

The cover features a large, stylized 'C' logo in blue and grey on the left. The background is composed of large geometric shapes in blue, white, and grey. A photograph of two students working at a wooden desk is positioned in the bottom left, partially overlapping a green diagonal shape. The student on the left is wearing a blue shirt and a black cap, typing on a laptop. The student on the right has blonde hair and is wearing a white sweater, looking at the laptop screen. The desk also has a notebook, a ruler, and some colorful sticky notes.

OBJECTIF

persévérance et réussite

BULLETIN N° 20

Québec 



SOMMAIRE

4 • L'inclusion scolaire : pourquoi et comment la mettre en œuvre?

5 • La différenciation pédagogique en adéquation avec les besoins des élèves autochtones et ceux issus de milieux défavorisés

6 • Des pratiques de gestion des comportements au préscolaire, au primaire et au secondaire au Québec

7 • Saviez-vous que...

- Les systèmes scolaires performants sont une source d'information sur les mesures efficaces pour l'intégration des élèves à risque en classe ordinaire?

8 • Saviez-vous que...

- Les services d'intervention multipaliers et collaboratifs sont des composantes importantes d'un modèle d'organisation de services?

10 • Saviez-vous que...

- Le modèle d'enseignant-ressource a démontré sa pertinence dans l'offre de service d'aide aux étudiants en situation de handicap au collégial?

PRÉSENTATION

Cette 20^e édition du bulletin *Objectif – Persévérance et réussite* regroupe des études issues du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) et d'un programme de recherches ciblées : Approches et pratiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires du ministère de l'Éducation (MEQ), lesquels sont gérés en partenariat avec le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Les recherches présentées dans ce bulletin portent sur des thématiques relatives aux enjeux de l'inclusion et de l'intégration scolaires d'élèves et d'étudiants ayant des besoins diversifiés en matière d'apprentissage, en plus d'aborder les mesures à prendre pour assurer leur réussite.

Le personnel enseignant a un rôle de premier plan à jouer dans la persévérance et la réussite scolaires de ces élèves et de ces étudiants. Sur ce point, la synthèse de connaissances réalisée par la chercheuse Mirela Moldoveanu, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), s'avère utile. Elle présente les mesures systématiques de soutien et d'accompagnement idéales du personnel enseignant lors de l'accueil de ces élèves à risque en classe ordinaire. Quant à la recherche-action menée par l'équipe de Nathalie Trépanier, de l'Université de Montréal, elle dévoile les effets de l'implantation du modèle d'enseignant-ressource au collégial pour conseiller le personnel enseignant au sujet des situations de handicap pédagogiques. Finalement, il est question des modèles interdisciplinaires d'organisation des services scolaires pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) qui fréquentent une classe ordinaire dans la synthèse des connaissances de Dana Anaby, de l'Université McGill. En documentant ces modèles, il est possible, selon la chercheuse, de cibler les caractéristiques importantes de chacun d'entre eux et leurs conditions d'implantation efficace.



RECHERCHE

Les résultats de recherche présentés ici ont en commun de documenter les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves ayant des besoins diversifiés en matière d'apprentissage afin de mieux les comprendre. C'est en ce sens qu'a été conduite la synthèse de connaissances portant sur les élèves à risque au primaire et au secondaire réalisée par Nadia Rousseau et son équipe de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Mirela Moldoveanu, de l'UQAM, a aussi exploré, dans un projet de recherche cette fois-ci, les liens entre la différenciation pédagogique et la réussite des élèves autochtones, et de ceux issus de milieux défavorisés, afin d'identifier les pratiques efficaces en matière de réussite scolaire. S'attardant aux élèves qui présentent des difficultés comportementales (ÉPDC) en classe ordinaire, la recherche dirigée par Line Massé, de l'UQTR, dresse un portrait des pratiques du personnel enseignant concernant la gestion des ÉPDC en vue de déterminer les conditions qui favorisent la mise en œuvre de ces pratiques.

Bonne lecture!



L'INCLUSION SCOLAIRE : POURQUOI ET COMMENT LA METTRE EN ŒUVRE?

L'inclusion scolaire s'appuie sur les principes d'inclusion sociale des individus à l'école et sur un esprit d'équité sociopédagogique. La classe s'adapte donc aux caractéristiques individuelles des élèves, ce qui est par ailleurs profitable à la réussite de tous les élèves. Cela dit, Nadia Rousseau et son équipe de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) observent que les pratiques tendant vers l'inclusion scolaire ne sont pas adoptées par la majorité des écoles. Pour mieux comprendre les enjeux au cœur de ces choix, les chercheurs ont effectué une synthèse de connaissances sur l'intégration et l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire.

UNE MÉTA-SYNTHÈSE ÉLOQUENTE

Rousseau a eu recours à la méta-synthèse pour aborder la question de l'intégration et de l'inclusion scolaires. Au total, 51 études, principalement en provenance du Canada, de l'Angleterre et des États-Unis, ont été retenues par son équipe, car elles étaient récentes (depuis 2000) et présentaient des résultats de recherche empiriques.

APPORTS ET LIMITES DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Plusieurs apports positifs de cette approche sont rapportés tels qu'une amélioration des rendements scolaires en lecture et en écriture ainsi qu'un développement social accru (ex. : meilleure autonomie des élèves, plus grand sentiment d'appartenance). De plus, d'autres élèves profitent également de ces bienfaits : ils développent une sensibilité pour la différence, par exemple.

Cependant, les chercheurs ont cerné des limites à l'inclusion scolaire, notamment en ce qui a trait au développement social des élèves ayant des difficultés et des troubles de comportement (ex. : amélioration variable des comportements). L'équipe de recherche rappelle d'ailleurs que la classe ordinaire est un facteur de stress pour l'ensemble des élèves ayant des besoins particuliers.

CONDITIONS FAVORABLES AUX PRATIQUES INCLUSIVES

Autant au primaire qu'au secondaire, l'attitude du personnel enseignant joue un rôle central dans l'inclusion de ces élèves. Ainsi, les considérer en fonction de leur individualité et de leurs capacités, plutôt que selon leurs limites, favoriserait la mise en place de pratiques inclusives dans les classes. Pour ce faire, la collaboration entre les membres du personnel enseignant (ex. : programmes de mentorat) et en classe (ex. : activités de modelage) s'avère importante.

Au secondaire, l'utilisation de stratégies variées dans la planification des activités d'apprentissage a le potentiel de favoriser les pratiques inclusives. Cela est aussi vrai pour la mobilisation de nouvelles approches pédagogiques. Une autre condition favorable à des pratiques plus inclusives est la coplanification des apprentissages entre collègues. En ce sens, la direction d'établissement a un impact positif sur la mobilisation et l'engagement du personnel scolaire à faire évoluer leurs pratiques (ex. : promotion des échanges parmi les membres du personnel, leadership pédagogique).

CONDITIONS DÉFAVORABLES AUX PRATIQUES INCLUSIVES

Certaines conditions défavorables sont les mêmes au primaire et au secondaire. Le soutien spécialisé fourni en dehors de la classe ordinaire et le manque ou l'absence de prise en compte de la diversité des élèves lors de la planification des activités d'apprentissage en font partie. Aussi, le manque de flexibilité chez le personnel enseignant freine l'innovation pédagogique et l'implantation de changements dans les pratiques.

Au primaire, certains écueils persistent, dont les lacunes dans les connaissances du personnel enseignant au sujet des difficultés rencontrées par les élèves ainsi que la présence d'une culture d'évaluation et d'un climat scolaire compétitif.

Au secondaire, des attentes peu élevées et une faible

reconnaissance de la légitimité du soutien offert sont rapportées. Aussi, le manque d'espaces d'apprentissage non traditionnels et la centration sur les curriculums rendent difficile l'introduction de pratiques inclusives. En outre, les élèves doivent s'adapter aux changements de classe fréquents et à la mobilité du personnel. Ce fonctionnement permet difficilement le développement d'une relation enseignants-élèves étroite propice à une meilleure connaissance des difficultés vécues par les élèves.

En somme, il semble que l'attitude et la posture des acteurs scolaires, positives ou négatives, concernant les changements dans leurs pratiques et la diversité des élèves jouent un rôle majeur dans l'implantation de pratiques inclusives. Rousseau souligne l'importance de l'adoption de pratiques collaboratives à l'échelle de la classe et de l'école.



LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EN ADÉQUATION AVEC LES BESOINS DES ÉLÈVES AUTOCHTONES ET CEUX ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS

La différenciation pédagogique, comprise ici comme une approche où des pratiques tenant en compte les spécificités des élèves et de la dynamique de la classe sont déployées intentionnellement en vue de la réussite scolaire de tous, est au cœur de la recherche menée par Mirela Moldoveanu de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle s'est intéressée, avec son équipe, aux liens entre la mise en œuvre de ce concept et la réussite des élèves autochtones et ceux issus de milieux défavorisés au primaire. Les objectifs de la recherche étaient d'identifier les pratiques enseignantes de différenciation pédagogique adoptées et de documenter leur efficacité ainsi que leurs impacts sur la réussite scolaire des élèves.

Les chercheurs ont choisi une méthodologie mixte, combinant un volet quantitatif et un volet qualitatif. D'abord, 104 membres du personnel enseignant du primaire ont répondu à un questionnaire qui avait pour but de colliger des données quantitatives au sujet des pratiques enseignantes et d'identifier ce qui favorise leur efficacité. Après avoir analysé ces facteurs, l'équipe de recherche a procédé à une entrevue

individuelle auprès de 22 enseignantes et de 126 de leurs élèves en vue de préciser et de nuancer certains résultats quantitatifs.

CARACTÉRISTIQUES DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION

Le profil des membres du personnel enseignant qui mettent en œuvre des pratiques de différenciation pédagogique est évocateur. Ceux qui valorisent une démarche de développement professionnel et qui s'impliquent dans cette dernière utilisent souvent les pratiques de différenciation. C'est également le cas pour le personnel enseignant qui possède un fort sentiment d'autoefficacité et une propension à remettre en question ses pratiques.

Selon Moldoveanu, les membres du personnel enseignant œuvrant dans des écoles issues de milieux favorisés (indice de défavorisation 1 à 4) ainsi que de milieux défavorisés (indice de défavorisation 8 à 10) et en milieu autochtone

mobilisent plus fréquemment des pratiques de différenciation que leurs collègues qui travaillent en milieux moyennement favorisés (indice de défavorisation de 5 à 7). Ils sont ceux qui prennent davantage en compte dans leur enseignement des caractéristiques ethnoculturelles et personnelles de leurs élèves, ainsi que de leurs difficultés scolaires et de leurs champs d'intérêt. Tous milieux confondus, les caractéristiques ethnoculturelles arrivent en tête, suivies des habiletés des élèves et des difficultés perçues. Pour terminer, une plus faible proportion du personnel enseignant rapporte qu'ils différencient leurs pratiques en fonction des champs d'intérêt des élèves et de la douance.

PRATIQUES RECENSÉES

Le personnel enseignant a rapporté deux types de pratiques de différenciation pédagogique, soit celles qui visent à compenser certains déficits perçus chez les élèves (compensatoires) et celles qui valorisent l'individualité et l'unicité des élèves (émancipatoires). Plus spécifiquement, six pratiques rapportées par le personnel enseignant ont été recensées :

- La planification différenciée;
- L'enseignement personnalisé;
- L'enseignement flexible;

- L'évaluation flexible;
- L'évaluation tenant compte de l'affectivité;
- L'évaluation tenant compte de l'originalité.

Il est à noter que les pratiques collaboratives comprenant un découloignement des classes pour des activités ponctuelles sont privilégiées surtout en milieux défavorisés. De plus, une autre catégorie a été repérée en milieux défavorisés et en milieux autochtones : les pratiques d'adaptation contextuelle pour tenir compte des situations imprévues concernant le bien-être des enfants (ex. : stress, situations familiales difficiles). Ces pratiques ont d'ailleurs été ciblées comme efficaces par le personnel enseignant interrogé.

EFFETS SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Moldoveanu souligne que les pratiques de différenciation jouent un rôle important sur la motivation des élèves, leur plaisir d'apprendre et leur estime de soi. Cela s'explique par le renforcement des liens enseignants-élèves, qui se traduit en une confiance mutuelle et en un effet positif en matière d'engagement et de réussite scolaires. Pour les élèves, la différenciation pédagogique rend possible une adaptation de l'enseignement à leurs caractéristiques, mais aussi à leurs besoins affectifs et cognitifs, ce qui leur donne confiance et augmente leur motivation à l'école.



DES PRATIQUES DE GESTION DES COMPORTEMENTS AU PRÉSCOLAIRE, AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE AU QUÉBEC

La présence d'élèves qui présentent des difficultés comportementales (ÉPDC) dans les classes ordinaires a des effets positifs sur leur persévérance et leur réussite scolaires¹, mais elle comporte aussi des impacts négatifs, comme l'augmentation du stress chez le personnel enseignant. Pour aider ce dernier à composer avec les ÉPDC, des pratiques efficaces sont reconnues, même si elles ne sont pas systématiquement utilisées. Line Massé, de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), et ses cochercheurs ont fait le portrait des pratiques du personnel enseignant au préscolaire, au primaire et au secondaire dans la gestion des ÉPDC en vue de déterminer les conditions qui favorisent leur mise en œuvre.

L'équipe de recherche a utilisé des questionnaires ainsi que des entretiens semi-dirigés pour récolter des données sur les pratiques enseignantes autorapportées. C'est 2276 enseignants qui ont participé au volet quantitatif, dont 1373 du niveau préscolaire ou primaire et 903 du niveau secondaire. Pour ce qui est des entretiens, ils se sont déroulés dans 9 écoles, réunissant 16 directions d'établissement, 80 enseignants et 30 membres du personnel scolaire.

PORTRAIT AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE

Les réponses fournies indiquent une attitude plutôt favorable à l'inclusion des ÉPDC. Le personnel enseignant se disait généralement ouvert aux besoins des ÉPDC et enclin à les

¹ 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.

accueillir dans leur classe, mais cette attitude varie. Massé rapporte qu'elle est plus positive « pour les enseignants du préscolaire, pour les enseignants débutants, pour ceux ayant reçu plus d'heures de formation, pour ceux occupant un poste en adaptation scolaire ou enseignant en milieux défavorisés ». Une variation est également visible dans le sentiment d'autoefficacité qui se révèle plus élevé chez les enseignants du 3^e cycle, chez les enseignants en adaptation scolaire et chez les enseignants titulaires.

Les membres du personnel enseignant interrogés affirment à 91,7 % avoir l'intention d'agir positivement afin de favoriser l'inclusion des ÉPDC. De plus, ils rapportent qu'ils utilisent plus fréquemment les pratiques proactives et positives (ex. : le renforcement) que les pratiques réactives (ex. : les conséquences négatives). Toutefois, en examinant de plus près les pratiques rapportées, il apparaît que certaines pratiques proactives recommandées, comme la participation des élèves au choix des conséquences, sont moins utilisées. Aussi, lorsque les enseignants ont recours à des pratiques réactives, plusieurs utilisent fréquemment des pratiques parmi les moins recommandées, comme la retenue.

PORTRAIT AU SECONDAIRE

Au secondaire, les attitudes du personnel enseignant sont légèrement plus négatives à l'égard de l'inclusion des ÉPDC qu'au primaire, surtout lorsque le personnel ne perçoit pas (ou peu) les bienfaits de cette approche. Quant au sentiment

d'autoefficacité, il est plus élevé chez les hommes que chez les femmes, tout comme chez les enseignants d'adaptation scolaire et de langues.

De plus, le personnel enseignant du secondaire affirme lui aussi utiliser plus fréquemment des pratiques proactives et positives que réactives. Néanmoins, il a recours plus fréquemment à des pratiques non recommandées, comme le retrait de l'élève, en comparaison avec le personnel enseignant du primaire. En outre, plus d'enseignants rapportent qu'ils utilisent rarement (ou même jamais) certaines pratiques parmi les plus recommandées, comme la participation des élèves au choix des conséquences.

CONDITIONS POUR LE SUCCÈS DE L'INCLUSION DES ÉPDC

Massé et son équipe font ressortir certaines conditions qui facilitent l'inclusion des ÉPDC. D'ailleurs, la qualité des relations enseignant-élèves permet le développement d'une attitude bienveillante chez le personnel enseignant. Aussi, un aménagement des classes et de l'école, qui préconise des aires aérées, agréables et incluant des espaces pour que les ÉPDC se calment, favorise des améliorations dans les comportements. En terminant, Massé souligne l'importance d'augmenter les heures de formation (initiale et continue) pour améliorer la compréhension des ÉPDC ainsi que des pratiques proactives et positives dans le but de permettre une gestion adéquate en classe.

SAVIEZ-VOUS QUE...

LES SYSTÈMES SCOLAIRES PERFORMANTS SONT UNE SOURCE D'INFORMATION SUR LES MESURES EFFICACES POUR L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À RISQUE EN CLASSE ORDINAIRE?

C'est en effet la question centrale de la synthèse de connaissances effectuée par Mirela Moldoveanu, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et ses collaborateurs sur les mesures implantées et expérimentées dans l'accompagnement des membres du personnel enseignant concernant la présence d'élèves à risque en classe ordinaire. Ce faisant, Moldoveanu avait aussi comme objectif de documenter les contextes d'implantation de ces mesures ainsi que d'en analyser et d'en évaluer les effets sur la réussite scolaire des élèves.

L'équipe de recherche a repéré des dispositifs présents dans certains pays ou provinces canadiennes où les élèves obtiennent d'excellents résultats aux tests standardisés internationaux. Grâce à la mise en commun de nombreux documents officiels, de 82 textes scientifiques et de

27 textes professionnels, l'équipe de recherche a rassemblé des informations sur les différentes mesures d'accompagnement et de soutien du personnel enseignant.

MESURES D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Comme l'a remarqué Moldoveanu, les programmes d'insertion professionnelle semblent conduire à une meilleure rétention du personnel enseignant, sans compter que, parmi les personnes qu'ils attirent, certaines d'entre elles se distinguent par l'excellence de leur dossier universitaire. En outre, ceux qui profitent de ces programmes posséderaient un sentiment d'efficacité et de compétence plus élevé, ce qui se répercute sur la réussite scolaire des élèves en difficulté. L'équipe de recherche souligne que parmi les programmes d'insertion professionnelle, ce sont ceux dits obligatoires qui se démarquent (ex. : soutien par les pairs et formations). Ils sont en effet mis en œuvre presque systématiquement dans les états où les élèves ont obtenu des résultats élevés dans les tests standardisés internationaux.

ACCOMPAGNEMENT COLLECTIF ET SOUTIEN PAR LES PAIRS

Les résultats de la synthèse de connaissances réalisée par Moldoveanu et ses collaborateurs indiquent que l'accompagnement collectif semble aussi conduire à des effets positifs sur le développement des compétences des enseignants participants et à des effets directs sur les apprentissages des élèves en raison de l'augmentation de la qualité de l'enseignement. L'accompagnement collectif peut prendre plusieurs formes, en plus d'être spontané ou structuré. Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) et les communautés de pratique (CoP) en sont de bons exemples.

De plus, l'effet du soutien par les pairs est plus important lorsqu'il réunit deux conditions : une culture de collaboration dans l'école et un soutien de la direction d'établissement. Dans un tel cas, des pratiques comme le coaching, la coréflexion et la planification coopérative favorisent le partage d'expériences et de ressources pour surmonter les défis quotidiens, en plus de mettre à profit l'expertise du personnel enseignant d'une même école.

SOUTIEN SPÉCIALISÉ ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les résultats de la synthèse indiquent que le soutien aux membres du personnel enseignant est apporté généralement

par des spécialistes ayant une formation en adaptation scolaire ou en orthopédagogie. L'appui de la direction d'établissement renforce la portée de cette collaboration, car un lien de confiance s'établit. Dès lors, des effets bénéfiques sur le développement professionnel du personnel enseignant et sur la réussite éducative d'élèves à risque sont observés. En outre, le soutien des chercheurs, notamment par la participation à des recherches-actions-formations, ouvre la porte à une appropriation immédiate de nouveaux savoirs. Cela contribue à l'introduction de changements durables et rapides dans les pratiques enseignantes.

La littérature fait ressortir que le développement professionnel du personnel enseignant est optimal lorsqu'il est planifié par l'enseignant et validé par la direction d'établissement. Les plans de développement professionnel fournissent un aperçu des moyens à la disposition du personnel pour atteindre leurs objectifs de carrière en fonction de leurs besoins.

En conclusion, cette analyse systématique et critique des mesures d'accompagnement et de soutien du personnel enseignant révèle leur efficacité lorsqu'elles mobilisent activement et régulièrement les enseignants et font appel à la dimension collective du développement professionnel du personnel. Les résultats de la synthèse établissent un lien fort entre ces mesures et la réussite scolaire des élèves. Ainsi, les enseignants les mieux soutenus et accompagnés comptent parmi ceux dont les élèves obtiennent d'excellents résultats aux tests standardisés internationaux.

SAVIEZ-VOUS QUE...

LES SERVICES D'INTERVENTION MULTIPALIERIS ET COLLABORATIFS SONT DES COMPOSANTES IMPORTANTES D'UN MODÈLE D'ORGANISATION DE SERVICES?

La synthèse de connaissances réalisée par Dana Anaby, de l'Université McGill, et ses cochercheurs a permis de cerner des composantes récurrentes dans les modèles de services pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) qui fréquentent une classe ordinaire. Il s'est avéré que les services d'intervention multipaliers et collaboratifs figuraient parmi les composantes les plus fréquemment discutées dans la littérature recensée.

L'objectif de cette synthèse était de rassembler les connaissances disponibles au sujet des modèles interdisciplinaires d'organisation des services scolaires pour les ÉHDAA qui fréquentent une classe ordinaire. En partant avec la prémisse que doit être repensée l'offre de service actuelle, les chercheurs ont procédé à une analyse de la

littérature scientifique et de la littérature grise (ex. : rapports de recherche, actes de colloque et thèses) pour déterminer les caractéristiques des modèles existants, leurs conditions d'implantation ainsi que leurs retombées potentielles et documentées. Sur les quelque 11 000 articles existants sur ce thème, 52 ont été retenus pour cette synthèse en raison de leur contenu axé sur des recommandations quant à l'organisation d'une telle offre de service.

MODÈLES D'ORGANISATION DE SERVICES ADAPTÉS AUX ÉHDAA FRÉQUENTANT LA CLASSE ORDINAIRE ET STRATÉGIES D'IMPLANTATION

L'équipe de recherche a ciblé dix composantes qui ressortent le plus fréquemment de différents modèles d'organisation de services recensés dans les études retenues. Elle a aussi cerné sept stratégies d'implantation qui ont été utilisées afin de faciliter la mise en œuvre des modèles identifiés et/ou des composantes liées à l'organisation des services.

Composante	Caractéristiques/Exemples	Retombées
Design universel	- Programmes universels : - Programmes de prévention axés sur la réforme des environnements physiques et sociaux, sur le soutien universel et sur l'éducation à la santé - Programmes d'intervention ciblant les habiletés comportementales - Accommodement des besoins physiques et comportementaux	
Soutien au personnel enseignant et scolaire	- Soutien commun dans l'organisation des services - Association possible à des programmes d'intervention précoce en milieux défavorisés	- Amélioration des capacités et des connaissances du personnel enseignant - Amélioration des habiletés motrices, du comportement et de la réussite scolaire des élèves
Interventions collaboratives	- Exemples : - Collaboration entre les familles, les écoles et les agences de santé mentale - Travail d'équipe lors de l'intervention - Enseignement conjoint	- Amélioration du fonctionnement émotif des élèves - Amélioration des habiletés motrices et visuelles des élèves - Établissement des rôles et des professionnels
Services directs de groupes	- Interventions pour les enfants - Formation pour le personnel scolaire afin d'augmenter la compréhension et l'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers	
Services directs individuels	- Interventions avec des ergothérapeutes spécialisés - Soutien direct et continu par divers professionnels - Interventions individuelles fournies aux élèves au palier 3	
Services multipaliers	- Utilisation de modèles de réponse à l'intervention (RAI) - Adoption d'approches « tiers » - Mobilisation de services ajustés aux besoins des élèves, des éducateurs et du personnel scolaire	Amélioration de la gestion des comportements par le personnel enseignant
Coordination des services	- Présence d'un facilitateur faisant la coordination - Tenue de rencontres continues - Organisation des plans d'intervention conjoints	
Thérapies « de retrait »	- Retrait des élèves des classes pour recevoir des services en lien avec des troubles de la parole, un soutien en santé mentale, etc. - Exemples : - Travaux individuels ou en petits groupes avec des professionnels de l'éducation - Programmes de tutorat - Services directs hebdomadaires d'un ergothérapeute	
Interventions écologiques	- Implantée dans l'environnement naturel immédiat de l'élève (classe, maison, communauté) - Exemples : consultations médicales, pratique des habiletés, consultations hebdomadaires pour le personnel enseignant	- Amélioration des habiletés cognitives - Meilleur fonctionnement socioémotif - Meilleur taux de suspension/présence
Implication de la famille	- Diverses formes possibles. Exemples : collaboration entre les familles, les écoles et les agences de santé mentale, formation donnée aux parents sur la santé mentale. - Acteurs issus du noyau familial, de l'environnement scolaire et de la communauté - Intensité variable d'implication des acteurs	

Stratégie d'implantation	Caractéristiques
Formation	Diverses modalités possibles : ateliers, mentorat, échanges en ligne, vidéos, etc.
Coordination	Rôle nécessitant un leadership qui encourage la communication et qui facilite le mentorat ou la consultation des pairs
Rencontres d'équipe	Diverses formes possibles : rencontres de planification, discussions sur les changements envisagés ou sur la manière de les appréhender, etc.
Soutien à l'interne	Soutien disponible à l'école pour répondre aux besoins des intervenants (ex. : observations directes et rétroactions)
Préparation	Préparation de matériel commun (ex. : outils d'évaluation, brochures) et des procédures, diffusés à toutes les parties prenantes
Soutien externe	Accès à des ressources extérieures au milieu scolaire ou à celles habituellement non disponibles
Évaluation continue	Processus d'évaluation formel et continu d'implantation, y compris des indicateurs de performance

L'équipe de recherche conclut en soulignant que les composantes des offres de service étudiées sont combinées de manière à faciliter les échanges de connaissances entre les acteurs impliqués et à développer les capacités des intervenants. Il est en effet impossible de vérifier l'efficacité

des composantes prises individuellement, car peu de textes sont de nature évaluative et les composantes en question n'étaient pas traitées de manière isolée. Elles apparaissent en combinaison de deux ou trois, et même plus, dans la littérature.

SAVIEZ-VOUS QUE...

LE MODÈLE D'ENSEIGNANT-RESSOURCE A DÉMONTRÉ SA PERTINENCE DANS L'OFFRE DE SERVICE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP AU COLLÉGIAL?

Bien que ce modèle fasse partie d'une offre de service indirecte aux étudiants, la chercheuse Nathalie Trépanier de l'Université de Montréal et son équipe de recherche ont constaté que la présence de l'enseignant-ressource est incontournable en contexte d'inclusion scolaire. Ce modèle a démontré sa faisabilité, en plus de s'inscrire en cohésion avec l'offre de service d'aide aux étudiants en situation de handicap (ÉSH) au collégial.

Cette recherche-action visait à mieux comprendre les situations de handicap pédagogiques vécues par les ÉSH en documentant les obstacles rencontrés lors de leurs études et en ciblant des pistes d'intervention appropriées. L'équipe de recherche a ainsi déployé le modèle d'enseignant-ressource

dans deux cégeps. De plus, afin de documenter les pratiques d'individualisation de l'enseignement à l'égard des ÉSH, un questionnaire en ligne a été soumis à 162 enseignants. Par la suite, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de 11 d'entre eux ainsi qu'auprès de 5 parents et de 3 ÉSH.

PROFIL DES USAGERS DU SERVICE D'ENSEIGNANT-RESSOURCE

L'équipe a observé que les demandes de soutien de la part du personnel enseignant ne surviennent pas nécessairement à la suite de situations de handicap pédagogiques vécues. Certains d'entre eux anticipaient ces situations et consultaient l'enseignant-ressource pour obtenir de l'information générale sur les accommodements ou les accommodations ainsi que pour discuter de leurs pratiques.

Également, les professionnels du service d'aide aux étudiants et d'autres professionnels, comme les directions de département, ont adressé leurs demandes à l'enseignant-

ressource pour intervenir auprès d'un ÉSH. Même les étudiants peuvent à juste titre interpeller l'enseignant-ressource, par exemple au sujet des situations de refus d'accommodement.

Les accommodations sont un type de soutien fourni à un étudiant en vue de l'aider dans ses apprentissages, de sorte qu'il puisse, par exemple, les appliquer lors d'une évaluation. Quant aux accommodements, ils réfèrent à une notion juridique issue de l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et de l'article 15 par. 1 de la Charte canadienne des droits et libertés.

PORTRAIT DES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

L'équipe de recherche s'est intéressée aussi aux pratiques enseignantes. Pour individualiser leur enseignement vis-à-vis des ÉSH, les membres du personnel enseignant ont rapporté des pratiques qui relèvent principalement des accommodations et des accommodements. Ces dernières semblent d'ailleurs être bien perçues, car les enseignants

interrogés ont indiqué à 86 % croire qu'elles ont contribué aux apprentissages des ÉSH. De plus, une écrasante majorité indique offrir des mesures de différenciation pédagogique, comme fournir à tous les étudiants du matériel à l'avance ou lire, voire reformuler, une consigne ou une question d'évaluation. L'équipe de recherche en a conclu que des formations sur l'utilisation de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) seraient bénéfiques.

PROFIL DE L'ENSEIGNANT-RESSOURCE

Trépanier souligne que la recherche-action a fait ressortir que l'enseignant-ressource devait présenter un certain profil pour exercer adéquatement son rôle de conseiller. Puisqu'il doit analyser des situations de handicap pédagogiques et fonctionner par résolution de problèmes, l'enseignant-ressource devrait avoir une formation en orthopédagogie ainsi que des qualités professionnelles propres au travail de consultation.

S'il est mis en place, le modèle d'enseignant-ressource a le potentiel de réduire l'isolement professionnel du personnel enseignant confronté à des situations de handicap pédagogiques dans leur classe. Il peut aussi contribuer à déterminer leurs besoins en formation.



POUR EN CONNAÎTRE DAVANTAGE

ANABY, Dana et collab. (2016). [*Comment organiser les services pour mieux soutenir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage \(ÉHDAA\) : principes et stratégies efficaces*](#), Montréal, Université McGill, 54 p.

MASSÉ, Line et collab. (2018). [*Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*](#), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 61 p.

MOLDOVEANU, Mirela et collab. (2015). [*L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière*](#), Montréal, Université du Québec à Montréal, 58 p.

MOLDOVEANU, Mirela et collab. (2015). [*Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieux défavorisés*](#), Montréal, Université du Québec à Montréal, 95 p.

ROUSSEAU, Nadia et collab. (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*](#), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 56 p.

TRÉPANIÉ, Nathalie et collab. (2015). [*Mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour répondre aux besoins des étudiants du collégial en situation de handicap*](#), Montréal, Université de Montréal, 37 p.

Vous souhaitez recevoir chaque numéro du bulletin *Objectif Persévérance et Réussite*? Abonnez-vous en nous écrivant par courriel à info-transfert@education.gouv.qc.ca.

INFORMATION

En 2019, le ministère de l'Éducation (MEQ), la Société du Plan Nord (SPN) et le Secrétariat aux affaires autochtones (SAA) en collaboration avec le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) invitaient la communauté scientifique québécoise à répondre à un [appel de propositions](#) dont le principal objectif était d'expérimenter concrètement, avec les communautés autochtones, le potentiel de l'approche de sécurisation culturelle appliquée au contexte des élèves autochtones dans l'optique de mieux soutenir leur réussite éducative. La recherche-action financée dans le cadre de la tenue de ce concours est celle

de Christine Couture, de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), et d'une vaste équipe composée de chercheurs et de collaborateurs issus des milieux autochtones. Nous vous invitons à lire un résumé de ce projet de recherche-action en cours, en cliquant sur son titre : [Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées conjointement avec des acteurs de milieux éducatifs situés au nord du 49^e parallèle, pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones.](#)

Tous les rapports de recherche ont été réalisés dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) et d'un programme de recherches ciblées (Approches et pratiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires), gérés en partenariat avec le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC).

Recherche et rédaction

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Coordination

**Caroline Bélanger
Mylène Jetté**

Responsable du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Mylène Jetté

© Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)
© Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

ISBN 978-2-923232-71-3

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec – 2020

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada – 2020

1^{er} trimestre 2021

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Coordination de la production graphique et édition

Direction des communications du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Cet ouvrage a été réalisé avec le soutien financier du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

À propos du CTREQ

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) valorise le développement d'une culture scientifique essentielle à l'évolution de la société. Il a pour mission de contribuer à l'innovation et au transfert des connaissances issues de l'alliance de la recherche et de l'expérience afin de stimuler la réussite éducative au Québec. C'est ce croisement des savoirs entre la recherche et la pratique qui sert de levier aux actions du CTREQ.