontation, etc.

Bibliographie

NCERI (1995). *Creating Schools*. National Centre on Educational Restructuring and Inclusion (NCERI).

Ainscow, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 6(2), 109-124.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, Éditions de Boeck : Bruxelles.

Nouveau-Brunswick (2012). *Créer une école inclusive. Indicateurs de succès. Guide de réflexion pour les administrateurs, éducateurs et autres membres du personnel de l'école*. L'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire/New Brunswick Association for Community Living

Stainback, W., & Stainback, S. (Eds.). (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*. 34(1), 123-139.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Éditions de Boeck : Bruxelles.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Revue Formation et profession*. 23(3), 33-44.

Tremblay, P. (2018). Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*. 47(1), 1-17.

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. UNESCO : Paris.